



TRANS-VERSALIZAR A CISNORMATIVIDADE ESCOLAR COM OS CONTOS DAS DIFERENÇAS

TRANSVERSALIZANDO LA CISNORMATIVIDAD ESCOLAR CON HISTORIAS DE DIFERENCIAS

TRANS-VERSALIZING SCHOOL CISNORMATIVITY WITH STORIES OF DIFFERENCES

Freya Corteze¹

Fernando Seffner²

RESUMO

A pesquisa explora o potencial pedagógico de contos infantis com marcas das diferenças na promoção da transversalidade na cultura escolar. Focando na atuação de uma professora transgênero na Educação Básica, a investigação ocorre em uma escola pública do Rio Grande do Sul. A transversalidade é entendida como um meio de dar visibilidade ao que a estrutura normativa hegemônica da escola tende a silenciar. Foi realizado um levantamento de livros com essas marcas na biblioteca da escola, resultando em um quadro de narrativas com potencial para a transversalidade. Esse quadro fundamenta entrevistas semiestruturadas com docentes, cuja análise revela a emergência dessas marcas. A pesquisadora percebe que suas vivências, enquanto pessoa LGBTQIAPN+, funcionam como epistemes que desafiam a cismodernidade e favorecem novas aprendizagens. A “trans-versalização” surge, então, como uma forma de narrar que evidencia diferenças e questiona normas socioculturais no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura escolar. Transversalizar. Diferenças. Cis-heteronorma.

RESUMEN

¹ Freya Corteze é mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu - UFRGS). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5025546444728581> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4049-9099>. Esta pesquisa é viabilizada através de bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao qual prestamos nossos agradecimentos por afirmar conosco a importância dos saberes construídos a partir da perspectiva das diferenças.

² Fernando Seffner é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS. Este artigo é um desdobramento do financiamento Projeto CNPq 309670/2021-7. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2541553433398672> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4580-6652>.



La investigación explora el potencial pedagógico de los cuentos infantiles con marcas de diferencias en la promoción de la transversalidad en la cultura escolar. Centrándose en la actuación de una profesora transgénero en la Educación Básica, la investigación se lleva a cabo en una escuela pública de Río Grande del Sur. La transversalidad se entiende como un medio para dar visibilidad a lo que la estructura normativa hegemónica de la escuela tiende a silenciar. Se realizó un levantamiento de libros con estas marcas en la biblioteca de la escuela, resultando en un cuadro de narrativas con potencial para la transversalidad. Este cuadro fundamenta entrevistas semiestructuradas con docentes, cuyo análisis revela la emergencia de estas marcas. La investigadora percibe que sus vivencias como persona LGBTQIAPN+ funcionan como epistemes que desafían la cismodernidad y favorecen nuevos aprendizajes. La "trans-versalización" surge, entonces, como una forma de narrar que evidencia diferencias y cuestiona normas socioculturales en el entorno escolar.

PALABRAS-CLAVE: Cultura escolar. Transversalizar. Diferencias. Cisheteronorma.

ABSTRACT

The research explores the pedagogical potential of children's stories that highlight differences in promoting transversality in school culture. Focusing on the role of a transgender teacher in Basic Education, the study is conducted in a public school in Rio Grande do Sul. Transversality is understood as a means of giving visibility to what the school's hegemonic normative structure tends to silence. A survey of books with these marks was carried out in the school library, resulting in a framework of narratives with the potential for transversality. This framework serves as the basis for semi-structured interviews with teachers, whose analysis reveals the emergence of these marks. The researcher realizes that her experiences as an LGBTQIAPN+ person function as epistemes that challenge cismodernity and foster new learning. "Trans-versalization" thus emerges as a way of storytelling that highlights differences and questions sociocultural norms within the school environment.

KEYWORDS: School culture. Transversalize. Differences. Cisheteronormativity.

* * *

A norma, outros saberes e a cultura escolar

A Escola é lugar de compartilhar e construir conhecimentos. Para além dos conteúdos obrigatórios dos diferentes componentes curriculares, existem outros saberes que são compartilhados na cultura escolar. Eles são oriundos da bagagem cultural trazida pelas crianças e jovens, e das interações de sociabilidade produzidas no cotidiano escolar. São conteúdos de circulação talvez um tanto silenciosa, em interações face a face ou via

mídias sociais. Mas são tão fundamentais para a organização da estrutura escolar quanto aqueles mais notórios, os conhecimentos considerados adequados a esse ambiente.

Alguns desses saberes silenciosos podem ser acessados pelas/os estudantes através dos contos de literatura infantil disponíveis na biblioteca escolar, e que podem ser definidos como Pedagogias Culturais (Paula Deporte de Andrade; Marisa Vorraber Costa, 2017), ou seja, conhecimentos que circulam como artefatos culturais e que têm o potencial de educar por intermédio das representações que contêm. Outros saberes um tanto silenciosos, mas potencialmente muito efetivos, são aqueles que determinam maneiras adequadas de se comportar para pertencer a determinados grupos sociais que compõem a comunidade escolar, como, por exemplo, as normas que determinam e regulam as identidades sexuais e de gênero (Guacira Lopes Louro, 2000; Fernando Seffner, 2022).

As normas sexuais e de gênero, aqui apresentadas pelo termo **cismodernidade** (Viviane Vergueiro, 2015; Letícia Carolina Nascimento, 2021), fundamentam relações hierárquicas entre os saberes das pessoas que habitam a Escola. Elas estabelecem diferenças que marcam as pessoas, tornando o acesso à educação difícil para aquelas consideradas desviantes de tais normas e, consequentemente, inadequadas à Escola. Por outro lado, por meio das Pedagogias Culturais, essas pessoas podem tanto acessar saberes que a cismodernidade silencia quanto compartilhar seus saberes próprios, e contribuir para a construção de conhecimentos proposta pela Escola. A norma existe, mas a ela se pode resistir, o que muitas vezes implica a estratégia de fazer a norma falar (Fernando Seffner, 2022).

Esta pesquisa, resultado de uma Dissertação de Mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu - UFRGS), preocupa-se em mapear de que forma contos infantis com marcas das diferenças podem atuar trans-versalizando a cismodernidade na atuação de professoras/es (Freda Corteze; Fernando Seffner, 2024). Para isso, foi necessário: definir a ideia de transversalização, através de aproximações com o conceito de transversalidade (Félix Guattari, 1985; Sílvio Gallo, 2009); identificar livros infantis com marcas das diferenças, construindo um quadro de obras; analisar de que forma as/os professoras/es utilizam contos infantis como instrumentos pedagógicos; e analisar de que forma a cismodernidade pode ser trans-versalizada por meio de contos infantis na atuação de professoras/es.

Escola cismodernativa e marcas das diferenças

Cismodernidade é um termo utilizado por pesquisadoras/es transgêneras/os como importante ferramenta conceitual para delinear o conjunto de normas socioculturais que define apenas dois gêneros possíveis para a humanidade, necessariamente relacionados aos corpos biológicos das pessoas. É importante delinear a cismodernidade, pois este sistema regulatório exerce violência direta contra pessoas cuja forma de expressar e construir seu gênero não se limita às fronteiras impostas por ele, como é o caso das pessoas transgêneras. Entretanto, tal violência atinge não apenas a essas pessoas ou aquelas cujos corpos e vivências questionam a hegemonia daquela norma, mas é uma violência que atinge a todas as pessoas, mesmo que de maneira indireta e talvez não imediatamente perceptível.

Autoras transgêneras, como Viviane Vergueiro (2015) e Letícia Carolina Nascimento (2021), defendem a necessidade de definir a cismodernidade como um conceito que emerge do Transfeminismo, ou seja, dos estudos que vêm sendo realizados por pessoas transgêneras como forma de resistência política àquela violência. Entender a norma cisgênera como fundamental na produção de diferenças que geram desigualdades sociais é especialmente importante para pessoas transgêneras, pois tem relação com a defesa de suas próprias existências como pessoas dignas de direitos. Assim, a cismodernidade emerge como um conceito que inter-relaciona os Estudos Feministas, Estudos de Gênero e Estudos Queer, espelhando, por exemplo, os conceitos de heteronormatividade e heterossexualidade compulsória (Michael Warner, 1991; Louro, 2000), que, nesses contextos, referem-se às normas hegemônicas que definem a heterossexualidade como “sexualidade normal” para as pessoas, desencadeando diferenciações e desigualdades em suas relações. Para entender como as diferenciações de gênero, em específico, são fundamentais na produção de violências que atingem todas as pessoas, é necessário entender como funcionam as normas socioculturais hegemônicas, e como regulam suas relações de poder.

Nesse sentido, Seffner (2022) apresenta como as normas relacionadas a gênero e sexualidade funcionam em um contexto sociocultural de um governo conservador, como foi o caso do Brasil nos anos de 2018 a 2022. Ele descreve a ação dessas normas como silenciosas, ou seja, normas que não estão declaradamente expressas, que não falam, que não dizem de si, mas que regulam a forma de agir e de constituir figuras de autoridade e liderança. A ação das normas no silêncio implica que estão internalizadas, não é

necessário dizer o que deve ser um corpo masculino ou feminino, ele é assumido como natural e normal, e aí está a força maior de ação da norma, seu mitemismo com certa ideia de natureza e destino.

Também Jimena Furlani (2022) indica como essas normas têm atuado no contexto brasileiro das últimas décadas, regulando decisões políticas baseadas na discriminação de grupos dissidentes a elas. Nesse sentido, as normas cisgêneras produzem violências a de todas as pessoas, pois engendram padrões ideais de masculinidade e feminilidade aos quais as pessoas devem, compulsoriamente, enquadrar-se, em detrimento a seus direitos políticos. Ambos os autores também apontam que, nesse contexto, instituições sociais, como a Escola, são estruturas importantes na manutenção de tais preceitos, quanto possam atuar como redutos de resistência a eles.

A Escola é uma instituição social que não se ocupa apenas da construção do conhecimento, mas também da disciplinarização dos corpos. Michael Foucault (2021) já afirmava o poder disciplinador dessa instituição social, governando os corpos a serviço do biopoder, ou seja, do poder social que controla as pessoas a partir de suas relações, e não necessariamente através de uma origem pontual. Dessa forma, as normas silenciosas são dispositivos ideais para a manutenção desse controle na Escola, uma vez que incidem sobre os corpos sem, no entanto, estarem necessariamente oficializadas pelos projetos político-pedagógicos e planejamentos curriculares.

Louro (2000) revela como essa ação disciplinadora das normas sexuais e de gênero produz **marcas** nos corpos a elas dissidentes, ressaltando diferenças como forma de justificar as desigualdades das quais esses corpos tornam-se alvos. No contexto desta pesquisa, essas **marcas das diferenças** tornam-se elementos-chave para identificar e denunciar as normas produtoras de desigualdades na Escola.

No caso de pessoas transgêneras, o resultado das desigualdades produzidas pelas relações cismodernas da Escola é a evasão e/ou o que as autoras do Transfeminismo vêm chamando de **epistemocídio de saberes trans** (Nascimento, 2021). Para estar de acordo com a norma hegemônica, as marcas das diferenças transgêneras devem ser apagadas e/ou corrigidas, provocando a negação, a desnaturalização, a invisibilidade e a ilegitimidade das experiências vivenciadas por essas pessoas, silenciando os saberes e conhecimentos por elas construídos. Em outras palavras, a cismodernidade escolar exerce o poder de contar uma **história única** (Chimamanda Ngozi Adichie, 2019) em relação ao gênero dos corpos que nela habitam, impedindo que outras histórias em potencial possam vir à tona.

Felizmente, a Escola é muito mais do que apenas uma instituição disciplinadora. Ela é uma comunidade constituída por diferentes grupos humanos e, como tal, já é por si só um ecossistema de compartilhamento de saberes que vão muito além das normas reguladoras e/ou conteúdos pedagógicos oficiais. Nela se resiste. Em meio a esse emaranhado de conhecimentos, é possível seguir por frestas e brechas que podem dar vazão à pluralidade de histórias que a compõem. As Pedagogias Culturais (Andrade; Costa, 2017), como os livros infantis, educam pelas representações que contêm, e assim possuem o potencial de pluralizar a compreensão sobre as diferenças dentro da Escola.

Esse é o caso da Coleção PríncipXs (Corteze, 2020; 2021), elaborada pela pesquisadora transgênera e que se constituiu como o primeiro passo para o desenvolvimento desta pesquisa. Trata-se de uma coleção de releituras de contos de fadas que utiliza marcas das diferenças para trazer representatividade a essas histórias, transformando suas narrativas de modo a torná-las mais plurais. A Coleção PríncipXs tensiona a cismodernidade ao apresentar personagens dissidentes às representações de gênero e sexualidade consideradas “normais”. Por exemplo: príncipes medrosos e heroínas motociclistas, anões que usam cílios postiços e um menino que se disfarça de *Drag Queen*³ para ir ao baile no castelo. Nela, as marcas vivenciadas pela escritora transgênera, em sua experiência de vida, tornam-se saberes importantes a serem compartilhados, mostrando formas plurais de vivenciar o gênero, que não aquela instituída pela cismodernidade.

De maneira similar, com potências diversas, outras narrativas infantis que também possuem marcas das diferenças podem ser utilizadas para tensionar, questionar e fazer as diversas normas sociais saírem do silêncio, denunciando sua arbitrariedade. Como Pedagogias Culturais, elas têm a potencialidade de compor a diversidade de saberes emaranhados dentro do ecossistema de convívio humano que é a Escola. Entretanto, antes de apresentar tais narrativas, e analisar como elas atuam no contexto da Escola cismodernista, é necessário escolher uma maneira de adentrar tal ecossistema, de modo a encontrar as brechas, frestas ou rupturas na estrutura normativa que possibilitem a emergência da pluralidade.

³ Uma *Drag Queen* é uma persona artística que tem sua origem junto a comunidades dissidentes às normas sexuais e de gênero. Para saber mais, consulte Cristiano Eduardo da Rosa e Jane Felipe (2019).

Trans-versalização: uma postura de pesquisa

Para transitar pelos rizomas de saberes que constituem a pesquisa exploratória em Educação, adota-se a proposta metodológica da Cartografia de Saberes e Matrizes Rizomáticas (Maria Luiza Cardinale Baptista, 2020; 2021), que tem na amorosidade sua principal orientação ética para a construção de conhecimentos. Essa proposta metodológica vem sendo utilizada por diferentes pesquisadoras/es de múltiplas áreas das Ciências Humanas, como Turismo, Comunicação e Educação, e tem a Cartografia Amorosa (Guattari; Suely Rolnik, 1986) como uma de suas principais bases.

No contexto das Pesquisas Pós-Críticas em Educação, entende-se que é necessário transitar pelos conhecimentos compartilhados nesse campo, através de trajetos que permitam proliferar saberes e expandir sentidos, criando novas formas de pesquisa e dando atenção ao rigor e à inventividade necessária para isso (Marlucy Paraíso, 2012). A Cartografia de Saberes cumpre com esses pressupostos ao apresentar quatro Trilhas de Pesquisa que permitem dar vazão aos diferentes saberes encontrados pelo percurso: os Saberes Pessoais, os Saberes Teóricos, a Usina de Produção e a Dimensão Intuitiva. Já as Matrizes Rizomáticas ajudam a dar visualidade a essas trilhas, organizando o percurso rizomático, como no exemplo do Quadro 1.

QUADRO 1: Matriz Rizomática IV: Coerência _ Operacionalização Dinâmica da Pesquisa.

Objetivos Específicos	Lócus da Pesquisa	Fonte de Pesquisa	Aproximação e Ação Investigativa	Recursos de Descrição e Análise	Capítulos
descreve os objetivos específicos da pesquisa	apresenta os lugares e eventos que constituem o lócus da pesquisa	apresenta documentos, materiais e sujeitos da pesquisa	lista aproximações e ações investigativas em relação aos objetivos específicos	descreve recursos de descrição e análise em relação às aproximações e ações investigativas	lista os capítulos da escrita em relação aos objetivos específicos

Fonte: Elaboração da autora e do autor.

Essa forma de transitar entre os saberes que constituem a pesquisa proporciona a valorização do próprio percurso cartográfico, permitindo que a pesquisadora tenha sensibilidade amorosa para realizar aproximações e ações investigativas oportunas a respeito do tema das diferenças na Escola. Também permite a utilização de uma diversidade de ferramentas metodológicas, como: quadros conceituais para colecionar

obras infantis que trabalham o tema; entrevistas semiestruturadas de inspiração narrativa, que levam professoras/es a fabular em torno de suas experiências com as diferenças.

No contexto dos Estudos Transfeministas, a Autoetnografia Trans (Vergueiro, 2015; Nascimento, 2021), ou seja, a elaboração de pesquisas acadêmicas no campo do gênero e da sexualidade por meio da escrita autobiográfica de pesquisadoras/es transgêneras/os, é apresentada como proposta decolonial para abrir ‘frestas epistemológicas’, numa estrutura de conhecimentos fundamentados no silenciamento e apagamento dessas existências – e, em consequência, de seus saberes. Viviane Vergueiro (2015, p. 26) afirma que a Autoetnografia trans permite esboçar “cartografias possíveis”, que possibilitem elaborar estratégias de enfrentamento político ao apagamento de saberes perpetrado pelos processos coloniais contra aqueles grupos considerados desviantes de suas normatividades.

Nesse sentido, a Cartografia de Saberes alinha-se à Autoetnografia trans ao permitir, por intermédio da trilha de Saberes Pessoais, que a narrativa das experiências e vivências da pesquisadora trans fundamente sua pesquisa em Educação. Já as Matrizes Rizomáticas permitem criar um **mapa de rupturas** (Paraíso, 2012), ou seja, permitem que o registro das vivências e experiências da pessoa trans sejam organizados de maneira visual, para que assim possibilitem interlocuções, conversas, articulações com outros saberes encontrados ao longo do percurso rizomático. A amorosidade como preceito ético ajuda a localizar os saberes da pesquisadora trans a partir de seus afetos, desejos e impulsos pessoais, evitando, como sugere Paul Beatriz Preciado (2017), que a cartografia se construa apenas como localização e demarcação das fragilizações e violências das quais as diferenças são alvo.

Assim, a adoção da Cartografia de Saberes e Matrizes Rizomáticas não é apenas uma proposta metodológica, mas também uma postura de pesquisa e de ação pedagógica. A Escola, aqui, não é entendida como um campo exploratório que deve produzir cidadãos de acordo com suas normatividades. Ao contrário, ela é percebida como uma rede de compartilhamento de saberes, que vão além das estruturas curriculares e projetos político-pedagógicos, mas se estabelece na interação entre as diferentes pessoas e grupos sociais que compõem a comunidade escolar. Mais do que escola, lidamos com a noção de cultura escolar, reconhecendo que as crianças e jovens habitam um contexto cultural, e parte dele é por elas próprias construído. Por trabalhar a usinagem de saberes, ou seja, elaborar conhecimentos por meio de relações processuais socialmente engajadas, torna-se necessário imergir amorosamente nesse rizoma de conhecimentos, permitir-se afetar e ser

afetada pelas diferenças que o compõem, transformando o lugar e a perspectiva de pesquisa na Escola.

Nesse sentido, a **transversalidade** emerge como ferramenta conceitual que auxilia a valorizar o percurso de pesquisa nos entremelos desse rizoma. Concebido inicialmente por Guattari (1985), esse termo se refere à maneira pela qual saberes silenciosos, aqueles que não podem ser trazidos à ordem da fala (ou às estruturas normativas oficiais, como currículos e projetos político-pedagógicos), percorrem os diferentes grupos que constituem instituições sociais, como a Escola. No campo da Educação, Gallo (2009, p. 25) apresenta o conceito de transversalidade como um “tipo de trânsito por entre os liames de um rizoma, de um emaranhado de saberes”. Assim, no contexto desta pesquisa, a transversalidade é percebida por meio de uma atenção potente àquilo que estruturas normativas hegemônicas, como aquelas que operam na Escola, acabam por silenciar. A transversalidade percorre as frestas e os silêncios dessas estruturas, procurando associações criativas e dando vazão à Dimensão Intuitiva da pesquisa.

Ao colocar a Cartografia de Saberes e Matrizes Rizomáticas, a Autoetnografia Transfeminista e a Transversalidade em conversação, a pesquisadora trans é capaz de produzir suas próprias **trans-versalizações**. Ou seja, a trans-versalização é colocar em ação esse tipo de trânsito amoroso e atento ao percurso e seus diferentes saberes, trazendo para a elaboração dos conhecimentos aquelas experiências e vivências próprias da pessoa transgênera, colocando-as em conversação com as demais diferenças dos diversos grupos que constituem a comunidade em pesquisa.

A trans-versalização é, portanto, uma postura de pesquisa – e de escrita – que se embasa na defesa política dos saberes da transgeridez, bem como na sua articulação com outros saberes emergentes do percurso de trabalho. Nesta investigação, elaboramos um quadro de livros infantis que tratam do tema das diferenças, para ampliar o estudo a outros grupos sociais. Em seguida, utilizamos as entrevistas semiestruturadas de inspiração narrativa para convidar professoras/es a contarem suas histórias, experiências e vivências a respeito do tema das diferenças e, a partir daí, analisamos quais saberes silenciados emergem das rachaduras destas narrativas como **marcas da transversalidade**. É a estratégia de resistência na qual apostamos.

Contos das diferenças

Ao adentrar na cultura escolar, uma professora trans encontra um emaranhado de saberes e conhecimentos que vertem de diferentes fontes, como por exemplo os conteúdos programáticos da sua área, as proposições do projeto político-pedagógico da Escola, as normas explícitas, codificadas em regimentos, ou silenciosas – incorporadas na tradição das práticas –, que regem as dinâmicas de poder específicas a essa comunidade. Entretanto, a professora trans também carrega consigo uma bagagem de saberes, as epistemes elaboradas ao longo de suas vivências e experiências, que entrarão em conversação com aqueles saberes. Com a postura da trans-versalização, contar histórias a partir de sua perspectiva transgênera passa a ser uma forma de transitar por esse emaranhado de saberes, dando projeção à voz das diferenças dentro da Escola. Contar histórias é também convidar as demais pessoas a contarem as suas, é postura pedagógica que estimula a produção de muitos lugares de fala.

A narrativa, nesse contexto, exerce a função de criar sentidos à experiência vivenciada. Colocar em palavras aquilo pelo qual se passa é materializar, de forma discursiva, uma perspectiva própria sobre o acontecido. É dar sentido de verdade à própria existência. No campo da educação, a narrativa tem se mostrado uma ferramenta importante para a compreensão das diferentes realidades que coabitam a cultura escolar e seu cotidiano, pois permite proliferar os sentidos daquilo que já é estabelecido como narrativa única e normativa no interior da Escola (Sandra dos Santos Andrade, 2012). Não é apenas a narrativa dos fatos que tem essa potência para proliferar sentidos, mas, como aponta Hariagi Borba Nunes (2019), a ficcionalização da experiência, por meio da narrativa, também ressignifica, dá outros sentidos àquilo que aconteceu, possibilitando a emergência de outros saberes. O processo de ficcionalizar a própria experiência é uma potente ferramenta para produzir epistemes das diferenças, partindo das mesmas marcas com as quais as normas hegemônicas tentam silenciar e apagar sua existência.

Na experiência da professora trans, epistemes das diferenças são percebidas nas emergências vivenciadas em sala de aula, como quando alunas e alunos expressam sua sexualidade através das representações gráficas propostas para o estudo do corpo humano, ou quando experimentam figurinos na aula de Dança e brincam de trocar os gêneros atribuídos a cada peça de roupa. O cotidiano escolar se revela como um palco de inúmeras trans-versalizações, em parte porque a estratégia pedagógica da própria professora trans

provoca a norma cisgênera a sair de seu *status* de natural, revelando-se como artificial e construída, tal qual todas as demais posições de sujeito.

A professora trans, dentro da Escola, revela a suas alunas e alunos o que Judith Butler (2009) descreve como o caráter performativo do gênero, ou seja, que as diferenças de gênero, compreendidas pelos seres humanos, não são diretamente relacionadas aos seus corpos físicos, mas aos acoplamentos discursivos e materiais que se sobrepõem a esses corpos. Entretanto, como lembra Marina Reidel (2013, p. 102), não é a professora trans que leva a curiosidade latente sobre o gênero para dentro da Escola, “pois eles [o gênero e a sexualidade] já estão lá, mas estavam em silêncio, em especial na figura da professora [cisgênera] apresentada sempre como alguém que não pode usar armas de sedução corporal”. A ideia de que o corpo trans é sedutor tem relação com a potência discursiva que essa representação tem de transversalizar a estrutura normativa hegemônica, possibilitando a emergência daquela curiosidade.

De maneira similar, as representações em contos infantis com **marcas das diferenças**, ou seja, elementos que representam práticas e valores de grupos sociais tidos como desviantes à normas socioculturais hegemônicas, também podem exercer tal potência. A etapa seguinte da pesquisa, denominada de Usina de Produção, consistiu em realizar um levantamento de obras infantis que possuem tais marcas em suas representações. O levantamento foi realizado na biblioteca de uma escola municipal do Rio Grande do Sul (a mesma escola em que a professora trans atua)⁴, em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, e resultou em cerca de 90 obras. Destas, o Quadro 2 traz uma pequena amostra:

QUADRO 2: Livros com Marcas das Diferenças.

Título	Autoria	Ilustração	Marca das Diferenças
<i>dagoberto</i>	Nara Vidal	Flávio Fragas	Dragão Fada do Dente
<i>Otávio não é um Porco Espinho!</i>	Jean-Claude R. Alplen	Jean-Claude R. Alplen	Descoberta do Corpo
<i>Rapunzeza</i>	Luciano dami	Marcos Garuti	Rapunzel de <i>Dreads</i>
<i>Rodas, pra quê te Quero!</i>	Angela Carneiro e Marcela Cálamo	Laurent Cardon	Protagonista Cadeirante

⁴ Temas relacionados a gênero e sexualidade podem ser considerados sensíveis; portanto, para garantir o anonimato das pessoas entrevistadas nesta pesquisa, o nome da escola em questão, bem como os nomes das professoras e professores que dela participaram, não aparecerão nas suas publicações, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue aos participantes.

Fonte: Elaboração da autora e do autor.

O Quadro 2 apresenta quatro livros ilustrados que contêm, em suas representações, o que aqui se chama de **marcas das diferenças**. Essas marcas tensionam normas socioculturais, retirando as identidades hegemônicas de seu lugar de naturalidade, revelando seu caráter artificial e performático e em constante construção, tal como as demais. No caso de *Dagoberto*, um dragão que ocupa o lugar de fada-do-dente funciona como reflexo da protagonista, uma menina que se recusa a ocupar o estereótipo feminino da delicadeza. Em *Otávio não é um Porco Espinho*, a transformação, representada por meio dos pelos que crescem como espinhos, provoca a noção normativa de que a identidade está fixa no corpo. *Rapunzeza*, uma releitura do conto de fadas *Rapunzel*, reapropria-se desta narrativa utilizando elementos como o mandacaru e as rimas típicas da região Nordeste do Brasil. E *Rodas pra que te Quero!* traz diferentes objetos que têm formato de rodas, e que proliferam os sentidos do que esta marca da diferença representa na vida da protagonista cadeirante.

Cada uma dessas narrativas tenciona normas socioculturais hegemônicas, como o capacitismo (a noção de que pessoas com deficiência não são capazes de realizar as mesmas atividades daquelas pessoas às quais a cultura hegemônica está adaptada), a xenofobia (que acredita na supremacia de uma cultura – como a Europeia – em prejuízo a outras), e a cismodernidade (ao descolar a ideia de identidade atrelada ao corpo físico, e mostrar que o gênero pode ser construído e vivenciado de outras formas). Tanto as experiências da professora trans, quanto a formulação de um quadro de narrativas com marcas das diferenças dão base para a formulação das entrevistas semiestruturadas de inspiração narrativa, realizadas com as professoras e professores em busca de **marcas da transversalidade** em narrativas utilizadas como recurso pedagógico. Essas marcas apontam de que forma a transversalidade perpassa a prática pedagógica das e dos entrevistados por meio das narrativas dos contos infantis.

As professoras e professores entrevistadas/os pertenciam ao grupo de profissionais da escola onde a professora trans atua, apresentando as seguintes marcas profissionais e de gênero/sexualidade: três mulheres cisgêneras, atuantes como professoras do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e uma delas também atuante nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na área de Matemática; e dois homens cisgêneros atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, um na área de Língua Portuguesa e outro na área de Música. Todas as entrevistadas e entrevistados eram pessoas brancas.

Nas entrevistas semiestruturadas de inspiração narrativa, professoras e professores refletiram sobre contos infantis que marcaram suas experiências de vida e sobre como estas experiências permeavam sua atuação docente atual. Ao final, foram convidadas/os a propor pequenas releituras de contos de fadas tradicionais, a partir de suas referências próprias. Desse procedimento emergiram cerca de 100 marcas da transversalidade, levantadas pela análise das entrevistas, das quais o Quadro 3 apresenta algumas, consideradas mais relevantes aos objetivos da pesquisa.

Quadro 3: Marcas da Transversalidade.

Grupo	Marcas
1. Marcas do Ecossistema	Família; Ausência;
2. Marcas da Dificuldade	Produtivismo; Ignorância; Medo;
3. Marcas da Violência	Ódio; Vigilância; Cisgeneride Compulsória;
4. Marcas da Temporalidade	Epistemicídio; Transformação;
5. Marcas do Desejo	Transgressão; Aprender.

Fonte: Elaboração da autora e do autor.

As marcas da transversalidade foram reunidas em cinco grupos: 1. marcas do ecossistema, também compreendido como cultura escolar; 2. marcas da dificuldade; 3. marcas da violência; 4. marcas da temporalidade; e 5. marcas do desejo. Essas marcas se constituem como caminhos em potencial para a emergência de temas relacionados às diferenças, em especial aqueles relacionados a gênero e sexualidade, dentro da Escola.

O primeiro grupo, *as marcas do ecossistema*, irrompeu quando as professoras e professores refletiram sobre a cultura escolar na qual tiveram sua formação e naquela em que hoje atuam. Essa reflexão fez surgir duas marcas consideradas importantes: a ausência, que revela o silenciamento de temas relacionados às diferenças, em especial ao gênero e à sexualidade, mas também uma percepção muito apurada de que as diferenças em termos de raça não eram objeto de debate, e davam origem a uma ampla gama de manifestações de racismo, e isso tanto na formação de algumas professoras/es quanto nos contextos familiares de algumas de suas alunas e alunos; e a família, que apareceu como um ecossistema fundamental para a produção das identidades e diferenças que coabitam a Escola. Essas emergências são caminhos que sugerem que marcas como ausência e família são incontornáveis ao se abordar o tema das diferenças dentro do ecossistema escolar.

Já o medo e a ignorância (no sentido de desconhecimento, ou incompreensão) são marcas provenientes das dificuldades apontadas pelas professoras e professores ao tentarem abordar temas relacionados às diferenças em suas aulas. Ao passo que existe uma cobrança produtivista, que exige que estas e estes profissionais deem conta de seus conteúdos específicos, elas e eles relataram sentirem-se perdidas/os ao enfrentarem situações em que temas relacionados às diferenças surgem em suas aulas, em especial quando tais temas se relacionam a gênero e sexualidade, em intersecção com raça e classe, e com pertencimento religioso. Entretanto, a marca do medo também revela um outro aspecto dessa dificuldade: o medo que as diferenças provocam ao revelar o caráter construído e performático da própria identidade.

Nesse sentido, as diferenças têm o potencial de tirar da estabilidade as certezas normativas nas quais estão fundamentadas as identidades hegemônicas. A ignorância é percebida, no contexto contemporâneo, não apenas como não conhecimento ou não compreensão, mas como produzida por uma verdadeira indústria do negacionismo e da descrença na ciência e nos processos de conhecimento. Dessa forma, a produção da ignorância ganha contornos de projeto político e pedagógico, que atinge centralmente os valores da cultura escolar, historicamente validada como local da alfabetização científica, do debate racional e da prática da argumentação.

A análise das entrevistas leva ao entendimento de que, muitas vezes, o medo das diferenças induz a uma falta de compreensão, como revela a fala do professor de Língua Portuguesa:

O processo das normatividades relacionadas a gênero, sexualidade, são violentos, né? Independente para quem, eles são violentos. A gente sabe que existe uma violência por trás disso. E a gente teme isso. Claro que, quando a gente vê uma pessoa LGBTQIA+, talvez aquela pessoa tenha passado pelo processo que enfrentou, e dai coloca num ponto onde a gente já não consegue entender muito bem como é a perspectiva daquela pessoa, sobre determinados assuntos [...].

A incompreensão faz emergir a violência, que se torna um estigma, uma marca que é expressa pelo ódio ao qual pessoas consideradas desviantes das normas hegemônicas se tornam alvos. No Brasil, esse ódio faz crescer a proporção da violência, como aponta o relatório de mortes violentas de pessoas LGBTQIA+ no Brasil, da agência ACONTECE LGBTI+, da Associação Nacional de Travestis e Transexuais e da Associação Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo (Acontece LGBTI+;

ANTRA; ABGLT, 2024). Esse dossiê registra a morte por crimes violentos de pessoas pertencentes a essa comunidade, e indica que, num período de 10 anos, houve cerca de 5050 casos notificados desse tipo de violência. O dossiê aponta também como a Educação, no geral, e a Escola, em específico, são referências para combater o preconceito que leva a esse cenário. Em numerosas entrevistas e pesquisas de opinião, aparece a manifestação de pessoas LGBTI+ de que a Escola teria sido o lugar mais indicado para conversar sobre o tema, esclarecer dúvidas, ampliar a rede de amizades, acessar conhecimentos em torno dos temas ligados a gênero e sexualidade, gerando um contexto de escuta e acolhimento.

A violência também se verifica por meio das marcas da vigilância e da cisgeneridade compulsória, ou seja, da imposição exercida pela cismodernidade, que, dentro da Escola, restringe as representações de gênero ao binarismo homem-mulher, e relaciona esse binarismo ao corpo biológico das pessoas, como indica a fala de uma das professoras de Anos Iniciais, ao refletir sobre o uso de narrativas que abordam gênero dentro da Escola: “[...] eu não achei livros dentro dessa parte, que trabalha vários gêneros com personagens. E isso a gente sente bastante falta, né [...]”. E, ainda sobre a ausência de narrativas diversas à binariedade de gênero dentro da Escola, ela completa: “*tem que ser sempre homem, mulher, homem, mulher, que é o que seria o ‘correto’ [aqui ela balança a cabeça, em indicação de não concordância] dentro da... Da nossa cultura, né?*”.

Aqui, é importante pontuar o papel central que a cisgeneridade compulsória exerce na manutenção normativa das relações hierárquicas de poder no interior da Escola. Como aponta Guacira Lopes Louro (2000), a determinação das identidades de gênero consideradas disciplinadas é uma das principais agências da norma que atua na cultura escolar, promovendo a produção e a vigilância das fronteiras entre os gêneros. Essa vigilância é o que Nascimento (2021) indica como a causa de crianças transgêneras serem privadas do direito a uma infância plena. A marca do epistemicídio emerge, então, como a marca do apagamento, não apenas das identidades transgêneras, mas também de saberes das diferenças dentro da Escola. Como apresentam as autoras do transfeminismo (Vergueiro, 2015; Nascimento, 2021), a ausência de representações de pessoas transgêneras na cultura escolar é um processo histórico de desvalorização daqueles saberes gestados por grupos dissidentes às normas sociais hegemônicas. Entretanto, a presença das diferenças no âmbito da Escola é uma marca de transformação que se

contrapõe a esse processo de apagamento, como revela a fala da professora de Matemática ao final da entrevista, quando se refere à entrevistadora e professora trans:

Quando tu chegou aqui, a gente tinha dificuldade de te chamar de ‘ela’, e a coisa foi tão natural que hoje pra nós é muito tranquilo. Então tu veio pra fazer a gente modificar, a gente rever, né? E mudar o modo de tratamento.

Essas são marcas da temporalidade, pois colocam as diferenças não apenas sob uma perspectiva histórica, mas também revelam a possibilidade de mudança que é propiciada pelos processos históricos de ampliação da densidade democrática. Elas conversam com a ideia de **inacabamento**, utilizada por Paulo Freire (2002), para defender a necessidade constante por aprendizagem que define a existência humana: porque somos seres temporais, suscetíveis aos processos históricos e inherentemente inacabados, logo, precisamos aprender constantemente umas e uns com as outras / os outros. A cultura escolar, como contexto de compartilhamento de saberes plurais, é, sob essa perspectiva, fundamental à própria sobrevivência humana. Reconhecer que o mundo é diverso é não apenas atitude de ampliação da sociabilidade, mas também indicador de cognição, de ampliação das possibilidades de inteligibilidade do mundo.

A cultura escolar é histórica, modifica-se a cada contexto, e é objeto de pressão de muitas agências sociais, como a família, as religiões, os meios de comunicação, os agrupamentos políticos, os movimentos sociais, as culturas juvenis. Dessa forma, a Escola é um contexto cultural em constante transformação. Essa importância da transformação emerge na fala das professoras e professores através da vontade, da marca do desejo. Engajados com um processo educacional que permita o desenvolvimento da autonomia de suas alunas e alunos, professoras e professores desejam ir além, transgredir as normas socioculturais que pretendem estabelecer uma história única sobre os corpos e saberes que habitam a Escola. Como coloca o professor de Música: “*se é para subverter, vamos desviar de vez o rumo dessa narrativa...*”.

A transgressão desejada pelas professoras e professores é uma transgressão no sentido da aprendizagem. Ela se relaciona com o significado proposto pelo autor espanhol Fernando Hernández (1998), que consiste em ir além do domínio disciplinar determinado por uma educação tradicional e de matriz eurocêntrica. A proposta do autor é que uma educação transgressora tenha como base as realidades socialmente constituídas, levando cada aluna e cada aluno à reflexão sobre o próprio aprendizado, e à construção

colaborativa de conhecimento junto à comunidade em que se insere. Essa postura valoriza o diálogo entre a cultura escolar e as culturas juvenis que habitam a Escola. Transgressão, transformação, transversalidade e transgeneridade – todas essas palavras utilizam o mesmo prefixo – trans – para indicar esta ideia: de ir além, de ultrapassar fronteiras e produzir novas formas de significar a realidade.

As professoras e os professores entrevistados são unâimes em seu desejo de aprender mais sobre a abordagem de temas relacionados às diferenças dentro da Escola, como revela a professora de Matemática: “*tenho sentido necessidade de fazer algum curso, alguma coisa para despertar de novo essa, essa minha vontade de fazer isso, sabe? De levar mais contação de histórias e coisas pra dentro da sala de aula*”. A necessidade e o desejo por essa formação também aparecem na fala do professor de Língua Portuguesa, ao comentar sobre parar para pensar sobre as diferenças relacionadas a gênero e sexualidade: “*eu nunca parei assim como a gente tá fazendo agora, né? Que, aliás, eu acho que seria muito importante. Eu sou defensor de que a gente tivesse formações para parar. Pra refletir, mesmo*”.

Aprender com as narrativas das diferenças se revela como o desejo por um processo continuado, que reflita a própria função da Escola no contexto sociocultural. Isso se torna evidente, por exemplo, no que é expresso por uma das professoras dos Anos Iniciais, ao relatar uma passagem sobre sua experiência com o convívio com as diferenças em suas aulas:

[...] *eu aprendi a ser mais suave comigo, me permitir certas coisas que eu não me permitia [...] a profé tá aqui para aprender; para passar conhecimentos e também para aprender com vocês. Nós estamos aqui tendo uma troca [...]*

A cultura escolar, como lugar de compartilhamento de saberes, é o que emerge das transversalidades levantadas pela professora trans que vai à Escola em busca dos saberes das diferenças. As marcas aqui apresentadas são uma parcela daquelas levantadas pela Dissertação de Mestrado, ao analisar as narrativas elaboradas pelas entrevistadas e entrevistados. Elas traduzem pontos importantes que passam pelo desejo de uma aprendizagem constante a respeito da abordagem de temas relacionados às diferenças na Escola. Tal aprendizagem revela a compreensão da temporalidade humana como fundamento da necessidade por um convívio plural com as diferenças e seus saberes. Um importante propósito dessa atitude é levar à superação de violências das quais elas são

alvo, e à superação de dificuldades encontradas pelas professoras e professores em abordar esses temas em sua atuação na dimensão da Escola. Assim, a utilização de contos das diferenças, que trans-versalizam normas sociais, emerge como uma trilha interessante de ruptura, para percorrer o ecossistema escolar de forma plural e transformadora.

Considerações finais

Este estudo aprofundou a definição do termo trans-versalização, um dos resultados dos empreendimentos de pesquisa e docência da autora e do autor (Corteze; Seffner, 2024). Mais do que apenas uma atualização do termo transversalidade e de uma análise de seu uso no campo da educação, aqui se pretende defender um posicionamento em favor dos saberes oriundos dos diálogos entre as diferenças. É importante registrar que, na trilha pela qual aqui rumamos, há um conjunto de instituições sociais que recuam na defesa dos direitos de pessoas-alvo das marcas das diferenças, negligenciando uma cidadania verdadeiramente plural e democrática⁵. Aqui, no entanto, defende-se que as diferenças não apenas são importantes para a cultura escolar e para os processos de construção e compartilhamento de conhecimentos que nela se estabelecem, mas são também centrais e incontornáveis nesses processos.

O operador conceitual trans-versalização, mais do que apenas defender o valor dos saberes das experiências de um grupo determinado, ou marcar posições de diferenças em discursos normativos, pretende estabelecer um posicionamento político, demonstrando a importância que saberes silenciados por normas hegemônicas, como a cismodadade, têm na construção de conhecimentos plurais.

Uma pesquisa exploratória, por certo, não pretende trazer respostas definitivas a respeito do tema das diferenças dentro da cultura escolar. Entretanto, a proposta da trans-versalização de contos das diferenças, como forma de valorizar as experiências e vivências de pessoas dissidentes às normas hegemônicas, pretende auxiliar professoras e professores que, no futuro, possam necessitar de trilhas de rupturas às estruturas normativas que encontrem em sua atuação profissional.

⁵ Entenda a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos que determina o fim das cotas raciais nas Universidades – Mundo – *CartaCapital*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/entenda-a-decisao-da-suprema-corte-dos-estados-unidos-que-determina-o-fim-das-cotas-raciais-nas-universidades/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

Nesse sentido, uma das emergências que surge, como consideração final para futuros desdobramentos desta pesquisa, é a consolidação de uma proposta de formação continuada para professoras e professores que já estejam atuantes na Escola, e que tenham desejo pelo enfrentamento e defesa dos direitos das diferenças nesse espaço de convívio. Com esta proposta, espera-se que as marcas levantadas por esta pesquisa contribuam para a construção de experiências engajadas com uma educação verdadeiramente plural.

Referências

- ACONTECE LGBTI+; ANTRA. Associação Nacional de Travestis e Transexuais; ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos. *Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: dossiê 2023*. Florianópolis: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2024.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O Perigo de uma História Única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, n. 1, p. 1-23, maio/jun. 2017. Disponível em: www.scielo.br/j/edur/a/FTppyqQTJPm7YVWxWvmTj8S/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 dez. 2023.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-193.
- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. “Amar la trama más que el desenlace!” : reflexões sobre as proposições trama ecossistêmica da ciência, cartografia dos saberes e matrizes rizomáticas, na pesquisa em turismo. *Revista de Turismo Contemporâneo*, Natal, v. 8, n. 1, p. 41-64, jan./jun. 2020. Disponível em: periodicos.ufrn.br/turismocontemporaneo/article/view/18989. Acesso em: 16 dez. 2023.
- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Amorosidade, autopoiese e ‘com-versações’: a potência dos ‘entrelaços-nós’ na educação e na ciência. *RIAAE: revista ibero-americana de estudos em educação*, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2358-2378, out./dez. 2021. Disponível em: periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15676. Acesso em: 16 dez. 2023.
- BUTLER, Judith. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR: revista de antropología iberoamericana*, Madrid, v. 4, n. 3, p. 321-336, set. 2009. Disponível em: recyt.fecyt.es/index.php/AIBR/article/view/32682. Acesso em: 16 dez. 2023.
- CORTEZE, Freda Correa. *Abóbora*. Porto Alegre: Cirkulinha, 2022.

CORTEZE, Freda Correa. *Neve*. Porto Alegre: Cirkulinha, 2020.

CORTEZE, Freda Correa; SEFFNER, Fernando. *Transversalizando a Norma*: entre contos infantis, marcas das diferenças e atuação de professoras/es. 2024. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

FURLANI, Jimena. A narrativa "ideologia de gênero": impactos na educação brasileira e nas políticas de identidade. In: Seffner, Fernando; Felipe, Jane. *Educação, Gênero e Sexualidade: (Im)pertinências*. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 335-361.

GALLO, Sílvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias. In: SILVEIRA, Érico da (Org.). *Curriculum: conhecimento e cultura* – Programa Salto para o Futuro, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação a Distância, ano XIX, n. 1, abr. 2009.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular*: pulsões políticas do desejo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo Educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 07-34.

NASCIMENTO, Letícia Carolina. *Transfeminismos*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NUNES, Hariagi Borba. “Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo: as sapata, os viado, as bixa!”: narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaço-tempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-46.

PRECIADO, Paul Beatriz. Cartografias ‘queer’: o ‘flâneur’ perverso, a lésbica topofóbica e a puta multicartográfica, ou como fazer uma cartografia ‘zorra’ com Annie Sprinkle. *eRevista Performatus*, Inhumas, v. 5, n. 17, jan. 2017. Disponível em: performatus.com.br/traducoes/cartografias-queer/. Acesso em: 16 dez. 2023.

REIDEL, Marina. *A Pedagogia do Salto Alto*: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROSA, Cristiano Eduardo da; FELIPE, Jane. Uma diva dentro de mim: descobertas femininas sobre scripts de gênero no processo de montação drag queen. In: RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; VILAÇA, Teresa; BRÍCIO, Vilma Nonato de; MENDES, Sandra Karina Barbosa (Org.). *Gênero, sexualidade e educação: problemas contemporâneos*. Curitiba: CRV Editora, 2019. p. 6174.

SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal: o homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. In: Seffner, Fernando; Felipe, Jane. *Educação, Gênero e Sexualidade: (Im)pertinências*. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 234-267.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes*: uma análise autoetnográfica da cisgeneridez como normatividade. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Curso de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

WARNER, Michael. Introduction: fear of a queer planet. *Social Text*, Durhan, v. 12, n. 29, p. 3-17, jan. 1991. Disponível em: www.jstor.org/stable/466295. Acesso em: 16/12/2023.

Recebido em abril de 2025.

Aprovado em julho de 2025.