Revista Diversidade e Educação

CARTOGRAFIAS LESBOFEMINISTAS: DOCÊNCIA SAPATONA, FANFICS E A CRIAÇÃO DE OUTROS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO

CARTOGRAFÍAS LESBOFEMINISTAS: LA DOCENCIA SAPATONA, LAS FANFICS Y LA CREACIÓN DE OTRAS POSIBLES EN LA EDUCACIÓN

LESBIAN-FEMINIST CARTOGRAPHIES: SAPATONA TEACHING, FANFICTIONS AND THE CREATION OF OTHER POSSIBLES IN EDUCATION

Maria Eduarda Garcia Amaral Valone [1]

Martha Giudice Narvaz [2]

RESUMO

Este artigo trata da escrita de fanfics lésbicas produzidas por meninas adolescentes em uma escola pública de Tramandaí/RS como práticas de afirmação de subjetividades dissidentes. O estudo cartografa afetos, linhas de fuga e narrativas sáficas que emergem da escrita fanficcional, tensionando regimes heteronormativos no cotidiano escolar a partir da docência sapatona. Ancorado nas epistemologias dissidentes, no lesbofeminismo e nos estudos de gênero, é cartografada uma fanfic produzida em 2025 por meninas do oitavo ano do Ensino Fundamental. Das cartas proibidas de 1610 ao presente de uma menina que se assume lésbica e encontra na casa da avó um arquivo de amores interditos, a pesquisa revela que as existências lésbicas atravessam gerações. Sustenta-se que a docência sapatona, ao tensionar os regimes heteronormativos, pode produzir a criação de outros possíveis e que a educação pode ser, também, território de invenção, poesia e encantamento.

PALAVRAS-CHAVE: Docência sapatona. Lesbofeminismo. Fanfiction. Educação Básica.

RESUMEN

Este artículo aborda la escritura de fanfictions lésbicas producidas por niñas adolescentes en una escuela pública de Tramandaí, Rio Grande do Sul, Brasil, como prácticas de

[1] Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED Uergs), Osório, Rio Grande do Sul, Brasil.

[2] Doutora em Psicologia com pos doutoramenteo em Educação (UFRGS), professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED Uergs), Osório, Rio Grande do Sul, Brasil.

afirmación de subjetividades disidentes. El estudio cartografía afectos, líneas de fuga y narrativas sáficas que emergen de la escritura fanficcional, tensionando los regímenes heteronormativos en la vida escolar cotidiana a partir de la docencia *sapatón*. Anclado en epistemologías disidentes, el lesbofeminismo y los estudios de género, se cartografía una fanfiction producida en 2025 por alumnas del octavo año de la educación secundaria básica. Desde cartas prohibidas escritas en 1610 hasta la experiencia contemporánea de una niña que se asume lesbiana y encuentra, en la casa de su abuela, un archivo de amores prohibidos, el análisis revela que las existencias lésbicas atraviesan generaciones. Se sostiene que la docencia *sapatón*, al tensionar los regímenes heteronormativos, puede propiciar la creación de otros posibles y que la educación también puede constituirse como un territorio de invención, poesía y encantamiento.
PALABRAS-CLAVE: Docencia sapatón. Lesbofeminismo. Fanfiction. Educación básica.

ABSTRACT
This article addresses the writing of lesbian fanfictions produced by adolescent girls in a public school in Tramandaí, Rio Grande do Sul, Brazil, as practices of affirmation of dissident subjectivities. The study maps affects, lines of flight, and sapphic narratives that emerge from fanfiction writing, challenging heteronormative regimes in everyday school life through *sapatão* teaching. Grounded in dissident epistemologies, lesbofeminism, and gender studies, the research cartographically analyzes a fanfiction produced in 2025 by eighth-grade students in lower secondary education. From forbidden letters written in 1610 to the present experience of a girl who comes out as lesbian and finds, in her grandmother's house, an archive of forbidden loves, the analysis reveals that lesbian existences traverse generations. The article argues that *sapatão* teaching, by unsettling heteronormative regimes, can foster the creation of other possibilities and that education can also become a territory of invention, poetry, and enchantment.
KEYWORDS: Sapatão teaching. Lesbofeminism. Fanfiction. Basic education.

* * *

Seu silêncio não vai te proteger.

Audre Lorde

Introdução: O que a escola permite escrever?

Que escritas a escola permite existir? Quais desejos podem ganhar forma, linguagem e circulação no cotidiano escolar e quais permanecem no registro do não dito, do interditado, do que só encontra passagem nas margens? Como a escrita *fanficcional*, produzida por existências lésbicas, pode afirmar o desejo e tensionar as normas heteronormativas no espaço escolar?

A escola, enquanto instituição que constrói e mantém padrões do que se considera

socialmente aceitável, também pode ser compreendida como espaço em que devires se produzem e se desfazem, tensionando as margens das identidades que organizamos por meio de categorias, binarismos e regimes de nomeação. Nesse sentido, somos ensinadas sobre quais modos de corpo e de vida são considerados aceitáveis e desejáveis. Corpos submissos, dóceis, brancos, heterossexuais e sustentados por capital econômico e social não existem do mesmo modo que corpos subversivos, linguagens dissidentes e existências desviantes. Como pensar esse território sem recair na lógica binária? Que outras relações, desejos e vivências podem ser construídos? E de que modo educadoras e estudantes poderiam existir em potência com o desmantelamento dos sistemas que estruturam hierarquias de gênero, corpo e sexualidade?

Essas inquietações se materializam na pesquisa em andamento "*Cartografias lesbofeministas: Vivências lésbicas através da produção de fanfics*", desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Neste artigo, a *fanfiction* é tomada como prática de criação literária e gesto político por meio de processos de escrita coletiva que se constituem como territórios de invenção e resistência. O artigo é recorte dessa pesquisa, fruto de uma proposta de escrita realizada em 2025 com turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública no município de Tramandaí/RS. A pergunta que orienta a análise é: como a escrita *fanficcional* pode afirmar desejos dissidentes, ampliar o dizível sobre o amor entre meninas e produzir deslocamentos nos regimes de visibilidade, reconhecimento e validação de corpos/sexos/gêneros/desejos (Martha Narvaz, 2021) no cotidiano escolar?

O estudo parte de uma posição situada: eu, Maria Eduarda, sou professora lésbica na mesma escola em que a pesquisa está sendo realizada, sob orientação da professora Martha Narvaz. Essa implicação não é acessória, ela é constitutiva do método cartográfico adotado e do tipo de conhecimento que este artigo produz. A presença de uma docente que nomeia sua lesbianidade - uma docente sapatona – no espaço escolar criou condições de possibilidade para que a escrita dissidente emergisse. A fanfic não surgiu apesar da escola, surgiu dentro dela, nas fissuras que uma existência lésbica pode provocar.

O presente artigo se organiza da seguinte forma: (1) discussão político-educacional sobre currículo, legislação e regimes de dizibilidade de gênero e sexualidade na escola; (2) apresentação dos fundamentos teórico-conceituais que sustentam a leitura lesbofeminista; (3) explicitação do percurso metodológico cartográfico e do dispositivo pedagógico de produção de fanfics; (4) cartografia e análise da narrativa; e (5)

considerações finais, com os limites do recorte e os desdobramentos ainda por fazer-se.

Entre a norma e a insurgência: currículo, legislação e os silêncios

A legislação educacional brasileira, ao longo das últimas décadas, tem buscado incorporar princípios de diversidade e igualdade, mas ainda opera sob uma lógica normativa que tende a invisibilizar corpos e desejos dissidentes. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) afirmam o compromisso com a inclusão e o respeito à diferença, porém, na prática, a escola continua sendo um espaço de reprodução da heteronormatividade e do patriarcado (Guacira Louro, 1999). Assim, pensar sobre o território escolar e os corpos e vozes que o dominam exige identificar os aparelhos de captura de subjetividades que estão entrelaçados no currículo escolar e nas práticas docentes. Quais subjetividades estão implicadas nos conceitos de gênero e sexualidade ao longo da história da educação brasileira?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998)) trazem a Orientação Sexual como tema transversal a ser trabalhado na educação. Contudo, trata-se de um documento associando as práticas de pensar orientação sexual e relações de gênero a algo neutro, sem imposição de valores e sem "concorrer com a família". Um ano depois, Guacira Louro (1999) problematiza a escola como lugar que não apenas aborda a sexualidade como conteúdo ou temática transversal, mas atua ativamente na produção e regulação dos corpos e das subjetividades. Nesse sentido, a presença do debate acerca da sexualidade no currículo revela-se menos como um processo de simples inclusão e mais como uma operação de modulação, na qual determinados discursos tornam-se possíveis à medida que são ajustados às formas dominantes.

Na BNCC (Brasil, 2017), a produção de subjetividades e sexualidades não são exatamente excluídas, mas tampouco são efetivamente nomeadas. Sua presença no documento é rara e dispersa, inserida em um parágrafo junto a temas como saúde, prevenção e saneamento básico. Tal organização indica uma operação discursiva que desloca a sexualidade de sua dimensão política e subjetiva para um regime técnico e sanitarista preocupado com o risco, a higiene e o controle. Ao compartilhar o mesmo campo semântico de práticas voltadas à limpeza e à manutenção do corpo social, a sexualidade é objeto de gestão (Michel Foucault, 1988). Nesse sentido, não há silêncio ou apagamento acerca da sexualidade, mas uma forma específica de dizer que, ao mesmo

tempo, inclui, regula, limita e higieniza. A sexualidade que emerge nessa composição curricular é aquela que pode ser contida, orientada e tornada inteligível dentro de parâmetros previamente estabelecidos, enquanto dimensões dissidentes, desejantes e inventivas são sistematicamente deslocadas para fora do campo do "dizível". Pode-se falar em gênero e sexualidade, desde que se fale de modo limpo, seguro e previsível. Sem sujeira, sem riscos. Essa dinâmica evidencia um processo de higienização epistemológica, no qual o currículo atua não apenas como organizador de conteúdos, mas como dispositivo que seleciona, filtra e purifica saberes, definindo quais versões da sexualidade podem circular e quais devem permanecer nas margens. O apagamento, portanto, não se configura como ausência absoluta, mas como efeito de uma presença regulada que não ameaça desestabilizar a ordem heteronormativa que sustenta o próprio campo educacional.

É nesse sentido que a linguagem dos documentos curriculares não é neutra e nem meramente técnica: "a linguagem lança feixes de realidade sobre o corpo social, estampando-o e moldando-o violentamente" (Monique Wittig, 1992, p. 78). A BNCC (Brasil, 2017) não apenas organiza conteúdos - ela fabrica e sustenta realidades: define quais corpos existem no currículo, quais desejos podem ser nomeados e quais devem permanecer no registro do não dito. Quando a sexualidade é inserida entre saneamento básico e prevenção de doenças, trata-se de uma operação de linguagem que molda o que se pode entender e dizer sobre a sexualidade na escola. A linguagem curricular, portanto, não descreve o mundo: ela o produz e, ao produzi-lo, delimita quem pode existir de forma válida (Judith Butler, 1990).

O Referencial Curricular Gaúcho - RCG (Rio Grande do Sul, 2018) é um documento complementar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), cujo objetivo é orientar escolas públicas e privadas de nível infantil e fundamental como "tradução situada" da BNCC. Incorporando especificidades regionais, mantém seus limites e silenciamentos no que se refere às discussões de gênero e sexualidade, que permanecem diluídas em noções mais amplas como diversidade, respeito e direitos humanos. O RCG (Rio Grande do Sul, 2018) institui algumas subcategorias nas competências relacionadas à sexualidade estabelecidas na BNCC (Brasil, 2017), tais como a habilidade (EF08CI11RS-1) – "Reconhecer as diferentes dimensões da sexualidade humana" e a habilidade (EF08CI11RS-3) – "Identificar e analisar comportamentos discriminatórios, intolerantes e de preconceitos referentes à sexualidade". Embora a menção em si seja necessária para o debate e a viabilização dessas discussões no território escolar, ambos os documentos se atêm a menções gerais

orientações precisas, inscritas no viés das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental. Nos interessa pensar na semântica e nos deslocamentos conceituais a partir da legislação anterior e da legislação vigente acerca das temáticas de gênero e sexualidade, pois, desta forma, podemos perceber o processo de digestão histórico-social de nossas vivências enquanto docentes lesbofeministas. Cabe então perguntar: de quais formas determinadas existências alcançam legitimidade institucional e sob quais condições são reconhecidas como passíveis de inscrição no campo educacional?

Os avanços recentes no campo legislativo indicam uma inflexão relevante na incorporação das sexualidades dissidentes no âmbito jurídico e educacional brasileiro. A Lei nº 11.340/2006 (Brasil, 2006), conhecida como Lei Maria da Penha, especialmente no que se refere ao reconhecimento de mulheres trans e da abrangência de suas disposições sobre relações homoafetivas, sinalizam progresso nas categorias de proteção e visibilidade às mulheres não heteronormativas. Tal movimento é conquista de corpos e existências minoritárias que enfrentam a histórica exclusão de determinadas existências e criam, ainda que parcialmente, outras possibilidades de reconhecimento no campo institucional.

No entanto, é precisamente nesses avanços que se evidenciam limitações e apagamentos: a sexualidade, enquanto dimensão constitutiva dessas experiências, permanece frequentemente não dita, não nomeada, deslocada para fora do enunciado legal. Esse silêncio produz um entrelugar, um limbo epistemológico, no qual existências subversivas e malditas à ordem cisheteronormativa são simultaneamente reconhecidas e apagadas, incluídas, mas ainda marginalizadas. Trata-se de uma zona de ambiguidade em que a legislação parece operar por aproximações controladas, permitindo o reconhecimento de minorias historicamente excluídas, mas sem necessariamente acolher a complexidade de suas vivências, especialmente no que diz respeito às formas não normativas de relação entre corpos, desejos e sexualidades. Nesse limbo, o reconhecimento jurídico convive com a persistência de regimes de inteligibilidade que continuam a regular o que pode ser dito, ensinado e vivido no espaço social e educacional.

Heterossexualidade como regime, lesbofeminsimo como ruptura

A base teórica deste artigo articula diferentes autoras e autores que pensam corpos, sexos, desejos como diferenças e forças de vida, criação e resistência para além da heteronormatividade. Para Judith Butler (1990), gênero é performatividade, prática reiterada que constrói e desconstrói identidades, que não são naturais, nem fixas ou

estáveis. Segundo esta autora, as "normas de gênero" tem como finalidade estabelecer o que é inteligivelmente humano, delimitando o campo ontológico no qual se pode conferir aos corpos expressão legítima. Para ela, bem como para Monique Wittig (1992), a própria categoria "mulher" deve ser problematizada, pois não há uma mulher universal, mas uma ficção produzida e construída no interior de um regime heterossexual que define quem pode ou não ser reconhecida como tal. Ochy Curiel (2013) também tensiona a naturalização das categorias binárias homem e mulher, masculino e feminino, ao apontar a heterossexualidade como regime político articulado à colonialidade, que produz corpos e subjetividades dentro de um campo normativo específico. Joan Scott (1995) entende gênero como operador das relações sociais e como tecnologia de significação do poder, o que permite pensar a escola como este espaço em que se produzem e se distribuem posições de visibilidade e apagamento.

O lesbofeminismo é tomado aqui como perspectiva teórico-política que lê a heterossexualidade como regime e toma a existência lésbica como prática de ruptura, resistência e produção de outros modos de vida (Curiel, 2013; Rich, 2012; Wittig, 1992). Em seu ensaio sobre heterossexualidade compulsória e existência lésbica, a poeta, ensaísta e professora estadunidense Adrienne Rich (2012) denuncia a heterossexualidade não como orientação natural, mas como regime político e econômico que estrutura relações sociais e educacionais, definindo o que pode ser dito, ensinado e vivido, e convida as feministas heterossexuais a reconhecer como esse regime opera como engrenagem do patriarcado, perpetuando violências por meio de instituições como a família, a maternidade e as relações de poder no campo erótico-afetivo. Segundo ela, a existência lésbica é a rejeição de um modo compulsório de vida e "[...] também um ataque direto e indireto ao direito masculino de ter acesso às mulheres [...] é uma forma de exprimir uma recusa ao patriarcado, um ato de resistência" (Rich, 2012, p. 36).

Se, por um lado, a presença das discussões de gênero na legislação e no campo educacional pode ser lida como avanço e exige reconhecimento de luta constante, por outro, é preciso interrogar as condições sob as quais essa presença se torna possível. Não se trata apenas de inclusão, mas de modulação: certos discursos atravessam as instituições porque foram ajustados às suas formas de inteligibilidade. Higienizados, digeridos, regurgitados ao paladar. As sexualidades dissidentes, nesse contexto, habitam o que Gloria Anzaldúa (1987) descreve como espaços de fronteira, zonas instáveis que desafiam classificações rígidas. É justamente por ocupar esses entre-lugares que tais existências se tornam menos assimiláveis, resistindo aos processos de tradução e higienização que marcam sua entrada nas instituições.

Nesse sentido, a existência lésbica não confronta apenas a heterossexualidade compulsória, mas entra em dissonância com um regime mais amplo, compreendido, em diálogo com Curiel (2013), como articulação entre colonialidade, patriarcado e heterossexualidade - um sistema que fabrica modos de existir e subjetividades ajustadas a ideais específicos de feminilidade, normalidade e pertencimento. O corpo, nesse contexto, não é natural ou passivo, mas continuamente produzido, regulado e educado para que se conforme à ordem social patriarcal e heterossexista (Narvaz; Zordan, 2019).

Ocupar o espaço escolar enquanto mulher lésbica, seja como docente ou discente, não diz respeito, portanto, a uma identidade prévia e fixa que simplesmente se expressa, mas a um campo de forças que autoriza certas existências e empurra outras para as margens físicas e conceituais como abjeção (Butler, 1990). Nesse entrecruzamento, a existência lésbica não apenas ocupa um lugar, mas produz deslocamentos, evidenciando as fissuras de um sistema que depende da estabilidade das categorias que ela própria desestabiliza. Estariam as meninas e mulheres lésbicas ocupando qual lugar na legislação e na escola? E as mulheres trans, cujas existências ainda são constantemente disputadas no campo político e educacional? Pensar a legislação educacional a partir dessa perspectiva é deslocar o olhar da norma para o corpo – do texto jurídico para o texto vivido - e reconhecer a escola como território de disputa simbólica em que o dizível sobre o desejo entre mulheres é sistematicamente regulado.

A docência sapatona

As normas de gênero atravessam o ensino e os modos de convivência, operando como dispositivos reguladores das subjetividades no espaço escolar (Butler, 1990). A docência, nesse sentido, constitui-se como uma prática social, política e cultural profundamente marcada por normas de gênero e sexualidade, que historicamente definem quais corpos são considerados legítimos para ocupar e permanecer no espaço educativo. Conforme argumenta Guacira Louro (1999, 2004), a escola não apenas reflete valores sociais, mas atua ativamente na produção e regulação das identidades, por meio de pedagogias da sexualidade que ensinam, regulam e produzem corpos, muitas vezes de forma silenciosa e difusa. Nesse contexto, a heteronormatividade se apresenta como matriz estruturante da prática docente, estabelecendo expectativas morais, estéticas e comportamentais especialmente rigorosas para mulheres que ensinam.

Essas pedagogias produzem ciclos de apagamento que não se dão apenas pela ausência de determinadas narrativas, mas pela delimitação do que pode ganhar forma, linguagem e existência no interior do currículo e das relações escolares. A docente e a estudante lésbicas não apenas habitam esse campo, mas o atravessam sob condições que frequentemente exigem contenção, tradução e disfarce de suas experiências. Intervir nesses processos não se reduz à inserção pontual de conteúdos ou ao aumento de representações, mas implica uma responsabilidade ética com a criação de outros possíveis e com o tensionamento dos regimes de inteligibilidade que produzem determinadas existências como ilegíveis ou impróprias (Butler, 1990).

Nesse contexto, a docência sapatona (Jane Felipe, 2019) pode operar como prática de abertura, produzindo desvios nos regimes normativos e fazendo emergir brechas em que outras formas de vida, de desejo e de existência possam circular sem a necessidade de se ajustar às normas que historicamente as capturam. Importa destacar que a expressão "docência sapatona" não se refere apenas à orientação sexual da professora, mas a uma posição política e epistemológica que desafia o currículo heteronormativo e propõe uma pedagogia marcada pela visibilidade lésbica, pela crítica ao patriarcado e pela valorização das corporalidades dissidentes (Felipe, 2019).

Anamaria Ladeira Pereira, Camila Santos Pereira e Fernando Pocahy (2021) aprofundam essa discussão ao evidenciar como professoras que rompem com padrões hegemônicos de feminilidade enfrentam mecanismos intensos de vigilância e controle, especialmente na educação infantil. O autor argumenta que a figura da "professorinha" funciona como um dispositivo normativo que regula corpos, gestos, vestimentas e afetos, transformando a sexualidade das docentes em alvo constante de suspeição. Ser sapatão na docência, nesse sentido, implica lidar com exigências morais que extrapolam o campo profissional e invadem a vida privada dessas mulheres.

É no interior dessas normativas que a presença de professoras lésbicas e sapatonas tensiona os padrões instituídos, tornando visível que a docência não é neutra. Nilson Dinis (2008) aponta que a diversidade sexual permanece historicamente marginalizada na formação docente, o que contribui para o silenciamento das experiências de professoras lésbicas nos espaços educativos. Esse apagamento não ocorre apenas pela ausência de debates institucionais, mas também pela produção de um ambiente escolar no qual a lesbianidade é frequentemente percebida como inadequada ou como ameaça à ordem educativa vigente. Interessante notar que em pesquisa realizada na Plataforma de Periódicos da CAPES em junho do ano corrente, acerca do período 2012-2025,

utilizando-se os descritores “professora” e “lésbica” encontramos apenas 13 resultados, enquanto “professora” e “sexualidade” geraram 110 resultados. Utilizamos a ferramenta de busca avançada para bases, livros e periódicos que contivessem ambos os termos em todos os tipos de materiais em qualquer campo. A escassez de produções acadêmicas aponta para um apagamento histórico e para um sistema que constrói imagens de professoras, em geral, heteronormativas. Perguntamos: em quais linhas a professora lésbica existe?

Essas dinâmicas são aprofundadas por Renata Cieslak e Fernando Seffner (2024), que investigam a experiência de uma docente lésbica no cotidiano escolar. O estudo revela como as relações entre estudantes e professorado são atravessadas pelo pensamento heterossexista, sustentado pela suposição implícita de que os vínculos afetivos e sexuais se organizam natural e obrigatoriamente a partir da heterossexualidade. Tal expectativa incide diretamente sobre a docência sapatona, que frequentemente precisa manejar cuidadosamente o que diz, como se apresenta e o que silencia sobre sua vida. Nesse contexto, o resguardo da expressão homoafetiva atua como estratégia de autoproteção frente a violências, discriminações e questionamentos de legitimidade profissional. Os autores propõem compreender o “armário” não como condição individual, mas como dispositivo institucional sustentado por dinâmicas que delimitam o que é nomeável, legítimo e vivenciável na escola. A “saída do armário”, apontam, tem custo social e profissional, uma vez que docentes lésbicas frequentemente se tornam alvo de microagressões por parte de colegas, estudantes e da comunidade escolar (Cieslak; Seffner, 2024).

Pesquisas recentes indicam que essas experiências extrapolam a dimensão individual e configuram processos coletivos de resistência. Jonathan Silva, Isabella Ferreira e Maria Cláudia Dal’Igna (2023), ao analisarem a produção acadêmica brasileira sobre docentes lésbicas e trans, identificam a atuação de uma matriz cisheteronormativa que regula a docência e, simultaneamente, produz brechas para movimentos de resistência e reexistência, compreendidos como processos de queerização da docência. Esses movimentos possibilitam que professoras lésbicas e sapatonas subvertam normas instituídas, produzindo outros modos de ensinar e existir na escola.

Esse entendimento dialoga com Gersier Santos e Zuleide Silva (2021), que defendem a professora lésbica como sujeito político, ressaltando que a lesbianidade, especialmente quando afirmada na identidade sapatão, carrega uma historicidade de luta contra o apagamento e a lesbofobia. Roselaine Silva (2021) acrescenta que a identidade

sapatão opera como marcador histórico de resistência, articulando memória, corpo e política, conferindo potência epistemológica a essas experiências no campo educacional. A partir dessas vivências, Maria Lizandra Sousa e Zuleide Silva (2021) propõem o conceito de Pedagogia(s) Sapatão - práticas que emergem das experiências de mulheres sapatões-lésbicas na docência. Essa perspectiva rompe com a ideia de neutralidade pedagógica ao afirmar que toda prática educativa é situada e atravessada por identidades, afetos e relações de poder. A docência sapatão, assim, não se limita à representação identitária, mas se constitui como prática pedagógica insurgente, produtora de epistemologias outras, capazes de tensionar a ordem cisheteronormativa presente na educação.

Ao analisar narrativas autobiográficas de professoras lésbicas da educação básica, Patrícia Maciel (2018) demonstra que a lesbianidade se configura como experiência que atravessa e produz a docência e o currículo. Para a autora, "as experiências das professoras como lésbicas nas escolas produzem uma pedagogia que atua não apenas como questionamento dos padrões heteronormativos, mas como produção de conhecimento próprio" (Maciel, 2018, p. 7). A docência lésbica emerge, assim, como prática inventiva, na qual gênero e sexualidade não são dimensões externas ao fazer pedagógico, mas constitutivas do trabalho docente.

Como ressalta Guacira Louro (1999), o que frequentemente provoca escândalo não é a existência de sujeitos e práticas não heterossexuais em si, mas sua manifestação pública, isto é, a recusa em permanecer no silêncio e na discrição. Nesse horizonte, a presença afirmativa de uma professora sapatona produz efeitos coletivos no espaço educativo. Para estudantes dissidentes de gênero e sexualidade, essa existência pode operar como abertura de possibilidade, deslocando o isolamento imposto pelos dispositivos escolares e culturais. Não se trata de representar ou falar por essas experiências, mas de criar condições para que múltiplas formas de viver o corpo, o desejo e a vida possam emergir, circular e se sustentar. Tais movimentos não pressupõem uma ruptura total com o regime heteronormativo, mas podem ser compreendidos como exercícios contínuos de microrrevoluções (Felix Guattari, 1992), capazes de desestabilizar, ainda que parcialmente, as normas que organizam o cotidiano escolar. Nesse sentido, práticas insurgentes emergem não apenas como resistência política, mas como criação poética de mundos possíveis no interior da escola. É preciso ficcionar

mundos, corpos, sexos, gêneros, docências outras, porque estas não nos servem, e não nos bastam (Narvaz, 2021).

As fanfics como escrita de invenção e resistência

A fanfic (abreviação de *fan fiction*, ou "ficção de fã") é uma narrativa escrita por admiradores de uma obra - como livros, filmes, séries, jogos ou bandas - que utiliza seus personagens, universos ou situações para criar novas histórias. Essas produções não são oficiais, mas expressam a criatividade de fãs ao expandir ou reinterpretar o material original. Circulando em plataformas digitais como Wattpad, Archive of Our Own e Spirit Fanfics, essas narrativas se organizam em dinâmicas nas quais a escrita emerge como processo aberto, atravessado por comentários, reescritas e repetições. As fanfics lésbicas são narrativas criadas por fãs que exploram relacionamentos entre personagens femininas. Elas fazem parte da cultura de *fan fiction*, mas têm um papel particular na representação e visibilidade de identidades lésbicas na literatura e na mídia. Essas fanfics funcionam como espaços de resistência e reimaginação.

Em uma lógica capital-patriarcal, a literatura lésbica sofreu estigmatizações e punições históricas que vão desde a marginalização temática até a exigência de enquadramentos específicos para garantir publicabilidade. Narrativas entre mulheres frequentemente são condicionadas a nichos, a expectativas de mercado ou a formas que limitam sua circulação e reconhecimento no interior da literatura legitimada. Nesse cenário, o que se coloca não é apenas uma ausência quantitativa, mas uma restrição qualitativa dessas narrativas.

Nesses espaços, a literatura sáfica não precisa justificar sua existência nem se adequar a parâmetros editoriais restritivos, podendo emergir em múltiplas formas, gêneros e intensidades. A circulação horizontal, a possibilidade de anonimato e a dinâmica de comunidade criam condições para experimentar narrativas que, muitas vezes, não encontram lugar no mercado formal ou em espaços regulamentados por moralidades conservadoras. As fanfics formam uma conexão com as mulheres sáficas de uma forma crua. Do ponto de vista teórico, Judith Butler (1990) e Adrienne Rich (2012) ajudam a compreender essas narrativas como práticas de subversão: ao reconfigurar personagens e relações, as fanfics lésbicas performam novas possibilidades de gênero e sexualidade, questionando os limites impostos pela cultura dominante. Assim, elas não apenas reproduzem o universo original, mas o recriam. A noção de repetição em Gilles Deleuze (2018) desloca a compreensão clássica de cópia ao afirmar que repetir não

implica reproduzir o mesmo, mas produzir diferença. Ao tensionar a hierarquia entre original e cópia, o autor recusa a ideia de um modelo fixo a ser imitado, compreendendo o simulacro não como degradação, mas como potência de variação.

Por fim, Judith Fathallah (2017) contribui para compreender a fanfiction como espaço de reconfiguração da autoria e da representação. Ao deslocar o poder de criação para as leitoras e fãs, a fanfic se torna um território coletivo de invenção, onde o texto é atravessado por afetos, identidades e insurgências. Assim, o corpo teórico que sustenta este trabalho não se limita a interpretar a fanfic como fenômeno cultural, mas a reconhece como prática de resistência lesbofeminista, que reinscreve o desejo e o corpo fora das normas patriarcais e heteronormativas. A teoria aqui não é apenas fundamento, mas também movimento - um modo de pensar e sentir que acompanha a escrita como gesto político.

Em uma lógica capital-patriarcal, a literatura lésbica historicamente sofreu estigmatização e marginalização temática. As fanfics, nesse contexto, tornam-se um meio de reinscrever o desejo e a subjetividade feminina fora das normas heteronormativas, permitindo que autoras e leitoras expressem afetos e experiências que raramente encontram espaço na produção mainstream. Não se trta de produção periférica, mas exercício de escrita que desloca estruturas de autoria, leitura e produção de saber. Trata-se de uma “escrita menor” (Deleuze; Guatarri, 2015), uma escrita que é embasada no cânone, porém, não busca reproduzir a obra, e sim reinventar formas e relações por meio de outras perspectivas e possíveis artistagens (Sandra Corazza, 2007). Ao retomar personagens, universos e narrativas já existentes e misturá-los, subvertê-los, reinventá-los, a fanfic não os reproduz, mas os reinscreve em novos arranjos, produzindo deslocamentos que desestabilizam a noção de autoria e originalidade. Cada escrita é invenção que emerge no próprio ato de repetir.

O método como implicação: cartografia e escrita fanficcional

Se o silêncio imposto às experiências lésbicas é mecanismo de controle social e epistemológico, escrever é romper esse silêncio e transformar o interdito em palavra, na perspectiva das epstemologias dissidentes - formas de produção de conhecimento que desafiam os regimes hegemônicos de verdade, como o patriarcado, o colonialismo e a heteronormatividade. As epistemologias dissidentes são práticas de saber que recusam a neutralidade e a universalidade do conhecimento científico tradicional; afirmam o corpo,

o desejo e a experiência como lugares legítimos de produção de saber; deslocam o olhar pedagógico para as margens – mulheres, lésbicas, pessoas trans, negras, periféricas – como sujeitos epistêmicos e operam uma pedagogia da resistência, que transforma o silêncio e o interdito em palavra e presença (Berenice Bento, 2017; Felipe, 2019; Louro, 2004).

Articula-se aí a cartografia, que não é um método de representação, mas de acompanhamento dos processos – uma prática que se faz no movimento, no encontro e na invenção. Em vez de mapear o que já existe, ela acompanha o que está por vir, o que se cria no gesto e no afeto. Essa perspectiva desloca o olhar da pesquisa tradicional para uma ética da implicação: a pesquisadora não observa de fora, mas se envolve, se afeta e se transforma junto com o campo. Uma das tarefas do cartógrafo é, nas palavras de Rolnik (2011, p. 23), "dar língua para afetos que pedem passagem". Operando como prática ético-estética e política, ela desorganiza as formas dadas e convoca a emergência do novo e inusitado no território escolar.

Neste estudo, a cartografia acompanhou os fluxos de desejo e criação que emergiram da escrita fanficcional, atentando às invenções de linguagem e às formas de amar e narrar que escapam ao regime heterocisnormativo. Em diálogo com Rolnik (2011), ela se faz como corpo sensível, capaz de acolher o que vibra e insiste em existir; com Guattari (1992), reconhece o criar como ato de subjetivação. O método, assim, não busca neutralidade, mas implicação político-afetiva. A cartografia também mapeia ausências e apagamentos: aquilo que foi tornado palatável e aquilo que permaneceu interditado no território escolar.

Essa implicação se fez sentir concretamente nas socializações das escritas: fui afetada a ponto de reabrir memórias e experimentar um devir-estudante, reconhecendo que, quando eu tinha a mesma idade e estava na mesma escola, escrever sobre meus afetos não era uma possibilidade. A heteronormatividade podava as sementes da palavra, do movimento, dos olhares e dos toques. As vivências e escritas nesta cartografia surgem, assim, como evocação de um existir-outro – uma escrita que escapa das amarras e ocupa fissuras por meio da ficção, da poética, de uma literatura menor.

É nesse campo que a fanfiction se inscreve como prática de variação, nos termos de Gilles Deleuze (2018): a repetição não é reprodução do mesmo, mas produção de diferença, um movimento que desestabiliza o modelo e abre espaço para o novo. Ao retomar narrativas existentes para reinventá-las, a fanfic reinscreve o desejo e o corpo em novos arranjos simbólicos. As fanfics lésbicas e dissidentes de gênero operam

justamente nesse campo performativo, tornando a escrita um ato político, um gesto que afirma o desejo entre mulheres como potência criadora. Passo, então, a descrever e analisar a fanfic produzida no contexto escolar.

Cartas Proibidas: cartografando uma fanfic lésbica

A atividade aqui cartografada foi proposta em 2025 para as turmas de oitavo ano do turno da manhã e da tarde, no segundo trimestre, envolvendo cerca de trinta estudantes. Nossa proposta não buscava seguir um modelo de *fanfiction,* de escrita ou de existência. Era, antes, um convite a (es)criar: materializar expressões que necessitam viver e ser vividas, desestabilizando estruturas dominantes. Não havia temática específica, roteiro ou delimitação prévia. Navegamos por plataformas digitais que arquivam fanfics, tais como *Wattpad*, *Archive of Our Own* e *Spirit Fanfics*, que funcionam como espaços de publicação, circulação e interação entre leitoras/escritoras. Nelas, usuárias podem compartilhar narrativas inspiradas em obras existentes, acompanhar histórias em andamento, comentar capítulos, criar comunidades de afinidade e explorar diferentes gêneros, temas e classificações (Fathallah, 2017). Assim, deixamo-nos afetar por aquelas que tocavam e deslocavam as estudantes de alguma forma, buscando compreender a multiplicidade do gênero e suas especificidades.

Ao se organizarem em grupos, as estudantes passaram a compartilhar não apenas interpretações, mas atravessamentos: aquilo que as tocava, inquietava ou fazia hesitar. As propostas de escrita não surgiram como respostas a uma tarefa, mas como composições produzidas a partir de seus próprios desejos, medos e urgências. Na roda de conversa e socialização, após duas semanas, o que se colocava em circulação não eram apenas ideias literárias, mas experiências situadas, atravessadas por tensões que escapavam ao controle da atividade. Os medos deixaram de se apresentar como algo individualizado e passaram a compor um campo coletivo, no qual a possibilidade de rejeição e as marcas da lesbofobia emergiam como forças compartilhadas, afetando tanto as estudantes quanto a própria prática docente.

Nosso recorte analisa trechos de uma fanfic produzida pela turma do turno vespertino. A escolha não foi aleatória nem metodologicamente neutra - ela passa pelos meus próprios atravessamentos. Durante a socialização, essas produções geraram um acontecimento: um olhar simultaneamente voltado ao passado, ao presente e ao futuro que me colocou novamente na posição de estudante, fazendo reverberar memórias afetivas e deslocamentos. É esse acontecimento que orienta o recorte.

A cartografia das fanfics foi construída a partir da convivência com um grupo de quatro meninas adolescentes - aqui nomeadas ficticiamente como Ana, Bianca, Lauren e Larissa - que participaram do processo de escrita colaborativa. Três delas se autoidentificavam como lésbicas; todas tinham entre treze e quatorze anos e pertenciam a famílias de classe média branca. O vínculo docente-estudante havia se iniciado meses antes, em fevereiro, e, ao longo do semestre, o grupo consolidou um espaço de criação e partilha afetiva. Esse vínculo, no entanto, foi atravessado por uma situação que antecedeu e informou toda a experiência: minha "saída do armário" naquele contexto escolar. Ela não foi um movimento partido de mim, mas uma descoberta das próprias estudantes, a partir das redes sociais, de que eu não sou uma mulher heterossexual. Ao relembrar a pesquisa de Cieslak e Seffner (2024), reconheço que os medos construídos desde a infância surgem em diferentes espaços, mantendo-se aterrorizantes - e que o território escolar é um desses espaços de forma particular. A lesbofobia, como define Juliana Motter (2025), não se reduz a episódios isolados de violência, mas opera como regime de silenciamento que afeta o dizer, o aparecer e o existir de estudantes e professoras, que passam a negociar constantemente sua presença na instituição. No contexto brasileiro, esse regime foi intensificado pela emergência do Movimento Escola Sem Partido, que associou os debates sobre gênero e sexualidade à ameaça à família e à moral cristã (Narvaz; Zordan, 2019), consolidando um ambiente de vigilância cujos efeitos persistem e dificultam a (re)existência de sujeitos dissidentes na escola.

Foi nesse campo de forças - entre o medo e a criação, entre o silêncio e a palavra - que a escrita emergiu como prática política. Pensar a fanfic como literatura menor (Deleuze; Guattari, 2015), permite deslocá-la de um lugar marginal para compreendê-la como prática que tensiona a língua, a autoria e os regimes de enunciação. Ao operar dentro de universos narrativos já consolidados, a fanfic os desterritorializa ao reinscrevê-los a partir de outras perspectivas, fazendo emergir o que permanecia interditado. Ao produzir relações sáficas em histórias originalmente heteronormativas, essas escritas deslizam para agenciamentos coletivos, tornando-se imediatamente políticas.

Nossa narrativa se organiza por meio de uma linha temporal que conecta o ano de 1610 ao presente - não como passado encerrado, mas como insistência. As cartas proibidas são o primeiro contato com a narrativa, sem explicações prévias ou contextualizações. Que cartas são estas? Por que esta data de 1610? A pergunta nos situa e nos desloca, produzindo a inquietação que também tomou a sala quando Ana as leu em voz alta e um silêncio se instalou, como apresentado no excerto a seguir:

14\\05\\1610

Evelyn Hugo, sinto que os nossos olhares ultrapassam a barreirada amizade… Será que é "amor"?
09\\06\\1610
Te amar com certeza é o melhor erro da minha vida.
10\\07\\1610
É tão estranho, e até mesmo um pouco brega, mas parece que com você minha alma vibra. Eu me sinto mais eu…eu sinto laranja ultra forte.

Territórios de incerteza e hesitação vão tomando diferentes formas. A pergunta "será que é amor?" não opera como busca por definição, mas como indício de um limite: aquilo que ainda não encontra lugar nomeável. Nesse intervalo, o afeto se produz como tensão, tensionando a aproximação e a impossibilidade de existência. Quais formas de afeto são possíveis em nosso imaginário? Como, em um trecho datado em 1610, encontramos, ficcionalmente, caminhos para as dúvidas que um dia tivemos? A escrita perpassa e é afetada pelos sentimentos e sentidos, criando vida com cheiros, memórias, tessituras e texturas distintas, cores como o laranja ultra forte. "Eu sinto laranja ultra forte" não convence ninguém de nada; ela faz sentir. Essa é a distinção entre discurso e arte: o discurso argumenta, a arte afeta. A carta de 1610 não explica a opressão lésbica - ela a encarna em uma cena, em uma data, em um corpo que será executado.

10/07/1610
Nos viram de mãos dadas…
e eu senti meu mundo desabar quando ouvi
aquela frase sair da sua boca:
Nada é verdade… a única louca aqui é ela.
Eu sempre considerei só
amizade.

"Nos viram de mãos dadas": visibilidade, armário e o desejo tornado risco

A cena do flagrante e da negação ("eu sempre considerei só amizade") condensa uma pedagogia do silêncio: o desejo torna-se risco quando passa do âmbito íntimo para o público, e a narrativa explicita as estratégias de sobrevivência que se ativam nesse deslocamento. Os encontros, até então, construídos na afetividade e intimidade das cartas e dos olhares e trocas, sofrem um deslocamento no momento em que se tornam visíveis aos olhos do sistema heterossexista. "Nos viram de mãos dadas" não descreve uma cena, mas marca a passagem de um território relativamente protegido para um campo de exposição, no qual o olhar do outro passa a operar como instância reguladora. A visibilidade, nesse ponto, não produz reconhecimento, mas desencadeia um movimento de ruptura. Ao mesmo tempo, esse gesto de negação não apenas interrompe a cena amorosa: ele abre caminho para que o desejo seja reclassificado e governado por outros

discursos.

“A única louca aqui é ela": negação, deslegitimação e o desejo como desvio

Quando a visibilidade rompe o pacto de discrição, o regime heterossexista tende a responder por meio de mecanismos de deslegitimação, entre eles, a recodificação do afeto como desvio, erro ou doença. O discurso indireto da mulher amada, ao deslegitimar as vivências e culpabilizar a outra parte, não busca apenas negar um vínculo afetivo. A ação reinscreve um desejo para o campo da patologização, território familiar para aqueles que desviaram da norma afetiva e da performatividade de gênero ao longo da história. A patologização do desejo entre sujeitos desviantes não se apresenta como fenômeno isolado, mas como efeito de um regime que articula restrições discursivas, jurídicas e médicas como manutenção do regime hetero.

Conforme Michel Foucault (1988), a sexualidade moderna produziu sujeitos passíveis de classificação e controle, transformando práticas em identidades. Se, por um lado, a análise de Foucault (1988) desloca a emergência histórica da sexualidade como campo de saber e controle, por outro, é preciso tensionar e (re)construir essa discussão em relação a suas permanências e reconfigurações. A patologização não se encerra nos discursos do século XIX, mas se reinscreve em práticas contemporâneas que continuam produzindo sujeitos como desviantes (Bento, 2017).

Nesse sentido, o que se percebe não é uma ruptura dos regimes classificatórios, mas sua atualização em dispositivos mais difusos, que operam para além do campo médico, atravessando instituições como a escola, a família e o próprio tecido das relações sociais. Para Berenice Bento (2017, p. 74), “a sexualidade, o gênero e a subjetividade não foram pensados fora de uma relação binária”, sendo os estudos queer responsáveis por explicitar o heterossexismo das teorias feministas e por possibilitar a despatologização de experiências identitárias e sexuais até então interpretadas como problemas individuais, além de voltar-se às performances que provocam fissuras nas normas de gênero. Nesse deslocamento, o que nos atravessa não é somente a crítica à patologização, mas a abertura de um campo no qual o desvio deixa de ser interpretado como erro e passa a operar como potência de transformação, tal qual a experimentação com as fanfics. É nesse ponto que a narrativa também muda de chave: do controle imediato do corpo para a persistência dessas marcas no tempo e na memória.

Arquivo e insistência: temporalidades lésbicas entre 1610 e o presente

Na segunda parte da narrativa, a carta deixa de ser apenas registro do amor interdito e passa a funcionar como arquivo: ela atravessa gerações e reinscreve o desejo como memória e sobrevivência, deslocando a ideia de que o tempo, por si só, garante reconhecimento.

30/07/1610

Minha execução já está marcada.
Talvez na próxima vida nos encontremos…
e você aceite amar.
Mas, por enquanto,
essas cartas vão ficar para minha futura geração.
- NUNCA VAI SER ERRADO AMAR!
Estou arrumando uma mochila para ir para a casa da minha vó,
enquanto meus pais gritam comigo,
dizendo que fiz a pior escolha da minha vida:
ME ASSUMIR.
Chego na casa da minha vó e conto tudo pra ela.
Ela não parece surpresa…
Afinal, era a única que já sabia que eu era lésbica.
Mas, quando falei sobre a briga,
ela simplesmente se levantou,
foi até o armário,
abriu uma das gavetas
e voltou com uma caixinha
cheia de cartas bem velhas.
- Tome… isso é pra você ler.
Pra refletir.
Pensar um pouco nessa discussão…
e decidir como você vai seguir daqui pra frente.
- Enquanto isso,
pode ficar aqui em casa, meu amor.
Levantei e abracei ela.
Queria dizer tanta coisa,
mas acho que só aquele abraço
já foi tudo o que eu precisava naquele momento.
O dia passou…e, à noite,me deitei na cama
e decidi ler as cartas que ela me deu.
Quando terminei…me sentei na cama, chorando.
Fiquei pensando em como,mesmo depois de tantos anos
de uma falsa "evolução",
tudo ainda continua tão igual…tão injusto.

Em diálogo com Eve Kosofsky Sedgwick (1990) e a epistemologia do armário, é possível interpretar esse movimento como reformulação da lógica do armário, na qual a visibilidade não garante reconhecimento, mas intensifica a necessidade de ocultamento. Ainda assim, o próprio colapso narrado - a fratura de um campo de sentidos - evidencia os limites das normas que tentam conter o desejo no discurso produzido. É nesse ponto que a cartografia acompanha as forças em confronto e seus efeitos nas formas contemporâneas de existir, desejar e dizer. Os deslocamentos observados na narrativa não se restringem ao plano ficcional, mas encontram ressonância em um contexto

contemporâneo marcado pelo recrudescimento de discursos conservadores que operam por meio de uma política da nostalgia.

Dados da pesquisa Ipsos (2025, 2026) aponta um desalinhamento crescente entre homens e mulheres jovens no que diz respeito à igualdade de gênero e às expectativas afetivas: 31% dos homens da Geração Z concordam que a esposa deve sempre obedecer ao marido. Esses dados sugerem que certos discursos conservadores ganham novas forças e formas de produção de subjetividades entre gerações mais jovens, indicando não um retorno a um passado concreto, mas a reinscrição de hierarquias sob novas modalidades. Indicam uma adesão relevante a perspectivas normativas e um desejo social por retorno a uma ordem idealizada, o que ajuda a compreender a força contemporânea de uma política da nostalgia. Assim, a cena de 1610 deixa de operar como evento isolado e passa a compor uma linha de continuidade na qual diferentes gerações são atravessadas por regimes semelhantes de regulação do desejo.

Nesse contexto, a figura da avó como sujeito que viabiliza a experiência e legitima as vivências da narrativa passa a operar como uma espécie de arquivo encarnado, conectando temporalidades distintas atravessadas por experiências homoafetivas marcadas por silêncios, riscos e sobrevivências. Se, por um lado, os dados revelam um recrudescimento de normas de gênero, por outro, a relação entre a jovem e a avó faz emergir uma memória que tampouco é do passado ou fixa em um presente. A narrativa transgeracional tensiona a ideia de "progresso", trazendo os conflitos em torno do desejo, da norma e da possibilidade de existência que atravessam o tempo, atualizando-se de maneiras distintas, mas profundamente conectadas. É a partir dessa memória-afeto que a cena escolar seguinte se torna legível como continuidade do mesmo regime de regulação.

"Fingindo que eu só queria amizade": Desejo na cena contemporânea

Ao retornar à escola, a personagem carrega consigo as cartas e a cena do desamparo, e é a partir desse arquivo afetivo que o cotidiano escolar passa a ser lido sob outra luz: entre o que se sente, o que se performa e o que se silencia:

Chegando na escola, a primeira coisa que reparei foi nela
Ela… sempre com aquele sorriso radiante,
como se não existissem dias ruins…
Sempre tão perfeita… Edra.
— Ei amiga! Bom dia! Tá com a cabeça nas nuvens?
— Bom dia… precisava chegar gritando nos meus ouvidos às 7h30 da manhã?
Rimos um pouco e fomos pra sala de aula.

O dia na escola passou arrastado.
Eu mal conseguia prestar atenção em alguma coisa.
A imagem da Edra, aquele sorriso,
a forma como ela me olhava…
ou talvez como eu queria que ela me olhasse…
tudo isso estava misturado na minha cabeça
junto com as palavras das cartas da minha vó.
Mas aí… ela voltava a falar de menino.
De como fulano era bonito.
De que tava tudo bem,
Fingindo que eu só queria amizade.

A partir da figura da Edra, desejos e discursos são produzidos. A lente heterossexista, em um processo de reconstrução, permite-se desviar, sapatonizar, existir de outras formas e em outras linguagens não normativas. O olhar, ou a expectativa dele, cria um território de projeção no qual o desejo se constrói por outra lógica. Quais seriam as linguagens dissidentes, os gestos afetivos que escapam à palavra, a busca por significados quando há tanto a ser dito, mas interditado?

A heterossexualidade como horizonte compartilhado e esperado sistematicamente sustenta práticas de sociabilidade que reafirmam normas de masculinidade e feminilidade. Como propõe Adrienne Rich (2012), a heterossexualidade funciona como instituição política que estrutura vínculos e expectativas, produzindo aderências e silenciamentos. Ao mesmo tempo, essas interações participam da fabricação de subjetividades: falar de meninos, avaliar corpos, projetar conquistas amorosas tornam-se exercícios cotidianos de alinhamento à norma – uma forma de performar heterossexualidade frente ao regime heterossexista. A leitura das narrativas e das socializações evidencia que a escrita fanficcional operou como dispositivo de invenção e de partilha, produzindo deslocamentos no que podia ser dito e imaginado sobre o desejo entre meninas, criando outtros possíveis na escola.

Considerações Finais

Encerrar este percurso não é concluir, mas reconhecer que a escrita fanficcional permanece aberta, como todo território cartografado. A escrita fanficcional, especialmente aquela produzida por meninas lésbicas, é mais do que um exercício poético-literário, é um ato de resistência. A cartografia, inspirada em Suely Rolnik (2011), permitiu acompanhar os fluxos de criação e subjetivação que emergem da escrita

coletiva. O método, longe de representar realidades supostamente dadas, acompanha o que pulsa - o que se inventa no encontro entre pesquisadora e participantes. Assim, o conhecimento produzido é também corpo, afeto e movimento.

Ao longo da cartografia realizada, vimos que o gesto de escrever se torna gesto político, um modo de afirmar o corpo e o desejo fora das normas que os regulam. Como aponta Butler (1990), a performatividade é sempre possibilidade de variação; e é nessa variação que o sujeito se reinventa, criando novas formas de ser, de amar e de estar na escola. A escola, espaço historicamente atravessado por discursos heteronormativos, revela-se também como território de resistência. A fanfic analisada - *Cartas Proibidas* - mostra que o texto pode ser abrigo e insurgência, lugar onde o amor entre meninas se torna palavra e potência. Em diálogo com Adrienne Rich (2012), compreendemos que narrar o desejo lésbico é desafiar o regime da heterossexualidade compulsória e reivindicar o direito de existir no discurso. A docência sapatona, aqui, criou condições de possibilidade para a emergência de novos possíveis na educação.

O que esta pesquisa acompanhou foi um fragmento, uma fanfic produzida por um grupo de quatro meninas adolescentes, em uma escola pública de Tramandaí/RS, em 2025, em um momento singular de vínculo docente-estudante. Esse recorte é, ao mesmo tempo, a força e o limite do estudo. A força está na densidade do singular. *Cartas Proibidas* não é uma amostra representativa da escrita lésbica adolescente - é um acontecimento. E é justamente por isso que ela importa: porque condensou, em poucas páginas, uma pedagogia do silêncio, uma temporalidade transgeracional e uma cena escolar que nenhum currículo oficial nomeou. A cartografia não busca generalizações, mas intensidades, e essas narrativas foram intensas o suficiente para deslocar a própria pesquisadora de volta ao tempo em que escrever sobre seus afetos não era uma possibilidade.

Há, contudo, limites da investigação. O recorte é pequeno e situado: uma escola, uma turma vespertina, um vínculo afetivo já construído entre docente e estudantes. Não é possível afirmar que a experiência seria replicável em outros contextos escolares, especialmente em territórios marcados por maior conservadorismo religioso ou por ausência de vínculo de confiança com a professora. Além disso, a pesquisa está em andamento: as análises aqui apresentadas são parciais e serão aprofundadas ao longo do mestrado. O que esta pesquisa deixa aberto é, talvez, ainda mais importante. Como a escrita fanficcional pode ser sistematizada como dispositivo pedagógico em contextos de formação docente inicial e continuada? De que modo professoras lésbicas em diferentes regiões do Brasil, especialmente fora dos grandes centros urbanos, negociam visibilidade,

silêncio e presença no cotidiano escolar? Como as plataformas digitais de fanfic (*Wattpad, AO3, Spirit Fanfics*) operam como espaços de socialização afetiva e política para meninas lésbicas e dissidentes de gênero em idade escolar?

De toda forma, o lesbofeminismo, aqui, não foi apenas perspectiva teórica, foi prática de escrita e de docência. Ele se manifestou na palavra que rompeu o silêncio, na narrativa que desafiou o cânone e na escolha de permanecer no espaço escolar sem podas. Escrever, aqui, foi reexistir. E o que resta desta cartografia é justamente isso: a certeza de que outras escritas precisam existir, seja nas margens dos cadernos, nas plataformas digitais, nos corredores da escola ou nas páginas de periódicos acadêmicos – não todos - mas como este.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza.* San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo:* sexualidade e gênero na experiência transexual. Salvador: Devires, 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Orientação Sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BUTLER, Judith. *Gender trouble:* feminism and the subversion of identity. New York; London: Routledge, 1990.

CIESLAK, Renata; SEFFNER, Fernando. “Tu não tá vendo que a sora é sapatona?”: carreira docente, cultura escolar e aprendizagens em torno de gênero e sexualidade. *Diversidade e Educação*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 66-91, 2024. DOI: 14295/de.v9i2.13574. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/13574. Acesso em: 29 abr. 2026.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens:* filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CURIEL, Ochy. *La nación heterosexual:* análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación. Bogotá, D. C.: Brecha Lésbica y en la Frontera, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka:* por uma literatura menor. Tradução de Rafael Godinho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 473-492, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nTn98Ch9xWZdqbcSFwXkykw>.Acesso em: 30 abr. 2026.

FATHALLAH, Judith. *Fanfiction and the author:* how fanfic changes popular cultural texts. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2017.

FELIPE, Jane. Docência sapatona: notas para uma pedagogia da dissidência. In: FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). *Para pensar a docência na educação infantil.* Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 93 -108.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I:* a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GUATTARI, Félix. *Caosmose:* um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

IPSOS. *7 em cada 10 brasileiros acreditam que 2025 será um ano melhor*. 6 jan. 2025. Disponível em: https://www.ipsos.com/pt-br/. Acesso em: 29 abr. 2026.

IPSOS. *Mind the Gaps: Global Attitudes Toward Gender Equality in 2026*. 5 mar. 2026. Disponível em: https://www.ipsos.com/en/international-womens-day-2026. Acesso em: 29 abr. 2026.

LADEIRA PEREIRA, Anamaria; SANTOS PEREIRA, Camila; POCAHY, Fernando. Docência sapatão: desobediências cotidianas na educação infantil e anos iniciais. *Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais, [S. l.]*, v. 2, n. 02, p. 132–152, 2021. DOI: 10.53282/sulsul.v2i02.889. Disponível em: https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/889. Acesso em: 9 jun. 2026.

LORDE, Audre. *The transformation of silence into language and action*. 28 dez. 1977. Disponível em: https://awpc.cattcenter.iastate.edu/communication/transformation-silence-language-and action-dec-28-1977. Acesso em: 29 abr. 2026.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo

Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho:* ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACIEL, Patrícia Daniela. A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230022, 2018. Disponível em:https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tkRZGMvdSSWmhy6hwvB8fyQ. Acesso em: 30 abr. 2026.

MOTTER, Julianna Paz Japiassu. Lesbianidades, sapatonices e plataformas digitais no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, v. 33, n. 1, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/3834. Acesso em: 29 abr. 2026.

NARVAZ, Martha. De Lilith à Pombagira: literatura e arte para decolonizar corpos e mundos. *Literatura em Debate*, v. 15, n. 27, jul./dez. 2021. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/4042. Acesso em: 20 mar. 2025.

NARVAZ, Martha Giudice; ZORDAN, Paola. Quem tem medo do corpo, do sexo, do gênero?. In: RIZZA, Juliana Lapa; MAGALHÃES, Joanalira Carpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa; COSTA, Ana Luiza Chaffe (orgs.). *Tecituras*: Sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. Rio Grande: FURG, v. 1, p. 15-32, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344047671. Acesso em: 04 set.2025.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, [S. l.], v. 4, n. 5, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309. Acesso em: 29 abr. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018*. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG. Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0345-2018. Acesso em: 29 abr. 2026.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.* Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SANTOS, Gersier Ribeiro dos; SILVA, Zuleide Paiva da. Lesbianidade e docência: uma revisão sistemática de literatura. In: FÓRUM GÊNERO E DIVERSIDADE, 2021. *Anais* […]. [S. l.]: UNEB, 2021. Disponível em: <https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1613691553.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2026.

SILVA, Jonathan Vicente da; FERREIRA, Isabella Rocha Azevedo; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Produção acadêmica educacional sobre docentes lésbicas e trans: regulação e queerização. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 32, n. 72, p. 189-203, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php/S0104-0432023000400189. Acesso em: 30 abr. 2026.

SILVA, Roselaine Dias da. A identidade sapatão como marcador histórico de resistência. In: FÓRUM GÊNERO E DIVERSIDADE, 2021. *Anais* […]. [S. l.]: [s. n.],

2021. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1630504256_ARQUIVO_e8532749f8afb3d44262e4efbb2606fa.pdf>.Acesso em: 30 abr. 2026.

SOUSA, Maria Lizandra Mendes de; SILVA, Zuleide Paiva da. Por onde andam as mulheres sapatões-lésbicas na docência? *Evento acadêmico* – UNEB, 2021. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/801352.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2026.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press, 1990.

WITTIG, Monique. *The straight mind and other essays*. Boston: Beacon Press, 1992.

Recebido em abril de 2026.

Aprovado em julho de 2026.