



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PERFORMANCE DE GÊNERO NÃO NORMATIVA NA ADOLESCÊNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO SELF DIALÓGICO**

Davi Contente Toledo

Brasília, março de 2014.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PERFORMANCE DE GÊNERO NÃO NORMATIVA NA ADOLESCÊNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO SELF DIALÓGICO**

Davi Contente Toledo

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de concentração de Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Brasília, março de 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Presidente
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Danilo Silva Guimarães – Membro
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco – Membro
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Ana Flávia do Amaral Madureira – Suplente
Centro Universitário de Brasília

Brasília, março de 2014.

Agradecimentos:

A reflexão sobre o texto dos agradecimentos oferece a imagem de várias mãos que participaram da confecção desta dissertação; de olhos que foram a mim emprestados nas madrugadas e nas longas horas de estudo e produção textual; de um suporte emocional que se traduzia em resistência física; de afeto que se converteu em inspiração.

Tendo isto em consideração, tenho muito a agradecer aos participantes da pesquisa que depositaram em mim a confiança necessária para que informações tão nobres fossem construídas. Agradeço também à gerência do centro de saúde onde ocorreu a pesquisa, que ofereceu todo o suporte para que as entrevistas pudessem acontecer; colegas de trabalho na Secretaria de Saúde que se envolveram com o tema da pesquisa e mergulharam comigo nos estudos feministas.

Agradeço aos colegas de grupo de estudos do Labmis, especialmente a Daniela, Dayane, Alexandre, Ana Cláudia, Suely, Fernanda, Cândida, Cláudio, Tatiana, Mônica e todos aqueles que participaram das instigantes discussões durante nossos encontros.

Agradeço a Maria Cláudia Lopes de Oliveira que, como uma maestrina, me orientou neste mestrado; que demonstrou competência e comprometimento em todos os momentos deste percurso; que conduziu meu desenvolvimento acadêmico oferecendo ferramentas para autorreflexão e auto-observação.

Obrigado a todos os professores que, durante suas disciplinas ou conversas informais, ofereceram sugestões e reflexões sobre minha pesquisa: Prof.^a Maria Helena Fávero, Prof.^a Lúcia Helena Pulino, Prof.^a Denise Fleith, Prof.^a Regina Pedroza, Prof.^a Silviane Barbato, Prof.^a Maristela Rossato e Prof. Fernando Luis González Rey.

Meus agradecimentos especiais aos membros da banca examinadora: Prof. Danilo Silva Guimarães, Prof.^a Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco e Prof.^a Ana Flávia do Amaral Madureira.

Agradeço a compreensão e o suporte de Stela Maria Meneghel e Evaldo Borges de Melo, do INEP.

Agradeço aos meus pais e a Arléia que sempre estiveram comigo nesta trajetória chamada vida e que me ofereceram todo o suporte para que pudesse viver de forma saudável meus ciclos de desenvolvimento.

Agradeço aos meus amores, Leticia e Francisco, por serem a inspiração e a força que revigoraram meus pulmões e acalentaram meu coração nos momentos cruciais deste percurso. Este momento de ‘tensão e ambivalência’ serviu apenas para fortalecer nossos laços!

Obrigado a todos que participaram da confecção deste trabalho!

Para Leticia e Francisco, que me abraçam com suas vozes.

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.

Eduardo Galeano – A Função do Leitor/1 – O Livro dos Abraços

Resumo

O objeto desta dissertação é o desenvolvimento dinâmico do sistema de *self* de adolescentes que apresentam performance de gênero não-normativa. Parte-se de uma perspectiva teórica sociocultural alinhada com a Teoria do Self Dialógico. O conceito de performance de gênero provém dos estudos feministas e da teoria *queer*. Esse conceito sustenta que o modo pelo qual os sujeitos se apresentam socialmente nunca é neutro, mas gendrado; e busca definir como as práticas culturais, discursos e instituições sociais participam desse processo. O adjetivo ‘não normativo’ destaca as divergências entre a expressão subjetiva de gênero e os padrões heteronormativos estabelecidos. As perspectivas adotadas no estudo consideram o desenvolvimento humano como um processo dual de continuidade-descontinuidade no tempo, que é experienciado pela pessoa em meio a contextos sociais heterogêneos. De acordo com as mesmas perspectivas, tensões e ambivalências são inerentes à construção dos sentidos e significados, os quais são considerados catalisadores de desenvolvimento. Considerando-se as especificidades da adolescência contemporânea, este se mostra um momento do ciclo de vida propício à investigação destes catalisadores desenvolvimentais. Uma das principais tensões vividas no processo de desenvolvimento refere-se à identidade sexual e de gênero. Cada sujeito experimenta e expressa o gênero de forma única, que se forma na coordenação entre valores socioculturais, sentidos e motivações subjetivas. O objetivo dessa investigação é ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento do sistema de *self*, na adolescência, com o foco dirigido aos adolescentes com performance de gênero não normativa. A investigação considerou os contextos e aparatos de regulação social das expressões sexuais e de gênero. A base metodológica da investigação foi a Epistemologia Qualitativa. Considerando-se a natureza do objeto, adotou-se uma perspectiva idiográfica, tendo-se conduzido três estudos de caso no intuito de aproximar aos aspectos singulares e potenciais generalidades envolvidas na construção da identidade de gênero. Os participantes tinham de 15 a 18 anos. O momento empírico deu-se em um centro de saúde do adolescente, localizado em Brasília, DF, onde o próprio pesquisador atuava como psicólogo à época da coleta de dados. As informações foram obtidas a partir de sessões de entrevista com os adolescentes, as quais foram gravadas e transcritas, na íntegra, pelo pesquisador. Também foram considerados nas análises os prontuários clínicos dos adolescentes e outros registros de campo feitos pelo pesquisador, que se considerou igualmente participante do estudo. As análises exploraram a sistematização do movimento do Self de cada participante. Foram ainda analisados dois cenários de negociação de significados e reposicionamento pessoal dos participantes: as interações pesquisador-participantes (e potenciais diferenças entre o contexto clínico e de pesquisa); e os papéis da escola, família e instituições religiosas frente à socialização de gênero. Tais contextos são aqueles nos quais as vozes heteronormativas ecoam de modo mais evidente, entrando em conflito com a performance de gênero não-normativa exibida pelos adolescentes. Ao mesmo tempo, podem ser percebidos por eles como ambientes protetivos, acolhedores e de pertencimento. As tensões dialógicas geradas por esse tipo de ambivalência são as que possibilitam a emergência de novos significados e posições pessoais, nas quais as alternativas *queer* suscitam como uma possibilidade real para o sujeito, que una no mesmo sistema de *self* os processos únicos de desenvolvimento, sem ignorar os aparatos de regulação social do gênero.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano; Gênero; Adolescência; Self Dialógico.

Abstract

The object of this dissertation is the developmental movement of the self system of adolescents who present non-normative gender performance and it adopts a sociocultural perspective aligned with the Dialogical Self Theory. The concept of gender performance comes from feminist and queer studies. It sustains that the social presentation of all subjects is never neutral, but always gendered, and defines how cultural practices, discourses and social institutions are involved in this process. The adjective non-normative refers to forms of gender expression that does not fit into the main heterosexual established standards. The perspectives adopted here conceive of human development as a somehow dual process of continuity-discontinuity in time, that is experienced by the subjects within heterogeneous social contexts. Following those perspectives, tensions and ambivalences are parts of the the construction of sense and meaning, being considered as catalysts for development. Due to the specific features of this stage into contemporary societies, adolescence is a propitious context for the investigation of developmental tensions. One of the main developmental tensions lived concerns gender and sexual identity. Each subject experiences gender in an unique fashion, as a product of the coordination of social-historical values and personal senses and motives. The goal of this investigation is to improve the understanding of the development of the self system along adolescence and the focus is directed to adolescents with non-normative gender performance. The investigation considered the contexts and the apparatuses of social regulation of sexual and gender expressions. The methodological basis of the investigation was Qualitative Epistemology. Considering the nature of the object, an idiographic perspective was adopted and three case studies were conducted aiming at understanding both the uniqueness and potential generalities of the process of gender identification of the participants. The three subjects were between 15 and 18 years old. The empirical moment occurred in a public health care center for teenagers, in Brasília, DF, where the researcher himself used to work as a professional psychologist while data construction was in course. Information was raised through interview sessions with adolescents, which were recorded and fully transcribed by the researcher. Clinical protocols and personal reports of the researcher were also considered. The analysis explored the movement of Selves of the participants. Besides, two scenarios of meaning negotiation and positioning dynamics were analyzed: the transactions researcher- participants (and differences between the clinical and research settings); and the role of school, family and religious settings in the process of gender socialization. The latter contexts are those in which the heteronormative voices echo in a more evident way, potentially in shock with the adolescents non-normative gender performance. At the same time those may also be meant as belonging, protective and affectively bonding environments. The dialogic tension generated by ambivalent positions leads to the emergence of novel meanings and personal positions, in which queerness figures as a real possibility for the Self, uniting unique developmental processes while not ignoring to the apparatuses of social regulation of gender.

Keywords: Human development, Gender, Adolescence, Dialogical Self.

Sumário

	Página
Capítulo I: Apresentação -----	1
Capítulo II: Fundamentação Teórica -----	4
1. Teoria do Self Dialógico: Contextualização Histórica e Conceitual. -----	5
2. Desenvolvimento Humano e Adolescência: Contextualização histórica e contribuições da Teoria do Self Dialógico. -----	17
3. A Luta Contra os Processos de Normatização da Subjetividade: Contribuições do Feminismo e da Teoria <i>Queer</i> . -----	25
Capítulo III: Objetivos -----	34
Capítulo IV: Metodologia -----	35
1. Fundamentos metodológicos e epistemológicos -----	35
2. Contexto de realização da pesquisa -----	38
3. Seleção de participantes -----	39
4. Procedimentos e instrumentos utilizados no momento empírico -----	42
5. Análise das informações de pesquisa -----	43
Capítulo V: Resultados -----	47
Caso 1: “ <i>Estou tentando limpar meu carma</i> ”: Paula -----	47
Caso 2: “ <i>Eu tava com a Pombagira da homossexualidade</i> ”: Robson -----	57
Caso 3: “ <i>Sou uma pessoa tranquila, que não gosta de confusão</i> ”: Alana -----	73
Capítulo VI: Discussão -----	85
Capítulo VII: Considerações Finais -----	109
Referências -----	114
Apêndice A - TCLE -----	120
Apêndice B – Guia/Roteiro de entrevista -----	121

Lista de Tabelas:

	Página
Tabela 1 – Informações básicas a respeito dos sujeitos -----	40
Tabela 2 – Alteridades presentes nas narrativas de Paula segundo o contexto -----	49
Tabela 3 – Posições do Eu de Paula e suas tensões-----	52
Tabela 4 - Alteridades presentes nas narrativas de Robson segundo o contexto -----	60
Tabela 5 – Posições do Eu de Robson e suas tensões-----	67
Tabela 6 – Alteridades presentes nas narrativas de Alana segundo o contexto -----	75
Tabela 7 – Posições do Eu de Alana e suas tensões-----	79

Capítulo I:

Apresentação

A presente dissertação possui suas raízes nas inquietações e nas primeiras curiosidades acadêmicas do pesquisador. A adolescência surgiu como tema de interesse ainda durante a graduação em Psicologia, a partir da participação em um grupo de pesquisa que tinha como tema central o desenvolvimento de adolescentes e as políticas de socioeducação. A participação neste grupo de discussão levou-me inevitavelmente a realização de projeto de iniciação científica, em que foram investigados o senso de futuridade e a representação da autoridade policial para adolescentes pertencentes a classes econômicas menos favorecidas. Estas primeiras incursões pelo mundo da produção de conhecimento propiciou as primeiras reflexões acerca do processo científico e principalmente sobre a complexidade dos fenômenos que envolviam o desenvolvimento humano.

O tema da adolescência permaneceu central na trajetória acadêmica e profissional do pesquisador. Após a graduação, ao ingressar na Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal, iniciei trabalho como psicólogo em um centro de saúde mental especializado no atendimento a adolescentes. Nesta instituição realizava atendimento psicoterapêutico individual, familiar e em grupo, em que o foco residia nos processos subjetivos dos adolescentes e nos contextos que viviam.

Atuando como psicólogo no contexto da saúde pública, tive contato com muitos adolescentes e famílias que relatavam queixas das mais diversas. Dentre estas queixas chamaram-me a atenção os casos em que os pais ou responsáveis referiam dificuldade de socialização, *bullying*, ou tristeza aguda dos adolescentes sem motivo aparente. Ainda que nem sempre claras de início, ao longo do processo terapêutico estas queixas passavam a se mostrar relacionadas à vivência de violência e exclusão destes adolescentes em diversos contextos, como escola, família ou nos grupos de pares. Revelava-se em seguida que estas violências tinham como tema central a orientação sexual do adolescente ou a forma como este expressava seu gênero. Em alguns casos, os próprios pais ou responsáveis pelos adolescentes pediam ajuda para ‘resolver’ a homossexualidade do(a) filho(a), tratando esta orientação sexual como doença.

Pude perceber que o contexto de intolerância e homofobia nas escolas e no ambiente familiar se constituía como gerador de processos de adoecimento assim como de comportamentos de risco nos adolescentes atendidos. Percebi também que muitos dos adolescentes que vivem este processo conseguem se fortalecer contra a exclusão e a homofobia a partir da inserção em grupos de pares ou a partir de relações significativas em seus mais diversos contextos de atuação.

O acompanhamento de casos envolvendo homofobia e intolerância em diversos contextos sociais levou-me a leituras sobre o feminismo, a estudos sobre homofobia e processos sociais de normatização das sexualidades. Estas incursões teóricas, associadas ao envolvimento com políticas de saúde mental e adolescência, impulsionaram-me à realização de mestrado acadêmico para o aprofundamento nas referidas temáticas.

A entrada no mestrado acadêmico, o aprofundamento nos estudos feministas e a indignação frente a violência da homofobia, participaram da construção de uma visão crescentemente crítica a respeito dos processos de opressão cotidianos que subjazem várias relações sociais. Percebia de forma mais aguçada a repercussão de discursos sociais que reiteravam a heterossexualidade como alternativa única de expressão e desejo sexual. Percebia principalmente no trabalho psicoterapêutico com adolescentes que estes discursos reverberavam na forma como eles compreendiam a si mesmos e ao mundo: o eco dos discursos de heteronormatização se dava nas falas de autodepreciação e mesmo no adoecimento psíquico destes sujeitos.

Durante o mestrado entrei em contato com a Teoria do Self Dialógico, que me proporcionou ferramentas fundamentais para que pudesse compreender os processos de subjetivação dos adolescentes com performance de gênero não normativa frente uma sociedade repleta de discursos normatizantes e disciplinadores da sexualidade e da expressão de gênero. Esta sustentação teórica me permitiu compreender a ambivalência como processo de construção de significados diante de determinados elementos simbólicos ou contextos sociais, como família e escola.

O presente estudo, ao focar os processos subjetivos que se dão no Self dos adolescentes, oferece uma visão a respeito dos processos sociais que constituem o sujeito. Esta visão é possibilitada a partir da compreensão do Self como uma estrutura complexa, que se funda na relação com a sociedade em suas nuances políticas, econômicas e relacionais. Buscamos a compreensão do funcionamento psíquico não como algo encapsulado e isolado, mas um fenômeno que apenas adquire sentido quando admitida sua constituição histórica e seu contexto.

Frente o exposto, proponho o estudo de sujeitos adolescentes que apresentem performances de gênero não normativas, assim como os múltiplos contextos em que atuam, investigando como estes adolescentes lidam com um ambiente muitas vezes de violência, preconceito e exclusão, e como seus Selves são constituídos neste contexto.

As múltiplas formas de expressão e vivência da sexualidade e do gênero apresentadas pelos sujeitos requerem estudos que gerem zonas de inteligibilidade sobre este fenômeno na relação com a sociedade, portadora de posições e discursos heterogêneos a respeito deste tema. Urge a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que reflitam a respeito do preconceito, da discriminação e das violências veladas que os sujeitos com performance de gênero não normativa sofrem no cotidiano, assim como as respostas subjetivas que eles oferecem frente estas situações.

Este trabalho ambiciona levar a discussão tanto às instituições que atuam nas políticas de igualdade de gênero quanto à sociedade ampla, realocando o tema, que deixaria de ser dicotomizado e direcionado apenas às 'minorias sexuais' e populações excluídas.

Colocamos como objetivo central desta pesquisa a compreensão do movimento do Self dos adolescentes com performance de gênero não normativa, tendo como referência seus principais contextos de participação e os aparatos sociais de normatização das sexualidades.

Para que possamos compreender as ambivalências e as contradições experienciadas pelos sujeitos, é fundamental que nos atentemos para suas expressões singulares. Desta forma, avaliamos que o método de estudo de caso oferece ferramentas para uma aproximação mais aprofundada da dinâmica psíquica dos adolescentes, assim como para a compreensão dos processos implícitos que apontam as tensões e ambivalências vividas.

Para que possamos alcançar tal objetivo, dividimos a dissertação em capítulos com a seguinte estrutura: a) capítulo teórico; b) apresentação dos objetivos da pesquisa; c) capítulo metodológico; d) apresentação de resultados; e) discussão de resultados e f) considerações finais.

O capítulo teórico apresenta os pressupostos básicos para a compreensão do fenômeno a ser investigado. Na primeira seção contextualizamos histórica e conceitualmente a perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano. A segunda seção é dedicada a uma compreensão mais aprofundada da adolescência como fenômeno social e histórico. A terceira e última seção teórica oferecerá os aportes advindos do feminismo e da teoria *queer* para que possamos compreender os processos de normatização, ora violenta ora benevolente, que transitam nos discursos sociais.

No capítulo metodológico apresentaremos os procedimentos de coleta e análise de dados, os detalhes do contexto onde se dá a pesquisa, assim como a filiação epistemológica do trabalho. Neste capítulo exporemos a estratégia de estudo de caso como meio para que alcancemos os objetivos da pesquisa. Realizaremos estudo de casos múltiplos como forma de compreensão aprofundada dos aspectos psicológicos dos participantes e dos elementos sociais que participaram na configuração de seus Selves. Três adolescentes com idades entre quinze e dezoito anos colaboraram com a pesquisa. Todos eles eram atendidos pelo pesquisador na instituição de saúde onde se dá a pesquisa, o que facilitou a construção de cenário de pesquisa favorável e a emergência de sentidos fundamentais para a elaboração teórica posterior.

Os dados são apresentados e discutidos de forma que as posições pessoais dos adolescentes, assim como as alteridades principais e seus contextos são expostos e explorados. A relação entre estes elementos nos permite a compreensão do movimento e da organização dos Selves dos sujeitos, assim como os elementos simbólicos geradores de ambivalência e posições pessoais dissonantes.

Nas considerações finais oferecemos uma síntese do percurso da pesquisa assim como as contribuições no âmbito teórico e sua reverberação social. Neste momento apontamos também as possíveis pesquisas futuras a serem desenvolvidas a partir da Teoria do Self Dialógico envolvendo adolescentes.

Capítulo II:

Fundamentação Teórica

Neste capítulo ofereceremos os alicerces teóricos para a compreensão de nosso objeto de estudo e a forma de sua abordagem. Estes alicerces encontram-se na articulação de três eixos: a Teoria do Self Dialógico; a aproximação sociocultural do fenômeno da adolescência; e, por fim, os estudos de gênero, com foco na teoria *queer*.

Na primeira seção contextualizaremos historicamente a Teoria do Self Dialógico (TSD), tendo como referência os primeiros movimentos das Ciências Humanas nos séculos XVIII e XIX. Esta contextualização subsidiará a compreensão do papel que a TSD possui junto às humanidades, principalmente à Psicologia. Realizada a contextualização histórica, daremos um foco aos conceitos e conquistas centrais da referida teoria.

A segunda seção será dedicada à compreensão da adolescência como ~~um~~ fenômeno social, histórico e cultural. Para cumprir tal objetivo, faz-se fundamental a desnaturalização da adolescência, oferecendo uma compreensão das múltiplas facetas que este fenômeno assume em diferentes momentos históricos e em diferentes organizações sociais.

Finalizaremos nossa fundamentação teórica com os estudos feministas e com a teoria *queer*. As ferramentas de pensamento oferecidas por estas abordagens explicitam que o posicionamento do pesquisador não se dá apenas no campo teórico, mas inescapavelmente no campo político. O feminismo e a teoria *queer* destacam os elementos de socialização de gênero ao pensarmos o desenvolvimento dos sujeitos, em especial aqueles que se posicionam no campo não normativo das expressões da sexualidade e do gênero.

Teoria do Self Dialógico: contextualização histórica e conceitual

A Teoria do Self Dialógico (TSD) é a ferramenta teórica e epistemológica principal que guiará esta pesquisa, estando presente desde o processo de construção do objeto de estudo até a definição das diretrizes para a análise dos dados. A primeira subseção traz um breve resgate histórico das Ciências Humanas, com foco nos movimentos dos séculos XVIII a XX, quando se estruturam as abordagens modernas da ciência, chegando aos eventos que possibilitaram o processo de construção da Psicologia Sociocultural e da TSD. O segundo momento confere um foco aos conceitos centrais da TSD, oferecendo ao leitor as ferramentas teóricas fundamentais para a compreensão do problema de pesquisa, seu objeto e as metodologias a serem apresentadas.

Contextualização histórica da Teoria do Self Dialógico.

A história da ciência, em especial da Psicologia, não é marcada pelo acúmulo de conhecimento ou pelo avanço linear e contínuo, mas sim por diversos eventos históricos que causam transformações paradigmáticas profundas, reverberando nos modos de relação e organização social, política e econômica de uma comunidade. Os modos de produção de conhecimento são inseparáveis dos demais aspectos constituintes de uma sociedade (Madureira, 2007; Japiassu, 2002).

As teorias científicas, calcadas em seus pressupostos filosóficos, apresentam visões de mundo e de ser humano. Apontam, a partir destes pressupostos, para onde é mais importante que o investigador direcione seu olhar e sua curiosidade. Um estudo histórico das ciências e da filosofia é também um estudo a respeito dos múltiplos olhares possíveis do ser humano sobre a realidade (Andery et al. 2006).

A história do empreendimento humano da filosofia e da ciência torna-se objeto de interesse não apenas como série de eventos que culminam nos conhecimentos atuais, ou como um enredo de conquista após séculos de buscas, superação de obstáculos e desenvolvimento de ideias. A contextualização histórica na presente pesquisa, ao invés de ‘coroar’ o presente, terá como objetivo o apontamento da gênese das perspectivas teóricas utilizadas na pesquisa. Compreender quais elementos teóricos constituíram a perspectiva sociocultural nos oferece elementos para pensar sua função no contexto epistemológico e científico contemporâneo, e contribuir de forma mais atenta para futuros caminhos da teoria e objetos de estudo possíveis (Rose, 1996).

A investigação das raízes¹ das Ciências Humanas reporta aos séculos XV e XVI, com o movimento Renascentista na Europa ocidental. O Renascimento, como arauto da Idade Moderna,

¹Para o presente trabalho não será retomada a filosofia grega clássica, pois tornaria a análise histórica exaustiva e descabida à dissertação.

marca uma transição do objeto de investigação dos pensadores europeus. Esta transição é evidenciada na obra de Descartes, em que emergem as questões da constituição do *cógit*o humano ao mesmo tempo em que se mantêm elementos do idealismo da idade média. Paulatinamente a alma deixa de ser o alvo central de preocupação filosófica, passando a ser o homem, em sua constituição e organização, o objeto das correntes Racionalistas e demais escolas modernas da Europa. Em paralelo a este processo emerge o interesse pelo humano, não mais como um ser sagrado e portador de um espírito que deveria ser conhecido, mas como um ser concreto, portador de uma existência única. A ‘consciência de si’ é uma consequência dos questionamentos que se fazem a respeito das necessidades humanas, sua organização e constituição (Japiassu, 2002).

O Renascimento, e especialmente o Iluminismo, conduzem à noção de coletividade e a transformação do senso de ‘si’ em senso de ‘nós’. Com Montesquieu emerge a compreensão das diferenças de hábitos e pensamentos relativamente às diferentes sociedades. Rousseau, por sua vez, volta-se para a necessidade de compreender as formas como os indivíduos constroem coletivamente uma determinada sociedade. Instigados pela emergente noção de solidariedade, fortalecem-se os direitos sociais ao mesmo tempo em que perdem força as autoridades fundadas no poder divino. O humano passa a ser compreendido como ser constituído por uma sociedade e por uma história. É neste contexto filosófico que surgem as primeiras manifestações das ciências modernas (Japiassu, 2002).

Na ciência moderna dos séculos XVII e XVIII, os meios de compreensão dos fenômenos estavam fortemente arraigados aos princípios do mecanicismo e do naturalismo. O mecanicismo utiliza a metáfora da máquina para explicar os diversos fenômenos os quais se encarrega investigar: humano, natureza e sociedade são igualmente concebidos tais como máquinas que devem ser mantidas em bom funcionamento. A manutenção do ‘maquinário’ é atribuída ao saber científico que, legitimado pelo discurso de previsão, intervenção e neutralidade, protagoniza as decisões de diversos núcleos sociais. O naturalismo, por sua vez, institui os métodos experimentais e observacionais como parâmetros para sua construção epistêmica. Mecanicismo e naturalismo recebem grande influência da Geometria, levando à criação de modelos explicativos matemáticos para o universo, a natureza, a sociedade, e ser humano (Andery et al., 2006; Madureira, 2007).

A quantificação, naturalização e mecanização tornam-se critérios de cientificidade altamente valorizados no contexto do capitalismo emergente. Esta valorização surge como resultante do foco na produção de tecnologias que permitissem otimização da produção e aumento dos lucros para os donos de fábricas. A instituição científica passava a responder aos anseios de uma sociedade fundada nos princípios da propriedade privada, em que lucro e acúmulo tornaram-se palavras de ordem para alguns enquanto expropriação da força de trabalho foi a realidade vivida por outros (Andery et al., 2006; Madureira, 2007).

O termo Ciências Humanas surge pela primeira vez com Saint-Simon (1760-1825), no início do século XIX, marcado pelos pressupostos do mecanicismo e do naturalismo. Tais

pressupostos conduziram também Saint Simon à noção de fisiologia social, ou seja, à visão de que o desenvolvimento social estava vinculado a atribuição de papéis fixos aos sujeitos nos modos de produção e organização do trabalho, reiterando estruturas sociais fixas e imutáveis (Japiassu, 2002).

Augusto Comte (1798-1857), fundador do positivismo, dá continuidade à chamada fisiologia social de Saint Simon, buscando nas ciências físicas e biológicas os instrumentos para a compreensão do ser humano e suas organizações sociais. Comte acreditava na evolução gradual e ‘natural’ das sociedades. A disciplina e o controle instituídos pela sociedade são dispositivos que protegem-na de indivíduos que, agindo de forma autônoma, não seriam inteiramente confiáveis. A ordem e a disciplina serviriam ao propósito de levar, de modo ‘natural’, à evolução e ao progresso da sociedade. Esta evolução culminaria no modelo positivo, em que a objetividade científica seria utilizada como instrumento de desenvolvimento da coletividade humana. Desta forma, a objetividade passa a ser concebida como atributo fundamental para a construção de um conhecimento que leve à coesão social, e à superação dos interesses individuais (Japiassu, 2002). Processo que pode ser compreendido como a supressão da subjetividade.

A objetividade nos processos de construção de conhecimento alimenta a (e é alimentada pela) racionalidade científica ao longo dos séculos XVIII e XIX. Nos ambientes experimentais – tidos como o ambiente ideal da objetividade – tentava-se a criação de um contexto controlado, em que as únicas variáveis em questão seriam aquelas já previstas pelo experimentador. Em uma síntese que traz referência aos princípios relatados acima, Maria Helena Patto (2007) afirma:

Na modernidade, coube a Bacon inventar os ‘ídolos’ ou ‘hábitos pervertidos, já profundamente arraigados na mente’, e propor procedimentos – o método experimental – que as neutralizassem no processo de conhecimento. Estava em andamento o projeto que, desde o Renascimento até o século XVIII, pôs a razão humana como instrumento do progresso técnico e científico e este como condição de liberdade e da felicidade humanas. (Patto, 2007, p. 3)

O projeto da objetividade calcava-se na noção de neutralidade da ciência e seus atores, o que demarca um posicionamento de natureza política e social. O aparato objetividade-neutralidade teve como função, em seus primórdios, livrar o conhecimento científico das influências da Igreja e das instituições religiosas. No entanto, o que era um meio de conseguir autonomia na elaboração do conhecimento, tornou-se um fim em si mesmo. Objetividade e neutralidade passaram a ser os objetivos finais de qualquer projeto científico, gerando uma busca voraz por métodos e instrumentos em que estes critérios fossem garantidos (Patto, 2007).

Neste complexo cenário deu-se a longa gestação da Psicologia, que nasceu, como várias outras disciplinas, a partir de tensões ou inquietações surgidas no seio da sociedade europeia do século XIX. As disciplinas Psi’s (Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise) surgiram em meio a transformações sociais e culturais intensas em decorrência das quais mulheres e homens, que

viviam choques culturais decorrentes do abandono da vida rural e entrada massiva nas cidades e nas fábricas, entravam em intenso sofrimento psíquico, resultando nos históricos casos de histeria e suicídio (Japiassu, 2002).

Desta forma, a Psicologia individualista surge reiterando as condições de desigualdade e exploração do modo de produção capitalista, estabelecendo seus próprios parâmetros de normalidade, em que o *status quo* era mantido pelos denominados normais. Todo este processo perverso de legitimação dos processos de opressão ocorre sob o manto da suposta neutralidade científica (Patto, 2007).

Ao longo do século XX, houve a consolidação da psicologia como campo científico e de práticas. Não se alterou de modo significativo, entretanto, seu papel na geração de diferentes modelos de atuação que legitimavam o discurso de neutralidade e objetividade, como os testes psicológicos e as práticas laboratoriais. Estes instrumentos forneceram à Psicologia grande alcance social entre as classes dominantes, reafirmando processos de exclusão que mantinham intocados a ordem social e seu sistema de classes (Andery et al. 2006; Danzinger, 1996).

Os teóricos a serviço do positivismo na Psicologia no século XX (primeiramente com John B. Watson e mais tarde com B. F. Skinner, por exemplo), buscando um status científico para a Psicologia e seu total desligamento da Filosofia, encontram no comportamento o objeto exato para a nova ciência. O comportamento (aliciado pelo ‘meio’) mostra-se um objeto observável e mensurável, o que, de acordo com os pressupostos positivistas, pode ser manipulado e conhecido por métodos objetivos. A relação entre comportamento e meio recebe mais tarde a denominação ‘relação estímulo – resposta’ (Bock, Furtado & Teixeira, 1994; González Rey, 2005).

Embalada por seu status de cientificidade, o comportamentalismo ganha um importante alcance social, principalmente na sociedade estadunidense dos anos 20 e 30 do século XX. Esta repercussão social dos métodos comportamentais, em conjunto com as práticas laboratoriais relacionadas a distintos eixos da Psicofisiologia, lhes confere o status de corrente hegemônica na Psicologia norte americana (Bock, Furtado & Teixeira, 1994).

A consolidação dos preceitos positivistas no fazer científico contribuiu para a redução do papel da subjetividade humana tanto como objeto de estudo, quanto como parte fundante do próprio pesquisador/psicólogo. Um instrumento era considerado tão eficaz quanto pudesse suprimir as expressões subjetivas dos participantes. (González Rey, 2005).

O processo de construção de um campo científico, no entanto, não é unívoco ou linear. Os séculos XIX e XX foram ricos em perspectivas científicas e filosóficas que contestavam os pressupostos do enfoque *mainstream* cientificista. Podemos considerar que um elemento marcante na história do conhecimento psicológico e fundamental para a concepção sociocultural do desenvolvimento foi o reaparecimento da subjetividade como objeto de estudo. A noção de subjetividade já se fazia presente nas elaborações freudianas a respeito do aparelho psíquico. No entanto, segundo González Rey (2003), as contribuições de S. Freud eram mediadas principalmente

pela atuação clínica, além de serem marcadas pelo pensamento naturalista e positivista predominantes no final do século XIX e início do século XX.

Para o autor (González Rey, 2003), a grande virada no estudo dos fenômenos psicológicos se deu a partir da apropriação da dialética pelos psicólogos soviéticos, após a Revolução Russa. A visão dialética permite que se superem dicotomias como social-individual, interno-externo, objetivo-subjetivo, compreendendo que estas contradições atuam no próprio movimento psicológico e humano. A apropriação do pensamento dialético impulsionou a Psicologia na compreensão do fenômeno psíquico em seu caráter social, complexo e histórico, elementos centrais na compreensão da psique na perspectiva cultural do desenvolvimento. Reiterando esta perspectiva, González Rey (2003) afirma:

O desafio de apresentar a psique a partir de uma visão cultural despojando-a do caráter determinista e essencialista, que acompanhou a grande maioria das teorias psicológicas, conduz a uma representação da psique em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico, à qual temos optado pelo conceito de subjetividade. (p. 75)

Assim, a partir das colaborações de Marx (e da dialética), da Física Quântica (com a ideia que o observador influencia seu objeto de estudo) e da Ecologia (com a noção de sistemas), a Psicologia foi capaz de desenvolver novas perspectivas que ofereciam outros olhares e contribuíram para importantes avanços na compreensão dos fenômenos psíquicos e cognitivos, como nas obras de Piaget e Vigotski (Bock, Furtado & Teixeira 1994; Madureira, 2007).

Estes avanços se deram não apenas por conta do efervescente cenário científico, mas das várias ideias e conhecimentos produzidos pelas classes oprimidas, que emergem como uma expressão das contradições existentes no seio da sociedade, carregando em si seu motor de transformação (Andery et al., 2006). Temos como exemplo os avanços gerados pelos movimentos feministas, que repercutiram em vários campos da ciência em meados do século XX.

Os avanços alcançados nas diversas disciplinas científicas e os saberes produzidos pelas classes sociais oprimidas permitiram a criação de visões críticas com relação ao positivismo e racionalismo dominantes. Na Psicologia emergiram várias escolas que concebiam o ser humano para além da díade estímulo-resposta. Estas diferentes concepções permitiam a construção de um saber assumidamente engajado, em que a neutralidade e a objetividade eram entendidas como ficções.

Os estudos que tomaram a cultura como objeto no início do século XX ofereceram importantes subsídios à compreensão da experiência humana a partir de seu contexto social e histórico. Tendo estas disciplinas como referência, o fenômeno psíquico deixa de ser concebido como isolado ou autossuficiente, passando a ser compreendido de forma culturalmente contextualizada (Valsiner, 2012).

A Teoria do Self Dialógico (TSD) e a perspectiva sociocultural emergem na esteira da virada epistemológica alimentada pela visão dialética e pela concepção de cultura advinda da Antropologia, com destaque para as contribuições de Geertz (1926-2006), assim como pelo pós-estruturalismo, e estudos da área da Linguística, principalmente com as contribuições Vigotski (1896-1934) e Bakhtin (1895-1975). Diferenciam-se das perspectivas positivistas da Psicologia justamente por admitirem a complexidade e multiplicidade dos processos envolvidos no desenvolvimento humano. Os fundamentos centrais destes dois eixos teóricos serão explorados na próxima subseção.

Perspectiva Sociocultural do Desenvolvimento Humano.

Denominamos perspectiva sociocultural do desenvolvimento a que envolve os conceitos de mediação semiótica (Vigotski, 1998), trajetória de vida, internalização-externalização e enfatiza a construção de sentidos através dos espaços intersubjetivos (Valsiner, 2012; Zittoun, 2009). Estes conceitos são fundamentais para compreendermos o funcionamento dialógico do Self.

O Self dialógico é compreendido como o campo onde coexistem diferentes posições do Eu, cada uma portadora de uma voz específica, em que ocorrem diálogos, disputas e tensões entre elas, à semelhança dos embates e diálogos existentes na sociedade (Raggatt, 2000). Nesta direção, o Self dialógico é compreendido por Hermans (2002) como a sociedade da mente.

Nesta subseção avançaremos nas reflexões acerca da perspectiva sociocultural de desenvolvimento e seus principais conceitos e pressupostos, enfatizando a noção de cultura, de dialogismo e por fim a compreensão de um Self complexo e dialógico.

Cultura e Desenvolvimento Humano.

O termo *cultura* possui vários significados cotidianos: refere-se originalmente ao cultivo, à agricultura; teve seu significado voltado também para a noção de produção, desenvolvimento ou crescimento de algo. Nas ciências humanas e sociais, as diferentes abordagens apropriam-se do termo de acordo com seus pressupostos e objetivos (Jahoda, 2012). O referido autor problematiza a multiplicidade de diferentes conceitos de cultura presente nas ciências humanas e sociais, sendo compreendida como desde uma forma coletiva de programação da mente, até uma rede de conhecimentos, hábitos, ideias e signos compartilhados pelos sujeitos de uma mesma sociedade.

Ao pensarem a cultura como um dos elementos centrais nos estudos do desenvolvimento cognitivo, psicólogos interessados no fenômeno da cultura introduziram novas formas de pensar este processo. De acordo com Zittoun, Mirza & Perret-Clermont (2007), ao destacarmos o papel da cultura, torna-se evidente que a relação de uma criança com um objeto ou uma tarefa específicos é mediada por sua inserção cultural. Assim, os elementos ressaltados ou negligenciados por uma criança quando em interação com um objeto, ou com o outro em situações sociais, não dependem apenas de suas estruturas cognitivas prévias, mas fundamentalmente de aspectos como os seus

instrumentos simbólicos, a relação com o experimentador, sua história pessoal e outras marcas sociais, culturais e individuais. O ambiente experimental é, portanto, e antes de tudo, uma situação de comunicação intersubjetiva, em que diversos elementos das culturas de cada participante e do experimentador estão em jogo. Assim como no ambiente experimental, a vida e as relações cotidianas se constituem em um ambiente cultural, o qual provê instrumentos mediadores que afetam o sentido que o sujeito dá às experiências, aos objetos, às outras pessoas e a si (Zittoun & Perret-Clermont, 2009).

Tomando os elementos acima, temos como ponto de partida a definição de cultura enunciada por Geertz (1973):

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (p.4)

Compreendendo a cultura como teia de significados que medeiam as relações humanas e com o mundo, passamos a compreender também o desenvolvimento humano em sua complexidade, envolvendo aspectos individuais sociais e culturais. Nessa direção, Rosseti-Ferreira, Amorim & Silva (2007) concebem o desenvolvimento humano como: “uma construção dada em um direcionamento temporal irreversível, exercida por uma pessoa ativa por meio de interações que ele/ela estabelece, em cenários específicos, que são organizados social, culturalmente.”² (p. 277)

Em complemento, concebemos o desenvolvimento como a emergência de funções psíquicas advindas de tensões entre cultura, relações sociais e sujeito. É no contato com a cultura e com o conhecimento previamente acumulado pela humanidade que o sujeito adquire as ferramentas psicológicas que mediarão sua atividade cultural. Um sujeito que se constitui e se desenvolve a partir de seu processo histórico particular (ontogênese) assim como em relação à história da humanidade, ou sociogênese (Tacca, 2005).

Assim como as autoras supracitadas, consideramos que o foco das investigações sobre o desenvolvimento humano deve sublinhar as interações sociais, configuradas numa realidade social e histórica específica, que enquadra e confere sentido a estas relações. Ao concebermos o desenvolvimento a partir de interações, configuradas e enquadradas em uma realidade sociocultural específica, compreendemos este processo tal como defende a perspectiva da psicologia dialógica, tema da seção seguinte.

²“as a time-irreversible construction of an active person through the interactions he/she establishes, in specific scenarios, which are socially and culturally organized.”

Dialogismo e Desenvolvimento Humano.

O paradigma dialógico, de acordo com Lopes de Oliveira (2013), almeja ser a síntese de várias abordagens e perspectivas teóricas que têm o foco na compreensão da subjetividade e enfatizam a sua natureza relacional, o que resulta em dois principais efeitos: assumir a centralidade das práticas comunicativas na formação do senso de si; e, a interdependência entre tal formação e os processos de significação, o que resulta em uma compreensão semiótica da subjetividade e da conduta humana, na qual mudança e permanência, unicidade e pluralidade são partes indissociáveis da pessoa.

Dois autores são fundamentais para a abordagem dialógica do desenvolvimento humano: Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin. Vigotski oferece uma compreensão de desenvolvimento das funções mentais superiores como fruto da imersão do sujeito em um ambiente cultural e social (Vigotski, 1998; Góes & Cruz, 2006; Fino, 2001, Lampreia, 1999). Bakhtin, por sua vez, reflete a respeito dos elementos ideológicos construídos socialmente e que passam a constituir a própria consciência individual (Bakhtin, 1992). Ambos os autores se valem do materialismo histórico como fundamento teórico básico para a compreensão dos processos psicológicos (Ponzio, 2008). Fernyhough (1996), partindo das elaborações de Vigotski e Bakhtin, propõe que a construção das funções mentais superiores, além de social, cultural e histórica, é fundamentalmente dialógica.

Explorando os conceitos e contribuições de Vigotski, Fernyhough (1996) enfatiza que o desenvolvimento das funções mentais superiores por meio da imersão sociocultural se dá via mediação semiótica. A mediação semiótica envolve a utilização de signos na constituição das atividades mentais. O signo é a ferramenta mental utilizada como forma de orientar as ações humanas, como memória e atenção. Tendo em consideração sua função estruturante das funções mentais, o signo é tratado como uma ferramenta psicológica. Esta compreensão é enriquecida pelo autor ao contextualizar culturalmente o uso do signo. Ele afirma que os signos não são predefinidos de acordo apenas com o estágio de desenvolvimento do sujeito, mas são utilizados de acordo com o contexto em que se encontra. Esta afirmação nos oferece a compreensão do signo não apenas como uma ferramenta psicológica, mas sim como um kit de ferramentas em que suas várias funções emergem de acordo com as alteridades presentes e o contexto sociocultural do momento.

A constituição do sujeito se dá a partir do histórico de relações estabelecidas por ele, relações estas que adquirem sentido a partir de sua contextualização social e histórica. Da mesma forma o sujeito participa na construção das características das pessoas com quem interage, em uma construção de base bidirecional (Rosseti-Ferreira, Amorim & Silva, 2007). Alteridades são os outros sociais concretos com quem o sujeito estabelece relação intersubjetiva. Hermans (2001) refere-se às alteridades como *posições externas*, vozes sociais que participam diretamente da configuração psíquica dos sujeitos.

O sujeito, constituído através de alteridades heterogêneas, apresenta-se também como heterogêneo. A riqueza da sociocultura onde o sujeito se desenvolve, assim como de suas interações, lhe impõe uma variedade de papéis e posicionamentos. Cada nova situação vivida pelo sujeito cria a necessidade de novas perspectivas e novos processos de significação, evidenciando o caráter contínuo, dialógico e multifacetado do desenvolvimento (Rosseti-Ferreira, Amorim & Silva, 2007).

O desenvolvimento de uma subjetividade comunicacional e dialógica traz a tona dois conceitos fundamentais: o conceito de voz, proposto por Bakhtin, e o de internalização, por Vigotski.

Bakhtin (1992) compreende a voz como manifestação de uma ideologia, de um modo de compreender o mundo, o outro e a si. Cada pessoa é portadora de tantas vozes quantas as posições ideológicas que ela possa representar. Em uma situação de diálogo, diversas vozes entram em contato e em conflito, ao expressarem diferentes visões de mundo. Um diálogo, portanto, não envolve apenas duas pessoas, mas toda uma bagagem cultural e ideológica, presente e pretérita. À multiplicidade de vozes que podem permear um dado contexto interpessoal ou intrapessoal, Bakhtin denomina polifonia (Fernyough, 1996; Amorim, 2002).

No que se refere ao mecanismo de internalização (Vigotski, 1998), consiste na (re)construção intrapsíquica singular do ambiente social e cultural, essencial na formação das funções mentais superiores e no movimento de tornar a bagagem cultural parte da estrutura subjetiva. O processo de internalização parte de uma situação social em que tanto as vozes sociais e ideológicas como modos de pensamento e de conduta são ativamente reconstruídas internamente pelo sujeito em desenvolvimento, favorecendo que diferentes perspectivas acerca de uma situação passem a fazer parte de sua subjetividade. O principal instrumento a serviço da internalização é a linguagem, compreendida aqui como mediador entre sujeito e contexto cultural e histórico (Markova, 2006).

A natureza dialógica do funcionamento mental confere-lhe a característica de estar sempre em movimento e aberto à novidade. Um dos pontos que distingue a noção de dialogismo e dialética é exatamente o caráter sempre inacabado da primeira, não havendo a noção de uma síntese, ou de uma conclusão frente o confronto de diferentes teses. A incompletude dessa estrutura a que Fernyough (1996) denomina 'mente dialógica' leva a uma noção de desenvolvimento humano como processo contínuo e também inacabado. A mente dialógica é cenário dos diálogos internos, os quais possuem elementos originários das interações sociais concretas e também peculiaridades que lhe são conferidas pela singularidade do sujeito. O pensamento em diálogo aparece de forma condensada ou abreviada, muitas vezes, permitindo a existência concomitante de duas vozes conflitantes, sem necessariamente uma terceira voz conciliadora (Fernyough, 1996; Da Silveira, De Souza & Gomes, 2010).

Self Dialógico e as Posições do Eu (I-Positions.)

Compreender o diálogo interno como uma forma de funcionamento psíquico, apoiado no conceito bahktiniano de voz, nos conduz para a noção inovadora de Self, um self múltiplo, formado por múltiplas vozes. O Self tem sido um construto teórico utilizado de uma maneira bastante genérica ao longo da história da Psicologia, remetendo à ideia de um núcleo essencial pertencente a cada sujeito, como nas vertentes do humanismo que prosperou sob a influência do individualismo ocidental (Raggatt, 2010; Komatsu, 2012).

A noção de Self dialógico opõe-se aos conceitos tradicionais de identidade utilizados na Sociologia e na Psicologia, que buscavam um *indivíduo*, ou seja, algo que não pode ser dividido, alguém que possua uma coerência interna e externa (relacional). Os conceitos tradicionais de identidade (como proposto por Erik Erikson, por exemplo) sugeriam que a saúde mental advinha exatamente de uma integridade e homogeneidade psíquica, e que esta condição asseguraria ao sujeito seu lugar na sociedade (Matusov & Smith, 2012).

O Self dialógico, em oposição às noções individualistas, oferece a visão de um sujeito constituído a partir de seu contexto cultural, social e histórico, atravessado por diferentes vozes ao mesmo tempo em que se mostra ativo e imaginativo na constante reelaboração destas vozes. Raggatt (2010) sintetiza as várias posições sobre o conceito de Self dialógico como “uma multiplicidade dinâmica de várias posições do Eu que possuem histórias separadas para contar, e que são formações ao menos parcialmente independentes.”³(p. 405)

A noção de Self dialógico funda no social a existência do sujeito, ao mesmo tempo em que impede que ele se dilua no ambiente linguístico/narrativo, como proposto nas correntes radicais do construcionismo. É também função deste conceito o reconhecimento da singularidade e da voz autoral do sujeito (Raggatt, 2000). O autor apresenta uma noção de Self dialógico, que acolhe a multiplicidade e, ao mesmo tempo, a possibilidade de integração, e em que as várias posições presentes no Self surgem a partir de objetos internalizados, em contextos diversos de mediação simbólica. A diversidade da experiência humana coloca o sujeito em perspectivas diferentes (conflitantes, contraditórias, mas potencialmente complementares) diante da realidade e de si mesmo. As experiências em múltiplos contextos e relações obrigam o sujeito a vários posicionamentos distintos, conferindo-lhe também uma heterogeneidade psíquica (Rossetti-Ferreira; Amorim & Silva, 2007). Dúvida, ambivalência, impasse ético ou mesmo arrependimento são situações que marcam posições distintas em um mesmo momento de uma trajetória biográfica (Raggatt, 2000).

³“A dynamic multiplicity of several I-positions that have separate stories to tell, and that are at least partially independent formations.”

Os vários elementos sociais (pessoas, lugares, objetos, etc.) fazem com que o Self assuma diferentes posições diante uma determinada situação (diferentes Posições do Eu), emergindo então uma situação de diálogo interno entre as diferentes posições/perspectivas. Um mesmo sujeito pode apresentar diferentes vozes (no sentido trazido por Bakhtin), representantes de diferentes posições políticas, ideológicas e morais, cada uma portando um enredo próprio.

Os posicionamentos pessoais evidenciados nas situações de tomada de decisão dos sujeitos tanto no ambiente social quanto nas elucubrações intrapsíquicas, são marcados por múltiplas vozes. Estas vozes, constituídas por elementos da história pessoal do sujeito, configuram-se de maneiras muito específicas. Estas diferentes posições percorridas tanto no ambiente social e relacional quanto intrapsíquico, é o que chamamos 'Posições do Eu' (Raggatt, 2000; 2010; Hermans, 2001; 2002).

Os elementos sociais que marcam as diferentes vozes e as diferentes posições do Eu podem ser pessoas importantes para o sujeito, eventos marcantes ou traumáticos, objetos, roupas, partes do corpo ou qualquer outro elemento destacado em sua trajetória de vida. Estes elementos são portadores de sentido e carregados de afeto, o que lhes confere um grande valor nos contextos de pesquisa como possíveis acessos às posições assumidas pelos sujeitos e às vozes que lhes subsidiam (Raggatt, 2000; Lopes de Oliveira, 2013).

As diferentes vozes, elementos e posições do Eu se articulam no ambiente intrapsíquico, formando espécies de campos ou paisagens. Nesta organização, posições distintas relacionam-se de diferentes formas, podendo fertilizar-se mutuamente ou entrar em tensão, conflito ou contradição. Assim, podemos afirmar que as diferentes posições estabelecem relações também de dominância e submissão, em que algumas podem assumir maior centralidade em uma série de tomadas de decisão do sujeito, guiando suas posturas éticas e direcionando de forma mais preponderante sua trajetória de vida. Por outro lado, posições e vozes mais fracas surgem apenas em situações muito específicas (na presença de alguém, num lugar poucas vezes visitado, etc.), não protagonizando a arena intrapsíquica ou sequer afetando a organização do self de modo significativo (Raggatt, 2000).

Ao longo da história do sujeito as diferentes posições podem também alternar posições hierárquicas, criar alianças ou gerar novas tensões ou contradições. O aspecto dialógico permite o movimento constante das Posições do Eu. Compreendemos, desta forma, que o Self dialógico transita por diferentes posições, expressando-se e colocando-se no mundo através de suas vozes – pessoais e internalizadas. Importante lembrar que esta também é uma relação bidirecional, em que as posições do sujeito no mundo constroem as posições internas assim como estas participam daquelas (Raggatt, 2010).

Além da organização espacial, as Posições do Eu contextualizam-se também temporalmente. Podemos ressaltar ao menos duas dimensões temporais relevantes para a organização das posições: por um lado, temos a história da sociocultura onde o sujeito está inserido

e, por outro, temos a história e desenvolvimento de cada posição, formada também por suas perspectivas e projeções futuras (Rossetti-Ferreira; Amorim & Silva, 2007; Raggatt, 2000).

Para a investigação destas diversas dimensões configuracionais (espacial, temporal e hierárquica), diversos autores têm se detido na elaboração de metodologias para compreender o funcionamento do Self dialógico. Como exemplo, Hermans (2001) e Raggatt (2000; 2010) utilizam métodos qualitativos e quantitativos para investigar a relação entre as posições do eu listadas pelo sujeito (hierarquias, padrões de funcionamento e importância de cada uma das posições) e entre estas e as alteridades. No método proposto pelo primeiro, propõe-se ao sujeito a construção de repertórios de posições pessoais, organizando matrizes compostas por posições internas e alteridades que participam da vida do sujeito. Já o segundo, opera com o mapeamento do Self dialógico. Para tanto, realiza-se o levantamento de alguns elementos socioculturais de grande carga simbólica e afetiva para o sujeito investigado; em seguida sugere-se que ele agrupe estes elementos, dando-lhes um rótulo. Este rótulo, que aglutina vários elementos simbólicos (pessoas, objetos, eventos e partes do corpo), recebe o status de voz representativa de uma posição pessoal do sujeito. A segunda etapa consiste em uma análise quantitativa em que, com ajuda do software estatístico SPSS®, elabora-se um mapa destas vozes e de cada elemento que a constitui.

Raggatt (2000; 2010) oferece ainda uma importante ferramenta teórica para a compreensão dos processos de emergência de posições pessoais. O autor afirma que posições pessoais opostas emergem diante uma situação, alteridade ou elemento simbólico que provoque compreensões ambíguas no sujeito. A existência de vozes ambivalentes no ambiente do Self do sujeito favorece a emergência de posições distintas diante o objeto. Ao elemento capaz de gerar ambiguidade ou tensão Raggatt (2010) denomina o eixo de diferenciação. Um sujeito que, por exemplo, deixa sua cultura de origem para residir em uma sociedade com costumes e representações muito diversas da sua, vive uma série de desafios e tensões envolvendo seu trânsito sociocultural. Desta forma, podemos considerar a entrada do sujeito em um novo contexto cultural como o eixo de diferenciação que proporcionou a emergência de posições pessoais capazes de significar suas novas experiências e lidar com as situações de tensão e ambivalência. A emergência de posições diferentes a partir de uma situação de tensão dialógica é compreendida como processo gerador de desenvolvimento, tendo em vista a constante (re)construção de sentido diante a realidade. O tema do desenvolvimento humano e os alcances da TSD serão resgatados na seção seguinte.

Desenvolvimento humano e adolescência: Contextualização histórica e Contribuições da Teoria do Self Dialógico

Aprofundar a compreensão do fenômeno da adolescência demanda a incursão em um panorama histórico considerando suas diferentes expressões e formas de concepção conforme o contexto histórico e sociocultural considerado.

Contextualização Histórica da Adolescência

A Etimologia do termo ‘adolescência’ mostra-se uma interessante via para o início do estudo deste período de vida. Por um lado, *Adolescere* significa amadurecer, por outro, *Addolescere* indica um processo de adoecimento (Dias, 2009). Esta dupla significação mostra uma íntima relação com as representações dominantes a respeito dos sujeitos nesta etapa de desenvolvimento, muitas vezes, relacionada à agressividade, rebeldia e insatisfação (Dias, 2009).

Além dos discursos sociais, diversas construções teóricas a respeito do período da ‘adolescência’ partem de uma perspectiva naturalizada de desenvolvimento humano, dado por meio de processos internos, encapsulados em uma psique individual e autossuficiente caracterizada pela instabilidade e rebeldia. Estas teorias embasam-se predominantemente no modelo psicanalítico, que contribuiu para disseminar a noção de ‘crise da adolescência normal’, ou em abordagens biomédicas, que tendem à universalização do fenômeno por meio de sua redução a padrões fisiológicos, além de conferir à adolescência um caráter de mera transição entre fases. Adotamos na presente pesquisa, em consonância com as propostas de Bock, Furtado e Teixeira (1994), Lopes de Oliveira (2006) e Fonseca e Ozella (2010) uma postura crítica com relação à naturalização e universalização do período da adolescência, e buscamos junto a estes autores uma visão alinhada aos preceitos da Psicologia histórico-cultural.

Apesar do predomínio das descrições unívocas na teorização a respeito da adolescência, esta fase da vida assumiu ao longo da história e nas diversas sociedades, diferentes perspectivas e papéis sociais, implicando em diferentes significados, valores e experiências de desenvolvimento e vivência pessoal. Este percurso histórico não é linear, e passa por transformações, continuidades e descontinuidades, que promovem reconstruções da figura do adolescente. Localizar historicamente o fenômeno da adolescência torna-se essencial para compreendermos esta fase do desenvolvimento na contemporaneidade, a partir de uma perspectiva que alinha a abordagem histórico-cultural e a ciência do desenvolvimento. Busca-se, desse modo, superar os discursos científicos hegemônicos, que tendem a estigmatizar e normatizar este fenômeno.

Os sistemas educacionais da Grécia clássica e do Império Romano tinham como principal objetivo introduzir as responsabilidades de cidadão e de guerreiro, no caso dos homens, e de mães e esposas, no caso das mulheres. Nesse contexto, a entrada na maioria mesclava ritos de passagem (como no caso do corte do primeiro bigode no Império Romano) a convenções sociais

objetivas, como a inscrição nos registros públicos aos dezoito anos, como costumava ocorrer na Grécia antiga (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias & Silvares 2010).

Na Europa, ao longo da idade média, com o modelo de socialização feudal, as crianças eram introduzidas ao mundo adulto assim que deixavam de necessitar dos cuidados da mãe ou da ama. Os jovens aprendiam suas profissões nas corporações de ofício com seus mestres, que eram normalmente parentes. Neste período nem a adolescência, nem a infância tinham lugar específico nas práticas sociais e familiares, nem eram concebidas como fases de desenvolvimento diferenciadas, com características e necessidades próprias (Grossman, 2010; Schoen-Ferreira et. al, 2010).

A noção de que crianças e adolescentes não eram iguais ao adulto começou a ser recuperada (da Grécia antiga e do Império Romano) na Idade Moderna. O aumento das ações do Estado sobre a comunidade, aliado ao estabelecimento da escola como instituição educacional fundamental e a emergência da família burguesa, geraram profundas transformações nas configurações sociais. As crianças e jovens se distanciavam paulatinamente da convivência comunitária, e seu cotidiano passou a ser absorvido pela educação escolar e familiar (Schoen-Ferreira et al., 2010).

Com as revoluções industriais e o surgimento do capitalismo, o mundo econômico e laboral sofreu mudanças drásticas, assim como os contextos educacionais e sociais, de uma forma geral. A sofisticação do trabalho pós-revolução industrial, criou a necessidade de formar indivíduos especializados para lidar com este contexto, aumentando assim o tempo de formação educacional. Este prolongamento do tempo de vida passado na escola retardou consequentemente o ingresso dos jovens no mercado de trabalho, um fenômeno que serviu aos interesses do capitalismo. A diminuição de pessoas no mercado de trabalho aliviava o problema do exército de reserva e minimizava o desemprego estrutural que é característico deste modo de produção (Bock; Furtado & Teixeira, 1994).

Apenas no século XX, a adolescência converteu-se formalmente em objeto de estudo científico. Os discursos científicos foram ao encontro de um fenômeno e uma categoria social já delineada – a adolescência. Mas, em grande parte deles, reforçavam-se estigmas e visões negativas desta fase da vida, o que se podia notar nos emergentes discursos médicos e psicológicos. Eles se apropriaram da adolescência como objeto de investigação, muitas vezes, sem uma teorização própria, mas utilizando conceitos, definições e posições ideológicas predominantemente naturalistas e biológicas (Schoen-Ferreira et al., 2010).

Em 1904, Stanley Hall deu início aos estudos científicos sobre adolescência. Apesar de reconhecer influências do contexto, tem como foco os elementos fisiológicos, enfatizando processos e comportamentos estanques neste período de vida, além de associar à adolescência características como irritabilidade, emotividade e estresse (Lopes de Oliveira & Vieira, 2006).

O conceito de puberdade, que se refere às transformações corporais ocorridas durante a segunda década de vida, foi (e ainda é) utilizado como carro chefe das argumentações que sustentam uma base naturalista para a adolescência (Frota, 2007). Recorre-se ao imperativo dos hormônios sempre que comportamentos e posturas violentas são evidenciados. O uso das transformações fisiológicas como explicação direta das mudanças na experiência e nas expressões dos adolescentes apontam discursos sociais a respeito do saber biomédico e suas repercussões na compreensão deste momento do desenvolvimento humano. A respeito deste discurso, Ozella e Aguiar (2008) afirmam: “Reconhecemos, no entanto, que há um corpo se desenvolvendo que tem suas características próprias, mas, nenhum elemento biológico ou fisiológico tem expressão direta na subjetividade. As características fisiológicas aparecem e são significadas pelos adultos e pela sociedade.” (p. 99)

A psicanálise representa outra via teórica pela qual a psicologia da adolescência foi estudada. As leituras psicanalíticas assumiam o período da adolescência como de genitalização da sexualidade e vivência de uma agressividade não mais infantil. Grande parte dos autores de base psicanalítica compreende a adolescência situada a partir das funções simbólicas de uma família nuclear burguesa. Para estes autores o adolescente passaria por determinadas provações, que consistiriam na administração de suas forças pulsionais por meio da internalização da função paterna e do fortalecimento do superego. As expressões de violência (denominadas ‘passagens ao ato’) durante a adolescência são vistas, por esta ótica, como resultados de uma internalização falha da função paterna, resultante de relações familiares também falhas (Marin, 2002). Assim, o conceito de síndrome da adolescência normal surge como a expectativa de uma reação patológica do adolescente, frente à avalanche pulsional e à série de conflitos vistos como inerentes à fase. Leituras críticas deste sistema de ideias são oferecidas por Lopes de Oliveira e Vieira (2006) e Senna & Dessen (2012).

Temos também as teorizações de corte mais sociológico, em meio às quais se encontram algumas representações estigmatizadas sobre a adolescência, que reiteram o entendimento de que este período da vida é o arauto por excelência do caos social (Gonçalves, 2005). Juventude e adolescência são eleitas ‘bodes expiatórios’ das inúmeras contradições sociais. Nesse sentido afirma Gonçalves (2005):

Associadas aos comportamentos disfuncionais, as pulsões da juventude tornaram-se foco da assepsia social que queria o controle e a correção dos vícios, e nesse percurso as ciências sociais reforçaram ao longo dos anos a percepção de que boa parte das mazelas sociais poderia ser creditada na conta da juventude e de seus anseios de diferenciação. (p. 208).

As novas mídias e os meios de comunicação de massa são elementos da contemporaneidade indispensáveis para que possamos compreender a atual experiência e as expressões da adolescência e da juventude. Rizzini, Pereira, Zamora, Coelho, Winograd e Carvalho

(2005) realizaram pesquisa na cidade do Rio de Janeiro para compreender a relação da adolescência com os meios de comunicação e as novas mídias. As autoras chegaram à conclusão de que a televisão constitui-se no meio de comunicação que mais atinge a população jovem. Este dado torna-se importante para nossa reflexão tendo em vista que as mídias de massa são importantes canais de compreensão dos discursos sociais sobre (e para) a adolescência que reverberam amplamente na sociedade. A esse respeito, Werneck (2004) aponta que grande parte das notícias veiculadas envolvendo jovens e adolescentes gira em torno dos temas da violência e dos movimentos sociais. Esta conclusão vai ao encontro do que afirma Gonçalves (2005) ao refletir sobre as representações dominantes a respeito da juventude no Brasil acima relatada.

Deparamo-nos atualmente com uma severa discussão na mídia envolvendo a redução da maioria penal. Esta discussão envolve não apenas os caminhos do Direito Penal, das execuções penais e do Estatuto da Criança e do Adolescente, mas as próprias definições jurídicas da adolescência, suas perspectivas e o papel da sociedade e do Estado para que sejam providos os meios para seu desenvolvimento e educação (Kessler & Kessler, 2005). A disseminação de determinadas opiniões a respeito deste tema atua como forte constritora dos discursos sociais a respeito da adolescência. Da forma como percebemos o fenômeno, há novamente o eco de discursos que reiteram o papel do adolescente como portador de impulsos a serem domados, desta vez pelo recrudescimento do aparato jurídico-policial. Assim, vemos que a adolescência é um fenômeno social, histórico, jurídico e permeado pela comunicação social de uma determinada comunidade.

Podemos perceber a partir desse breve panorama histórico a respeito dos lugares em que a adolescência foi posicionada, os modos de participação social, cultural e histórica na configuração da experiência de ser adolescente. As instituições e práticas sociais de cada época e cultura determinam a experiência e a concepção desta etapa da vida. Destacam-se os elementos de socialização de gênero que perpassam a definição de adolescência nos diferentes períodos históricos. Ao compreendermos a adolescência em sua dimensão histórica e social, nos apropriamos de instrumentos para superar o determinismo da visão biomédica, que concebe os processos biológicos como orientadores do desenvolvimento humano.

A concepção organicista do desenvolvimento humano (também denominada maturacionista) repercute em inúmeras esferas e instituições sociais contemporâneas, sendo a escola uma delas. No ambiente escolar, as concepções de desenvolvimento calcadas em elementos orgânicos alimentam práticas escolares que reafirmam práticas e discursos sociais hegemônicos em relação às questões de classe e gênero. Estas concepções fundamentam divisões de atividades escolares de acordo com a concepção de gênero do professor, muitas vezes reiterando o binarismo sexual (Travesso-Yépez & Pinheiro, 2005).

As reflexões que resultam da contextualização histórica da adolescência nos levam à sua compreensão como fenômeno sociocultural. Entendemos a adolescência como um período peculiar

do desenvolvimento, um fenômeno social e histórico que imprime nos sujeitos e em suas relações diferentes papéis, obrigações e posicionamentos. Um sujeito constituído subjetivamente, produtor de sentidos e significações únicas, mas imerso em um sistema social que lhe oferece tensões cotidianas e lhe demanda ações criativas e transformadoras (Bock; Furtado & Teixeira, 1994).

Contribuições da Teoria do Self Dialógico para a Compreensão da Adolescência

Como visto em seção anterior, a TSD concebe a estrutura psíquica como uma unidade na multiplicidade, sendo que o self dialógico é constituído por múltiplas posições do eu organizadas no ambiente psíquico. As posições do eu representam múltiplas perspectivas a respeito da realidade, construídas a partir da relação do sujeito com a sociocultura (Salgado & Hermans, 2005).

O self dialógico está constantemente em movimento, sendo reconfigurado pelas ações no mundo social, assim como pelos processos psíquicos de elucubração interna. A respeito deste movimento, Valsiner (2012) propõe que os diálogos internos são travados não apenas com alteridades internalizadas, mas também com projeções imaginadas de si mesmo. Isto se dá quando um sujeito projeta-se no futuro, estabelecendo diálogo com esta projeção, em um exercício de '*ser-como-se-fosse*' outro, gerando uma tensão entre o que se *é* atualmente com o que se deseja *ser* no futuro.

A partir da contribuição de Valsiner (2012), Mattos e Chaves (2013) pensam a adolescência como momento em que o Self é reconfigurado de maneira bastante intensa, tendo em vista suas projeções para o futuro, envolvendo estudo, trabalho e família. A partir do exercício imaginativo proposto por Valsiner - o '*ser - como se - fosse outro*' - emergem as chamadas posições promotoras, entendidas por Mattos e Chaves (2013) como posições pessoais que contribuem para uma integração dos planos e perspectivas do adolescente com sua história passada e seu momento presente, contribuindo para o '*tornar-se*'.

Além da tensão existente entre o *ser* e o *tornar-se*, há ainda a incerteza quanto ao futuro, que atinge principalmente jovens de classe econômica baixa. O movimento diacrônico - entre os futuros possíveis e o presente - atua na reconfiguração da arquitetura do Self do adolescente. A necessidade constante de (re)construção das posições pessoais no campo do self diante as tensões na relação com o mundo apontam que os momentos de incerteza e ambivalência são fundamentais para a emergência de novos sentidos e novas posições pessoais que ofereçam recursos subjetivos ao sujeito diante os desafios do cotidiano (Mattos & Chaves, 2013).

As novas posições construídas diante os desafios e tensões emergem como retrato da emergência da novidade no desenvolvimento. Surgem novos padrões de representações e relacionamentos, possibilitando diferentes visões de mundo ao adolescente, que passa a perceber-se também de forma diferente. Os novos sentidos e posições emergem como resposta aos desafios do cotidiano, mas não são consideradas definitivas ou fixas dentro do campo psíquico dos sujeitos. A

natureza dialógica das posições emergentes faz com que estas sejam provisórias, participando da construção de novas posições no futuro (Mattos & Chaves, 2013).

Os momentos de tensão são compreendidos por Zittoun (2009) como pontos de ruptura ou bifurcação na trajetória de vida. Estes pontos de bifurcação atuam como catalisadores do desenvolvimento, obrigando o sujeito a uma nova organização psíquica para lidar com o novo desafio. A autora utiliza o termo ‘transição’ para descrever os momentos cruciais na vida dos sujeitos em que eles são impulsionados a novos níveis qualitativos de funcionamento psíquico. Isto se traduz para a noção de um novo mapeamento (Raggatt, 2000, 2010) ou uma nova arquitetura do Self (Mattos, 2013; Mattos & Chaves, 2013).

Durante a adolescência ocorrem mudanças profundas nas formas de socialização. A criança, voltada quase que inteiramente ao contexto familiar e escolar, inicia o trânsito no grupo de pares (Lopes de Oliveira, Silva & Souza, 2010), em convivência com alteridades cada vez mais heterogêneas. Ao adentrar novos núcleos de socialização o adolescente passa por importantes processos de reconfiguração de seus posicionamentos externos. Sua identidade é negociada com diferentes grupos e alteridades, gerando novos processos de subjetivação e reelaboração de suas narrativas pessoais (Mattos, 2013).

As várias mudanças vivenciadas pelo adolescente em sua esfera relacional e psicológica apontam para a vivência de múltiplos momentos de bifurcação, gerando tensão e necessidade de elaboração. A reorganização psíquica vivida pelo adolescente aponta para o reestabelecimento do sentimento de continuidade e a manutenção de sua sensação de identidade. Para que ocorra esta reorganização interna, o adolescente faz uso de recursos simbólicos presentes na cultura em que está inserido, como cinema, livros, poesias, músicas, entre outros (Mattos, 2013).

Desta forma, o adolescente busca organizar-se perante os novos desafios com que se depara utilizando uma série de recursos simbólicos. Estes recursos podem ser aqueles advindos da cultura compartilhada (como citado anteriormente: livros, cinema, música, etc.) ou mesmo por meio da internalização de vozes significativas. Estas vozes podem vir de pessoas dos mais variados núcleos de socialização, e atuam como recurso fundamental nas reconfigurações do Self do adolescente (Mattos, 2013).

Tendo a adolescência como objeto, devemos levar em consideração que as várias vozes sociais que se referem ao ‘ser adolescente’ atuam como interlocutoras no cenário psíquico do sujeito nesta fase da vida. As inúmeras representações sobre o fenômeno da adolescência passam a habitar o roteiro mental do sujeito, participando da constituição de suas próprias posições pessoais (Meijl, 2012; Hermans, 2002).

Os discursos sociais a respeito do que é o adulto, atuam igualmente como reguladores semióticos no desenvolvimento do adolescente. As representações a respeito da vida adulta, no entanto, não são unívocas. Os marcadores da entrada no mundo adulto não estão claramente definidos na contemporaneidade. Isto se dá por conta das importantes mudanças ocorridas no

contexto educacional, em que os adultos encontram-se em uma constante ‘especialização’ e mesmo na família, que muitas vezes é sustentada pelos avós, marcando a falta de autonomia financeira das posições materna/paterna. Assim, a tensão entre as posições atuais do adolescente e a forma como é posicionado socialmente (por meio de expectativas, cobranças, etc.), atua como motor dos processos de transformação em sua vida (Meijl, 2012; Valsiner, 2012).

O adolescente é compreendido por Meijl (2012) como um sujeito que, em vários aspectos, encontra-se ‘entre dois mundos’. Esta metáfora é utilizada para demonstrar os vários cenários em que o adolescente encontra-se em tensão, entre os quais se destacam os pertencimentos grupais referentes ao gênero, etnia e origem social. O autor ressalta a experiência transgeracional e multicultural, em que os adolescentes vivem múltiplos dilemas envolvendo grupos com posicionamentos ideológicos dissonantes.

Prokopiou, Cline e Abreu (2012), assim como Meijl (2012) buscam compreender o movimento do Self de adolescentes originários de culturas diferentes daquelas em que vivem. Meijl aponta as ambivalências vividas por jovens polinésios vivendo na Nova Zelândia, enquanto Prokopiou, Cline e Abreu estudam adolescentes mulçumanos residentes na Inglaterra. Os autores trazem inúmeros conflitos vividos pelos adolescentes, tendo em consideração que eram considerados grupos de minoria vivendo em países de língua inglesa, com modos de produção capitalista. As principais tensões vividas por estes adolescentes relacionavam-se à fidelidade às tradições de sua origem e à necessidade de sentirem-se pertencentes às culturas neozelandesas e britânicas, respectivamente. Ou seja, ora negavam os elementos que os relegavam à categoria de minoria, ora buscavam fidelidade às suas origens étnicas. Estas dualidades impactavam de tal forma sobre os processos dialógicos do self, que algumas posições pessoais entravam em estado de hibernação, ou seja, as posições percebidas como expressões de sua tradição étnica eram silenciadas (Prokopiou et al., 2012). Este processo surge como fruto de um severo processo de discriminação e racismo descrito pelos autores, em que os adolescentes buscavam como recurso sua invisibilidade como categoria minoritária.

O aumento da interconectividade global é um processo contemporâneo que atua diretamente na constituição do self (Hermans, 2002). Meijl (2012) e Prokopiou et al. (2012) utilizam este apontamento de Hermans para compreender o cenário conflitante em que o adolescente se encontra: entre as exigências de um mundo globalizado, e a fidelidade ao seu universo local, comunitário e familiar. A emergência de posições em hibernação, no entanto, não se constitui como único movimento do self dos adolescentes nesta posição. Meijl (2012) aponta que alguns adolescentes são capazes de superar esta tensão, criando uma fluidez nos meios de expressão, de forma a conseguirem transitar por entre as duas culturas.

A adolescência contemporânea é entendida por Meijl (2012) como uma fase fundamental para dar sentido às inúmeras transformações sociais e culturais referentes à globalização e às transformações dos cenários locais.

Pensar a adolescência a partir da TSD permite que sejam considerados os elementos sociais concretos que participam do fenômeno, sem recorrer aos conceitos normatizantes e estereotipados presentes nas teorias tradicionais. O estudo do desenvolvimento humano renuncia sua herança disciplinadora (Burman, 1991) quando se desvencilha dos reducionismos do pensamento psicológico instrumentalista hegemônico e admite os elementos subjetivos e sistêmicos na aproximação de seu objeto de estudo.

A Luta Contra os Processos de Normatização da Subjetividade: contribuições do Feminismo e da teoria *queer*

Na presente seção apresentaremos os elementos teóricos que subsidiam as reflexões a respeito da socialização de gênero e dos processos normativos envolvidos. Contextualizaremos histórica e conceitualmente o Feminismo para, em seguida adentrarmos na teoria *queer* e explorarmos os processos de normatização que atuam ora de forma explícita, ora sub-reptícia em diferentes instituições e discursos sociais, assim como na forma com que os sujeitos expressam sua sexualidade e seu gênero.

Feminismo: aspectos históricos

Podemos identificar as raízes do feminismo juntamente com as primeiras discussões a respeito dos novos formatos políticos após a revolução francesa, no século XVIII. Ao longo do século XIX, fortaleceram-se alguns grupos de mulheres que lutavam pelo direito ao voto (movimento das *suffragettes*). Estes grupos atuavam em diversos países europeus e em suas colônias, colhendo seus frutos, em 1893, quando a Nova Zelândia inaugura a possibilidade do voto para as mulheres no mundo ocidental (Markoff, 2003).

Os locais a iniciarem uma reforma política e legislativa admitindo o voto feminino não foram os grandes centros europeus, mas sim suas colônias mais afastadas. O mesmo ocorreu na América Latina, que teve no Equador seu primeiro representante de reforma política e admissão do voto feminino em 1929. Países com maior expressão econômica e social à época, como Chile, Argentina e Brasil, pareciam esperar os efeitos das mudanças legislativas dos vizinhos (Markoff, 2003).

É importante sublinhar que a participação política das mulheres por meio do voto foi atravessada por diversas outras variáveis sociais, como preconceito de classe e racismo. As primeiras mulheres a terem acesso ao voto (tomando como exemplo a metrópole europeia e suas colônias nos séculos XIX e XX) eram brancas, advindas de famílias tradicionais e de classe abastada. As mulheres negras e de classes operárias tiveram a entrada no mundo do sufrágio adiada ainda por um longo período (Markoff, 2003).

O Feminismo ganhou grande visibilidade a partir da segunda metade do século XX, promovendo novos olhares e reflexões a respeito da divisão sexual do trabalho e das desigualdades que marcam as relações de gênero, em diversos países. A partir dos anos 1960, em especial, o movimento feminista conquista maior espaço político, passando a participar e, em certos momentos, tomar a frente, do processo de transformação social, ao integrar de modo singular o pensamento acadêmico e os movimentos sociais. O conceito de gênero, que diz respeito às diferentes formas de construção e expressão social do modo de ser masculino e feminino, foi proposto por intelectuais do feminismo e posteriormente integrado a diferentes áreas do conhecimento (Machado, 1994).

A configuração dos movimentos sociais e acadêmicos do feminismo nos anos sessenta e setenta do século XX teve como norteadora a ideia de que as atuações dos sujeitos na esfera pessoal possuem um sentido e um impacto político. A respeito deste ‘lema’ do feminismo, Stephenson (2006) afirma ser fundamental que cada ato pessoal seja pensado a partir de suas raízes e repercussões políticas. Somente pela consideração desse fundamento político da ação, os elementos do patriarcado e do machismo infiltrados nas relações quotidianas podem ser apontados e desconstruídos. Por outro lado, a autora salienta o risco da inversão deste princípio, quando o campo social e político é preenchido por temas e discussões de cunho pessoal ou individual, tornando-se esvaziado.

As feministas questionaram a hierarquização, implícita ou explícita, dos seres humanos com base em suas posições de gênero. Questionaram as bases (saberes e poderes) que legitimavam um sistema social gerador de desigualdades que reverbera nas condições subjetivas daqueles que são alvo da opressão. As formas cristalizadas de funcionamento social desigual, que faziam parecer naturais estruturas social e historicamente construídas, levavam a mulher em condição de opressão a enxergar-se com olhos masculinos. O feminismo propõe a construção do olhar feminino, dando às mulheres a dimensão do sistema opressão/submissão em que estão inseridas, ou seja, oferecendo-lhes ferramentas para a revolta⁴ (Muraro & Boff, 2010).

Os estudos feministas denunciavam que a divisão sexual do trabalho e a dinâmica patriarcal estavam nas bases de diferentes sistemas de opressão, como os presentes no modo de produção capitalista. O trabalho doméstico da mulher, dado como obrigatório e inquestionável, era um dos alicerces que sustentava a exploração do operário pelo dono do meio de produção. O trabalho não remunerado da mulher nos afazeres domésticos permitia a sobrevivência da família, ainda que os salários pagos aos trabalhadores nas fábricas fossem extremamente baixos, funcionando como importante elo de um sistema econômico perverso. Com isso, o casamento se tornou peça-chave da sobrevivência de homens e mulheres da classe operária (Muraro & Boff, 2010). A figura masculina aparece ora como oprimida (pelo sistema capitalista que lhe expropria a força de trabalho), ora como opressor (da mulher e, muitas vezes das crianças), empurrando a mulher para o fim da cadeia. Às mulheres eram atribuídas características supostamente naturais que explicavam e justificavam seu silêncio e sua submissão, com base em seus traços femininos – instituídos por Deus ou pela natureza.

O determinismo biológico está calcado em alguns pressupostos da matriz de pensamento da qual faz parte, a saber, o positivismo. Um destes pressupostos diz respeito à noção de neutralidade

⁴ Revolta como insubmissão, movimento para transformação (dicionário online de português: <http://www.dicio.com.br/revolta/>).

científica. Segundo Machado (1994), a visão da ciência como sendo politicamente neutra e livre de interesses foi construída com base em uma perspectiva específica: a do homem branco e heterossexual, adulto e de classe média, sujeito sobre quem versava a quase totalidade dos estudos científicos. Isto se dá por conta da configuração altamente sexista da comunidade científica de então, tendo constituído a ciência moderna como uma atividade quase que completamente dominada por homens.

O determinismo biológico aparece como um dos saberes que sustenta em bases científicas a naturalização das diferenças entre homens e mulheres e contribui para cristalizar as relações de poder em diferentes âmbitos da sociedade. Alguns estudos feministas propõem a crítica a esta visão científica, alertando para suas consequências éticas e políticas para uma sociedade definida a partir dos preceitos da democracia (Borges, 2005; Hotimsky, 2008).

A crítica feminista à ideia de um ‘sujeito universal’ (homem, branco, heterossexual) no universo da ciência, levou à reflexão sobre as várias outras categorias sociais marginalizadas na construção do mundo moderno. Refletiu-se neste momento sobre o objeto do feminismo: poderia ser realizada uma universalização da categoria ‘mulher’? Todas as mulheres do mundo experienciavam o mesmo sistema de opressão? A resposta veio dos movimentos pós-colonialistas e antirracistas. O feminismo não deveria ocupar-se apenas da opressão vivida pelas mulheres europeias, brancas e de classes sociais abastadas, mas também daquelas que habitam as periferias do mundo europeu e anglo-saxão. Assim, nos anos oitenta e noventa do século XX, nascem os estudos interseccionais, que se voltam para a diversidade de experiências femininas e para a multiplicidade que constitui cada mulher (Braidotti, 2002).

Os estudos interseccionais envolvem a compreensão de que a categoria ‘gênero’ não pode ser compreendida de forma isolada, descolada das demais categorias que demarcam espaços sociais, como raça, classe ou etnia. Tais estudos se alimentaram das perspectivas culturalistas, compreendendo o fenômeno da socialização de gênero como sendo atravessado por elementos relativos também à história do país (como nos estudos pós-colonialistas) e questões étnicas (Rutherford, 2011). Lauretis (1990), em uma análise sobre a história do Feminismo, afirma que ele não se limita ao estudo da categoria mulher e deve, necessariamente, incluir outras categorias sociais relevantes para a compreensão da complexidade das ideologias de gênero.

O movimento feminista, como uma produção humana heterogênea e constituída por múltiplos pontos de vista, possui diferentes correntes. Coexistem na história do movimento, com reflexos na contemporaneidade, diversas abordagens à questão das relações de gênero. Muitas destas abordagens apresentam arcabouços epistemológicos conflitantes, como é o caso do feminismo essencialista e a corrente feminista marxista (Rosser & Miller, 2003). Enquanto a primeira afirma que a categoria ‘mulher’ é universal, constituída por elementos essenciais providos

pela natureza, a segunda se distingue por sustentar que as mulheres se constituem por elementos sociais e históricos, passíveis de reconstruções e ressignificações a partir das relações sociais.⁵

Outra corrente central para os estudos feministas advém da filosofia pós-estruturalista. Esta abordagem emerge como uma forma de contestar as premissas do essencialismo e a ideia de construção de um sujeito fixo e estável do feminismo. A expressão pós-estruturalista do feminismo subverte as noções tradicionais de identidade fixa e estável. As autoras compreendem que a categoria ‘mulher’ é um construto puramente discursivo, compreendido mesmo como um simulacro. Afirmam que a expressão individual dos sujeitos não é fruto de sua essência, ou algo que emana de sua identidade, mas sim forma de disseminação de um discurso e uma posição construída socialmente (Alcoff, 1988) A corrente pós-estruturalista se mostrará fundamental para a teoria *queer*, apresentada a seguir.

Tendo isto em conta, explicitamos nosso posicionamento em consonância com as correntes feministas interseccionais (explanadas anteriormente), que compreendem as relações humanas como marcadas pelas questões de gênero, de classe e raça; que admitam processos sociais que atuam de forma evidente na constituição subjetiva dos indivíduos; e que compreendam a diversidade e multiplicidade da categoria ‘mulher’ (Vespa, 2009).

A emergência da Teoria *Queer*:

O termo *queer* vem da língua inglesa, e se refere a “esquisito” ou anormal, sendo utilizado, frequentemente, como insulto, estigmatização e exclusão de sujeitos homossexuais, ou ainda, daqueles que expressam sua sexualidade de forma não normativa⁶. Ao ser incorporado pelos movimentos organizados de gays e lésbicas, ocorre uma denúncia acerca da natureza homofóbica deste signo e, desta forma, seu sentido é subvertido. Adotado pelas próprias vítimas do estigma que ele comporta, transforma-se em um chiste e, ao mesmo tempo, numa afirmação e legitimação das identidades não capturadas pelas posições normativas de gênero (Tobin, 1999).

A teoria *queer* surge a partir dos anos 1990, como uma vertente do feminismo pós-estruturalista, tendo suas principais referências em Michel Foucault, Judith Butler, Jacques Derrida e Jacques Lacan. No campo da teoria social, o termo *queer* foi utilizado pela primeira vez pela feminista Teresa de Lauretis, em 1991. Os autores do pós-estruturalismo propiciavam instrumentos

⁵ As abordagens feministas são múltiplas, como destacam Rosser & Miller(2003): liberal, socialista, essencialista, existencialista, psicanalítica, cyberfeminismo, entre outras, que não poderão ser aprofundadas no presente trabalho por conta da extensão do rol.

⁶ ‘sexualidade normativa’ é compreendida aqui como expressões de gênero e desejo sexual consonantes com o discurso binário hegemônico, reafirmando que a expressão de gênero feminino deve ser exercida por corpos de mulheres e expressões de gênero masculinas devem advir de corpos de homem. Desta forma, as sexualidades não normativas são aquelas que escapam ao binarismo sexual, expressando sexualidade e gênero de forma plural. O termo será melhor explanado na subseção seguinte.

poderosos de crítica aos modelos essencialistas, propondo que as questões relativas à sexualidade, à expressão e ao papel de gênero estão mais relacionadas a questões sociais e históricas do que a diferenças biológicas (Santos, 2006).

Os teóricos *queer* compartilham com a perspectiva dialógica, tratada na primeira seção desse capítulo, um ponto comum e que merece ser mais explorado: a crítica ao conceito tradicional de identidade; que traz profundas implicações para os processos sociais de normatização das sexualidades. Erik Erikson (1994, citado por Matusov & Smith, 2012) é um dos teóricos contemporâneos, responsáveis pela conservação de uma visão moderna de identidade, assim definida por ele:

A totalidade a ser alcançada neste estágio, eu chamo de senso de identidade interna. O jovem, para ter a experiência de totalidade, deve sentir uma continuidade progressiva entre o que ele foi durante os longos anos de infância, o que ele acredita ser e a forma como os outros o percebem e esperam dele. Identidade é um produto único, que agora se depara com uma crise a ser resolvida apenas por meio de novas identificações com pares etários e com referências fora da família (p. 87)⁷.

Tal visão apresenta uma forte carga da ideologia liberal, onde o homem é visto como ser soberano, consciente de seus processos e portador de características definitivas, que o identificam por toda sua vida. Ainda de acordo com Matusov & Smith (2012), o conceito de identidade de Erikson possui um alto poder de normatização da experiência humana ao estabelecer metas e riscos para o desenvolvimento.

Em seu artigo sobre o movimento *queer*, Santos (2006) afirma que as identidades são múltiplas, constituídas por uma infinidade de elementos sociais que se entrecruzam no sujeito de maneiras variadas. A construção da própria identidade como algo fixo e definitivo implica na exclusão de várias outras possibilidades de existência. A autora propõe que a noção *queer* de identidade ofereça fluidez e liberdade aos sujeitos, possibilitando a contínua reconstrução de si e o encorajamento à diversidade.

O conceito de identidade *queer* assemelha-se à noção de ‘identidade nômade’, proposta por Braidotti (2002). A autora afirma que as identidades nômades são aquelas marcadas pelo movimento de contínua transformação e transição; são caracterizadas por seu constante posicionamento contra os elementos sociais de normatização e codificação hegemônica. A

⁷“The wholeness to be achieved at this stage I have called a sense of inner identity. The young person, in order to experience wholeness, must feel a progressive continuity between that which has come to be during the long years of childhood and that which he conceives himself to be and that which he perceives others to see in him and expect of him.... Identity is a unique product, which now meets a crisis to be solved only in new identifications with age mates and with leader figures outside the family”.

memória do sujeito nômade está voltada para os processos de opressão experienciados, sendo utilizados como força motriz da transformação social.

Sobre a constituição complexa dos sujeitos nômades, afirma Braidotti (2002):

Este sujeito [nômade] também pode ser descrito como pós-moderno/industrial/colonial, dependendo de seu lugar. Esses lugares diferem e essas diferenças têm importância. Enquanto os eixos de diferenciação como classe, raça, etnia, gênero, idade, e outros interagem uns com os outros na constituição da subjetividade, a noção de nomadismo se refere à ocorrência simultânea de muitos deles de uma vez. Subjetividade nômade tem a ver com a simultaneidade de identidades complexas e multi-dimensionadas. Falar como uma feminista acarreta o reconhecimento da prioridade do gênero, em estruturar estas relações complexas. (p. 10)

A noção de uma identidade fluida e multideterminada é central nos preceitos do movimento, pois rompe com a noção de identidades sexuais fixas, que se estruturam em torno de um corpo masculino ou feminino. Os teóricos *queer* procuram escapar de constructos que dêem margem a mecanismos de normatização e disciplinarização, propondo identidades construídas, desconstruídas e reconstruídas a partir de performances sociais cotidianas de expressão da sexualidade e gênero (Santos, 2006; Butler, 2007). Do mesmo modo, a crítica *queer* leva a uma nova proposta de compreensão das identidades com destaque para um conceito fundamental: o de performance de gênero (Butler, 2007).

A noção de performance advém originalmente das artes cênicas. O contexto social de surgimento da noção de performance demandava um conceito que fortalecesse a luta contra os processos de normatização, assim como de exclusão e estigmatização. Sua apropriação pela teoria *queer* enfatiza o papel do indivíduo criativo e livre das amarras normatizantes impostas pela sociedade contemporânea. Destaca o direito de se viver a sexualidade e o gênero de maneira flexível e cambiante, não limitados pela necessidade de encaixar-se a algum molde, definição ou nomenclatura prévios. O conceito de performance de gênero apresenta seu foco sobre os processos criativos e livres dos indivíduos ao escolherem e construírem sua conduta e expressões de gênero (Tobin, 1999).

O conceito de performance de gênero vem como uma tentativa de Butler (2007), a fim de buscar sanar a problemática diferenciação entre sexo e gênero. Para a autora, esta diferenciação reitera dicotomias como corpo/mente ou cultura/natureza ao admitirem o corpo como algo fixo, preexistente às construções culturais. Esta visão representa 'o sexo' como portador de uma verdade a respeito dos sujeitos, em que a inscrição cultural posterior seria relegada à segunda ordem, com menor importância. A compreensão dicotomizada de sexo e gênero compreende o corpo como uma folha em branco, uma estrutura passiva, porém concreta, onde são inscritos os discursos e práticas culturais. Ao propor o gênero como performance, Butler abre a possibilidade de uma genealogia dos corpos, possibilitando compreender o papel que a interação com a cultura tem em sua

constituição sem que haja a busca por um núcleo ou essência de uma identidade de gênero. Esta atitude permite uma superação da dicotomia sexo/gênero, pois admite que os reguladores sociais participam na construção mesma daquele corpo, tornando indissociáveis a cultura e natureza na compreensão da complexa expressão humana (Butler, 2007).

Em um trabalho de 2007, Rosa explora uma visão dramática da subjetividade baseada, entre outros referenciais dialógicos, na semiótica de Peirce. Nesse trabalho o autor utiliza-se do termo “atuações de identidade” (actuations of identity) para falar do caráter movente e transformativo do self, como signo. Encontramos nessa caracterização um ponto de aproximação entre Rosa e a perspectiva *queer*, entre a ideia de atuação e de performance. O conceito de performance se aproxima da perspectiva dialógica também ao considerarmos a dimensão performática da expressão dos sujeitos em suas construções narrativas. Esta aproximação salienta o caráter situado e contextual das formas narrativas construídas pelos sujeitos. A forma como são estruturadas apresentações narrativas de si são atravessadas pela percepção do sujeito em relação aos seus interlocutores ou a sua audiência (Silva, 2003). Deste modo, a performance é caracterizada tanto como um ato de liberdade do sujeito quanto uma forma de comunicar-se com o mundo.

A noção de performance, desta forma, oferece uma visão não apenas de uma ação livre e fluida dos sujeitos, mas compreende que as expressões de gênero são situadas socialmente, tendo vários interlocutores possíveis. Ao percebermos a contextualização da performance, apontamos fortes mecanismos sociais que disciplinam e normatizam as atuações de gênero, tema a ser explorado na subseção a seguir.

Não normatividade, violência, preconceito e discriminação.

A forma como os sujeitos expressam seu gênero e sua sexualidade é constituída tomando-se por referência mecanismos sociais disciplinadores e normatizantes, os quais contribuem para orientar os comportamentos e as relações de gênero para certas direções socialmente aprovadas. Estes complexos mecanismos reiteram papéis femininos sendo exercidos por corpos de mulheres e masculinos sendo expressos pelo corpo do homem, impondo normas e receitas sobre como viver (e demonstrar publicamente) a feminilidade e a masculinidade. A adoção dos termos não-normatividade/não-normativo⁸ no presente trabalho reporta à ruptura com os padrões socialmente determinados, não apenas como opção individual, mas principalmente como marca de um tempo.

Os mecanismos de controle social, dos corpos e das subjetividades são trazidos à tona nos estudos de Foucault, quando se trata do nascimento dos saberes a respeito do sexo e seus prazeres. O autor fala de um ‘dispositivo da sexualidade’, ou seja, de um mecanismo heterogêneo e

⁸O termo ‘sexualidades não normativas’ é utilizado também em Silva (2007, 2011) e Abreu (2010).

estratégico, que abarca não apenas o campo linguístico de uma sociedade, mas também suas instituições, leis, regras, filosofias, sua arquitetura e suas ciências, uma teia de saberes-poderes que institui formas de vida, expressões e relações com o outro. Neste bojo está a disciplina da sexualidade, entendida não apenas como ato sexual, mas como processo de constituição do próprio corpo e da subjetividade (Foucault, 1979).

O conceito de ‘dispositivo’ é tratado de forma ampla por Foucault (1979), que abarca diversos mecanismos sociais discursivos e não discursivos, incluindo os de poder. Poder é compreendido pelo autor como “um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (Foucault, 1979, p. 248), que não está localizado nem tem como fonte um personagem ou uma instituição específica, mas se encontra capilarizado nas relações cotidianas. A relação entre estes conceitos nos permite chegar a um terceiro: o de biopoder (Foucault, 1997), compreendido como mecanismo de regulação dos prazeres e dos corpos, o qual produz uma relação linear entre sexo biológico, gênero e orientação sexual. Desta forma, os dispositivos de normatização da sexualidade e da performance de gênero, assim como compreendidos por Foucault (1979, 1997), apoiam a escolha do termo ‘não normatividade’ se queremos nos posicionar de modo alternativo em relação às posições dominantes sobre a constituição da identidade de gênero.

A proposta de Foucault assemelha-se ao conceito de matriz de inteligibilidade proposto por Butler (2007). A autora afirma que forças sociais variadas atuam de forma a regular a relação entre sexo biológico, performance de gênero e desejo. Desta forma, tendem a adquirir inteligibilidade social apenas aqueles corpos que seguem esta linearidade ditada pela matriz heterossexual, mantendo ininteligíveis os corpos que escapam às definições prévias (como em casos de hermafroditismo) ou que se voltam contra a linearidade entre sexo, desejo e performance.

Compreender o não normativo exige ampla reflexão acerca das normas e de seus mecanismos de imposição e da relação dialética contida no binômio norma/fora da norma (ou normativo/não normativo)⁹: o não normativo se define a partir das normas (e do que as segue), assim como estas são traçadas a partir do que lhes escapa. Assim sendo, empreender um estudo a respeito de sujeitos que se expressam de forma diversa da norma, envolve necessariamente compreender os mecanismos que as instituem, e como elas atuam e se expressam na subjetividade.

Peres e Toledo (2011) afirmam que a estigmatização é o principal problema enfrentado pelos sujeitos que escapam à normatividade, em sua vivência da sexualidade e do gênero, a qual implica em dificuldade/impossibilidade de exercício da singularidade, na vivência cotidiana do

⁹A noção de relação dialética entre normatividade e não normatividade surgiu, neste trabalho, a partir dos estudos de Bader Sawaia (2006) a respeito da exclusão social, que necessariamente envolvia a relação dialética entre inclusão e exclusão na compreensão da complexa trama social. Nesta linha de raciocínio, os processos de exclusão também são denominados ‘inclusão perversa’ pela autora.

desrespeito aos direitos individuais, como o de ir e vir. Como dispositivo de controle da sexualidade, o estigma surge como um mecanismo de disciplinarização e normatização que age de forma a hierarquizar os seres humanos, privilegiando alguns grupos em detrimento de outros. O estigma é motor de exclusão e desigualdade social (Peres & Toledo, 2011; Duque, 2008).

Ao tratarmos de estigma e suas consequências, chegamos inevitavelmente às noções de preconceito e discriminação. O primeiro constitui-se na colocação de um sujeito ou de uma determinada categoria social em um patamar hierarquicamente inferior, ou possuidor de características que o desqualificam. Já a discriminação constitui-se no preconceito colocado em prática nas relações quotidianas podendo envolver vários tipos de violência (Madureira, 2007). Preconceito e discriminação apoiam-se em bases históricas e sociais, mas trazem também em seu bojo uma carga afetiva e emocional. Esta carga está vinculada à certeza (fé) em determinada estrutura hierárquica desigual, onde uns possuem mais direitos que outros (Madureira, 2007).

A violência é a expressão mais nefasta da discriminação e surge também como consequência do processo de estigmatização, gerando sofrimento físico e psíquico aos sujeitos. A estigmatização e, por conseguinte, as ações disciplinadoras, expressam-se de forma violenta na tentativa de ‘reeducar’, ou inserir os sujeitos a qualquer custo nas normas instituídas pelo biopoder (Peres e Toledo, 2011).

Em resposta ao processo violento de normatização da sexualidade, vemos sujeitos que adoecem física e psicologicamente, mas que possuem também a possibilidade de enfrentamento dos mecanismos do biopoder. O enfrentamento se dá de forma mais evidente, segundo Peres e Toledo (2011), por meio dos grupos LGBTTT¹⁰, que podem dar aos sujeitos o sentimento de pertencimento, o conforto de poder compartilhar suas experiências e fortalecimento político.

Por fim, a escolha pelo termo ‘não normatividade’ está calcada ainda na ideia que a sexualidade possui inúmeras expressões, assim como as performances de gênero. Admitindo que existam mecanismos sociais de normatização que agem de forma capilarizada, violenta e perversa ao buscar o enquadramento das sexualidades e expressões de gênero dissidentes, este termo possui também um caráter político, por denunciar estes mecanismos e suas expressões violentas e afirmar o direito à diversidade de expressão sexual e de gênero.

¹⁰Sigla para lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

Capítulo III:

Objetivos

A presente pesquisa situa-se no campo dos estudos de gênero, ao mesmo tempo em que busca oferecer contribuições para o desenvolvimento da perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano. A adolescência, tomada como fenômeno histórico, cultural e social é escolhida como momento do ciclo de vida a ser investigado tendo em consideração as performances de gênero não normativas.

Objetivo Geral:

Compreender a configuração dinâmica do Self de adolescentes que apresentam performance de gênero não normativa.

Objetivos Específicos:

1. Identificar as tensões e ambivalências vividas pelos adolescentes no que se refere a socialização e expressão de gênero;
2. Compreender como os processos sociais de normatização das sexualidades e da expressão de gênero reverberam na configuração do Self dos adolescentes;
3. Compreender os processos de desenvolvimento dos adolescentes a partir de suas negociações de sentido com os discursos e práticas heteronormativas presentes na sociocultura.

Capítulo IV:

Metodologia

Fundamentos Metodológicos e Epistemológicos:

A metodologia é o processo pelo qual se evidencia o modo como se deu a produção do conhecimento (Valsiner, 2012). A presente seção destina-se a apresentar como se articulam os pressupostos teóricos do pesquisador e todo o processo de pesquisa, que atuam como ferramentas de compreensão do fenômeno concreto pesquisado.

De acordo com González Rey (2005), a carência de modelos que se voltem predominantemente para uma articulação teórico-epistemológica robusta é uma característica histórica da ciência Psicologia. Ao invés, ela tem se alimentado de modelos que tendem a depositar na precisão dos instrumentos a qualidade do conhecimento produzido. Estes modelos, chamados instrumentalistas, costumam reduzir o processo de pesquisa a modelos descritivos e classificatórios, apostando no acúmulo de dados para conferir validade e confiabilidade à construção do conhecimento .

Argumentando em uma direção similar, Valsiner (2012) afirma que a construção de conhecimento não depende unicamente das técnicas de análise, mas também dos direcionamentos e pressupostos gerais, que guiam a reflexão a respeito dos níveis e dos aspectos específicos do fenômeno a ser analisado.

Os modelos instrumentalistas na Psicologia têm como referência a construção de conhecimento das ciências naturais baseadas no positivismo, em que a subjetividade do pesquisador torna-se um ruído no processo de pesquisa, invalidando seus resultados (González Rey, 2005). A transposição irrefletida dos axiomas das ciências naturais para a Psicologia e a negação dos processos subjetivos presentes na produção científica gerou dificuldades fundamentais na construção de conhecimento psicológico.

Valsiner (2012) oferece um modelo de construção de conhecimento nas ciências humanas que não apenas resgata os aspectos subjetivos do pesquisador, mas sublinha sua centralidade na produção científica. Nesse modelo, segundo o autor, os pressupostos axiomáticos do pesquisador tem um papel central no ciclo de produção de conhecimento, já que suas concepções políticas, experiências pessoais e objetivos de vida se revelam em seus interesses e motivações, e constituem o ponto de partida da pesquisa. Estes mesmos pressupostos alimentam as teorias que, por sua vez, permitem traduzi-los em métodos cientificamente válidos. Os métodos constituem-se como ponte entre a teoria (carregada da subjetividade revelada nos axiomas do pesquisador) e o fenômeno a ser investigado, produzindo os dados a serem analisados. A análise destes dados resulta em novas reflexões a respeito da teoria e dos pressupostos do investigador, completando-se assim o ciclo da produção do conhecimento.

Nesse modelo, portanto, a criatividade científica é um produto da singularidade de cada processo de investigação, que emerge a partir da subjetividade do pesquisador. A observação atenta

do fenômeno investigado propicia uma síntese entre os pressupostos do cientista (indução subjetiva), e o fato ou comportamento “objetivo” percebido (indução objetiva). O mundo da construção do conhecimento possui esta característica dialética, constituída a partir da tensão entre a experiência do pesquisador e os aspectos concretos do real (Valsiner, 2012; Rosa, 2007).

O ciclo epistêmico acima explanado ganha em complexidade ao admitirmos as especificidades do objeto da Psicologia. Os processos psíquicos (tomados como objetos de interesse da Psicologia) caracterizam-se por grande instabilidade, subjetividade, complexidade e historicidade. Estas características dificultam pesquisas em que se busquem resultados por meio do controle de variáveis e evidenciam que muitos dos resultados da pesquisa psicológica podem ser uma ficção. Valsiner (2012) também destaca o papel protagonista que o participante desempenha no processo de pesquisa. Todo o ambiente experimental criado pelo pesquisador, assim como seus objetivos, roteiros e protocolos passam inevitavelmente pela interpretação do participante. Este aspecto também é revelador de que quando se compreende a ciência como processo interpretativo, são vãs as tentativas de controle experimental (Valsiner, 2012).

A pesquisa psicológica assume um caráter radicalmente interpretativo quando seu objeto é a subjetividade, ou os processos intrapsíquicos. Os eventos psicológicos são caracterizados como não ergódicos, o que significa que eles não se repetem ao longo do tempo, da mesma forma; que cada evento psicológico, em virtude da irreversibilidade do tempo, são intransitivos e únicos. Assim, os sujeitos são diferentes entre si e são diferentes ao longo de sua história pessoal. O constante desenvolvimento é, portanto, aspecto fundamental do objeto da Psicologia cultural (Valsiner, 2012).

Tendo em consideração o exposto acima, buscamos uma abordagem metodológica que admita os processos singulares dos sujeitos, assim como seu caráter histórico e complexo. Estes pressupostos nos levam à noção de ciência idiográfica (Valsiner, 2012).

A ciência idiográfica é um método de grande valor para a Psicologia cultural. Ela consiste na investigação de casos particulares/singulares como forma de construir generalizações a respeito do funcionamento geral do fenômeno estudado. Pressupõe que os casos singulares não são encapsulados ou isolados, mas sistêmicos, e sua expressão singular evidencia elementos sociais gerais. Este funcionamento está calcado em um pressuposto básico da Psicologia sociocultural, de que “O lócus básico da cultura existe dentro da mente e de outros organismos sociais” (Valsiner, 2012; p.320), ou seja, o geral está no particular e o particular está no geral.

Os princípios da ciência idiográfica no contexto da Psicologia cultural são sistematizados por Valsiner (2012), e fertilizam e fortalecem a escolha pela Teoria do Self Dialógico (TSD). As características das pesquisas em TSD, que consideram a multiplicidade na unidade; a ideia de que o self é construído pela alteridade; a ênfase nas relações de poder presentes tanto nas relações sociais como entre as posições pessoais; e a constante capacidade de inovação (Hermans, 2002) se

aproximam do enfoque idiográfico que permeará os estudos de caso que constituem a base do estudo empírico realizado (Yin, 2005; Ventura, 2007; Coutinho & Chaves, 2002, Hermans, 2002).

A TSD funda-se a partir da noção bakhtiniana de dialogismo e na ideia de constituição do Self a partir de múltiplas alteridades e interlocutores sociais que, constituem não apenas o ambiente social do sujeito, mas também seu funcionamento psíquico. Este fundamento possui na metáfora da ‘sociedade da mente’ (Hermans, 2002) sua principal referência, guardando estreita relação com as concepções da Psicologia Cultural e da ciência idiográfica expostas acima.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32).

Os estudos de caso fundam-se nos questionamentos de ‘como’ e ‘por que’ determinado fenômeno acontece. Admite que não há controle ou manipulação dos sujeitos em estudo, assim como, por mais que existam instrumentos que guiem o pesquisador, não há uma rotina, tendo em vista que as informações são construídas a partir do funcionamento cotidiano e espontâneo do sujeito e das instituições e contextos em que ele está inserido (Yin, 2005).

O estudo de caso é uma estratégia de aproximação do objeto de estudo que permite melhor preservar sua complexidade. A compreensão do caso estudado se dá apenas na medida em que o pesquisador compreenda seu caráter sistêmico, abarcando seus laços sociais e históricos (Coutinho & Chaves, 2002).

Por meio da estratégia de estudos de caso busca-se legitimidade científica por vias diversas daquelas propostas pela ciência experimental clássica. Admitir a singularidade dos fenômenos estudados implica na impossibilidade de replicação do estudo, distanciando-se da exigência por fidedignidade. Os critérios de generalização de um estudo de caso seguem os pressupostos da ciência idiográfica, admitindo que o avanço teórico é proporcionado pela compreensão dos elementos sociais gerais atuando nos sujeitos singulares (e vice-versa). A objetividade não é alcançada ao serem anuladas as subjetividades dos atores da construção do conhecimento, e sim admitindo que elas são parte fundante dos processos interpretativos da pesquisa (Coutinho & Chaves, 2002).

Segundo os autores acima, o primeiro passo para a realização de um estudo de caso é delimitar claramente o caso, traçando as fronteiras do sistema a ser analisado (Coutinho & Chaves, 2002). Para os efeitos do presente trabalho, os sujeitos e seus processos psíquicos singulares serão a unidade de estudo. Adotando-se a metáfora figura-fundo, os processos intrapsíquicos são a “figura” da pesquisa, enquanto os processos de socialização de gênero são o “fundo”, ao atuarem também como delimitadores do campo a ser considerado. A unidade e seu contexto são caracterizados por sua constituição complexa, tendo na sociocultura sua base fundamental (Valsiner, 2012).

A pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de casos múltiplos (Yin, 2005) resguardando a singularidade dos casos ao mesmo tempo em que possibilita uma análise mais rica dos diferentes

processos de socialização de gênero dos sujeitos e de como reverberam em seus processos psíquicos.

Contexto de realização da Pesquisa:

A descrição e reflexão a respeito dos contextos em que ocorre a pesquisa é um momento fundamental para a pesquisa na perspectiva histórico-cultural da Psicologia. Focar os contextos em que se desenvolve o processo de pesquisa evidencia o rompimento com uma Psicologia instrumental¹¹, comprometida com uma compreensão encapsulada do funcionamento psíquico. Os ambientes sociais e institucionais em que se desenvolve a pesquisa participam a todo instante da construção da informação, dando sentido tanto às decisões e posturas do pesquisador quanto aos atos, falas e expressões dos participantes (González Rey, 2005).

Em relação a esta investigação, a importância dos contextos de pesquisa se evidencia na consideração das formas como foram estabelecidos os contatos entre pesquisador e participante, bem como dos locais onde se deram as primeiras conversas e as entrevistas. A análise dos contextos leva à reflexão a respeito do cenário social da pesquisa, conceito que envolve os elementos subjetivos, dialógicos, sociais e históricos implicados não apenas no momento da entrevista, mas na relação entre participante e pesquisador (González Rey, 2005). O que González Rey considera o cenário de pesquisa envolve desde a apresentação da proposta de pesquisa até a disponibilização do produto final para os participantes. Assim, a construção de um cenário social favorável depende fortemente do vínculo que se consiga estabelecer entre todos os envolvidos no processo da pesquisa. Especialmente na pesquisa psicológica, um bom vínculo permite que sejam construídos canais de comunicação entre participante e pesquisador, possibilitando o acesso aos elementos simbólicos mais profundos envolvidos no fenômeno (González Rey, 2005).

Para o estudo de caso o estabelecimento de um cenário social favorável é ainda mais fundamental, pois seu sucesso exige a construção de uma implicação mútua com o tema investigado. Considera-se que tal implicação mútua ocorreu, quando o espaço conversacional é facilitador das negociações de sentido relacionadas ao tema central da pesquisa (Yin, 2005; González Rey, 2005).

A presente pesquisa se deu no macrocontexto da saúde pública do Distrito Federal. A instituição onde teve início o processo de construção dos dados é um centro de saúde especializado

¹¹Psicologia instrumental, segundo González Rey (2005) é aquela que deposita sua legitimidade em seus instrumentos, relegando a articulação teórico-metodológica para segundo plano.

no atendimento de adolescentes. A escolha por esta instituição se deu principalmente por ter sido o local de trabalho do pesquisador¹² entre os anos de 2009 e 2013, facilitando o contato tanto com a direção local, quanto com os possíveis participantes da pesquisa.

Durante os atendimentos realizados nesta instituição surgiram os primeiros questionamentos do pesquisador a respeito dos processos de socialização de gênero e suas implicações para a dinâmica psíquica dos adolescentes. Estes questionamentos provocaram a elaboração do projeto de pesquisa a respeito do tema e o ingresso no mestrado acadêmico.

Esta instituição é localizada na região central de Brasília, sendo referência para o atendimento de diferentes demandas da saúde do adolescente, principalmente no campo de saúde mental, no qual se destacam o atendimento de adolescentes em uso abusivo de drogas e daqueles que sofreram algum tipo de violência sexual.

A localização central, aliada ao fato de ter sido, durante alguns anos, o único centro público de saúde especializado na população adolescente, fez com que a instituição assumisse o atendimento de pacientes de todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal. O espaço oferecido pela instituição apresenta todas as condições que respeitem o sigilo e a privacidade dos participantes.

Das sete entrevistas realizadas (com quatro sujeitos), apenas uma delas não ocorreu nas instalações do centro de saúde. A alteração de local se deu por conta da disponibilidade de uma das participantes, que possuía tempo livre apenas aos sábados, dia em que o centro encontra-se fechado. Neste caso a entrevista foi realizada em consultório particular de Psicologia, tendo sido asseguradas as mesmas condições de sigilo encontradas no centro de saúde.

Seleção de Participantes:

Os participantes foram identificados pelo próprio pesquisador durante o trabalho psicoterapêutico executado na referida instituição de saúde¹³. Foram selecionados adolescentes que já estivessem em atendimento com o pesquisador, pois havia um vínculo prévio que facilitou a construção de um cenário social favorável. Ao todo foram selecionados quatro adolescentes para a realização da entrevista. No entanto, ao longo do processo de levantamento de dados, um dos adolescentes não pôde dar continuidade à participação e os dados produzidos a partir de sua entrevista e de seu prontuário não foram utilizados.

Os adolescentes selecionados já haviam trazido em algum momento do processo terapêutico questões relacionadas à homossexualidade, relatado experiências homoafetivas ou

¹²O pesquisador atuou como psicólogo no referido centro de saúde.

¹³Seguindo os pressupostos epistemológicos da pesquisa, o pesquisador também é considerado um dos participantes, tendo em vista que seus aspectos subjetivos permeiam todo o processo de construção do conhecimento.

dificuldades vividas em diferentes contextos por conta de performances de gênero não normativas. No entanto, as queixas iniciais de suas famílias, que motivaram a admissão no centro de saúde, relacionavam-se a questões diversas, como dificuldade e abandono escolar ou problemas no relacionamento familiar. Um quadro síntese é apresentado a seguir com as informações básicas de cada adolescente participante.

Tabela 1

Informações básicas a respeito dos sujeitos

Caso 1	
Nome:	Paulo
Idade	17 anos
Características gerais da família	O adolescente mora sozinho, em apartamento alugado pela mãe; Família de classe média. Pais divorciados, ambos com nível de escolaridade superior.
Posição de nascimento entre os irmãos	Caçula de uma prole de dois
Histórico da condição escolar	Reprovação no 6º ano do Ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio.
Queixa inicial da família	Abuso de álcool
Queixa inicial do adolescente	Dificuldades de relacionamento familiar
Caso 2	
Nome:	Robson
Idade	18 anos
Características gerais da família	O adolescente mora com o irmão mais velho e com os pais. Família de classe média. Pais com ensino médio completo.
Posição de nascimento entre os irmãos	Caçula de uma prole de dois
Histórico da condição escolar	Reprovação no 6º e 8º ano do ensino fundamental; abandono escolar no 1º ano do ensino médio. Voltou para a escola em 2013, ano em que cursava o 1º ano do ensino médio.
Queixa inicial da família	Abandono escolar
Queixa inicial do adolescente	Dificuldades de relacionamento na escola
Caso 3	
Nome:	Alana
Idade	16 anos
Características gerais da família	A adolescente mora com a mãe, com o irmão e com a tia. Os pais são separados, ambos possuem nível de escolaridade superior. Família de classe média.
Posição de nascimento entre os irmãos	Possui três irmãos mais novos e duas irmãs mais velhas. Destes, dois mais novos e duas mais velhas são filhas (os) de outros relacionamentos do pai.
Histórico da condição escolar	Sem histórico de repetência ou evasão escolar. Em 2013, cursava o 2º ano do ensino médio.

Queixa inicial da família
Queixa inicial da adolescente

Dificuldade escolar
Dificuldade de concentração na
realização das atividades escolares

A realização das entrevistas se deu sempre em horários alternativos aos atendimentos, não gerando implicações negativas aos processos terapêuticos individuais.

Após a realização das entrevistas, no entanto, o pesquisador se desligou da instituição de saúde onde se realizava o atendimento dos sujeitos. Após o término das entrevistas, e dado o desligamento do centro de saúde, o pesquisador encaminhou os participantes para atendimento com outros psicólogos e profissionais de saúde, de forma que a realização da pesquisa e a saída do local de trabalho não gerassem ruptura nos cuidados com a saúde dos adolescentes. Com o objetivo de manter o compromisso ético ligado à não maleficência, o pesquisador ofereceu-se para atendimento gratuito em outro espaço clínico. No entanto, até o presente momento não houve demanda dos sujeitos para a realização de atendimento.

Os sujeitos foram selecionados também levando em consideração o posicionamento dos pais ou responsáveis com relação ao tema da homossexualidade e da performance de gênero não normativa. Todos os adolescentes participantes da pesquisa já haviam, em algum momento de suas vidas, tratado do tema com seus pais e responsáveis. Este foi um cuidado ético indispensável para a construção da pesquisa, pois uma abordagem equivocada ou repentina das questões a respeito de orientação sexual dos adolescentes com suas famílias poderia gerar conflitos, rompimentos e graves consequências emocionais para todos os envolvidos. Esta informação, e o consequente cuidado, só foram possíveis por haver um bom vínculo prévio, estabelecido entre o pesquisador e os participantes, que permitiu avaliar se existiriam entraves de ordem familiar para a realização das entrevistas.

Desta forma, os adolescentes e seus responsáveis leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo sido cumprido todo o protocolo constante nas resoluções nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde¹⁴, nº 01/1999¹⁵, 16/2000¹⁶ e 18/2002¹⁷, do Conselho Federal de Psicologia. O TCLE utilizado encontra-se no apêndice A.

¹⁴Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, revogando as resoluções 196/96, 303/2000 e 404/2008.

¹⁵Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual.

¹⁶Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos.

¹⁷Estabelece normas de atuação para psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial.

Todos os adolescentes selecionados possuíam entre doze e dezoito anos. Foram utilizados os critérios da Organização Mundial de Saúde, que define a faixa etária da adolescência entre dez e dezenove anos.

Uma breve descrição dos adolescentes, assim como de suas histórias, será apresentada nos resultados, aprofundando e complementando as informações apresentadas no quadro-síntese acima.

O pesquisador também será considerado participante (como referido em nota de rodapé acima), pois atua com seus pressupostos teóricos e com suas intuições na construção intersubjetiva do ambiente de entrevista.

Procedimentos e Instrumentos utilizados no Momento Empírico:

O primeiro passo dado em direção à coleta de dados foi a obtenção da autorização do serviço de saúde onde ocorreu a pesquisa. Esta autorização, em conjunto com os procedimentos éticos mencionados acima, foram os pré-requisitos para a aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal), em abril de 2013.

A elaboração de estudos de caso permite que sejam utilizadas diferentes fontes de informação para a posterior interpretação e análise dos dados (Yin, 2005). Na presente pesquisa, além das entrevistas, foram utilizadas as informações constantes nos prontuários dos adolescentes, assim como notas de campo elaboradas pelo pesquisador após a realização de cada entrevista.

Cada adolescente participou de duas entrevistas, com um intervalo médio de três semanas entre elas. Este intervalo foi fundamental para reflexão do pesquisador a respeito das informações trazidas no primeiro momento e, caso necessário, a reformulação do guia de entrevista, para incluir outros questionamentos que pudessem aprofundar os pontos debatidos.

Foi elaborado um guia de ideias e pontos a serem explorados durante as entrevistas, funcionando como roteiro. Este guia, no entanto, não apresentava perguntas prontas a serem lidas diretamente aos participantes, e sim um lembrete das informações a serem coletadas durante o diálogo, o que converge com as orientações para a elaboração de protocolos em estudos de caso sugeridas por Yin (2005). Este guia geral é apresentado no Apêndice B, ao final do trabalho.

Nas primeiras entrevistas de cada participante foram coletados alguns dados básicos a respeito do perfil socioeconômico e familiar. Em seguida foi realizada uma pergunta que incitava a reflexão a respeito de uma situação simulada. Nela o entrevistado era levado a narrar sobre o modo como se apresentaria e falaria de si a alguém que acabara de conhecer. Os enunciados em torno desse tema direcionavam os passos seguintes da entrevista. A depender da resposta do adolescente, passavam a ser abordados temas ligados à relação familiar e o lugar da sexualidade neste contexto, questões referentes à escola, ou temas relacionados ao grupo de pares.

O segundo encontro era iniciado com um resumo da entrevista anterior. Em seguida, o participante era convidado a relembrar alguma situação ou momento marcante daquela entrevista,

preferencialmente, envolvendo o tema central da pesquisa. Os pontos trazidos pelo entrevistado serviam de mote para o aprofundamento instigado por novas perguntas do entrevistador. As segundas entrevistas eram finalizadas com uma síntese dos pontos trabalhados, abrindo-se um espaço para livre consideração dos procedimentos e do tema abordado e, se necessário, a inserção de novos conteúdos.

Em ambas as entrevistas foram amplamente valorizados os espaços para a fala livre dos participantes, sem a interrupção do pesquisador. Por uma escolha ética e metodológica, todas as entrevistas foram audiogravadas e transcritas na íntegra pelo próprio pesquisador, considerando-se que todas as gravações continham informações de cunho pessoal dos participantes, além de seus nomes reais. O momento de transcrição possibilitou uma análise prévia das informações trazidas pelos sujeitos, atentando para os detalhes referentes à entonação, silêncios e interjeições, aspectos que foram considerados na elaboração das análises principais.

Os dados de prontuário ofereceram informações preciosas a respeito da história de vida dos adolescentes, das relações e dinâmicas familiares em que se encontravam, o motivo de entrada no serviço de saúde e todo o percurso terapêutico percorrido pelo sujeito ao longo dos atendimentos com o pesquisador e com os demais profissionais de saúde. Importante sublinhar que o acesso às informações de prontuário foi aprovado pela gerência da instituição, assim como pelo próprio participante e seus responsáveis. Os termos de autorização formais de uso de arquivos integrou o processo submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa.

As notas de campo foram compostas por percepções, impressões, insights teóricos, detalhes da apresentação e vestimenta dos entrevistados, do ambiente, interpretações prévias do pesquisador e as intercorrências durante o encontro. Tais registros foram, direta ou indiretamente, utilizados nas análises e serviram para fomentar o olhar interpretativo do pesquisador, em todo o processo empírico.

Análise das informações de pesquisa:

A análise dos dados fundamentou-se na Teoria do Self Dialógico, como proposto por Hermans (2001; 2002) e revisitado posteriormente por autores como Raggatt (2000; 2010), Meijl (2012) e Kahn, Goddard & Coy (2013) e na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2003; 2005).

Para que as pesquisas constituídas a partir da TSD alcancem a complexidade de seus objetos de estudo, parte-se da ideia de um Self constituído a partir da sociocultura, formado por múltiplas vozes que marcam posições pessoais específicas. Este pressuposto guia o pesquisador por entre uma multiplicidade de vozes narrativas que constituem o sujeito, encorajando-o a abandonar a busca por algum núcleo estável e unívoco que capture a totalidade do ser humano pesquisado (Raggatt, 2000).

A TSD pressupõe um sujeito que se posiciona em relação ao seu mundo social, inclusive em relação ao pesquisador. Desta forma, uma análise de dados que leva em conta a natureza dialógica do humano não pode ignorar as falas e posturas do próprio pesquisador, que atuam como referência fundamental para que os sujeitos possam elaborar e expressar suas reflexões e seus afetos (Silva, 2003).

A Epistemologia Qualitativa fundamenta-se na compreensão construtivo-interpretativa do conhecimento, na centralidade dos processos dialógicos e na legitimidade do singular na construção do saber científico. Estes pressupostos epistemológicos fortalecem e sustentam a escolha pela TSD e pela estratégia de estudo de caso, além de oferecerem várias ferramentas para construção de uma informação comprometida com os processos subjetivos dos envolvidos em todas as etapas da pesquisa (González Rey, 2005).

Desse modo, As entrevistas foram transcritas na íntegra e lidas repetidas vezes pelo pesquisador, mantendo as gravações como recurso adicional para a compreensão de informações como entonação, silêncio e ênfases, identificadas nas falas dos participantes. De acordo com os supostos metodológicos adotados nesta pesquisa (González Rey, 2005; Valsiner, 2012), a transcrição não é um processo neutro e objetivo, pois está invariavelmente imiscuída pelos pressupostos e premissas teóricas, metodológicas e ideológicas do pesquisador. Nesta pesquisa, adicionalmente, o pesquisador entrou em contato com as narrativas de entrevista mediado pela relação terapêutica prévia, pela releitura anterior dos prontuários e outros elementos relacionais desenvolvidos com cada entrevistado.

Da interação entre a implicação do pesquisador e o ato de ler as transcrições de entrevista foram emergindo os trechos com maior relevância simbólica, que ofereceram pistas para a identificação das posições pessoais dos adolescentes, esta última tarefa coerente com as prerrogativas da TSD. Foram consideradas pistas para a compreensão dos posicionamentos pessoais, a forma particular como os participantes se orientavam semioticamente diante de alguma situação por eles relatada; ambivalências reveladas nas posturas ou opiniões retratadas; contextos sociais destacados como os mais relevantes para caracterizar as rupturas e avanços no processo de desenvolvimento; e, a identificação e o papel atribuído às alteridades presentes em seus discursos.

Alteridades são sujeitos (concretos ou representações) ou instituições que assumem o caráter de ‘outro’, de interlocutor, na relação com os participantes (Hermans, 2001; Amorim, 2002)¹⁸. Compreender quem são os outros que participam da constituição do senso de si e como se dá essa participação é um aspecto central da abordagem dialógica. Assim, paralelamente aos passos anteriores, foram elencadas as alteridades presentes nas narrativas dos participantes, o contexto em

¹⁸ Sem desconsiderar a densa reflexão filosófica em torno da categoria ‘alteridade’, neste trabalho seguimos a definição adotada por Hermans (2001) e Amorim (2002).

que eram mencionadas e a relevância atribuída pelo entrevistado a cada uma, como motor de processos subjetivos.

O passo seguinte da análise envolveu identificar narrativas reveladoras de cristalizações de sentido, presentes em cada entrevista, a partir das quais se pudesse chegar a episódios de análise. Narrativas caracterizam-se como histórias, anedotas ou relatos de alguma situação vivida pelo sujeito, percebidas como tão significativas que ele as considera importantes de serem contadas a alguém em situações interativas e contextuais particulares. As narrativas constituem a forma de apresentação dos sujeitos no mundo, evidenciando tanto sua constituição fundada nos elementos socioculturais, quanto sua busca por coerência interna e senso de si (Lopes de Oliveira, 2006; Silva, 2003; Pizzinato, 2009). As narrativas são portadoras de significações e, no sentido lato, podemos englobar como expressões narrativas não apenas os discursos verbais, mas também outras linguagens expressivas não verbais, a exemplo das performances corporais e estéticas envolvidas na composição do gênero, na adolescência. A busca pela coerência, concomitante à natureza polifônica da narrativa, nos permite compreender o duplo movimento de unificação e descentração do Self, ou seja, a coerência consigo mesmo e a identificação com o outro. Tendo em conta o objeto desta pesquisa, selecionaram-se para análise trechos enunciativos que trazem relação com a socialização de gênero, episódios de preconceito, homofobia ou qualquer relato de normatização violenta.

Em seguida, em uma análise dos episódios como um todo assim como em cada narrativa, procuramos identificar as diferentes posições do Eu do participante, destacando trechos que fundamentassem cada uma das posições.

Tendo em primeiro plano as alteridades relevantes, as narrativas e as posições do Eu, sistematizamos estes elementos, demonstrando as diferentes relações entre eles, assim como os movimentos internos e externos do Self. Como subsídios às sistematizações, foram criadas tabelas, em que estão organizadas as alteridades relevantes para os sujeitos de acordo com o contexto social, e as posições pessoais de acordo com suas relações de aliança, tensão ou dicotomia. Importante destacar que a proposta de análise adotada nesta pesquisa difere dos modelos propostos por Hermans (2001; 2008) e Raggatt (2000; 2010), que incluem o uso de ferramentas estatísticas. Nossa proposta é uma análise puramente qualitativa, tal como postula a epistemologia que seguimos, o que tem implicações igualmente na exposição escrita dos resultados.

Outra diferença fundamental entre a abordagem utilizada na presente pesquisa e aquelas utilizadas por Hermans e Raggatt diz respeito à forma como é realizado o levantamento das alteridades e das posições pessoais. Os autores supracitados constroem estes elementos constituintes do Self em conjunto com os sujeitos em um contexto clínico (Hermans, 2001; Raggatt, 2000; 2010). Em nosso trabalho o levantamento das alteridades e das posições pessoais é fruto de processo construtivo-interpretativo do pesquisador, sem a participação direta dos adolescentes.

Feita a apresentação do sistema dinâmico do self de cada participante, buscar-se-á na discussão dos dados uma integração das informações obtidas em cada caso, apontando padrões, diferenças, antagonismos e retomando o alicerce teórico da pesquisa.

Capítulo V:

Resultados

Nesta seção, seguindo o proposto nos métodos de análise dos dados, serão apresentados os três casos. Cada caso é iniciado com uma contextualização da história de vida do participante, com ênfase nos elementos de socialização de gênero.

Atendendo ao objetivo de construir as bases para uma compreensão dinâmica do self e enfatizar a íntima relação entre este movimento e a constituição de gênero, foi elaborada uma sistematização das posições pessoais dos adolescentes, o qual permite identificar as posições dominantes, identificadas a partir da entrevista. Nele se destacam três aspectos: (a) elementos constitutivos; (b) relações entre elementos; (c) alteridades significativas. Esses elementos e suas inter-relações são enfatizados no modelo, pois são considerados centrais para a interpretação da configuração do self, em dado momento de seu processo de desenvolvimento.

Os elementos carregados de sentido presentes nas narrativas dos adolescentes são destacados como constitutivos dos sistemas de seus posicionamentos. Estes elementos são evidenciados em trechos de fala, que marcam determinadas posições pessoais dos sujeitos.

As alteridades significativas são os outros sociais destacados nas narrativas como tendo participado de suas constituições subjetivas, até o momento da entrevista. As alteridades são apresentadas em tabelas, em referência ao contexto de atividade em que se relacionam com os participantes.

As posições do Eu também são expostas em tabela específica, em que aquelas inseridas na mesma linha guardam entre si uma relação mais próxima, seja de fertilização mútua, seja de tensão.

Caso 1: “Estou tentando limpar meu carma” - Paula

Contextualização da história da Participante e da situação de pesquisa:

Antes de iniciar a contextualização, é importante sublinhar que o primeiro caso analisado refere-se a um adolescente do sexo masculino, mas que ora utiliza o gênero masculino, ora o feminino para falar de si. Durante a entrevista Paula pediu para ser tratada no feminino, escolha esta respeitada em toda realização da entrevista e no corpo do texto.

Paula (nome fictício) era uma adolescente de dezessete anos à época da entrevista, possuindo apenas uma irmã, então com dezenove anos. Paula afirma não possuir muitas lembranças dos pais convivendo maritalmente, pois se divorciaram há quase doze anos. Refere inúmeros episódios de conflito em sua família ao longo de sua história, envolvendo seus pais e sua irmã.

Após o divórcio dos pais, Paula e sua irmã permaneceram sob a guarda do pai. No entanto, os conflitos se tornaram incontornáveis, levando Paula e a irmã a morarem com a mãe.

A orientação sexual de Paula constituiu-se como objeto de ‘preocupação’ dos pais desde muito cedo. Ela relata que os pais a levavam a profissionais de saúde, buscando algum tipo de

ajuda, questionando sempre seus trejeitos e seu timbre feminino. A revelação de sua orientação homossexual deu-se em episódio definido como traumático e problemático pela adolescente. Paula relata que aos doze anos começou a relacionar-se com homens adultos, por meio de chats na internet, em diálogos de alto teor sexual, o que foi descoberto pela irmã e revelado à mãe, após um período de chantagens e ameaças que foi muito marcante para ela.

A trajetória escolar da participante apresentou algumas conturbações, muitas delas relacionadas à sua performance de gênero não normativa e aos conflitos familiares, resultando em diversas reprovações, fases de abandono escolar e conflitos com professores. Situações de homofobia no ambiente escolar não eram incomuns. No momento das entrevistas, estava concluindo o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que atuava como estagiária na área administrativa de uma empresa, e realizava um curso de formação de modelos fotográficos, descrito como seu principal objetivo profissional no momento.

A performance não normativa de Paula aparece de modo marcante nas narrativas sobre sua infância. Ela citou a dificuldade em agir de acordo com as expectativas de gênero de seus pais. Refere-se a episódios de castigo (inclusive físicos) pelo pai, entre outras razões, por disputar as bonecas com sua irmã. Paula apresenta-se, atualmente, por meio de um visual andrógino, utilizando roupas que denotam ambivalência diante das referências tradicionais e binárias de gênero. Possui grande interesse pelo mundo da moda e da música, pretendendo atuar futuramente como modelo fotográfica e DJ.

Paula iniciou tratamento no centro de saúde mental onde foi realizada a pesquisa por conta de dificuldades escolares e abuso de álcool no ano de 2011. De acordo com os dados de prontuário, conflitos familiares severos envolvendo a não aceitação da performance de gênero de Paula por parte de seus pais subjaziam as queixa iniciais da família.

Os inúmeros conflitos envolvendo Paula, seus pais e sua irmã motivaram a mãe da adolescente a alugar um apartamento para que ela fosse morar sozinha. Este fato se deu no ano de 2011, quando Paula tinha 16 anos. Até a data da entrevista Paula ainda residia sozinha no apartamento alugado pela mãe, utilizando os recursos da pensão paterna para seu sustento.

Nas duas ocasiões de entrevista mostrou-se extremamente envolvida com o tema da sexualidade, das políticas de gênero e da luta contra a homofobia. Desenvolvia longas e espontâneas narrativas a partir das provocações do pesquisador ou do roteiro. Falou abertamente sobre sexo, parceiros e sobre sua autoimagem no que se refere à expressão de gênero.

Cada uma das entrevistas realizadas com Paula teve a duração média de uma hora e dez minutos. Após a transcrição e exaustiva leitura do material, foram destacados trechos da fala de Paula, assim como demais elementos simbólicos presentes em sua narrativa que embasassem a construção das posições pessoais da participante. Será realizada a seguir uma análise das diferentes posições do Eu identificadas, a relação delas entre si e entre as diferentes alteridades destacadas.

Caracterizando o Sistema de Posicionamentos de Paula

Inicialmente são listadas e destacadas as alteridades que surgiram em algum momento da narrativa de Paula, seguido de análise a respeito das relações de algumas delas com a adolescente. Serão analisadas apenas as alteridades que assumem maior centralidade na narrativa de Paula. Estas alteridades aparecem com destaque (sublinhadas) na tabela. Todos os nomes citados são fictícios.

Tabela 2.

Alteridades Presentes nas Narrativas de Paula Segundo o Contexto:

Família:

Leila (mãe)
Jorge (Pai)
Karen (Irmã)
 Rute (avó paterna)
 Israel (avô paterno)

Trabalho:

Colegas de trabalho
 Colegas da agência de modelos

Grupos/Categorias Sociais de Identificação e Proteção:

Amigas
 Homens por quem se interessa
 Periguetes
 Garotos do Rap (roqueiros e malandros)
 Hardcore/Metaleiros
 Emos

Grupos/Categorias Sociais Representantes de Tensão e Homofobia:

Pessoas homofóbicas
Fanáticos religiosos
Punk's e Skinheads
 Pessoas gordas
 Pessoas menos bonitas que eu
Pessoas formais e tradicionais
 Marcos (policial e ex-namorado da mãe)
 Vice-diretor da escola
 Professores

Contexto Clínico e Pesquisa:

Instituição de saúde mental
Psicólogo Clínico (pesquisador)
Pesquisador de socialização de gênero

Grupos e Sujeitos Distantes:

Políticos

Juiz

Personalidades do ‘Travel Project’¹⁹

Polícia

Kleber (atual namorado da mãe)

Destacamos na Tabela 2, acima, todas as alteridades que emergem em algum momento no discurso de Paula. Algumas destas alteridades ocupam papéis centrais em suas narrativas (sublinhadas), enquanto outras aparecem apenas em momentos específicos, servindo de coadjuvantes nos relatos.

As alteridades que assumem maior centralidade em suas narrativas são primeiramente sua mãe e sua irmã, apresentando alto investimento simbólico e afetivo. A ambiguidade, no entanto, marca a relação com ambas. Leila (mãe) e Karen (irmã) ora ocupam papéis de companheirismo e confiança, ora representam desconfiança e desrespeito à sua performance de gênero. Um trecho retirado da segunda entrevista evidencia esta ambiguidade na relação com a irmã:

Eu não quero falar com ninguém da minha família. Com a minha irmã dá pra conversar mais coisas. Agora, tem que tomar cuidado, porque às vezes minha irmã, tsss, cobra. Ela usa o que ela tem a favor dela e contra mim. Tenho que tomar cuidado. Teve uma briga que a gente teve, ah, outra história de homofobia, essa foi com minha irmã (Paula, segunda entrevista).

No excerto acima podemos perceber o duplo lugar ocupado por Karen. Ela é percebida como uma possível interlocutora por Paula dentro da família quando o assunto envolve sexualidade, mas esta relação é marcada pela desconfiança e mesmo pelo desrespeito. Karen é homossexual e possui expressão de gênero feminina, atuando, de certa forma, no campo hegemônico e disciplinador na relação com Paula. Por vezes, Karen e Leila aliam-se contra Paula, ao condenarem sua performance feminina, afirmando que não são contra sua orientação homossexual, mas sim sua feminilidade.

Jorge, por outro lado, aparece em poucos momentos da entrevista. A história da relação entre Paula e seu pai é marcada por conflitos em grande parte relacionados às posturas homofóbicas e normatizantes de Jorge. Ao questionarmos se ela falava sobre sexo e sexualidade com seu pai, ela responde: “É, porque a gente não tem nem afeto, não tem intimidade. Eu falo até

¹⁹O projeto consiste em uma página na internet onde celebridades internacionais postam vídeos contra a homofobia.

com as empregadas da casa da minha avó, que tem a mãe e a filha, trabalham lá” (Paula, primeira entrevista).

Em diferentes momentos da entrevista Paula remonta a momentos de sua infância em que seus pais puniam qualquer sinal de feminilidade. Destacamos abaixo um trecho que demonstra este padrão educacional.

Eles queriam ficar me empurrando pro lado homem. Aí qualquer coisa já brigavam. Se eu pegava a barbie da minha irmã. Aí ficava de castigo, levava altas broncas, eles já gritavam. Eu não percebia, né? Achava que eles eram ruins, que eram bravos, sei-lá. Só que eu já vejo que certas coisas, tipo, eles brigavam não porque eu estava errado, mas porque eles não queriam que eu fosse assim (Paula, segunda entrevista).

O padrão educacional a que esteve submetida Paula, com os diversos mecanismos disciplinadores da sexualidade e da expressão de gênero, pode ser considerado como uma importante voz heteronormativa em sua constituição subjetiva.

Além da família, outros grupos são também repetidamente citados por Paula como representantes do discurso homofóbico e normatizante, como por exemplo ‘fanáticos religiosos’ e ‘punk’s e skinheads’. Devido a vários episódios de violência (inclusive física) e expressões de escárnio, estas figuras aglutinaram para a participante sentidos relacionados a preconceito, estigmatização e homofobia. Paula apresenta uma narrativa em que é agredida por um grupo que ora nomeia como Punk, ora como Skinhead:

Aí aconteceu que eu tava lá porque dá bastante homossexual no evento, principalmente do lado de fora. Também os metaleiros, as vezes que puxa pro lado dos skinheads, que são contra os homossexuais (...) Começaram a me empurrar, nem vi que era punk. Aí foram me empurrando pro meio da galera, porque atrás desse evento tinha uma viatura parada, que era no gramado bem grandão. Aí a viatura tava parada bem assim na grade do evento. E me levaram bem mais pro meio, com bastante gente. E eu já tava bêbado, com minha visão turva. Aí foram me empurrando, me levando pro meio e aí do nada eu vi altos caras me rodeando, eu nem sabia se eles tavam juntos ou separados. Aí um me deu um murro na cara e aí eu fiquei passada, passada com esse murro na cara. Aí eu peguei e falei: tá ficando louco? Nem te conheço. Tá me batendo? Não fiz nada contigo pra ficar me batendo, me larga, me deixa ir embora. Aí foi começando a chegar um monte de cara. Aí foram mais ou menos uns doze punks. E aí eles ficaram me empurrando e aí chegou outro e me deu outro murro. Aí eu falei: não vou ficar aqui fingindo que eu sou forte, porque eu sou magra e esses caras vão quebrar os meus ossos. Aí eu fui e caí no chão e fiquei pedindo pra eles me deixarem em paz. Aí eles ficaram falando pra mim nunca mais ir lá se não eu ia morrer, que eles iam me matar se eu voltasse lá (Paula, primeira entrevista).

Outras alteridades destacadas na Tabela 2 que merecem uma investigação por conta de suas especificidades são ‘psicólogo clínico’ e ‘pesquisador de socialização de gênero’. Ambas as

alteridades referem-se à mesma pessoa: o pesquisador. Esta cisão foi realizada tendo em consideração a marcante diferença na forma como Paula passou a se relacionar com o pesquisador a partir do momento em que este mencionou o interesse pelo estudo das políticas de gênero. Nas sessões de psicoterapia anteriores à realização da pesquisa, a relação entre Paula e o pesquisador era marcada por certo formalismo e distanciamento. As questões de gênero e sexualidade eram apenas tangenciadas no discurso de Paula. A relação de Paula com a alteridade ‘Psicólogo Clínico’ era claramente mediada pela representação que Paula possuía do centro de saúde: um local com caráter altamente disciplinador.

A menção ao tema de gênero foi central na construção do cenário de pesquisa, marcando também uma virada na forma como Paula interagiu com o pesquisador, emergindo a alteridade ‘pesquisador de socialização de gênero’. A construção do cenário social favorável permitiu a construção de um novo padrão comunicacional e intersubjetivo, tendo como elemento mediador o interesse pelas questões de gênero, situações de homofobia e defesa da diversidade, e não mais o centro de saúde.

As alteridades ‘amigas’, ‘homens por quem se interessa’ e ‘Pessoas não homofóbicas’ incluem as companhias de Paula para shows, festas, eventos e mesmo no cotidiano. São grupos que lhe provocam sentimentos de segurança, pertencimento e diversão.

O ‘projeto *travel*’ também surge como fonte de segurança, oferecendo sentimento de pertencimento a Paula. Por se configurar como um projeto de alcance global, em que celebridades divulgam seu repúdio às ações discriminatórias no âmbito das políticas de gênero, atua como um suporte à performance de Paula, assim como de suas falas e opiniões sobre o tema.

A seguir é apresentada tabela com as posições do Eu de Paula que, em conjunto com as alteridades acima destacadas e explanadas, oferecem os subsídios necessários à compreensão do Self da participante.

Tabela 3:

Posições do Eu de Paula e suas tensões:

Eu Feminina e Informal	↔	Eu Masculino e Formal
Eu Vítima de Preconceito e Exclusão.	↔	Eu Autora de Preconceito e Exclusão e Lipofóbica
Eu Bruxa	↔	Eu tentando limpar meu carma

Na tabela 3 listamos as seis posições do Eu identificadas após a análise das entrevistas. Algumas destas posições se aproximam, formando espécies de alianças, enquanto outras entram em conflito e tensão (destacadas pelo símbolo ↔). Estão na mesma linha as posições que possuem relação de proximidade, seja por aliança, tensão ou ambivalência. Importante ressaltar que os

termos utilizados na denominação de cada uma das posições advieram do próprio discurso de Paula.

Iniciaremos com análise das posições do Eu constantes na primeira linha da Tabela 3. As posições ‘Feminina e Informal’ e ‘Masculino e Formal’ se relacionam intensamente no funcionamento psíquico cotidiano de Paula. As duas posições são evidenciadas no momento da entrevista em que Paula simula estar se apresentando para uma pessoa que acaba de conhecer:

Aí se o homem for bonito eu me apresento de forma mais sensual se ele for bonito. Depende de quem está me apresentando. Se for amigo que está me apresentando, amigo mesmo, que eu chamo de amiga, aí eu vou saber que ele não é homofóbico, que ele não tem preconceito. Agora se for num ambiente de trabalho é diferente, eu me apresento formal. Não do jeito que eu me apresentaria. Aqui, por exemplo, eu vou me apresentar formal, mas dependendo da pessoa, eu posso me apresentar como ‘ela’ também, dependendo da pessoa, ou então como ‘ele’, se eu estiver afim, se eu achar melhor. (...)
Normalmente eu falo como Paula mesmo. Só se eu não for muito com a cara da pessoa, se eu não quiser alongar muito a conversa aí eu falo Paulo. (Paula, primeira entrevista).

O excerto acima evidencia duas formas diferentes de Paula marcar sua posição ao apresentar-se. Cada uma das posições emerge em contextos diferentes, provocadas por diferentes alteridades, além de estarem atreladas aos afetos momentâneos da adolescente. As dinâmicas e elementos sociais associados à emergência de uma posição feminina e informal marcam a submersão da posição formal e masculina e vice-versa.

Os marcadores das referidas posições não se reduzem à alternância de gênero no campo linguístico, mas às mudanças de postura, ações, decisões e padrões de relacionamento. Estes elementos caracterizam estas duas posições como relativamente autônomas, portadoras de vozes não apenas diferentes, mas dissonantes.

As roupas utilizadas pela adolescente surgem como fortes aglutinadores de sentido, evidenciando a ambivalência feminino/masculino. O vestuário de Paula não pertence exclusivamente à moda masculina ou feminina. Existe uma mescla entre acessórios femininos e maquiagens com vestimentas ora masculinas, ora femininas. A performance de gênero de Paula escapa às convenções binárias de masculino versus feminino, evidenciando-se como não normativa.

A posição feminina emerge em momentos de descontração, provocada por alteridades que não sejam percebidas como normatizantes ou homofóbicas por Paula, enfraquecendo a posição ‘masculino e formal’. Existem diversos marcadores semióticos da posição feminina e informal

presentes no discurso e na apresentação de Paula, como como sua auto-referência constante utilizando categorias sociais como patricinhas²⁰ e periguetes²¹.

Um elemento central para que sejam determinadas as alteridades que permitem a emergência dos aspectos femininos e informais de Paula, é a possibilidade de que se fale sobre sexo e sexualidade. As narrativas de experiências, desejos, frustrações e anedotas envolvendo sexo constituem-se em uma espécie de ponte entre os outros sociais e Paula. A formalidade e o distanciamento são quebrados quando é aberta, intersubjetivamente, a possibilidade de falar sobre este tema, que possui uma carga simbólica bastante significativa para a adolescente.

A centralidade do assunto 'sexo' é atribuída (por Paula e por algumas alteridades) a algumas autodenominações utilizadas por Paula como 'vulgar' e 'promíscua'. Estes adjetivos são também utilizados por Leila ao referir-se a Paula, pois considera excessivos e constrangedores os comentários e narrativas da filha a respeito de sexo. Existe um movimento duplo, em que Paula provoca o constrangimento da mãe ao relatar detalhadamente de seus desejos e experiências sexuais, ao que Leila responde com repreensões à postura da filha, acompanhadas de adjetivos que remetem a vulgaridade e promiscuidade. Esta dinâmica evidencia um senso de si fundado a partir das denominações advindas de outros sociais significativos e dos próprios atos do sujeito.

Importante sublinhar que a alteridade 'Pesquisador de socialização de gênero' aparece como uma das alteridades que permite a emergência da posição feminina e informal da adolescente. Esta dinâmica relacional se deu a partir da construção de um ambiente de escuta possível para Paula, em que poderiam ser tratados abertamente os episódios de homofobia, preconceito e as opiniões com relação ao tema.

A posição masculina parece surgir como uma proteção contra possíveis reações de estigmatização, escárnio e preconceito, temidos pela adolescente. Neste sentido percebemos que diversas alteridades presentes das narrativas de Paula são representadas como inibidoras de uma postura feminina, impulsionando a adolescente para formas de apresentação e posturas masculinas e distanciadas emocionalmente.

Um dos caminhos utilizados para a identificação de alteridades que inibiam a expressão da posição feminina de Paula ocorreu durante a entrevista quando o pesquisador pediu para que fossem listadas as pessoas que Paula jamais tocaria no assunto 'sexo' ou 'sexualidade'. Estas alteridades são: 'políticos', 'fanáticos religiosos', 'colegas de trabalho' e 'colegas da agência de modelos'.

^{20cc}1: gíria; moça de classe social elevada; 2: gíria; moça bem vestida, com roupas de estilo clássico e/ou caras" (dicionário Michaelis online, no endereço <http://michaelis.uol.com.br/>)

²¹Gíria utilizada para referir-se à mulher que usa roupas curtas, associadas à ideia de 'mulher objeto'.

Frisa-se a presença do ‘Psicólogo Clínico (pesquisador)’ como alteridade que, mediada pelo contexto da instituição, confere um caráter formal à relação. Postura bastante diferente daquela despertada pelo ‘Pesquisador de socialização de gênero’, quando inseriu a mediação dos assuntos referentes à diversidade sexual no campo dialógico.

Para iniciarmos a análise da segunda linha de posições do Eu de Paula, formada por duas posições, a saber: ‘Eu vítima de preconceito e exclusão’, ‘Eu autora de preconceito e exclusão e Lipofóbica’, trazemos trecho da narrativa em que a adolescente demonstra indignação diante de situações em que sofre homofobia.

Tem gente que é preconceituosa, que é homofóbica de alguma forma. Que é realmente homofóbica, ou que é um pouco só. E tem preconceito, que quando vê fala, comenta, julga, não gosta, aponta, fala mal, zoa, xinga, depende, cada um faz de uma forma. Acho que isso tinha que diminuir bastante, que as pessoas querem rir de mim, que seja porque eu estou brega, que minha roupa esteja brega, mas não porque eu sou homossexual. (Paula, primeira entrevista).

Neste trecho Paula expressa sua indignação e angústia diante de situações cotidianas em que sua performance de gênero é transformada em estigma social. A posição ‘Eu vítima de preconceito e exclusão’ emerge da percepção e reflexão da adolescente diante estas situações.

No mesmo excerto vemos que Paula aponta elementos outros, que não sua performance de gênero, que seriam ‘merecedores’ de apontamentos, chacotas ou escárnio: estar brega ou com roupas bregas. Este detalhe oferece a primeira pista para a construção do movimento de Paula por entre suas posições pessoais. As posições da segunda linha da Tabela 3 emergem como espécies de produtos ou sínteses, constituídas pelas situações de preconceito e homofobia e os recursos subjetivos da adolescente.

O mesmo trecho de fala que evidencia vozes de indignação e inconformismo aponta outras que reproduzem esta mesma exclusão, utilizando alvos sociais diferentes. No trecho de fala a seguir, Paula personifica os autores de preconceito em uma categoria social bastante específica, em que se evidencia a alteridade ‘pessoas menos bonitas que eu’ e sua posição ‘Eu autora de preconceito e exclusão’: “*Quando eu sei que eu tô bonita, posso esnobar na cara da pessoa que eu sou linda. Porque normalmente são pessoas menos bonitas que eu que falam isso. São pessoas muito feias, bem ralé.*” (Paula, primeira entrevista).

Paula elege as ‘pessoas menos bonitas que eu’ como representantes da exclusão e preconceito da qual é vítima. Esta categoria social, juntamente com a alteridade ‘pessoas gordas’ parecem assumir o lugar de bodes expiatórios. Este movimento culmina com a autodenominação ‘lipofóbica’, em que, o sufixo ‘fobia’ é devolvido ao outro ao mesmo tempo em que o ‘fóbico’ é tomado para si:

Às vezes eu fico muito nervosa perto de pessoas gordas. Porque as pessoas gordas estão se acabando em comida calórica! Aí tipo, eu fico com agonia, parece que vai passar pra mim,

assim. Parece que eu vou ficar obesa só de ficar perto delas. Parece que se elas me tocarem minha pele vai começar a ficar gorda! Eu não gosto. (...) Ainda mais porque gente gorda sempre me olha! Gente gorda me seca! Eu passo na rua, as pessoas gordas me colocam um mau-olhado, assim. Elas olham com um olhar de inveja. Pode ser um olhar de homofobia, pode ser um olhar do tipo, elas ficam abismadas com minha aparência como um todo. Elas podem olhar abismadas por causa do meu corpo. E, tipo, junta tudo. Eu não gosto de gente gorda!(Paula, segunda entrevista)

Paula inicia sua explanação a respeito da *lipofobia* (Paula usa este termo na primeira entrevista) com justificativas fantasiosas (a gordura vai ‘passar’ pra ela), chegando em seguida à versão mais concreta em que evidencia tanto a posição de vítima da exclusão como autora dela.

As duas posições constantes na segunda linha da tabela 3 emergem em contextos semelhantes, em que as vozes que advém da posição ‘Vítima de preconceito e exclusão’ participam na construção das demais. As alteridades que provocam a emergência deste aglutinado de posições são aquelas que atuam de maneira normatizadora quanto à performance de gênero de Paula.

Paula reage de maneira agressiva quando pessoas ‘menos bonitas’, ‘gordas’ ou ‘homofóbicas’ lhe olham ou expressam atitude preconceituosa. Paula revida os olhares com xingamentos, provocações e ‘energia negativa’ (termo utilizado por Paula), atitude que introduz as posições da terceira linha: ‘Eu bruxa’ e ‘Eu tentando limpar meu carma’.

Para iniciarmos a descrição das duas últimas posições de Paula, trazemos um trecho retirado logo após seu relato sobre *lipofobia* na segunda entrevista.

Se eu vi que ela tá me olhando, o que ela tá me olhando se ela tá feia e eu to bonita? Por que ela tá com essa cara de deboche? Ela não tem esse direito de ficar debochando. Se ela estivesse bonita, bem mais arrumada do que eu. Igual, por exemplo, se vem uma pessoa fina comentar de mim, eu não vou falar pra ela que ela tá feia. Se for uma pessoa de corpo bonito que falar de mim, eu não vou falar pra ela que ela tá gorda. Eu vou falar pra ela: toma cuidado meu amor! Toma cuidado porque você olha pra bruxa e a bruxa pode mandar um presentinho pra você que vai aparecer daqui a pouco quando você estiver atravessando a rua. Toma cuidado com os carros! (Paula, segunda entrevista).

Na fala acima Paula claramente se denomina bruxa, alguém que possui poderes para fazer algo ruim ou trágico acontecer com aqueles que lhe afrontam. A posição ‘bruxa’ apresenta uma composição corporal (ou performática) constituída por acessórios (anéis e colares que afirma lhe conferirem poder), gestos (na forma como utiliza as mãos para lançar energia negativa), e um saber específico a respeito de temas como ‘magia branca’, ‘magia negra’, bruxaria e misticismo.

No entanto, segundo a adolescente, este poder apresenta um preço alto a ser pago: o carma. Paula concebe o carma como o retorno das energias negativas utilizadas para fazer o mal a outras pessoas. Desta forma, se algo ruim acontece a outra pessoa como resultado das energias lançadas

por Paula, este fato negativo pode se reverter, lhe gerando prejuízos. No trecho abaixo esta dinâmica é explicitada.

Eu to tentando me controlar. Meu carma tá sujo, eu te falei, e to tentando limpar ele. Eu to tentando, porque às vezes eu mando energia pras pessoas quando eu to muito irritada, se me deixar com muita raiva. Aí vai querida, vai energia. E aí eu não sei se acontece. Se um dia eu fiz alguma coisa com uma garota e aí falaram: a garota quebrou não sei o que. Aí eu fiquei com o carma tão sujo que eu perdi meu celular no sábado, me perdi da minha amiga. (Paula, segunda entrevista).

O elemento ‘carma’ surge como extremamente significativo em sua concepção de si e do mundo. Ao mesmo em que a posição de bruxa lhe confere poderes especiais, o carma surge como elemento que a obriga a refletir sobre suas atitudes. A posição ‘tentando limpar meu carma’ surge como possibilidade de autorreflexão, em que as posições ‘bruxa’, e ‘autora de preconceito e exclusão e lipofóbica’ se convertem em objetos de reflexão de Paula. Ao tentar limpar seu carma, Paula abre possibilidades de atuação no mundo a partir de uma posição menos agressiva, em que o ciclo ‘vítima de exclusão – autora de exclusão’ é rompido.

A emergência da posição ‘bruxa’, provocada por contextos sociais em que Paula é vítima de agressões e violências por conta de sua performance de gênero, relaciona-se a uma possibilidade de empoderar-se diante tais situações. Esta posição permite que Paula subverta a relação de poder existente entre as alteridades portadoras de vozes homofóbicas e sua atuação não normativa. A posição ‘bruxa’ lhe oferece armas.

A análise das posições pessoais de Paula na relação com as alteridades principais de sua vida no momento presente nos permitiu vislumbrar o movimento do Self da participante. Este movimento diz respeito à forma como determinadas posições protagonizam o cenário psíquico de Paula a depender do contexto social em que se encontra. O contexto social é constituído pelas alteridades presentes, pelas situações ali vividas e pelos afetos que permeiam as relações.

Esta etapa cumpre seu objetivo de realizar uma primeira análise do caso de forma mais descritiva, ao mesmo tempo em que subsidia a elaboração da discussão, onde os aspectos teóricos serão retomados em conjunto com os demais casos para que as possíveis generalizações sejam apresentadas.

Caso 2: “Eu tava com a Pombagira da homossexualidade” – Robson:

Contextualização da história do Participante e da situação de pesquisa:

Robson (nome fictício) havia completado dezoito anos em maio de 2013, um pouco antes de quando foram realizadas as entrevistas. Desde os nove anos de idade morava com seus pais e com seu irmão mais velho. Antes disso, segundo o adolescente, Robson havia residido com as tias e com a avó materna, por conta da proximidade entre a casa delas e sua escola. Refere boas lembranças deste convívio, relatando apenas algumas poucas discussões em família.

Os pais de Robson são casados, mas permaneceram separados durante um curto período em que o adolescente permaneceu sob a guarda da mãe, visitando o pai aos fins de semana. Sofrimento e angústia marcam este período para o adolescente que, além de viver a separação dos pais, permaneceu vários dias internado por conta de suspeita de meningite.

Em 2011 Robson iniciou acompanhamento no centro de saúde onde foi realizada a pesquisa. A mãe do adolescente buscou ajuda profissional após abandono escolar e em razão do considerável isolamento social do filho. À época, Robson negava-se a comparecer às aulas, permanecendo o tempo todo em casa, interagindo com amigos apenas via chats da internet.

Ao longo dos anos de 2011 e 2012, já em atendimento no centro de saúde, Robson isolou-se ainda mais, sem, no entanto, relatar os motivos que o levaram ao abandono escolar e social. O silêncio do adolescente foi percebido pela equipe médica da instituição de saúde como um sintoma psicopatológico. Algumas hipóteses diagnósticas foram levantadas, dentre elas, a de psicose. O adolescente era acompanhado por equipe de hebiatras e psiquiatras, tendo recebido inclusive tratamento medicamentoso.

Neste período foi iniciado acompanhamento psicoterápico realizado por dois profissionais de forma independente, sendo que um conduzia sessões de terapia familiar enquanto o outro realizava o acompanhamento individual (pesquisador). Este acompanhamento conjunto, em princípio, não teve êxito em facilitar a expressão do adolescente. As sessões eram marcadas ora pelo silêncio, ora por respostas evasivas de Robson. Após um ano de relação terapêutica com o pesquisador emergiram os primeiros elementos que pareciam apontar para o fundamento das dificuldades de Robson na escola: o participante expressava-se de forma feminina, avesso às determinações tradicionais de socialização de gênero, tendo sido alvo de violências e perseguições de cunho homofóbico por toda sua trajetória escolar. Ao ingressar no ensino médio, em 2011, as piadas, xingamentos e perseguições se intensificaram, levando o adolescente ao abandono escolar. As repercussões da violência eram potencializadas diante do silêncio de alguns professores que, segundo Robson, pareciam não enxergar o que ocorria em sala de aula.

Durante o período em que Robson permaneceu fora da escola (parte de 2011 e todo o ano de 2012) algumas estratégias foram buscadas pela família para que não houvesse reprovação: os trabalhos e as provas eram enviados para a casa do adolescente para que pudesse ser avaliado a partir do estudo a distancia. No entanto, o participante não cumpria com os prazos estabelecidos e não conseguia alcançar as metas propostas pela escola, o que resultou em nova reprovação.

A performance de gênero não normativa exibida por Robson não era tratada abertamente na família. Apenas no ano de 2013 emergiram os primeiros diálogos familiares francos a respeito da orientação sexual do adolescente. Os pais não o repreenderam, mas expressavam muitas dúvidas e inseguranças com relação ao tema.

O retorno à escola ocorreu em 2013, quando Robson conseguiu passar a falar mais abertamente sobre sua sexualidade, assim como das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Afirmou que ainda sofria com xingamentos e perseguições, mas havia aprendido a ignorar tais condutas. Durante a entrevista explicitou que, além de violências de fundo homofóbico, existiam também expressões de racismo. Este preconceito era expresso por meio de piadas sobre o cabelo de Robson e apelidos.

Robson, seu pai e sua mãe são evangélicos. O adolescente possui vínculo muito estreito com a igreja que frequenta, com os pastores e demais fieis. As práticas e saberes difundidos nesta igreja participaram profundamente da constituição, e fundamentalmente na explicação atribuída ao fenômeno central em análise: o adolescente considerava que sua orientação homoafetiva era a expressão de uma entidade espiritual, a Pombagira; relatou que esta entidade havia sido retirada de seu corpo, e junto com ela foi retirado também seu desejo por pessoas do mesmo sexo.

As entrevistas de Robson tiveram duração média de uma hora e vinte minutos. As narrativas de entrevista do adolescente eram longas e espontâneas, muito distintas do que ocorria nas sessões de psicoterapia. No entanto, necessitavam de intervenções do pesquisador para que o nexos das histórias fosse mantido e o tema central da pesquisa fosse aprofundado. Ambas as entrevistas ocorreram na instituição de saúde, sem interrupções ou imprevistos. Robson comparecia sempre acompanhado de sua mãe, que o aguardava na sala de espera até o término da entrevista.

O discurso de Robson mostrava grande ambiguidade com relação a questão da orientação sexual. Na primeira entrevista discutiu sua performance de gênero não normativa, sem no entanto, assumir uma identidade homossexual. Na segunda entrevista o tema da sexualidade surge com a mediação das experiências religiosas do adolescente, em que a orientação homossexual é referida apenas em relação a suas vivências passadas.

Um detalhe importante a ser destacado é a forma de apresentação do adolescente nas duas entrevistas. Na primeira, o adolescente compareceu ao centro de saúde com os cabelos tingidos de verde. No segundo encontro, Robson já havia mudado o tingimento dos cabelos, utilizando desta vez a cor prata. O adolescente afirmou que antes disso, no ano de 2013, já havia pintado seus cabelos de loiro e de vermelho.

A seguir serão apresentadas as alteridades que povoaram o discurso de Robson, nas entrevistas, assim como aquelas consideradas importantes a partir dos dados de prontuário. Em seguida é apresentada a sistematização das posições pessoais de Robson, seguindo-se os mesmos passos adotados nos dois estudos anteriores.

Caracterizando o Sistema de Posicionamentos de Robson:

Para que possamos compreender e analisar as posições pessoais de Robson, iniciamos expondo as alteridades que se fizeram presentes em sua narrativa em algum momento. As alteridades que possuem maior investimento afetivo ou tiveram papel central em sua trajetória estão sublinhadas na Tabela 4 e serão analisadas.

Tabela 4.*Alteridades Presentes nas Narrativas de Robson Segundo o Contexto:***Família:**

Soraia (mãe)
Raimundo (Pai)
 Flávio (Irmão)
 Maria (avó materna)
 Lola (Tia materna)
 Primos

Escola:

Tamires (1º ano em 2013)
 Luana (1º ano em 2013)
 Claudiane (1º ano em 2013)
 ‘Meio palmo’
 Professora atual
Amiga com quem ficou em 2011

Autores de Violência Contra Robson

Menino que o trancou no banheiro feminino (6º ano)
Menino que jogou uma mochila no rosto de Robson (6º ano)
 Menino que empurrou e ameaçou Robson (7º ano)
 Menina que bateu em Robson (8º ano)
Menino que perguntou se ele era gay e roubou sua câmera (9º ano /aceleração)
Meninos que o xingavam (1º ano)
Professora que ignorou os xingamentos (1º ano)
Pessoas que o ameaçaram na rua

Centro de Saúde

Pesquisador
 Psicóloga

Igreja:

Pastora
Deus
Crianças da igreja
 Fiéis

No contexto familiar de Robson, a alteridade que ocupa papel central é Soraia, sua mãe. A relação entre Robson e Soraia é muito próxima, caracterizada por um canal de comunicação aberto. O adolescente compartilha com a Soraia grande parte dos acontecimentos de seu cotidiano, assim como alguns de seus sentimentos. Robson afirmou conversar sobre sexo e sexualidade com sua mãe, mas questões envolvendo sua orientação sexual não eram correntes em seus diálogos. Este

tema foi tratado de forma explícita apenas após intervenções advindas da psicoterapia familiar realizada no centro de saúde onde se deu a pesquisa. Com relação a este tema, Robson assim remonta à posição materna:

(Pesquisador): *Robson, como você acha que seu pai, sua mãe e seu irmão, lidam com a questão da sexualidade? Como sua mãe lida com isso? Você disse que ela ficou tentando arrancar confissão se você era homossexual?*

(Robson): *Ela falou assim: eu respeito, mas não aceito.*

(Pesquisador): *e o que você pensa dessa posição dela?*

(Robson): *é bom, né? Porque tem mãe que não aceita nem respeita. Que até expulsa os filhos de casa. Aí é triste. Tem casos, né?*

Os trechos de fala em que Robson menciona sua mãe são muito difusos, o que dificulta uma exploração ou reflexão mais aprofundada a respeito da relação entre ambos. Ainda assim, Soraia era citada em diferentes momentos como uma pessoa de referência para Robson.

Outra característica do discurso de Robson é sua constante tentativa de diminuição da importância dos eventos relatados, como se eles não lhe tivessem afetado de maneira profunda. O adolescente refere alguns episódios em que sua mãe agiu de forma violenta com ele, mas logo em seguida o sujeito diminui o peso do episódio ou afirma mesmo que a violência não lhe causou nenhum tipo de problema posterior. Em diferentes momentos da entrevista, Robson parecia buscar o alívio do peso de suas próprias afirmações, mantendo-se em posição ambígua:

(Robson): *Mas a primeira vez que eu matei aula foi na quinta série²², na segunda quinta série. Aí eu matei aula. Minha mãe descobriu, meu deus do céu, levei uma surra. Não, porque olha só como o menino é sonso. A gente foi pra escola e tal, né? Aí ele esqueceu o caderno, aí a mãe dele viu, aí ela foi lá levar pra ele na escola. Aí ela perguntou se o Robson tinha ido pra escola. Aí eles falaram que não. Aí tá, eu tava chegando seis horas em casa. Aí foi lá e minha mãe já estava lá com cara de brava me chamando pro quarto. Menina do céu, chega sangrou de tanto que eu apanhei.*

(Pesquisador): *Nossa!*

(Robson): *Não, mas eu tô falando que sangrou só um pouco, não foi nem um exagero não. Fora isso mais nada.*

No excerto acima, Robson parece preocupar-se em não construir perante o pesquisador uma imagem violenta de sua mãe. Para diminuir a importância do episódio, abrandou o sentido da violência aos olhos de seu interlocutor.

²²Nas transcrições foram mantidas as expressões tal como utilizadas pelo participante, mas desde 2006 a denominada 5ª série corresponde ao 6º ano do Ensino Fundamental.

O pai de Robson é mencionado poucas vezes durante a entrevista, apenas quando provocado pelo pesquisador. Segundo dados obtidos no prontuário, Raimundo comparecia pouco às consultas do filho, parecendo afastado das dificuldades vividas por Robson. No entanto, em uma das consultas de Psicologia, Raimundo foi chamado pela profissional responsável pelo caso, à época, para uma sessão em que foi discutida a orientação sexual de Robson, oportunizando o posicionamento de Raimundo com relação ao tema:

(Robson): *Ela (psicóloga) tava conversando sobre minha orientação sexual. Aí meu pai é igual a minha mãe, mas eu acho que ele é mais liberal ainda que minha mãe.*

(Pesquisador): *Ele respeita mais, você acha?*

(Robson): *Aham.* (Interjeição afirmativa)

Raimundo é representado pelo filho como alguém que respeita sua performance de gênero mas, assim como Soraia possui dificuldade em acolher o adolescente. A aceitação aparece de forma ambígua, por meio da antítese ‘*respeito, mas não aceito*’, parecendo gerar certa insegurança no sujeito ao abordar o assunto com a família.

O segundo contexto a ser analisado diz respeito àquele que denominamos ‘Autores de violência contra Robson’. A criação desta categoria de alteridades foi necessária por conta dos vários episódios de homofobia, preconceito e omissão vivenciados pelo adolescente que foram relatados na entrevista. Os personagens que protagonizaram estes episódios não recebem grande destaque na narrativa de Robson, mas seus atos são repletos de sentido para ele, além de terem contribuído sobremaneira para a construção de uma trajetória escolar bastante conturbada. A maior parte dos episódios de violência ocorreu na escola, sendo relatada apenas uma ocasião violenta fora deste ambiente.

Os relatos das situações de violência não eram apresentados objetivamente, em resposta aos questionamentos do pesquisador, mas sim após longos prólogos, em que era enfatizado o quanto aquele ano escolar havia sido satisfatório para Robson. A narrativa do adolescente, em alguns momentos, chegava às margens da falta de nexos. Compreendemos que o adolescente buscava amenizar as situações de violência por meio de introduções repletas de sentimentos positivos e episódios hilariantes. O humor parece ser utilizado pelo adolescente como uma forma de distanciar-se dos episódios de homofobia, além de diminuir-lhes o peso dramático e angustiante. O uso do humor dificultava o acesso aos sentidos relacionados às experiências relatadas, tendo em consideração que o sofrimento, dor ou constrangimento eram disfarçados através de anedotas ou piadas. No excerto abaixo ilustramos esta situação, em que Robson refere ter realizado uma

excelente oitava série (em turma de correção da distorção idade/série²³), mas em seguida faz referência a uma situação em que era perseguido por um colega de sala: “*Eu fui pra aceleração, no caso. Nossa, show de bola essa aceleração. Melhor ano. Foi bom de mais, não tive nenhum problema.*” (Robson, primeira entrevista).

Alguns minutos depois oferece um episódio contrastante com o relato acima:

(Pesquisador): *Nesse teu tempo na escola, que você teve alguns períodos que você ficou afastado, que você reprovou porque teve muita falta. Nesse período você acredita ter sofrido alguma forma de preconceito, de homofobia?*

(Robson): *Com certeza. A gente tava lá, né, aí, isso foi na aceleração. Aí no primeiro dia de aula o menino chegou e me perguntou se eu era gay, que não sei o que. Ainda ficou me enchendo o saco. Aí tá, graças a Deus ele saiu da escola, mas também aconteceu uma coisa, que quando você souber, meu Deus. A gente tava lá na sala aí tinha levado a máquina pra a gente tirar umas fotos. Aí tá.*

(Pesquisador): *Isso foi na aceleração?*

(Robson): *Isso. Aí eu levei a câmera, mas eu já tinha levado desde a sexta, da sexta série. Que na quinta as coisas eram mais caras e tal. Na quinta série quem tinha celular com câmera era celular de luxo, né? O povo nem pensava nesse negócio de memória, e tal. Um giga de memória era, meu Deus, demais. Aí tá, ele pegou minha máquina na minha mochila. Aí já tava assim olhando com uma cara. Eu não sabia que era ele, aí eu cheguei na frente dele, encarei, olhei nos olhos e falei: você pegou minha máquina que tava aqui na minha bolsa? Ele jurou de pé junto que não tinha pegado. Aí foi lá minha amiga e perguntou pra ele na hora da saída.*

(Pesquisador): *Esse mesmo menino que no primeiro dia de aula tinha te perguntado se você era gay?*

(Robson): *É esse aí.*

(Pesquisador): *E nessas situações que ele ficava perguntando se você era gay, ficava pegando suas coisas, o que você sentia?*

(Robson): *Nada, só quando perguntava se eu era gay, aí meu coração disparava.*

Em primeiro lugar podemos perceber aqui a proximidade do discurso de Robson, que em muitos momentos perde-se em detalhes e longos adendos paralelos ao tema central de seu relato. Durante a entrevista pôde-se perceber que os adendos e a introdução de outros temas que não da performance de gênero utilizados por Robson pareciam uma estratégia (não completamente

²³De acordo com o documento ‘Estratégias Pedagógicas Para a Correção da Distorção Idade e Série’, publicada pela Secretaria de estado de Educação do distrito Federal em 2011 e com a Portaria nº 132/2013 da SEE/DF.

intencional) para que alguns temas não fossem aprofundados, dentre eles, as situações de homofobia.

No diálogo acima Robson evidencia uma série de situações em que era perseguido por um de seus colegas de sala de aula. Esta perseguição colocava Robson constantemente em uma situação de exposição, em que sua orientação sexual parecia ser investigada, como um crime. Robson relata mais tarde em sua narrativa que sempre respondia negativamente aos questionamentos do rapaz. Importante salientar que Durante a oitava série o tema da orientação sexual ainda era tratado com dificuldades pelo adolescente. Assim, as perguntas realizadas pelo colega de sala empurravam violentamente Robson em direção a um assunto que era evitado ao máximo. A sensação de “*coração disparado*”, relatada por Robson, é associada na sequência da entrevista a situações em que ele se sente exposto, como quando precisa apresentar algum trabalho escolar na frente dos colegas.

Outra situação de violência relatada pelo sujeito ocorreu quando cursava pela primeira vez a quinta série do ensino fundamental. Robson trouxe este relato no momento da entrevista em que eram explorados os eventos que o levaram a um atraso escolar, assim como as perseguições ocorridas no ensino médio:

(Robson): *Minhas notas também não eram muito boas. Quando eu entrei no fundamental, meu Deus. Não foi nada bom. Nada bom porque eu reprovei, mas fora isso não tive problema. E também porque me trancaram no banheiro, meu Deus do céu, muito constrangedor.*

(Pesquisador): *Que situação foi essa que te trancaram no banheiro?*

(Robson): *Ah, a gente tava lá perto do banheiro das meninas, aí foi lá e a gente tava lá conversando aí o menino pegou e me jogou lá no banheiro e fechou a porta e segurou. Aí eu tive que ficar lá.*

(Pesquisador): *Qual banheiro que eles te jogaram?*

(Robson): *No das meninas.*

(Pesquisador): *Te trancaram no banheiro das meninas?*

(Robson): *Foi.*

(Pesquisador): *Isso você tinha quantos anos?*

(Robson): *Onze.*

(Pesquisador): *Quando saiu você contou pra alguém?*

(Robson): *Não. Nem minha mãe sabe disso.*

O evento acima relatado traz mais uma situação de violência vivida por Robson no ambiente escolar. Esta situação foi marcada por tamanho constrangimento, que ele manteve longo segredo em torno dele, até mesmo com sua mãe. Robson não detalha possíveis outros elementos que constituíram o evento violento (xingamentos, risos, piadas, etc.), mas o constrangimento relatado aponta para a aguda significação do evento. O aprisionamento no banheiro feminino

apresenta elementos simbólicos importantes, parecendo forçar o adolescente à condição feminina diante seus algozes ao mesmo tempo em que marcava seu não pertencimento ao universo masculino hegemônico.

Os episódios de violência escolar chegaram ao cume quando Robson cursava o primeiro ano do ensino médio. O excerto abaixo denuncia estes eventos:

(Pesquisador): *Mas no primeiro ano, algumas coisas devem ter acontecido pra que você ficasse fora da escola, né?*

(Robson): *Foi né? Porque os meninos estavam me enchendo tanto o saco na escola.*

(Pesquisador): *O que você chama de encher o saco?*

(Robson): *Não, porque eles estavam me xingando. Ai eles xingaram tanto que eu falei pra minha mãe que eu não ia mais pra escola. Ai depois disso eu não fui mais pra escola.*

(Pesquisador): *E você lembra que tipo de xingamento que eles usavam?*

(Robson): *Me chamavam de tanta coisa (...) sei-lá. Ai teve depois um menino que falou pra parar de xingar e o povo ainda continuou. E foi mais por causa da professora, aquela sonsa. Ai que raiva daquela professora.*

(Pesquisador): *Por que?*

(Robson): *Tava todo mundo separado, né. Ai ela mandou o povo pra frente, se o povo não tivesse ido pra frente não tinha acontecido nada. Ai ela mandou o povo la do fundão ir lá pra frente, ai esse povo começou a me xingar. E ela nem notou, nem falou nada, a sonsa. Que vontade de matar a professora. Nem sei quem é.*

(Pesquisador): *Você acha que ela poderia ter feito alguma coisa pra parar com aquilo e não fez nada?*

(Robson): *Com certeza, porque burra que ela não é. E ela com certeza ia perceber uma coisa dessa, porque era impossível não ver. Que raiva daquela professora!*

(Primeira entrevista).

O adolescente refere que era xingado quotidianamente pelos companheiros de sala. Preferiu não precisar os xingamentos ou seu teor. O detalhe que pareceu afetar mais profundamente Robson durante estes momentos de perseguição e desrespeito, foi a invisibilidade das ocorrências diante uma de suas professoras. O que é denunciado pelo adolescente é a conivência da professora diante as violências. Esta conivência se traduz como ela própria um ato de violência e homofobia. Segundo o adolescente, nenhum ator do contexto escolar realizou intervenções para que estas situações fossem interrompidas. A única manifestação de indignação diante dos xingamentos surgiu de um dos colegas de sala, que chegou a pedir o fim destas situações aos demais, mas não foi sequer ouvido.

O atraso escolar de Robson possui algumas de suas raízes em um quotidiano de violências múltiplas. Em alguns momentos da entrevista o adolescente menciona algumas situações em que xingamentos de cunho racista eram utilizados. O grande constrangimento gerado pelas situações de

violência, no entanto, não permitia que o adolescente explorasse mais a fundo estes episódios durante a entrevista. Nas situações de racismo, seu cabelo era alvo de piadas e chacotas por meninas de seu colégio. Robson respondia às provocações, mas não parecia ter sucesso em interrompê-las.

A igreja é o último contexto a ser analisado no caso de Robson. As alteridades destacadas deste contexto são ‘Deus’, ‘Pastora’ e ‘Crianças da igreja’. Este local constituiu-se como uma espécie de abrigo para o sujeito, onde refere ser muito respeitado por todos. Afirma que até mesmo as ‘crianças de quarta série’ (sic) que frequentam a igreja o respeitam mais do que os rapazes do terceiro ano do ensino médio de sua escola.

É a partir de suas vivências na igreja que é constituído o tema central da segunda entrevista de Robson. O adolescente relata o evento em que os pastores de sua igreja identificaram nele a ‘Pombagira da homossexualidade’, situação esta que fez Robson ‘cair’ na igreja. O adolescente não detalha em sua narrativa como aconteceu sua queda na igreja, apenas aponta que episódios como este já aconteceram ao menos duas vezes em sua vida. O ato de cair na igreja é identificado por Robson como uma forma de manifestação espiritual, um sinal de que Deus estava retirando a entidade do corpo do fiel, curando-o dos males que o afligiam.

No discurso de Robson, principalmente no segundo encontro, a alteridade ‘Deus’ foi mencionada várias vezes²⁴. Deus é compreendido por Robson a partir dos preceitos de sua igreja, como aquele responsável por decidir a entrada no céu ou no inferno; a quem os fiéis devem se direcionar ao se arrependem de seus pecados. Um dos pecados citados por Robson é exatamente a homossexualidade. Ele afirma que os sujeitos que não se arrependem de terem tido desejos homoafetivos serão enviados diretamente ao inferno. Todos estes elementos faziam parte das representações de Robson e foram explicitadas nas entrevistas. Esta representação é ilustrada no diálogo a seguir, em que Robson fala a respeito de suas amigas bissexuais que, segundo o adolescente, estão sob as influências de espíritos:

(Pesquisador): *Mas você acha que o ideal, por exemplo, pra essas suas amigas, seria que esse espírito saísse e elas deixassem de ser bissexuais?*

(Robson): *Aham (interjeição afirmativa). Até porque quem é assim, quem faz esse tipo de coisa, já vai direto pro inferno, não tem salvação.*

(Segunda entrevista)

A pastora é reconhecida pelo adolescente como alguém que possui a capacidade de enxergar possíveis espíritos ou entidades incorporadas nos fiéis. No caso de Robson, duas foram as ocasiões em que se viu sob os domínios de entidades espirituais: na primeira, a pastora havia

²⁴ ‘Deus’ é utilizado inúmeras vezes como interjeição, mas apenas na segunda entrevista aparece como alteridade/entidade interlocutora.

apontado a presença da ‘Pombagira da homossexualidade’; na segunda vez o ‘Exu caveira’. A seguir, destaca-se o relato de Robson a respeito das situações em que ‘caiu’ na igreja por conta dessas entidades:

(Robson): *É bem assim: a pessoa já avisa se tem um espírito bom e um espírito ruim no corpo, entendeu? E aí vai lá, se estiver com Deus, fala qual espírito que está nela. Se é Pombagira, se é Exu, se é o próprio Lúcifer. Aí fala pra pessoa. Aí quando a pessoa é lésbica, gay ou bissexual, ela cai na igreja. Isso é considerado uma Pombagira, sabe?*

(Pesquisador): *Mas isso aconteceu com você?*

(Robson): *Aconteceu. Passei a maior vergonha.*

(Pesquisador): *É mesmo Robson? Como foi essa situação? Você se lembra?*

(Robson): *Eu tava lá. Foi nos meus tempos péssimo. A pior fase que eu tava. Espero nunca mais passar por isso. Bem quando eu tava começando aqui. Aí fui lá e caí na igreja. O pastor falou assim, tava a pastora lá na frente. Mas não foi a primeira vez que eu caí, mas não foi por causa disso não, foi por outras coisas. Falou que eu tava com a Pombagira da homossexualidade.*

(Segunda entrevista).

As entidades ‘Pombagira’ e ‘Exu-caveira’ não foram consideradas alteridades no presente caso por terem atuado, segundo o sujeito, alterando seus pensamentos e ações. Assim, serão tratadas como posições do Eu de Robson, a serem exploradas a seguir. É importante frisar a complexidade do caso, principalmente no momento em que emergem elementos religiosos advindos de diferentes Teogonias (Deus, Lúcifer, Pombagira e Exu caveira) atuando diretamente na compreensão de mundo e de si mesmo, adotadas por nosso participante. Os elementos da experiência religiosa não poderão ser aprofundadas na presente pesquisa dados seus objetivos específicos.

A seguir, na Tabela 5 serão apresentadas as posições do Eu identificadas no discurso de Robson.

Tabela 5:

Posições do Eu de Robson e suas tensões:

Eu Satisfeito na escola	↔	Eu insatisfeito na escola
	↓	
	Eu causando na escola	
Eu com a Pombagira da homossexualidade / Eu dando pinta	↔	Eu sem a Pombagira da homossexualidade / Eu com o Exu caveira
Eu vítima de violência na escola	↔	Eu autor de chacotas e xingamentos

Seguindo o modelo de apresentação dos resultados do caso anterior, organizamos as posições que mantêm relação de tensão, fertilização mútua ou ambivalência na mesma linha. As posições que se aproximam são separadas apenas por uma barra ('/'), ao que as posições (ou conjunto de posições) que entrem em conflito ou tensão dialógica são separadas/ligadas pelo símbolo '↔'. Destaca-se também uma posição síntese (Eu causando na escola). Ao todo foram identificadas nove posições do Eu no discurso de Robson, sendo que a maior parte das posições pessoais do adolescente identificadas emerge nos contextos da escola e da igreja.

A família, apesar de se constituir como fundamental na história de vida do adolescente, não foi por ele explorada com profundidade nos encontros, fazendo supor que as posições assumidas nesse contexto não são palco de tensões dialógicas importantes, como motor de desenvolvimento.

Na primeira linha temos posições que apontam a forma como Robson se relacionava com os atores do contexto escolar, assim como este ambiente se configura a partir das expressões do adolescente. A posição 'Eu satisfeito na escola' emerge em vários momentos da entrevista, introduzindo a maioria das narrativas que se passam no contexto escolar. Esta posição remete a situações prazerosas na escola, envolvendo amigos e diversão. Ao mesmo tempo, esta parecia uma posição que servia como uma espécie de escudo do self do adolescente, protegendo-o sempre que algum tema doloroso era levado à baila. Nesses momentos, emergiam narrativas de episódios de aventuras e divertimento com amigos da escola, para em seguida serem abordados os temas potencialmente mais dolorosos, provocados pelo pesquisador:

Na sétima série, meu deus do céu, foi um dos anos que eu mais aprontei também. Nossa, foi muito bom. Mas também eu reprovei também, né? Mas nada de mais. A maioria das minhas amigas reprovou também. (Robson, primeira entrevista).

O excerto acima, assim como aquele em que afirma não ter tido problema algum na classe de aceleração (apesar das perseguições sofridas), ilustram uma posição em que o adolescente representa a escola como um lugar repleto de amigos e amigos, que proporciona aventuras e risadas. Ao fazer referência a estes episódios de diversão, Robson efetivamente ri bastante, parecendo reviver os sentimentos relacionados com os bons momentos que narra.

Esta posição é contrastante com aquela em que Robson revive as situações de violência e perseguição, que levam à posição 'Eu vítima de violências na escola'. As situações de diversão e as promotoras de angústia aparecem mescladas nas narrativas do adolescente, mas há uma clara mudança no padrão fisionômico e no tom de voz ao serem relatados os casos violentos: Robson diminui o volume da voz, para de sorrir e mantém-se olhando para baixo. Os excertos dos relatos de violência foram expostos durante a descrição das alteridades autoras de violência contra o sujeito, acima.

A terceira posição do Eu situada na primeira linha, ‘Eu causando na escola’, refere-se à expressão utilizada com frequência por Robson durante as entrevistas. Afirmava que gostava da ‘causar’²⁵ na escola. A partir do contexto em que o termo é utilizado depreende-se que causar remete à forte motivação de Robson para chamar para si a atenção dos colegas e professores. Um dos elementos utilizados por Robson para esse fim é seu cabelo colorido. O adolescente relata que muitas pessoas de sua sala comentam de seu cabelo. ‘Eu causando na escola’ parece ser uma posição que emerge como forma de retomar o controle dos comentários direcionados à sua performance de gênero e ao mesmo tempo oferece proteção contra os contínuos xingamentos e perseguições. No trecho abaixo o cabelo emerge como aglutinador para a posição ‘causando na escola’, ao mesmo tempo em que desvia o foco de outros xingamentos de cunho homofóbico e racista:

(Robson): *Depois teve um menino que tava passando e falou: ‘nossa, o cabelo desse menino parece a bucha lá de casa, a cor’. Ainda bem que falou da cor, não falou da qualidade do meu cabelo. Aí eu falei, meu deus do céu, o que é isso? Aí depois teve, colocaram o apelido de acerola, tomate, quando tava vermelho, no caso. Fica xingando. E eu, de boa.*

(Pesquisador): *Eles te xingavam de tomate e de acerola?*

(Robson): *Por causa da cor. Aí também quando meu cabelo tava muito desbotado de verde, aí o povo tava comentando: olha lá o supersaiadin. Meu deus do céu. Porque, no caso, estava muito loiro. Aí depois, teve uma biscate lá que falou: ‘olha o cabelo desse menino que horror!’ Aí ela passou lá perto e eu falei: ‘nossa, olha a bunda daquela menina’. Aí teve um outro caso que foi bem direto mesmo, que a menina falou: ‘eu acho ridículo essas pessoas negras que ficam pintando o cabelo de loiro’. Aí eu falei, ‘meu deus do céu, o sujo falando do mau lavado, ela é negra e só porque tem o cabelo preto fica falando do cabelo dos outros’.*

(Primeira entrevista).

A posição ‘Eu satisfeito na escola’ emerge na esteira da posição ‘Eu causando na escola’, ao mesmo tempo em que ‘Eu vítima de perseguições’ é suprimida. Este modelo ilustra a forma como o ‘causar’ é utilizado como instrumento de proteção, em que as perseguições e violências são esvaziadas em seu conteúdo homofóbico e racista, ao mesmo tempo em que diminui a angústia do adolescente no ambiente escolar, fortalecendo a posição ‘satisfeito na escola’.

Na segunda linha da Tabela 5 estão dispostas as posições pessoais que se referem ao ambiente religioso de Robson. ‘Eu com a Pombagira da homossexualidade / dando pinta’ é trazida

²⁵ Por se tratar de uma gíria, a expressão ‘causar’ foi encontrada apenas no dicionário online: www.dicionarioinformal.com.br que aponta como sinônimos: bagunçar, agitar, chamar a atenção de todos.

por Robson no início da segunda entrevista, quando relata o episódio em que caiu na igreja, ao ser indicado pela pastora como homossexual. Neste momento a ambivalência do adolescente com relação a sua sexualidade é reiterada. A orientação homossexual é significada pelo adolescente, seguindo aquilo que determina a sua religião, como uma forma de manifestação de um espírito indesejado. Segundo o participante, a presença de espíritos faz com que as pessoas ajam de forma diferente da que agiriam em uma situação comum. Assim, sob a orientação para valores de cunho religioso, o desejo homoafetivo é transformado em algo a ser extirpado, exorcizado, tal como ocorre na segunda entrevista:

(Pesquisador): *Mas depois que o pastor falou pra você que tirou a Pombagira de você, seu desejo mudou?*

(Robson): *Mudou.*

(Pesquisador) *Como foi isso?*

(Robson): *Eu fiquei com o olhar diferente.*

(Pesquisador): *Como assim?*

(Robson): *Antigamente eu nem olhava, sabe?*

(Pesquisador): *Não olhava o que?*

(Robson): *Pras meninas.*

(Pesquisador): *E depois você começou a olhar?*

(Robson): *Aham.* (interjeição afirmativa)

(Pesquisador): *E os meninos, você parou de olhar?*

(Robson): *Aham.* (interjeição afirmativa)

(Segunda entrevista).

Em outro momento Robson afirma que não se relacionava com ninguém desde 2011, demonstrando tentativa de distanciar-se das questões sexuais. Assim, surgem duas posições em conflito: ‘Eu com a Pombagira da homossexualidade / dando pinta’ e ‘Eu sem a Pombagira da homossexualidade’. Estas posições mostram o conflito interno vivido por Robson no que se refere à tensão dialógica entre o seu desejo e suas crenças religiosas.

As posições que representam o desejo de Robson (‘Eu com a Pombagira da homossexualidade / dando pinta’) submergem para que sua expressão e performance de gênero deixem de ser compreendidas pelo contexto religioso como a expressão de uma entidade espiritual. As alteridades que sustentam este movimento advêm principalmente do contexto de sua igreja.

Em um dos relatos sobre situações de violência, Robson afirma ter sido ameaçado de morte por um grupo de pessoas na rua enquanto ia para a igreja. As ameaças não se tornaram violência concreta (física) porque um dos membros do grupo interrompeu o movimento dos demais após ter reconhecido Robson como um fiel da mesma igreja. Episódios como este ajudam a explicar porque a igreja surge como um contexto percebido como protetivo, na perspectiva de Robson, e mostra que não apenas as alteridades do contexto religioso sustentam a posição ‘Eu sem a Pombagira da

homossexualidade / com o Exu caveira', mas também aquelas que reprimem e violentam qualquer posição pessoal que se distinga da heteronormatividade e apresente uma performance de gênero não normativa. Importante ressaltar a distinção realizada pelo grupo homofóbico: a performance de gênero não normativa era tolerada desde que o sujeito fosse identificado como fiel da igreja. A igreja aparece como elemento de identificação (e conseguinte humanização, em que o outro é reconhecido como semelhante) entre os grupos em conflito.

O contexto e a crença religiosa conferem também para Robson a posição 'Eu com o Exu caveira'. Esta é uma posição que emerge na narrativa do participante em um momento pontual, mas deve ser apontada como significativa para seu curso de vida, tendo em vista ter lhe causado grande angústia e sofrimento. Abaixo é reproduzido o relato que aponta esta posição:

(Pesquisador): *E o que aconteceu com você quando você pegou o Exu caveira?*

(Robson): *Nada. Eu só fiquei lá na frente. Eu nem falei nada, só fui lá na frente.*

(Pesquisador): *Mas seu comportamento mudou alguma coisa?*

(Robson): *Fiquei lá tremendo.*

(Pesquisador): *Então foi só uma noite?*

(Robson): *Não. Foi uma semana. E ele coloca coisa na cabeça da gente.*

(Pesquisador): *E o que ele colocou na sua cabeça?*

(Robson): *Coisa ruim. Eu nem sei, porque eu nem lembro da época. Mas teve uma época que teve assim, ninguém sabia, só eu e deus, e o diabo, no caso. Que falou bem assim: você pega uma faca e mata seu pai e sua mãe. Aí eu falei: não, eu sou da igreja, não vou fazer isso não. Aí me deu na hora uma visão. Eu vi a cena todinha acontecendo. Aí eu falei, não vou fazer isso não. A igreja, quando eu fui, aí falou besteira, aí falou essa mesma coisa, e isso eu não falei pra ninguém. (...) e tem gente que não acredita. Aí é pior, porque a dúvida neutraliza a fé.*

(Segunda entrevista).

O trecho acima é repleto de materiais passíveis de interpretação. Estas visões podem ter sido interpretadas pela equipe médica do centro de saúde mental como episódios de alucinação visual, enquanto as vozes de comando eram lidas como alucinações auditivas. Para nos aprofundarmos neste episódio teríamos de incorporar algum eixo de análise fundado na Psicopatologia, o que retiraria nosso foco de análise sobre os processos de socialização de gênero e normatização.

As posições da terceira linha da tabela 5 referem-se a contextos variados da vida de Robson. Estas duas posições apresentam tensão em diferentes aspectos. A posição 'Eu dando pinta' (termo utilizado por Robson) é identificado nos momentos em que o adolescente reflete sobre e fala a respeito de sua performance de gênero, assim como sobre as formas como percebe a atuação do gênero feminino:

(Pesquisador): *Você acha que existem padrões típicos de comportamento pra homens e mulheres?*

(Robson): *Tem. Com certeza. Mulher pode ficar chamando a outra de amiga, pode dar pinta, pode fazer tudo que quiser.*

(Pesquisador): *O que é dar pinta?*

(Robson): *Ficar 'ai amiga', que não sei o quê. Ficar fazendo gestos de mão assim. Porque se homem fizer assim era o Ó da escola.*

(Pesquisador): *Por que era o Ó da escola?*

(Robson): *O povo falava: e essa mãozinha de gay aí? Sempre teve isso né? Acho que até hoje. Acho que diminuiu um pouco isso por causa da modernidade. Mas teve isso antigamente.*

(Pesquisador): *Você sofreu situações assim?*

(Robson): *Aham. (interjeição afirmativa)*

Em seguida, ao falar sobre os dias temáticos da escola (dia em que os alunos se vestem da forma como desejarem, inclusive usando fantasias) Robson afirma:

(Robson): *Muito engraçado. A menina passou um quilo de batom em mim. Aí os outros vestidos de peruca. É bom que o povo pode dar pinta, né?*

(Pesquisador): *Nesse dia temático você foi de batom?*

(Robson): *Foi só a menina que passou.*

(Pesquisador): *Mas por que você falou que é bom que pode dar pinta?*

(Robson): *Porque não vai ser julgada. É um dia especial pra fazer essas coisas.*

(Pesquisador): *Então dar pinta é algo de liberdade?*

(Robson): *É. Pode fazer o que quer.*

Nos dois trechos visualizados acima, podemos perceber como os modos femininos de expressão pessoal estão associados ao sentimento de liberdade para Robson. “Dar pinta” se torna uma expressão da liberdade e da feminilidade que, como vimos nos episódios de violência relatados, causaram dificuldades para o adolescente, no contexto escolar e religioso.

Ao mesmo tempo em que Robson fala a respeito do sentimento de liberdade associado ao feminino, refere-se de forma jocosa a pessoas homossexuais, transformando a performance de gênero não normativa dos outros em motivo de piada ou mesmo de desqualificação. No trecho abaixo o tema em discussão era o preconceito vivido por aqueles que expressam seu gênero de forma diferente da norma heterossexual:

(Pesquisador): *Um homem que fala de um jeito mais feminino, também tá exposto? Ou uma mulher que fala de um jeito mais masculino.*

(Robson): *E também mulher que se veste de um jeito masculino, que usa umas bermudas mais de homem, que bota o cabelo igual de homem. Tem uma menina lá na escola que cortou assim moicano, igualzinho de homem. Também tem. Mas assim quando essas*

mulher se veste de homem já sabe, tá lá na cara que é sapatão. Aí todo mundo já sabe. Aí quando a gente tava passando, voltando da igreja eu e a Cláudia, tava lá duas mulheres se beijando, uma assim do cabelo raspado e outra assim com um undercut assim dos dois lados, moicano, no caso. Com as pontas vermelhas. Aí ela falou: olha lá as sapatinhas! Aí eu: Meu deus do céu, morri de rir desse apelido de sapatinha. Aí lá da escola tava a menina do cabelo curto também aí eu falei: olha lá a sapatinha! Meu amigo morreu de rir! Ai, muito engraçada essa história.

A posição ‘Eu autor de chacotas e xingamentos’ emerge como uma forma de reprodução dos mesmos mecanismos discriminatórios vividos ou testemunhados por Robson. Assim, as posições da última linha da tabela 5 apontam ambivalência nas representações a respeito de expressão de gênero, preconceito e violência.

No próximo capítulo serão discutidos os casos apresentados, constituindo o momento construtivo-interpretativo e teórico da presente pesquisa.

Caso 3: “Sou uma pessoa tranquila, que não gosta de confusão” – Alana

Contextualização da história da participante e da situação da pesquisa:

Alana (nome fictício) estava com 16 anos à época das entrevistas. Morava com sua mãe, sua tia materna, e com um de seus irmãos mais novos. Alana possui mais dois irmãos mais novos e duas mais velhas, que moram com seu pai. Os pais da adolescente coabitaram sem ser casados formalmente, mas separaram-se antes que Alana pudesse constituir qualquer lembrança do convívio com ambos morando na mesma casa.

O pai de Alana, Ivan, é graduado em Direito e atua como policial militar. Marisa, a mãe, é educadora física e entre a realização da primeira e da segunda entrevista conquistou emprego de professora em uma escola de educação infantil.

Após a separação Marisa teve outro relacionamento com convívio marital. Este relacionamento foi marcado por vários episódios de violência, em que Alana, à época com nove anos, presenciava sua mãe ser agredida pelo companheiro, Lucas. Alana diz nunca ter falado sobre este assunto com a mãe, mas acredita ter deixado claro para ela o quão profundamente aquilo lhe afetara.

Tal como sinalizado pela situação acima, a comunicação entre Alana e Marisa é marcada por silêncios e ‘não ditos’: a adolescente não compartilha com a mãe seus sentimentos ou sequer os eventos cotidianos que marcam sua rotina escolar. O assunto ‘sexualidade’ é ainda mais distante das poucas conversas entre mãe e filha. A dificuldade de comunicação entre as duas é asseverada no momento em que Marisa descobre a orientação homossexual de Alana. O episódio de revelação se deu após Alana ter se relacionado com uma garota da escola (Rebeca), o que gerou comentários entre os colegas da adolescente, possibilitando chegar ao conhecimento de Marisa logo em seguida. À época, Alana foi duramente repreendida pela mãe.

A orientação sexual de Alana tornou-se um assunto que circulava ‘em segredo’ por entre a família da adolescente. Todos pareciam saber do relacionamento entre Alana e Rebeca, mas o tema não era tratado abertamente. Alana tentou trazer o episódio à baila com a mãe, mas era sempre repreendida. Após as tentativas de conversa com a mãe, Alana assumiu uma postura ambivalente com relação a sua expressão sexual, negando sua orientação homoafetiva perante a família, buscando em seguida uma posição alinhada aos preceitos da heteronormatividade, não mais abordando o assunto.

Após o namoro com Rebeca, Alana relacionou-se com um rapaz de sua escola, Jonas, o que durou dois meses. Segundo a adolescente, tentou a aproximação com Jonas como uma forma de desconstruir a imagem homossexual perante sua família. O relacionamento com um menino, segundo Alana, poderia fazer com que sua família pensasse que a orientação homoafetiva fosse apenas ‘uma fase passageira’. No entanto, a ligação afetiva não se sustentou, dado a falta de interesse da adolescente pelo parceiro.

A maior interlocutora de Alana dentro da família parece ser sua irmã, Beatriz, que também possui orientação homoafetiva. Beatriz possui 19 anos e mora com o pai, Ivan. Alana e Beatriz se encontram em eventos familiares e em festas noturnas em média uma vez por mês. Alana diz que o tema ‘sexualidade’ é abertamente tratado apenas com sua irmã, com quem conversa também sobre preconceito, discriminação e as repercussões de suas performances de gênero não normativas.

De acordo com o prontuário de Alana, o início de seu acompanhamento na instituição de saúde mental não apontava questões relacionadas à socialização de gênero ou dificuldades familiares, mas sim queixa de dificuldade de aprendizagem e concentração. Esta queixa pareceu dissonante quando se analisou o excelente histórico escolar da adolescente, assim como se investigou seu gosto pela leitura e bom relacionamento com professores e demais representantes escolares.

Os planos para o futuro de Alana compreendem a realização de curso superior, conquista de um emprego estável e autonomia financeira, o que ela espera que ocorra o mais rápido possível. Para a adolescente, autonomia financeira é a condição para a efetiva assunção de sua orientação homoafetiva diante da família. Hoje, Alana convive com sentimentos contraditórios ao considerar a revelação definitiva de sua homossexualidade: teme ser expulsa de casa, ao mesmo tempo em que deseja defender a expressão de seus desejos perante a família e sair da posição ambivalente em que se encontra.

As duas entrevistas de Alana tiveram a duração média de quarenta e cinco minutos. Suas narrativas eram concisas, requerendo várias intervenções e provocações do pesquisador para que os temas fossem aprofundados. A primeira entrevista foi realizada na instituição de saúde mental acima referida. Já o segundo encontro ocorreu em um consultório particular de Psicologia, em que foram igualmente resguardados todos os cuidados relativos ao sigilo e privacidade. Esta entrevista foi realizada no sábado, dia em que a instituição de saúde estava fechada, e em período em que

Alana possuía poucos horários disponíveis pois estava estudando para o processo seletivo de acesso à Universidade (Processo de Avaliação Seriada) e trabalhando como monitora de um espaço de recreação infantil.

Caracterizando o Sistema de Posicionamentos de Alana

Apresentaremos na Tabela 6 as alteridades que emergiram durante o discurso de Alana. As alteridades sublinhadas são as que protagonizaram as narrativas da adolescente ou foram consideradas pela mesma como responsáveis por eventos importantes na vida da participante. Os nomes atribuídos aos sujeitos são fictícios.

Tabela 6.

Alteridades Presentes nas Narrativas de Alana Segundo o Contexto:

Família:		
1		<u>Marisa (mãe)</u>
2		<u>Ivan (pai)</u>
3		Cleonice (avó)
4		Marta (tia materna)
5		<u>Beatriz (irmã mais velha)</u>
6		Bianca (irmã mais velha)
7		Felipe (irmão mais novo)
8		Caio (irmão mais novo)
9		Márcio (irmão mais novo)
10		<u>Lucas (ex-marido da mãe)</u>
Escola:		
1		<u>Grupo de amigos</u>
2		Pedro (amigo percebido com performance de gênero não normativa)
3		<u>Clarisse (amiga religiosa)</u>
Relacionamentos amorosos:		
1		<u>Rebeca</u>
2		Lara
3		<u>Jonas</u>
Religião:		
1		<u>Padre</u>
Contexto clínico e pesquisa:		
1		<u>Instituição de saúde mental</u>
2		<u>Pesquisador/Psicólogo</u>
Alteridades imaginadas:		
1		<u>‘A Sociedade’</u>
2		<u>Renato Russo</u>
Rua:		

Na Tabela 6 são representadas as alteridades presentes no discurso de Alana durante a realização das entrevistas assim como algumas inseridas a partir dos dados de prontuário. Esta complementação foi necessária por se tratarem de pessoas fundamentais para a compreensão das posturas e decisões de Alana, mas que não foram mencionadas nas entrevistas.

As alteridades do contexto familiar de Alana foram as mais mencionadas nas entrevistas. A adolescente referia-se, muitas vezes, não a um membro específico, mas ao grupo como um todo: ‘*a minha família*’. Este elemento no discurso da adolescente buscava conferir uma coerência ao grupo, como se todos os familiares tivessem sempre o mesmo posicionamento e fossem representados pelas mesmas posturas. No entanto, ao longo do diálogo, Alana revela as nuances deste grupo, destacando aqueles com quem possui conflitos e aqueles com quem possui maior proximidade.

A família de Alana (com exceção da irmã, Beatriz) é representada como portadora de vozes heteronormativas severas. Por vezes a adolescente menciona o caráter religioso das concepções da mãe, da tia e da avó, para quem a única configuração sexual e afetiva inteligível é a heterossexual.

Marisa, a mãe de Alana, é mencionada diversas vezes na entrevista. A relação das duas é marcada por dificuldades de comunicação, por repressões, ou mesmo, pelo silêncio, como ilustrado no excerto a seguir:

Eu e minha mãe a gente não conversa muito. A gente não tem assim meio que, como posso dizer. A gente não fala sobre os meus amigos, minha escola, sobre o que eu penso. É muito difícil. (...) A gente não tem diálogo. Ela acha que todos os meus amigos são más companhias. Que o que eu faço não é certo. Então a gente sempre meio que entra em atrito sobre isso. Então normalmente não tem muito diálogo não. (Alana, primeira entrevista).

A dificuldade de diálogo acima retratada é atribuída a uma causa recorrente de conflito entre mãe e filha, apesar de não mencionada de forma explícita, o tema da orientação sexual. Nos esparsos diálogos, Marisa faz menções indiretas à homossexualidade da filha; por vezes faz críticas a pessoas homossexuais (pessoas conhecidas ou mesmo personalidades da mídia) como formas de regular a orientação sexual da filha. Tal é percebido por Alana como provocação, que oferece o silêncio como resposta.

O relacionamento conjugal agressivo entre Marisa e Lucas causou profundas marcas na forma como Alana se relaciona com sua mãe. Os episódios de violência física aconteciam quando Marisa tentava terminar o relacionamento. Quando isso ocorria, Lucas saía de casa, mas logo buscava a reconciliação, e era acolhido de volta, retomando o relacionamento com Marisa. Alana relata que este ciclo ocorreu aproximadamente quatro vezes, sempre marcado pela retomada das agressões. Lucas é mencionado na narrativa de Alana apenas nos momentos iniciais da primeira

entrevista, mas estes episódios de violência configuraram diretamente a relação de mãe e filha, pois Marisa e Alana não conversavam sobre o tema, dificultando a elaboração conjunta das situações violentas. O pouco diálogo anterior atuou como ingrediente para a transformação destes episódios em mais um tabu na relação mãe-filha. Alana ressalta que não verbalizava seus sentimentos com relação aos episódios de violência, mas os demonstrava de outra forma para a mãe sua insatisfação, no entanto, não revela como ocorria esta expressão.

O pai de Alana, Ivan, é trazido poucas vezes nas narrativas da adolescente. Ela menciona apenas que se veem nos fins de semana, cita sua formação e profissão. Os dados do prontuário apontam uma relação distanciada, com pouco tempo investido por parte de Ivan.

Beatriz, irmã de 19 anos, é citada em diferentes momentos da entrevista. Encontram-se aos fins de semana e em ocasiões de festas e shows. Beatriz é homossexual e a principal interlocutora de Alana com relação aos episódios de homofobia, posturas diante a estigmatização e a não aceitação familiar da performance de gênero não normativa. Em uma das referências a sua irmã, Alana faz uso da palavra ‘problema’ para referir-se à orientação homoafetiva: “*eu converso com minha irmã porque ela tem o mesmo problema*” (Alana, primeira entrevista).

Beatriz é trazida espontaneamente à narrativa na segunda entrevista:

Quando eu saio com a minha irmã, ela é bem assumida assim: Uou! Então o pessoal olha e estranha, pergunta coisa pra ela, fala coisa pra ela. Já briguei muito por causa da minha irmã. A gente gostava muito de sair juntas e ela sempre com o jeitão dela. A galerinha sempre falava coisa pra ela e eu tomava as dores dela, porque ela ficava mal pra caramba. Aí depois eu conversei com ela: vai te levar a algum lugar você ficar chateada por causa desse pessoal? Não vai. (Alana, segunda entrevista).

Outras alteridades são representadas por Alana como interlocutoras quanto ao tema da sexualidade: seus amigos e a instituição de saúde mental onde se deu a pesquisa. Suas amigas foram constituídas, em sua maioria, a partir do ambiente escolar. O primeiro ambiente de expressão aberta de sua homossexualidade foi a escola, onde se relacionou pela primeira vez com Rebeca. Alana nega ter experimentado qualquer episódio de discriminação ou homofobia neste contexto. No entanto, faz diversas referências a conversas em que é interrogada a respeito de seu desejo sexual, expondo certa ambivalência na representação sobre a intencionalidade contida nessas indagações. A reprodução do diálogo a seguir exemplifica tal ambivalência:

(Alana) *São meus amigos. Me perturbam pra caramba.*

(Pesquisador): *Como assim?*

(Alana) *Não é assim, como posso dizer, não é com preconceito, essas coisas assim não. Ficam só me perguntando, mas é tranquilo.*

(Pesquisador): *Mas como é isso? Me dá um exemplo.*

(Alana): *Eles tentam entender. Aí eles ficam me perturbando pra entender: véi, como pode? Aí eu: nem eu sei como pode.*

Os amigos e amigas de Alana são, em sua maioria, heterossexuais. O relacionamento entre ela e Rebeca possuiu grande repercussão na escola, o que gerou questionamentos e indagações. Algumas das perguntas são referidas pela participante apenas como fruto da curiosidade dos colegas, outros questionamentos, no entanto, foram percebidos como provocações ou afrontas. Alguns destes questionamentos são realizados por uma colega de classe, Clarisse, que apresenta um claro objetivo disciplinador e normatizante, com embasamento religioso. Abaixo Alana reproduz um episódio em que aparece um diálogo com Clarisse:

Aí ela é muito ligada a Deus. Pra ela tudo é Deus, Deus, Deus. Tudo! Aí eu fico: cara. Aí ela senta do meu lado e começa a falar comigo: você sabia que isso é errado? Você tem que vir na minha igreja, você tem que mudar. É errado é? Ah, não obrigado! Aí ela se estressa: não dá pra conversar com você não, eu queria te ajudar. Você não tá tentando me ajudar não, você tá atrapalhando tudo! (Alana, segunda entrevista)

A fala de Clarisse possui objetivos normativos com fundamento religioso, no entanto, a relação de Alana com o discurso religioso possui diferentes nuances. Esta última é católica e defende que existem discursos religiosos que apoiam a diversidade na igreja. Com o objetivo de ilustrar esta diversidade, a adolescente menciona outro episódio, em que foi levada por sua mãe a uma igreja a fim de conversarem com o padre a respeito de seus desejos sexuais. A conversa entre Alana e o padre se deu na presença de Marisa, que revelou ao religioso a orientação homossexual da filha. Segundo Alana, sua mãe buscava no padre um aliado na repreensão à sua performance de gênero não normativa, mas aquele não assumiu postura disciplinadora ou repressiva, e sim reiterou a necessidade de respeito mútuo entre os seres humanos e recomendou que a adolescente não se entregasse ao ‘pecado da carne’ antes do casamento: *“Ele disse que na igreja dele não reprime. Ele só quer que, como um ser humano qualquer, respeite o desejo da carne. Só isso”* (Alana, primeira entrevista). Interessante sublinhar o trecho *“como um ser humano qualquer”*, que revela uma postura ambígua de Alana: parece perceber o sujeito com performance de gênero não normativa como um ser humano diferente dos demais, ao mesmo tempo em que compreende que ele deve receber tratamento igualitário.

Em diversos momentos de ambas as entrevistas surge a alteridade imaginada denominada ‘sociedade’. Esta é tratada pela adolescente como uma entidade contra a qual direciona grande parte de sua revolta, e ao mesmo tempo de quem espera reconhecimento. Várias vezes refere-se à *‘sociedade lixo’*, em que a homofobia e o preconceito estão disseminados, mas também enfatiza a importância de *‘ser alguém’* perante a sociedade. O posicionamento de Alana diante esta alteridade é extremamente complexo. A sociedade é representada, por vezes, como uma entidade avaliativa, que apresenta critérios próprios, às vezes, bastante rígidos para que os sujeitos sejam nela e por ela incluídos e reconhecidos. Em diferentes trechos da narrativa de entrevista percebemos que este reconhecimento/inclusão social é alcançado quando o sujeito se alinha às expectativas tradicionais

de constituição familiar, emprego e gênero. A posição cambiante de Alana diante a alteridade ‘sociedade’ é retratada nos seguintes trechos:

Eu acho a sociedade muito preconceituosa com isso, com muitas coisas. Na minha opinião, eu acho essa sociedade lixo (Alana, segunda entrevista).

(...)

Por mim, se fosse pra mim escolher mesmo, eu não teria escolhido esse caminho (refere-se à orientação homossexual), porque eu sei que esse caminho é complicado. Que não é uma coisa aceitável pra população, pra sociedade. (Alana, primeira entrevista).

Os trechos acima mostram dois posicionamentos diferentes diante desta alteridade: o primeiro permeado pela revolta e indignação; e o segundo mostrando uma necessidade de alinhamento aos ditames sociais, especificamente com relação à expressão de gênero. Neste momento imagina inclusive, poder escolher uma orientação heterossexual como busca por pertencimento social. Encara a orientação homossexual como um pesado fardo que precisa carregar, mas que gostaria de livrar-se, caso lhe recaísse o reconhecimento e a legitimidade da ‘sociedade’.

A última alteridade analisada no caso de Alana é a instituição de saúde mental onde ocorreu a pesquisa. Esta alteridade foi mencionada após pergunta sobre o envolvimento com algum grupo social ou instituição que ofereça suporte às pessoas vítimas de homofobia. A adolescente representa esta instituição como um local potencialmente gerador de discursos contra hegemônicos, em que é possível a organização de grupos de adolescentes homossexuais. No excerto abaixo Alana fala da possibilidade de criação de um grupo com foco no tema, no espaço da instituição, e ressalta a necessidade de ser reconhecida pela sociedade:

Seria bem legal fazer um grupo para acolher as pessoas. Acho bem legal. Chamar o pessoal e falar que não é só isso, que a gente é alguém na sociedade. legal! (...)

Podia chamar pro grupo assim, mais gente. Demonstrar que o mundinho de hoje em dia não é só o preconceito. Se a gente montar um grupo bem legal, fazer uma coisa diferente, demonstrar pra sociedade que a gente também faz parte. (Alana, primeira entrevista).

A partir da apresentação das alteridades principais no discurso e na trajetória da adolescente, podemos avançar para a exposição das posições do Eu de Alana, que estão organizadas na Tabela 7:

Tabela 7:

Posições do Eu de Alana e suas tensões:

Eu heterossexual / Eu tradicional	↔	Eu homossexual / Eu espontânea
Eu silenciada e silenciosa	↔	Eu em revolta

Na Tabela 7 organizamos seis posições do Eu de Alana que, assim como procedemos na exposição de resultados dos Casos 1 e 2, estão dispostas de acordo com sua relação de proximidade, seja por aliança e fertilização mútua ou por conflito. Importante salientar que Esta forma de disposição, no entanto, não expressa separações estanques entre as posições, tendo em consideração que todas elas se relacionam de alguma forma a depender do contexto e das alteridades a que se dirigem. Algumas das posições foram nomeadas pelo pesquisador após várias leituras das transcrições, sem necessariamente terem sido utilizadas por Alana da mesma forma como estão aqui expostas.

Na segunda linha da Tabela 7 temos duas posições que se relacionam de forma bastante complexa. Vemos a posição ‘em revolta’ que se relaciona com Alana ‘silenciada e silenciosa’ em uma tensão mais evidente, e com as posições da primeira linha: ‘heterossexual’, ‘tradicional’, ‘homossexual’ e ‘espontânea’. Esta dinâmica retrata a forma como a adolescente ora busca o silenciamento de sua expressão de gênero não normativa, ora permite expressar-se de maneira mais livre. A emergência da posição silenciada está claramente vinculada ao contexto familiar da participante, em que emerge também a posição ‘heterossexual’. Esta relação se dá, dentre outros motivos, por conta das várias repreensões de Marisa dirigidas à expressão da homossexualidade de Alana. Como visto anteriormente, os membros da família da adolescente são representados de forma homogênea, como um bloco, à exceção de Beatriz, a qual também possui expressão não normativa de gênero.

A posição ‘silenciada e silenciosa’ possui outros elementos não relacionados à performance de gênero. Esta posição possui alguma relação com as representações de Alana acerca dos episódios relatados, nos quais presenciava sua mãe ser agredida por Lucas. Importante salientar que Lucas não assume centralidade no discurso da participante, mas é tão somente ator em um momento crítico na vida de Alana. Esta é uma posição constituída por eventos extremamente significativos na história de Alana, mas que não foram aprofundados nas entrevistas. O silenciamento de Alana parece marcar o padrão na relação com a família em múltiplos aspectos, envolvendo os papéis de todos os membros desta organização.

A percepção do desejo homossexual mostra-se como um processo central na vida de Alana, sendo compreendido como elemento que participa da diferenciação de posições pessoais da adolescente: emergem por um lado posições alinhadas aos preceitos da heteronormatização, e por outro, posições espontâneas e de expressão da não normatividade de gênero. Percebemos a partir dos relatos que as alteridades do contexto familiar são as maiores responsáveis pela supressão da expressão de gênero não normativa da participante. Enxergamos assim o movimento das posições pessoais de Alana resultantes de um claro processo de heteronormatização. Nos contextos que envolvem a família e a alteridade ‘sociedade’ parece não haver espaço para expressões de gênero que escapem à norma heterossexual, criando expressões pessoais não espontâneas, utilizadas apenas como forma de esquivar de conflitos e discussões. As alteridades ‘Beatriz’, ‘Rebeca’ e

‘Amigos da escola’ fortalecem a emergência de posições mais espontâneas e de defesa da diversidade. Abaixo expomos trecho de diálogo em que se evidencia esta dinâmica tal como ocorre na família de Alana:

(Pesquisador): *Como você percebe que sua família lida com o tema da sexualidade? Sua mãe, principalmente.*

(Alana): *Bem mal. Pra eles esse mundo homossexual não existe. Que isso não é de Deus. Que isso é mau. Pra eles é mulher com homem e homem com mulher. Então não tem essa outra alternativa pra eles. Eles lidam bem mal mesmo. Eles não gostam e deixam bem claro que não aceitam.* (Primeira entrevista)

A posição ‘heterossexual’ emerge em outros contextos da vida de Alana, em que é acompanhada por sua posição ‘tradicional’. Como nos referimos antes, Alana expressa ao longo das entrevistas sua necessidade de ser reconhecida e de sentir-se incluída na sociedade. Para a participante, este processo parece ser restrito àqueles que aderem a posturas tradicionais de gênero ou de sucesso no emprego e na vida escolar. É justamente nestes momentos em que se evidencia e posição ‘tradicional’, em que inclusive são negados os acessos à inclusão daqueles que se portam de forma a não respeitar determinados padrões. Neste aspecto a posição ‘tradicional’ atua com fortes elementos normativos e disciplinadores, excluindo mesmo aqueles que expressam de forma mais evidente o gênero não normativo:

Então assim, na hora que eu chegar, que eu tenho meu estudo, tenho minha casa, meu emprego, minha família, eu vou poder assumir e não vou ser tão reprimida. Mas acho que isso é mais o povo largado que acha que (...) vai lá, fuma, sai com um monte de mulher, quer isso e aquilo, não quer estudar não quer nada. Vai querer ser respeitado? Acho que não, acho que se você escolheu um caminho complicado, você querer isso, acho que você tem que demonstrar, porque você escolheu esse caminho você não é melhor que ninguém. Você tem seu estudo, tem sua casa, suas coisas. Eu tava pensando esse fim de semana. Tava pensando em chegar na minha mãe comentar, assumir tudo, mas aí eu pensei: cara, vai que chega lá na frente e não é isso? entendeu? Mesmo eu tendo a opinião concreta que eu não sinto nada por homens, eu sinto por mulheres, eu falei: eu vou ter meu estudo, minha casa, minha vida pra não depender nem do meu pai nem da minha mãe. Então eu vou curtindo minha vida agora, crescendo, ter meu estudo, minha vida, pra chegar no ponto de assumir pra minha mãe e pra minha família. Porque eu sei que não vai ser fácil. Eu assumindo agora, antes da minha maioridade, eu sei que vai ter muita complicação pra minha vida. Então eu vou esperar ter a minha vida pra mim chegar e falar: é isso! eu acho que nesse ponto eles não vão mais ter o poder de chegar: ah, você não vai ser assim, você vai ser assim, assim e assado. Eu já vou ter o poder da minha vida, vou saber o que eu vou fazer. Então pra mim, eu acho que, pelo fato do preconceito que a sociedade tem, eu não vou me assumir agora, não vou demonstrar pra não viver esse constrangimento agora.

Porque eu sei que se eu tiver minha vida, constrangimento algum vai me atingir. (Alana, primeira entrevista)

No trecho acima extraído da entrevista de Alana, podemos destacar momentos em que emerge, como parte das posições pessoais da participante, uma voz alinhada com perspectivas tradicionais, em nome das quais ela chega mesmo a condenar determinadas práticas, como fumar ou ter vários parceiros, como se estes sujeitos não fizessem por merecer um lugar legítimo na sociedade. A adolescente chega a utilizar o termo ‘*largado*’ para se referir aos que não seguem os padrões por ela compreendidos como necessários para que seja conquistado o respeito social. O alinhamento a preceitos tradicionais da sociedade assume um aspecto altamente disciplinador das condutas principalmente de sujeitos com performance de gênero não normativa. Parece haver um preço a ser pago por aquele que ‘*escolheu um caminho complicado*’.

A adesão aos valores tradicionais (ter uma casa, uma família e um emprego) é representada pela adolescente como garantia de legitimação de sua sexualidade, como se o preconceito e a homofobia fossem neutralizados pela conquista destas metas tradicionais. O estabelecimento destas metas parece também ser um mecanismo utilizado pela adolescente para protelar seus processos de identificação efetivos com a homossexualidade. Objetivos temporalmente distantes utilizados como condicionantes para a assunção da homossexualidade perante a família dilatam o prazo para algumas decisões a serem tomadas pela adolescente, que utiliza este tempo para elaborar internamente as questões envolvidas no contar ou não sobre sua homossexualidade à família.

A posição tradicional de Alana emerge em contextos muito variados, não parecendo seguir um padrão. Emerge tanto no contexto escolar, no convívio com amigos não homofóbicos e no contexto familiar. Esta posição se expressa por meio das vozes que disciplinam as expressões de gênero, o uso de cigarros ou mesmo o relacionamento com múltiplos parceiros (como afirmado acima).

As duas posições da segunda linha da Tabela 7 apontam posturas opostas em relação ao mundo e à sociedade. A posição ‘em revolta’ foi levantada por meio dos diferentes trechos em que Alana se rebela contra várias categorias sociais, caindo mesmo em contradição em algumas vezes: ao mesmo tempo em que reage contra a geração atual de jovens, por seu desrespeito aos valores tradicionais e tudo o que foi construído antes deles, reclama do arcaísmo das posturas das gerações de sua mãe e de sua avó. Esta posição é evidenciada pelos afetos de indignação que emergem ao lhe acompanharem. Abaixo segue trecho da entrevista que ilustra esta posição:

Eu acho a sociedade muito preconceituosa com isso, com muitas coisas. Na minha opinião, eu acho essa sociedade lixo. Porque você tem uma outra opção sexual, você é recriminado; você tem tatuagem, você é recriminado; você gosta de rock, você é do capeta; usa branco, você é espírita; curte rock. É uma coisa que eu fico de cara! Então

vamos parar de ouvir música, vamos andar pelados, vamos parar de gostar um do outro. Se você gosta de pessoa do mesmo sexo você é recriminado, aí vem aquela história de Adão e Eva: o homem foi criado pra mulher e a mulher pro homem. Se uma pessoa sente desejo, atração pelo mesmo sexo, acho que é uma coisa dela, uma escolha dela. A pessoa ficar recriminando, eu acho ridículo. (Alana, segunda entrevista)

No excerto acima percebemos que Alana equipara o preconceito vivenciado por homossexuais àqueles vividos por pessoas que possuem tatuagem, por gosto musical diferente ou estilo de roupa. Esta equiparação retira o peso das ações homofóbicas ao compará-las a preconceitos que não se refletem de forma tão violenta na sociedade. Neste movimento Alana agrupa-se com toda a sociedade (ao citar tantos e tão diversos grupos sociais), deixando de enxergar-se como parte de uma categoria social minoritária.

Por outro lado, a posição ‘silenciada e silenciosa’, surge como ferramenta que lhe oferece meios de aliviar seus sentimentos de indignação. Esta posição é evidenciada pela palavra ‘tranquilo’, que é dita ao fim de algumas narrativas que relatavam situações, em princípio, constrangedoras ou angustiantes. No trecho abaixo Alana fala a palavra ‘tranquilo’ em três momentos, parecendo diminuir a importância dos eventos que estava a relatar. No diálogo abaixo é abordado o tema das posturas normatizantes de Marisa com relação a orientação sexual da filha:

(Pesquisador): *Essa situação na sua casa, você identifica como homofobia?*

(Alana): *sim.*

(Pesquisador): *E o que você sente nessas situações? O que te causa esse convívio?*

(Alana): *Eu já nem ligo mais. Eu ligava antigamente. Agora, pra mim, eu deixei, já larguei de mão. Já falei que ela que sabe. Ela pode falar o que ela quiser. Tô tranquila.*

(Pesquisador): *Você disse que antes você sofria, né? O que você pensava quando acontecia uma situação dessas quando sua mãe falava que não aceitava ou jogava indiretas?*

(Alana): *A gente fica meio, antes eu ficava meio em choque: Ah, eu tô fazendo isso aqui, será que eu que tô errada? Mas agora eu to com minha mente limpa e tranquila. Não levo mais a ferro e fogo. Quando ela fala eu fico na minha. É meio chato, constrangedor, mas tranquilo.*

As posições pessoais de Alana apresentadas nas descrições acima mostram o movimento do Self da adolescente permeado por posturas ambivalentes com relação a sua orientação sexual e expressão de gênero. As vozes heteronormativas que acompanharam seu desenvolvimento e se reiteraram após a revelação da homossexualidade, fazem parte também das vozes que expressam estas posições.

As entrevistas de Alana tiveram duração menor, comparada às dos outros participantes. A posição ‘silenciada e silenciosa’ parece afetar profundamente a forma como a adolescente se expressa em múltiplos contextos, dentre eles, o contexto de pesquisa. As falas de Alana eram

concisas e objetivas, o que demandava maiores esforços do pesquisador para que ocorresse o aprofundamento dos temas centrais. Os contextos clínicos e de pesquisa, assim como a relação com Beatriz, pareciam os únicos contextos em que a questão da homossexualidade, do preconceito e da homofobia eram tratadas mais profundamente, sem medo ou restrições.

Capítulo VI: Discussão dos Resultados

No presente capítulo será concretizado o trabalho construtivo-interpretativo que deve decorrer da análise das informações de pesquisa. De acordo com González Rey, (2005), o confronto entre o material empírico e a bagagem teórica do pesquisador é um fenômeno gerador de tensão, que o impulsiona à interpretação e teorização. Assim, o aprofundamento da análise dos dados apresentados de forma descritiva no capítulo anterior, aliados aos fundamentos teórico-epistemológicos apresentados na parte inicial desta dissertação, subsidiarão a elaboração de zonas de inteligibilidade com relação aos três casos aqui tratados. Construir zonas de inteligibilidade representa oferecer sentido ao fenômeno estudado, o que é possibilitado quando as análises levam em consideração o contexto em que os dados foram produzidos. (González Rey, 2005).

Como passo inicial do empreendimento construtivo-interpretativo, temos a elaboração de eixos de análise. Estes eixos foram estabelecidos após a leitura exaustiva do material empírico e bibliográfico da pesquisa. A construção de eixos permite o direcionamento do olhar do pesquisador para determinados aspectos dos dados, abrindo as portas para uma compreensão aprofundada destes elementos.

A proposição de eixos de análise alia-se aos termos dos estudos de casos múltiplos proposto por Yin (2005) e Coutinho e Chaves (2002), em que se buscam padrões, semelhanças ou dissonância entre as unidades de análise. Considera-se que esta estratégia vá ao encontro dos pressupostos das ciências idiográficas, em que o desenvolvimento das categorias de análise permite a compreensão dos elementos complexos advindos da sociocultura, que se fizeram presentes nas expressões singulares dos participantes (Valsiner, 2012).

Seguindo-se os procedimentos construtivo-interpretativos sugeridos por Gonzalez Rey (2005), chegou-se aos seguintes eixos de análise:

- 1) Dinâmica de Negociações de sentido e alternância de posicionamentos entre pesquisador e participantes na situação de entrevista;
- 2) Socialização de gênero e heteronormatividade: o papel dos contextos da família, escola e igreja;
- 3) Sintetizando as vozes heteronormativas.

Tais eixos, e as principais inferências a eles relacionadas, são o objeto dos próximos tópicos.

Negociações de sentido e posicionamentos entre pesquisador e participantes

O momento empírico da pesquisa inicia-se quando os participantes são convidados a participar das entrevistas, ocasião em que o tema central é brevemente explanado pelo pesquisador. Esta primeira conversa a respeito da situação de pesquisa gera importantes efeitos, tendo em consideração que os participantes passam a construir expectativas com relação a situação a ser

vivenciada. Em função da expectativa gerada, imaginam-se perguntas e preparam-se respostas. Os participantes vivenciam a entrevista em seu ambiente psíquico, e o pesquisador não é só uma alteridade externa, como também é parte do sistema de self do entrevistado. No caso da presente pesquisa, esse aspecto destaca-se ainda mais porque o pesquisador havia integrado a equipe multiprofissional pela qual os participantes eram acompanhados no centro de saúde. Esta compreensão dos passos iniciais da pesquisa que precedem a entrevista fundamenta-se na ideia de que o ser humano distancia-se do aqui-agora por meio das funções psíquicas superiores, projetando, planejando e imaginando situações futuras, preparando-se para elas (Vigotski, 1998). Esta ideia é complementada com a visão de Valsiner (2012), de que “estamos constantemente nos movendo entre estar no contexto atual e esforçar-se para sair deste mesmo contexto. Seres humanos são migrantes mentais e permanentemente aventureiros” (p. 109).

As vozes e o pertencimento social do pesquisador revelavam seu papel anterior na relação: um psicólogo que, por meio de intervenções no campo subjetivo dos participantes, possuía como objetivo a mudança de determinados padrões de relacionamento, e a construção de espaços de autorreflexão para seus então pacientes. Iniciar um processo de pesquisa envolvendo os sujeitos anteriormente atendidos implicou em uma importante transformação nas formas de expressão que marcassem a mudança de posição e objetivo naquelas relações.

Assim, a história da relação entre os participantes e o pesquisador permitiu que se construíssem diálogos internos. As alteridades representadas internamente agem como um ‘outro eu’ (alter-ego) ao mesmo tempo em que são resgatados elementos da alteridade concreta internalizada. Assim, os diálogos com interlocutores internos se tornam um exercício de auto e heteroconhecimento (Hermans, 2001). No caso de Paula, ela explicitou a expectativa de que a entrevista viabilizasse a construção de espaço intersubjetivo tal que acolhesse os relatos detalhados de suas experiências pessoais envolvendo homofobia e preconceito. Isso ficou evidente em situação ao fim da segunda entrevista, quando a participante relatou o que havia imaginado para esta conversa, apontando também como reverberou o tema tratado no primeiro encontro:

(Pesquisador): *Você ficou pensando no tema da entrevista nessas semanas que a gente ficou sem se ver?*

(Paula): *Eu tava esperando mais que você, que você me questionasse mais mesmo. Mais perguntas.*

(Pesquisador): *Como assim?*

(Paula): *Você falou, que caso quisesse contar outro episódio. Eu pensei que você já ia perguntar.*

(Pesquisador): *Você quer me contar outro episódio?*

(Paula): *Não. Eu achei que você já ia me perguntar, eu não preparei nada a mais assim pra contar.*

(Pesquisador): *O que você esperava que eu fosse te perguntar? Ou o que você gostaria que eu te perguntasse?*

(Paula): *Não sei. São vários assuntos que poderiam acontecer. Não sei assim do destaque. Mas falar do pessoal da rua mesmo, como acontece quando eu passo.*

Já para Robson, o que se destaca é o complemento realizado ao fim da primeira entrevista, em que o adolescente oferece uma síntese sobre suas percepções relacionadas ao preconceito vivido por várias categorias sociais, como homossexuais, negros e pessoas que possuem o cabelo tingido. As categorias apontam para a própria figura de Robson.

Alana, por outro lado, permitiu o término das entrevistas sem complementos e não chegou a explicitar suas expectativas. Postura que se diferencia daquelas apresentadas por Robson e Paula, mas que se mostra absolutamente coerente com suas posições pessoais e com a forma concisa como expõe suas narrativas.

As posições pessoais, além de constituídas a partir das expectativas dos sujeitos, se configuraram e se evidenciaram a partir das negociações de sentido ocorridas durante as entrevistas. Tais posições, como se sabe, não estavam acabadas antes da realização das entrevistas, mas se constituem, em parte, a partir do diálogo com o pesquisador. Segundo Silva (2003), é no momento da entrevista que os sujeitos constroem dialogicamente a noção de si e refletem de maneira muito específica a respeito de suas experiências; a cada vez que se narra uma experiência, há a reconstrução de seus sentidos. Ainda segundo a mesma autora, o Self existe apenas quando evidenciado em sua relação com o outro. Em complemento a esta visão, Hermans (2005) afirma que a forma como os sujeitos se expressam está intimamente relacionada à percepção de sua audiência. Segundo o autor, “Se o sentido pessoal emerge no ato de endereçamento ao outro, a pessoa mudará sempre que a audiência mudar”²⁶ (p. 9).

As negociações de sentido ocorridas nas conversas ocorreram sobre as bases do histórico da relação entre pesquisador e participantes em outros contextos. Estes outros contextos dizem respeito ao atendimento psicoterapêutico ocorrido antes da realização da pesquisa e conversas informais na instituição de saúde. No que se refere aos casos de Alana e Robson, a relação terapêutica com o pesquisador foi elemento que facilitou a produção conjunta de sentidos no momento das entrevistas. Detalhes das falas dos participantes destacados acima apontam para a inclusão do pesquisador em seus grupos de proximidade. No caso de Alana, estes detalhes se referem aos pronomes utilizados durante a entrevista, como ‘nós’ ou ‘a gente’, evidenciando o sentimento de proximidade e de confiança com relação ao pesquisador. Esta proximidade se evidenciava no discurso de Robson quando ele sublinhava que determinados eventos narrados

²⁶“If personal meaning is brought to being in the act of addressing someone else, the person will change whenever the audience changes.”

durante a entrevista não haviam sido compartilhados com mais ninguém, o que caracteriza o canal comunicativo entre ambos como de confidencialidade.

Com relação ao caso de Paula, a negociação de sentidos e a confiança no pesquisador foram facilitadas pela introdução do tema da diversidade sexual, como objeto central da pesquisa. A relação terapêutica anteriormente estabelecida com Paula foi marcada por formalismo e certo distanciamento. Conforme assinalado antes, a inserção desta participante nos atendimentos do centro de saúde se deu no contexto em que a família buscava solução para os “problemas” de Paula, como as dificuldades na escola, o uso abusivo de álcool e maconha e o comportamento sexual considerado promíscuo. Nessa configuração de sentidos, a relação com o psicólogo/pesquisador foi mediada pela representação que Paula possuía da instituição de saúde na qual se mesclavam elementos disciplinares e normatizantes derivados da demanda familiar. O pesquisador se reaproxima de Paula (alguns meses depois desta ter interrompido o atendimento), com o fim de tê-la como participante da pesquisa. O próprio tema da diversidade sexual e o manifesto interesse do pesquisador pela temática do preconceito e da homofobia representaram a inserção de novos elementos à relação. Tais novidades afetaram as posições pessoais de Paula e permitiram expressões mais abertas de seu Self, desvencilhando-se do formalismo que havia marcado os primeiros tempos da relação.

Esta mudança no relacionamento com Paula havia sido evidenciada na descrição de seu caso no capítulo anterior, em que a alteridade ‘Pesquisador de socialização de gênero’ se torna figura, enquanto o ‘Psicólogo clínico’ retrai-se como fundo durante as entrevistas. A subdivisão de alteridades é prevista por Hermans (2001), que afirma:

Supõe-se que qualquer posição externa pode ser diferenciada em termos de uma variedade de sub-posições. (...) A partir da perspectiva do participante construindo um repertório de posições, um outro significativo pode ser percebido como estando em uma variedade de posições que se opõem e se organizam de forma semelhante às posições internas do(a) próprio(a) observador(a)²⁷. (p.332).

Assim, cada subdivisão resultante de uma alteridade significativa específica pode provocar a emergência de diferentes posições pessoais do sujeito. No caso de Paula, a alteridade ‘Psicólogo clínico’ levava à tona, tal como procuramos evidenciar no capítulo anterior, a posição ‘Eu masculino e formal’, enquanto o ‘Pesquisador de socialização de gênero’ permitiu a emergência do ‘Eu feminina e informal’ que marcou as narrativas de entrevista. Esta configuração conjunta da relação pesquisador-sujeito com o Self da participante permitiu que os eventos, experiências e

²⁷It is supposed that any external position can be differentiated in terms of a variety of sub-positions. (...) From the perspective of the participant constructing a position repertoire, a significant other can be perceived as being in a variety of positions that are opposed and organized in similar ways to the internal positions of the perceiver him or herself.

sentimentos relacionados ao preconceito e à homofobia vividos no curso de vida emergissem de forma espontânea, o que se expressa nas longas narrativas de Paula, oferecidas a cada pergunta de pesquisa. Temos como exemplo a seguinte narrativa oferecida pela participante, em que ela relata como conheceu uma de suas amigas:

Eu conheci essa (refere-se à amiga) que eu ando há mais anos, é uma que minha mãe detesta, meus pais já devem ter falado dela pra você. É gay. Aí eu conheci ela foi no gramado do Park Shopping. Tinha uma pracinha que o pessoal ia na época fazer zorra lá. Até saiu na TV, você deve ter ficado sabendo, que rolava bastante jovens lá antigamente. Aí a gente ia pra lá e tal. De vez em quando eu ia, conhecia um monte de gente lá, e aí eu conheci, depois que os policiais fecharam a pracinha, estavam proibindo, a gente, teve um final de semana que o pessoal foi pro gramado do Park Shopping que foi ficando lá. Aí nesse final de semana que eu tava lá, eu acabei conhecendo ela, porque estava todo mundo bêbada, aí a gente faz amizade assim, né? Tipo, conhecido de conhecido, tiramos foto, e acabou que a gente ficou lá a noite toda. Aí a gente ficou lá, foi pro shopping, e daí encontrei ela em vários lugares. Encontrava, falava com ela, a gente colava junto. E aí viramos colegas-amigas e depois com o tempo, o tempo passou e a gente perdeu o contato, voltamos a se falar há uns dois anos, no máximo três, e aí viramos melhores amigas, melhores amigas. (Paula, primeira entrevista)

Para aprofundar a compreensão dos episódios narrativos dos sujeitos podemos recorrer ao conceito de polifonia de Bakhtin (1992), para entendermos que as diferentes posições pessoais dos sujeitos (inclusive as do pesquisador) são constituídas por diferentes vozes sociais e ideológicas. As vozes apontam os pertencimentos sociais dos interlocutores, revelando um diálogo marcado não apenas por duas vozes ou posições, e sim por várias delas (Silva, 2003). Estes diálogos polifônicos eram marcados ora por vozes que se aliavam e fortaleciam, ora por vozes que entravam em contradição e levavam tensão às relações. Atuam conjuntamente neste mecanismo tanto os sentimentos de confiança e proximidade construídos entre pesquisador e sujeitos, como as divergências entre visões de mundo que porventura surgiram no momento da entrevista. A título de ilustração, recorreremos ao caso de Robson, que durante a segunda entrevista ofereceu uma leitura a respeito da orientação sexual e da performance de gênero embasada em um discurso religioso, o que conflitava com as posições teóricas do pesquisador. Esta divergência de concepções a respeito da homossexualidade e da expressão de gênero gerou tensão no nível intersubjetivo, o que por vezes se expressava por meio das várias perguntas realizadas ao adolescente com o objetivo de apreender maiores detalhes a respeito de sua visão. Importante sublinhar que na relação de Robson com o pesquisador coexistiam os sentimentos advindos da divergência de concepções e a confiança mútua.

As vozes sociais trazidas pelos sujeitos para o ambiente de pesquisa não se restringiam ao centro de saúde, mas diziam respeito a vários contextos de que participavam fora dele. Aspectos da

vida familiar e escolar foram preponderantes em suas expressões e serão tratadas de maneira aprofundada na próxima seção deste capítulo.

Socialização de gênero e heteronormatividade: família, escola e religião

Nesta seção adentraremos nos contextos de desenvolvimento mais significativos enfocados pelos participantes nas narrativas de entrevista, a saber: escola, família e religião. Cada um deles emergiu com maior ou menor importância para cada sujeito, mas de alguma forma, todos eles tem importância como aglutinadores de sentido, afeto e experiências dignas de análise. Em geral, os contextos considerados mais significativos por cada participante foram aqueles geradores de contradições e ambivalências, diante dos quais eram levados, com frequência, a assumir posicionamentos dissonantes.

O principal tema motivador de ambivalências dizia respeito às suas performances de gênero e aos elementos heteronormativos aos quais os sujeitos se viam submetidos pela força desses contextos. Além de funcionarem como signos potencialmente inibidores do desenvolvimento não-normativo do gênero, tais contextos são significativos, também, por promoverem distintos aspectos do desenvolvimento humano, o que será objeto dos tópicos que se seguem.

Escola.

Os sentidos relacionados ao contexto escolar foram importantes, porém bastante diferentes entre os sujeitos. Paula, que esteve fora da escola nos meses que antecederam a pesquisa, citou apenas duas alteridades deste contexto (professores e vice-diretor da escola); Alana, por outro lado, refere um grande número de amigos e uma namorada no contexto escolar; Robson refere-se à escola a partir de experiências e significados contrastantes: ora local de amizades e descontração, ora contexto promotor de violência e discriminação.

Ao mesmo tempo, podemos identificar nos três casos analisados, episódios em que a performance de gênero não normativa dos adolescentes recebia evidentes tratamentos normatizantes e disciplinadores no ambiente escolar. Como exemplo mais severo destes processos temos os relatos de Robson, que afirmou sofrer perseguições de colegas da escola, e percebia ainda postura negligente de uma de suas professoras diante os assédios:

(Robson): *Tinha gente que ficava perguntando altas vezes também. Mas nesse ano teve menos, só uma vez.*

(Pesquisador): *Ano de 2013 ou 2010?*

(Robson): *2010.*

(Pesquisador): *Foi só aquele menino que você falou?*

(Robson): *Só.*

(Pesquisador): *Mas isso te incomodava, né?*

(Robson): *É. Mas também teve uma vez que foi esse ano: posso fazer uma pergunta? Que não sei o que. Aí perguntou essa mesma pergunta (perguntou se Robson era homossexual). Meu coração palpitou tanto que eu fiquei com dor de cabeça. Tive que tomar até remédio.*

(Segunda entrevista)

Segundo Madureira (2007), “A instituição escolar tem ocupado um espaço estratégico nos processos de normatização do sujeito no contexto das sociedades contemporâneas (...)” e complementa:

(...) a escola produz e reproduz as relações hierárquicas (de gênero, sexualidade, classe, etnia) tão arraigadas em nossa sociedade, não importando o tributo pago, em termos de sofrimento psíquico, advindo desse processo de conformação aos padrões sociais e à ilusão de normalidade. (p. 91).

As instituições educacionais são mencionadas por Valsiner (2012) como poderosas ferramentas de homogeneização de visões de mundo e mesmo de assimilação cultural de uma população hierarquicamente desfavorecida por outra, hegemônica, ao ponto de poder promover o aniquilamento de uma cultura não-hegemônica, cujos dispositivos de resistência sejam mais frágeis.

Ao levarmos em consideração os discursos hegemônicos presentes nas escolas no que diz respeito às políticas de gênero (Carvalho, 2004; Madureira, 2007), o grupo minoritário tende a abranger aqueles que se posicionam às margens dos padrões estabelecidos pelo discurso da normalidade, dentre eles os sujeitos que apresentam performance de gênero não normativa. Desta forma, estes sujeitos convivem diariamente com elementos de normatização (violenta ou benevolente), que os posiciona em lugares sociais pouco valorizados e que devem ser inseridos aos padrões de normalidade ou aniquilados caso o projeto de normatização falhe.

As várias manifestações de preconceito, homofobia e mesmo as normatizações benevolentes compunham o currículo oculto das escolas dos sujeitos. Os currículos ocultos dizem respeito às formas quase sempre sutis como os atores escolares reproduzem, em meio às práticas acadêmicas cotidianas, o sistema hierárquico da sociedade, incluindo as diferenças de gênero, classe e etnia. A escola, com frequência, reitera o discurso da ‘normalidade’, e com ele a expectativa institucional de que os sujeitos devem se enquadrar ao que é considerado normal, enquanto oferece sanções a toda forma de desvio à norma. As condições relacionadas ao gênero, raça e classe socioeconômica estão entre as que mais frequentemente estão sujeitas à normalização pela escola (Madureira, 2007). Similar é a linha de argumentação de Louro (2005):

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão; haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade;

afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (p. 44)

O currículo oculto impõe formas de vida e padrões de socialização aos sujeitos dentro do ambiente escolar. Estes padrões participam de seus processos de subjetivação, de seu olhar sobre si e sobre o mundo (Prata, 2005). Relações escolares fundadas na desigualdade e no preconceito (como é o caso dos sujeitos com performance de gênero não normativa) implicam diretamente em perdas para as trajetórias escolares, produzindo, muitas vezes o fracasso escolar (Madureira, 2007).

O fracasso e o abandono escolar são temas mencionados igualmente por Souza (2009) como consequências de vivências de bullying com teor homofóbico nas escolas. O autor afirma que testemunhas e mesmo os professores não sabem como agir, muitas vezes encarando estas violências como ocorrências cotidianas, típicas da fase adolescente, não cabendo intervenção alguma.

As repercussões concretas do currículo oculto e a construção do fracasso escolar podem ser visualizadas, em especial, nos casos de Paula e Robson. A história de Robson é marcada por violências que se deram principalmente no ambiente escolar, levando o adolescente ao abandono deste contexto, permanecendo fora da escola por dois anos. Os primeiros episódios de violência com carga homofóbica se deram no 6º ano (antiga 5ª série) e perduraram por toda a trajetória escolar do adolescente. Segundo Robson, estas violências e perseguições se tornaram insustentáveis, motivando o abandono escolar.

No ambiente escolar, quatro posições pessoais de Robson se destacam: 'Eu satisfeito com a escola', 'Eu vítima de violências na escola', 'Eu insatisfeito na escola' e 'Eu causando na escola'. Estas posições referem-se à escola não apenas como contexto, mas também como elemento/objeto gerador de sentimentos contraditórios no adolescente. No caso de Robson, a escola emerge como um signo gerador de ambiguidade, refletindo em posições dissonantes.

A ambiguidade de Robson com relação ao contexto escolar remete às proposições de Valsiner (2012) a respeito da emergência de significados por meio de oposições (do tipo 'A' < > 'não A'). As posições 'Eu vítima de violências na escola' / 'Eu insatisfeito na escola' e 'Eu satisfeito na escola' emergem como contrapostas na relação com o ambiente escolar. Por um lado Robson compreende a escola como um ambiente necessário para o acesso à empregabilidade e aos bens de consumo, refletindo seu senso de futuridade. Por outro lado, Robson percebe-se envolto por violências e perseguições de cunho homofóbico e racista, tão graves que o ejetam deste contexto. Robson vive no contexto escolar uma clara oposição dialógica, conforme Raggatt (2000) e Valsiner (2012).

Diante a contradição intrínseca a este cenário, emerge uma terceira posição, 'Eu causando na escola', que se apresenta como uma espécie de síntese dialética, por meio da qual o contexto escolar se torna mais suportável. Nesta terceira posição Robson busca ressignificar as perseguições que sofre, conferindo-lhes um caráter promotor de status social mais elevado dentre seus pares na

escola. A imagem exótica obtida com a pintura dos cabelos de cores tais como verde e roxo funciona como uma espécie de ‘para raios’ das ações homofóbicas, de forma que Robson se sente reassumindo o controle sobre as chacotas e perseguições das quais é vítima. A posição ‘Eu causando na escola’ tira-lhe (ou alivia) o sentimento de passividade e impotência diante as ações violentas. Os excertos da entrevista de Robson abaixo ilustram este movimento.

(Robson): *Mas eu acho que na escola eu sou uma das pessoas mais mal faladas da escola.*

(Pesquisador): *Você? Por que?*

(Robson): *Por causa do cabelo.*

(Primeira entrevista).

A posição ‘Causando na escola’ emerge também na segunda entrevista:

Aqui no Ask²⁸, vou ler pra você: posso te fazer uma pergunta? Eu já sabia qual era a pergunta. Aí ele falou assim: Desculpe a pergunta, mas você é gay? Aí eu respondi: não, por quê? Nada, porque o povo fala que você tem jeito. Aí eu botei: kkkkk (risada), quem, por exemplo? Nomes! Aí o sonso respondeu: não estou lembrado. Aí eu perguntei: foi alguém que eu conheço? Alguém da minha sala? Então nem me interessa, pelo menos estão falando de mim. (Robson, segunda entrevista).

A existência de uma possível ‘posição síntese’, no entanto, não faz com que as duas posições anteriores sejam eliminadas. A noção de dialogismo comporta a compreensão de alternância de vozes e posições (Raggatt, 2000), e que determinados contextos ou situações que favorecem a emergência de uma ou outra posição pessoal. Desse modo, a existência de uma posição síntese não representa o fim do movimento dialógico que leva à construção e reconstrução de posições pessoais, pois deste movimento dialógico decorre a emergência de novas significações a respeito do universo que cerca o sujeito.

Ao analisarmos o caso de Paula, percebemos que as alteridades do contexto escolar citadas pela adolescente durante a entrevista foram poucas (professores e vice-diretor) e pareciam pouco significativas para a adolescente. Estas alteridades foram inseridas no contexto ‘Representantes de tensão e homofobia’ tendo em consideração que são alteridades que provocam a emergência da posição ‘Formal masculino’ e a retração de Paula como ‘Feminina e informal’. Este movimento conduz a relações distanciadas, em que Paula assume posições alinhadas aos preceitos da heteronormatividade como forma de proteção. O conceito de Matriz de inteligibilidade (Butler, 2007) faz-se primordial neste momento, tendo em consideração que o acesso a determinados lugares sociais (como a escola e o local de estágio) está vinculado a uma composição identitária masculina por parte de Paula, matriz pela qual ela se torna inteligível para seus interlocutores.

²⁸Rede social em que os participantes fazem perguntas uns aos outros, mas podem manter o anonimato.

A escola é compreendida pelos jovens como meio legítimo de acesso à empregabilidade, à participação política e aos bens de consumo (Carvalho, 2004). Paula, no entanto, busca esta inserção no mundo do trabalho e do emprego por vias que, em certa medida, escapam aos domínios da educação formal. Paula visa alcançar a inserção social por meio de atividades no mundo da moda e da música, buscando cursos de modelos (à época da entrevista realizava alguns desfiles em shoppings centers) e de formação de DJ. São atividades profissionais relacionadas a espaços representados pela adolescente como mais abertos à diversidade, em que o alinhamento aos parâmetros heteronormativos não é considerado um requisito para sua inteligibilidade e reconhecimento social.

A performance de gênero não normativa é recebida em determinados espaços sociais como características ‘excêntricas’ dos sujeitos (Louro, 2005), que os empurra para fora do centro, e os mantém às margens dos lugares sociais valorizados pelos discursos hegemônicos. Violar a matriz heterossexual (Butler, 2007) pode se tornar uma barreira para o acesso à escola e à educação formal. Assim, restam cada vez mais evidentes os efeitos concretos da homofobia e do preconceito (velados ou escancarados) na vida de sujeitos que atuam o gênero de maneira não normativa. A não admitida exclusão do contexto escolar soma-se à negação expressa de determinados direitos como o casamento, herança do(a) parceiro(a) ou adoção de crianças.²⁹ Diferentemente de Robson e Paula, Alana possui um histórico no contexto escolar marcado por conquistas e sucesso: não apresenta atraso escolar ou dificuldade de relacionamento com professores. Cabe lembrar que Alana atua seu gênero de forma feminina, alinhada aos parâmetros heteronormativos, contrastando amplamente com as expressões de Robson e Paula. A atuação de gênero de Alana evidencia sua não normatividade apenas nos momentos em que expõe seus relacionamentos amorosos (beija ou segura a mão de suas parceiras no ambiente escolar, na rua ou em festas).

A posição de Alana denominada ‘Eu espontânea’ emerge, inclusive quando a adolescente está na companhia de seus colegas de escola. Desse modo, A escola não foi representada por Alana como um contexto gerador de tensão ou ambivalência. A única alteridade do contexto escolar que representou o discurso normatizador para Alana foi Clarisse, amiga de forte formação religiosa a qual tentava incutir-lhe o a noção de que a homossexualidade é algo errado, que deve ser evitado ou corrigido.

O ambiente escolar é representado por Alana como via fundamental para o acesso ao mundo adulto, relacionado com sua autonomia financeira e reconhecimento dos pais. Como a autonomia financeira é significada por ela como a condição necessária para assumir frente a família sua identidade homossexual, a escola faz parte dos projetos de Alana como ingrediente de seu vir a

²⁹Atualmente existem vários países que, como o Brasil, já admitem o casamento homoafetivo e a adoção de crianças pelo casal, no entanto, esta prática ainda carece de reconhecimento em inúmeras culturas e entre grupos mais conservadores na própria sociedade brasileira.

ser, oferecendo pontos de ancoragem em imagens projetadas da adolescente em seu futuro (Valsiner, 2012). Estes pontos de ancoragem participam da relação atual de Alana com o ambiente escolar e dos esforços direcionados aos estudos.

Família.

O contexto familiar emergiu nos três casos como importante fonte de afeto e segurança mas, ao mesmo tempo, como direcionando de modo bastante severo os processos de normatização da expressão de gênero. A família é compreendida como o primeiro ambiente social em que o sujeito se insere. Ela é responsável pela transmissão de valores sociais fundamentais para a inserção da criança na sociocultura (Gonçalves, 2005; Mattos, 2013). A instrumentalização cultural serve-se de modelos sociais muitas vezes advindos de discursos sociais hegemônicos, como é o caso dos modelos de expressão de gênero e orientação sexual (Louro, 2000), veiculados na família. Este é um tema abordado também por Weeks (2000). Sobre o papel moralizante e regulador da subjetividade exercido pela família ele afirma:

Historicamente, somos herdeiros da tradição absolutista. Ela supõe que forças perturbadoras do sexo podem ser controladas apenas por uma moralidade muito cristalinamente definida, uma moralidade inscrita em instituições sociais: o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e a monogamia. Embora tenha suas raízes na tradição religiosa judaico-cristã, o absolutismo está agora muito mais amplamente enraizado. Sabemos que um código moral essencialmente autoritário dominou a regulação da sexualidade até os anos 1960. (p. 54)

Desta forma, a família assume um papel de transmissão de valores morais tradicionais, no que diz respeito à sexualidade e à socialização de gênero. Estes códigos morais tradicionais reiteram padrões da masculinidade alinhados aos corpos de homens e feminilidade, aos corpos de mulheres, além de instituírem a heterossexualidade como única via possível de expressão afetivo-sexual (Butler, 2007).

O conceito de biopoder proposto por Foucault (1997) ajuda a compreender os mecanismos de regulação dos corpos e dos prazeres exercidos pela instituição familiar, entre outras instituições sociais. O biopoder constitui não apenas a forma como os sujeitos constituem seus desejos, mas atua também em seus processos de subjetivação.

Mattos (2013) aponta que a família sofreu importantes transformações ao longo do século XX, ocasionada por diversos fatores sociais preponderantes, como a entrada da mulher no mercado de trabalho e o aumento da industrialização e da tecnologia. Estas transformações referem-se aos novos formatos das famílias contemporâneas que, extrapolando o modelo nuclear burguês, apresentam-se chefiadas por mulheres, constituídas por pessoas do mesmo sexo, convivendo com avós, dentre outras. Este novo formato familiar apontado por Mattos (2013) converge com a

configuração familiar de Paula e Alana. A primeira mora sozinha, e seus pais são divorciados desde sua primeira infância; Alana mora com a mãe, com a tia, e um dos irmãos.

Dos casos estudados, Paula e Alana relataram processos de normatização exercidos pela família de uma forma muito violenta. Para Paula, a relação familiar, principalmente no que se refere à mãe e à irmã, atua como geradora de ambiguidade e tensão. A relação entre Paula, Leila e Karen atua em Paula como mediadora entre posições pessoais opostas. A dinâmica relacional entre as três assume o caráter de *eixo de diferenciação*³⁰ (Raggatt, 2010), em que a representação ambígua da adolescente com relação à família facilita a emergência de posições com olhares divergentes, proporcionando da mesma forma posturas e emocionalidades diferentes. O conceito de eixo de diferenciação oferece ferramentas para a compreensão de momentos de ruptura na trajetória de vida dos sujeitos. Momentos estes acompanhados da emergência de novidade, em que os objetos mediadores (Raggatt, 2010) atuam como fundamentais. Objetos mediadores são elementos (objetos, lugares, eventos, partes do corpo, etc.) que representam simbolicamente o conflito dialógico e a emergência das posições dissonantes. No caso de Paula, os possíveis objetos mediadores são as narrativas, utilizadas pela adolescente como formas de ilustrar a configuração relacional com a mãe e a irmã.

A complexidade das relações familiares de Paula participa da emergência de um sistema de posições pessoais formado por quatro posições em relação de coordenação ou antagonismo, conforme o caso. Assim, identificamos quatro posições que emergem nas relações familiares: ‘Eu feminina e informal’, ‘Eu vítima de preconceito e exclusão’, ‘Eu bruxa’ e ‘Eu tentando limpar meu carma’.

Leila (mãe) e Karen (irmã) são representadas pela adolescente como figuras ora de afeto, proximidade e confiança, ora de preconceito, violência e desconfiança. Nas situações em que Paula sofre ofensas e xingamentos de sua mãe e de sua irmã emerge a posição ‘Eu vítima de preconceito e exclusão’. Nesta posição Paula convive com o sentimento de indignação e raiva, o que provoca, em determinadas ocasiões a posição ‘Eu bruxa’, que representa a postura de Paula voltada para defesa contra os elementos violentos com que se depara em seu cotidiano. A posição ‘Bruxa’ assume o lugar de autodefesa, em que Paula lança *energia negativa* para as pessoas percebidas como seus algozes. Observamos assim um movimento do Self em que uma posição passiva dá lugar a outra, agressiva e ativa. Paula oferece uma narrativa em que, provocada por uma atitude de sua irmã sentida como desrespeitosa, envia-lhe energia negativa, o que culmina no seguinte episódio:

³⁰*Axis of differentiation.*

*E falei pra ela: eu sou bruxa, já falei pra você não me irritar. Não me irritem e não falem o nome de deus pra mim. Aí ela falou: você acha que eu tenho medo dessa macumbinha barata? Você não pode nada contra mim! Rodei o bote pra ela, querida! Rodei o bote! Fiquei nervosa e já lancei umas energias assim! Eu falei pra ela: cala a sua boca! Eu já falei pra você que eu não mexo com macumba, eu sou bruxa! Você não me chame de macumbeira! Aí ela: você é macumbeira sim! Macumbinha barata! Aí eu fiquei com muita raiva de ela ter falado macumbinha barata. (...) Aí eu lancei umas energias pra ela, rodei o anel, fiquei nervosa. Praguinha mesmo! Fui passear com minha avó e com a Nadir, que é a moça que trabalha lá. Aí a gente deu uma voltinha. Quando a gente voltou, minha irmã estava tomando banho no banheiro da minha avó. Aí ela ficou me chamando. Eu terminei de fumar o cigarro e entrei. Ela falou: Paulo³¹, você não vai acreditar no que aconteceu! Eu tava tomando banho e o chuveiro pegou fogo! Eu ri pencas na cara dela! O chuveiro explodiu e pegou fogo quando eu tava com shampoo no cabelo! começou a fazer barulho de eletricidade, eu fiquei com muito medo. Ficou saindo fumaça! Se passasse uma carga elétrica eu morria! Aí eu falei pra ela: tá vendo querida? Nunca mais chame minha bruxaria de macumbinha barata, se não pode acontecer algo muito pior!(Paula, segunda entrevista).Relacionada à posição ‘Eu Bruxa’ emerge a posição ‘Eu Tentando limpar meu carma’. Esta última posição surge como o resultado das percepções de Paula a respeito de suas ações agressivas. É uma posição que lhe confere possibilidade de autorreflexão a respeito de suas atitudes e posturas dirigidas não apenas contra sua irmã (como na narrativa acima), mas também aos grupos contra os quais desferiu ofensas e xingamentos. ‘Eu tentando limpar o meu carma’ emerge como uma posição repleta de sentimentos de culpa, em que Paula recorre a forças sobrenaturais e ao conceito de carma³² para explicar determinados eventos negativos que ocorrem em sua vida. Na sequência narrativa a seguir, temos um exemplo desse movimento do Self de Paula, em que ela relata as situações em que se percebe como vítima de preconceito por ‘fanáticos religiosos’:(Pesquisador): *E isso acontece muito com você?**

(Paula): *Então, ultimamente tá acontecendo muito! Não sei se é porque tem uma igreja na quadra de baixo, não sei.*

(Pesquisador): *E você acha que isso é um reflexo negativo do teu carma? Algo ruim que está voltando?*

(Paula): *Não. O reflexo negativo é o que eu faço quando isso acontece. São as minhas reações. Tipo, eu tô tentando me controlar mais. Porque as pessoas me deixam irritada, eu falo muita coisa, eu tomo uma atitude mais drástica. E aí isso volta tudo pra mim. Ainda*

³¹Karen alterna o gênero diversas vezes no diálogo com Paula.

³²Termo filosófico/religioso que remete às leis de ação-reação; sujeição ao encadeamento das causas. (dicionário Priberam da língua portuguesa, disponível em: <http://www.priberam.pt>).

mais se eu usar da magia pra fazer mal pra alguém. Aí isso volta três vezes pior pra mim. Tudo que usa da magia vai voltar a mais. Se eu fiz tal coisa, vai voltar pra mim mais forte.
(Segunda entrevista)

A posição ‘Eu feminina e informal’ aparece como expressão de proximidade e afetividade entre Paula, sua irmã e sua mãe. Esta posição surge nos momentos de descontração, em que não há expressão de homofobia, preconceito ou ação disciplinadora da família dirigida à Paula.

Tendo a família de Paula como contexto, podemos perceber o movimento peculiar de seu Self. As atitudes preconceituosas e normatizantes de que é vítima suscitam inicialmente um sentimento de indignação, que conduz a momentos de agressão e autodefesa, até chegar a sentimentos de culpa, que acabam por impulsiona-la em direção a atitudes menos agressivas. A constante alternância de sentimentos opostos caracteriza a família de Paula como um lócus de pertencimento e ao mesmo tempo de embates e tensões para a adolescente.

As várias situações relatadas por Paula relacionadas à sua família envolvem coalizões³³ (Valsiner, 2012) que se (re)constituem a cada momento, articulando-se às posições pessoais da adolescente. As posições pessoais de Paula são negociadas entre as alteridades que compõem seu contexto familiar e, a depender das situações vivenciadas e dos interesses da adolescente e suas interlocutoras, formam-se alianças ora com a mãe, ora com a irmã. Por exemplo, nas situações em que Paula sofre recriminações de Karen, ou que tem embates e conflitos com a irmã, como no relato acima, busca abrigo na relação com Leila, o que confere proximidade e intimidade à relação com a mãe e obtém seu apoio numa aliança contra a irmã.

O movimento do Self da adolescente apresenta-se de forma complexa, envolvendo questões familiares (como as coalizões e as ambivalências) e discursos críticos advindos de esferas sociais mais amplas, como aqueles proferidos contra sua performance de gênero não normativa. Esta complexa interação entre contextos participa de modo ativo nos processos de subjetivação da adolescente, contribuindo para constituir não apenas suas posições pessoais, como os padrões de relacionamento, afeto e concepções de si. Este panorama demonstra a complexidade do funcionamento do Self, como proposto por Hermans (2001, 2002), Hermans e Salgado (2005) e Raggatt (2000, 2010), compreendido como um sistema dinâmico e heterogêneo constituído por diferentes posições do eu dotadas de diferentes vozes; neste sistema as diferentes vozes representam diferentes posicionamentos em relação à realidade, entrando em diálogo, tensão e conflito ao mesmo tempo em que conferem relativa unidade ao sistema.

Durante a entrevista de Paula emergiram aspectos do desenvolvimento da adolescente relacionados às representações sobre adolescência e vida adulta. Valsiner (2012) afirma que a

³³Coalizões são espécies de alianças constituídas intersubjetivamente pelos membros da família com o objetivo de negociação dos objetivos individuais. Estas alianças se evidenciam quando, por exemplo, netos se aliam aos avós como forma de contestar as determinações dos pais.

família funciona como um sistema de previdência que assegura a subsistência de seus membros. O autor afirma que os adultos assumem o compromisso de oferecer suporte às suas crianças e adolescentes até que estes possuam seus próprios meios. Isto implica numa visão da família como sistema amortecedor das catástrofes sociais, políticas, econômicas e naturais mais amplas, fazendo com que os sujeitos não restem sem suporte ou qualquer tipo de garantia. Paula reitera várias vezes em seu discurso que *'ninguém paga minhas contas'*, uma fala que atende ao propósito de oferecer uma imagem adulta de si mesma. No entanto, a cada menção à sua independência financeira, em seguida Paula faz pequenos adendos, e retifica sua afirmação, ao dizer que são os pais que pagam suas contas. Estas retificações presentes na fala de Paula apontam um movimento pendular entre as auto-imagens de adolescente - que depende dos pais para que sua subsistência seja assegurada - e de adulta, que mora sozinha e goza de alguma liberdade na tomada de decisões sobre seu cotidiano.

A dinâmica familiar de Alana também apresenta pontos importantes a serem analisados. As alteridades do contexto familiar consideradas as mais importantes e mencionadas na narrativa de Alana foram sua mãe (Marisa) e a irmã mais velha (Beatriz). Estas alteridades assumem papéis bastante divergentes em relação à Alana. Marisa e Alana possuem uma relação distanciada, em que há pouco diálogo, que versa apenas sobre questões básicas do cotidiano e repressões contra a orientação sexual da adolescente.

Na relação com Marisa emergem as posições *'Silenciada e silenciosa'* e *'Heterossexual'* que sinalizam uma relação baseada em segredos e não ditos. A orientação sexual de Alana é tema que leva sua mãe a posturas ambíguas: ora o tema é proibido, ora é levado à baila para exercer controle sobre a filha, normatizando e reprimindo sua conduta.

A posição *'Eu Silenciada e silenciosa'* sugere a existência de alguma alteridade ou elemento simbólico, que é representado como *'silenciador'* da fala da adolescente. Este silenciamento é um fenômeno que envolve diferentes atores e elementos sociais internalizados por Alana. A posição pessoal *'silenciada e silenciosa'* emerge, em primeiro lugar, como forma de escapar de conflitos familiares que envolvam a discussão de sua sexualidade. Em segundo lugar, parece ser uma posição constituída por vozes sociais heteronormativas, em que a discussão sobre sexualidade e orientação sexual é considerada tabu, um assunto a ser mantido em segredo.

As posições *'Silenciada e silenciosa'* e *'Heterossexual'* aparecem no discurso de Alana como condição provisória. Ela projeta que sua entrada no mundo do trabalho e a conquista de autonomia financeira proporcionarão as condições para a quebra do silêncio sobre sua homossexualidade. A quebra do silêncio vincula-se a elementos complexos, principalmente à forma como concebe a questão da orientação sexual e as vozes heteronormativas internalizadas durante seu desenvolvimento. Além do que Alana afirma temer ser expulsa de casa caso fale abertamente sobre sua sexualidade.

Alana refere-se à orientação sexual não como uma condição, mas como uma escolha individual, um caminho que se escolhe seguir, do qual se colhem os frutos e arca-se com as

consequências. O seguinte trecho de fala da adolescente (já citado nos resultados) aponta esta visão:

Então assim, na hora que eu chegar, que eu tenho meu estudo, tenho minha casa, meu emprego, minha família, eu vou poder assumir e não vou ser tão reprimida.(...)

Tava pensando em chegar na minha mãe comentar, assumir tudo, mas aí eu pensei: cara, vai que chega lá na frente e não é isso, entendeu?(refere-se aqui à orientação sexual) Mesmo eu tendo a opinião concreta que eu não sinto nada por homens, eu sinto por mulheres, eu falei: eu vou ter meu estudo, minha casa, minha vida pra não depender nem do meu pai nem da minha mãe. (Alana, primeira entrevista).

Além de exemplificar as antecipações do futuro projetado por Alana, O trecho acima toca em outros pontos fundamentais sobre a constituição das posições ‘Silenciada e silenciosa’ e ‘Homossexual’. A adolescente, ao confrontar-se com o desejo por pessoas do mesmo sexo, passou a considerar as implicações familiares e sociais de assumir-se homossexual. O desejo homossexual emerge como um elemento gerador de conflitos e tensões no campo psíquico de Alana, assumindo o caráter de *eixo de diferenciação*, de acordo com Raggatt (2010). A posição ambivalente diante do desejo e de suas implicações interpessoais gerou posições pessoais contrárias tendo o desejo homoafetivo como mediador: ‘Eu homossexual’, ‘Eu heterossexual’ e ‘Eu silenciada’.

Aspectos da relação familiar, aliado às experiências de violência testemunhadas (episódios em que assistiu sua mãe ser agredida por Lucas), perpassadas pelas representações a respeito das dificuldades sociais enfrentadas pelas pessoas com performance de gênero não normativa, compõem parcialmente o quadro subjetivo de Alana. Devemos integrar a esta dinâmica, as vozes heteronormativas internalizadas que fortaleceram visões tradicionais com relação à constituição familiar, formas legítimas e ilegítimas de expressar o gênero e meios para conquista da autonomia.

As vozes heteronormativas contribuem para a posição ‘Eu tradicional’, com a qual Alana avalia negativamente os sujeitos que expressam o gênero de forma mais aberta: homens que apresentam performances femininas e mulheres que atuam o gênero masculino de forma marcante. Por meio desta posição, Alana exerce uma forte ação normatizadora das expressões de gênero.

O sistema de Self de Alana movimenta-se entre os campos tradicionais de expressão de gênero e heterossexualidade e as formas de expressão não normativas. Esta tensão atua em suas concepções de futuro e possibilidades. No excerto da entrevista acima, a adolescente reafirma sua dúvida (“*cara, vai que chega lá na frente e não é isso, entendeu?*”) com relação aos caminhos possíveis a serem construídos em seu futuro. Demonstra incerteza não de seu desejo, mas sim das consequências da exposição familiar e social de sua homossexualidade, no momento atual, o que a seu ver contribuiria para impingir de modo definitivo sua identidade social, sendo que ela própria tem dúvidas.

As posições pessoais que compõem o Self de Alana apresentam-se de forma bastante difusa, apontando para diferentes percepções de mundo e possibilidades de futuro. A condição

descentralizada do Self não exclui a possibilidade de integração, o que dependerá dos novos elementos a serem incorporados e da própria emergência da novidade que pode decorrer dos embates internos (Raggatt, 2010). No caso de Alana não percebemos uma posição síntese gerada a partir de sua ambivalência sobre a exposição de sua homossexualidade. A segunda entrevista é iniciada com o relato da indecisão e da angústia geradas por esta tensão: “*Tem hora que dá vontade de falar, tem hora que dá vontade de esperar, tem hora que eu não sei mais de nada.*” (Alana, segunda entrevista). Este trecho sinaliza o intenso diálogo interno vivido pela participante em busca de uma ‘resposta’ a seu dilema.

Diferente é a situação de Robson. A composição do seu núcleo familiar encaixa-se nos moldes da família tradicional burguesa, composta por pai, mãe e dois filhos. Durante as entrevistas as alteridades deste contexto não tiveram destaque, nem ofereceram elementos significativos para a compreensão do movimento do Self do participante. Para Robson, o contexto que melhor permitiu vislumbrar o movimento de seu Self, principalmente no que se refere à expressão de gênero, foi a religião.

Religião.

O contexto religioso foi mencionado pelos três participantes, mas apenas nos casos de Paula e Robson assumiu centralidade nas narrativas. Robson dedicou a maior parte de sua segunda entrevista para relatar experiências religiosas vivenciadas tanto em sua casa quanto na igreja que costuma frequentar. Com relação à importância do contexto religioso para jovens no Brasil, Mattos (2013) afirma:

Os espaços religiosos são, portanto, um atrativo especial para os jovens moradores das periferias que possuem poucos equipamentos públicos de esporte, lazer e cultura. Nesse sentido, conforme apontam Ferreira-Santos (2005) e Novaes (2005), os templos das igrejas e seus arredores transformam-se em locais de diversão e de encontro não apenas para os jovens diretamente associados aos cultos, mas também para seus amigos e suas famílias que veem ali um espaço seguro e afastado da violência e da marginalidade associadas com o tráfico de drogas. (p. 43)

Em conformidade com a citação acima, percebemos que Robson reconhece na igreja um local de socialização de grande importância. Na sua visão, na condição de frequentador da igreja ele adquire um status tal, que fica protegido das situações violentas que ocorrem em seu bairro³⁴. O episódio em que um grupo homofóbico ameaça Robson, mas desiste da violência por reconhecerem-no como um fiel da mesma igreja exemplifica o caráter protetivo que ele atribui à inserção no ambiente religioso. Para Robson, no entanto, a questão religiosa extrapola sua função

³⁴Robson afirma que seu local de moradia é bastante violento, em que brigas entre vizinhos, tiroteios, tráfico de drogas e disputas de gangues são constantes.

protetiva em contextos violentos. O adolescente inicia a segunda entrevista com relato espontâneo de eventos vivenciados na igreja que se relacionavam intimamente com sua expressão sexual e de gênero. A necessidade subjetiva de Robson em levar o tema da religião se evidencia na primeira frase proferida (de forma interrogativa) na segunda entrevista: “*Tu já ouviu falar desse negócio de revelação na igreja?*”. Esta frase introduz os relatos das situações de possessão religiosa.

Segundo Louro (2000), instituições religiosas (principalmente as de origem judaico-cristã) participam ativamente, e de forma articulada a outras instituições sociais, das pedagogias do gênero. A autora se refere às formas como igreja, família e escola se articulam de forma a constituírem estratégias de reafirmação das expressões de gênero binárias, tradicionais e em conformidade com a matriz heterossexual. A partir deste referencial pautamos a análise dos episódios ocorridos no contexto religioso frequentado por Robson.

Robson relata ter sido possuído por alguns espíritos que considera malignos, o que se deu durante determinado período de sua vida. Refere ter sido vítima da Pombagira e do Exu-caveira, entidades advindas da Umbanda, uma religião de origem africana que se incorporou a algumas tradições brasileiras (Birman, 2005). Robson se denomina evangélico, o que não o impede de afirmar de modo veemente ter recebido influência destes espíritos.

Em especial, A segunda entrevista é iniciada com o relato de um ocorrido durante a semana anterior, em que o adolescente refere ter sido influenciado pelo Exu-caveira. O adolescente narrou que seus pensamentos foram invadidos, levando-o a ouvir uma voz de comando que o incitava a matar seus pais. Ele era acometido por um mal estar e pelo sentimento de estar sempre com a presença de alguém. Estas possessões não obnubilavam a consciência de Robson, que disse ter lutado internamente contra estas vozes, tendo como principal referência sua filiação aos preceitos religiosos e a proibição de tais atos. Esta situação foi sanada durante um culto evangélico, em que a pastora de sua igreja afirmou que Deus estava livrando o adolescente das influências desta entidade.

Os fenômenos relatados como possessão e êxtase religioso, apesar de terem sido temas da entrevista de Robson, não serão aprofundados no presente trabalho, tendo em consideração sua complexidade e a necessidade de elaboração de pesquisas específicas para trabalharem o tema. É importante, no entanto, que o cuidado ético se articule ao cuidado antropológico, para que possamos nos aproximar do estatuto de realidade do fenômeno. Para Robson as experiências relatadas foram reais, não cabendo ao pesquisador incorporá-las aos discursos psicológicos ou mesmo diagnósticos, incorrendo no risco de esvaziamento de sentido do fenômeno (Birman, 2005). Tendo isto em consideração, voltaremos nosso foco de análise para os elementos que tocam suas representações a respeito da orientação sexual e do papel da igreja como instância disciplinadora de seu desejo, utilizando as ferramentas da TSD para a compreensão deste ângulo do fenômeno.

A segunda possessão citada na entrevista de Robson ocorreu há dois anos, quando o adolescente recebeu as influências de Pombagira. A época em que isso se deu é descrita pelo

adolescente como *‘em meus tempos péssimos’*. A Pombagira é uma entidade vista por algumas vertentes da Umbanda como a expressão feminina do Exu-caveira (Birman, 2005).

Robson enfatiza que sua experiência de possessão se deu especificamente com a *‘Pombagira da homossexualidade’*. Segundo o entrevistado, a manifestação deste espírito fez com que ele passasse a sentir desejo por homens. Sobre a expressão do espírito Pombagira em homens, Birman (2005) afirma:

Sabemos de trabalhos anteriores que a construção da mediunidade por intermédio da possessão engendra transformações na pessoa e também nos papéis sociais de que participa. Do ponto de vista dos homens, a possessão pode alterar também o papel de gênero, favorecendo a homossexualidade para os indivíduos do sexo masculino que desenvolvem esta modalidade de contato com o sobrenatural que atingiria a sua virilidade. A atividade religiosa da possessão que *‘fabrica’* mediadores com a esfera sobrenatural tem efeitos sobre a natureza da pessoa em termos de gênero, *‘feminilizando-a’* quando se trata de homens e *‘empoderando-as’* quando se trata de mulheres, o que provocaria, em consequência, um permanente diálogo conflitivo dessas pessoas com a norma social e suas possibilidades de transgressão. (p. 409).

Ao considerarmos a concretude do fenômeno, somos direcionados à compreensão da performance de gênero não normativa, no caso de Robson, como a expressão de um fenômeno espiritual. A manifestação da Pombagira retirou do adolescente sua agência, sua consciência e mesmo a capacidade de reflexão sobre o ocorrido. Ao mesmo tempo, o adolescente mescla em seu discurso elementos de sua volição às manifestações da entidade. Esta situação se evidencia no seguinte trecho da entrevista:

(Pesquisador): *Mas depois que o pastor falou pra você que tirou a Pombagira de você, seu desejo mudou?*

(Robson): *Mudou.*

(Pesquisador) *Como foi isso?*

(Robson): *Eu fiquei com o olhar diferente.*

(Pesquisador): *Como assim?*

(Robson): *Antigamente eu nem olhava, sabe?*

(Pesquisador): *Não olhava o que?*

(Robson): *Pras meninas.*

(Pesquisador): *E depois você começou a olhar?*

(Robson): *Aham.* (interjeição afirmativa)

(Pesquisador): *E os meninos, você parou de olhar?*

(Robson): *Aham.* (interjeição afirmativa)

(Pesquisador): *E hoje em dia, como está isso?*

(Robson): *De boa.*

(Pesquisador): *Mas e essa coisa do desejo. Você disse que estava mal, e saiu a pomba gira da homossexualidade de você, aí você começou a olhar pras meninas e parou de olhar pros meninos. Mas a gente tinha conversado outras vezes que você gostava dos meninos.*

(Robson): *Eu também não gosto mais, porque foi revelado que eu tenho que tomar uma posição. Aí quando fala assim que tem que tomar uma posição, a pessoa tem que obedecer, se não...*

(Pesquisador): *Entendi.*

(Robson): *Teve outras vezes, que eu sabia que era comigo, mas eu não levantava a mão. Mas dessa vez eu tive que levantar.*

(Pesquisador): *Entendi.*

(Robson): *Manda quem pode, obedece quem tem juízo.*

(Segunda entrevista)

Este trecho mostra que havia elementos indicadores de alguma agência da parte de Robson, no que se refere ao seu desejo sexual e à expressão de gênero, que não estavam relegados apenas à referida entidade. Aponta a existência de uma tensão dialógica (Valsiner, 2012) entre os preceitos de sua religião e seu desejo. A supressão do desejo homoafetivo era representada como uma subserviência a Deus, o atendimento a uma ordem transcendental “revelada” durante o culto. Em outros momentos da entrevista Robson fala das punições divinas para os homossexuais que não se arrependem de seus atos, comparando-os aos que cometem suicídio.

Importante sublinhar a importância da ideia de ‘revelação’ como aglutinador de sentido para Robson. Ao falar dos episódios de revelação, Robson fala de uma verdade que lhe foi apresentada por meios divinos. Esta verdade implica em determinadas obrigações a serem cumpridas pelo adolescente, sob a pena de não ser agraciado pelos poderes de Deus. Desta forma, abandonar o desejo homossexual não era percebido apenas como uma escolha, mas uma obrigação inescapável.

A ambivalência provocada pela leitura religiosa de seu desejo sexual gera a emergência da posição ‘Eu com a Pombagira da homossexualidade’ e ‘Eu sem a Pombagira da homossexualidade’. Estas duas posições marcam uma cisão importante no Self e na história de vida de Robson, ao afirmar que seu desejo homoafetivo foi retirado por Deus assim que a entidade Pombagira deixou seu corpo. Reitera que este processo foi fruto da força de sua volição e ação intencional, oferecendo à homossexualidade um enquadramento moral, de acordo com o qual dependeria apenas dos próprios sujeitos a decisão de ‘lutarem’ contra ela ou se ‘entregarem’.

Assim, as ferramentas de disciplina sexual presentes na instituição religiosa frequentada por Robson participaram de forma preponderante na reconfiguração do Self do adolescente. O momento do culto em que teve a entidade retirada de seu corpo ganha o caráter de *eixo de diferenciação* (Raggatt, 2010), pois sintetiza em um momento específico, a tensão vivida por ele na negociação interna entre sua orientação sexual e os elementos normatizantes com que se deparou

em diferentes períodos de sua vida. Este ponto representa uma ruptura na trajetória de vida de Robson, que sofreu mudanças profundas, marcadas pela emergência da faceta ‘Sem a Pombagira’.

O eixo de diferenciação (Raggatt, 2010) é marcado por elementos da sociocultura que Valsiner (2012) denomina circunscritores semióticos. Estes circunscritores são mecanismos de normatização das expressões dos sujeitos, configurando não apenas suas ações no mundo, mas também suas formas de subjetivação.

A tensão entre os preceitos religiosos de Robson e seu desejo homoafetivo mostram o caráter contínuo e inacabado das relações dialógicas entre processos de significação antagônicos. No momento da segunda entrevista pudemos vislumbrar uma posição pessoal mais alinhada aos ditames heteronormativos apropriados pelo discurso religioso. Assim, a posição ‘Sem a Pombagira da homossexualidade’ mostrava-se mais empoderada do que as expressões relacionadas à expressão de gênero não normativa. Este quadro, no entanto, mostra apenas um momento específico na trajetória dialógica do adolescente, de forma que novos eventos e novas sínteses podem emergir de forma a se constituírem como novos eixos de diferenciação, ou mesmo mecanismos de integração (Raggatt, 2000).

O caso de Paula aponta outros elementos sobre o tema da religião, com sentidos bastante divergentes das significações elaboradas por Robson. Paula aponta a alteridade ‘Fanáticos religiosos’ como aquelas que mais desrespeitam sua performance de gênero. Paula refere vários episódios em que era tripudiada por pessoas que se utilizavam de termos religiosos.

Os episódios de escárnio vividos por Paula apontam a emergência de sentimentos de incômodo e vergonha, marcando a posição ‘Vítima de preconceito e exclusão’. Em seguida surgem sentimentos de raiva, que impulsionam a adolescente para uma postura que repudia a passividade diante tais atos; Esse tipo de reação marca a emergência da posição pessoal ‘Eu bruxa’, a qual contribui para devolver a sensação de empoderamento pessoal e aponta possibilidades de autodefesa. A emergência da posição ‘Bruxa’, no entanto, marca o ciclo do carma de Paula, mencionado anteriormente, em que a adolescente recebe penas severas por utilizar de suas armas simbólicas (a magia) na retribuição da agressão percebida.

Paula relata pequenos episódios envolvendo as alteridades ‘fanáticos religiosos’, em que enfrenta de maneira irreverente e provocativa às situações de exclusão e escárnio. Estas situações marcam a emergência exacerbada da posição ‘Eu feminina e informal’, entre outras razões, como forma de autodefesa. Desta forma, as armas utilizadas por Paula são sua magia (assumindo o papel ‘bruxa’) e sua irreverência provocativa. Esta possibilidade é prevista por Hermans (2001) quando afirma que tanto as posições do Eu quanto suas relações com as múltiplas alteridades são contextuais, podendo assumir diferentes configurações.

A discussão a respeito das vozes e elementos heteronormativos na trajetória de vida de Paula, assim como sua postura provocativa diante os escárnios sofridos converge com os resultados da pesquisa guiada por Kahn, Goddard & Coy (2013), realizada com um grupo teatral formado por

*crossdressers*³⁵. Os autores afirmam que as vozes heteronormativas expressas por seus sujeitos de pesquisa provinham de diferentes fontes, como a mídia, os esportes, o militarismo, a religião, a escola e a família. O referido trabalho (Kahn, Goddard & Coy, 2013), procurou também identificar as diferentes posições do Eu formadas em cada participante. Concluíram que existiam vozes de resistência que sempre levavam a posicionamentos contra qualquer expressão de normatização ou preconceito. Estas vozes ganhavam expressão não apenas no palco, mas no dia-a-dia. Diante de alguma situação em que se deparavam com representantes da masculinidade hegemônica, os participantes sublinhavam o elemento de dominação e o transformavam em elemento de deboche ou brincadeira, o que resultava em construções caricatas da masculinidade, que a colocavam em um lugar simbolicamente ridicularizado.

As posições que remetem à performance de gênero não normativa, apesar de emergirem em momentos que podem ser denominados como ‘livres’ ou espontâneos, surgem sempre contextualizados e referenciados socialmente. Paula atua seu gênero, quase sempre, guiada pela referência dada por seus interlocutores, seus destinatários. A expressão de gênero, do mesmo modo que uma mensagem, uma fala, uma roupa ou uma carta, possui um remetente (constituído por múltiplas vozes) e um (ou múltiplos) destinatário(s) (Amorim, 2002). Desta forma, a performance de gênero de Paula é tanto um elemento de provocação e luta contra o estigma que sofre, quanto a possibilidade de se integrar nos grupos com os quais possui afinidade e desejo, como já explicitado nos resultados.

Desta forma reiteramos a ideia de um Self dialógico constituído a partir dos elementos sociais, históricos, familiares e relacionais, mas configurando-se de maneira única, ao conferir singularidade a esse conjunto de elementos. Paula é constituída por vozes heteronormativas advindas de diversas fontes presentes na sociedade, e esta mesma sociedade lhe oferece elementos de defesa da diversidade e luta contra a homofobia.

Sintetizando as vozes heteronormativas

Após análise dos principais contextos de vida referidos nas entrevistas e as principais repercussões das vozes heteronormativas na organização do Self dos sujeitos, faz-se fundamental compreendermos como estas vozes normativas não aparecem nos ambientes culturais, mas ganham expressão nos próprios sujeitos em estudo.

Família, escola e religião, ao mesmo tempo em que emergem como centrais nas narrativas dos sujeitos são mencionadas como instituições com papéis primordiais na manutenção de determinados modos de vida, de expressão e atuação de gênero alinhado com o binarismo sexual e

³⁵*Crossdressers* são pessoas que se vestem e atuam o gênero oposto ao seu sexo biológico.

a matriz heterossexual (Butler, 2007; Foucault, 1979; Louro, 2000, 2003; Kahn, Goddard & Coy, 2013; Weeks, 2000).

As vozes heteronormativas expressam-se de forma diferente em cada sujeito e, da mesma forma, ganham espaço em seus discursos e suas ações de formas distintas. Paula elege determinados grupos sociais como algozes, dentre eles ‘fanáticos religiosos’, ‘pessoas gordas’ e ‘pessoas menos bonitas do que eu’. Estes grupos sociais parecem servir de bodes expiatórios, em que Paula reproduz mecanismos de preconceito, exclusão e ‘fobia’ (como na autodenominação ‘lipofóbica’). Esta atuação de Paula rotula e generaliza determinadas categorias sociais, oferecendo-lhes muitas vezes tratamentos agressivos com xingamentos ou chacotas.

As narrativas de Alana apresentam fortes elementos heteronormativos, mas, diferente de Paula, não se expressam de maneira agressiva. Como explanado anteriormente, Alana possui representações ambivalentes com relação a determinados sujeitos que se denominam bissexuais, ou mesmo aqueles que expressam o gênero oposto ao seu sexo de forma mais exacerbada. Esta representação de Alana aponta contradições profundas na forma como se posiciona com relação à questão da diversidade sexual. Interessante notar que Alana se refere aos que assumem orientação bissexual como sujeitos que minam os argumentos dos movimentos que lutam pelo reconhecimento dos direitos da pessoa homossexual:

Eu vejo pessoas que nascem assim, homens que não conseguem se relacionar com mulheres e mulheres que não conseguem se relacionar com homens. Agora eu já vejo esse pessoal que fala: eu sou bi, fico com homem e com mulher. E aí, como fica? O pessoal fala: ah, isso é uma opção, é a pessoa que escolhe isso. ah, isso aí, você tá vendo o que tá virando isso aí? A pessoa fala que gosta disso e daquilo? Eu fico meio assim na dúvida.
(Alana, segunda entrevista)

A fala de Alana reproduzida acima aponta sua representação a respeito dos caminhos para a legitimidade dos desejos não normativos. Para a adolescente, parecem merecer o reconhecimento apenas aqueles que não conseguem se sentir atraídos pelo sexo oposto, situando os bissexuais como pessoas que, por apresentarem atração pelos dois sexos, estabeleceriam relacionamentos homoafetivos por opção, e não por algo inescapável. Alana reconhece a homossexualidade apenas na medida de seu aspecto incontornável, assemelhando-se a uma percepção da orientação homossexual como uma patologia incurável.

Robson, por seu turno, explicita em vários momentos de seu discurso as representações negativas que detém a respeito de travestis e *crossdressers*, considerados vinculados à prostituição e sobre quem utiliza palavras de menosprezo. Parece considerar justificável que sejam tratados como mercadorias porque assim se oferecem ao outro. As vozes heteronormativas expressam-se em Robson com mais evidência, tal como amplamente discutido acima, em sua vivência religiosa.

Nos três casos estudados as vozes de normatização de suas performances e seus desejos se fizeram presentes em vários momentos da história dos sujeitos. Estas vozes, ao serem

internalizadas de forma ativa pelos adolescentes (Valsiner, 2012), ganham nuances e expressões muito específicas, relacionando-se a vários outros elementos que constituem suas vidas psíquicas e suas histórias de vida. Compreender este processo nos permite ultrapassar análises monológicas, tendo em consideração que os discursos sociais de normatização das sexualidades encontram-se disseminados por várias instâncias sociais, ganhando expressões sutis nas falas e nos posicionamentos dos sujeitos.

Capítulo VII: Considerações Finais

Nas considerações finais temos a oportunidade de olhar retrospectivamente o processo de pesquisa e construção de conhecimento, desvelando sentidos sobre o trabalho executado e pensando prospectivamente suas repercussões. A etapa final do trabalho permite distanciamento simbólico e temporal das etapas anteriores, desde a elaboração do tema de pesquisa, passando pelo convívio com os participantes, até chegarmos ao momento de elaborar a dissertação como o produto final de dois anos de trabalho.

Ao direcionarmos nossa metodologia para o estudo de caso, exploramos profundamente os processos subjetivos de nossos participantes. Adentrando seus ambientes psíquicos nos deparamos com uma paisagem constituída pelo microcosmo da sociedade onde se deram seus desenvolvimentos. Esta imagem nos remete de imediato às propostas de Bakhtin (1992), de que os processos subjetivos podem ser compreendidos apenas por meio de uma análise sócio-ideológica, em que o signo se constitui como material básico de trabalho.

Percebemos a concretude dos processos psíquicos dos sujeitos investigados estampada em seu material simbólico e ancorada nos elementos sociais e ideológicos que os fundam, com destaque para o discurso da heteronormatividade. Este constitui um elemento ideológico marcante, que reverbera tanto nos discursos e nos atos dos sujeitos, quanto em seus ambientes psíquicos. Marcas do pensamento machista, do patriarcado e do binarismo de gênero se evidenciavam em seus discursos de uma forma que não possuíam total consciência. Até nos momentos de defesa da diversidade sexual, deslizavam nos relatos de entrevista diversos elementos ancorados nas ideologias tradicionais, o que só era percebido após alguma (auto)reflexão. Estas filiações ideológicas contraditórias (diversidade x heteronormatividade) formaram um ambiente psíquico que facilitava a emergência de sentido e de posições pessoais dissonantes (Valsiner, 2012; Hermans, 2001; 2002; Raggatt, 2000; 2010).

Buscando a coerência com nossa proposta metodológica, sublinhamos estes elementos contraditórios (ora heteronormativos, ora em defesa da diversidade) não apenas no discurso dos adolescentes, mas também nas colocações do pesquisador. Muitos dos adendos explicativos oferecidos pelo pesquisador - por exemplo, quando algum dos participantes não compreendia a pergunta ou a provocação - recorriam a imagens de relação hegemônica entre os sexos, ou, ao binarismo de gênero como base para a construção de uma ‘explicação’ melhor das perguntas.

Assim, todos os sujeitos que participaram da pesquisa vivenciam contradições no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. A filiação teórica do estudo ao feminismo ou à performance de gênero não normativa não é garantia de univocidade ou de coerência absoluta entre a teoria e as expressões de gênero/processos psíquicos dos participantes. A polifonia Bakhtiniana, aliada à compreensão sociocultural da constituição psíquica denunciam que, mesmo quando há um

engajamento político diante uma temática como a socialização de gênero, emergem pistas do ambiente de socialização do sujeito assim como de seu ambiente psicológico.

A condição masculina, aliada ao pertencimento a grupos de homosocialização que se constituíram desde a primeira infância, e perduram até o presente, conferem ao pesquisador vivências subjetivas ligadas a um lugar social hegemônico. É importante assinalar que muitas das representações associadas às experiências pessoais do pesquisador se desestabilizaram, inicialmente ao entrar em contato com os estudos de gênero durante a graduação em Psicologia; e, principalmente, ao longo da realização do presente estudo. A indignação com relação aos mecanismos de opressão às mulheres, assim como com relação às violências concretas e simbólicas a que estão submetidos sujeitos com performance de gênero não normativa, criaram ferramentas para a autorreflexão direcionada a novas formas de masculinidade: estar em um lugar social hegemônico, mas compreender a ilegitimidade deste lugar e contestar qualquer mecanismo de hierarquização do humano.

Realizar uma pesquisa que se filie verdadeiramente aos preceitos da Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2005) implica na compreensão de que os aspectos subjetivos do pesquisador participam da construção dos dados e nas informações deles decorrentes. Constitui-se em uma perspectiva que expõe a impossibilidade de isenção do pesquisador ou mesmo de objetividade absoluta no trajeto da pesquisa.

A ciência é um empreendimento humano, e enquanto tal está sujeito às suas contradições, incompletudes e à subjetividade de participantes e pesquisadores. É constituída a partir dos elementos materiais do contexto que a envolve, assim como do momento histórico que lhe oferece sentido (Andery, et al., 2006). Desta forma, os aspectos materiais possibilitam ao mesmo tempo em que limitam e circunscrevem os processos de construção de conhecimento.

Tendo em consideração toda a trajetória da pesquisa, assim como as contradições que emergiram no seio do processo, avaliamos que as escolhas metodológicas permitiram uma visão crítica sobre a pesquisa. Ao mesmo tempo em que ofereceram elementos que a legitimam, evidenciam os percalços e as reviravoltas como parte inerente de todo projeto científico, expondo sua não linearidade, e sendo capaz de prover ingredientes para interpretações criativas, que oferecem aproximações inovadoras dos fenômenos estudados.

A escolha pela Teoria do Self Dialógico permitiu que pudéssemos introduzir as ambivalências como partes integrantes do funcionamento psíquico dos sujeitos e do pesquisador. Este alinhamento teórico foi fundamental para que pudéssemos nos aproximar do problema de pesquisa a partir de uma perspectiva complexa, admitindo que as expressões envolvendo um tema sensível como a performance de gênero não normativa, não seria composta por vozes uníssonas. Ao admitir a contradição e a ambivalência como partes dos processos complexos que envolvem o fenômeno estudado, garantimos uma ferramenta ética para a construção da relação com nossos

participantes. Da mesma forma, favorece sua cumplicidade e parceria na construção de informações relevantes para a pesquisa.

Não cabe, a partir da perspectiva dialógica, a avaliação ou julgamento moral das contradições apontadas nos discursos dos sujeitos, pois a compreensão de sua gênese faz com que, em última instância, nos identifiquemos profundamente com os adolescentes. A identificação com os participantes foi também elemento fundamental para que o cenário social de pesquisa (González Rey, 2005) fosse favorável. A construção de canais de comunicação amplos com os sujeitos facilitou a emergência de sentidos na construção dialógica das entrevistas. O cenário social favorável permitiu a emergência, inclusive, de elementos que extrapolavam questões envolvendo socialização de gênero, homofobia ou processos normativos.

Durante as entrevistas realizadas com Robson, emergiram várias informações relevantes para a compreensão dos aspectos normativos violentos presentes nas escolas, expressos por vários de seus atores. Surgiram também aspectos do racismo vivenciado por Robson em seu ambiente escolar. As violências de cunho racista estiveram presentes na trajetória escolar do participante e podemos afirmar que participaram dos eventos relacionados à evasão escolar. Assim, vislumbramos um quadro complexo envolvendo elementos de homofobia e de racismo, que contribuem para a continuidade do ciclo de exclusão. Avaliamos que a Teoria do Self Dialógico seria de grande valia para a aproximação dos episódios de violência que ocorrem não apenas nas escolas, mas na sociedade brasileira como um todo, ora com expressões benevolentes, ora abertamente ofensivas.

Ao refletirmos sobre os elementos trazidos por Paula, podemos perceber que parece existir um alto preço pago pela adolescente por viver na fronteira de gênero: os episódios de preconceito, homofobia (inclusive com violência física) e escárnio são constantes e vivenciados em contextos diversos. A escuta cuidadosa dos episódios narrados por Paula permite vislumbrar os aspectos mais violentos e cruéis da homofobia e do preconceito que permeiam diferentes instituições sociais. Ao mesmo tempo conseguimos enxergar nas expressões de Paula, modos de subjetivação que subvertem o papel disciplinar do ato homofóbico. Esta subversão se dá por meio das provocações e atuações exageradas de Paula, como nos momentos em que ela provoca seus agressores com gestos femininos.

No caso de Alana, conseguimos vislumbrar uma tensão dialógica severa envolvendo a exposição social e familiar de sua orientação sexual. Esta tensão é permeada por posturas de defesa da diversidade, mas constituída também por elementos heteronormativos expressos em posturas que avaliam negativamente sujeitos que demonstram mais abertamente sua orientação sexual ou atuam o gênero oposto ao seu sexo biológico. Alana vive o movimento pendular entre ‘contar’ e ‘não contar’ sobre sua homossexualidade.

As posições pessoais ‘Causando na escola’ e ‘Feminina e informal’, respectivamente de Robson e Paula, apontam processos de significação que se assemelham a ferramentas de proteção

contra os episódios de homofobia e preconceito. O funcionamento do Self destes sujeitos remetem aos princípios da teoria *queer*, em que os signos de exclusão, preconceito e homofobia são evidenciados e transformados em chiste, sendo assim deflagrados. A performance de gênero com elementos de paródia, exagero ou caricatura dos gêneros tradicionais apontam a *queerness* como uma possibilidade de síntese dialógica que subverte os signos homofóbicos.

Outro tema adentrado pelos participantes durante as entrevistas, diziam respeito ao processo de admissão em um centro de saúde mental voltado ao atendimento de adolescentes. O atendimento continuado em um centro de saúde mental possui inúmeras implicações nas formas de compreensão de si e dos próprios processos de desenvolvimento, na adolescência. Os três adolescentes, durante o acompanhamento na instituição de saúde, receberam algum diagnóstico relacionado a processos psicopatológicos ou transtornos compreendidos como de ordem neuroquímica. Não cabe a esta pesquisa questionar os procedimentos diagnósticos realizados, mas oferecer apontamentos para futuras pesquisas envolvendo a TSD. Pudemos perceber que os sujeitos, ao relatarem seu processo de admissão no centro de saúde mental, realizavam reflexões sobre como suas atitudes foram sendo significadas pelas alteridades ao redor como sintomas de doenças ou graves problemas subjetivos. O recebimento de um diagnóstico ou o início de um acompanhamento de saúde mental parecia levar os adolescentes a um estado de ambivalência e, possivelmente, acompanhavam a emergência de posições do eu e sentidos relacionados a estas vivências. Estas foram impressões que emergiram após a leitura do material transcrito das entrevistas, e que podem constituir-se em objeto de investigação futura ainda mais aprofundadas, tendo em consideração a riqueza das ferramentas oferecidas, tanto pela TSD como pelas abordagens de gênero.

Consideramos que a presente pesquisa oferece importantes contribuições a respeito dos estudos de gênero, assim como traz avanços na compreensão e na utilização da TSD. Enquanto estudo de gênero, a pesquisa aponta que instituições ora referidas como decadentes, atuam de forma preponderante na constituição de visões e experiências fundamentais envolvendo as expressões de gênero. Os resultados apontam igualmente que estas instituições (escola, família e contexto religioso) apresentam inúmeros mecanismos de normatização vinculados à matriz heterossexual de inteligibilidade (Butler, 2007), ao mesmo tempo em que são representadas pelos sujeitos como lugares de proteção, pertencimento e vinculação afetiva. Assim, sentimentos de fidelidade e revolta coabitam o ambiente psíquico dos adolescentes ao considerarmos seus ambientes mais significativos de socialização. Tendo isso em conta, consideramos fundamental que os processos normativos – muitas vezes violentos – que ocorrem no cerne destas instituições sejam apontados, pois resultam muitas vezes em adoecimento psíquico, autoimagens deturpadas e outras consequências nefastas para os adolescentes. Por meio destes mecanismos de normatização, as citadas instituições participam da reprodução do ciclo de exclusão e preconceito que fazem inúmeras vítimas. Importante, no entanto, não generalizarmos o papel das instituições religiosas,

das famílias e das escolas, tendo em consideração existirem várias delas que realizam trabalhos de inclusão social e leitura crítica dos fenômenos contemporâneos envolvendo homofobia, preconceito, e normatização violenta.

Contribuímos com o avanço da TSD na medida em que oferecemos mecanismos metodológicos para a construção das posições pessoais dos participantes, assim como sistematizações do funcionamento de seus Selves em uma perspectiva não psicoterapêutica. A construção das posições pessoais partiu de processos construtivo-interpretativos do pesquisador, sem o compromisso com a intervenção terapêutica. Esta configuração metodológica permite que se pense em construções de pesquisas em diferentes contextos, que impossibilitasse o contato contínuo entre pesquisador e participantes durante um longo período. Contribuímos também ao permitirmos uma análise das posturas do próprio pesquisador no processo de entrevista com os adolescentes, o que mostra ser possível a inclusão de procedimentos introspectivos (Valsiner, 2012) na reflexão a respeito dos procedimentos de coleta e interpretação de dados.

Avaliamos que as limitações da pesquisa residem nos aspectos metodológicos, principalmente nas estratégias de análise. O material produzido a partir das entrevistas com os adolescentes possui grande riqueza e elementos significativos propícios para análise. No entanto, a limitação de tempo fez com que fossem explorados eixos de análise muito específicos, deixando muitas informações importantes fora de nosso produto final. Temos ciência que a aproximação com a realidade é sempre parcial e limitada (González Rey, 2005), e que o próprio fenômeno estudado ganha sentido no momento em que se torna objeto de reflexão, e esta noção (o sentimento de incompletude) nos impele para o planejamento de pesquisas futuras.

O processo vivenciado durante a pesquisa nos permite pensar futuros trabalhos em que a Teoria do Self Dialógico contribua no aprofundamento dos aspectos de socialização de gênero. A condução de pesquisas longitudinais parece uma alternativa interessante ao levarmos em consideração os vários momentos de tensão vivenciados por um sujeito em sua trajetória de vida. A identificação de diferentes eixos de diferenciação (Raggatt, 2010) pode apontar elementos importantes das (re)configurações do Self tendo em consideração os elementos da sociocultura, principalmente aqueles de caráter heteronormativo.

Referências

- Abreu, C. L. (2010). Sexualidades desobedientes. Gêneros, subjetividades e identidades não normativas nas redes sociais virtuais. *Fazendo Gênero*. 9. 1-12.
- Alcoff, L. (1988). Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory. *Signs: A Journal of Women in Culture and Society*. 13(3). 405-36.
- Amorim, M. (2002). Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*. 116. 7-19.
- Andery, A.; Micheletto, N.; Sérgio, T.; Rubano, D.; Moroz, M.; Pereira, M.... Zanotto, M. (2006). Para Compreender a Ciência. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Birman, P. (2005). Transas e transes: sexo e gênero nos cultos afro-brasileiros, um sobrevoo. *Estudos Feministas, Florianópolis*. 13(2). 403-414.
- Bock, A. M.; Furtado, O.; Teixeira, M. (1994). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Borges, M. L. (2005). Gênero e desejo: a inteligência estraga a mulher? *Estudos Feministas*. 13(3), 667-676.
- Braidotti, R. (2002). Diferença, Diversidade e Subjetividade Nômade. *Labrys, Estudos Feministas*. 1(2). 1-16.
- Burman, E. (1991). Power, gender and developmental Psychology. *Feminism & Psychology*. 1(1). 141-153.
- Butler, J. (2007). *El Género em Disputa*. Barcelona: Routledge.
- Carvalho, M. P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*. 34(121). 11-40.
- Coutinho, C. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. 15(1). 221-243.
- Da Silveira, A.; De Souza, M. & Gomes, W. (2010). ‘Falar com seus botões’: pelos meandros teóricos e empíricos das relações entre conversa interna, reflexividade e self. *Estudos de Psicologia*. 15(3). 223-231.
- Danziger, K. (1996). The practice of psychological discourse In: C. Grauman & K. Gergen (Orgs.) *Historical Dimensions of Psychological Discourse*. Cambridge.
- Dias, E. T. D. M. (2009). A teoria da complexidade e o fazer educativo na adolescência. *Anais do 1º Congresso Brasileiro de Ludo-diagnóstico*. 28 a 31 de agosto de 2009. São Paulo.
- Duque, T. (2008). Reflexões teóricas, políticas e metodológicas sobre um morrer, virar e nascer travesti na adolescência. *Estudos Feministas, Florianópolis*. 20(2). 489-500.
- Fávero, M. H. (2010). *Psicologia do Gênero: Psicobiografia, sociocultura e transformações*. Curitiba: Editora UFPR.

- Fernyough, C. (1996). The dialogic mind: A dialogic approach to the higher mental functions. *New Ideas in Psychology*. 14(1).47-62.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. 14(2). 1-20.
- Fonseca, D. & Ozella, S. (2010). As concepções de adolescência construídas por profissionais da Estratégia Saúde da Família. *Interface-Comunicação-Saúde-Educação*. 14(33). 411-424.
- Foucault, M (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal
- Foucault, M. (1997). *História da Sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal.
- Frota, A. M. (2007). Diferentes Concepções da Infância e Adolescência: A importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. 7(1). 147-160.
- Geertz, C. (1973). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Góes, M. C. & Cruz, M. M. (2006). Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*. 17(2). 31-45.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson Learning.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gonçalves, H. S. (2005). Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*. 17(2). 207-219.
- Grossman, E. (2010). A construção do conceito de adolescência no ocidente. *Adolescência e Saúde*. 7(3). 47-51.
- Hall, (2011). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hermans, H. (2001). The construction of a personal position repertoire: Method and practice. *Culture and Psychology*. 7. 323-366.
- Hermans, H. (2002). The Dialogical Self as a Society of Mind: Introduction. *Theory and Psychology*. 12. 147-160.
- Hotimsky, S. N. (2008). As tipologias pélvicas no ensino da obstetrícia: as articulações entre gênero, sexualidade e 'raça' na produção de saberes médicos acerca da reprodução da espécie e suas repercussões na formação de uma elite profissional. *Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, 25 a 28 de agosto de 2008, 1-8.
- Jagose, A. (2009). Feminism's Queer Theory. *Feminism & Psychology*. 19(2). 156-174.
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of culture. *Culture & Psychology*. 18(3).289-303.
- Japiassu, H. (2002). *Introdução às Ciências Humanas*. São Paulo: Letras & Letras.

- Kahn, J., Goddard, L. & Coy, J. (2013). Gay men and drag: Dialogical resistance to hegemonic masculinity. *Culture & Psychology*. 19. 139-162.
- Kessler, C. S. & Kessler, M. S. (2005). A diminuição da maioridade penal e a influência midiática na aprovação das leis. Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, de 5 a 9 de setembro de 2005.
- Komatsu, K. (2012). Temporal reticence of the self: who can know myself? *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 46. 357-372.
- Lampreia, C. (1999). Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev. *Psicologia, Reflexão e Crítica*. 12(1).
- Lauretis, T. (1990). Feminism and its Differences. *Pacific Coast Philology*. 25(1). 24-30.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Narrativas sobre a privação de liberdade e o desenvolvimento do self adolescente. *Educação e Pesquisa*. 32(1). 67-83.
- Lopes de Oliveira, M. C. S., Silva, S. & Souza, T. (2010). Infância, adolescência, família e sociedade. *Matriz de Formação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Capítulo 1. 29-44.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2013). The Bakhtinian Self and Beyond: Towards a dialogical phenomenology of the self. *Culture and Psychology*. 19. 259-272.
- Louro, G. L. (2000). Pedagogias da sexualidade. In: G. L. Louro (org.) *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2005). Currículo, Gênero e Sexualidade – O ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’. In: G. L. Louro; J. Felipe & S. V. Goellner (Orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Machado, L. Z. (1994). Campo intelectual e feminismo: Alteridade e subjetividade nos estudos de gênero. *Série Antropologia*. 170. 1-29.
- Madureira, A. F. (2007). Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola: A construção de uma cultura democrática. (Tese de Doutorado. Retirado da Biblioteca Central dos Estudantes) – UnB – Brasília.
- Marin, I. S. K. (2002). *Violências*. São Paulo: Escuta.
- Markoff, J. (2003). Margins, Centers, and Democracy: The paradigmatic history of woman's suffrage. *Signs*. 29(1). 85-116.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Mattos, E. (2013). Desenvolvimento do Self na transição para a vida adulta: um estudo longitudinal com jovens baianos. (Tese de doutorado retirada da base de dados da Universidade Federal da Bahia) – Universidade Federal da Bahia – Salvador.
- Mattos, E. & Chaves (2013). The architecture of self-in-motion: Exploring Young people's construction of ‘becoming’. *Interações*. 24. 106-136.

- Matusov, E. & Smith, M. P. (2012). The Middle-class Nature of Identity and its Implications for Education: A genealogical analysis and reevaluation of a culturally and historically bounded concept. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 46. 274-295.
- Meijl, T. (2012). Multicultural adolescents between tradition and postmodernity: Dialogical Self Theory and the paradox of localization and globalization. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 137. 39-52.
- Muraro, R. M. & Boff, L. (2010). *Feminino e Masculino: Uma nova consciência para o encontro das diferenças*. Rio de Janeiro: Record.
- Ozella, S. & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*. 38(133). 97-125.
- Patto, M. H. (2007). A Psicologia em Questão. In: M. H. Patto & A. Frayze-Pereira (orgs.) *Pensamento Cruel*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Peres, W. S. & Toledo, L. G. (2011). Dissidências existenciais de gênero: resistências e enfrentamentos ao biopoder. *Psicologia Política*. 11(22), 261-277.
- Pizzinato, A. (2009). Identidade narrativa: papéis familiares e de gênero na perspectiva de meninas ciganas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 61(1). 38-48.
- Ponzio, A. (2008). *A Revolução Bakhtiniana*. São Paulo: Editora Contexto.
- Prokopiou, E., Cline, T., Abreu, G. (2012). ‘Silent’ monologues, ‘loud’ dialogues and the emergence of hibernated I-positions in the negotiation of multivoiced cultural identities. *Culture and Psychology*. 18(4). 494-509.
- Raggatt, P. T. F. (2000). Mapping the Dialogical Self: Towards a rationale and method of assessment. *European Journal of Personality*. 14. 65-90
- Raggatt, P. T. F. (2010). The dialogical Self and thirdness: A semiotic approach to positioning using dialogical triads. *Theory & Psychology*. 20(3). 400-419.
- Rizzini, I., Pereira, L., Zamora, M. H., Coelho, A. F., Winograd, B. & Carvalho, M. (2005). Adolescentes brasileiros, mídias e novas tecnologias. *ALCEU*. 6(11). 41-63.
- Rose, N. (1996). Power and Subjectivity: Critical history and psychology. In: C. Grauman & K. Gergen (Orgs.) *Historical Dimensions of Psychological Discourse*. Cambridge.
- Rosser, S. & Miller, P. (2003). Viewing Developmental Psychology Through the Lenses of Feminist Theories. *Anuario de Psicologia – Universitat de Barcelona*. 34(2). 291-303.
- Rosa, A. (2007). Dramaturgical Actuations and Symbolic Communication – or how beliefs make up reality. In: J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge University Press.
- Rosseti-Ferreira, M. C., Amorim, K. & Silva, A. P. (2007). Network of Meanings: A theoretical-methodological perspective for the investigation of human developmental processes. In: J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge University Press.

- Rutherford, A. (2011). From the Ground Up: Feminist approaches, methods, and critiques. *Psychology of Woman Quarterly*. 35(1). 175-179.
- Salgado, J. & Hermans, H. (2005). The Return of Subjectivity: From a Multiplicity of Selves to the Dialogical Self. *E-Journal of Applied Psychology: Clinical Section*. 1(1). 3-13.
- Santos, A. C. (2006) Estudos *Queer*: Identidades, contextos e ações coletivas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 76, 3-15.
- Santos, M. & Gomes, W. (2010). Self Dialógico: Teoria e pesquisa. *Psicologia em Estudo, Maringá*. 15(2). 353-361.
- Sawaia, B. (2006). Introdução: Exclusão ou Inclusão Perversa? In: B. Sawaia (Org.) *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M. & Silveiras, E. F. M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 26(2). 227-234.
- Senna, S. R. & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea de adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 28(1). 101-108.
- Souza, I. P. (2009). Homofobia: uma das faces do bullying. In: I seminário internacional de educação sexual, Maringá. Anais do I seminário internacional de educação sexual.
- Stephenson, N. (2006). Breaking alignments between ‘the personal’ and ‘the individual’: What can Psychology do for feminist politics? *Feminism & Psychology*. 16(1). 79-85.
- Tacca, C. (2005). Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: F. L. González Rey (org.) *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia* São Paulo: Thomson.
- Tobin, J. (1999). A performance da masculinidade portenha no churrasco. *Cadernos Pagu*. 12. 301-329.
- Travesso-Yépez, M. A. & Pinheiro, V. S. (2005). Socialização de gênero e adolescência. *Estudos Feministas, Florianópolis*. 13(1). 147-162.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modelo de pesquisa. *Revista SOCERJ*. 20(5). 383-386.
- Vespa, J. (2009). Gender Ideology Construction: A life course and intersectional approach. *Gender & Society*. 23. 362-387.
- Vigotski, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weeks, J. (2000). O Corpo e a Sexualidade. In: G. L. Louro (org.) *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Werneck, I. (2004). Quando os Jovens Viram Notícia de Jornal? Uma análise das representações sociais na mídia. *Revista Iberoamericana de Educacion*. s/n. 1-9.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: A *methodological reflection*. *Dynamic Process Methodology in The Social and Developmental Sciences*. Chapter 18. 405-429.

Zittoun, T. Perret-Clermont, A. N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal os Psychology of Education*.24(3).387-401.

Zittoun, T. Mirza, N. &Perret-Clermont, A. N. (2007).Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. *Educar*. 30. 65-76.

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Performance de Gênero Não-Normativa na Adolescência: Contribuições da Teoria do Self Dialógico”. Essa pesquisa tem como objetivo investigar expressões de gênero alternativas aos padrões tradicionais, os episódios de homofobia ou preconceito e seu impacto sobre o desenvolvimento de adolescentes. A pesquisa se justifica diante da necessidade um aprofundamento no conhecimento a respeito das novas formas de expressão e vivência da sexualidade, enfocando também as consequências de experiências de preconceito, exclusão e estigmatização, em defesa do direito à diversidade. A sua participação se dará através de duas entrevistas individuais a serem realizadas nesta unidade de saúde. Cada entrevista será audiogravada e terá a duração aproximada de uma hora. Serão utilizados roteiros para todas as entrevistas.

Por intermédio deste Termo de Consentimento são garantidos os seguintes direitos:

1. Não há qualquer obrigatoriedade em sua participação.
2. Solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa ao pesquisador responsável, Davi Contente Toledo, Telefone: 9613-5443 ou; Comitê de Ética em Pesquisa da SES/DF, Telefone: 3325 4955.
3. Segredo sobre nomes, local de trabalho e quaisquer outras informações que possam levar à sua identificação pessoal e da sua família;
4. Ampla possibilidade de negar a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julgue prejudiciais a sua integridade física, moral e social;
5. Opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido;
6. Desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa, sem riscos de ser penalizado sob qualquer forma.
7. A segurança de que não terá nenhum tipo de despesa material ou financeira durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como, esta pesquisa não causará nenhum tipo de risco, dano físico ou mesmo constrangimento moral e ético ao entrevistado.

O resultado da pesquisa será divulgado através de relatório de pesquisa com finalidade acadêmica e em órgãos de divulgação científica em que o mesmo seja aceito.

As entrevistas e os dados coletados ficarão sob responsabilidade do pesquisador

Este TCLE está redigido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador, sendo ambas assinadas e datadas.

Eu, _____, declaro estar ciente das informações constantes neste “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e concordo em participar dessa pesquisa, desde que garantidos os meus direitos acima relacionados.

Brasília, _____ de _____ de 2013.

Nome do responsável legal: _____

Assinatura do participante ou responsável legal: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Apêndice B – Guia/Roteiro de Entrevista

Roteiro de Entrevista Individual (Sujeito _____ Data da entrevista: _____):

1 – Informações socioeconômicas e educacionais do sujeito e sua família:

- a) Renda familiar;
- b) Nível educacional dos pais / responsáveis;
- c) Profissão dos pais / responsáveis;
- d) Local onde mora.

2 – Informações a respeito do contexto familiar do sujeito:

- a) Com quem mora?
- b) Sempre morou com estas pessoas?
- c) Ordem de nascimento.
- d) Percepção/lembrança de eventos traumáticos na família.
- e) Religião (dos pais/responsáveis e do adolescente).
- f) A família participa de algum grupo religioso, social ou político?
- g) Ocorrência de divórcios, recasamentos, gestações na adolescência.
- h) Situações de vulnerabilidade social (extrema pobreza, moradia em risco, habitação em zona de conflito, desproteção familiar)?

3 – Imagine uma situação em que você estivesse pela primeira vez diante de uma pessoa a quem você tivesse acabado de ser apresentado, como você se apresentaria a ela? (Esta pergunta será a disparadora de toda a entrevista; a partir dos temas que surgirem de sua resposta, prosseguir a partir dos eixos 4, 5 ou 6. Não há uma ordem pré-estabelecida.

4 – Vivência da sexualidade e representações a respeito dos papéis de gênero:

- a) Você sabe o que é gênero? Na sua visão, qual é a relação entre o sexo biológico e o gênero?
- b) Você percebe a existência de padrões típicos de comportamento para homens e para mulheres? Como você acha que são constituídos estes padrões? Já nascem com a pessoa? Dependem da família, sociedade... etc. Fale a respeito destes padrões e sobre como você se vê diante deles.
- c) O tema de gênero/sexualidade apareceria no modo como você gostaria de ser reconhecido por alguém que acaba de conhecer?

5 – Temas relacionados à sexualidade, família e contexto social:

- d) Com quem você costuma conversar a respeito de sexo e sexualidade?
- e) Como você percebe que sua família lida com o tema da sexualidade? Você conversa com alguém de sua família a respeito de sua vida afetiva? Existem receios (impedimentos morais, segredos ou tabus) sobre este tema na sua família?

- f) Você sente fazer parte de algum grupo de amizade específico? Como é o vínculo de amizade entre os integrantes do grupo? Como estes laços de amizade se desenvolveram? Em que contexto?
- g) Você fala sobre sua sexualidade com seus amigos? Como você percebe que eles lidam com o tema?
- h) Existe alguém ou algum grupo com quem você jamais falaria a respeito de sua sexualidade? Por quê?

6 – Histórias de preconceito, discriminação e estigmatização: relatos, sentidos e emoções:

- i) Você acredita que pessoas que expressam sua sexualidade e seu gênero de maneiras não tradicionais (ou fora da norma heterossexual) sofrem algum tipo de preconceito? Em que situações você percebe a expressão desse tipo de preconceito?
- j) Você já ouviu falar de homofobia? Qual a relação entre homofobia e preconceito? Quais são os lugares ou contextos em que, em sua opinião, mais ocorrem episódios de homofobia, exclusão e preconceito? Este lugar/contexto faz parte de seu cotidiano? Como você se sente ao frequentar este local/contexto?
- k) Você já vivenciou algum episódio de preconceito? Relate este episódio. Quais foram os sentimentos envolvidos? Como estes eventos repercutiram na forma como você se relaciona cotidianamente? Que influências tiveram na forma como você se enxerga? Eles te causaram algum sofrimento? Estes eventos tiveram potencial adoecedor na sua vida?
- l) Quais são as principais estratégias que você adota para não sofrer situações de preconceito, estigmatização ou homofobia? Quando estas situações ocorrem, você recorre a algum tipo de auxílio? A quais instituições ou grupos você recorre para pedir auxílio?
- m) Quais são as possíveis soluções para estas situações de exclusão, preconceito e homofobia?

7 – Informações consideradas relevantes pelo sujeito ou pelo pesquisador que complementem os dados de prontuário com relação ao atendimento psicológico no centro de saúde onde é realizada a pesquisa: ‘Tem algo que você queira acrescentar ao que falamos?’
