

## Diferenças, identificação e reconhecimento: a visibilidade trans na escola

Tiago Duque

**Resumo:** Este trabalho discute as experiências de visibilidade trans (travestis, transexuais, e de outros jovens com experiências de gênero dissidentes) a partir do contexto da educação formal. A metodologia utilizada é a etnografia (on-line e off-line). O referencial teórico é o pós-estruturalista (feminista, pós-colonial e queer). Categorias êmicas como *montagem* e *passar por* são tomadas como referências para a reflexão. A análise aponta para considerações teórico-práticas que tendem a ampliar os processos de reconhecimento das identidades de gênero na escola.

**Palavras Chaves:** visibilidade trans, reconhecimento, escola

*Pesquisador: “E como é lá na escola?”  
Silvana Sangalo, adolescente efeminado: “Ah! Lá na escola é chato. A diretora não deixa nem a gente experimentar um cílios pra ver como é que fica”.*

O fragmento acima faz parte das anotações de um trabalho de campo no qual o objetivo tem sido estudar as experiências trans. Esse e outros dados usados neste artigo estão presentes em outros textos de minha autoria, no entanto aqui os reúno de forma inédita. Reúno também informações novas, mais recentes do ponto de vista do meu trabalho de pesquisa, cujo enfoque tem sido essas experiências pensadas a partir das múltiplas realidades da educação formal.

O objetivo aqui é refletir a respeito da visibilidade de travestis, transexuais e de outros adolescentes e jovens com experiências de gêneros dissidentes na escola. Utilizarei “visibilidade trans” para pensar essas experiências que englobam uma multiplicidade indenitária, subjetiva e corporal. Essa escolha analítica indica que, mais do que a identidade “x” ou “y”, o que se pretende focar aqui está no nível das experiências comuns.

Entendo experiências de gêneros dissidentes como aquelas que fogem da matriz de inteligibilidade (que define quem é ou não humano em nosso tempo) apresentada por Judith Butler (2003), isto é: “sexo” feminino = gênero feminino = desejo pelo “sexo oposto”; ou, vice e versa, “sexo” masculino = gênero masculino = desejo pelo “sexo oposto”.

Devido aos estudos de diferentes autores (BUTLER, 2003; BENTO, 2006; PELÚCIO, 2009, TEIXEIRA, 2009, Autor, 2013, entre outros), levando em consideração as múltiplas realidades, enfoques e metodologias, aqueles/aquelas que mantêm experiências caracterizadas pelo o que chamo aqui de dissidência de gênero, ao mesmo tempo em que desestabilizam a matriz apresentada acima, reiteram naturalizações e conformidades que a sustenta como um ordenamento de inteligibilidade de humanidade ainda marcante em nossa sociedade.

O que tenho percebido é que isso ocorre devido ao medo do não reconhecimento, penalidade máxima que aparece em campo para aqueles/aquelas que não estão dispostos/dispostas a seguir o que se espera das classificações identitárias em relação a “sexo”-gênero-desejo. Evidentemente que a escola é um dos espaços para essas reiterações e desestabilizações da matriz de inteligibilidade de humanidade citada acima. E, como se sabe, não se estabelece como neutra ou nula diante e na própria produção dessas experiências. Por isso a importância de pensá-la criticamente a partir delas.

A metodologia utilizada neste estudo tem sido a etnografia (envolvendo entrevistas e observações participantes off-line e on-line, sem tomar, contudo, essas duas realidades como algo em separado). Do ponto de vista teórico-político, as análises seguem uma rede de autores pós-estruturalistas (feministas, pós-coloniais e queer).

O texto está dividido em três partes. No primeiro momento, discuto a questão da forma como adolescentes travestis têm manipulado características de identificação e reconhecimento para se manter na escola, via uma espécie de *montagem* estratégica do corpo, da subjetividade e do gênero. Depois, discuto o quanto o discurso de valorização das diferenças e da coragem para assumi-las engendra um regime de visibilidade/conhecimento que envolve o *passar por* homem e o *passar por* mulher. Por último, ainda com caráter provisório, discuto as implicações teórico-práticas dessas análises para pensar os espaços de educação formal na contemporaneidade.

### *Montando-se e desmontando-se para ir à escola*

Segundo Richard Miskolci,

A instituição escolar tende a invisibilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, interferências não-apresentadas e silêncios. Pressupõe-se, por

exemplo, que a sexualidade é um assunto privado ou, ao menos, restrito ao lado de fora da escola (MISKOLCI, 2005, p. 17).

Parte desta invisibilidade tem relação direta com a experiência dos professores não somente da questão da sexualidade, mas, também, diante dos gêneros dissidentes. Para Claudia Vianna e Daniela Finco (2009) a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças transgressoras causam nas professoras. “Tal estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito” (VIANNA e FINCO, 2009, p. 280).

Quanto se trata de adolescentes e jovens, o que se passa é o mesmo. O estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras, realizado pela Organização Não Governamental Reprolatina, aponta para professores com as mesmas reações diante de alunos não heterossexuais e/ou com experiências de gênero dissidente: “jamais vou tratar diferente, mas lá no meu íntimo assim, parece que não é algo normal, né? Uma coisa meio estranha” (REPROLATINA, 2011, p. 40).

Esse contexto escolar reflete na percepção e na própria performance de gênero de travestis e transexuais, ou mesmo de meninos efeminados e meninas masculinizadas. No caso específico de adolescentes que têm se identificado com o gênero feminino, especificamente entre gays efeminados e travestis, há um termo bastante usual para designar a construção corporal-subjetiva dessa performance, o ato de *montar-se*.

Segundo Marcos Benedetti, *montagem* é o ato de vestir-se com roupas de mulher. Este termo êmico diz respeito a “um processo de manipulação e construção de uma apresentação que seja suficientemente convincente, sob o ponto de vista das travestis, de sua qualidade feminina” (2000, p. 60). O convencimento é garantido também, em muitos casos, através de outras ações que podem compor a *montagem* em um sentido mais amplo, como os hormônios femininos adotados por travestis desde o final da década de 1960 (GREEN, 2000), e a técnica de aplicação do silicone líquido.

Considerando a nova geração de travestis, a *montagem* tem, cada vez mais, deixada de envolver silicone líquido e até mesmo hormônios femininos. Isso porque, do ponto de vista prático, permite que rapidamente se desfça, isto é, que se *desmonte* de maneira bastante calculada, ainda que este ato também esteja envolvido de subjetividade. Dito de outro modo, a *montagem* estratégica extrapola os limites de uma escolha pessoal, de uma simples agência auto-definidora do sujeito, pois é feita em meio às exigências que o universo social destes sujeitos lhes impõe como umas das possibilidades de sobrevivência, afinal, a *desmontagem* ou a *montagem* ocorrem por

várias motivações, sendo uma das principais a tentativa de se livrar dos contextos de violência (Autor, 2011).

O aspecto de estratégia desta *montagem* faz com que os sujeitos fragmentem-se a tal ponto na diversidade de práticas sociais nas quais desempenham, que a ideia de um eu unificado, como ontologia liberal de uma identidade auto-consciente, pulveriza-se na multiplicação de seus repartes (PERLONGHER, 2005).

É nesse contexto de estratégia que o adolescente citado no fragmento no início do texto reclama da escola, como sendo um lugar desfavorável para as experimentações que envolvem a *montagem*. Então, estrategicamente, sabendo que ele não pode se quer experimentar “um cílios” pra ver como a sua imagem fica, vai a escola *desmontado*, deixando para investir em uma performance mais feminina em outros lugares.

Por outro lado, dados de campo mostram novas características dos processos de travestilidades, afinal, mesmo na escola, onde a rejeição à homossexualidade tem sido consentida e ensinada, a partir do desprezo, do afastamento e pela imposição ao ridículo daqueles que não se apresentam com comportamentos reconhecidos como heterossexuais (LOURO, 2001), já se encontram relatos de adolescentes travestis ou de gays que costumam se *montar* esporadicamente.

No entanto, as informações reunidas mostram que a maior parte destes adolescentes está em cursos chamados “supletivos”, em que a sala tende a ter menos alunos e um perfil etário misto. Além disso, há casos de adolescentes com diferentes perfis de *montagem*, desde as com silicone no corpo e nome social feminino respeitado pelos professores, até aquelas que ainda são alocados pela turma como gays, mas se sentem “mais travestis”, e investem na maquiagem e em algumas peças de roupas “mais femininas”. Neste segundo caso, encaixa-se Rafaela, com 16 anos quando me deu o depoimento a seguir, foi uma das primeiras interlocutoras desse estudo. Segundo ela, “aquela escola é tudo de bom. A amapô que dirige me trata no feminino, como todos os professores”. Vivian, 18 anos, outra participante, além de me dar relatos parecidos sobre os profissionais da escola onde estuda, afirma que não se sente discriminada pelos amigos da turma. Inclusive, nas redes sociais, há fotos destes amigos que, como disse, “são *bofes* de bem”.

No entanto, durante as minhas conversas com estas adolescentes, o mesmo ambiente acolhedor não pode ser generalizado para a escola inteira. Nos intervalos, por exemplo, há comentários que, segundo elas, são preconceituosos, mas, em suas palavras, “é só não dar confiança que eles param”.

A análise a respeito da *montagem* está fundamentada na compreensão de que gênero não só deve ser visto como algo construído, mas também

não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “o sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2003, p.25).

Por isso, também se compreende “sexo” aqui como sendo “parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (BUTLER, 2001, p.153). Em outras palavras,

O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural (Idem, p.154-155).

Dito isso, discuto, a seguir, outro termo êmico, que, como *montagem*, é importante ser levando em consideração nesse estudo: o *passar por*.

### *Passar por* na escola

Entende-se por *passar por* essas experiências de sujeitos que são assignados como sendo de um “sexo” quando nascem e, em diferentes momentos de suas vidas, intencionalmente ou não, *passam por* alguém de “outro sexo”. Elas são privilegiadas para pensar a performatividade tanto do gênero quanto da sexualidade sem a crença na existência de uma implicação causal entre estes dois âmbitos, mas mantendo aberta a possibilidade de uma investigação sobre a complexa inter-implicação (interação constitutiva) que existe entre ambos (BUTLER, 2008, p. 336).

Tanto a *montagem* estratégica, como o *passar por*, podem compor a experiência dos mesmos sujeitos. Uma não exclui a outra, evidentemente. Elas não devem ser pensadas aqui como coisas que em nada se relacionam, mas, claro, não necessariamente uma leva a outra, afinal, nem todo mundo que se *monta*, ainda que estrategicamente, *passa por* mulher ou homem. Assim como, nem todo mundo *passável* está engajado em práticas da *montagem*.

Vejamos o caso de Mende, 21 anos, tida em campo como sendo um “exemplo de *passabilidade*”. Segundo as palavras de um homem transexual que a admira, é uma “modelo para tirar uma foto e colocar na geladeira de casa para olhar todos os dias e dizer: eu quero ser assim, quero conseguir me transformar desse jeito”.

A experiência que ela chama de “transformação”, isto é, em que assume o processo de mudança identitária e corporal, deixando de se identificar com o “sexo” e o gênero que havia anteriormente sido atribuído a ela, começou na adolescência, com pouco mais de 15 anos, ainda no período escolar, quando ela já tomava hormônios. Diferentemente de outras gerações mais velhas, ela não aprendeu a se automedicar na prostituição, descobriu tudo pela internet, através de um site. A internet para Mende tem um papel muito importante, não somente porque foi através dela que descobriu como usar hormônios, mas também porque conseguiu manter uma rede de contatos que, além de dicas de maquiagem e roupas, também possibilitou acessar referências culturais do universo da música e da moda que favoreceu um repertório reconhecido em campo como “bastante delicado e ao mesmo tempo moderno”.

Esse processo de construção de um *passar por* desde os tempos do colégio garantiu a Mende certo reconhecimento por exatamente ter atingido um status de beleza privilegiado. Desde o começo do século XX, a beleza está diretamente ligada ao corpo saudável, em contínuo treinamento físico: o corpo não deve ser somente magro, mas também esguio, ágil, musculoso como nas culturas pré-industriais (CALANCA, 2008). Mas as características corporais atuais que são entendidas como belas só ganham contornos mais apurados no final do século XX, com os tratamentos estéticos de massa se espalhando do rosto para o corpo. Não é a toa que as pessoas a veem como bela por ser alguém muito parecida com uma cantora americana famosa mundialmente. Ela mesma, considerando a percepção dos outros sobre a sua semelhança com Mendy Moore, buscou nessa pop-star parte das referências para o seu feminino (cabelo, maquiagem, vestimentas).

Mende se considera uma pessoa de sorte, porque nunca sofreu violência pelo fato de ter se empenhado no que ela chama de “transformação”. A sorte é o indício de que ela reconhece que poderia ter sido vítima de rechaços e discriminações. Por outro lado, isso também oferece a ela certa tranquilidade, porque nesse momento da vida dela não se trata necessariamente de sorte, mas de um sinal de sucesso da “transformação” em questão, afinal, tem sido reconhecida como “uma garota delicada e linda”. Isso ocorreu, evidentemente, pelo fato de ela ser jovem, branca, magra, mas também pelo

consumo e uso bem orientados de certas roupas e determinadas maquiagens. A “transformação” de Mende pode ser conferida em sua página do Facebook, que contém as fotos do tempo do colégio quando já tinha iniciado o processo de *montagem*.

Considerando esse perfil de Mende, denunciar o sexo assignado ao nascimento, ou o gênero anterior ao processo de “transformação” no Facebook, após ter atingido a *passabilidade*, pode ser bastante revelador em termos do regime de visibilidade/conhecimento em questão. Mesmo porque isso não tem sido somente uma característica de Mende. Outras travestis ou transexuais que encontrei em campo, usam fotos de quando eram crianças, ou até mesmo de antes do início da *montagem* ou da “transformação” via hormônios no Facebook e recebem muitos elogios. O mesmo ocorre com alguns interpretes de Drag Queen. Os comentários são sempre no sentido de valorizar a capacidade de ter construído uma imagem bela e feminina quando se vê as fotos do “antes” comparando-as com o “depois”. A própria Rafaela, citada anteriormente como uma das pioneiras a aceitar participar dos meus estudos, hoje com 24 anos, durante a escrita desse artigo, me chamou no Facebook para pedir as suas fotos antigas digitalizadas porque perdeu o CD que eu havia entregue a ela há mais de 5 anos. Ela tem a intenção de fazer um “antes e depois” com as imagens e divulgar nas redes sociais. Rafaela tem as mesmas características que Mende, sendo que é um pouco mais baixa. Ela sempre foi vista por seus pares como a que mais tinha “carão”, isto é, “beleza e presença”.

Isso não ocorre somente com aquelas assignadas como sendo do sexo masculino ao nascerem. Sob o título “Menina que se veste como menino bomba nas redes sociais”, uma matéria jornalística publicada no site da revista Época, em agosto de 2013, conta o caso de Teresa Brant, que diz não querer mudar o nome social e nem “virar homem”, mas que fez uso de testosterona para “*bombar* um pouco” e construir uma imagem masculinizada de si. Segundo o texto jornalístico, a imagem encantadora, sexy e que revela um sorriso solto é o novo sucesso entre adolescentes nas redes sociais. Teresa performatiza uma masculinidade tida como sexy (branca, magra, forte, máscula, sem pelos, jovial). Isso corrobora o apontamento histórico da espanhola Pilar Pedraza (2009):

Nossa cultura acentua cada vez mais o cânone do corpo sem pelos. No século XXI ele entra no campo da beleza masculina e, com a desculpa do esporte, constróem-se imagens de corpos masculinos esculturais e depilados, tão

artificiais como o das modelos femininas, e divulga-os como atrativo a um conjunto de tratamentos caros e produtos sofisticados (Idem, p. 15).

Sendo assim, evidentemente que o fato de ela ser tida como belo facilita a sua aceitação enquanto alguém que, apesar de poder ser *passável*, não se identifica como homem, isto é, não quer simplesmente *passa por* homem.

Essa experiência on-line pode ser absolutamente possível ser alargada para pensar o ambiente escolar off-line. Várias interlocutoras me contam que são aceitas na escola por serem belas e terem conquistado a *passabilidade* já na adolescência.

O que parece ser um paradoxo, isto é, fazer-se *passável*, mas anunciar o suposto “verdadeiro sexo” para que as pessoas não o identifiquem como do “sexo oposto”, ou seja, que não corra o risco de *passar por* e ser como a maioria, é na verdade uma das maneiras de atingir o reconhecimento por meio da diferenciação, em uma sociedade tão padronizada em termos de gênero e sexualidade.

O novo problema da escola está exatamente aí, em muitos casos, já não é mais lidar com os processos de *montagem* ou da *passabilidade*, mas promover o reconhecimento daqueles e daquelas que constituem as experiências dos/das não *passáveis* - que fogem das percepções do que é belo e do status de sucesso na “transformação”. Em outras palavras, não somente daqueles/daquelas de gêneros dissidentes, mas dos mais estranhos e esquisitos entres os dissidentes, tidos como feios e longe do sucesso necessário para o reconhecimento, isto é, para ser identificado como merecedor da categoria de humano.

#### Considerações teórico-práticas a partir da visibilidade trans na escola

Trazer esses termos êmicos para análise para pensar os contextos escolares nos auxilia a refletir sobre a questão da visibilidade trans e a educação formal a partir de, pelo menos, quatro pontos teórico-práticos:

1-) que o ambiente escolar é um espaço privilegiado para entendermos aquilo que já tem sido dito há tempos sobre as identidades contemporâneas, que ela

não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança. Mas no curso desse fluxo as identidades assumem padrões específicos, como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas (BRAH, 2006, p. 371).



Porém, o campo e as análises dos dados mostram que, se por um lado estes “padrões específicos” citados por Avtar Brah (2006) são potencialmente rentáveis para a compreensão de como se dá a inteligibilidade e o reconhecimento/identificação dos alunos e alunas, por outro lado, são o grande fator limitador do nosso tempo, porque geram a falsa ideia de que podem se fixar de maneira atemporal ou universal. Para enfrentar este desafio, é preciso levar em consideração que, hoje, cada vez mais, o caleidoscópio não para. Estes padrões formam-se e reinventam-se de diversos modos, cada vez mais rápidos e frívolos, contextuais e fluidos, são relampejos de experiências dinâmicas e reiteraões contextuais que não devem ser tomadas como fixas, naturais, simples ou, até mesmo, sempre passíveis de categorização.

2-) cada vez mais, considerando a crescente valorização discursiva-prática das diferenças na escola e fora dela, o que tenho observado corrobora a afirmação de Brah (2006) sobre a diferença, quando autora a toma como não sendo sempre um marcador de hierarquia e opressão. Segundo ela, “é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (Idem, p. 374).

Isso é importante considerar, especialmente para compreendermos os investimentos em prol de reconhecimento daqueles que não buscam o *passar por* como modo de serem vistos como corajosos e diferentes, daqueles e daquelas que querem mesmo esconder ou não revelar o “sexo biológico” pelo qual foi identificado antes dos processos de *montagem* ou de terem se engajando, como disse Mende, em uma “transformação” para se tornar *passável*. Mas, isso fica ainda mais claro quando os diferentes querem ser vistos como diferentes, mas nem tanto, quando querem legitimidade para serem diferentes da maioria por aproximar, por exemplo, do status de beleza valorizada de modo hegemônico em nossa sociedade e, por consequência, também dentro da escola. Assim, há na diferenciação, cada vez mais, um agenciamento para o reconhecimento, desde que não se atinja um estado de abjeção. Esses processos, são múltiplos e tomados de agência conforme o contexto de interação e os marcadores sociais da própria diferença, como classe, gênero, sexualidade, idade e cor/raça.

3-) as diferenças são importantes também para pensar a processualidade dos jogos de identificação. Segundo Stuart Hall (2000), como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao jogo da diferença/diferenciação/do diferenciado e opera por meio deles:

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma saturação, uma sobreposição, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado”, ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. [...] Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de efeitos de fronteiras. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (Idem, p. 106).

A partir dessa compreensão de identificação, quando se trata do ambiente escolar, é preciso levar em consideração as diferenças para além daquilo que é valorizado e/ou buscado como legítimo, respeitável, adequado, apropriado, normal, belo. Dito de outro modo, as interações na escola, que a faz constituir-se como um espaço de aceitação da diferença, nesse caso das experiências de gêneros dissidentes, precisaria reconhecer positivamente todas elas e não somente as dos mais *passáveis*. Além disso, proibição da *montagem* nos ambientes escolares dificulta as experimentações e também o próprio processo do aprendizado do reconhecimento das mais variadas identidade de gênero dos alunos e alunas.

4-) me parece apropriado, do ponto de vista teórico-prático, compreender o reconhecimento em conformidade com as reflexões de Butler, que, por sua vez, adota Hegel, Spinoza e Deleuze como parte das fontes para pensar esse conceito e os seus processos. Para essa autora, o reconhecimento passa necessariamente por um caminho comum entre histórias singulares, e esse caminho o coloca em circulação (BUTLER, 2007). Isso porque “O reconhecimento é uma relação intersubjetiva, e, para um indivíduo reconhecer o outro, ele tem que recorrer a campos existentes de inteligibilidade” (BUTLER, 2010, p. 168).

o reconhecimento também pode ser o lugar onde os campos existentes de inteligibilidade são transformados. Assim, se perguntarmos como nos deslocamos de um campo de inteligibilidade a outro, quero dizer que é possível pedir para ser reconhecido de uma maneira que, pelo menos inicialmente, é ininteligível: as pessoas dizem que não posso fazer isso, “não sei o que você está dizendo, não faz sentido, eu recuso” (BUTLER, 2010, p. 168).

Em outras palavras, reconhecimento aqui é tomado como um marcar posição no campo da inteligibilidade, mas também revisá-lo e expandi-lo, de modo que uma nova forma de reconhecimento seja possível, especialmente quando se diz:

“não quero ser reconhecido por meio de nenhum dos termos que você tem”, e nesse ponto aquele campo de inteligibilidade é recusado e uma distância crítica se estabelece. Invocamos campos de inteligibilidade quando reconhecemos outros, mas também podemos retrabalhá-los ou resistir a eles no curso de novas práticas de reconhecimento (BUTLER, 2010, p. 168).

Este tem sido o maior desafio da educação formal quando tratamos de visibilidade trans. Como já foi apontado acima, tornar possível as experiências de reconhecimento dos mais estranhos e esquisitos do grupo daqueles e daquelas de gêneros dissidentes se torna necessário. Isso porque esse processo pode driblar as normatizações e as naturalizações performatizadas pelos próprios dissidentes, como as que envolvem o valor e a definição do que é inteligível e belo, logo, também humano, em nossos dias. Se formos capazes disso, certamente os mais diferentes no contexto escolar serão verdadeiramente reconhecidos, enquanto, simultaneamente, contribuirão para a ampliação das categorias de humanidade.

### Referenciais Bibliográficos

Autor, 2011

Autor, 2013.

BENEDETTI, Marcos R. *Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) -Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BRAH, Avtar. “Diferença, diversidade, diferenciação”. In: *Cadernos Pagu* n. 26, Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2006. p. 329-376.

BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos Del “sexo”*. 2º Ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.

- \_\_\_\_\_. “Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler”. Entrevista concedida a Patrícia Porchat Pereira da Silva Kunudsen. In: *Revista Estudos Feministas*. vol.18, n.1, 2010. p. 161-170.
- CALANCA, Daniela. *História social da moda*. São Paulo: SENAC, 2008.
- GREEN, James N. *Além do Carnaval. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- HALL, Stuart. “Quem precisa de identidade?” In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MILLER, Daniel. *Trecos, Troços e Coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- MISKOLCI, Richard. “Um corpo estranho na sala de aula”. In: ABRAMOWICZ, Anete e SILVÉRIO, Valter Roberto. *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005. p. 13-26.
- PEDRAZA, Pilar. *Venus barbuda y eleslabón perdido*. Madrid: Ediciones Siruela, 2009.
- PELÚCIO, Larissa. *Abjeção e Desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2009.
- PERLONGHER, Néstor. “Territórios Marginais”. In GREEN, James & TRINDADE, Ronaldo. *Homossexualismo em São Paulo e Outros Escritos*. São Paulo. Editora Unesp, 2005. pp. 263-290.
- PERES, Wilian Siqueira. *Subjetividade das travestis brasileiras: da vulnerabilidade à estigmatização à construção da cidadania*. Tese de Doutorado – Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em saúde coletiva, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2005.
- REPROLATINA. *Estudo qualitativo sobre homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras (relatório técnico final)*. Projeto Escola sem Homofobia – componente de pesquisa. 2011.
- TEIXEIRA, Flávia do Bonsucesso. *Vidas que desafiam corpos e sonhos: uma etnografia do construir-se outro no gênero e na sexualidade*. Tese de Doutorado – Campinas: Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VIANNA, Claudia e FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. In: *Cadernos Pagu*, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/UNICAMP, n. 33, 2009 p. 265-283.