

# A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade<sup>1</sup>

**Joseli Maria Silva**



Este ensaio revela algumas das experiências espaciais urbanas das travestis e mostra que o espaço é vivenciado e interpretado de formas distintas pelos diferentes grupos sociais. O termo “travesti”, aqui utilizado, significa e nomeia seres humanos que possuem um corpo biologicamente masculino e identidade de gênero feminina. Para atingir o ideal da aparência do gênero adotado e representar sua identidade, essas pessoas tomam hormônios femininos, usam silicone e realizam várias outras transformações corporais.

O termo “travesti” é compreendido de diferentes formas em distintos contextos espaciais. Há um problema semântico que envolve associações do termo “travesti” a transgênero e transexual para nomear pessoas que apresentam uma dissonância entre o corpo biológico e a identidade de gênero. A tradução de travesti para o inglês seria *transvestite*. Contudo, o termo em inglês não se coaduna com os sujeitos aqui enfocados, já que ele é utilizado para nomear homens que se vestem “eventualmente” como mulheres. As pessoas

---

<sup>1</sup> Texto publicado originalmente na revista *Geouerj*, v. 1, n. 18, p. 1-18, 2008.

aqui estudadas são melhor definidas, na língua inglesa, pela palavra “transgender”. No espanhol, qualquer pessoa que realiza intervenções em seu corpo é chamada de “transexual”, independente do grau de intervenção, desde o implante do silicone até a cirurgia de transgenitalização.

No Brasil, a palavra “transexual” diz respeito a uma pessoa que deseja mudar de sexo por meio de cirurgia transgenital. Assim, tendo em vista que as pessoas aqui analisadas convivem com a genitália masculina sem apresentar aversão a ela ou desejar mudar de sexo, não há como enquadrá-las nesta definição. Optou-se, então, por adotar a autoidentificação de um grupo de treze pessoas que, ao serem questionadas sobre sua identidade de gênero, disseram: “sou uma travesti”. Desse modo, embora se saiba que na língua portuguesa o termo “travesti” diz respeito a sujeitos masculinos, será preservada, para efeito deste estudo, a linguagem utilizada pelo grupo e, portanto, esse termo será feminino.

As polêmicas em torno das denominações de pessoas retratadas neste estudo foram discutidas por Peres (2007). O autor argumenta que as definições encontradas nos dicionários de língua portuguesa em relação aos termos “travesti” e “travestismo” não correspondem à vivência da travesti brasileira. Ele evidencia que estas palavras possuem um sentido pejorativo, pois aludem à farsa ou imitação do gênero feminino, como se as travestis fingissem ser mulheres. Para ele, as travestis constituem uma identidade própria, e ele as define da seguinte maneira:

[...] as travestis como pessoas que se identificam com a imagem e estilo feminino, que desejam e se apropriam de indumentárias e adereços de sua estética, realizam com frequência a transformação de seus corpos através da ingestão de hormônios e/ou da aplicação de silicone industrial, assim como, pelas cirurgias de correção estética e de próteses, o que lhes permite situar-se dentro de uma condição agradável de bem estar bio-psico-social. (PERES, 2007, p. 4).

Esta definição, então, sustenta o presente ensaio. As travestis são seres que desafiam a ordem binária de organização do sexo, gênero e desejo, instituindo complexas relações espaciais. Em geral, as travestis são representadas pela beleza dos corpos, transformados por hormônios e silicones, e pela exuberância de seu gestual e *performance* corporal. Contudo, este texto retrata, por meio das memórias de travestis, as suas experiências e a sua visão do espaço escolar, evidenciando sua exclusão e interdição ao acesso à educação, numa sociedade cujos ditames estabelecem o direito universal à escola.

Nas experiências espaciais urbanas do grupo de travestis foco deste estudo há uma forte representação do espaço escolar. Neste texto,

o espaço escolar é compreendido como parte integrante da realidade socioespacial da cidade, que compõe relações e é por elas simultaneamente instituído. Se, por definição, a escola é o local da inclusão, da convivência das diferenças, do acesso democrático ao conhecimento, para as travestis ela é, ao invés, local de sofrimento, de violência e ataque cotidiano à sua autoestima, abortando suas possibilidades de conquistas materiais e sociais futuras.

O espaço escolar reproduz o texto hegemônico da heteronormatividade já vivenciada na cidade. Contudo, segundo elas, outros espaços da cidade em que são discriminadas elas podem se privar de frequentar. A escola não; é uma obrigação a ser cumprida, imposta pela família e pela sociedade como necessária, tornando-se seu maior calvário.

Ainda que ocultadas, as travestis vivenciam esses espaços, e a geografia pode dar voz a esses sujeitos silenciados e subverter a ordem instituída, que tanto tem naturalizado as injustiças cotidianas perpetradas pela ordem compulsória da heteronormatividade. É de Michel Foucault a seguinte caracterização do discurso hegemônico:

[...] uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. É essa distribuição que é preciso recompor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; com o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. (FOUCAULT, 1988, p. 111).

### **Poder, identidades de gênero e sexualidades na abordagem geográfica**

As tensões e os poderes são elementos de compreensão do espaço para além da materialidade, como afirma o geógrafo James S. Duncan (1990), em *The city as text*. Ele considera a paisagem urbana como um sistema de significados que, tal qual a linguagem expressa em texto, é depositária e transmite informações. A “paisagem/texto” é um discurso, uma estrutura social de inteligibilidade dentro da qual todas as práticas são comunicadas, negociadas e desafiadas. Para o autor, a pretensa naturalidade da ordem do mundo e, por conseguinte, da dimensão espacial da sociedade é resultante de vários embates e lutas entre os grupos sociais.

As interpretações das informações dependem dos sujeitos que atuam no processo de recepção e interiorização da informação, o qual, por sua vez, é determinado e determinante dos valores culturais. Duncan (1990) nos oferece a compreensão de uma trama de relações em vários sentidos na análise da paisagem, privilegiando o ato criativo dos sujeitos sociais por meio de sua leitura e interpretação e evidenciando tanto as interações de diversos grupos quanto a grande dificuldade de interação interpretativa da paisagem entre grupos que não compartilham os mesmos códigos culturais. Esse autor cria uma abordagem política da paisagem e afirma que ela deve servir como parte constitutiva da análise de como a vida social é organizada e de como as relações de força que a compõem são constituídas, reproduzidas e contestadas.

Importante, nesse sentido, é o conceito de intertextualidade, que denota as inter-relações de textos que se entrecruzam, instituintes e instituídos da “paisagem-texto”. Além disso, para o propósito deste trabalho, é fundamental evidenciar as condições gerais de produção da paisagem-texto hegemônicas e como elas se impregnam de forma naturalizada na sociedade.

Assim, a cidade-texto de Duncan define-se numa dinâmica relacional e processual entre sistema de significados e práticas, que se transformam mutuamente ao longo do tempo. Os seres humanos são tanto agentes de mudança social e, portanto, espacial, quanto seus produtos. Ao considerar o aspecto da intertextualidade, o autor incorpora a construção de diferentes significados de um mesmo objeto, assim como apresenta seus contrastes e assimilações, e, além disso, admite que há uma conjugação de forças que age sobre a produção simbólica do espaço, considerada enquanto forma de conhecimento que orienta as ações cotidianas.

A geografia proposta por Duncan (1990) e seus pares da Nova Geografia Cultural é uma abordagem aberta aos paradoxos, à pluralidade e, em certa medida, ela provoca a “desordem” do discurso geográfico calcado na objetividade material do espaço e nas interpretações hegemônicas. O rico contexto de efervescência imaginativa da Nova Geografia Cultural potencializou as produções geográficas feministas, que emergem, a partir de “fissuras” do pensamento hegemônico, a partir da década de 70. Mas é no contexto recente, com início nos anos 90, que essa corrente “científico-política” formula importantes críticas à postura repetitiva da geografia como disciplina acadêmica, com sua instrumentalização na manutenção e reprodução do poder e da invisibilidade de vários grupos que compõem o espaço.

Espaço, poder e identidades são elementos presentes na Nova Geografia Cultural e também na perspectiva feminista. Dentre as várias

abordagens teórico-metodológicas que compõem esse campo, apontamos como importante influência a obra de Michel Foucault. Os estudos *queer* foram sustentados em grande parte nas proposições de Teresa de Lauretis, em *Technologies of gender* (1987), nos argumentos de Judith Butler contidos nos célebres *Gender trouble* (1990) e *Bodies that matter* (1993), e no pensamento de Donna J. Haraway, expresso em *Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature* (1991). O impacto das ideias dessas pensadoras nos últimos vinte anos foi muito significativo na geografia. Entre as(os) geógrafas(os) manifestadamente inspirados nestas pensadoras figuram Gillian Rose, Linda McDowell, Nigel Thift, Jon Binnie, Gill Valentine, Clare Lewis, Steve Pile e David Bell, entre outros.

O pensamento acadêmico *queer* foi desenvolvido a partir de uma contestação ao movimento social homossexual norte-americano, de caráter conservador, que privilegiava a representação do homem branco, homossexual, de classe média alta, e excluía a diversidade presente no movimento de luta pela liberdade sexual, também composto por não-brancos, travestis, lésbicas, transexuais, etc. Os pensadores *queer* comungam a ideia de que a heteronormatividade e as hierarquias sexuais precisam ser questionadas, para dar visibilidade a outras realidades, e também sustentam que não há linearidade entre sexo, gênero e desejo, já que as identidades instituídas de ilimitadas configurações entre esses elementos estão em permanente transformação e sempre abertas ao novo.

Na geografia, esse pensamento se manifesta nos estudos das chamadas “geografia feminista” e “geografia das sexualidades”. A influência *queer* se desenvolve nas pesquisas geográficas a partir dos anos 90, construindo uma nova perspectiva para as questões de gênero e sexo. As(os) geógrafas(os) desta tendência argumentam que o gênero não comporta posições binárias, em virtude das complexidades de relações, que constroem identidades paradoxais. O ponto central de suas críticas é a “falácia” da oposição heterossexual/homossexual, que organiza o conhecimento e as ações dos sujeitos no mundo. Advogam uma política identitária de sujeitos que podem, de forma relacional e processual, transgredir e sustentar os sistemas, explorando as relações entre sexualidade e espaço, para revelar a vasta disposição de negociação constante entre corpos e lugares.

Gênero, para Butler (1990), não é uma categoria fixa e pré-discursiva, porque se constrói por meio de atos repetidos e estilizados pelo sujeito generificado. Portanto, o gênero é compreendido para além da mera representação de papéis a serem desempenhados por corpos de homens e mulheres sob a hegemonia da heteronormatividade; é uma

complexidade permanentemente aberta. Assim, gênero é uma representação vivenciada pelas *performances* dos sujeitos sociais que a experienciam mediante a vivência espacial cotidiana e concreta.

Nesse mesmo sentido, a geógrafa Gillian Rose (1993), em *Feminism & geography: the limits of geographical knowledge*, constrói a perspectiva do “espaço paradoxal”, em que se destacam as configurações de poder que se estabelecem entre o centro e a margem, assim como a plurilocalização dos(as) sujeitos(as). Para esta autora, ocorre simultaneidade entre poder e resistência na composição espacial. Assim, é preciso compreender tanto o que é “visível” quanto o que é “invisível”, considerando que compõem uma mesma realidade espacial, que é, simultaneamente, contraditória e complementar.

Duncan (1990), por sua vez, ao demonstrar que a paisagem da cidade de Kandy, no Sri Lanka, era interpretada e vivida de formas diferentes por vários grupos sociais, evidencia, magistralmente que é a condição paradoxal dos vários textos interseccionados que possibilita a hegemonia. Afinal,

[...] o discurso veicula e produz poder, reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1988, p. 112).

Em “(Hetero)sexing space: lesbian perceptions and experiences of everyday spaces”, Valentine (1993) argumenta que a habilidade para apropriar e dominar lugares e influenciar o uso do espaço por outros grupos não é apenas produto da heteronormatividade, porque resulta, também, de sua força expressa no espaço. Portanto, o espaço compõe a realidade heteronormativa, mas também pode subvertê-la. Binnie e Valentine (1999) fazem um importante resgate dos estudos da geografia da sexualidade, que têm questionado as relações entre corpos, orientação sexual e espaço, evidenciando, desde os primeiros estudos envolvendo gays e lésbicas, até os mais recentes, pautados pela teoria *queer*. Uma significativa parcela de trabalhos de geógrafas(os), notadamente aqueles vinculados às abordagens pós-modernas, está investigando os caminhos em que certos corpos são marcados como sendo diferentes ou marginais, adquirindo restrições às suas espacialidades, enquanto outros corpos, julgados normais e neutros, podem ser onipresentes e desenvolver qualquer espacialidade.

Os transgressores da norma geral estabelecida são fadados a severas punições, construídas pelas táticas eficazes e sutis da interdição. Do ponto de vista objetivo e legal, a sociedade brasileira não pode mais perpetrar a punição física pela “ordem” do Estado. Mas as penalidades

são praticadas, e elas respondem por inúmeras mortes de pessoas consideradas “anormais”. Luiz Mott e Marcelo Cerqueira, que são vinculados ao Grupo Gay da Bahia, publicaram em 2003 um livro intitulado *Matei porque odeio gay*, em que denunciam as inúmeras manifestações homofóbicas de nossa sociedade e a violência infligida aos transgressores da heteronormatividade. Destacamos duas passagens do texto de Mott e Cerqueira, que chamam atenção de forma paradigmática para ilustrar o pensamento de reserva de espaços para determinados grupos sociais e as formas de linguagem a eles dirigidas. Antes de reproduzi-las, cabe destacar que, para Butler (2004), a linguagem constitui os sujeitos, também pela exclusão. A ciência, tem o papel de incluir o “indizível” na esfera de discussão, como forma de contestar a posição de poder de certos sujeitos que têm o privilégio da legitimação de suas expressões homofóbicas. A linguagem e suas formas de expressão devem ser desafiadas:

De hecho, cuando pensamos en mundos que un día se convertirán en pensables, en decibles, en legibles, hacer visible lo que ha sido repudiado y decir lo que antes era inefable se convierte en parte de una ‘ofensa’ que se debe cometer para ensanchar al dominio de la supervivencia lingüística. La significación del lenguaje requiere abrir nuevos contextos, hablando de maneras que aún no han sido legitimadas, y por lo tanto, produciendo nuevas y futuras formas de legitimación. (BUTLER, 2004, p. 73).

É no sentido de escancarar a posição que a sociedade brasileira tem adotado em relação aos seres transgressores da heteronormatividade que transcrevemos, agora, os dois trechos de Mott e Cerqueira.

Bichinha só tem 3 opções: Inferno, cadeia ou hospício. O resto é resto. Um animal que nasce homem e tem medo de mulheres não merece sorte melhor na vida. Vai para o inferno que já é poluído! (Anônimo). (MOTT e CERQUEIRA, 2003, p. 14).

Viado bom é viado morto! Morram bichas filhas da puta pervertidas. Não há lugar para bichas neste planeta ou melhor neste sistema solar. Aonde já se viu um barbado se ajoelhar e chupar um cacete de outro barbado e depois por no meio do cu????!!! Só matando esta gatinha baixa e suja! (Anônimo). (MOTT e CERQUEIRA, 2003, p. 14).

Estas expressões revelam claramente como a dimensão espacial compõe o discurso da heteronormatividade, constituindo um de seus importantes elementos de poder, tal como aponta Valentine (1993). Namaste (1996), em seu artigo “Genderbashing: sexuality, gender, and the regulation of public space”, afirma que as pessoas que transgridem a norma sexo-gênero são vulneráveis a agressões e atos violentos e aponta as normas dominantes na dimensão espacial desse fenômeno em Montreal, no Canadá. A autora aponta que a dimensão da violência



é diferenciada para cada grupo de gays, lésbicas e transgêneros. Entre os subgrupos, a autora destaca a violência sofrida pelos transgêneros e associa a vulnerabilidade à sua atuação como profissionais do sexo e à sua presença nas ruas e outros locais públicos.

As evidências apresentadas pela geógrafa são incontestáveis, mas queremos chamar atenção também para o fato de que as travestis sofrem maior violência e preconceito, porque a marca da transgressão é nítida, visual, muito menos evidente no gay ou na lésbica, por exemplo. Assim, as travestis afrontam o poder heteronormativo e acabam por ser um alvo mais frequente de agressões. Estamos falando de um corpo biologicamente categorizado como masculino que possui uma identificação feminina de gênero, vivida em atos estéticos, gestuais, corporais e linguísticos, permanentemente em construção, tal qual aponta Butler (1990).

A cidade que compõe suas narrativas espelha as penas de exclusão espacial sofridas pelas travestis, como denuncia Dayana, em vários momentos de sua fala: “Não tem lugar pra travesti”. Também Linda se emociona ao refletir sobre sua realidade de invisibilidade socioespacial, afirmando: “Nós somos um grupo que não existe! Não existe espaço para travesti!”.

O espaço por elas experienciado é marcado pela rejeição e pela agressão. É comum elas circularem pela cidade apenas à noite, período mais identificado com as práticas sexuais comerciais que a maioria delas está condenada socialmente a desempenhar. As saídas durante o dia, extremamente penosas, são evitadas, conforme relata Linda:

Veja, tudo que é normal pra você ou qualquer pessoa pra mim é um verdadeiro sacrifício. Eu não saio quase de casa. Eu saio só de cada dois meses comprar uma roupa ou calçado. O resto tudo eu contrato moto-boy pra fazer pra mim. Quando quero ver um filme, peço para o moto-boy, quando preciso de remédio é ele, quando quero comer uma coisa diferente eu peço pro motoboy. Minha vida é dentro de casa, numa concha, eu só saio de noite. Eu só saí de dia quando precisei de ajuda quando estava com depressão. Eu não saio, não tenho vida social. Acho que tudo que eu tinha que sofrer eu já sofri. Agora me protejo, não saio de dia. Me sinto aceita na noite, na prostituição. Na rua, na prostituição não é legal, mas é o único lugar que eu posso ter minha identidade feminina. Lá por algumas horas eu consigo ser tratada como mulher, pelo menos por algumas horas. (Linda).

A vida adulta, sustentada quase que exclusivamente por meio do exercício da prostituição, é gestada nas vivências da infância e adolescência, fortemente resgatadas na experiência do espaço escolar.



## O espaço interdito da experiência escolar das travestis

Nos jogos da intertextualidade que produzem a cidade há o texto/cidade da experiência travesti, e é esta experiência espacial que chamamos de “produção do espaço interdito”. O texto urbano de que fala Duncan estrutura-se tanto por meio do visível, expresso na paisagem, como mediante seu contraditório complementar, o invisível. Afinal, “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 1996, p. 52-53).

Os relatos de vida das pessoas que colaboram com o presente trabalho são memórias construídas que articulam acontecimentos passados, interpretados à luz do presente, permanentemente negociadas intersubjetivamente na construção identitária, tal como afirma Pollak (1992):

[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. Se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. (POLLAK, 1992, p. 5).

Os maiores sofrimentos na infância, rememorados pelas travestis, foram vividos na escola. Nesse particular, elas são unânimes. Quando elas resgatam estas experiências, alertam para o fato de que ainda não haviam se tornado travestis, e elas fazem evocações que se confundem com o masculino e o feminino, expressando a ambiguidade de posições de gênero em seu discurso. A afirmação “eu ainda era uma gay” é bastante comum, assim como a percepção de que o ser travesti é “mais evoluído” do que o ser gay, como se houvesse uma trajetória a ser percorrida por todas as pessoas que não se encaixam no padrão da norma do gênero masculino.

O fracasso escolar é um dado comum na vida das travestis que colaboraram com esta pesquisa. Elas apontam duas fases de vivência do universo escolar. Uma, quando crianças e adolescentes, na qual afloram seus conflitos entre a identificação de gênero e o corpo biológico, e a fase adulta, na qual já haviam se constituído como travestis. Na fase em que resgatam a infância e a adolescência estão presentes a obrigatoriedade da frequência à escola, associada com o sofrimento da violência física e

psicológica, impingida predominantemente por grupos de meninos que desempenham uma espécie de ritual de masculinidade, como destacam os seguintes relatos, de Paula e Linda:

Na escola era muito difícil porque os piás esperavam na saída pra me pegar e gritavam: vamo pegá o viado, vamo pegá o viado. E eu corria, mas não adiantava. Então no final do expediente da escola eu já me preparava e saía correndo feito uma louca como se tivesse feito algo errado. Como uma bandida. Às vezes minhas irmãs me defendiam. Elas ficavam na minha frente e diziam: no meu irmão ninguém vai bater. Eu às vezes nem falava pra elas porque eu ficava com pena delas de terem um irmão viado. Eles sempre me pegavam em bastante assim em cinco ou seis. Nunca sozinhos. (Paula).

Minha preocupação quando eu estava na escola não era estudar. Minha preocupação era correr dos piás depois, na saída da escola. Minha preocupação era me esconder durante o recreio. Era essa minha preocupação na escola. Eu não sei como é que eu consegui terminar o segundo grau, sinceramente eu não sei. Minhas notas eram péssimas, não sei como me passaram. Eu não conseguia estudar muito bem porque minha preocupação era sempre essa: como é que eu vou fazer pra não apanhar hoje? Eu não me preocupava em tirar dez na prova. Minha preocupação era não ser agredida. Minha cabeça estava sempre pensando, o que é que eu vou fazer? Às vezes matava a última aula no colégio [...]. Uma vez eu apanhei até na frente de uma professora na sala de aula. Uma professora de história. Eu tinha 14 anos, por aí. O cara me bateu na sala de aula. Essa foi a única vez que eu chorei na escola. Não chorava nunca na escola. Eu chorava muito em casa depois, sozinha, mas na escola nunca. Não queria que ninguém me visse chorando. Ele me bateu e a professora perguntou: porque você está batendo no [...]? Daí ele falou: porque ele é viado. Daí ela virou para o quadro e ficou quieta. Daí eu não aguentei e chorei. Essa vez eu não aguentei segurar. Chorei muito. (Linda).

A escola aparece como uma instituição que silencia a dor sofrida e legitima as normas e valores hegemônicos da sociedade heteronormativa, bem como a agressão aos seres que não se enquadram na ordem de gênero instituída. Os gestos e ações cotidianas expressam a mensagem de que o espaço educacional não os acolhe, e isso atinge a sua autoestima e acaba por produzir uma autoimagem de ser anormal. Por sua vez, os educadores, que detêm uma autoridade simbólica e poderiam mediar os conflitos que emergem, não estão preparados, porque também eles têm valores e normas interiorizadas, que são acionadas. Muitas vezes, educadores procuram desenvolver processos de socialização e aceitação desses indivíduos na comunidade escolar. Entretanto, existem limitações no conhecimento das necessidades dessas pessoas, como relata Linda:

Eu ia pra escola para estudar e os professores não estavam preparados para lidar comigo. Eu ia pra escola pra estudar, mas não conseguia por causa da violência. Eu nunca contava pra minha mãe. Eu tinha medo dela sofrer. Quando eu contei pra ela que eu ia ser travesti ela chorou muito, não por eu ser travesti, mas porque ela sabia que eu ia sofrer. Na verdade, eu tinha uns 10 anos e disse pra ela que eu não gostava de menina e ela sabia o que me esperava. Então eu não contava pra ela o que eu sofria na escola porque eu não queria que ela chorasse, sofresse. Eu fazia de conta que estava tudo bem, eu passava de ano não sei como, mas eu passava. Quando eu tava na quarta série teve um professor que ia dar uma aula de educação sexual. Ele apontou o dedo pra mim e disse: você preste bem atenção no que eu vou te falar. Isso na frente de todos os alunos. Disse assim: tem meninos assim que ficam andando com meninos e quando crescem viram gay. Mas eu nem sabia o que era gay. Sei lá, eu nem podia virar um gay porque talvez eu já fosse gay desde pequeno. Sei lá, eu acho que a escola é importante e eu acho que eu estou na prostituição por causa da escola. Se eu não sofresse tanto na escola eu teria estudado mais, seria mais culta e vou te contar. Meu verdadeiro sonho mesmo era ser auxiliar de enfermagem na África, assim, ajudar as pessoas, eu adoro ajudar os outros. Esse é meu sonho, mexer com saúde, esse é o meu sonho. É isso que eu queria ser na vida. Teve uma vez que uma professora tentou me defender. Mas veja, me xingaram de bichinha! Bichinha! Daí a professora disse: parem, não falem isso! Ele é homem! E olhou pra mim e disse: Né que você é homem? Vamos, diga pra eles que você é homem! Eu ficava mal porque eu não queria dizer que era homem. Porque eu nem me sentia homem. Daí eu dizia: É sou homem! Daí ela completava: é ele é um homem, só que ele é muito delicado. Então veja como as professoras tratam disso. (Linda).

O espaço intraescolar é vivenciado de diferentes formas e, além da sala de aula, existem outras experiências vividas que são marcantes para as travestis: as aulas de educação física, o recreio no pátio e os momentos de idas ao banheiro. O espaço escolar aparece na vida das travestis como um local de treino para a vida em sociedade. Ao contrário do que a sociedade idealiza, a escola reproduz e reforça os padrões de exclusão que estão postos e naturalizados. Ela reforça as diferenças de renda, cor e gênero e educa para a reprodução dos padrões hegemônicos.

Nas aulas de educação física, momento em que são testadas as habilidades dos corpos, a divisão clássica das modalidades esportivas é realizada por intermédio da polarização entre meninas e meninos. Esse momento, em que há uma imposição de linhas demarcatórias pelo professor, é relatado com grande angústia e aflição.

Na educação física dava muita briga porque eu gostava de vôlei e eles queriam que eu jogasse futebol e eu odiava futebol. E vôlei não dava porque o vôlei era para as meninas. Depois mudou, começou a ser mais misto, mas no começo não era assim. E eu odiava futebol, tinha que colocar shortinho curto e eu tinha perminha roliça de mulher. Daí

gritavam alto: olha a gostosa chuta a bola pro gol! Foi, a bicha foi pro gol! Eles ficavam narrando em voz alta só pra provocar e eu odiava aquilo. Nunca atendiam meu pedido de não querer jogar. Só na oitava série, tinha um professor que atendia tudo que eu pedia, mas era uma maricona safada que depois me cantava na hora da saída. Essa é que é a verdade! Ele tinha uns 40 e eu uns 14. (Dayana).

As atividades em que os alunos não estão sob a influência direta da mediação dos professores aparecem como momentos de intensa solidão e sentimentos de medo e rejeição.

Se eu pudesse, eu não teria estudado porque, de toda a minha vida, o lugar que mais me fizeram sofrer foi na escola. Porque eu não conseguia passar por homem. Eu queria, eu tentava, mas não conseguia e isso era pior. Eu tenho fotos de mim tentando ser homem, mas eu era muito feminina, mais feminina do que agora que fiz plástica. Minha mãe ainda me colocou numa escola que era assim, tipo a casa do menor, que era só pra menino porque ela queria que eu fosse homem. Lá foi muito pior porque eles me surravam muito. Durante o recreio eu vivia escondida. Eu me escondia num lugar que era tipo um vestiário que os professores guardavam as bolas, as coisas de educação física. Eu ficava lá durante o recreio todo. (Linda).

No espaço escolar, os conflitos de maior intensidade relatados pelas travestis ocorrem nos banheiros. A rígida organização física de separação entre o masculino e o feminino marca a experiência dessas pessoas, tensionadas pela reprodução da heteronormatividade e pela resistência à ordem instituída. O papel que o banheiro desempenha na estrutura escolar é muito mais do que um espaço de realização de necessidades fisiológicas para os corpos categorizados como femininos ou masculinos. O banheiro é parte fundamental da reprodução dos corpos generificados. Gomes (1996) chama a atenção para as relações sociais e as normas que se produzem por meio dos significados culturais atribuídos aos banheiros e seus usos, usando como referencial de análise o Palácio de Versalhes:

[...] uma esfera de intimidade, que deveria ser resguardada do contato com outras pessoas. Ao mesmo tempo, para que essa intimidade pudesse ser concebida e vivida, havia a necessidade de um novo desenho do espaço, que agora consagraria inéditas áreas e nova compartimentação, as quais exprimiriam esse novo valor e essa nova prática social. As ações que transcorrem nos banheiros aí se incluem. (GOMES, 1996, p. 45).

Os banheiros aparecem como espaços privilegiados para marcar de forma definitiva as fronteiras entre o feminino e o masculino e o exercício dos papéis atribuídos socialmente aos corpos sexuados. Os banheiros

figuram nas falas das travestis com detalhes marcantes de sua estrutura física e os sentidos e ações por ela desencadeadas. Suas narrativas denunciam os constrangimentos decorrentes da organização dos mictórios, que ficam abertos, e a falta de equipamentos e áreas privadas. Elas falam de suas dificuldades em incorporar a ordem espacial imposta no banheiro escolar, que vão desde um mal-estar até a exclusão e a violência.

Os conflitos de Bia no uso de banheiros escolares se estabeleceram na adolescência, quando as diferenças dos corpos começam a se evidenciar: “Eu não sabia muito bem porque me sentia constrangida. Depois eu entendi. Eu não podia ir no banheiro feminino, eu ia sempre no masculino, mas eu não me sentia bem porque era todo aberto.”

O relato de sofrimentos físicos causados pelas limitações dos banheiros é recorrente nas falas das travestis:

Eu nunca fui no banheiro da escola. Eu não fazia xixi a aula inteira, ficava me segurando. Eu nem sei como era o banheiro dessa escola porque eu tinha medo, porque eu sabia: ou eu vou apanhar, ou os meninos vão querer me fazer alguma coisa. Eles me assediavam. Era essa a relação com os meninos: ou eles me batiam ou me cantavam. Ou queriam se aproveitar ou me bater. (Linda).

Nos banheiros ocorrem trocas simbólicas de exercícios de identidade de gênero, que são fortemente desempenhadas entre os grupos. As pessoas que não se encaixam em um dos polos separados e opostos da masculinidade e da feminilidade são excluídas do ritual ou incorporadas de forma subordinada, inferiorizada. No relato que se segue, Dayana descreve sua experiência de conflitos:

Na escola o banheiro era complicado porque eu tinha que ir ao banheiro dos meninos e lá não tinha assim muita reserva e eu sempre ia assim naquela parte do reservado. Daí me chamavam de cagão porque pensavam assim: esse só caga né, porque eu não queria fazer xixi na frente deles. E também no banheiro masculino não tinha espelho e eu ficava louca porque não tinha espelho no banheiro masculino. Era uma tortura porque eu passava e os meninos ficavam todos olhando. Eu levei duas advertências por usar o banheiro feminino. Quando não tinha ninguém lá dentro eu entrava lá, fazia as necessidades, me sentia bem mais à vontade lá dentro, me olhava no espelho, passava um gloss, dava um close. Depois das advertências, eu me obrigava a ir no banheiro masculino. Eu vivia me soqueando com os piás dentro do banheiro porque eu passava e eles passavam a mão na gente, tipo assim, beliscavam, diziam: ô gostosa, viadinho gostoso, venha aqui, vamos ali no cantinho e tal. Isso não foi nem uma, nem duas, nem três, foram muitas vezes. Daí me atracava e saía rolando e já vinha o inspetor e lá ia a bicha pra diretoria. Eu vivia mais na diretoria. Eles me viam como marginal que gostava de brigar e agredir o povo. Achavam que eu estava na escola para fazer o fervero no banheiro. (Dayana).

As *performances* que constroem a masculinidade heterossexual são reconhecidas pela travesti, que se exclui do ritual a partir de dois constrangimentos. O primeiro diz respeito à sua identificação com gênero feminino, que a impede de compartilhar com outros meninos os atos de sociabilidade, como a exposição coletiva das genitálias. O segundo constrangimento está relacionado com o medo da atração ao corpo do outro, já que isso rompe com os códigos presentes no ritual performático da masculinidade. As áreas abertas dos mictórios tanto permitem a socialização de práticas culturais como possibilitam a vigilância da norma heterossexual. Por outro lado, essas mesmas áreas abertas incitam aos experimentos sexuais que têm a permissão de ocorrer nas áreas mais privadas das cabines.

A posição indefesa dessas pessoas no período da infância e da adolescência se modifica quando elas assumem sua identidade travesti na fase adulta. O espaço escolar agora é vivenciado a partir de outras estratégias de exclusão, menos nítidas, mas igualmente eficazes, conforme pode ser observado no relato de Bia, ao descrever uma conversa tida com a diretora de sua escola.

Ela chegou pra mim e disse: Olha não é que você não seja bem-vindo, mas você não tem uma orientação normal para viver no meio dos alunos. Eu como travesti não podia ficar no meio dos alunos. Eu já me vestia de mulher. Já era uma mulher. Eu sempre me achei feminina e como eu era uma mulher eu não podia ficar ali. Ela me dizia: veja na chamada você é chamada com nome de homem, mas você está vestido de mulher. Eu vou chamar você de [...]. Não posso chamar de outro nome. Ela continuou dizendo: você deve se retirar porque você vai ser muito maltratada aqui. Você vai ser o alvo de todo mundo. (Bia).

As dificuldades das travestis nas instituições educacionais adultas estão expressas em uma pesquisa feita por Andrade e Silva (2005). Investigando as representações sociais dos professores sobre os grupos excluídos do acesso à educação, esses pesquisadores constataram que as travestis são excluídas até mesmo das representações de exclusão. Apontam que, além de não serem lembradas pelos educadores, as travestis não constituem grupo de interesse no desenvolvimento de práticas pedagógicas por parte de nenhum dos educadores entrevistados. Esses profissionais da educação apresentam como justificativa posicionamentos ideológicos que associam as travestis com condutas morais “não condizentes com sua forma de conceber a realidade”.

Em conclusão, o espaço interdito se produz cotidianamente na existência das travestis, e a escola é um elemento que contribui inegavelmente para a marginalidade social em que elas vivem quando adultas. A idílica representação da escola como espaço de solidariedade, igualdade, saber e inclusão é completamente negada nas versões apresentadas

por elas. A escola produziu dor, desrespeito, e ela colabora decisivamente para a produção de representações sociais negativas, que apenas reforçam a violência e a hostilidade que as envolvem.

As travestis são culpabilizadas pela sua própria exclusão do direito à escola, e o espaço se institui como um dos elementos mais eficazes da construção das táticas polimorfas de poder, para utilizar os termos de Foucault (1984), que garantem a manutenção das normas compulsórias de gênero. Paradoxalmente, são estas mesmas experiências espaciais interditas que questionam e desestabilizam a organização binária da sociedade heteronormativa.

## Referências

- ANDRADE, Augusto José de Abreu; SILVA, Telci Teodoro da. *Representações de exclusão na educação: onde estão os homossexuais?* 2005. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade de Brasília, 2005.
- BINNIE, Jon; VALENTINE, Gill. Geographies of sexuality: a review of progress. *Progress in Human Geography*, v. 23 n. 2, p. 175-187, 1999.
- BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London: Routledge, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. London: Routledge, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis, 2004.
- DUNCAN, James Stuart. *The city as text: the politics of landscape interpretation in the Kandy Kingdom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- GOMES, Paulo C. da Costa. Versalhes não tem banheiros! As vocações da geografia cultural. *Espaço e Cultura*, n. 19-20, p. 41-49, dez. 1996.
- HARAWAY, Donna J. *Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature*. London: Free Association Books, 1991.
- LAURETIS, Teresa de. *Technologies of gender: essays on theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.
- MOTT, Luiz; CERQUEIRA, Marcelo. *Matei porque odeio gay*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2003.
- NAMASTE, Ki. Genderbashing: sexuality, gender, and the regulation of public space. *Environment and Planning D: Society and Space*, v. 14, n. 2, p. 221-240, 1996.
- PERES, Wilian Siqueira. Travestilidades: apontamentos para uma estilística da existência. SEMINÁRIO HOMÓFOBIA, IDENTIDADE E CIDADANIA GLBTT. 2007. *Anais...* Florianópolis: NIGS – Núcleo de Identidades Gênero e Subjetividades. 2007, p. 1-16.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- ROSE, Gillian. *Feminism & geography: the limits of geographical knowledge*. Cambridge: Polity Press, 1993.
- VALENTINE, Gill. (Hetero)sexing space: lesbian perceptions and experiences of everyday spaces. *Environment and Planning D: Society and Space*, v. 11, n. 4, p. 395-413, 1993.