



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Dilton Ribeiro do Couto Junior

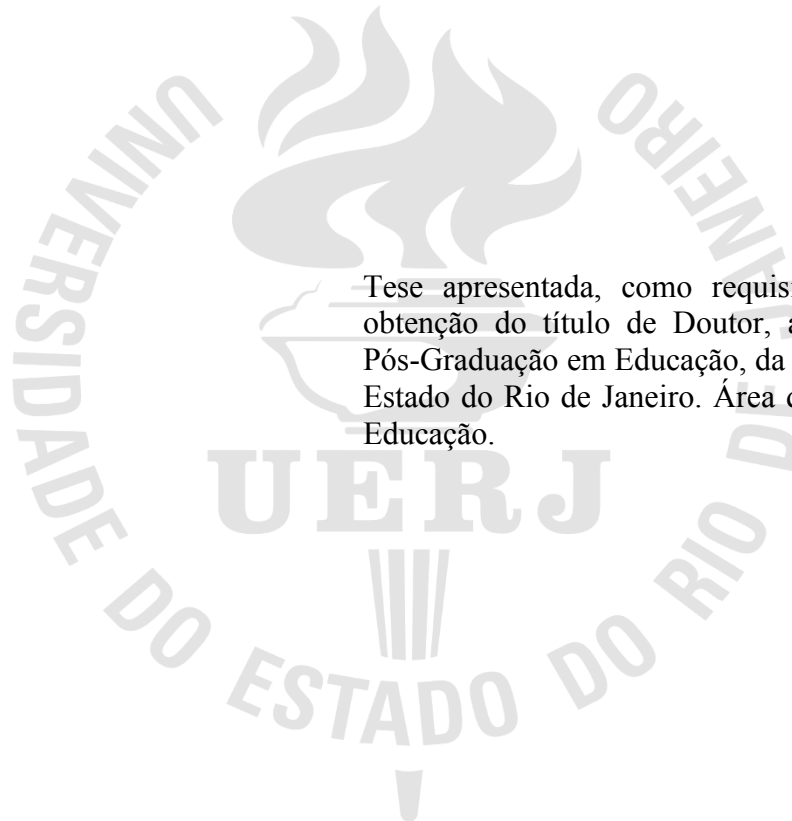
**Marcas da abjeção expressas em conversas sobre heteronormatividade com
jovens no Facebook: em defesa de uma pedagogia *queer***

Rio de Janeiro

2017

Dilton Ribeiro do Couto Junior

**Marcas da abjeção expressas em conversas sobre heteronormatividade com jovens no
Facebook: em defesa de uma pedagogia *queer***



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C871 Couto Junior, Dilton Ribeiro do.
Marcas da abjeção expressas em conversas sobre heteronormatividade com jovens no Facebook: em defesa de uma pedagogia *queer* / Dilton Ribeiro do Couto Junior. – 2017.
290 f.

Orientadora: Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Cibercultura – Teses. 3. Juventude – Teses. I. Oswald, Maria Luiza Magalhães Bastos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Dilton Ribeiro do Couto Junior

**Marcas da abjeção expressas em conversas sobre heteronormatividade com jovens no
Facebook: em defesa de uma pedagogia *queer***

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 09 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a. Larissa Maués Pelúcio Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Prof. Dr. Fernando Altair Pocahy
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof.^a Dr.^a. Edméa Oliveira dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

A todos os sujeitos que lutam contra a normatização da heterossexualidade. Que as práticas de resistência contra o machismo possam continuar sensibilizando os tantos corações de pedra, ditadores das formas de ser e estar no mundo.

AGRADECIMENTOS/ ACKNOWLEDGMENTS

Esta tese foi desenvolvida a partir de práticas de colaboração e parceria. Ao longo de quatro anos (2013-2017) muitas pessoas contribuíram de diferentes maneiras para a concretização deste trabalho escrito. Neste momento tão especial, que são os agradecimentos, me lancei na tarefa de lembrar o quão afortunado eu fui por estar cercado pela presença de tantas pessoas queridas na minha vida nos últimos quatro anos.

À professora Maria Luiza Oswald, coordenadora do Grupo de Pesquisa IJEC e orientadora desta pesquisa. Palavras não são capazes de medir o quão honrado me sinto de ter sido seu orientando desde a graduação, no curso de Pedagogia na UERJ. Hoje, com mais de uma década frequentando o IJEC, sinto-me desafiado em resumir neste pequeno parágrafo o meu singelo agradecimento a você. Não poderia deixar de mencionar a sua competência profissional durante todo o trabalho de orientação no Doutorado, indo desde a escolha do objeto de estudo à finalização do texto escrito da tese. Ser seu orientando ao longo de quatro anos foi um privilégio porque fui agraciado pela leveza com que você vive a vida, dentro e fora da universidade. Além disso, sua presença no grupo de pesquisa alimenta nossas esperanças de continuar na luta por uma educação pública, laica e de qualidade. Não esquecerei jamais desse desafio e atribuo isso à sua presença significativa na minha formação. Em outras ocasiões já tive a oportunidade de deixar registrado, mas volto a repetir: “*quando eu crescer, quero ser igual à você*”. <3

Ao Grupo de Pesquisa IJEC. A tese só existe porque desde a graduação eu encontro semanalmente vocês na UERJ, que fazem de cada reunião um momento único de muito aprendizado. As inúmeras histórias que já vivemos juntos, dentro e fora da universidade, me mostram como o ofício da pesquisa pode (e deve!) ser leve. Muito obrigado Tuca, Sarah, Patrícia, Ana Carolina, Andréia, Roberta, Adriele, Pollyana, Carla, Eloisa, Alessandra e Leonardo. Mesmo se a distância nos separar, as fofocas no zap zap no meio da madrugada precisarão continuar! <3

À professora Annette Schlichter, da University of California – Irvine (UCI), que me recebeu de forma tão afetuosa durante o período em que realizei o Doutorado Sanduíche. Agradeço às discussões na universidade as quais contribuíram para o enriquecimento da tese e de minha formação profissional e pessoal. Graças à internet, a distância física não impedirá que possamos continuar compartilhando experiências vida afora. **ENGLISH:** To Professor Annette Schlichter, from the University of California – Irvine (UCI), who received me so

warmly during the Doctoral internship. I am grateful to the rich discussions we had at the university, which contributed to the enrichment of the dissertation as well as the enrichment of my professional and personal formation. Thanks to the Internet, our physical distance apart will not stop us from continuing to share experiences throughout life.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro concedido para a realização desta pesquisa, tanto no Brasil, quanto no período de trabalho durante o Doutorado Sanduíche na UCI. O apoio financeiro concedido possibilitou minha dedicação exclusiva ao estudo.

A todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), pelo carinho, competência e dedicação. <3

Aos professores Fernando Seffner, Larissa Pelúcio, Edméa Santos e Fernando Pocahy, que aceitaram participar como membros da banca examinadora desta Tese. Muito obrigado! Não poderia deixar de mencionar que as contribuições teóricas produzidas por vocês foram muito importantes na tessitura de inúmeras das reflexões realizadas ao longo deste trabalho de pesquisa.

Ao Fernando Pocahy e à Conceição Soares, pelas preciosas discussões sobre questões de gênero e sexualidade realizadas no âmbito das disciplinas do ProPEd/UERJ. O compromisso ético e político de vocês com essas questões me fez vislumbrar os momentos de aprender-ensinar na universidade. Curti muito!

À Rita Ribes e à Mailsa Passos, por terem contribuído imensamente com as discussões sobre Mikhail Bakhtin nesta pesquisa. Durante as disciplinas no ProPEd/UERJ, vocês me mostraram o quanto é enriquecedor dialogar a partir das obras deste autor. Obrigado por fazerem com que cada aula fosse povoada de momentos de muitas *“pulgas atrás das orelhas”*.

À Edméa Santos, pelas ricas trocas que vimos estabelecendo desde o Mestrado. Você é uma grande inspiração para mim e minha escolha por adotar o Facebook como campo empírico na tese está relacionada aos tantos aprendizados durante as suas disciplinas do ProPEd/UERJ ligadas às questões ciberculturais. Curto muito você e os trabalhos que vêm desenvolvendo junto ao GPDOC!

Ao primo Bruno Constâncio e ao Leonardo Peixoto, muito obrigado pelas valiosas contribuições dadas ao texto de qualificação.

Aos amigos Leonardo Medeiros, Núbia Santos e Nélia Macedo, pela enorme ajuda e apoio durante o processo de candidatura ao Doutorado Sanduíche. Gratidão! <3

À Annie Redig, pelas conversas inspiradoras sobre a vida! Conforme eu já disse em outras circunstâncias, espelho-me muito na sua garra e competência para trilhar os meus próprios sonhos.

Ao Leandro Brito, pelas valiosas contribuições dadas ao texto desta tese. Obrigado também pela amizade sincera de vários anos, repleta de muitas conversas divertidas sobre a vida e sobre nossos estudos na universidade.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, jovens que me mostraram as possibilidades de se fazer pesquisa na internet; sujeitos que me mostraram o protagonismo de uma juventude antenada com as questões sociais de nosso tempo; jovens com uma escuta e escritas sensíveis que me permitiram refletir sobre um mundo outro. Meu muito obrigado, curti muito a parceria de vocês no Facebook!

Ao grupo do Facebook “Judith Butler e a Teoria Queer”, criado e idealizado pelo querido João Paulo de Lorena. Muito obrigado a todos os integrantes pelas muitas conversas e incontáveis textos compartilhados! É muito bonito ver uma comunidade tão preocupada com práticas de colaboração e troca. <3

Ao querido Alexandre Pedro, pela cumplicidade e companheirismo há mais de seis anos. Não poderia deixar de mencionar que as questões de gênero e sexualidade discutidas nesta tese partiram de muitas de nossas conversas sobre os acontecimentos da vida. <3 Que os versos de “Come to mama”, lindamente interpretada por Lady Gaga, possam continuar nos inspirando no caminho por outras estéticas de existência: *Why do we gotta tell each other how to live? / The only prisons that exist are ones we put each other in / Why do we gotta tell each other how to live? / Look what that rainbow did...*

À Família Buscapé, que inclui Martha Lee, Lize, Anna, vovó Lee, Diogo, Terezinha, Guta e meu pai Dilton! A vida não faria sentido sem a presença de vocês ao longo dos meus últimos 32 anos. Sobre os últimos quatro anos, reitero o quão agradecido eu sou pelas palavras de apoio e incentivo constantes no meio desse turbilhão de energia gasta para a realização do Doutorado. Somando-se a isso, não poderia deixar de mencionar meu profundo agradecimento à minha tia Anna, sempre me ajudando com os “abstracts”, e minha mãe, que leu esta tese e contribuiu com muitas reflexões que foram incorporadas. Que a vida continue nos fortalecendo e nos reaproximando cada vez mais. <3

Nós somos todos socializados numa cultura homofóbica. Nós somos socializados numa cultura heterossexista. É uma cultura que define os papéis sexuais. Os homens ficam numa posição superior e as mulheres estão numa posição subalterna. O mundo funciona exatamente assim: as mulheres são vítimas de violência sexual, são minoria no mundo do trabalho, no mundo da política. Essa sociedade também define qual é o papel sexual da mulher e do homem. Ela é heterossexual porque define a heterossexualidade como a sexualidade legítima. Nessa tese, todo ser humano nasce para ser heterossexual. Se você não é heterossexual é considerado um desvio. Para a Igreja, você é um pecador; para o aparato jurídico policial, você é um criminoso; e para a medicina, você é um doente. Nossa cultura, portanto, é uma cultura homofóbica. Ela incorpora a homofobia em todos nós.

Jean Wyllys

RESUMO

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. Marcas da abjeção expressas em conversas sobre heteronormatividade com jovens no Facebook: em defesa de uma pedagogia *queer*. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A presente tese teve por objetivo conhecer as marcas da abjeção colocadas em manutenção e funcionamento por normas regulatórias de gênero presentes nos contextos familiares e nos cotidianos escolares de jovens que não se identificam com a heterossexualidade. A pesquisa de campo foi realizada entre 2013 e 2015, no Facebook, através da imersão num grupo *online* constituído por cerca de 70 jovens de diferentes inserções socioeconômicas que se autodenominam gays/lésbicas/bissexuais. Em 2013, ano de entrada em campo, os sujeitos apresentavam idade variando entre 16 e 35 anos. A estratégia metodológica adotada foi o estabelecimento de conversas *online* realizadas, individual e coletivamente, com esses jovens. Os princípios teóricos foram norteados, principalmente, pelos estudos de pesquisadores que trabalham com questões de gênero e sexualidade amparadas pela perspectiva da teoria *queer*. Essa fundamentação teórica orientou a interpretação das conversas *online* realizadas no Facebook. Somado a isso, pela necessidade de compreender os fenômenos comunicacionais ciberculturais, com ênfase nas dinâmicas de interação e colaboração das redes sociais da internet, também me apropriei de reflexões dos campos de estudos das áreas da comunicação e educação. Além disso, a construção de uma proposta de pesquisa *online* de abordagem histórico-cultural foi realizada principalmente através dos conceitos de dialogismo e alteridade de Mikhail Bakhtin, me permitindo traçar os caminhos metodológicos necessários na interação com os jovens no Facebook. Nessa abordagem, pesquisador e pesquisados foram concebidos como coautores em um processo de produção de conhecimento que se constrói gradualmente com o outro, com as redes sociais digitais reconhecidos como lugares de encontro com o outro. O trabalho de campo evidenciou o engajamento e o protagonismo político dos jovens participantes do estudo, que se apropriaram do Facebook para fortalecerem os vínculos sociais e afetivos, promovendo a possibilidade de resistência frente à heteronormatividade a partir de ativismos que se constituíram através da potência do diálogo na/em rede. Ao ressaltarem o quanto as normas regulatórias de gênero estiveram presentes em seus cotidianos educacionais e contextos familiares, os relatos dos sujeitos apontaram para a urgência de se discutir sobre a heteronormatividade nas escolas e nos cursos de formação de professores, bem como no âmbito familiar, objetivando desmistificar a naturalização e normatização do modelo heterossexual. A interpretação do material da pesquisa permitiu questionar a heteronormatividade, problematizando e ressignificando o modelo heterossexual que vem sendo amplamente (re)produzido e naturalizado no discurso social, além de ter possibilitado, pela aproximação com a teoria *queer*, um pensar crítico sobre os processos escolares que desqualificam os comportamentos sociais que não se enquadram nos moldes heteronormativos. Enquanto cidadãos e educadores, se não repensarmos as questões ligadas aos corpos, gêneros e às sexualidades, continuaremos sendo cúmplices da predominância de práticas familiares e escolares pautadas num olhar de mera tolerância e respeito ao diferente e às diferenças. Para isso, defendo que é preciso *queerizar* o pensamento heterocentrado, reimaginando a multiplicidade de formas de fabricações dos corpos, gêneros e sexualidades.

Palavras-chave: Cibercultura. Juventudes. Corpos. Gêneros. Sexualidades. Heteronormatividade. Pedagogia *queer*.

ABSTRACT

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. Marks of abjection expressed in conversations about heteronormativity with young people on Facebook: in defense of a queer pedagogy. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This dissertation aims to analyze the marks of abjection produced and maintained by gender norms present in family and school contexts of young people who do not identify as heterosexuals. The research fieldwork was conducted between 2013 and 2015 on Facebook, through an immersion in an online group of about 70 young people from different socioeconomic insertions who identify as gays/lesbians/bisexuals. In 2013, year of entry into the fieldwork, the subjects' age ranged from 16 to 35 years. The adopted methodological strategy was the establishment of individual and collective online conversations with the young people. The chosen theoretical framework was based, predominantly, on the work of researchers that study gender and sexuality from the perspective of queer theory. Thus, this theoretical foundation guided the interpretations of the online conversations held on Facebook. Furthermore, in order to understand the digital communication phenomena, with focus on online social networks' dynamics of interaction and collaboration, I also researched the available literature on the Communication and Education fields. Moreover, the construction of an online research proposal based on the historical-cultural perspective was enabled mainly by Mikhail Bakhtin's concepts of dialogism and otherness, which allowed me to trace the necessary methodological steps to interact with the young people on Facebook. In this approach, researcher and subjects are co-authors in a process of knowledge production that is gradually built with the other, in which online social networks are places to meet with each other. The fieldwork showed the engagement and the political role of the research participants who have been using Facebook to strengthen social and emotional ties, fostering the possibility of resistance against heteronormativity from activism constituted through the potential of online conversations. By emphasizing how gender regulatory norms were present in their educational and family contexts, the reports of the subjects pointed to the urgent need to discuss heteronormativity in schools and in teacher training courses, as well as in the family environment, in order to demystify the naturalization and normalization of the heterosexual model. The interpretation of the research material challenges heteronormativity, problematizing and resignifying the heterosexual model that has been widely (re)produced and naturalized in the social discourse. Also, it has enabled, by applying the queer theory approach, a critical thinking about school processes that disqualify social behaviors that do not fit heteronormative principles. As citizens and educators, if we do not rethink the issues related to bodies, genders and sexualities, we will continue to be accomplices of the predominance of family and school practices based on mere tolerance and respect for the different and differences. In this sense, I argue that we must queerize the heterosexual-centered thought by re-imagining the multiplicity of ways in which bodies, genders and sexualities are produced.

Keywords: Cyberculture. Youth. Bodies. Genders. Sexualities. Heteronormativity. Queer pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	24
1.1 “O jeito é beber até cair pra lavar as magoas de ter um filho que queima a rosca”: por que pesquisar com jovens internautas que fogem à matriz heterossexual?	26
1.2 Imergindo nos cotidianos dos jovens no Facebook e traçando as questões norteadoras do estudo	32
1.2.1 “[A música] foi editada em muuuitos países”: em defesa da liberdade de expressão	32
1.2.2 “Claro que topo participar”: apresentando a proposta de pesquisa para os sujeitos	37
1.3 Entrelaçando perspectivas teóricas e conceitos chave.....	41
1.3.1 Apontamentos iniciais sobre a teoria <i>queer</i> e a crítica às identidades sexuais	42
1.3.2 “Homem não faz isso e mulher não faz aquilo”: corpo, gênero e contrassexualidade.....	49
1.3.3 “Está vendo aquele menino ali?”: heteronormatividade, homofobia e abjeção	54
1.3.4 “Fulano não parece gay?!”: poder e dispositivo de sexualidade	61
1.3.5 Um corpo estranho: a produção da normalidade e da diferença.....	66
2 CONTRIBUIÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE PESQUISA <i>ONLINE</i> DE ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	70
2.1 Dialogismo e alteridade na pesquisa <i>online</i> de abordagem histórico-cultural	74
2.2 “Tudo o que você disser vira pesquisa”: coautoria, pseudônimos e participação na pesquisa <i>online</i>	82
2.3 “Como você tem trabalhado a ética na sua pesquisa?”: autorização, ética e participação dos sujeitos na pesquisa	90
2.4 “Seria melhor você criar então um grupo secreto só para isso, não?”: a entrada em campo	93
2.5 “Fica aí avaliando a gente e nem consegue mais acompanhar”: quantidade significativa de postagens.....	95

2.6	“É muito animador sair do armário. É um peso que sai das costas”: ciência e vida caminhando juntas	98
2.7	“<i>Quem não comenta, mas ‘curte’, também participa?</i>”: sobre “visualizações” e “curtidas” na pesquisa <i>online</i>	103
2.8	“<i>Fico ansioso pra ler seu trabalho</i>”: o retorno do texto escrito aos sujeitos da pesquisa	105
3	CIBERCULTURA, JUVENTUDES E SEXUALIDADE: ATIVISMO E RESISTÊNCIA NO FACEBOOK	109
3.1	A crítica à “máscara” do adulto e a experiência juvenil na produção colaborativa de conhecimento	115
3.2	Juventudes e o “vir a ser”: compreendendo o jovem para além da faixa etária	118
3.3	Juventudes, sexualidade e educação	121
3.4	Juventudes, sexualidade e processos comunicacionais ciber culturais	125
3.4.1	<i>“Pq n fui no trote... agora não conheço ngm T-T”</i>	127
3.4.2	<i>“Partiu as gay tudo! Holanda cogita criar primeira cidade exclusiva para homossexuais”</i>	130
3.4.3	<i>“A comunicação via Facebook, em especial nesses temas, é algo tão visceral para mim que digito na velocidade que penso”</i>	134
3.4.4	<i>“Acabei de fazer essa imagem para a manifestação de amanhã. queria a opinião de vocês. curtiram, não curtiram e pq?”</i> : do Facebook para as ruas da cidade	138
3.4.5	<i>“Alguém por favor denuncia e repassa?”</i>	144
4	QUEM DEFENDE O SUJEITO QUEER? GÊNERO E SEXUALIDADE EM CONTEXTOS FAMILIARES	149
4.1	<i>“Já que virou Casos de Família [...] contarei o meu”</i>	154
4.1.1	<i>“A second life é horrível. Uma bolha sufocante”</i>	155
4.1.2	<i>“Desde pequena eu sou bombardeada por expectativas heterossexuais”</i>	158
4.1.3	<i>“Acho que poderia ser bem pior”</i>	162
4.1.4	<i>“Raramente é fácil [ser gay]”</i>	164
4.1.5	<i>“Ela queria que eu experimentasse o ‘outro lado’ (namorasse uma mulher)”</i>	165
4.1.6	<i>“E é aí que acaba meu mar de rosas e começa o meu calvário...”</i>	169
4.2	Colocando em pauta a (tradicional) família nuclear: “<i>Então amigxs, você pensam em ter filhos? Acham que vão ter algum desafio?</i>”	174

4.2.1	<i>“Cada um sabe onde aperta o calo”</i>	175
4.2.2	<i>“Meus ‘filhos’ serão meus alunos, e cada pessoa que eu consiga tocar, modificar ou instigar com meu trabalho”</i>	181
5	CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: MARCAS DA ABJEÇÃO (RE)PRODUZIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR	186
5.1	<i>“O personagem [da TV] entra no cotidiano escolar!”: iniciando as conversas sobre a escola</i>	189
5.2	<i>“Desde muito cedo os meninos não queriam brincar comigo e eu era sempre deixado de lado”</i>	191
5.3	<i>“As pessoas ficavam me sacaneando e isso ‘manchava’ a imagem da escola”</i> .	196
5.4	<i>“Eu voltava pra aula pra continuar sofrendo bullying por ter ‘reclamado com a direção”</i> ”: reiteração das normas regulatórias de gênero	199
5.5	<i>“Uma professora chegou a ‘avisar’ a minha mãe que eu estava com trejeitos de menina”</i> ”: a intervenção da escola com a participação da família	203
5.6	<i>“Digamos q não tenho muito o q fazer pra mudar esse passado. Vou ficar com o futuro”</i>	208
5.7	<i>“Eu acho que sou um ponto fora da curva porque eu fui ensinado a não me importar com a opinião dos outros”</i>	211
5.8	<i>“Número e união FAZ a força [do movimento]”</i> ”: por que precisamos do feminismo?	215
6	POR UMA PEDAGOGIA QUEER	220
6.1	<i>“O que vocês acham sobre a atitude de saber ou não o sexo do seu bebê?”</i> ”: sobre a nomeação dos corpos	224
6.2	<i>“Vocês conhecem algumx ‘heterossexual flexível?’</i> ”: identidades sexuais em debate.....	230
6.3	<i>“Não somos um ponto. Somos um leque”</i> ”: a necessidade de fazer proliferar multiplicidades de formas de constituir-se sujeito	236
6.4	<i>“Falar [de masturbação] até não é o problema... o problema é se os pais querem que os filhos ouçam”</i> ”: qual o espaço na escola para se discutir sobre sexo?	241
6.5	<i>“Só passei a me aceitar mesmo quando eu deixei pra trás certas visões de mundo”</i> ”: ressignificando o olhar sobre a vida.....	247

6.6	<i>“Por isso que eu venho escrevendo, estudando e conversando com vocês do grupo, tentando pensar uma pedagogia ‘desencaixante’”: a necessidade de queerizar a sala de aula</i>	249
6.7	Por uma pedagogia queer	253
6.8	<i>“Um pesquisador pode se intitular ‘queer’ sendo hetero?”: alguns apontamentos</i>	258
	É PRECISO APRENDER A PARAR DE PUXAR O GATILHO: BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS	261
	REFERÊNCIAS	268

INTRODUÇÃO

A opção por investigar as práticas sociais mediadas pelas dinâmicas da cibercultura neste estudo de Doutorado trouxe a oportunidade de dar continuidade ao meu interesse, desde a graduação, pela forma como os artefatos tecnológicos contemporâneos vêm sendo utilizados pelas juventudes brasileiras. Iniciei minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), quando ingressei em 2005 no Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude, Educação e Cultura”¹ (IJECE), coordenado pela professora Dr.^a Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald. As questões que investigo nesta tese de Doutorado são fruto de uma história que antecede a entrada na graduação, mas foi no contato com os membros do IJECE, ao longo de quase uma década, que pude concretizar um projeto fortemente interligado com minha experiência de vida.

Anteriormente a esse estudo desenvolvi outros três, também orientados pela professora Maria Luiza Oswald. Optei por trazer alguns dos achados desses estudos para esse texto por considerar que são importantes para fornecer um panorama de minha trajetória de pesquisa voltada ao interesse de investigar os usos das tecnologias de massa e digitais pelas juventudes. Como bolsista de Iniciação Científica vinculado ao IJECE, realizei a pesquisa monográfica² da graduação (COUTO JUNIOR, 2008) investigando os sentidos produzidos pelos jovens com os *games*. Dentre os temas abordados neste estudo vale destacar os processos de imersão e agenciamento vivenciados por jovens ao interagirem com a trama interativa dos jogos eletrônicos. As reflexões da monografia apontaram o quanto a experiência dos jovens com os *games* pode auxiliar a compreender os modos pelos quais esses sujeitos interagem com o conhecimento e com a cultura e como constituem seus modos de ser e estar no mundo.

Posteriormente, desenvolvi a pesquisa monográfica³ do curso de Especialização em Educação Infantil (COUTO JUNIOR, 2010), que investigou os usos de mídias de massa e digitais por jovens professoras da educação infantil. Um dos achados da pesquisa foi refletir sobre o quanto as tecnologias provocam transformações para a percepção e atuação humanas

¹ Para maiores informações sobre o Grupo de Pesquisa, acesse o *site* www.gpijec.com.

² A monografia de graduação originou os artigos Ferreira e Couto Junior (2009) e Couto Junior e Ferreira (2012).

³ A monografia de especialização originou os artigos Couto Junior (2013a) e Couto Junior (2014).

e o quanto a relação com o outro mediada pelo do uso das tecnologias vem possibilitando evidenciar com maior clareza os processos de constituição das subjetividades de seus usuários. Neste sentido, defendi que reinventar as práticas pedagógicas parece ser cada vez mais necessário e um dos possíveis caminhos para isso seria o de descobrir as potencialidades das diversas mídias nos processos comunicacionais, que abarcam o desejo e a necessidade dos sujeitos de se sentirem como produtores de cultura.

Na Dissertação de Mestrado⁴ (COUTO JUNIOR, 2013b), pesquisei os fenômenos comunicacionais da internet evidenciando outras formas de aprender-ensinar que emergem dos processos colaborativos e interativos do Facebook. Conforme observado, essas formas de aprender-ensinar encontram-se ancoradas à linguagem da cibercultura, não sendo geralmente exploradas com crianças e jovens nas diversas instituições escolares. Neste estudo, defendi a importância de, enquanto educadores, nos inspirarmos nos processos comunicacionais digitais, engendrados pelas práticas ciberculturais para imaginar formas de aprender-ensinar que constituam “um espaço de formação pautado em lógicas não-lineares, na aprendizagem colaborativa, na interatividade, na multivocalidade, nas dinâmicas das redes. Um espaço vivo de criação, de produção, de comunicação e, portanto, um espaço de cultura[s]” (PRETTO; BONILLA, 2008, p. 86). Ao reconhecer as redes sociais digitais como espaços legítimos de aprender-ensinar com o outro através do diálogo na/em rede, pude repensar as práticas pedagógicas à luz das dinâmicas da interação e da colaboração estabelecidas entre os jovens e os saberes que circulam nas redes sociais digitais.

Vinculada à Linha de Pesquisa “Infância, Juventude e Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da UERJ e do projeto institucional “Educação e contemporaneidade: crianças, jovens e redes educativas” coordenado pela professora Maria Luiza Oswald, a presente investigação de Doutorado também foi realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa IJEC. O estudo teve como objetivo conhecer as marcas da abjeção colocadas em manutenção e funcionamento por normas regulatórias de gênero presentes nos contextos familiares e nos cotidianos escolares de jovens que não se identificam com a heterossexualidade. O sujeito inserido na condição de abjeto é considerando um ser “contaminado” que causa repulsa porque desestabiliza as normas e convenções sociais (MISKOLCI, 2013; MISKOLCI, 2014). Dessa forma, cabe discutir as inúmeras experiências

⁴ A dissertação encontra-se disponível para *download* no *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), cujo endereço eletrônico é: www.proped.pro.br. A dissertação de mestrado originou os artigos Couto Junior (2013c), Couto Junior e Oswald (2014) e Couto Junior (2015).

da abjeção vivenciadas pelas juventudes contemporâneas que vêm recusando a ter suas vidas invisibilizadas pela imposição das normas regulatórias de gênero. Mesmo fadados a viver sob a mira das ameaças constantes, não há como desconsiderar que os sujeitos apontados como seres abjetos revelam novas possibilidades de (re)inventar corpos, gêneros e sexualidades (POCAHY, 2013).

A pesquisa contou com a participação de um grupo específico de jovens internautas que, como eu, geralmente são *esquecidos* e *silenciados* na/pela escola por não se adequarem ao modelo da heterossexualidade. Para Louro (2011, p. 71-72), “ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los/as’, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’”. Por outro lado, o silenciamento é substituído por palavras que nos nomeiam pejorativamente como *viadinho*, *bicha*, *boiola*, *gayzinho*, *frutinha*, *sapatão*, *fanchona*, *mulher-homem*, dentre tantos outros que reforçam e legitimam o preconceito e a discriminação. Frequentemente somos apontados pelos outros como “diferentes” – uma diferença que nos desqualifica, nos desvaloriza e nos torna “indesejáveis”. Para Silva (2010, p. 87), “o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não-diferente’”. Quais relações de poder produzem os chamados “diferentes” e os “não-diferentes”? Como abalar as estruturas de manutenção dessas relações de poder baseadas na ótica heteronormativa? Essas e outras inúmeras questões são discutidas com os sujeitos e abordadas ao longo deste trabalho.

O trabalho de campo foi desenvolvido entre 2013 e 2015 num grupo fechado no Facebook constituído majoritariamente⁵ por jovens graduandos e pós-graduandos, com diferentes inserções socioeconômicas, do curso de ciências biológicas de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Em 2013, ano de entrada em campo, os jovens pesquisados apresentavam idades que variavam entre 16 e 35 anos. Identificados pelo uso de pseudônimos escolhidos pelos próprios⁶, esses jovens se autodenominam gays/lésbicas/bissexuais e discutem na rede questões relativas aos gêneros e às sexualidades, com ênfase na crítica à

⁵ Conforme eu explicito no capítulo I, nem todos os jovens participantes da pesquisa são da área biológica, mas foram incorporados à comunidade do Facebook por estarem num relacionamento amoroso com algum estudante de biologia.

⁶ No capítulo I eu relato como ocorreu a escolha dos pseudônimos.

heteronormatividade. Foi através de meu namorado, também integrante deste grupo, que entrei em contato com os sujeitos. Por intermédio do Facebook, convidei o grupo para participar da pesquisa e, de forma geral, os sujeitos se mostraram interessados e dispostos a colaborar com o trabalho de campo⁷.

E por quê pesquisar na internet questões relativas a gênero e sexualidade, com um enfoque nas sexualidades consideradas por muitos como as “não desejadas”? Encontrei em Mikhail Bakhtin (2011, p. 399, grifos do autor) auxílio para responder essa pergunta:

As lembranças *a serem preenchidas* e as possibilidades *antecipadas* (a interpretação em contextos distantes). Nas lembranças levamos em conta até os acontecimentos posteriores (no âmbito do passado), ou seja, percebemos e interpretamos o lembrado no contexto de um passado inacabado.

Preencher as minhas lembranças com lembranças de outros jovens que fogem à matriz heterossexual me traz a oportunidade de ressignificar meu passado ao conhecer tantos outros passados. Isso significa encontrar no passado vivido estratégias e formas de combater, no presente, o regime de terror heteronormativo que muitos de nós vivenciamos e continuamos a vivenciar. Perpetuado por práticas sociais sintonizadas com a heteronormatividade, esse regime é colocado em manutenção pelas normas regulatórias de gênero que impõem determinadas formas de ser e estar no mundo ao tentar silenciar todos os sujeitos que não se identificam com o modelo heterossexual.

Referindo-se aos dados do Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais, desenvolvido pelo “Grupo Gay da Bahia” (GGB)⁸, Leite (2012, p. 193) mostra que, em 2011, o assassinato de 266 gays, lésbicas e travestis “fundamenta-se em uma concepção heteronormativa de sociedade e natureza solidamente arraigada nas tradições nacionais”. Essa concepção traz questões que merecem atenção dos pesquisadores do campo de estudos de gênero e sexualidade, permitindo que novas reflexões sejam tecidas sobre o questionamento das certezas e convenções culturais. Dados mais recentes do GGB revelam que, em 2013, foram documentados 312 assassinatos de gays, lésbicas e travestis no Brasil. Em 2014, houve um aumento de 4,1% em relação ao ano anterior, com 326 mortes de gays, travestis e lésbicas no país, além de 9 suicídios. O relatório do ano seguinte mostrou que 318 pessoas foram assassinadas, trazendo como um aspecto interessante o fato de que esses crimes de ódio não

⁷ Nos capítulos I e II eu discuto a minha entrada no grupo como pesquisador, bem como explico diversas questões teórico-metodológicas que emergiram na pesquisa *online*.

⁸ Fundado em 1980, o GGB é uma associação brasileira de defesa dos direitos humanos dos homossexuais. Os relatórios produzidos pela associação encontram-se disponíveis no *site* www.ggb.org.br. Acesso em: 26 out. 2013.

somente afetam a comunidade LGBT brasileira, uma vez que alguns sujeitos perderam suas vidas porque foram confundidos com pessoas gays e lésbicas. Somando-se a isso, o relatório de 2015 destaca que o Brasil continua liderando o *rank* de países com maior número de crimes motivado por homofobia, embora nem todos os casos de assassinato e suicídio sejam registrados, o que significa que esse cenário é, muito provavelmente, mais alarmante. Diante desses dados, não há como negar que o movimento LGBT brasileiro apresente uma história marcada por situações cotidianas de violência que hoje se constituem como motivo de sua luta política (EFREM FILHO, 2016).

Essa “obscena” sombria me remete para as palavras de Veiga-Neto (2014, p. 26), para quem

Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho.

Esse processo infinito diz respeito à necessidade de permanecermos na luta por uma caminhada que não pode ser desanimadora, mas precisa ser convidativa a outras formas de se pensar as relações humanas, inclusive as que se constituem nos ambientes escolares. O envolvimento com cada passo dado na caminhada é fundamental para que as perguntas a serem enunciadas, bem como as respostas a serem oferecidas, estejam atentas às complexidades dos cotidianos educacionais. Reconheço o quanto tem sido difícil, especialmente no caso do Brasil, reagir a projetos de lei, de cunho homofóbico, que propõem coibir o ensino, nas escolas, daquilo que chamam de “ideologia de gênero”⁹. Segundo explicitam Seffner e Picchetti (2016, p. 61), as questões de gênero e sexualidade, nos últimos anos, vêm adentrando no espaço educacional através de propostas pedagógicas explicitadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) através do tema transversal Orientação Sexual. Entretanto, os autores ressaltam que a negação dessas propostas foi recentemente desencadeada pela criação da “polêmica sob o rótulo de ‘ideologia de gênero’, quando muitos municípios e estados retiraram de seus planos de educação a menção a gênero e sexualidade”. Além disso, conforme mostra Rosado-Nunes (2015, p. 1237), a expressão “ideologia de gênero” vem sendo discutida pelos setores religiosos conservadores com o objetivo de

⁹ Não é meu objetivo, com este trabalho, apresentar e analisar a chamada “ideologia de gênero” e os documentos oficiais provenientes das políticas públicas educacionais. Para maiores reflexões sobre isso, ver os trabalhos de Mendes (2010), Rosado-Nunes (2015), Junqueira (2017), Paraíso (2016) e Seffner e Picchetti (2016).

reafirmar “uma concepção dos seres humanos como submetidos às inexoráveis ‘leis da natureza’ que determinam uma ordem social pautada pela rígida distinção das funções atribuídas às mulheres e aos homens”. Embora esteja além dos limites desse estudo me aprofundar sobre a “ideologia de gênero”, as reflexões que a questão me suscitou em parceria com os sujeitos da pesquisa foi imprescindível na problematização das formas binárias de compreensão dos corpos, gêneros e sexualidades, alimentadas pela imposição de práticas sociais heteronormativas. Concordando que não há trajetos pré-definidos capazes de apontar diretrizes para o enfrentamento da heteronormatividade, tenho, entretanto, convicção da imperiosa necessidade de formulação de novas reflexões capazes de gerar mudanças que dinamitem a crueldade discursiva imposta pela normatização e pela superioridade do modelo da heterossexualidade sobre os demais estilos de vida.

A pesquisa não pretendeu investigar sobre os jovens, mas *com* eles. Assim como os sujeitos, tenho muito a dizer e histórias para compartilhar. Carrego comigo inúmeras marcas de cotidianos “hostis” que se impuseram à minha condição de sujeito que foge à matriz heterossexual. No Rio de Janeiro, estudei mais de dez anos em uma mesma escola católica considerada de renome e prestígio social, do Ensino Fundamental (“*Ai, lá vem aquela bicha louca!*”) ao Ensino Médio (“*Vamos perguntar se ele é ativo ou passivo?! Hahaha*”), este último concluído em 2002. Os amigos próximos e igualmente perplexos com as tantas situações de preconceito e discriminação vividas por mim não tinham muito a dizer, mas as poucas palavras enunciadas por eles me pareciam suficientes para perceber o quanto se preocupavam comigo (“*Cara, você não devia ter vindo hoje pra escola!*”). Também fui muitas vezes “*julgado*” em contextos não-escolares, como foi o caso da frequência a um clube em que fui nadador federado. Em uma ocasião específica, lembro bem que tive a infelicidade de cortar meu pé na raia da piscina e, impossibilitado de prosseguir com o treino, ser zoado pelo treinador (“*Ô seu viadinho, pára com essa frescura!*”). Entre 2010 e 2012, já como professor de turmas do ensino fundamental na rede pública municipal do Rio de Janeiro, foi interessante perceber pelos discursos das próprias crianças o quanto a homossexualidade era também concebida como sinônimo de uma ofensa (“*Professor, estão falando ali que o senhor é gay! Briga com eles!*”). Não trago essas marcas na intenção de me vitimizar, mas porque impressas em mim como “a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1985, p. 205), elas me inspiraram na realização desse estudo. Lembrá-las me levou ao exercício de problematizá-las coletivamente, intercambiando minhas experiências com as de meus interlocutores sujeitos da pesquisa. Como diz Louro (2011, p. 68), é preciso estarmos “atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem [e também para a linguagem dos outros],

procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui”.

Louro (2011, p. 53-54) aponta que, “em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos”. Como ressignificar a imagem negativa atribuída à determinadas sexualidades, dentro e fora da escola? Como a pesquisa em educação é capaz de contribuir para o enfrentamento desse cenário? E quais estratégias poderiam ser criadas para romper com práticas sociais arraigadas de preconceito e discriminação? Britzman (2010, p. 93) também propõe outra questão importante para se pensar a relação entre “sexo” e “educação”: “pode o sexo ser educado e pode a educação ser sexuada?”.

No pouco tempo em que lecionei no ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro criei vínculos de amizade significativos com as crianças. Ainda que eu não esteja mais exercendo esse ofício, alguns ex-alunos continuam me adicionando e me procurando no Facebook para conversar no *chat* sobre suas atividades escolares e sobre as novidades que emergem de seus diversos contextos familiares. Em 2015, em uma dessas conversas *online*, recebi uma mensagem de aniversário da **Daniela** (nome fictício). Considerando o tema deste trabalho de Doutorado, a mensagem desencadeou questões que julgo trazerem elementos de reflexão importantes:

Daniela: Parabéns fesso [pelo dia de hoje]!!!!

Dilton: Oi Daniela!! obrigado pelo carinho! um bjo e bom domingo.

Daniela: Prof VC ta namorando ?

Dilton: Sim, mas já tem tempo!

Daniela: Quem é a sortudaaaa?

Dilton: entra no meu facebook e tenta descobrir quem é

Daniela: Só fala o nome

Dilton: uma dica: não é sorturDA é "sortudO"

Daniela: Queeeeeee??????

Dilton: depois me diga se descobriu quem é o sortudo então. Veja as fotos do meu album. Você teria gostado dele se o tivesse conhecido na época que eu dava aula. bjo, querida

Daniela: É o Dominique [nome fictício escolhido pelo próprio]???

Dilton: Na MOSCA! Então você já sabia.

Daniela: É ele ne

Dilton: Sim, acertou. Mas por que a pergunta? fiquei curioso. hehe

Daniela: Não eu não sabia, eu ate perguntei se era sortuda e não sortudo

Dilton: hehehe verdade. eu perguntei só por curiosidade kkk

Daniela: Pq quando VC dava aula pra gente com 28 anos não namorava kk

Dilton: foi mais ou menos nessa época que eu conheci o Dominique

Daniela: Quantos anos VC ta fazendo hoje?

Dilton: 31!

Daniela: VC adotou um filho ?

Dilton: Ainda não. Mas não penso em adotar.

Daniela: ta trabalhando em q ??? VC vai casar?

Dilton: Atualmente eu faço curso de doutorado na universidade.

Daniela: Legal

Dilton: estou estudando para um dia ser professor universitário. Casar? nao penso em casar agora. A vida não é só casar e ter filhos. A gente pode escolher outras formas de querer ser feliz, certo?

Daniela: Ah ta quando for casar me convida!

Dilton: Pode deixar! pode ter certeza de que vou convidar você, sim. Até lá você já deve estar com pelo menos seus 20 e poucos anos rs

Daniela: Po VC vai casar com 50 anos??

Dilton: Mas tem idade p casar? Eu acho que a gente casa SE quer e quando sentir vontade. Por enquanto estou com mais vontade de estudar e de viajar com o meu namorado. O casamento SE acontecer pode ficar p depois rs

Daniela: Ta mas casar com um homem e com 50 nem precisa me chamar. Saca. Eu te adoro leva na esportiva valeu

Dilton: rrsrsrs bjoss

Como pedagogo e professor, defendo a necessidade de criarmos maiores “estranhamentos” ao interagirmos com os nossos estudantes (“*Queeeeeee??????*”), modificando e desestabilizando concepções de mundo que ainda insistem em normatizar os estilos de vida. Essa ideia do “estranhamento”, conforme eu discuto no próximo capítulo, advém da ótica *queer*, cuja premissa é “passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto; colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele ‘corpo de conhecimentos’” (LOURO, 2013, p. 67). A escolha por uma pesquisa ancorada no campo de estudos de gênero e sexualidade e articulada às questões das práticas sociais ciberculturais é, acima de tudo, política. Conforme eu explicito mais detalhadamente nos próximos capítulos deste trabalho, percebo o Facebook também como um espaço potente na promoção de resistências e fortalecimento de ativismos em prol da reivindicação por condições mais humanas e dignas de existência, considerando que ainda vivemos em um contexto no qual imperam discursos e práticas sociais sintonizadas com a ótica heteronormativa.

Defendo processos educacionais dialógicos e alteritários que possibilitem convidarmos os sujeitos a pensar por outras lógicas e outros pontos de vista. Há muitas questões que podem ser tecidas por detrás de uma pergunta (“*Quem é a sortudaaaa?*”) que mostra o carinho de minha ex-aluna por mim – afinal, segundo ela, qualquer um que esteja namorando o professor *Dilton* é um sortudo. Neste contexto, ao ser aprisionado pelo órgão genital (sexo) que as pessoas deduzem que apresento entre as minhas pernas, sou inserido dentro de um gênero (masculino) e, nesta sequência normativa, fica também deduzido com quem eu deveria beijar/transar/namorar/casar/ter filhos. Faço minhas as palavras de Miskolci (2013, p. 14), ao afirmar que “um dos pressupostos fundamentais da vida social contemporânea [...] é o de que todos são heterossexuais [e seguem o modelo heterossexual] até prova em contrário”. É no desafio de caminhar na contramão deste pensamento que

acredito na importância de mais e melhores “estranhamentos” na educação, buscando inspiração na teoria *queer* para abalar as certezas ao repensar os gêneros, as sexualidades e a própria existência humana em sociedade.

Cabe questionar ainda, a partir da conversa *online* com a **Daniela**, a insistência pelo casamento e a adoção de filhos quando duas pessoas estão envolvidas num relacionamento amoroso. Se eu tenho a *opção* de me casar, por que eu *deveria*? Se todo relacionamento é (mais) valorizado quando culmina numa cerimônia matrimonial e envolve o cuidado de crianças, como ficam os casais que *optam* por não casar e adotar filhos? Miskolci (2013, p. 67) mais uma vez me ajuda na tarefa de pensar que “ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles e aquelas que rompem as normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio [ato de] educar”. Dessa forma, defendendo uma educação atenta em reconhecer e legitimar os mais diversos estilos de vida, na esperança de escapar das opções (muitas vezes restritas) que outras pessoas escolhem (com tanto carinho!) por nós...

Conforme já mencionado, esta investigação teve como objetivo conhecer as marcas da abjeção produzidas por heteronormas presentes nos contextos familiares e nos cotidianos escolares de um grupo de jovens. Ainda que muitos dos jovens participantes da pesquisa se reconheçam como gays/lésbicas/bissexuais, a intenção deste trabalho não foi buscar o enquadramento dessas pessoas em categoriais sociais inteligíveis que muitas vezes desconsideram seus estilos de vida e reforçam oposições binárias sintonizadas com a ótica heteronormativa. Para Silva (2013a, p. 82), “deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados”. Afinal, quem detêm o poder de classificar e atribuir valores socioculturais às sexualidades? E como são estabelecidos os critérios para determinar os valores atribuídos às sexualidades? Butler (2010, p. 156, grifo da autora) concorda que “embora os discursos políticos que mobilizam as categorias de identidade tendam a cultivar identificações a serviço de um objetivo político, pode ocorrer que a persistência da *desidentificação* seja igualmente crucial para a rearticulação da contestação democrática”. Minha preocupação, portanto, foi articular o referencial teórico-metodológico adotado e os enunciados produzidos com os jovens da pesquisa, e não estabelecer critérios para fixar os sujeitos dentro de determinadas identidades sexuais que podem reforçar e legitimar a matriz heterossexual.

Vale reiterar ainda que tive a oportunidade de realizar Estágio Doutoral no Departamento de Literatura Comparada da University of California – Irvine (UCI) durante o período de setembro de 2015 a agosto de 2016. Essa experiência, realizada mediante

orientação da professora Dr^a. Annette Schlichter, possibilitou que eu me aprofundasse na análise dos estudos de autores como Michael Warner (1999, 2004), Judith Butler (1993, 2013) e Michel Foucault (1997a, 1997b, 2011, 2014), cujas contribuições teóricas vêm fortalecendo a consolidação da teoria *queer*, perspectiva teórica importante para as investigações sobre gênero e sexualidade no Brasil. Além disso, a fecunda interlocução com os trabalhos da professora Annette Schlichter (2003, 2004, 2007) foi importante à interpretação dos dados construídos com os jovens no Facebook, principalmente no que se refere à articulação entre a teoria *queer* e o campo da educação.

A tese encontra-se organizada em seis capítulos. O primeiro traz um panorama geral do estudo, contemplando sua relevância e justificativa, questões norteadoras, apresentação do campo empírico e discussão teórica. O segundo capítulo apresenta a abordagem e os procedimentos teórico-metodológicos adotados na construção de uma proposta de pesquisa *online* baseada na perspectiva histórico-cultural, principalmente a partir das contribuições bakhtinianas. O capítulo três discute a forma com a qual as juventudes vêm encontrando estratégias de ativismo e resistência no Facebook para contestar a ótica heteronormativa. O quarto capítulo articula questões de gênero e sexualidade em contextos familiares, e o capítulo seguinte abarca essas questões em contextos escolares, ambos contribuindo para evidenciar e denunciar as marcas da abjeção vivenciadas pelos sujeitos participantes do estudo. O sexto capítulo apresenta articulações entre a teoria *queer* e a área educacional com o objetivo de se pensar uma pedagogia *queer*, necessária a uma formação humana atenta com os corpos, gêneros e sexualidades. Por fim, trago as considerações finais que, mais do que finais, são provisórias, servindo de pretexto a que outros estudos se debrucem sobre as importantes questões que atravessam esse texto.

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

o ponto essencial [...] não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso”¹⁰.

Michel Foucault

Durante muitos séculos o sexo vem sendo amplamente discutido e analisado sob diferentes perspectivas teórico-ideológicas. Na obra *História da sexualidade I: a vontade de saber*, o filósofo francês Michel Foucault (2014) aponta que a medicina, a psicanálise, a pedagogia, a biologia e a pastoral cristã fomentaram distintos discursos na esperança de que pudessem explicar, explicitar e desvendar os mistérios do sexo. Fazendo do ser humano um objeto investigativo do campo da saúde, a medicina do século XIX, por exemplo, utilizava-se de minuciosas e elaboradas técnicas e procedimentos clínicos como a medição da caixa craniana, o estudo da ossatura facial e a inspeção anatômica como forma de elaborar teoricamente questões de saber e poder sobre o sexo. Com isso, pretendia-se colocar o sexo em discurso ao interrogar “pensamentos, gostos, hábitos, sensações, juízos” (FOUCAULT, 2014, p. 35). Por que se interrogou tanto sobre o sexo e se patologizou tantas práticas sexuais ditas “pervertidas”? Afinal, o que vimos interrogando sobre o sexo hoje, em plena segunda década do século XXI?

Na conversa com os sujeitos da pesquisa busquei ampliar os horizontes discursivos sobre a produção de conhecimento acerca da temática “gênero e sexualidade”. Com isso, meu objetivo foi conhecer as marcas da abjeção colocadas em manutenção e funcionamento por normas regulatórias de gênero presentes nos contextos familiares e nos cotidianos escolares de jovens que não se identificam com a heterossexualidade. Através de conversas *online*,

¹⁰ FOUCAULT, 2014, p. 16.

acabamos por desenvolver um debate potente que nos fez refletir sobre as diferentes marcas da abjeção, responsáveis pela desqualificação de determinadas formas de conceber os corpos, os gêneros e as sexualidades. Borrillo (2010, p. 13, grifos do autor) destaca que inúmeras designações no decorrer dos séculos auxiliaram na tarefa de qualificar negativamente as relações amorosas entre pessoas do mesmo sexo: “*crime abominável, amor vergonhoso, gosto depravado, costume infame, paixão ignominiosa, pecado contra a natureza, vício de Sodoma*”. Por isso é necessário problematizar uma visão de mundo que durante muitos séculos vem privilegiando as práticas sexuais reprodutivas entre homens e mulheres, marginalizando e invisibilizando determinados grupos sociais.

Organizado em três partes, este capítulo apresenta a pesquisa desenvolvida no campo de estudos de gênero e sexualidade, ancorada no contexto das dinâmicas ciberculturais das redes sociais da internet. Na primeira parte justifico a opção pela pesquisa com jovens internautas que fogem à matriz heterossexual, considerando a necessidade de um olhar atento às questões referentes às sexualidades em função do aumento da discriminação e do preconceito exercido contra as chamadas “minorias” sexuais nas redes sociais digitais. Além disso, justifico a pesquisa apontando a urgência de que os estudos de gênero e sexualidade estejam presentes na formação de professores, em que pouca ou nenhuma ênfase é dada à discussão e complexificação do tema.

Na segunda parte são tecidas considerações sobre a escolha do Facebook como campo empírico para o diálogo com o outro. A partir daí, apresento os sujeitos do estudo e como se deu o processo de apresentação da proposta de pesquisa para eles. Ressalto também que o estudo foi desenvolvido sob o caráter de coautoria, o que significa a importância dos processos comunicacionais estabelecidos no Facebook *com* os sujeitos como forma de ampliar o entendimento sobre as questões de gênero e sexualidade apresentadas e discutidas no decorrer do trabalho de campo. Em seguida, traço as questões norteadoras como ponto de partida da investigação, imprescindíveis para auxiliar no direcionamento do meu olhar como pesquisador.

Na terceira parte são apresentados os interlocutores teóricos que possibilitaram interpretar o material produzido com os sujeitos no estudo de campo. Nela eu justifico o porquê de adotar a teoria *queer* como pano de fundo teórico desta pesquisa e aponto a necessidade de repensar as identidades sexuais no âmbito da política de representação. Posteriormente discuto a intersecção do campo de estudos de gênero e sexualidade com a educação a partir da tessitura de reflexões acerca das noções de corpo, gênero, contrassexualidade, heteronormatividade, homofobia, abjeção, além da produção da

normalidade e da diferença. Essas noções são compreendidas no contexto das relações de poder e do dispositivo de sexualidade propostos por Michel Foucault.

Inspirando-me em Louro (2013, p. 13), busco nesta pesquisa “formação e transformação, mas num processo que, ao invés de cumulativo e linear, caracteriza-se por constantes desvios e retornos sobre si mesmo, de modo tal que só o movimento é capaz de garantir algum equilíbrio ao viajante”. Espero que este movimento, entrelaçado pelas minhas ideias, pelas ideias dos sujeitos da pesquisa e dos interlocutores teóricos adotados, desencadeie contribuições importantes para as diferentes áreas do conhecimento preocupadas com as formas pelas quais os gêneros, as sexualidades e os corpos são normatizados e classificados por determinados atributos socialmente construídos que reforçam hierarquizações e, conseqüentemente, desqualificações.

1.1 **“O jeito é beber até cair pra lavar as magoas de ter um filho que queima a rosca”:** por que pesquisar com jovens internautas que fogem à matriz heterossexual?

Primeiro levaram os negros
 Mas não me importei com isso
 Eu não era negro
 Em seguida levaram alguns operários
 Mas não me importei com isso
 Eu também não era operário
 Depois prenderam os miseráveis
 Mas não me importei com isso porque eu não sou miserável
 Depois agarraram uns desempregados
 Mas como tenho meu emprego, também não me importei
 Agora estão me levando
 Mas já é tarde
 Como eu não me importei com ninguém, ninguém se importa comigo

Bertold Brecht (1898-1956)¹¹

¹¹ Poema publicado no boletim 05, do TV Escola: o canal da educação. O boletim é intitulado *Edição Especial: o impacto do racismo na educação* (TRINDADE, 2011). Vale ressaltar que o poema está disponível em diversos sites.

Ao tornar-se o Primeiro-Ministro da Alemanha em 1933, Adolf Hitler favoreceu a tomada do poder pelos nazistas, forçando Brecht e outros artistas e pensadores a exilarem-se por muitos anos em diversos países europeus. De acordo com Konder (1996, p. 14), “para exorcizar o desespero, era imprescindível reavivar a combatividade. A poesia também era um campo de batalha, os versos também podiam ser armas. O poeta [Brecht] fazia da literatura a sua trincheira”. Renomado dramaturgo e poeta alemão do século XX, Brecht denuncia e revela em seus versos acima, o quanto o nazismo foi um momento de muito sofrimento e injustiças sociais, dentro e fora dos campos de concentração. Não é minha intenção comparar o contexto do nazismo com o atual, entretanto, não há dúvida de que em pleno século XXI outras formas de injustiças sociais vêm emergindo numa década nitidamente marcada pelos processos comunicacionais das redes sociais da internet.

Recuero (2013), ao refletir sobre a violência discursiva e simbólica nas conversações em rede, reitera a necessidade de um olhar mais cuidadoso sobre as interações na internet. Através da conversação em rede conhecemos melhor o outro, construímos os laços sociais e estruturamos nossos grupos de amigos, segundo a autora. Nas redes sociais é possível intercambiar ideias a partir do que é produzido e compartilhado pelos usuários. Em seu poema, a denúncia de Bertold Brecht parece legítima. Eu e tantos outros jovens integramos as chamadas “minorias” sexuais, e certamente *nos importamos* com a violência que tem sido praticada contra nós, dentro e fora das redes digitais. Por que há uma tendência de somente as “minorias” se *importarem* com seus pares? Será que ninguém mais se *importa conosco*? E por que o emprego da palavra “minorias” é utilizado para se referir a uma quantidade significativa de pessoas no mundo? Louro (2008, p. 20, grifos meus) explica que o termo “não pretende se referir a quantidade numérica, mas sim a uma atribuição valorativa que é imputada a um determinado grupo a partir da *ótica dominante*”. Juntamente com as pessoas que fogem ao modelo da heterossexualidade, os *negros* e os *miseráveis*, mencionados no poema de Brecht, também se constituem como parte desta minoria. E eu *me importo* com eles também.

A partir da análise de relatórios e pesquisas quantitativas, Leite (2011, p. 3) revela a presença da homofobia em diversos espaços escolares no Brasil. Para ela, ainda que as pesquisas apontem um cenário preocupante repleto de más notícias, cabe aqui ressaltar que, “finalmente, a homofobia se torna preocupação de educadores, pesquisadores e gestores das políticas públicas educacionais”. É com o objetivo de contribuir com a melhoria deste quadro que a presente pesquisa se situa. *Eu me importo* não apenas por pertencer às “minorias” sexuais, mas porque *ainda não estão me levando*. Muitas vezes a minha escola – incluindo os alunos e os próprios professores! – não media esforços na *tentativa de me levar*, ao mesmo

tempo em que eu estava cercado de amigos que *se importavam comigo*, independente de minha orientação sexual. Embora muitas vezes fale de mim, o que pretendi com a pesquisa, como a escrita deste trabalho demonstra, foi me colocar em diálogo com outros jovens que fogem à matriz heterossexual porque “em torno da questão da alteridade [que] se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber” (AMORIM, 2001, p. 28).

E quais os motivos me levaram a optar pela internet como campo empírico para dialogar com jovens que fogem à matriz heterossexual? Venho reconhecendo a internet como um campo de pesquisa importante na área de educação, principalmente quando a intenção é conhecer sobre o que pensam e dizem os jovens. Na pesquisa de Mestrado (COUTO JUNIOR, 2013b, p. 145), adotei o Facebook como campo para dialogar e interagir com jovens, e pude perceber o quanto as redes sociais da internet possibilitam “outras formas de aprender; um aprender que seja praticado nas dinâmicas do compartilhamento, da colaboração na/em rede com outros internautas”. Incontáveis páginas nesta rede social são destinadas a discutir os mais variados assuntos, agregando internautas de diversos estratos socioeconômicos e de diferentes localidades do Brasil e do mundo. Informações são constantemente produzidas e compartilhadas nas redes sociais, acarretando em inúmeras possibilidades de pesquisa na internet, indo desde a mera observação às interações *online* com uma quantidade significativa de usuários.

Carrano (2000) enfatiza a necessidade de “vistos” e “passaportes” para que o campo educacional se aproxime dos sentidos culturais produzidos pelos jovens na relação que estabelecem com seus pares. Para isso, me inspirei também no que Pais (1990) afirma sobre o quanto é preciso que os pesquisadores “penetrem” nos cotidianos dos jovens para compreender com maior propriedade a cultura juvenil, desmistificando antigas certezas sobre ela. Ora, uma das possibilidades hoje de aproximação à cultura juvenil é interagindo com jovens na internet. Por isso, elegi como campo de pesquisa uma das redes sociais mais conhecidas hoje no Brasil e no mundo: o Facebook.

Vale aqui ressaltar que as principais agências de notícias, de diversos jornais eletrônicos do Brasil e do mundo, vêm publicando reportagens sobre a temática das sexualidades, dando visibilidade às inúmeras questões que repercutem e fomentam discussões entre os internautas nas diversas redes sociais da internet. Somente em julho de 2013, um mês após o contato inicial com os sujeitos no campo, já vinha presenciando inúmeras reportagens na minha rede do Facebook sobre questões que envolviam gênero sexualidades, dentre elas:

“Plenário da Câmara pode votar ‘cura gay’ nesta semana, diz Alves”¹² (Portal G1), “MS: pai agride filho por ser gay e diz que iria ‘tirar o capeta a unha’” (Terra)¹³, “Clínicas prometem tratamento de ‘cura gay’”¹⁴ (O Globo), “Igreja homofóbica planeja realizar protestos no funeral de Cory Monteith”¹⁵ (Yahoo! News) e “Russian neo nazi groups tricking and torturing gay male teenagers; the blood is on Putin’s hands”¹⁶ (The Daily Grind). Essas e outras reportagens que colocam em discussão as sexualidades que se “desviam” da matriz heterossexual geralmente vêm acompanhadas de muitos comentários dos internautas; comentários que, muitas vezes, envolvem palavras extremamente carregadas de preconceitos e discriminações.

Como ressalta Louro (2001, p. 542), a visibilidade das chamadas “minorias” apresentam efeitos contraditórios: se por um lado há uma crescente aceitação da pluralidade sexual, “por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física”, conforme apresento a seguir:

*Ronaldo É UM HOMEM QUE TEM TUDO...
DINHEIRO...
FAMA, MULHERES...
Mas seu filho é... [nas entrelinhas: gay]
Ronaldo fracassou na vida.*

Os dizeres acima se referem à uma montagem, acompanhada de imagens sobre as férias dos filhos do jogador de futebol Ronaldo, que saíram do Brasil no dia 17 de julho de 2013 para encontrar o pai na Espanha¹⁷. A partir da repercussão na mídia sobre a notícia de férias da família, que vinha acompanhada de inúmeros registros fotográficos no aeroporto,

¹² Reportagem disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/07/plenario-da-camara-pode-votar-cura-gay-nesta-semana-diz-henrique-alves.html>. Acesso em: 10 jul. 2013.

¹³ Reportagem disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/policia/ms-pai-agride-filho-por-ser-gay-e-diz-que-iria-tirar-o-capeta-a-unha,d2e2a76540b30410VgnVCM4000009bceeb0aRCRD.html>. Acesso em: 14 ago. 2013.

¹⁴ Reportagem disponível em: <http://oglobo.globo.com/pais/clinicas-prometem-tratamento-de-cura-gay-9113264>. Acesso em: 20 jul. 2013.

¹⁵ Reportagem disponível em: <http://br.omg.yahoo.com/blogs/notas-omg/igreja-homof%C3%B3bica-planeja-realizar-protestos-no-funeral-cory-153958964.html>. Acesso em: 17 jul. 2013.

¹⁶ Reportagem disponível em: <http://www.thegailygrind.com/2013/07/25/russian-neo-nazi-groups-tricking-and-torturing-gay-male-teenagers-the-blood-is-on-putin-hands/>. Acesso em: 26 jul. 2013.

¹⁷ Para maiores informações sobre a viagem da família à Espanha, acesse: <http://extra.globo.com/famosos/filhos-de-ronaldo-viajam-ao-encontro-do-pai-em-ibiza-fotos-9048518.html>. Acesso em: 18 jul. 2013.

muitos comentários dos internautas insinuavam que o filho de 13 anos do ex-jogador de futebol seria gay, principalmente em função do corte de cabelo dele e de um amigo que o acompanhava no aeroporto. Esses dizeres me levaram a entrar na conversa¹⁸, iniciada por **C. L.**, que contou com a participação de mais dois internautas:

C. L.: *o jeito é beber até cair pra lavar as magoas de ter um filho que queima a rosca*

Dilton: *mas o que que a rosca filho do Ronaldo tem a ver com a felicidade do pai? fiquei confuso agora...*

B. C.: **Dilton** geralmente quando se tem um filho (homem) a gente espera que siga os passos do pai! comedor! não como os da mãe.... pra isso existe filhas.

Dilton: **B. C.** eu concordo que a gente espera muita coisa. Mas coisas inesperadas acontecem. E como a gente faz? Vale a pena sofrer a vida inteira por ter um filho homossexual?

B. C.: eu penso que, vai muito de educação familiar, maioria dos gay que conheço a família, tem um certo problema familiar, ou o pai agride a mãe ou o pai é alcoólatra. A educação é tudo em uma família. Se depois de tudo isso não adiantou, É VALIDO COSTURAR O CU DO FILHO COM AGULHA PONTA FINA! PONTA FINA É PARA NÃO SENTIR PRAZER!

Dilton: **B. C.** [...] Eu já ouvi muitas histórias de amigos próximos com esses famosos problemas familiares que voce citou (violência, uso excessivo de drogas pelos pais). Mas mesmo com esses problemas, a maioria dos meus amigos não é homossexual. Como você explicaria isso então?

B. C.: Alguns são mentalmente mais fracos que outros. Veja em uma favela, onde a violência predomina, será que todos são usuários? Violentos? Claro que não. O mesmo se adequa aos gays!

Dilton: **B. C.** [...] Vou fazer mais algumas colocações e perguntas a partir do que você escreveu... me parece incoerente (sem sentido) que as pessoas se tornem gays porque são mentalmente mais FRACAS. Sabe porque eu acho isso? Por que essas pessoas mentalmente FRACAS precisarão ser muito FORTES para lidar com o grande preconceito que ainda é forte no Brasil [...].

B. C.: [...] E vou ficar por aqui, senão, irão me acusar de homofóbico (se é que isso existe) por ter uma opinião contrária a uma minoria que não acrescenta em nada para humanidade a não ser promiscuidade e propagação de doenças. Força aí, na sua cura **Dilton**.

Dilton: não é porque eu penso diferente de você que isso me faz estar mais certo que você. Todo mundo tem direito a uma opinião e por isso eu não vou acusar você de nada. Acho que a questão não é inventar a cura para o gay ter a mesma orientação sexual que a maioria, mas inventar um jeito de todo mundo se dar bem. O que você acha?

P. R.: **Dilton**, se apesar de dinheiro, fama e mulheres vc tiver um filho gay, vc fracassou na vida!, conseguiu entender isso? Foi isso que a tirinha quis dizer

Dilton: **P. R.** e voce concorda com a mensagem da tirinha?

--- não houve resposta à minha pergunta ---

A montagem foi compartilhada em uma página do Facebook que direcionava os usuários para um *blog*. A conversa *online* foi realizada em julho de 2013 no *blog* e minha intenção foi conhecer opiniões divergentes daquelas que eu venho defendendo. Reconheço

¹⁸ Optei pelo uso de siglas para me referir aos sujeitos, preservando suas respectivas identidades em função do teor das afirmações feitas. Indo nessa mesma direção, optei também por não mencionar o *blog* e a página do Facebook em que a imagem e seus dizeres foram compartilhados. Sobre o *blog*, vale ressaltar que seu conteúdo pode ser acessado por qualquer internauta, sendo possível postar mensagens nele caso o usuário tenha uma conta no Facebook.

que, na cibercultura, principalmente a partir das redes sociais da internet, “é preciso reconhecer a importância política da liberdade de expressão promovida pelas interfaces fáceis e baratas” (PRIMO, 2013, p. 17). Entretanto, será que essa liberdade de expressão na internet hoje implica que eu deva postar tudo aquilo que eu penso? E se não posto, como as pessoas saberão o que eu penso? Por mais discriminatórias e preconceituosas que as ideias de muitos internautas sejam, é importante conhecer os discursos produzidos sob a ótica heteronormativa para que a contradição a eles seja possível. Como diz Larrosa (2002, p. 21), “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras”. As palavras empregadas na conversa *online* acima estão atravessadas por uma ideologia heteronormativa que diz respeito à regulação das práticas sexuais, dos desejos, do sexo e do gênero, dentro de uma perspectiva que compreende as categorias binárias “masculino” e “feminino” como distintas, complementares e hierarquizadas. Essa ótica define “a estética, os comportamentos e os papéis sociais aceitáveis para cada gênero, em lógica dicotômica que *marginaliza os que se desviam de qualquer desses padrões*” (LEITE, 2011, p. 14, grifos meus).

Retomo aqui alguns versos de Bertold Brecht, que iniciam as reflexões deste capítulo, para justificar o porquê de minha escolha pela pesquisa que penetre nos cotidianos dos jovens cujas condutas sexuais ainda são vistas como “irregulares”. Se *Primeiro levaram os negros, Em seguida levaram alguns operários e Depois prenderam os miseráveis*, não pude deixar de vislumbrar que o diálogo com alguns jovens internautas me despertaram um sentimento temeroso de que *Estavam me levando* – me levando a participar de um discurso agressivo mergulhado num olhar heteronormativo difícil de escapar. As tentativas de dialogar com alguns jovens sobre essas questões evidenciaram o quanto ainda precisamos promover novas formas de resistência e luta contra práticas preconceituosas e discriminatórias que vêm sendo potencializadas nas diversas redes sociais da internet. As incontáveis páginas na internet que pregam o ódio às pessoas gays através de comentários e postagens que reforçam as normas regulatórias de gênero evidencia que a conversação em rede, como aponta Recuero (2013), também pode incitar à violência.

A experiência de entrar em contato com a produção e o compartilhamento de enunciações homofóbicas me incitou a tomar como objeto de estudo o cotidiano de jovens que fogem à matriz heterossexual. A ótica heteronormativa, ainda significativamente presente na *Web*, me alertou para a necessidade de preencher o estudo com a contestação dessa ótica, daí minha opção pela especificidade da escolha dos sujeitos. Isso significou encontrar um

grupo de jovens que possibilitasse repensar a matriz heterossexual, que “delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem” (LOURO, 2013, p. 17). Transgressão e subversão parecem palavras-chave para uma proposta de pesquisa que busca questionar as normas regulatórias de gênero (re)produzidas pelo que Preciado (2014) denomina de regime heterocentrado. Não se pretendeu focar no que é dito *sobre nós*, mas nos sentidos que *nós atribuímos* às diversas instâncias sociais como a família e a escola, produtoras e mantenedoras de práticas sociais ainda arraigadas de preconceito e discriminação.

Além disso, é importante mencionar nessa justificativa a pouca ênfase dada, nos cursos de formação de professores, como os de Pedagogia, à discussão de questões de gênero e sexualidade. Ferrari e Castro (2013), referindo-se ao estudo de Silva (2011), que investigou a presença dessa discussão nos cursos de Pedagogia de três universidades de Minas Gerais, relatam que apenas um deles oferecia uma disciplina específica para os graduandos. No curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), local de minha formação entre 2004 e 2008, não havia uma disciplina obrigatória na grade curricular que abordasse as questões de gênero e sexualidade; caso os alunos se interessassem, tinham que buscar, quando era oferecida, alguma disciplina de caráter eletivo. Para Ferrari e Castro (2013), é evidente os “jogos de força” e de interesse sobre os quais disciplinas são implementadas nos cursos de formação de professores.

1.2 Imergindo nos cotidianos dos jovens no Facebook e traçando as questões norteadoras do estudo

1.2.1 “[A música] foi editada em muuuitos países”: em defesa da liberdade de expressão

No matter gay, straight or bi
Lesbian, transgendered life
I’m on the right track, baby
I was born to survive

No matter black, white or beige
 Chola or orient made
 I'm on the right track, baby
 I was born to be brave

I'm beautiful in my way
 'Cause God makes no mistakes
 I'm on the right track, baby
 I was born this way

Don't hide yourself in regret,
 Just love yourself and you're set
 I'm on the right track, baby
 I was born this way, yeah¹⁹

Lady Gaga

A jovem cantora nova iorquina Stefani Joanne Angelina Germanotta, artisticamente conhecida como Lady Gaga, é hoje uma das inúmeras celebridades que vem lutando a favor do empoderamento das comunidades LGBTs²⁰ no mundo. *Ela se importa muito conosco e por isso nos importamos muito com ela*. Ela é uma das compositoras da música *Born This Way*, cujo videoclipe já foi acessado por internautas de todas as partes do globo e já soma mais de 156 milhões de visualizações na página oficial da cantora no *YouTube*²¹. A música revela a

¹⁹ Trecho da música *Born This Way*, interpretada pela cantora e compositora Lady Gaga (GERMANOTTA; LAURSEN, 2011). Em português, o trecho em destaque diz: “Não importa se você é gay, hetero ou bi / Lésbica ou transexual / Eu estou no caminho certo, baby / Eu nasci para sobreviver / Não importa se você é negro, branco ou amarelo / Se é latino ou oriental / Eu estou no caminho certo, baby / Eu nasci para ter coragem / Eu sou linda do meu jeito / Pois Deus não erra / Eu estou no caminho certo, baby / Eu nasci assim / Não se esconda em arrependimento / Apenas ame-se e pronto / Eu estou no caminho certo, baby / Eu nasci assim” [Tradução livre].

²⁰ Sigla de “Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros”.

²¹ Com o uso de dispositivo digital móvel com leitor de códigos QR, assista ao videoclipe no *YouTube*:



Sobre outras experiências de leitura que também fazem uso dos códigos QR, vale mencionar o artigo de D'ávila, Carvalho e Maddalena (2015).

existência de diversas formas de *ser* e *estar* no mundo, fazendo alusão às lutas que muitos travam cotidianamente, apresentando importantes aspectos de empoderamento dos sujeitos (*I'm beautiful in my way / Just love yourself and you're set*) ao frisar a necessidade do reconhecimento social das chamadas “minorias” sexuais.

Gostaria de fazer algumas breves considerações sobre o título da música, *Born This Way* (Nascido Assim). Defendo a perspectiva de Louro (2011, p. 31), para quem “não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja ‘assentada’ ou estabelecida”. Se nos constituímos sujeitos na relação com o outro durante toda a vida, isso significa que estamos em processos permanentes de transformação e reinvenção de si. Conforme reforça Preciado (2014, p. 26), “A (hetero)sexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais”. O “nascer assim”, ao que me parece, traz a ideia de que nossa identidade sexual e identidade de gênero seriam inatas, indo de encontro com a perspectiva de que as identidades são construções sociais. Concordo que eu “nasci de um jeito”, mas certamente não me constituirei sempre de um mesmo jeito porque é na relação com os meus tantos outros que me altero, me modifico e me constituo sujeito.

Embora eu caminhe na contramão da ideia do “Eu nasci assim” (*I was born this way*), busco outras reflexões ao inspirar-me na letra da música de Lady Gaga. Gays, lésbicas e bissexuais não querem ser “curados”, discriminados e reconhecidos negativamente por uma diferença cultural, socialmente construída, que os desvaloriza e descaracteriza. Como aponta Silva (2013a, p. 81-82, grifos meus), a diferença nunca é inocente, mas carrega inúmeras “marcas da presença do poder: *incluir/excluir* (‘estes pertencem, aqueles não’); *demarcar fronteiras* (‘nós’ e ‘eles’); *classificar* (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); *normalizar* (‘nós somos normais; eles são anormais’)”. Essas marcas são claramente visíveis e constantemente naturalizadas nos discursos da ótica heterossexual. Quem determina os critérios de incluir/excluir? Como as fronteiras do sexo/gênero são demarcadas? Quais as repercussões sociais das marcas de um poder que classifica e legitima a matriz heterossexual? É possível classificar sem hierarquizar? Afinal, quem precisa de classificação?

Por alusão à música, minha “coragem” (*I was born to be brave*) de *ser* e *estar* no mundo foi fortalecida pela relação de convivência, no Facebook, com um grupo de jovens que não se reconhecem com o modelo da heterossexualidade. O trabalho de campo ocorreu entre

2013 e 2015 e foi realizado com um grupo constituído majoritariamente por jovens graduandos e pós-graduandos do curso de ciências biológicas de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Digo majoritariamente porque alguns dos participantes da pesquisa trabalham em outras áreas, não necessariamente cursando a mesma instituição, e foram incorporados à comunidade do Facebook por serem namorados(as) dos estudantes graduandos/pós-graduandos das ciências biológicas. Durante o período dedicado à pesquisa de campo, alguns dos participantes do estudo concluíram os cursos de graduação ou pós-graduação, e embora tenham perdido o vínculo institucional da universidade em questão, eles participaram ativamente das conversas *online* realizadas no Facebook entre 2013 e 2015. Em 2013, ano de entrada em campo, os jovens pesquisados apresentavam idades que variavam entre 16 e 35 anos.

Os sujeitos foram identificados na pesquisa pelo uso de pseudônimos, escolhidos pelos próprios, e que revelam suas ideias, desejos e muitas histórias. Esse procedimento teórico-metodológico possibilita reconhecê-los como coautores de um trabalho de pesquisa que atribui importância ao que pensam, dizem e como querem ser nomeados²². Uma vez que o grupo pesquisado no Facebook foi constituído em sua maioria por jovens que se identificam com o gênero masculino, eu me refiro a eles pelo uso do artigo “os” (“os jovens”), mesmo compreendendo que os gêneros masculino e feminino – construções sociais, culturais e históricas! – são insuficientes para abarcar as múltiplas formas de existência humana. Neste sentido, reforço aqui a necessidade de avançar na problematização dos esquemas binários, na tentativa de criar novas formas de se constituir sujeito para além das masculinidades e feminilidades hegemônicas.

Os sujeitos participantes da pesquisa, moradores do Rio de Janeiro de diversos estratos sociais e econômicos, se apaixonam, namoram, ouvem música, saem para dançar, dentre inúmeras outras possibilidades que a cidade maravilhosa tem a oferecer, e encontram no Facebook um lugar para estarem ainda mais próximos, intercambiando e discutindo ideias. É dentro desta perspectiva que o trabalho de pesquisa se situa, buscando apresentar o que cada um pensa e repensa no embate das diferentes ideias. Para Bakhtin (2011, p. 394-395), “a penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que assegura o excedente de conhecimento”, são alguns dos aspectos que constituem a relação dialógica *eu-outro*. Do lugar que ocupo enquanto pesquisador que expressa e fala, entro em

²² No capítulo II realizo uma discussão teórico-metodológica mais detalhada da pesquisa. No capítulo em questão eu me baseio na abordagem histórico-cultural, principalmente a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Mikhail Bakhtin, para construir uma proposta de pesquisa *online*.

contato e reconheço a existência de outro sujeito que é, igualmente, “expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p. 395). Partindo dos conceitos bakhtinianos de dialogismo e alteridade, não há uma única forma de pensar, uma vez que pesquisador e sujeitos se completam, instigados pelo desejo de conhecer e se deixar conhecer.

Os diálogos estabelecidos no grupo me levaram a compreender o quanto cada pensamento, ao ser traduzido em palavras, possibilitou as reflexões constantes deste trabalho. Concordo com Larrosa (2002, p. 21), quando diz que as palavras são muito mais do que palavras, elas têm força e poder. Para ele, “as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras”. Diante disso é que venho, em parceria com os sujeitos da pesquisa, me empenhando a favor do não silenciamento de algumas palavras que, a meu ver, precisam ser ditas. Assim como as palavras da música da Lady Gaga, lutamos contra a ideia de que as nossas vozes sejam “*editada[s] em muuuuitos países*”:

Dilton: *Gentennn! O que vocês acham da letra da música Born This Way, da Lady Gaga?*

Dominique: *A melhor pra representar a beleza de ser cada um, im beautiful in my way. E God makes no mistakes [Eu sou linda do meu jeito. E Deus não comete erros] tb eh sensacional pra calar alguns dos argumentos sem sentido de entidades religiosas.*

Polobio: *Eu acho linda e engrandecedora! Do estilo que fica na minha cabeça e eu cantarolo durante todo o dia pelo herbário²³. uasua*

Dominique: *Hair também linda!!!*

Polobio: *ADORO Hair!!! Mas a minha favorita de todas é Yoü & I, pq eu sou um romântico incurável.*

Dilton: **Polobio**, *eu também adoro a letra do You and I e a coreografia do clipe! Ah, e não dá para não mencionar a criatividade da Lady Gaga ao interpretar vários personagens no clipe. Os melhores p mim: a sereia e o homem!*

Nectar: *por isso tudo aí que eu adoro Lady Gaga... ela não faz simplesmente música... ela agrega sentido, conceito, política, arte...*

[...]

Daniel: *Born This Way foi genial... não só o clipe, nem a musica, mas o álbum... Além das óbvias (Judas, BTW, You and I) curto muito Bloody Mary... suave, meio dark, meio retrô... sei lá... linda! Mas qto à letra, é como ela havia dito, foi feita para representar as minorias, acho que cumpriu o papel... o clipe foi mais complexo, mas não menos genial... teve uma proposta bem executada e trouxe de volta aquela coisa dos clipes “cinematograficos”.*

Jorge: *sabiam que a "radio edit", pelo menos as versões para rádio que ouvi aqui no Rio de Janeiro (acredito que isso se repita em todo o Brasil), não possui o trecho em que ela canta "no matter gay, straight or bi, lesbian, transgendered life"? Curioso, não?*

Daniel: *pois é... foi editada em muuuuitos países*

Dominique: *Vomitei. Nao sabia...*

[...]

²³ **Polobio** refere-se ao herbário porque sua pesquisa na universidade é no campo da botânica.

Dilton: to chocado com essa afirmação sua, Jorge! e ninguém melhor do que você, que conhece bem essas coisas de edição de musica para o radio por ser DJ também!
Dilton: :(

As palavras escritas acima carregam as múltiplas vozes dos sujeitos da pesquisa e se constituem como estratégia legítima de luta e reflexão. Certamente muitas de nossas vozes já foram caladas em ocasiões diversas, e não é tarefa difícil compreender o porquê de nossa luta nas redes sociais digitais: a liberdade de expressão proporcionada pela internet me levou a considerar o Facebook como espaço de manifestação de vozes contrárias ao olhar normativo (re)produzido pelo regime heterocentrado. A luta a que me refiro é compreendida dentro de uma perspectiva foucaultiana, para quem “o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social” (FOUCAULT, 2014, p. 102). As relações de poder, conforme ressalta o autor, atravessam e são fortalecidas nas diversas instituições sociais, como a escola e o meio familiar.

1.2.2 “Claro que topo participar”: apresentando a proposta de pesquisa para os sujeitos

Para participar do grupo de jovens com os quais eu interagi no Facebook foi necessário, primeiramente, autorização. Criar um grupo nas redes sociais constituído única e exclusivamente pelas chamadas “minorias” sexuais pode parecer, num primeiro momento, uma forma de “auto-exclusão”. Em contrapartida, reconhecendo as possibilidades de customização²⁴ das redes sociais, a criação de um grupo fechado de estudantes das ciências biológicas para discutir gênero e sexualidade me parece mais do que legítima. O grupo também tem uma história, conforme alguns de seus membros revelam:

Justgia: Eu não sei como o grupo surgiu, um dia me botaram para dentro
T.D.: Acho que foi o Brandon Stark quem criou. Ele e a Thayane tinham essa ideia há milênios [...]
Thayane: Por aí, T.D. xD
Justgia: Na época que eu era da graduação eram poucos...

²⁴ A palavra “customização” é aqui empregada no sentido de personalização, adaptação. Desta forma, customizar é adaptar algo de acordo com o gosto ou necessidade de alguém. Informação disponível na Wikipédia, enciclopédia escrita colaborativamente pelos internautas. Para maiores informações sobre o termo customização, acesse: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Customiza%C3%A7%C3%A3o>

Thayane: *A minha ideia era um pouco mais física (sem segundas intenções), mas ia parecer uma reunião do AA ou coisa assim rs Eu gostaria que o grupo fosse mais entrosado na faculdade, talvez eu que não seja tão entrosada. Mas sempre achei importante reunir os homossexuais e bissexuais, uma vez que somos minoria e precisamos apoiar um ao outro. Mesmo na Biologia que é bastante liberal comparada com outros grupos de faculdades, de cursos, ainda passamos por 'diferentes'.*

Thayane: *A ideia que eu tenho de um grupo desses é conseguir tirar alguém do armário, mas gentilmente, fazer a pessoa se sentir normal num mundo q ela se sente diferente. Mas não sou das pessoas mais sociáveis do mundo pra fazer um projeto desse ir pra frente*

[...]

Dilton: *Eu achei ótima a criação do grupo (me convidaram também um dia por ser namorado do **Dominique**). Muitos se perguntaram se isso não descaracterizaria o grupo, mas eu só queria ficar perto dele e dos amigos dele ☺ Eu fico impressionado, **Thayane**, como são muitos de nós no curso de vocês. Eu já disse antes... mas na pedagogia eu me sentia um pouco sozinho, porque não tinham outros meninos que nem eu no curso! 99 por cento eram meninas.*

[...]

Justgia: *Mas **Thayane**, nem curto essa ideia de tirar as pessoas do armário. Acho que cada um tem o seu tempo de interagir com outros gays e resolver se quer fazer essa declaração pública. Acho que o grupo funciona mais como uma forma de mostrar que estamos aqui, somos parecidos com você e passamos por essas coisas também. Eu não tinha muitos amigos gays quando estava me descobrindo gay e ficou tudo muito mais fácil quando eu conheci pessoas gays. Tudo pela internet ☺*

Além disso, os jovens do grupo hoje também integram minha rede de amigos do Facebook, me permitindo conhecer o que cada um deles produz e compartilha no meu “Feed de Notícias”. Diante disso, eu diria que as questões levantadas pelo grupo “transbordam suas próprias fronteiras”. Explico: o engajamento político e social dos sujeitos com as questões referentes ao gênero e às sexualidades torna o grupo apenas *mais um* espaço utilizado pelos jovens internautas para discutir e problematizar as referidas questões. A própria receptividade dos jovens e o interesse em participar desta investigação, conforme aponto a seguir, já evidencia que a “auto-exclusão” é ilusória, na medida em que as contribuições deles na pesquisa de campo ampliam a visibilidade do que é discutido no grupo.

Em junho de 2013, após convidar o grupo no Facebook para participar da pesquisa, seus integrantes mostraram-se bastante receptivos e interessados com a proposta investigativa. Vale mencionar ainda que durante este período, o grupo era constituído por cerca de 70 internautas²⁵. Os seis momentos de interação a seguir revelam o compromisso e o engajamento dos jovens com outros grupos no Facebook que também discutem a temática

²⁵ No capítulo II desta pesquisa apresento outras questões teórico-metodológicas sobre a minha entrada no grupo. Nele, eu destaco também que entre 2013 e 2015, período no qual eu participei do estudo de campo na internet, o número de novos membros no grupo aumentou consideravelmente.

“gênero e sexualidade”, como o Grupo do Sexo²⁶. Além disso, é preciso destacar o quanto as colocações dos sujeitos vêm me auxiliando, teórico e metodologicamente, a prosseguir com as atividades de pesquisa na internet:

1

Alfredo: ahhh acho super legal esse tipo de pesquisa, e eu mesmo me pego pensando em algumas questões parecidas! claro que topo participar!

Dilton: Ah, que ótimo, Alfredo!

2

Justgia: Oi Dilton. Acho muito legal a sua pesquisa e topo participar sim. Como seria a participação exatamente?

Dilton: Que ótimo, Justgia! a participação de vocês é fundamental.

Justgia: O seu objetivo depende de uma amostragem grande de pessoas? Eu poderia ajudar vendo com outros amigos se você quiser.

3

Oliver: Olá Dilton, eu me interessei pelo assunto sim, aprendo cada vez mais com o nosso grupo e o Grupo de Gênero e Sexualidade, que por sinal percebi que você não está, mas já te adiciono. No que mais eu puder ajudar é só falar. Abraços !!! Então poste lá no grupo, até porque você é da UERJ e não conhece o nosso grupo de discussão. Apresente-se lá e fique TOTALMENTE à vontade para postar coisas lá, a galera sempre é muito receptiva. não se assuste, o nome do grupo é “Grupo do Sexo”.

4

Dilton: Fique a vontade para topa ou não participar da pesquisa. Seria excelente contar com você! E pode perguntar a vontade tudo o que precisar.

Mafalda: A pergunta é: por que não? Topo sim! Inclusive me ajudaria a pensar sobre isso - uma vez que muitas vezes percebo mais a ação dos outros e negligencio as minhas. Se precisar traçar um perfil, eu diria que: me considero bi, já namorando um homem, uma mulher e atualmente um homem. Minha atração sexual é muito maior por mulheres, o resto é um mistério. Bom, vou observar e tentar te ajudar. Você me lembrou que nas últimas discussões do Grupo do Sexo, a gente tava pensando o quão seria engrandecedor ter essas questões debatidas para a licenciatura. Beijo grande!

5

Ragon: nossa achei legal pelo que li e me interessei em ajudar sim, só que se não tiver problema gostaria de poder marcar um horário ou algo do tipo pq gosto de lidar com as pessoas pessoalmente, e como seu trabalho é sobre um tema atual e "polêmico" (mamilos rsrs) acho q uma conversa mesmo q informal seja melhor que pelo face. Claro, se vc concordar

Dilton: Claro, Ragon! Mais do que justo. Conversar pessoalmente é muito legal também. [...]

Ragon: então qq dia e qq hora estarei lá [na faculdade]

Dilton: ah, otimo! eu só não vou levar questionário com perguntas e nem gravador porque ainda não estou nesta etapa da pesquisa. Estou apenas lendo mesmo e entrando em contato aos poucos com os internautas. Ragon: sim, claro e se marcar com alguns membros do grupo acho q a conversa pode ser mais produtiva. [...]

Dilton: posso deixar você marcar com quem você se identifica mais no grupo? de repente você e mais 1 ou 2

²⁶ Página do Facebook disponível em: <https://www.facebook.com/groups/430230657010385/?fref=ts>. Acesso em: 29 ago. 2013.

Ragon: se vc acha melhor até pq o trabalho é seu rsrs (é pq não sei como vc esta fazendo, se tem tempo e tals) e tb participei do grupo de diversidade e gênero da bio e as conversas eram bem produtivas qndo eram um grupo de até 6 pessoas

6

*JR Wilde: Mas tem um grupo de diversidade da [faculdade] como um todo, provavelmente da UERJ tbm. Adicionei o **Dominique** pq acho que, diferente do [nosso grupo], o pessoal deste grupo é mais "exclusivo". De qqr forma, acho q vc pode usá-lo como ponte pra fazer contato com o povo que quiser ajudar na pesquisa. Eu tbm posso divulgar alguma coisa, se vc quiser, apesar de não saber o quão efetivo vai ser. Q tu achas?*

O convite para participar do estudo trouxe uma repercussão interessante no grupo, principalmente no que se refere a maiores detalhes sobre como seria a participação dos jovens neste trabalho e sobre quais aspectos metodológicos eu trilharia para garantir e legitimar o aspecto da coautoria dos sujeitos durante a investigação. Como ressalta Louro (2007, p. 211), “já há algumas décadas, grupos organizados e intelectuais vêm provocando importantes transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento”. Dentro desta ótica, me autorizei a tecer reflexões coletivamente com os participantes da investigação, buscando me manter aberto e atento às questões levantadas por eles. Isso não significa concordar com tudo o que é dito, mas considerar a relação estabelecida com eles na escolha dos procedimentos metodológicos adotados. As conversas *online*, interpretadas à luz da abordagem teórico-metodológica, forneceram subsídios importantes que implicaram diretamente nas escolhas realizadas durante a investigação.

Imergir nos cotidianos desses jovens se constituiu uma oportunidade para conviver num mesmo espaço em que pesquisador e pesquisados aprendem juntos; um espaço em que o conhecimento é produzido na relação com o outro. Vou na mesma direção apontada por Epstein e Johnson (2009, p. 91, grifos meus) sobre a necessidade de reconhecer os jovens

como sujeitos e não objetos, qualificando nossos próprios preconceitos e poder mediante diálogo, bem como por *meio de escuta e observação cuidadosas*. Esse modelo de conhecimento como interpretação e compreensão que tenta atravessar grandes diferenças sociais tem que abrir seu caminho em uma cultura em que os jovens caracteristicamente não são ouvidos e são tratados como fontes de problemas e perigos, como vítimas ou ameaças, como portadores/as de patologias de diferentes tipos.

Neste sentido, reconhecendo o lugar ocupado por mim e pelos sujeitos na pesquisa, o estudo, conforme já mencionado, teve como objetivo conhecer as marcas da abjeção colocadas em manutenção e funcionamento por normas regulatórias de gênero presentes nos contextos familiares e nos cotidianos escolares de jovens que não se identificam com a heterossexualidade. Meu olhar para o estudo de campo foi orientado pelas seguintes questões

norteadoras: quais vínculos são tecidos entre/com um grupo de jovens no Facebook que se autodenominam gays/lésbicas/bissexuais? Como a interação com os sujeitos auxiliou na construção de uma proposta de pesquisa *online*? Quais sentidos são produzidos por esses jovens sobre os corpos, gêneros e sexualidades? Como o Facebook vem sendo utilizado como espaço de resistência e enfrentamento à heteronormatividade? O que os jovens pesquisados relatam sobre as experiências escolares concernentes aos gêneros e às sexualidades? Como o estudo de campo poderia ajudar a pensar uma pedagogia de inspiração *queer*?

Dentro do contexto das perguntas aqui formuladas, novamente faço minhas as palavras de Larrosa (2002, p. 28), quando diz: “posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. Nessa perspectiva, eu assumo uma postura que não busca “A” verdade, mas a intenção de contestar certezas e produzir novos conhecimentos, tecidos de forma dinâmica e colaborativa com os sujeitos da pesquisa. Meu interesse, com o alcance dessas questões, seria contribuir com reflexões, principalmente, para o campo da educação. Louro (2007, p. 213, grifos meus) mostra que, “cada vez mais acontece o *borramento das fronteiras* entre os campos de estudo, o que praticamente inviabiliza ou torna sem sentido os rótulos que tradicionalmente se constituíam numa imposição (e, de certa forma, uma limitação) para as pesquisas”. Ao beber de diversos campos do conhecimento para interpretar os diálogos tecidos com os jovens internautas, a presente pesquisa se situa no “borramento das fronteiras”.

1.3 Entrelaçando perspectivas teóricas e conceitos chave

A constituição da consciência e a construção do mundo pelas categorias da consciência são processos que se dão situadamente, na sociedade e na história, em vez de no plano essencial do “humano” idealista, dado que só se pode ver o mundo, natural ou social, a partir de uma dada posição, o que não implica negar a existência concreta do mundo dado, mas postular que sua apreensão é sempre situada²⁷.

²⁷ SOBRAL, 2012, p. 107.

Pesquisar com jovens internautas dentro do campo de estudos de gênero e sexualidade e interagindo nos cotidianos das redes sociais digitais implica numa discussão teórica ancorada na contribuição de autores de diversas áreas do conhecimento. Louro (2013, p. 65) traz considerações significativas sobre as apropriações que fazemos dos conceitos e das teorias de outros autores: “ao viajarem, os conceitos e as teorias se deslocam, deslizam, entram em contato e interação com outros espaços linguísticos e culturais marcados por relações de poder não idênticas àquelas de onde vieram”. Isso traz possibilidades de pensar que, se por um lado podemos perder a potência crítica, segundo a autora, por outro lado ao nos apropriarmos de teorias e conceitos ampliamos o entendimento inicialmente dado, ressignificando-o à luz de novas reflexões. Entretanto, é preciso o cuidado quando nos apropriamos de uma determinada teoria, uma vez que ela é geralmente pensada e desenvolvida por alguém que está pesquisando outras questões, num determinado tempo e espaço que não é o nosso.

A seguir apresento algumas reflexões sobre as perspectivas teóricas e conceitos chave presentes neste trabalho. As reflexões apresentadas encontram-se interligadas, constituem-se como pano de fundo da pesquisa e são exploradas ao longo das questões que emergiram no decorrer do trabalho de campo.

1.3.1 Apontamentos iniciais sobre a teoria *queer* e a crítica às identidades sexuais

Quem tem medo da teoria *queer*? Todos, aparentemente.²⁸

Jack Halberstam

Início este item trazendo alguns apontamentos iniciais sobre a teoria *queer* a partir de uma epígrafe retirada de um texto escrito por Halberstam no final da década de 1990. Nele, o autor explicita as dificuldades encontradas pelos pesquisadores norte-americanos para melhor compreender e apropriar-se da teoria *queer*. Como todo discurso emergente, é evidente o ceticismo e as críticas negativas sobre essa teoria no contexto da pesquisa (HALBERSTAM,

²⁸ Tradução de: “*Who’s afraid of queer theory? Everyone, apparently*” (HALBERSTAM, 1997, p. 260, grifos meus).

1997), ainda que muitos estudiosos defendam a importância dessa perspectiva porque assume que a heterossexualidade, bem como todas as identidades sexuais, são instáveis e precisam ser problematizadas e contestadas (SCHLICHTER, 2004). Segundo questiona Halberstam (1997, p. 256-257, grifos meus), “para que ou para quem o *queer* da teoria *queer* se refere? Além disso, que tipo de trabalho cultural é possível à luz da teoria *queer*, e quais os espaços de intervenção a teoria *queer* abriu?²⁹”.

A abordagem *queer* nasce do encontro entre os Estudos Culturais norte-americanos e a corrente pós-estruturalista³⁰ da filosofia, buscando muito de seus subsídios teóricos em obras de Michel Foucault (MISKOLCI, 2009) devido às suas importantes análises das inter-relações de poder, saber e sexualidade (SPARGO, 2006). A expressão “teoria *queer*” surgiu do título de uma palestra proferida pela pesquisadora Teresa de Lauretis nos Estados Unidos da América (EUA) em 1990, quando problematizou, no âmbito dos estudos gays e lésbicos, as identidades sexuais ancoradas numa perspectiva de matriz binária (LUGARINHO, 2010). O pensamento crítico elencado pela ótica *queer* revela uma forte crítica às identidades sexuais ao questionar a ordem social e cultural responsável pela produção de um discurso que as qualifica como aceitáveis/normais ou abjetas/patológicas (PELÚCIO, 2014). A reviravolta epistemológica produzida pela teoria *queer* perturba e desestabiliza as maneiras tradicionais de pensar e conhecer (SILVA, 2010), e a necessidade pela transformação é o que torna potente o seu discurso, cuja preocupação recai sobre uma melhor compreensão das forças emergentes da cultura normativa (SCHLICHTER, 2007).

A política *queer* emergiu no contexto da epidemia da aids³¹ nos EUA durante o mandato presidencial de Ronald Reagan (1981-1989). A aids se alastrou rapidamente, mas Reagan se recusou a fornecer auxílio e a buscar respostas à doença, provocando forte reação negativa por parte dos movimentos gays e lésbicos da época (MISKOLCI, 2011). Para Jagose (1996), a epidemia da aids desencadeou a busca por novos caminhos teóricos e suscitou

²⁹ Tradução de: “for what or for whom does the queer in queer theory stand? Furthermore, what kind of cultural work is presently possible under the heading of queer theory, and what spaces for intervention has queer theory opened up?” (HALBERSTAM, 1997, p. 256-257).

³⁰ De acordo com Silva (2010), o pós-estruturalismo compreende que o sujeito é uma invenção social, cultural e histórica, rejeitando as sistematizações e focalizando a indeterminação e a incerteza nas questões de conhecimento. Diante disso, esta perspectiva almeja desconstruir os inúmeros binarismos (heterossexual/homossexual, masculino/feminino, científico/não científico, dentre outros) que se encontram presentes na produção de conhecimento (SILVA, 2010).

³¹ Sigo amparado pelo pensamento de Miskolci (2014, p. 53), para quem, propositalmente, adota o uso de letras minúsculas na escrita do termo aids “como recusa política de transformar a designação de uma doença, portanto um substantivo, em uma sigla cuja redação em maiúsculas colaborou para criar um pânico sexual”.

ressignificações no âmbito das políticas gays e lésbicas nos EUA. No cenário brasileiro, Louro (2001) evidencia que a aids, popularmente conhecida como “câncer gay” na década de 1980, evidenciou a forte crueza da homofobia e, ao mesmo tempo, a necessidade de que a militância homossexual fomentasse novas estratégias de resistência às intolerâncias sociais dirigidas às chamadas “minorias” sexuais. De acordo com a autora, esse cenário apontou para os limites das políticas identitárias, gerando, gradativamente, “proposições e formulações teóricas pós-identitárias. É precisamente dentro desse quadro que a afirmação de uma política e de uma teoria *queer* precisa ser compreendida” (LOURO, 2001, p. 546, grifo da autora).

A luta política defendida pelo movimento *queer* recai, dentre inúmeras questões, sobre o caráter fixo das identidades sexuais e sobre a integração das pessoas gays e lésbicas na cultura dominante da heterossexualidade, principalmente a partir da reivindicação do direito à adoção e ao casamento (PRECIADO, 2011). Isso não significa negar esses direitos aos interessados em usufruir dos benefícios legais do casamento e da adoção, mas questionar o porquê da falta de legitimidade e reconhecimento social que determinados estilos de vida adquirem quando não têm a pretensão de constituir família monogâmica envolvendo o cuidado e a educação de filhos. Miskolci (2013, p. 65, grifo meu) mostra que há questões importantes “que um olhar *queer* pode trazer sobre nossa vida em sociedade, como: Os pais precisam se casar para terem filhos? Uma mulher pode decidir não ser mãe?”. Como sugerem as perguntas, parece imprescindível desestabilizar a forma com a qual determinados discursos normatizantes são produzidos, abalando os princípios que sustentam a heteronormatividade tendo em vista a necessidade de se construir estratégias de resistência que incidam diretamente na produção das marcas da abjeção. Vale ressaltar ainda que a abjeção é o espaço relegado a todos os sujeitos considerados como ameaça ao funcionamento da ordem social e política, constituindo-se como a experiência de ser temido e repudiado socialmente (MISKOLCI, 2013).

Borrillo (2010) traz importantes argumentos que questionam a supervalorização das práticas sexuais com fins reprodutivos (pênis ↔ vagina). Um aspecto apontado para marcar negativamente as relações sexuais dos casais homossexuais diz respeito à impossibilidade de reprodução. Todavia, se o coito heterossexual é imprescindível para que a espécie humana sobreviva no planeta, não há como negar, segundo o autor, que as práticas sexuais não-reprodutivas sempre existiram e não exterminaram os seres humanos da Terra, pelo contrário, hoje vivemos uma situação crítica de superpopulação. Borrillo (2010, p. 95) levanta ainda outras questões que mostram as contradições provenientes das práticas sociais homofóbicas:

se a reprodução qualifica o interesse social de uma sexualidade (heterossexual) em detrimento de outra (homossexual), por que não impor, por um lado, a obrigação de casamento para os celibatários heterossexuais e, por outro, a reprodução aos casais heterossexuais? E por que não impor aos estéreis a obrigação de se curarem ou de adotarem crianças? E, finalmente, por que continuar autorizando a contracepção ou a interrupção voluntária da gravidez?.

A heteronormatividade insiste na desqualificação das relações homoafetivas, impondo a todas as pessoas seguir o estilo de vida do regime heterocentrado, supostamente natural e correto. A homossexualidade é tão natural quanto a heterossexualidade, entretanto, o que marca negativa e positivamente uma e outra são as inúmeras e inusitadas imposições criadas espaço e temporalmente sobre os corpos, gêneros e sexualidades. Conforme explica Louro (2013, p. 78), é um engano “supor que o modo como pensamos o corpo e a forma como, a partir de sua materialidade, ‘deduzimos’ identidades de gênero e sexuais seja generalizável para qualquer cultura, para qualquer tempo e lugar”. Seria preciso reconhecer também que os discursos sobre as sexualidades são produzidos e legitimados pela ciência, justiça, igreja, grupos conservadores e emergentes, além de outras instituições e grupos sociais.

Na sociedade heteronormativa contemporânea, diversos benefícios legais são concedidos para todas as pessoas dispostas a adotar o modelo heterossexual em suas vidas, entretanto, não são todas que desejam uma relação monogâmica heterossexual com fins reprodutivos para construir uma família tradicional. Esse modelo de família é extremamente frágil haja vista a quantidade de divórcios que são emitidos anualmente, as relações extraconjugais realizadas pelos maridos e esposas, as famílias constituídas por filhos do segundo e terceiro casamento, bem como os jovens que são criados neste modelo e não se identificam com a heterossexualidade. Colling (2013, p. 419, grifos do autor) reitera que é preciso o cuidado para não utilizarmos as mesmas estratégias responsáveis pela própria discriminação e manutenção dos ideais heteronormativos quando, “por exemplo, enaltecemos *apenas* quem deseja constituir família, casar e ter filhos, os *gays* masculinizados e ativos, as lésbicas femininas e criticamos as pessoas que consideramos promíscuas, os *gays* afeminados, as passivas, as lésbicas masculinizadas”. Partindo da ideia de que a heteronormatividade é a ordem sexual da atualidade, cuja premissa é que todos os sujeitos adotem o modelo da heterossexualidade em seus estilos de vida (MISKOLCI, 2013), como abalar esse pensamento atrelado às normas de gênero, repensando a dimensão humana sem cair na armadilha da universalização das masculinidades e feminilidades e na valorização de um modelo ideal de constituição familiar na contemporaneidade? A teoria *queer* apresenta algumas pistas para isso porque, como pressuposto, percebe a necessidade de desconstruir as categoriais

gay/lésbica, fêmea/feminino e macho/masculino, “afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuadas e ‘generificadas’” (SALIH, 2013, p. 20).

Ao beber da teoria *queer*, Colling (2013, p. 410) faz uma provocação que considero importante sobre as identidades sexuais: “Como podemos dizer então que somos todos iguais, reunidos em torno de número pequeno de identidades [LGBT]? Os pensamentos binários, muito utilizados, tentam a todo custo trabalhar apenas com duas categorias, como se elas fossem, inclusive, absolutamente puras”. Caminhando nessa mesma linha, proponho a seguinte pergunta: seria possível adotar estrategicamente as identidades sexuais no contexto das lutas e reivindicações políticas, rompendo com a ideia universal do que seria “ser gay” ou “ser lésbica” e não cair na armadilha de reforçar estereótipos e reinscrever a heterossexualidade no regime da norma dominante? De acordo com Butler (2010, p. 155, grifo da autora), é certo que a materialidade dos corpos está, muitas vezes, vinculada a um “processo de ‘assumir’ um sexo com a questão da *identificação* e com os meios discursivos pelos quais o imperativo heterossexual possibilita certas identificações e impede ou nega outras identificações”. Devido à constituição histórica dos processos identitários (HALL, 2006), é notável a percepção da desvalorização e negação que determinadas identidades sexuais adquirem mais em certas regiões e menos em outras.

Para Butler (2010, p. 161), “a nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma”. Isso me remete para as contribuições de Silva (2010, p. 106), para quem “a definição da heterossexualidade é inteiramente dependente da definição de seu Outro, a homossexualidade. Além disso, nesse processo, a homossexualidade torna-se definida como um desvio da sexualidade dominante, hegemônica, ‘normal’”. Na perspectiva de tensionar aquilo que vem sendo legitimado e reconhecido como o “esperado”, o “normal” da relação entre gênero e sexualidade, que esta pesquisa se circunscreve. Sendo assim, dialogar com jovens na internet supõe a ideia de que a heteronormatividade precisaria ser contestada em prol das formas pelas quais os sujeitos da pesquisa constituem suas subjetividades.

No contexto anglo-saxão, Louro (2013) mostra que o termo *queer* apresenta um sentido pejorativo destinado a todos os sujeitos que fogem à ótica heterossexual. O sentido injurioso do termo *queer* (“bicha”, “sapatão”, dentre outros) passa a ser estrategicamente ressignificado e reapropriado de forma afirmativa na luta política com o objetivo de denunciar e resistir às diferentes marcas da abjeção. Dessa forma, segundo evidencia Preciado (2011, p. 15), “as identificações negativas como ‘sapatas’ ou ‘bichas’ são transformadas em possíveis lugares de produção de identidades resistentes à normalização, atentas ao poder totalizante

dos apelos à ‘universalização’”. As “bichas” e “sapatas” passam agora a ocupar o cenário político, reivindicando direitos ao contestar os efeitos de uma subalternização produzida pela ótica heteronormativa, cuja potência discursiva garante a normatização da heterossexualidade e, conseqüentemente, de seus privilégios.

Além disso, o termo *queer* apresenta um outro sentido diferente de “bicha” e “sapatão”. Traduzido para a língua portuguesa, este outro sentido corresponde a “estranho”, “esquisito”, dentre outros sinônimos possíveis. Dessa forma, esta perspectiva prima pela subversão e parte de um estranhamento que contesta a própria ideia de “normalidade”, discutindo a necessidade de problematizar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades (LOURO, 2013). Foi essa dimensão subversiva da abordagem *queer*, identificada com a contestação e a reavaliação da produção de determinadas verdades pelos diferentes campo do saber, que me levou a perceber a potência do “estranhamento” como forma de questionar os processos normativos aos quais os sujeitos são constantemente submetidos. Se determinados campos do saber têm o reconhecimento social para validar “verdades” sobre o sexo, a teoria *queer* apresenta subsídios teóricos importantes para desestabilizar discursos aparentemente incontestáveis. Corroborando esse pensamento, Silva (2010, p. 107) aponta que o *queer* é “uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral”.

Warner (2004, p. xiii, grifos meus) apresenta um ponto de vista interessante sobre o que significaria a auto-compreensão de si como *queer*, principalmente diante das questões sociais cotidianas. Nas palavras dele,

Toda pessoa que chega a uma auto-compreensão *queer* sabe de uma maneira ou de outra que a sua estigmatização está ligada ao gênero, à família, noções de liberdade individual, estado, discurso público, consumo e desejo, natureza e cultura, amadurecimento, políticas reprodutivas, fantasia racial e nacional, identidade de classe, verdade e confiança, censura, vida íntima e exibição social, terror e violência, cuidados de saúde, e profundas normas culturais sobre os corpos. Ser *queer* significa lutar o tempo todo diante dessas questões, a nível local e aos poucos, mas sempre com conseqüências³².

³² Tradução de: “Every person who comes to a queer self-understanding knows in one way or another that her stigmatization is connected with gender, the family, notions of individual freedom, the state, public speech, consumption and desire, nature and culture, maturation, reproductive politics, racial and national fantasy, class identity, truth and trust, censorship, intimate life and social display, terror and violence, health care, and deep cultural norms about the bearing of the body. Being queer means fighting about these issues all the time, locally and piecemeal but always with consequences” (WARNER, 2004, p. xiii).

Warner (2004) mostra também que a produção do estigma perpassa todo o tecido social, ocasionando graves consequências para determinados grupos de indivíduos. Dessa forma, considero importante a política *queer* na promoção de estratégias que desafiem as instituições sociais responsáveis pela manutenção das normas regulatórias de gênero e pela produção das diferentes marcas da abjeção. Investir nessa luta política é pensar formas de reinventar os gêneros, corpos e sexualidades numa era em que práticas homofóbicas envolvendo violência verbal e física ainda fazem parte da vida de muitas pessoas.

Devido à impossibilidade da tradução literal do termo *queer* para a língua portuguesa, há a necessidade de compreendermos questões de ordem histórica e cultural capazes de promover uma reinterpretação e reinvenção do termo no contexto brasileiro (LUGARINHO, 2010). Segundo Pelúcio (2014), muitas traduções do termo *queer* para os países de língua espanhola e portuguesa foram estrategicamente pensadas, como a teoria maricas, teoria da bicha louca, teoria veada, mas não constituíram-se com força política suficiente capaz de abranger um número significativo de estilos de vida indignos no contexto sociocultural daqueles países. Na intenção de fazer uma reapropriação da teoria *queer* na cultura brasileira, imprimindo a nossa marca local, Pelúcio também propõe a “teoria cu” como uma possibilidade de reinterpretar e reaproximar o termo *queer* no país. Segundo ela,

É pelo cu que chego a pensar nos desafios epistemológicos do presente. Quer dizer, que quero pensar fora das dicotomias excludentes que ancoram em uma pretensa naturalidade do corpo e neutralidade dos órgãos “verdades” que têm implicado em perpetuação de desigualdades. É por aí também que convido quem me lê a pensar. Um convite que funciona como forma de desestabilizar o lugar da cabeça como metonímia para a razão ocidental (PELÚCIO, 2014, p. 37-38).

A impossibilidade de traduzir o termo *queer* no contexto brasileiro torna importante propostas como as de Pelúcio (2014, p. 36) para reinterpretar e reincorporar o termo no país. Somando-se a isso, ela considera importante o uso de um outro vocabulário e de uma outra gramática que conteste e “desafie as estreitezas de uma ciência que nos ensinou que para sermos levadxs a sério temos que usar os artigos no masculino”. Essa proposta como exercício epistemológico remete a uma reflexão de Foucault (2011, p. 388), para quem há a necessidade de visitar a forma como as resistências estão constituindo-se no campo da luta política: “a batalha não pode ser sempre realizada nos mesmos termos sem se tornar estéril, imóvel, presa. Por isso, uma alteração no campo de batalha. E como resultado, uma mudança

de vocabulário. A mudança de objetivos é absolutamente necessária também³³. Frente a isso, percebo importantes contribuições das perspectivas teóricas que se aproximam da linha de pensamento da teoria *queer*, na medida em que promovem formas de desnaturalizar o modelo da heterossexualidade, rompendo com dicotomias generalizantes e questionando saberes institucionalizados há séculos, responsáveis pela desqualificação dos sujeitos que insistem em desafiar e resistir às normas regulatórias de gênero. Se o que possibilita pensar nos desafios epistemológicos contemporâneos (PELÚCIO, 2014), certamente poderia auxiliar em outras formas subversivas e transgressoras de compreender os gêneros e as sexualidades.

As reflexões acima sobre o surgimento da teoria *queer* no contexto anglo-saxão, as repercussões dessa teoria no contexto de pesquisa brasileiro, bem como algumas das lutas políticas pós-identitárias defendidas com os estudos de abordagem *queer* constituem-se como o pano de fundo teórico deste trabalho³⁴. Ou seja, diante do desafio de trabalhar com questões engendradas pela temática “gênero e sexualidade”, minha opção teórica é pela contribuição tanto de autores brasileiros quanto de autores estrangeiros que bebem da perspectiva *queer* em suas análises. As contribuições de Foucault também são centrais na presente investigação porque seus estudos que abarcam a análise das relações de poder e da sexualidade tornaram possível a consolidação da teoria *queer*.

1.3.2 “Homem não faz isso e mulher não faz aquilo”: corpo, gênero e contrassexualidade

Se sou homem ou mulher? Esta pergunta reflete uma obsessão ansiosa do ocidente. Qual? A de querer reduzir a verdade do sexo a um binômio. Eu dedico minha vida a dinamitar esse binômio. Afirmo a multiplicidade infinita do sexo!³⁵

Paul Beatriz Preciado

³³ Tradução de: “a battle cannot always be carried out in the same terms without becoming sterile, immobile, trapped. Thus, a change on the battlefield. And as a result, a change in vocabulary. A change in objectives is absolutely necessary as well” (FOUCAULT, 2011, p. 388).

³⁴ Para maiores informações sobre os desdobramentos da teoria *queer* no Brasil e no contexto latino-americano, ver os trabalhos de Ríos (2011), Pelúcio (2016), Souza e Benetti (2015), além dos artigos de Pedro Paulo Gomes Pereira (2012, 2015).

³⁵ PRECIADO, 2014, p. 223.

O discurso proveniente da área biológica naturaliza a ideia de que são os órgãos genitais os responsáveis pela classificação dos seres humanos em dois grandes grupos: o dos homens e o das mulheres. Partindo dessa ótica, vale destacar o preenchimento de formulários (eletrônicos e impressos), no qual muitas vezes é necessário responder se somos pessoas do gênero “masculino” ou “feminino”, bem como a realização de compras pela internet, que requer o cadastro dos usuários em lojas virtuais que solicitam informações como a identidade de gênero. Outro exemplo interessante é o das lojas de departamento, cuja existência de diferentes setores – criança/menino, criança/menina, adulto/homem, adulto/mulher – delimitam e reforçam as fronteiras do sexo/gênero com o objetivo de facilitar e agilizar a compra de roupas, sapatos e acessórios pelos clientes. Por que essa obsessão pelas classificações “homem” e “mulher”? O que torna “masculino” uma gravata e “feminino” uma saia? Quem define os critérios (ficcionalis) que atribuem valores socioculturais responsáveis pela rotulação das roupas “de homem” e “de mulher”?

Rago (2001, p. 59) ressalta a necessidade de problematizar a construção das identidades de gênero, chamando atenção sobre o que significa ser homem e mulher na contemporaneidade. Isso porque, de acordo com a autora, são evidenciadas historicamente diversas formas de sujeição “impostas pelo olhar masculino, pela ciência, pela moral e pela cultura masculina, principalmente nas últimas décadas em que cresce a luta mais pela ‘desidentificação’, ou pela possibilidade de construção de múltiplas subjetividades pessoais, grupais, sexuais”. Nessa direção, Louro (2013, p. 20-21, grifos da autora) aponta o quanto a figura da *drag queen* traz a possibilidade de refletir sobre a subversão dos gêneros e das sexualidades:

Em sua “imitação” do feminino, uma *drag queen* pode ser revolucionária. Como uma personagem estranha e desordeira, uma personagem fora da ordem e da norma, ela provoca desconforto, curiosidade e fascínio. De que material, traços, restos e vestígios ela se faz? Como se faz? Como fabrica seu corpo? Onde busca as referências para seus gestos, seu modo de ser e de estar? A quem imita? Que princípios ou normas “cita” e repete? Onde os aprendeu? A *drag* escancara a construtividade dos gêneros.

A *drag queen* provoca o fascínio, a curiosidade e o desconforto diante da concepção heteronormativa de sociedade. A figura emblemática da *drag* coloca em cheque o caráter normativo do constituir-se “homem” e “mulher” ao apontar o fracasso dos ideais de gênero legitimados pelo regime da heterossexualidade (BUTLER, 1993). Na medida em que subverte os binarismos de gênero (homem/mulher) e aponta a construção social dos corpos, gêneros e sexualidades, a figura da *drag* nos convida a refletir sobre a necessidade de questionar as

normas e convenções culturais, responsáveis por colocar determinados sujeitos na condição de abjetos.

Promovendo outras reflexões sobre as regulações de gênero, Butler (2014, p. 252) aponta que as “normas podem ou não ser explícitas, e quando elas operam como o princípio normalizador da prática social, elas geralmente permanecem implícitas, difíceis de perceber e mais clara e dramaticamente discerníveis nos efeitos que produzem”. A naturalização e a normatização do modelo heterossexual foi bastante discutido e problematizado com os jovens participantes da pesquisa, que (d)enunciam as diferentes marcas da abjeção vivenciadas até hoje em diversos contextos sociais, principalmente no âmbito familiar e durante a época em que eram estudantes da educação básica. As normas que regulam e naturalizam determinadas condutas sociais o fazem através da repetição incessante dessas mesmas condutas ou, nas palavras de Butler (2014, p. 262, grifo meu), “a norma somente persiste como norma enquanto é *atualizada* na prática social e reidealizada e reinstituída durante e ao longo dos rituais sociais cotidianos da vida corporal”.

Sobre as normas regulatórias de gênero em contextos educacionais, vale citar as pesquisas de Soares (2013) e Teixeira e Raposo (2007), que abordam e problematizam a divisão binária dos gêneros nitidamente designadas nas placas das portas dos banheiros escolares; estes últimos são geralmente representados por um boneco de cor azul e sem vestido para os “homens” e por uma boneca de cor rosa com vestido para as “mulheres”, independente da faixa etária. Para Teixeira e Raposo (2007, p. 9), “a linguagem e a prática social começam a dar sinais de que se precisa de novos conceitos de organização sanitária para acolher as novas subjetividades e corporeidades. A imagem nas portas dos banheiros separando, permitindo ou proibindo, já é problemática”. Se as cores azul e rosa reinscrevem os corpos em formas estereotipadas e cristalizadas de conceber os gêneros e são insuficientes para representar as diferentes possibilidades de compreender a produção das masculinidades e feminilidades, por quais motivos ainda são utilizadas no enquadramento do indivíduo em um determinado grupo social (azul ↔ homem/ rosa ↔ mulher)?

Para Dornelles (2011, p. 27), “essencializar as marcas corporais atribuindo-lhes a determinação de como viver e ser masculino e feminino é significar que os destinos de meninos e meninas não são culturais, sociais e históricos, e sim definições naturais”. Afinal, o que há de natural nas roupas que compramos, nas cores que desejamos, no mictório utilizado pelas pessoas com pênis e no vaso sanitário dos banheiros “femininos”? Nesta ótica, as saias são planejadas para as pessoas com vaginas, as cores tem “sexo”, o mictório desconsidera que as pessoas com vaginas conseguem, igualmente, urinar em pé, e o vaso sanitário desconsidera

que pessoas com pênis conseguem, igualmente, urinar sentados. Se a vagina requer cuidados higiênicos específicos após o ato de urinar (utilização de papel, dentre outros), não há porque desconsiderar a importância dos cuidados higiênicos do pênis após o mesmo ato (será que a mera “balançadinha” é suficiente?).

Enquanto coordenadora pedagógica de uma escola considerada tradicional na cidade do Rio de Janeiro, Kramer (2007, p. 179) registrou inúmeros discursos no cotidiano da instituição que corroboram a (re)produção das formas estereotipadas de compreensão dos gêneros masculino e feminino, conforme destaco a seguir:

“Você já é uma mocinha.” “Homem não chora.” “A mesa das meninas tá tão linda, tá tão quietinha hoje!” “Senta assim direitinho, que nem menininha educada.” “Os meninos não querem brincar no canto da boneca porque é coisa de mulher.” “Você não pode jogar futebol, não, porque vai se sujar toda.” “Onde já se viu brigar desse jeito, que nem um garoto!” “Olha só o caderno dele, tá tão caprichado... nem parece coisa de menino!”.

A forma cristalizada de conceber os gêneros nos espaços educacionais requer um trabalho dialógico com as professoras que as leve a perceber que os comportamentos sociais esperados de meninos e meninas são construções sociais. Além das frases mencionadas pela autora acima, caracterizadas pelo *“homem não faz isso e mulher não faz aquilo”*, quais outras vêm se proliferando e reforçando princípios heteronormativos nos cotidianos escolares? Se o gênero pode ser entendido como o mecanismo responsável pela produção e naturalização das noções de “masculino” e “feminino”, este mesmo mecanismo torna-se fundamental na desnaturalização das formas de compreender as masculinidades e feminilidades hegemônicas (BUTLER, 2014), propiciando a produção de novos sentidos e percepções sobre os corpos e as práticas sexuais.

O gênero, relacionado às normas e convenções socioculturais (MISKOLCI, 2013), é uma construção social que, ao ser utilizado como categoria analítica, torna possível perceber a forma como as relações humanas organizam-se espaço e temporalmente (SCOTT, 1995). Rago (1998, p. 93) mostra ainda que a emergência da categoria gênero abriu possibilidades para refletirmos em torno da dimensão sexual humana, atendendo “à necessidade de ampliação de nosso vocabulário para darmos conta da multiplicidade das dimensões constitutivas das práticas sociais e individuais”. E por quais motivos, afinal, a genitália (pênis/vagina) dos corpos busca determinar o gênero (masculino/feminino) de cada indivíduo? Além disso, como ocorreu o processo pelo qual o modelo heterossexual (masculino ↔ feminino) com fins reprodutivos (pênis ↔ vagina) normatizou-se e naturalizou-se? Segundo Butler (2014, p. 253), “gênero não é exatamente o que alguém ‘é’

nem é precisamente o que alguém ‘tem’. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam”. Frente a isso, se somos destinados a exercer um determinado papel social previamente determinado pela nossa genitália, quais brechas se abrem para buscarmos e trilharmos caminhos reflexivos na contramão de um pensamento heterocentrado?

Preciado (2014) nos convida a refletir sobre as práticas sexuais subversivas e contrassexuais, colocando em tensão o pensamento heterocentrado, normatizado pela biologização determinista do corpo (pênis ↔ homem ↔ masculino / vagina ↔ mulher ↔ feminino). A ideia da contrassexualidade foi inspirada nos trabalhos de Foucault, para quem, segundo Preciado (2014, p. 22), essa ideia aponta para uma forma de “prazer-saber alternativas à sexualidade moderna. As práticas contrassexuais [...] devem ser compreendidas como tecnologias de resistência, dito de outra maneira, como formas de contradisciplina sexual”. O autor mostra que as masculinidades e feminilidades são culturalmente produzidas pelo sistema sexo/gênero e aponta a fragilidade e os limites do regime heterocentrado ao citar a utilização de dildos nas práticas contrassexuais, as relações sadomasoquistas (S&M), bem como a erotização do ânus como estratégia para descentralizar o lugar de destaque dos órgãos genitais nos prazeres corporais³⁶. Frente a isso, vale questionar a supervalorização da genitália nas práticas sexuais, possivelmente desencadeando uma busca desenfreada pelo orgasmo ao tornar os corpos uma espécie de máquina de contagem regressiva para o gozo. A irreverência de Preciado (2014, p. 32, grifos do autor), ao mostrar que o ânus não destina-se à reprodução, tampouco as relações sexuais românticas, “gera benefícios que não podem ser medidos dentro de uma economia heterocentrada. Pelo ânus, o sistema tradicional da representação sexo/gênero *vai à merda*”. A inter-relação sexo-gênero-orientação sexual, ao identificar-se unicamente com o modelo heterossexual com fins reprodutivos, impede a emergência de novas possibilidades de compreender os corpos, os gêneros e as práticas sexuais contemporâneas.

“Definidor de corpos e papéis sociais, o sexo se desdobra em sexualidade normatizada, a heterossexualidade, cujo caráter reprodutivo confere-lhe o selo da normalidade” (SWAIN, 2001, p. 87); por isso, torna-se emergencial compreender e questionar os princípios socioculturais sintonizados com a ótica heteronormativa, responsáveis pela

³⁶ Outras práticas sexuais contrassexuais incluem o *pegging*, analisado por Lewis (2015). O *pegging*, de acordo com a autora, é uma atividade sexual na qual uma mulher, através do uso de um cintaralho, penetra um homem pelo ânus.

(re)produção de práticas sociais discriminatórias e preconceituosas que colocam determinados sujeitos na condição de abjetos. Neste contexto, as práticas contrassexuais (PRECIADO, 2014) poderiam constituir-se como importantes estratégias de resistência destinadas a dinamitar o regime heteronormativo.

1.3.3 “Está vendo aquele menino ali?”: heteronormatividade, homofobia e abjeção

como eu na minha infância, e a maioria de sujeitos não heterossexuais que conheço, temos chorado (ou choramos) por não sermos heterossexuais. Alguém poderia argumentar que não é que choremos ou tenhamos chorado por não sermos heterossexuais (e por não podermos amar e desejar sexualmente mulheres no caso de “sermos” homens), mas que choramos por não termos os privilégios que a heterossexualidade implica³⁷.

Giancarlo Cornejo

Na epígrafe acima Cornejo denuncia o quanto a heteronormatividade inviabiliza determinados grupos sociais que se encontram à deriva das ideologias estipuladas e impostas pelo modelo heterossexual. Assim como Cornejo, eu e os participantes desta pesquisa *também permanecemos no choro*, pois já tivemos e continuamos tendo muitos privilégios sociais arrancados de nós. Desde cedo aprendemos a ver e a compreender o mundo sob diferentes óticas; e uma dessas óticas é a da heteronormatividade, que busca produzir e reforçar a premissa, dentre outras questões, de que pessoas com vaginas devem casar-se com pessoas com pênis e, preferencialmente, envolver-se em práticas sexuais reprodutivas para ampliar o número de membros familiares. Os limites e as contingências do modelo heterossexual são expostos quando, eventualmente, determinados sujeitos não identificam-se, por exemplo, com as práticas sexuais reprodutivas, com o casamento, com a relação heterossexual monogâmica, com o cuidado e a criação de filhos, para citar alguns.

Dentro deste contexto, Miskolci (2009, p. 157) aponta que a heteronormatividade “é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia

³⁷ CORNEJO, 2013, p. 78.

seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade”. Quais as repercussões sociais quando outros estilos de vida são adotados e seguidos? O que torna a heterossexualidade “natural” e as demais práticas sexuais reconhecidas como “desviantes”? O que há de “anormal” quando um sujeito com pênis busca explorar e penetrar outros orifícios que não levam à reprodução humana? Essas perguntas entram em concordância com Colling e Nogueira (2015, p. 182) quando afirmam que “a heterossexualidade não é apenas uma orientação sexual, mas um modelo político que organiza as nossas vidas”. A meu ver, o que está em jogo é a necessidade de ampliar o entendimento sobre as práticas sexuais, desestabilizando a supervalorização da interação entre pênis e vagina com fins reprodutivos, reconhecendo o homem para além do sujeito produtor de sêmen e a mulher para além de uma mera máquina de gestação humana que alimenta a nação com leite³⁸. Caminhando nessa direção, torna-se necessário questionar o pensamento heterocentrado insistente em reafirmar que o único fim do ato sexual é a mera reprodução humana.

Os discursos repletos de marcas de preconceito e discriminação corroboram com a compreensão cristalizada do que é ser homem e mulher na sociedade ocidental heteronormativa contemporânea. Acerca do que dizem sobre as mulheres *butch*, Preciado (2014, p. 210) destaca diversas frases que apontam para a regulação dos gêneros presente na construção social das masculinidades e feminilidades: “‘olha essa mulher macho’, ‘essa aí é caminhoneira’, ‘essa aí é uma sapatona de merda que se acha um cara’”. Se algumas mulheres apresentam atributos socioculturais considerados “masculinos”, é preciso considerar o quanto categorias como “homem”, “mulher”, “masculino” e “feminino” são frágeis e não podem ser definidas pelo órgão genital apresentado pelo sujeito. Dessa forma, os discursos sintonizados com a heteronormatividade produzem identidades e corpos abjetos, contribuindo para marcar negativamente a existência das “mulheres sapatonas masculinizadas” e dos “viadinhos mulherezinhas”. Somando-se a isso, a própria heteronormatividade pode se constituir como um problema para as pessoas que se autodenominam heterossexuais e que “pareçam, aos olhos homofóbicos, como homossexuais” (COLLING; NOGUEIRA, 2015, p. 175).

³⁸ Este final foi inspirado no texto “Prótese, mon amour”, de autoria de Paul Beatriz Preciado (2014), que se encontra no anexo do livro “Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual”. Dentre as diversas questões fomentadas pelo autor, ele aborda o trabalho das mulheres na fábrica durante a segunda Guerra Mundial nos EUA, afirmando que “pela primeira vez, haviam alimentado a nação com óleo de máquina e não com leite” (PRECIADO, 2014, p. 202).

Berlant e Warner (1998, p. 554-555) mostram ainda que a heteronormatividade, para além de uma mera ideologia ou preconceito contra pessoas gays e lésbicas, é “produzida em quase todos os aspectos das formas e modalidades da vida social: nacionalidade, estado, e a lei; comércio; medicina; e educação; bem como nas convenções e efeitos da narratividade, romance, e outros [...] espaços culturais³⁹”. Entendendo que os espaços escolares produzem práticas pedagógicas sintonizadas com a linha de pensamento heteronormativo, ressalto a importância de se investigar esses espaços como possibilidade de criar formas de resistências diante da perpetuação do preconceito e da discriminação. Frente a isso, a presente investigação além de reconhecer a necessidade de problematizar os discursos heteronormativos produzidos pelas práticas escolares, não desconsidera também a importância de trabalhar o tema “gênero e sexualidade” na formação dos futuros profissionais que atuarão em turmas de educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Durante uma visita que realizei em uma instituição de ensino pública no Rio de Janeiro, ainda como aluno do curso de Pedagogia, recordo-me bem de uma fala dirigida a mim por uma professora a respeito de um menino da educação infantil. Enquanto um grupo de crianças brinca no pátio da escola, ela me lança a seguinte afirmação: “*Está vendo aquele menino ali? Perceba como ele é delicado...*”. Confesso que me faltaram palavras para responder ao nítido incômodo daquela professora, que buscava uma segunda opinião que reforçasse a necessidade de que meninos se “comportassem como meninos” e que meninas se “comportassem como meninas”. A falta de palavras naquele momento hoje me possibilitam perceber o quanto as normas regulatórias de gênero se fazem presentes nos cotidianos escolares através das mais singelas e inocentes palavras; estas últimas carregam uma força discriminatória e preconceituosa tão naturalizada que, muitas das vezes, passam despercebidas e reforçam a incontestabilidade dos ideais heteronormativos. Diante dessa situação, não há dúvidas de que o que está sendo exigido e reproduzido em muitas instituições escolares hoje é a formação “de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (LOURO, 2011, p. 85).

As crianças pareciam não se importar com a “delicadeza” do colega durante as brincadeiras realizadas no pátio, mas certamente era uma “delicadeza” que incomodava a professora, extremamente atenta a cada movimento e gesto corporal de uma criança que

³⁹ Tradução de: “heteronormativity is more than ideology, or prejudice, or phobia against gays and lesbians; it is produced in almost every aspect of the forms and arrangements of social life: nationality, the state, and the law; commerce; medicine; and education; as well as in the conventions and affects of narrativity, romance, and other [...] spaces of culture” (BERLANT; WARNER, 1998, p. 554-555).

provavelmente não passava dos seis anos de idade. Essa lembrança de minha experiência como aluno do curso de Pedagogia me faz encontrar inspiração nas palavras de Kramer (2007, p. 184), para quem comumente “temos agido na escola de forma a manter o preconceito porque não descobrimos os véus que o encobrem”. Como descobrir os véus dos preconceitos e promover ações pedagógicas atentas à problematização da heteronormatividade? Se o menino não pode ser “delicado” e a menina não pode ser “bruta”, qual é a escola que estamos ajudando a construir com nossos estudantes e professores? Como ressignificar os corpos, os gêneros e as sexualidades no espaço da escola, cultivando a sensibilidade de um olhar que compreenda a “delicadeza” de um menino da educação infantil como uma característica fundamental à constituição das mais diferentes possibilidades de ser humano? Os dizeres de Miskolci (2010, p. 13) sobre a escola também são importantes aqui: “quando menos se espera, aparece alguém com atitudes que destoam da maioria”. Diante disso, quais caminhos abrem-se no trabalho pedagógico para que possamos repensar as marcas preconceituosas e discriminatórias que se concretizam na forma de palavras? Se algumas atitudes destoam da maioria é porque as fronteiras do que é “ser menino” e “ser menina” são muito bem demarcadas e vigiadas, contribuindo para a produção de identidades e corpos abjetos.

A noção de abjeção é originária do campo da psicanálise, sendo apropriada por feministas como Julia Kristeva para a análise social (MISKOLCI, 2014). Em *The Powers of Horror* [“Os Poderes do Horror”], Kristeva (1982, p. 2) argumenta que a abjeção é o lugar no qual “o significado entra em colapso⁴⁰”, uma vez que as fronteiras são desestruturadas e a desestabilidade da ordem é instaurada através da exposição das fragilidades da lei. Para Miskolci (2014, p. 51), “tudo o que foge à norma é reconhecido como abjeto, [...] como fora dos limites do (re)conhecível, quer como objeto de conhecimento quer como digno de respeitabilidade moral e jurídica”. Diante disso, quais corpos são atravessados pelas marcas da abjeção? De quais formais são produzidos os processos normativos responsáveis pela inserção de determinados grupos de sujeitos na condição de seres abjetos? Por fim, quais os efeitos das experiências da abjeção na vida cotidiana daqueles que se encontram às margens sociais?

A abjeção, esclarece Miskolci (2013, p. 24), “constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade”. Os sujeitos que não desejam ser integrados ao sistema

⁴⁰ Tradução de: “where meaning collapses” (KRISTEVA, 1982, p. 2).

heteronormativo transitam ou vivem nas próprias fronteiras do sexo/gênero, colocando em questionamento a supervalorização social do modelo heterossexual ao fazer proliferar novos e inusitados estilos de vida. O incômodo e o desconforto que esses sujeitos levam ao modelo heterossexual reforçam a necessidade de que seus direitos sejam igualmente inseridos nas pautas dos movimentos sociais com o objetivo de serem reivindicados. Para isso, concordo com a ideia de que é preciso promover estratégias políticas de libertação em resposta a uma sociedade heteronormativa regida por princípios sexistas, classicistas e racistas (BACCHETTA, 2009a, p. 230).

Termos como “sapatão” ou “bicha”, ao serem utilizados de forma injuriosa com o objetivo de ofender e violentar o outro, evidenciam um perverso julgamento que classifica o outro como sendo um ser impuro, “como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado” (MISKOLCI, 2013, p. 43). Ainda que esse sujeito supostamente “contaminado” seja colocado às margens sociais, ele se encontra “plenamente dentro da cultura, mas é plenamente excluído da cultura *dominante*” (BUTLER, 2013, p. 117, grifo da autora). O sujeito inserido na condição de ser abjeto é, portanto, um exemplo vivo a não ser seguido, uma vez que a retirada de seus privilégios sociais revela a força da supremacia heterossexual na regulação dos corpos, gêneros e sexualidades.

Novamente me inspiro em Miskolci (2014, p. 51), para quem “a abjeção designa aquilo que causa horror ou repulsa como se fosse poluidor e impuro a ponto do contato com aquilo ser temido como contaminador e/ou nauseante”. Dessa forma, o corpo colocado na condição de abjeto evidencia com clareza a presença das marcas do poder em nossa cultura, que distingue “que corpos importam e quais não importam” (POCAHY, 2013, p. 143). Ainda que os corpos abjetos estejam destinados a viver sob as constantes ameaças sociais, não há como negar que essas vidas apontam para infinitas “possibilidades de reinvenção de si, em especial, através de uma estética para a existência (POCAHY, 2013, p. 143-144).

Apoiando-se em Kristeva, Rodrigues e Nardi (2009, p. 132, grifos meus) afirmam que o abjeto é “aquilo que foi expelido do corpo, descartado, tornado literalmente ‘Outro’. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente *através dessa expulsão que o estranho se estabelece*. A construção do ‘não eu’ como abjeto estabelece as fronteiras do corpo”. Cornejo (2015, p. 135), também apoiando-se em Kristeva, argumenta que “a merda representa (como abjeta) uma perigosa ameaça externa, a qual também é uma ameaça interna”. O autor cita como exemplo os estupradores que buscam violar as intimidades dos chamados corpos abjetos – corpos que habitam as (frágeis) fronteiras do sexo e, por isso, se encontram constantemente ameaçados e reduzidos à merda por desviarem dos padrões sociais

de gênero e sexualidade. Muitos dos graves atos realizados por esses criminosos contra as vidas precárias “terminam em violentos – paranoicos, homo-transfóbicos e heteronormativos – rompantes” (CORNEJO, 2015, p. 135). Reduzir o ser abjeto à merda é entendê-lo como um sujeito que provoca repulsa e nojo, com graves reações da homofobia que “se expressam nos [diversos] atos de vigilância e eliminação: atea-se fogo, corta-se, perfura-se, apedreja-se, mata-se. Suplício e exposição deste abjeto como objeto que explicita a punição àquelas e aqueles que cruzam as fronteiras da norma” (POCAHY, 2007, p. 15).

A homofobia, por sua vez, é uma atitude violenta de hostilidade contra todos os sujeitos que não se reconhecem com o modelo heterossexual, ou seja, homens e mulheres que não pertencem à ordenação clássica dos gêneros (BORRILLO, 2010). Entretanto, conforme aponta o autor, “é possível não experimentar qualquer sentimento de rejeição em relação a homossexuais [...] e, no entanto, considerar que eles/elas não merecem ser tratados/as de maneira igualitária” (BORRILLO, 2010, p. 87). Talvez o fato mais hostil das práticas homofóbicas seja o constante monitoramento das fronteiras do sexo/gênero, que fiscalizam os comportamentos esperados para as “meninas” e para os “meninos” e classificam as práticas sexuais entre “permitidas” e “pervertidas”. Esse monitoramento aciona, das mais diversas formas, meios de conter as condutas não permitidas, indo desde as piadinhas e o xingamento à execução da violência física, para citar alguns. No caso da violência, Miskolci (2013) ressalta que é um alerta para que todos os sujeitos aceitem determinadas normas sociais, sendo que muitos optam por não resistir porque não desejam se tornar vítima dos agressores que regulam e colocam em funcionamento práticas sociais sintonizadas com a heteronormatividade.

Além disso, Butler (1993, p. 27) pontua que a “homofobia muitas vezes opera através da atribuição de um gênero defeituoso, falho, ou então abjeto aos homossexuais⁴¹”, o que significa, por exemplo, chamar de “feminino” um homem gay e de “masculino” uma mulher lésbica, retirando o gênero com o qual a pessoa muitas vezes se identifica. Como exemplo de pessoas alvo de práticas homofóbicas, vale mencionar as travestis, transexuais, bissexuais (BORRILLO, 2010), bem como as mulheres que não são dotadas de uma “feminilidade esperada” para pessoas do gênero feminino e os homens que não desempenham uma “masculinidade esperada” para pessoas do gênero masculino. Expressões como “*é bonito, não tem jeito de mulher, mas é gay*” e “*não parece homem, é delicada, mas é lésbica*” revela a

⁴¹ Tradução de: “homophobia often operates through the attribution of a damaged, failed, or otherwise abjected gender to homosexuals” (BUTLER, 1993, p. 27).

produção de um discurso violento que deseja manter intacta a ordem hierárquica dos gêneros estabelecida pela heteronormatividade.

No regime heterocentrado, o ser “gay” e o ser “lésbica” assume uma dimensão de tamanha barbaridade ao inserir automaticamente determinados sujeitos na condição de “anormais”, “desviantes” e “abjetos”, contribuindo para produzir uma diferença desqualificante a partir de atributos como a identidade sexual e de gênero. Felipe (2007, p. 84) faz uma observação pertinente ao argumentar que “pouco adianta empreender esforços no sentido de criar políticas públicas de combate à homofobia, as discriminações de gênero, raça, etnia ou à exploração sexual de crianças e jovens, se não houver uma compreensão mais ampla desses problemas”. Essa compreensão, segundo a autora, recai justamente no entendimento de que esses problemas se constituem histórico, social e culturalmente.

Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 277) mostram ainda que a homofobia é “um tipo de violência pouco documentado quando se tem referência a escola”. Neste sentido, considero importante dar visibilidade à forma como essa violência vêm constituindo-se no espaço escolar na esperança de refletir sobre estratégias potentes capazes de colocar em questão a produção das normas regulatórias de gênero. A visibilidade a que me refiro não trata simplesmente de reforçar que as práticas homofóbicas perpassam os cotidianos escolares, mas de compreender o quanto esses cotidianos poderiam ser ressignificados e constituírem-se como espaços de luta e enfrentamento às diversas formas de preconceito e discriminação. Dessa forma, percebo a importância dos espaços escolares na esperança de repensar uma outra sociedade que seja pautada em ideias contrárias as do pensamento heterocentrado; uma sociedade que vislumbre a multiplicidade de formas de constituir-se ser humano a partir da produção de novas subjetividades. Ainda que a escola reproduza normas de gênero sintonizadas com a heteronormatividade, ela também pode ser um espaço potente para dinamitar essas mesmas normas naturalizadas pelo modelo da heterossexualidade.

Colling e Nogueira (2015, p. 176) fazem uma crítica à forma como a noção de homofobia vem sendo utilizada para se referir somente aos homossexuais do gênero masculino. De acordo com eles, isso “invisibiliza a multiplicidade de outros sujeitos e suas identidades. Isso fez surgir novos conceitos, tais como lesbofobia, bifobia, travestifobia, transfobia”. De forma alguma discordo da importância desses conceitos, uma vez que são necessários para colocar em pauta a promoção de ações políticas mais eficazes para combater a emergência de novas formas de discriminação, preconceito sexual e de gênero. Todavia, ressalto que adoto a ideia de homofobia nesta pesquisa porque durante o estudo de campo ela foi frequentemente abordada nas conversas *online* no Facebook, ficando subentendido que

essa noção se refere a uma atitude de violência a todos os sujeitos que não se identificam com o modelo heterossexual.

O presente estudo tem como intenção fomentar discussões que operam diretamente nas marcas e experiências da abjeção vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. Para isso, faz-se imprescindível compreender as instâncias do poder e o dispositivo de sexualidade proposto por Foucault, conforme discuto brevemente a seguir.

1.3.4 “Fulano não parece gay?!”: poder e dispositivo de sexualidade

O sexo, essa instância que parece dominar-nos, esse segredo que nos parece subjacente a tudo o que somos, esse ponto que nos fascina pelo poder que manifesta e pelo sentido que oculta, ao qual pedimos revelar o que somos e liberar-nos o que nos define, o sexo nada mais é do que um ponto ideal tornado necessário pelo dispositivo de sexualidade e por seu funcionamento⁴².

Michel Foucault

Foucault (2014) refuta a *hipótese repressiva* do sexo, uma vez que ele entende a suposta proibição das condutas sexuais como sendo práticas regulatórias discursivas (re)produzidas pelas diversas áreas do conhecimento, dentre elas a medicina, a psicanálise e a própria pedagogia, que colocam em funcionamento a imposição de normas sobre nossos corpos, gêneros e sexualidades. Essas normas buscam classificar os desejos e os prazeres “pervertidos”, separando-os daqueles considerados naturais, reforçando discursos que normatizam o coito heterossexual com fins reprodutivos. Neste contexto, Foucault (2014, p. 115, grifos meus) diz que a sexualidade é um dispositivo histórico de poder que compreende “a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, *o reforço dos controles e das resistências*”. Somando-se a isso, vale lembrar a noção de dispositivo em Foucault, para quem essa noção é constituída de práticas e discursos materializados em poderes e saberes, raramente proibindo ou negando, “antes controla[ndo] e produz[indo] verdades [e] moldando subjetividades” (PELÚCIO; MISKOLCI, 2009, p. 130). Foucault (2014, p. 139) argumenta que o dispositivo pertence a

⁴² FOUCAULT, 2014, p. 169.

uma “tecnologia política complexa”, funciona de forma assimétrica e é responsável pela produção de efeitos diversos nos corpos, práticas e condutas sociais. Dessa maneira, quais verdades vêm sendo produzidas sobre o sexo? E como o dispositivo de sexualidade se materializa em poderes e saberes?

Constituinte das relações humanas, o poder é instável e reversível quando existe o mínimo de liberdade para que os sujeitos encontrem estratégias de resistência⁴³ (FOUCAULT, 2004). Caminhando nesta ótica, se é possível construir estratégias de resistência como forma de transgredir as normas regulatórias do sexo, então é verdade o quanto o poder não opera de cima para baixo, mas possibilita a criação de brechas e fissuras que apontam para o seu caráter instável e polimorfo. Em outras palavras, Foucault entende que a noção de poder “movimenta-se para além das definições clássicas que sempre retratam o poder como sendo, primordialmente, poder sobre, repressão etc.” (BACCHETTA, 2009b, p. 54). Dessa forma, os discursos operam no “campo das correlações de força” (BACCHETTA, 2009b, p. 111), segundo aponta Foucault (2014), e não dentro de uma perspectiva em que há, de um lado, um discurso e, de outro lado, um discurso contraposto. Segundo mostra Bacchetta (2009b), o poder tampouco pode ser considerado universal e organizado uniformemente no tempo e no espaço, uma vez que produz condutas e sujeitos de acordo com o contexto.

Partindo da perspectiva foucaultiana, uma questão central para os estudos *queer* é a compreensão da sexualidade enquanto uma categoria histórica, cultural e socialmente construída, o que abre possibilidades para um melhor entendimento sobre o papel das instituições na produção de discursos sobre a sexualidade (SPARGO, 2006). Foucault analisou esses discursos através da ótica de diferentes grupos e instâncias sociais (igreja, psiquiatria, direito etc.) e percebeu princípios classificatórios para se conhecer os “tipos” de desejo (LOURO, 2001). O discurso unitário sobre a sexualidade ainda não foi constituído e, provavelmente, isso nunca aconteça, revela Foucault (1999, p. 67). No entanto, ele destaca que esse caráter unitário não importa, mas sim perceber o quanto os discursos “não reforçam, não contornam ou não deslocam os interditos da mesma maneira”.

Para Foucault (2014, p. 66), desde a Idade Média as sociedades ocidentais vêm desenvolvendo formas de implementar a “confissão” pela necessidade de saber mais sobre as ações e os pensamentos dos sujeitos. Entretanto, “quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na

⁴³ Sobre estratégias de resistência, ver o capítulo III deste trabalho. Nele, as reflexões são dedicadas a explorar as formas encontradas pelos sujeitos da pesquisa para enfrentar a heteronormatividade através do ativismo e do diálogo no Facebook.

ao corpo”. Diante disso, quantos corpos em pleno século XXI tiveram e continuam tendo suas confissões arrancadas pela escola? Por quê confessamos? E para quem? A necessidade das forças do poder em classificar os “tipos” de desejo dá-se pelo fato de que “a sexualidade foi definida como sendo, ‘por natureza’, um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização” (FOUCAULT, 2014, p. 77). Sobre a colocação do sexo em discurso, Foucault (2014, p. 25) revela que “o essencial é bem isso: que o homem ocidental há três séculos tenha permanecido atado a [...] tarefa que consiste em dizer tudo sobre seu sexo”.

Eis uma hipótese que eu tinha ainda na condição de estudante do Ensino Médio: “*quem sofre mais não é quem é gay, mas quem ‘parece’ gay*”. Na medida em que ficava mais velho e percebia como as questões de gênero e sexualidade atravessavam a minha vida escolar, essa hipótese parecia ser bastante verdadeira. Não sei ao certo quantos colegas de turma se identificavam com a homossexualidade, mas sei exatamente os meninos e as meninas que, independente da orientação sexual, eram taxados de apelidos pejorativos que diziam respeito à forma como produziam suas masculinidades e feminilidades. Aos poucos os “jeitos” de cada um de vestir-se, falar, andar, dentre inúmeros outros atributos, iam sendo cuidadosamente vigiados e analisados sob a ótica da heteronormatividade, a fim de identificar os sujeitos “desviantes” das normas regulatórias de gênero. A busca incessante pela “classificação” dos tipos de desejo/prazer também são geralmente acompanhadas da “classificação” dos comportamentos humanos produzidos pelo sistema tradicional sexo/gênero.

Diversos atributos socialmente construídos buscam enquadrar e normatizar os comportamentos esperados para os homens e para as mulheres. Isso pode ser percebido na indagação “*Fulano não parece gay?!?*”, que evidencia o processo de “classificação” da identidade sexual do sujeito aliada ao discurso que coloca em funcionamento os modos de “comportar-se”, instaurando uma vigilância social expressiva produzida pelo regime heterocentrado. Sobre isso, Borrillo (2010, p. 92) reforça que somos impelidos à adesão de um sistema calcado dentro de uma “lógica binária em matéria de gênero e de sexualidade: cada um de nós é homem ou mulher, homossexual ou heterossexual; além disso, quando se é homem, deve-se ser masculino e sentir atração por mulheres femininas, e vice-versa”. Entretanto, há gêneros incoerentes dentro desta lógica como, por exemplo, mulheres lésbicas que se identificam com práticas socialmente entendidas como “masculinas”, assim como homens que se autodenominam gays e que optam em manifestar seus modos de ser mais condizentes com as práticas socialmente construídas e rotuladas como “femininas”.

Entendendo que a heteronormatividade apresenta como expectativa que todos os sujeitos se “comportem” como heterossexuais e constituam-se como homens masculinos ou mulheres femininas, dificilmente ouviremos frases do tipo “*Fulano não parece hetero?!?*”, e sim aquelas que revelam as fragilidades da heteronormatividade: “*olha lá aquela bicha louca!*”, “*que sapatão mais masculinizada!*”. Como colocar em funcionamento discursos que promovam estratégias de resistência e enfrentamento à busca incessante pelas “classificações” que reforçam estereótipos e desqualificam determinados grupos sociais? Segundo reitera Butler (2014, p. 254, grifo da autora), um discurso “que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação *reguladora* de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua *disrupção*”. Percebo grande potencial nas “bichas loucas” e nas “sapatões masculinizadas” porque são sujeitos que recriam novas possibilidades de viver os corpos, os gêneros e as sexualidades, apontando as contingências e os limites da heterossexualidade. Ainda que haja uma forte pressão social para a adoção do modelo heterossexual, é possível estabelecer outras formas de existência para além do regime heterocentrado, afinal, nem todos se casam, querem filhos ou desempenham práticas sexuais centralizadas na interação pênis ↔ vagina.

Foucault (2011) mostra que a categoria homossexual surgiu no final do século XIX como uma tentativa de segregar determinados grupos sociais devido às questões morais e legais de uma época. Os discursos produzidos sobre a homossexualidade neste século evidenciaram, por um lado, a “perversidade” com a qual os diferentes campos do saber pretendiam patologizá-la e, por outro lado, a resistência por parte de pensadores como Oscar Wilde e Magnus Hirschfeld, que lutavam contra a imposição de valores sociais que queriam a todo custo acabar com certas formas de prazer (FOUCAULT, 2011). Sobre a emergência dessa categoria, Foucault (2014, p. 111) esclarece que “a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua ‘naturalidade’, e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico”. A meu ver, o problema não recai sobre a visibilidade dos diferentes estilo de vida, mas como que o surgimento da categoria da homossexualidade pretendeu marcar negativamente aqueles sujeitos que não desejavam ser incorporados no modelo heterossexual. Frente a necessidade de se refletir sobre o contexto sociopolítico na produção dos discursos sobre o sexo, faço minhas as palavras de Foucault (2011, p. 387), ao considerar que, “no nosso tempo, a própria

noção de sexualidade – eu não estou me referindo à noção de homossexualidade – parece-me necessário reavaliar ou, talvez, fazer uma nova avaliação dela⁴⁴”.

Percebo a necessidade de contestar a regulação dos diferentes desejos e prazeres sexuais produzidos pelos discursos heteronormativos, que silenciam e invisibilizam aqueles que, de alguma forma, vêm constituindo seus estilos de vida não atendendo as exigências esperadas do modelo heterossexual. Desse modo, concordo com a ideia proposta por Veiga-Neto (2014 p. 15), sobre “explorar a transgressão, ultrapassar os limites que o mundo social impõe a si mesmo e a todos nós, olhar com mais atenção para as relações entre o poder e o saber”. Para uma melhor compreensão dessas relações, Veiga-Neto enfatiza a importância dos trabalhos de Foucault, que nos mostra como, ao longo dos últimos quatro séculos, a Modernidade e o chamado sujeito moderno foram fabricados e como a articulação entre o poder e a produção de saberes culminaram em maneiras de se (re)pensar o presente.

Os privilégios sociais concedidos aos sujeitos que adotam o modelo da heterossexualidade mostram que é imprescindível encarar o desafio de promover novos esforços para descentralizar o regime heterocentrado, rompendo com as normas regulatórias dos gêneros e das sexualidades que tentam, constantemente, prescrever os modos de ser e estar no mundo. Schlichter (2004, p. 544) afirma que “a análise dos aspectos ideológicos, materiais e institucionais da formação dos sujeitos que se encontram dentro e fora das chamadas minorias sexuais forneceu a base para uma crítica da produção dos privilégios heteronormativos⁴⁵”. Esses privilégios apontam pistas importantes acerca das expectativas do modelo heterossexual sobre o modo de vida das pessoas, evidenciando os processos normativos que pautam os discursos homofóbicos e produzem os chamados corpos estranhos que subvertem as normas de gênero ao romper com inúmeros padrões. Entretanto, vale destacar novamente as reflexões de Foucault (2014, p. 110), ao ressaltar que “o discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo”. Minar os discursos homofóbicos pode se constituir como uma estratégia de resistência importante porque são discursos que estabelecem critérios socioculturais responsáveis pela produção dos chamados sujeitos “normais” e “anormais”.

⁴⁴ Tradução de: “in our time, the very notion of sexuality – I’m not even speaking of the notion of homosexuality – it seems necessary to reevaluate it or, rather, to make a new evaluation of it” (FOUCAULT, 2011, p. 387).

⁴⁵ Tradução de: “the analysis of the ideological, material, and institutional aspects of the formation of normative and minoritized sexual subjects has provided the basis for a critique of the production of heteronormative privileges” (SCHLICHTER, 2004, p. 544).

1.3.5 Um corpo estranho: a produção da normalidade e da diferença

o que importa não é *descobrir o que somos nós*, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos *contestar aquilo que somos*. É de tal contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade⁴⁶.

Alfredo Veiga-Neto

Inspirando-me nas palavras do autor, no contexto deste trabalho de pesquisa *contestar aquilo que somos* refere-se à necessidade de colocar em pauta as normas regulatórias de gênero, responsáveis pelo enquadramento dos sujeitos em *uma* das duas categorias sociais popularmente denominadas como “homem” e “mulher”. Muito me importa repensar os caminhos discursivos responsáveis pela definição do nosso gênero a partir da genitália, compreendendo melhor a capacidade do dispositivo de sexualidade de colocar em funcionamento a produção de saberes/poderes sobre o sexo, que normatizam e naturalizam verdades que insistem em desqualificar determinados sujeitos e condutas. Além disso, *contestar aquilo que somos* significa também questionar as chamadas “anormalidades”, que colocam em xeque maneiras de ser e estar no mundo e marcam negativamente os chamados corpos estranhos, “que incomoda[m], perturba[m], provoca[m] e fascina[m]” (LOURO, 2013, p. 8).

Esses sujeitos aos quais Louro (2013, p. 69-70) se refere apresentam gêneros “‘incoerentes’, ‘descontínuos’, indivíduos que deixam de se conformar às normas generificadas de inteligibilidade cultural pelas quais todos deveriam ser definidos”. Quais seriam as consequências para aquelas pessoas de gêneros “incoerentes” que continuariam sujeitando-se aos princípios da ótica heteronormativa? Como encontrar brechas e resistir às convenções socioculturais, tornando nossos corpos (mais) livres para enfrentar as diferentes formas de discriminação e preconceito? Esse enfrentamento muitas vezes vem sendo pautado sob a perspectiva do respeito e da tolerância, tão em voga; entretanto, conforme esclarecem Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 91), “pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico”. Isso não anula a importância do respeito na relação entre os seres humanos, mas pedir *respeito e tolerância* coloca determinados sujeitos

⁴⁶ VEIGA-NETO, 2014, p. 40, grifos do autor.

na condição de subalternos, precisando encarecidamente da compaixão dos outros para serem minimamente “tolerados” e “suportados” frente às normas regulatórias de gênero já instauradas e que reforçam a produção das chamadas “normalidades” e “anormalidades” sexuais. Segundo Miskolci (2013, p. 50) conclui, “tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade”.

A noção de “diferença” pode ser compreendida sob o viés do multiculturalismo, interculturalismo, dentre outras correntes⁴⁷. Neste trabalho de pesquisa, aproprio-me da noção de diferença a partir da perspectiva pós-estruturalista. Para Louro (2011, p. 50-51, grifos da autora), essa perspectiva está presente nos trabalhos de Foucault, na percepção de que “a atribuição da diferença está *sempre* implicada em relações de poder, a diferença é nomeada *a partir* de um determinado lugar que se coloca como referência”. Nesta ótica, conceder *respeito e tolerância* às pessoas gays e lésbicas significa reforçar a superioridade do modelo heterossexual, uma vez que fica implícito o fato de que as pessoas heterossexuais apresentam privilégios sociais que lhes conferem o selo da “normalidade”, *restando* a elas simplesmente respeitarem e tolerarem os “diferentes”. Caminhando nessa linha de pensamento, Swain (2001, p. 96) propõe algumas reflexões: “no mundo das representações sociais, como mudar a imagem do corpo, a imagem do outro [...] [e] como quebrar a norma que cristaliza o comportamento?”. Somando-se a elas, acrescento outras mais: como descentralizar o modelo heterossexual, retirando-o do centro de *referência* dos estilos de vida das pessoas? Qual seria o caminho para dinamitar a normatização da heterossexualidade e requalificar positivamente as múltiplas formas de explorar os desejos e os prazeres sexuais?

No contexto educacional brasileiro contemporâneo, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 93), mostram que as políticas sociais voltadas para as questões de gênero e sexualidade tendem a silenciar determinadas diferenças, reforçando “a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como modelo do belo”. Como exemplo de ideais que buscam reivindicar o reconhecimento sociopolítico das chamadas “minorias”, as autoras mencionam a tão conhecida expressão “ser diferente é legal”. Entretanto, essa expressão traz implícita a normalidade como *referência*: em vez da linha que separa a produção da normalidade/anormalidade ser questionada, ela é reforçada ao sugerir que “ser diferente [do normal] é legal”. Para Louro (2011, p. 48), não há dúvida de

⁴⁷ A intenção aqui não é apresentar um panorama teórico sobre essas correntes, mas apenas situar a minha opção pela compreensão da “diferença” sob a ótica pós-estruturalista. Para maiores esclarecimentos sobre o multiculturalismo e o interculturalismo, ver os trabalhos de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), Miskolci (2013), Candau (2008, 2011) e Candau e Leite (2011).

que “nos discursos atuais, o apelo à diferença está se tornando quase um lugar-comum (o que nos leva a sermos cautelosas/os, desconfiando de seu uso irrestrito”. Frente a isso, questionar a produção de uma diferença que desqualifica e que coloca determinados sujeitos na condição de abjetos faz-se imprescindível.

Trabalhar com a diferença sob a ótica pós-estruturalista implica, segundo Miskolci (2013, p. 52), “encarar as relações sociais em suas assimetrias e hierarquias, reconhecendo que a divergência é fundamental em um contexto democrático”. O autor acrescenta ainda que o reconhecimento da diferença se constitui como o primeiro passo para o questionamento das desigualdades, o que significa também o questionamento sobre o processo histórico de subalternização enfrentado por determinados grupos sociais. Dessa forma, se permanecermos definindo *a priori* as referências que normatizam e naturalizam nossos olhares sobre o mundo, acabaremos desqualificando sujeitos e condutas sociais, produzindo e reforçando, através da linguagem, discursos que evidenciam profundas desigualdades sociais. Para Louro (2011, p. 90), é preciso “adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar [...] e problematizar a conformidade com o ‘natural’; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder”.

A feminista Joan Scott (2005), ao apresentar um breve panorama histórico enfocando as “minorias” sociais, descreve que, durante a Revolução Francesa, escravos (por serem propriedade de outros cidadãos) e mulheres (pela necessidade delas em cuidar da casa e dos filhos) foram impedidos de participar politicamente até 1794. O direito à participação política recai sobre o conceito de igualdade, também tensionado por Scott (2005, p. 15): “a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração”. Baseando-se nos trabalhos de Scott, Louro (2011) afirma que a produção da diferença é fruto de um longo processo histórico de desigualdades entre os sujeitos. Com base nisso, quais direitos ainda vêm sendo negados aos sujeitos cujas sexualidades “desviam” da matriz heterossexual? Quais estratégias adotar na luta pela igualdade de direitos? E quais diferenças são ignoradas ou consideradas na formulação de projetos de leis preocupados com a igualdade de direitos? Neste contexto, reitero a centralidade das relações de poder na produção de um saber que define os critérios socioculturais responsáveis por inserir determinados sujeitos na condição de diferentes, reforçando a normatização das condutas sociais e dos estilos de vida.

Caminho novamente com Miskolci (2013, p. 53), para quem “a perspectiva das diferenças nos convida sempre ao contato, ao diálogo, às divergências, mas também à

negociação de consensos e à transformação da vida coletiva como um todo”. Essa ótica, mostra o autor, é um convite para uma relação de alteridade, nos auxiliando a descobrir quem somos e como nos constituímos sujeitos com nossos tantos outros. Busco também em Bakhtin um olhar atento às diferentes formas com as quais me constituo sujeito ao ser interpelado pelos meus tantos outros – sujeitos igualmente singulares, cujos olhares proporcionam múltiplas formas de apreender os acontecimentos do/sobre o mundo. Pensar e pesquisar dentro da dimensão da diferença é compreender que

o “eu” não pode ser solitário, um “eu” sozinho, pois só pode ter vida real em um universo povoado por uma multiplicidade de sujeitos interdependentes e isônomos. Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de “eu”, de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade” (BEZERRA, 2012, p. 194).

A noção de diferença que defendo é aquela que busca descentralizar as hierarquias do poder/saber ao questionar a produção de uma verdade que marca negativamente determinados sujeitos e grupos sociais, inserindo-os em categorias popularmente conhecidas como “anormais”. Se eu já julgo e predetermino a minha (suposta) superioridade na relação com o outro, o processo comunicacional dialógico e alteritário torna-se enviesado pela minha incapacidade de colocar-me na posição de quem também pode aprender e ensinar com o outro “sem a ancoragem do já sabido” (CÉSAR, 2012, p. 360). Dentro da dimensão da horizontalidade das vozes que se entrecruzam, pesquisar *com* a diferença considera também o que Bezerra (2012) aponta acima sobre a igualdade como premissa para o diálogo com o outro; premissa essa que também busca compreender as multiplicidades de aspectos constituintes das subjetividades dos sujeitos.

No próximo capítulo discuto mais detalhadamente a importância do dialogismo e da alteridade como estratégia teórico-metodológica para pensar a singularidade que constitui o encontro entre pesquisador e sujeitos. Ao me colocar à disposição para ouvir e falar *com* os sujeitos da pesquisa, promovo a criação de momentos de cumplicidade respaldados por uma ética tecida colaborativamente.

2 CONTRIBUIÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE PESQUISA *ONLINE* DE ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou⁴⁸.

Mikhail Bakhtin

Fazer pesquisa no campo das Ciências Humanas nos coloca diante de sujeitos que produzem discursos. Dentro desta ótica, pesquisar com jovens no Facebook implica no reconhecimento de uma palavra enunciada por diferentes consciências. Meu interesse não é pela língua como objeto específico da linguística, mas pela comunicação dialógica que, segundo o pensador russo Mikhail Bakhtin (2008, p. 209, grifo do autor), “constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem”. Vida é o que não falta nas redes sociais, repletas de enunciados que contam e recontam histórias, ao passo que nos convidam a participar colaborativamente do encontro com tantos outros⁴⁹, impulsionados pelo desejo de aprender e ensinar.

Apoiando-se em Bakhtin, Araújo (2012, p. 9-10) diz que a conversação se constitui como um gênero, assim como o romance. Entretanto, compreendendo que a conversação é “o gênero mais básico e mais primário da interação humana, é importante olharmos para ela como um gênero basilar o qual é afetado por seu contexto imediato e pelas tecnologias que sustentam, registram e atualizam as reelaborações pelas quais passam esse gênero”. É a partir do discurso do outro que o pesquisador é convidado a pensar permanentemente sobre o processo da investigação. Para Bakhtin (2011, p. 341, grifos do autor), a linguagem é o

⁴⁸ BAKHTIN, 2008, p. 232.

⁴⁹ Adoto a visão de Jobim e Souza e Albuquerque (2012) no que se refere ao termo *outro*. Sob a perspectiva bakhtiniana, as autoras ressaltam que a pesquisa em Ciências Humanas que investiga com o *outro* privilegia as dimensões dialógica, alteritária e polifônica na produção de conhecimento.

convite para o encontro com o outro. Nas palavras dele, “ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos ou com os olhos do outro*”. Com base nisso, o discurso possibilita a participação do pesquisador e dos sujeitos num processo de investigação que se constrói gradualmente com o outro e, portanto, possibilitando que todos se afetem e se deixem afetar na troca. Longe de concordar com uma investigação que se desenvolva a partir de perguntas pré-definidas, penso numa investigação em que os sujeitos são concebidos como coautores de conhecimentos tecidos no decorrer da relação dialógica estabelecida entre eles e o pesquisador. Isso significa que essa relação reconhece os diversos pontos de vista para legitimar o outro como coautor da pesquisa, compreendendo o processo de investigação como um trabalho que pesquisa não sobre os sujeitos, mas *com* os sujeitos.

Ramos e Schapper (2010, p. 29, grifos das autoras), referindo-se à produção e negociação dos sentidos envolvidos no contexto dialógico, mostram que “falamos sempre através da palavra dos outros, nosso enunciado é réplica de um diálogo que incorpora e se apropria do discurso de outrem. Por isso, os enunciados são sempre dependentes do *já dito* e só podem ser compreendidos no fluxo da cadeia de interação verbal”. A comunicação dialógica traz a possibilidade de que palavras anteriormente ditas possam ser rememoradas, adquirindo novos sentidos e ressignificações na relação com o outro. A perspectiva dialógica e alteritária de Mikhail Bakhtin não defende que as palavras ditas vão ao encontro de uma mesma linha de pensamento, uma vez que as diferentes perspectivas ampliam a capacidade do outro de conhecer pontos de vista singulares e que não foram previstos *a priori*. Nesta ótica, “a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona” (PEREIRA; SALGADO; JOBIM E SOUZA, 2009, p. 1023).

Sendo o foco principal deste capítulo promover reflexões teórico-metodológicas sobre a pesquisa *com* internautas, por quê também entrelaçar as ideias de Mikhail Bakhtin ao texto? Afinal, quais seriam as contribuições do pensador russo que nasceu no final do século XIX e faleceu bem antes da popularização da internet e do computador pessoal, para pensar minhas questões de pesquisa no contexto da cibercultura? Geraldi (2013) apresenta um ponto de vista interessante ao mostrar que, mesmo não tendo escrito nada especificamente sobre educação, Bakhtin nos ajuda a entender sobre a formação dos homens. Geraldi (2013, p. 12, grifos meus) acrescenta ainda a ideia de que “é porque escreveu o que escreveu que podemos dizer

que Bakhtin disse tudo o que disse também aos educadores, que *muito podem dizer a partir de suas reflexões*”. Partindo do princípio de que as obras de Bakhtin foram escritas num período que antecede o surgimento da pesquisa na internet, então não haveria como ele responder a todas as minhas inquietações metodológicas na conversa mediada pelo computador, ainda assim eu tenho muito a dizer e a pensar a partir de seus escritos. Nessa direção, Amorim (2001, p. 108) diz que “procura na obra de Bakhtin respostas que ele não deu, posto que suas questões não eram nossas”, mas reconhece que as contribuições do pensador russo podem “demonstrar a pertinência e a produtividade de suas idéias para nossa problemática”. Alguns conceitos bakhtinianos se fazem presentes ao longo do texto desta pesquisa porque percebo contribuições importantes quando nós, do campo das Ciências Humanas, nos dedicamos a pesquisar, aprender-ensinar *com* o outro.

Recentemente, com a popularização dos computadores pessoais e das tecnologias digitais móveis, inúmeras palavras vêm sendo enunciadas e amplamente compartilhadas nas diversas redes sociais da internet. São palavras escritas que nos revelam as histórias, gostos, ideias e os desejos dos internautas. Esses processos comunicacionais, dos quais os jovens participam na contemporaneidade, poderiam ser uma indicação que as experiências mediadas pelos artefatos digitais em rede reconfiguram a forma como recebem e adquirem informação e conhecimento com o outro. Rosa, Ferreira e Oswald (2010, p. 223) destacam que “a quantidade de jovens que vêm constituindo novas sociabilidades através de maneiras híbridas de relacionar-se no virtual, é um indicativo de mudanças culturais que merecem um olhar mais cuidadoso”. Dito isso, cabe investigar os desafios e possibilidades de pesquisar com as juventudes contemporâneas, buscando compreender as formas de sociabilidade que emergem com a mediação das tecnologias digitais em rede.

Geraldi (2013, p. 18) contribui para que eu me aproxime do conceito bakhtiniano de *excedente de visão* quando diz que é na relação com o outro “que adquire para ele contornos definidos. Somente ele pode me fornecer esses contornos, essas definições provisórias. Em consequência, ele tem um excedente de visão com que poderá preencher, na forma de uma completude provisória, minha incompletude”. Através da rede mundial de computadores, o diálogo com os sujeitos da pesquisa possibilitou abalar minhas certezas, trazendo à tona inúmeras incertezas que somente o olhar de um outro, diferente de mim, é capaz de proporcionar. Pesquisar com internautas que constituem-se através das mais diferentes subjetividades torna o campo empírico deste estudo um lugar fértil para aprender-ensinar com o outro, contribuindo com reflexões para as questões de gênero e sexualidade.

Baseando-se na abordagem histórico-cultural, principalmente a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Mikhail Bakhtin, este capítulo pretende tecer reflexões sobre a relação entre pesquisador e sujeitos nas investigações que adotam os ambientes virtuais como campo empírico. Em sua pesquisa de doutorado, Macedo (2012) reflete metodologicamente sobre a investigação com crianças nas redes sociais da internet, e revela que há uma grande quantidade de termos para mencionar as pesquisas no ciberespaço, como ciberetnografia, webetnografia, netnografia, etnografia virtual e etnografia *online*⁵⁰. Em função da quantidade de termos que emergem com os estudos desenvolvidos na internet e das diversas possibilidades metodológicas engendradas pelos recentes fenômenos comunicacionais digitais, eu também busco neste capítulo explicitar a forma como eu construí teórico e metodologicamente o que designei como “pesquisa *online*”. A proposta de pesquisa *online* construída neste trabalho é baseada em torno dos princípios bakhtinianos de dialogismo e alteridade e das contribuições teóricas de autores que investigam os fenômenos comunicacionais mediados pelas práticas sociais da cibercultura.

Nesse sentido, apresento algumas reflexões e aponto os caminhos que trilhei com os internautas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sendo as seguintes as questões que me orientaram nessas reflexões: como os jovens se apropriam das informações e se relacionam com o outro nas redes sociais? Qual o compromisso ético do pesquisador na relação com os sujeitos durante a investigação? O que levar em consideração durante os momentos de interação com os internautas no ciberespaço? Como a comunicação mediada pelo computador vem sendo utilizada no diálogo com os sujeitos? Por fim, quais as contribuições de Mikhail Bakhtin na construção de uma pesquisa *online* de abordagem histórico-cultural?

O capítulo está dividido em oito partes. Na primeira, discuto sobre uma especificidade característica das Ciências Humanas, segundo Bakhtin (2011): os sujeitos *expressivos* e *falantes*. Somando-se a isso, também discuto sobre minha proposta de pesquisa *online*, cujo aporte teórico-metodológico é amparado na abordagem histórico-cultural, principalmente a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana. Em seguida, apresento como foi o processo de escolha dos pseudônimos pelos sujeitos, o que me possibilitou conhecer um pouco mais sobre *quem* são e como queriam ser identificados na investigação. Na terceira parte apresento as questões éticas envolvidas nesta pesquisa a partir de uma discussão inspirada nos princípios teórico-metodológicos bakhtinianos. A seguir discuto brevemente o quanto as reflexões

⁵⁰ O termo “netnografia” é mais utilizado pelos pesquisadores do marketing e da administração, enquanto o termo “etnografia virtual” é mais utilizado pela antropologia e ciências sociais (AMARAL, 2009).

teórico-metodológicas desta pesquisa foram pensadas também a partir da relação estabelecida com os sujeitos durante todas as etapas da investigação. Na quinta parte faço considerações sobre alguns dos desafios de fazer pesquisa na internet, focalizando principalmente as dificuldades de participar, com os sujeitos, de uma quantidade considerável de conversas *online* produzidas e postadas diariamente por eles na rede. Em seguida, mostro como o encontro com o outro através de uma abordagem calcada na premissa bakhtiniana do dialogismo e da alteridade favorece pesquisar com o *mundo da vida*. Na sétima parte realizo breves considerações sobre o ato de “visualizar” e “curtir” postagens, uma vez que esses atos, comumente utilizados pelos internautas nas redes digitais, trazem implicações para a pesquisa *online*. Por último, finalizo este capítulo com algumas reflexões sobre o processo de escrita do texto da pesquisa, bem como a importância de se pensar num possível retorno do texto escrito aos sujeitos participantes do estudo.

2.1 Dialogismo e alteridade na pesquisa *online* de abordagem histórico-cultural

O pesquisar é um pensar sobre o mundo onde o pesquisador, do lugar social que ocupa, escolhe na vida uma problemática para tratá-la pormenorizadamente no campo da ciência. Enquanto produz sua ciência, entretanto, o pesquisador não se retira do fluxo social da vida. Ao contrário, permanece inserido nela, posicionando-se face às suas exigências, obrigações, desejos, utopias etc. A atividade de pesquisa, na dinâmica da vida do pesquisador, é uma entre muitas outras experiências⁵¹.

Rita Marisa Ribes Pereira

Para Bakhtin (2011), pensar o mundo a partir da ótica dialógica requer a presença de mais de uma consciência. Conhecer o mundo na relação dialógica *eu-outro* implica romper com as nossas certezas previamente concebidas para que possamos nos abrir para o outro, numa relação de cumplicidade estabelecida entre pesquisador e sujeitos (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012). Diferentemente das ciências exatas, Bakhtin (2011) ressalta que as

⁵¹ PEREIRA, 2012, p. 71.

Ciências Humanas investigam os seres *expressivos e falantes*. Enquanto o pesquisador das Ciências Exatas contempla um objeto de estudo e, sobre ele, relata suas descobertas, nas Ciências Humanas o autor defende que não há como conceber o sujeito, situado social e historicamente, tal como uma coisa *muda*. Isso porque, compreendendo a perspectiva dialógica na produção do conhecimento, o sujeito das Ciências Humanas produz sentidos e significados diversos na relação *com* o pesquisador. Amorim (2002, p. 10) mostra que “essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, [...] mas também um objeto falante” é o que torna o *discurso* importante para o pesquisador das Ciências Humanas. Nessa abordagem, a investigação exige a participação ativa entre os envolvidos da pesquisa, tornando o diálogo imprescindível na produção de conhecimento onde perguntas e respostas apresentam centralidade. Para Bakhtin (2011, p. 408, grifos do autor), “*pergunta e resposta* não são relações (categorias) lógicas; não podem acabar em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta”. Fazer pesquisa *online* com jovens internautas não se caracteriza em sempre concordar ou discordar sobre o que cada um pensa e escreve, mas ter a oportunidade de trocar ideias (convergentes e divergentes) que instiguem o debate coletivo. Sobre a importância da aprendizagem colaborativa durante o processo dialógico, Freitas (2007, p. 12) mostra que a “concordância não é necessária: discordâncias e conflitos contribuem para a aprendizagem dos participantes”.

Dessa forma, o material produzido com os jovens no estudo de campo não é interpretado com a intenção de julgar opiniões. É através das conversas *online* que busco compreender e refletir sobre os diferentes pontos de vista de jovens que indagam, respondem, concordam, discordam e encontram na comunicação mediada pelo computador formas de serem ouvidos e de falar, de estreitar os vínculos e de conhecer cada vez melhor o outro. Concordo com Jobim e Souza e Albuquerque (2012, p. 115), para quem “somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real”. As autoras ressaltam que essa tensão no processo comunicacional dialógico ocorre porque os sujeitos falam de “diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição, certezas e incertezas” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 115).

Bakhtin (2011) também afirma que no contexto dialógico, a primeira e a última palavra não existem, uma vez que já nascem de um acontecimento passado. Sobre isso, ele mostra que os sentidos do passado são inacabados e inconclusos porque “sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. [...] Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande

tempo” (BAKHTIN, 2011, p. 410). Os sentidos produzidos em um grupo de sujeitos renovam-se a cada instante, dando origem a outros sentidos: uma ideia nunca será totalmente morta no tempo subsequente, mas adquirirá novos sentidos na medida em que é incorporada as novas ideias que, eventualmente, são criadas. Dessa forma, “não há um real em si a ser perseguido, mas uma diversidade de sentidos produzidos no encontro entre o pesquisador e seus outros” (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 209).

Brandão (2003, p. 47, grifos do autor), ao reconhecer pesquisador e sujeitos como participantes da construção de conhecimento, diz o seguinte: “me vi envolvido de corpo e alma com uma experiência de criação de novos saberes em que o ‘outro’, sujeito de *minha* investigação científica, passa a ser também um praticante direto de *nossa* pesquisa”. Ao adotar a postura de que o conhecimento se produz coletivamente com o outro, o pesquisador rompe com uma abordagem em que as vozes dos sujeitos permanecem invisíveis, silenciadas e sem a presença do caráter dialógico na relação. A postura dialógica subentende que o pesquisador afete o outro e, ao mesmo tempo, se deixe afetar pelo outro em uma relação de cumplicidade e pertencimento construída entre eles. Sobre isso, Geraldi (2013, p. 15) revela que,

nos campos de estudos de Bakhtin, está sempre presente o outro como ser vivo e falante. E este é precisamente o mesmo princípio fundante da ação educativa, ainda que às vezes esquecido porque tão profundamente enraizado: não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou.

A ótica bakhtiniana percebe a investigação dialógica como um encontro de alteridades, concebendo os sujeitos como parceiros da tarefa de conhecer o que ainda é desconhecido, num processo de investigação que se constrói com o outro. De acordo com Jobim e Souza e Albuquerque (2012), a pesquisa em Ciências Humanas que prima pela relação dialógica e alteritária *com* o outro não se constrói sem a participação dos sujeitos envolvidos durante um processo investigativo no qual todos se modificam e são modificados. Dessa forma, o pesquisador não “dá a voz” para o pesquisado, pois ambos são sujeitos de linguagem e produtores de discursos. Essa postura de pesquisa torna ambos autorizados a perguntar e a responder, rompendo com a hierarquia do saber e horizontalizando a relação com o outro. Geraldi (2007, p. 42) reitera que “assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflito”. É no embate das ideias divergentes que novos pontos de vista podem ser percebidos e ressignificados, não cabendo ao pesquisador determinar o “certo” e o

“errado”, mas ampliar os sentidos construídos com os sujeitos sobre os acontecimentos da vida.

As palavras de Freitas (2007) a seguir elucidam e justificam o motivo pelo qual a minha proposta de pesquisa *online* é ancorada na abordagem histórico-cultural. De acordo com a autora,

Compreendendo que o conhecimento é historicamente construído e que a pessoa está implicada em sua construção, vejo que a escolha de um referencial teórico tem a ver com a visão de homem e de mundo do pesquisador. Se o homem é para mim um ser sócio-histórico, ativo, transformador, criador de significações, isso se refletirá certamente em minha maneira de pesquisar, de produzir conhecimento, portanto na escolha do referencial teórico de trabalho. Se vejo o mundo em seu acontecer histórico, em uma dimensão de totalidade, sem separar conhecer/agir, ciência/vida, sujeito/objeto, homem/realidade, escolho como norteador de meu trabalho formas de pensamento capazes de fornecer os meios para se compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana (FREITAS, 2007, p. 1-2).

Na concepção de Mikhail Bakhtin, o homem é um sujeito sócio-histórico cuja experiência discursiva é constituída na relação com o outro (NUNES; KRAMER, 2011). Dessa forma, a construção de uma metodologia investigativa de pesquisa *online* de abordagem histórico-cultural considera a importância de situar social, cultural e historicamente o sujeito, compreendendo a centralidade da comunicação dialógica na produção colaborativa do conhecimento. A própria escolha das estratégias e procedimentos metodológicos também é realizada gradualmente em parceria com os participantes do estudo. Isso também sugere que os objetivos propostos com este trabalho fornecem apenas elementos norteadores, uma vez que o percurso de pesquisa não poderia ser definido *a priori* quando o encontro com o outro é concebido como um acontecimento.

A partir dos pressupostos bakhtinianos para pensar teórico e metodologicamente a relação com os sujeitos, Pereira (2012, p. 62) coloca em discussão a ideia de que “a pesquisa é a instauração de um acontecimento que pressupõe uma ativa relação entre os sujeitos que se põem em diálogo”. Assim, o encontro com o outro torna a pesquisa em Ciências Humanas um acontecimento que permite que as inúmeras vozes silenciadas sejam ouvidas (AMORIM, 2002); vozes estas que são enunciadas por sujeitos que, coletivamente, buscam respostas, resistem, argumentam (FREITAS, 2010). Na perspectiva histórico-cultural, o pesquisador e pesquisados são compreendidos como parte da

corrente viva da linguagem e justamente por essa razão sua natureza é social e histórica. Isso implica dizer que a História (e a história desse sujeito) não se inicia no ponto exato em que o sujeito nasce, mas que esse nascimento já é um acontecimento posicionado na história, na sociedade, na cultura. E é desse lugar único que o sujeito ocupa que ele – com sua existência – se posiciona na dinâmica social (PEREIRA, 2015, p. 56).

A orientação histórico-cultural percebe que o movimento interlocutivo dos enunciados trocados entre pesquisador e sujeitos é um acontecimento social, histórico e cultural e os “sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discursos” (FREITAS, 2007, p. 7). Cabe ressaltar que a experiência discursiva do sujeito é formada na interação com os enunciados alheios de outros sujeitos e o que se percebe é que o nosso pensamento é fruto da relação com outros tantos pensamentos alheios, segundo argumentam Nunes e Kramer (2011, p. 34). Dentro desta ótica, as autoras pontuam ainda que “não se pode, portanto, ignorar a relação dialógica do enunciado. Em caso contrário, estaríamos ignorando a relação entre a linguagem e a vida”.

A comunicação dialógica adquire centralidade na pesquisa *online* de abordagem histórico-cultural porque diz respeito à possibilidade de afetar e se deixar afetar pelos nossos tantos outros. Freitas (2009, p. 9, grifos da autora) mostra que essa abordagem “*se caracteriza por uma compreensão ativa da realidade investigada e também por um movimento visando processos de mudança que podem incidir tanto nos sujeitos participantes quanto nos próprios pesquisadores*”. Defendo que essas mudanças ocorrem a partir de uma postura dialógica e alteritária na produção de conhecimento entre pesquisador e pesquisados. Somando-se a isso, essa postura compreende que “a alternância de perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, assim como os pontos de vista e valores em jogo” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 116) produzem sentidos coletivos que ressignificam e dão novos contornos aos diferentes acontecimentos da vida. Construir uma proposta de pesquisa *online* ancorada na perspectiva dialógica e alteritária bakhtiniana, e tendo em vista a complexidade dos temas abordados sobre gênero e sexualidade com os jovens deste estudo, é legítimar a ideia de que seria “impossível escapar intacto e imune às alterações que as palavras e os atos do outro provocam. Conceitos, valores e pontos de vista, advindos de lugares sociais [...] diferentes, transformam-se mutuamente” (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008, p. 497).

Na atualidade, as múltiplas vozes vêm sendo enunciadas também nos ambientes virtuais da internet, que se apresentam como campo de pesquisa capaz de aproximar sujeitos geograficamente dispersos. Isso significa um diálogo mediado pela tecnologia que permite ao pesquisador estabelecer e manter contato com internautas de todos os cantos do globo. São internautas que, assim como o pesquisador, apresentam histórias para contar e o acabam

fazendo pelas inúmeras interfaces⁵² digitais acessadas ao mais leve *click* do mouse na rede mundial de computadores. Vale lembrar aqui a afirmação de Santos e Santos (2010, p. 8): “além de acreditarmos que só aprendemos porque o ‘outro’ colabora com sua provocação, sua inteligência, sua experiência, sabemos que temos interfaces que garantirão a nossa comunicação com nossa fala livre e plural”.

Os ambientes virtuais se constituem como campo de pesquisa promissores, pois propiciam que as interfaces comunicacionais sejam promotoras de um diálogo entre internautas, com a participação de diversas vozes que se entrecruzam e, colaborativamente, tecem saberes. Se considerarmos que, a partir do uso dessas interfaces, o ser humano é capaz de produzir e compartilhar vídeos, imagens, textos, músicas, dentre outros arquivos, para contar histórias e, ao mesmo tempo, convidar centenas de outras pessoas para lê-las, vê-las e ouvi-las na internet, não há como negar a importância do ciberespaço neste sentido, uma vez que agrega e abarca outras formas de promover o diálogo entre sujeitos, não se restringindo à linguagem textual. Em outras palavras, somos capazes de interagir nos ambientes virtuais, produzindo e disseminando textos, imagens, vídeos etc. com o objetivo de que outros internautas tenham a oportunidade de conhecer o que cada um tem a contar e a recontar.

Mesmo com a riqueza das práticas sociais do ciberespaço, é preciso considerar as palavras de Nicolaci-da-Costa (2002, p. 200), quando aponta que “há ainda um certo ceticismo em relação ao potencial transformador das novas tecnologias digitais e, principalmente, da Internet”. O texto da autora foi escrito há mais de uma década, e a internet permanece enfrentando resistência para legitimar-se como campo de pesquisa, mesmo quando inúmeros estudos (MACEDO, 2014; FERREIRA, 2014; PRETTO, 2014; SANTAELLA, 2013) já apontam que as tecnologias digitais em rede estão modificando as relações humanas e reconfigurando as formas de ensinar e aprender dos sujeitos. Hine (2005) traz uma colocação interessante sobre a ideia de *rejeição* e da *supervalorização*⁵³ dos meios tecnológicos contemporâneos para a realização das pesquisas na internet, uma vez que há a necessidade de explorá-los e de refletir sobre eles. Longe de rejeitar ou de supervalorizar as redes sociais como campo de pesquisa, encontrei no Facebook a oportunidade para realizar minha pesquisa com outros internautas. Conforme Hine (2005, p. 245) pontua, independente

⁵² Lévy (1999, p. 37) entende que o termo *interfaces* diz respeito a “todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação e o mundo ordinário”.

⁵³ No texto escrito na língua inglesa, Hine (2005, p. 244) utiliza os termos *reject* e *overhyped* (), que foram traduzidos livremente por mim por *rejeitar* e *supervalorizar*, respectivamente.

dos procedimentos adotados pela pesquisa *online*, é preciso o cuidado em discernir como a abordagem pode ampliar as contribuições para o que se pretende pesquisar: “se podemos discutir não apenas os aspectos técnicos de como fazer entrevistas, mas sobre o que uma entrevista fundamentalmente atinge e como os diferentes meios de comunicação ajudam nesse objetivo, então a pesquisa na internet alcançou uma contribuição muito valiosa”⁵⁴.

Entendendo que as práticas sociais contemporâneas vêm sendo marcadas pelos processos comunicacionais mediados pelas tecnologias, parece ser cada vez mais necessário refletir sobre as possibilidades de explorar os ambientes virtuais como campo de pesquisa. Hine (2005) mostra que pelos baixos custos de se fazer pesquisa *online* e pela familiaridade que muitos pesquisadores têm com a rede mundial de computadores, a internet vêm se constituindo como um campo de pesquisa atraente. Considero que a pesquisa *online* aponta caminhos para pensar a investigação em um novo *locus* de pesquisa que reconhece e legitima a produção de conhecimentos que vem sendo, mais recentemente, exercida cotidianamente pelos sujeitos nos ambientes virtuais. Dessa forma, a internet é aqui compreendida como “a interface cotidiana da vida das pessoas e *lugar de encontro* que permite a formação de comunidades, grupos estáveis e a emergência de novas formas de sociabilidade” (MERCADO, 2012, p. 167, grifos meus). Tendo em vista a centralidade interativa das redes sociais digitais e a possibilidade comunicacional que emerge da relação entre sujeitos geograficamente dispersos, as conversas *online* foram adotadas neste estudo como procedimento metodológico. Para Recuero (2012, p. 31), a conversação na internet é

um processo organizado, negociado pelos atores, que segue determinados rituais culturais e que faz parte dos processos de interação social. Não se trata apenas daqueles diálogos orais diretos, mas de inúmeros fenômenos que compreendem os elementos propostos e constituem as trocas sociais e que são constituídos pela negociação, através da linguagem, de contextos comuns de interpretação pelos atores sociais.

Os processos comunicacionais que emergem no ciberespaço implicam em novos desafios metodológicos para a pesquisa com internautas e por isto é necessário hibridizar teorias, métodos e técnicas (GUTIERREZ, 2009). Hine (2009) apresenta inúmeras possibilidades metodológicas na pesquisa em ambientes virtuais, como a realização de entrevistas, análise de fontes documentais, interação com os sujeitos pelo e-mail, dentre outras. Em outro texto, Hine (2005) afirma que a pesquisa na internet ainda é pouco

⁵⁴ Tradução de: “if we can have discussions not just about the technicalities of how to do interviews, but on what an interview fundamentally achieves and how far different communication media help in that goal, then Internet research has achieved a very valuable contribution” (HINE, 2005, p. 245).

consolidada, e que a inovação metodológica vem acompanhada de certa ansiedade e receio dentro do meio acadêmico. Dessa forma, cabe ao pesquisador justificar a forma como a pesquisa no ciberespaço será conduzida (ROCHA; MONTARDO, 2005). Christine Hine, ao ser entrevistada por Braga (2012), comenta o quanto é preciso o cuidado, ao longo de toda a pesquisa, com as escolhas dos procedimentos metodológicos. Nas palavras dela, “é importante refletir continuamente sobre a maneira como nosso entendimento é plasmado por determinadas abordagens metodológicas, pelo subconjunto de participantes com quem acontece de estarmos interagindo e pelos meios que escolhemos para essas interações” (BRAGA, 2012, p. 4). Independente dos critérios escolhidos pelo pesquisador no estudo de campo, justificar cada procedimento com base nos princípios teórico-metodológicos faz-se necessário.

Partindo dos princípios bakhtinianos para pensar a relação com os sujeitos na investigação, não caberia ao pesquisador a tarefa de meramente observar os sujeitos, mas de dialogar e interagir, pois “o lugar ocupado pelo pesquisador é marcado pela experiência singular, única e irrepitível do encontro do pesquisador e seu outro” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 114). Baseando-se na abordagem dialógica de Bakhtin, Kramer (2004) mostra que no encontro com o outro não existe passividade, mas atribuição de significado à enunciação. O conhecimento construído a partir do encontro do pesquisador *com* o outro não se faz sem a participação de ambos, incluindo aí os caminhos e as estratégias teórico-metodológicas adotadas pelo pesquisador em parceria com os sujeitos. No diálogo entre pesquisador e seu outro, as perguntas e respostas “fazem da pesquisa um processo vivo de produção de sentidos sobre os modos de perceber e significar os acontecimentos na vida” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 116). Essa ótica entende a pesquisa e a vida como indissociáveis, com pesquisador e sujeitos implicados em processos abertos e coletivos dialógicos que buscam entender cada vez mais e melhor a complexidade apresentada pelos acontecimentos cotidianos.

2.2 “Tudo o que você disser vira pesquisa”: coautoria, pseudônimos e participação na pesquisa online

Reconhecer a coautoria de todos os envolvidos na investigação implica também em refletir sobre a nomeação dos sujeitos na escrita do texto. Concordo com Kramer (2002, p. 47), que na sua pesquisa com crianças, aponta:

De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem era e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa.

Em coerência com a abordagem histórico-cultural, que sugere a participação ativa e colaborativa entre pesquisador e sujeitos, assumo o caráter dialógico e alteritário na relação com os meus tantos outros, optando, na escrita do texto, pelo uso de pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa. Personagens de séries de TV e filmes norte-americanos e europeus, bem como apelidos criados pela família e amigos estão dentre os pseudônimos mais escolhidos pelos sujeitos na pesquisa, conforme apresento a seguir. Essa opção pelo uso de pseudônimos revelou melhor *quem* são e o *que* pensam os sujeitos ao apontarem seus gostos e desejos pelo mundo do entretenimento e da cultura, ao mesmo tempo em que tiveram a oportunidade para compartilhar comigo inúmeras histórias do contexto familiar. Conversando individualmente no *chat* do Facebook, cada integrante do grupo me informou o motivo da escolha de seu pseudônimo:⁵⁵

Justgia: eu uso ainda um nick velho... **Justgia.** Pode ser esse? tem problema se muita gente me conhece por ele?

Dilton: Pode ser o nick que você quiser. Eu farei a mesma pergunta para você: diante da sua participação no grupo, e de um trabalho que está investigando os relatos de vocês, tem problema se muita gente reconhecer você pelo seu nick antigo? Se você acha que teria problema, fique a vontade para sugerir outro nick

Justgia: Não, para mim não tem. Mas se tem um pseudônimo eu pensei que pudesse ter algum problema com anonimato na pesquisa. Não tendo vai esse mesmo que eu gosto e uso tem mais de 10 anos.

Dilton: O problema seria se você tivesse problema em ser identificada. A pesquisa está preocupada com o que vocês dizem e isso poderia trazer (nunca se sabe) repercussões negativas caso alguém reconhecesse os sujeitos... Por isso, estou tendo a preocupação de vocês se nomearem no estudo. Ah, e não se preocupe que o

⁵⁵ Ficaria muito extenso apresentar todas as conversas *online* acerca dos pseudônimos escolhidos pelos sujeitos da pesquisa. Em função disso, selecionei apenas algumas delas.

grupo não será identificado, apenas o curso e que vocês são de uma instituição pública do RJ.

Justgia: *Tranquilo então.*

Dilton: *Ah, depois me fala como surgiu o nick **Justgia**...*

Justgia: *É de um filme da Angelina Jolie. Gia. Em uma cena ela está esperando para falar com uma agente de modelos e como ela está largada a secretária destrata ela. Ai ela pega uma faca e manda a mulher procurar na agenda porque ela tem hora marcada. E fala o nome que é um nome estranho e a mulher não entende. Ai ela escreve Gia com a faca na mesa da mulher e diz para ela procurar "just Gia". E eu achei sonoro e comecei a usar. Na época no mirc⁵⁶ eu estava usando SuperVixen que é o nome de uma música e queria trocar. Acabou que meus amigos da época me conhecem como supervixen mas o **Justgia** eu uso até hoje como cadastro em um monte de coisas.*

Vale destacar na conversa com a jovem **Justgia** o quanto houve preocupação em expor para ela o porquê do uso de pseudônimos na pesquisa. Muitos dos relatos dos sujeitos questionam e subvertem a consagrada sequência sexo-gênero-sexualidade, pautada pela seguinte lógica unidirecional: um determinado sexo impõe seu respectivo gênero – menino ou menina – e induz a forma de desejo (LOURO, 2013). A preocupação pela não utilização dos nomes verdadeiros dos sujeitos nesta pesquisa é fruto da ideia de que muitos jovens e adultos que não se identificam com a heterossexualidade são “alvos das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões” (LOURO, 2013, p. 16). Não queremos ser “recuperados” e “punidos”, e por isso encontramos no Facebook um lugar livre e de encontro prazeroso com o outro. O cuidado com o uso dos pseudônimos torna os sujeitos mais à vontade em participar da pesquisa, conforme disse **Justgia**: “*Tranquilo então*”. Os pseudônimos escolhidos por eles mantêm as identidades menos expostas para os demais leitores, bem como proporcionam que eles se reconheçam nas conversas *online* apresentadas ao longo do texto da pesquisa. Minha explicação sobre o uso dos pseudônimos instigou muitos dos sujeitos a buscarem nomes de forte identificação, como foi o caso da jovem **Justgia**: “*eu uso até hoje como cadastro em um monte de coisas*”.

Além disso, a escolha dos pseudônimos foi um momento de descontração e oportuno para conhecer melhor os sujeitos e seus gostos pelos programas televisivos, como foi o caso da conversa com o jovem **Oliver**:

Oliver: *pode ser qualquer coisa mesmo? pq eu gosto de alguns nomes pessoais aleatórios*

Dilton: *claro, algo que voce se identifique. Tudo o que voces postam viram material de campo ☺*

⁵⁶ O mIRC é um *chat* criado em 1995 para o sistema operacional Microsoft Windows. Utilizando o protocolo IRC, a sua finalidade principal é conversar com pessoas de diferentes localidades do mundo. Para maiores informações sobre o mIRC, acesse: <http://pt.wikipedia.org/wiki/MIRC>. Acesso em: 16 out. 2013.

Oliver: aaaaaaaaah é mesmo
Dilton: entao nada melhor do que voce se identificar depois na escrita dos textos. Eu antigamente usava siglas. Achava meio impessoal
*Oliver: então eu escolho **Oliver***
*Dilton: **Oliver**? por que? (curiosoooo) hehe*
Oliver: personagem de um seriado/novela que eu gosto. ele é gay
Dilton: eh o cozinheiro da tv? ou viajei na maionese? Ops... chef de cozinha hehe
Oliver: Cheeeeeeeeeef não, ele é auxiliar tipo um garçom. É alemã, vi agora. Sempre achei ele fofo, o ator interpretava muito bem
*Dilton: ih, entao nao estamos falando da mesma coisa.. estava me referindo ao outro **Oliver** entao*
Dilton: GOOGLE me ajude: Série de culinária em que o chef britânico Jamie Oliver prepara pratos deliciosos para o seu dia a dia.
Oliver: nãaaaaaaaao rsrs
Dilton: heheheh que coincidência! pelo menos os dois trabalham com comida! hehehe
Oliver: <http://www.youtube.com/watch?v=tBtmOwhytnw>⁵⁷
Hahha é mesmo

Pesquisar nas dinâmicas sociais da internet permite conhecer a forma como os sujeitos interagem e se apropriam das informações (HINE, 2011). Sites de busca como o *Google*⁵⁸ e vídeos do *YouTube*⁵⁹ são facilmente compartilhados pelos sujeitos no Facebook, tornando rica a possibilidade de troca de arquivos e informações. Envolvendo explicações da *Wikipedia*⁶⁰ e o compartilhamento de uma imagem da internet, a conversa a seguir tanto revela a opção pela escolha do pseudônimo **Ragon**, como não deixa dúvidas sobre as possibilidades de ensinar-aprender com o outro a partir da conversa mediada pelo computador:

Dilton: Só preciso de um pseudônimo para você ser identificado na pesquisa
*Ragon: **Ragon***
*Dilton: **Ragon** é apelido (na universidade)?*
Ragon: auhsuhs não é apelido não
*Dilton: surgiu de onde o nome **Ragon**?*
Ragon: auhsuha. Então...
Dilton: tudo o que voce disser vira pesquisa ☺
Ragon: esse nome é parecido ou é o nome (já não me lembro ao certo) de uma espícula de porifera que aprendi na aula, ai o nome ficou na minha cabeça pq achei um nome com muita presença. Forte. Entende? Ai desde então não esqueço dele
Dilton: ah, que máximo! já está anotado! vou procurar no google o que é...

⁵⁷ Com o uso de dispositivo digital móvel com leitor de códigos QR, assista ao vídeo do *YouTube* compartilhado por *Oliver* na conversa:



⁵⁸ www.google.com

⁵⁹ www.youtube.com

⁶⁰ www.wikipedia.org

Dilton: *espícula de porífera? ...porífera eu ouvi falar no ensino médio. (e com a minha memória fraca, nem lembro mais)*

Ragon: *ausshaush*

Dilton: *não prefere me dizer o que é? resumidamente? facilitaria a compreensão para os leigos (porque pela definição da wikipedia, acho que ferrou de vez! rs)*

Ragon: *espícula de porífera são aqueles espinhos que ficam dentro da esponja*

Dilton: *ahhh, maravilha!*

Ragon: *ai pode ser de calcário ou sílica*

*<http://www.sobiologia.com.br/figuras/Reinos2/poriferos.jpg>*⁶¹

Dilton: *sua explicação é melhor do que a que eu encontrei:*

O "esqueleto" das esponjas pode ser formado por espículas calcárias ou siliciosas, por fibras de espongina ou por placas calcárias. (WIKI) vleu!

Ragon: *aushauhsuhs verdade*

Dilton: *ahuauhahuahuau*

Ragon: *essas espículas que dão sustentação para as esponjas e a rigidez, mas não são esqueletos rsrs*

Dilton: *ah, isso eu entendi entao. Deixa a biologia com voces, se eu precisar eu pergunto. É muito nome, nao sei como voces dão conta. E fico feliz que deem conta, alguem precisa entender tudo isso*

Ragon: *aushauhsuah tá certo*

Dilton: *rs*

De acordo com Bakhtin (2011, p. 394), quando nos abrimos para o outro, entramos no “campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações”. É justamente nessa abertura proporcionada pela relação de cumplicidade estabelecida na conversa *online* acima, que nos tornamos protagonistas e coautores ativos da pesquisa, inspirados pela vontade de estreitar os vínculos e pela curiosidade que cada momento de interação é capaz de proporcionar no contato com nossos tantos outros. **Ragon** é mais do que um mero pseudônimo, mas remete à uma identificação “*com muita presença. Forte. Entende? Ai desde então não esqueço dele*”. Jovem graduando das ciências biológicas, **Ragon** forneceu elementos necessários para incentivar e enriquecer melhor o entendimento sobre o mundo das “poríferas”. Sobre isso, me remeto aos dizeres de Geraldi (2013, p. 15), para quem “se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem”. Acrescento também o quanto é possível aprender-ensinar no caminhar de uma pesquisa que prima não pela mera observação e coleta de dados, mas pelo encontro com o outro, pela produção de discursos que sejam capazes de contribuir com novas reflexões.

Atribuindo importância as indagações, a jovem **Mafalda** revela a seguir o porquê de sua escolha por esse pseudônimo:

⁶¹ A partir do uso de dispositivo digital móvel com leitor de códigos QR, veja a imagem compartilhada por



Dilton: escolha um nome que voce achar legal, que voce consiga se identificar bastante

Mafalda:.. pode valer **Mafalda**? sempre questionando...

Dilton: claro que pode. E posso perguntar... por que **Mafalda**?

Mafalda: porque é uma das personagens mais questionadoras que a gente tem.. que enxerga de uma maneira diferente as coisas a sua volta

Dilton: e voce se acha questionadora, que nem a **Mafalda**?

Mafalda: acho que ja fui mais (o que talvez seja um dos grandes problemas de "crescer"). Era meu apelido entre os professores da escola, pelo exato motivo de ser questionadora

Dilton: ^^ e isso foi ruim na escola?

Mafalda: isso foi sensacional

Dilton: por que? Pode falar a vontade se quiser. eu vou adorar ouvir (ou melhor, ler) rs

Mafalda: hahahaha primeiro, porque me fez me sentir mais a vontade pra realmente questionar aulas, conhecimento passado e outras questões. Depois, eu parei pra reparar no meu próprio comportamento. e reparei que eu realmente reparava muito nas coisas e questionava motivos, métodos, fazia comparações .. me ajudou a perceber que eu sou

Dilton: e voce sentia abertura dos professores para dialogar com eles e com a turma?

Mafalda: alguns sim, alguns não .. é sempre assim... mas, no geral, sim

Dilton: ah, que maravilha. e questione sempre. Nada como alguém para perguntar e fazer o povo pensar pontos que antes nao foram pensados . Pensar abala as estruturas rígidas e que supostamente sao inflexíveis!

Mafalda: porque nao existe uma verdade, mas sim varias verdades diferentes..

Dilton: é verdade rs... a verdade, a meu ver, é sempre momentânea. E os diversos olhares ajudam a relevar verdades que passam despercebidas...

O pensamento do pesquisador não pode ser soberano, uma vez que, na perspectiva dialógica e alteritária bakhtiniana, “a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente” (JOBIM E SOUZA, 2007, p. 92). É pela importância em aprender-ensinar *com* os sujeitos, e não *sobre* eles, que venho optando pela formulação de perguntas na tentativa de conhecer melhor outros pontos de vista, ao mesmo tempo em que a própria comunicação dialógica instaurada no estudo de campo permite que os internautas me conheçam cada vez melhor. Defendo uma pesquisa *online* que busque uma melhor compreensão das práticas culturais dos sujeitos sem assumir de antemão ideias pré-concebidas, mas abrir novas possibilidades para o território das reflexões teóricas.

É no encontro com os nossos tantos outros que a constante produção de sentidos (sempre provisórios) se revela (JOBIM E SOUZA, 2011). A seguir, outros inúmeros sentidos foram produzidos na conversa com o jovem **JR Wilde**, que me fez conhecer a relação dele com o mundo da literatura pela escolha do pseudônimo na pesquisa:

Dilton: e ai, conseguiu pensar num pseudônimo? hehehe (sério, nao tem pressa). Mas como todo bom professor, eu cobro hehehehe

JR Wilde: JR Wilde, q tu achas?

Dilton: *achei super original. Escolheram com base em algum personagem de tv, etc?*

JR Wilde: http://en.wikipedia.org/wiki/Oscar_Wilde

Oscar Wilde - Wikipedia, the free encyclopedia

Oscar Fingal O'Flahertie Wills Wilde (16 October 1854 – 30 November 1900) was an Irish writer and poet. After writing in different forms throughout the 1880s, he became one of London's most popular playwrights in the early 1890s. Today he is remembered for his epigrams, his only novel [...].

JR Wilde: *Ele não me representa por todo, digo, não penso como ele, mas acho que é interessante se ter contato com suas ideias.*

Dilton: *conheco pouco, mas ja ouvi falar. JR por que entao?*

JR Wilde: *Além disso, um belo representante da causa. Foi preso e perdeu os bens por conta de suas tendências e uma 'amizade' danosa.*

Dilton: *hahhaahahh muito bom! ficou mais interessante ainda o pseudônimo!*

JR Wilde: *MAS sério, a estadia nele na prisão foi uma merda. Tem um livro, De profundis, que ele escreveu do cárcere, sem revisão, que é uma carta pro 'amigo' dele. Cara, é mt tenso. JR poderia ser João Roberto, tanto faz, era qqr coisa pro sobrenome não ficar perdido auhauahuaahauh*

Dilton: *Que legal, não conhecia! vou ver se encontro na internet*

JR Wilde: *AH. JP DE JP Sartre. Este sim, lindoso, bonito, vesgo e existencialista.*

Dilton: *JR ou JP? ... ja encontrei:*

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ph000457.pdf>

JR Wilde: *JP Wilde. Uma quimera imaginária, improvável e até msm ruim, mas que de alguma forma podem se complementar.*

Dilton: *JP WILDE entao?*

JR Wilde: *NÃO SEI. JR tbm pode representar "junior"*

Dilton: *muito profundo esse pseudônimo. maravilha! JR ficaria melhor se fosse no final. Eu acho o JP melhor, neste caso. Ai o WILDE fica sendo sobrenome. Ou então JP WILDE JR. hehe*

JR Wilde: *Mas acho que o mais justo com as ideias de Sartre seria ser JR de João Roberto msm. Pra exaltar a falta de sentido na vida auhauahuaahua Acho que se vierem os dois fica mt poluído*

Dilton: *é verdade.*

[...]

O diálogo apresenta uma dimensão interessante pela escolha cuidadosa de um pseudônimo composto por siglas e parte do sobrenome do escritor e poeta irlandês Oscar Fingal O'Flahertie Wills Wilde. Todo esse cuidado na composição do nome inventado por **JR Wilde** marca o desejo do jovem em expor algumas de suas ideias e o interesse dele pelo mundo da literatura. Em função da conversa ter perdurado algumas horas no *chat* do Facebook, tive o cuidado de selecionar parte dela para ser apresentada aqui. Esse momento de interação com o jovem me leva ao encontro do pensamento de Larrosa (2002, p. 21), que diz: “atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório”. O palavrório inventado por **JR Wilde** é mais do que simplesmente a junção de uma sigla a um sobrenome, mas me ajuda a compreender melhor *quem* é o jovem biólogo.

Adotar a estratégia de tornar os sujeitos autores de seus próprios pseudônimos se tornou uma atividade instigante para que eles se deixassem conhecer na pesquisa. Larrosa

(2002, p. 21) afirma ainda que “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”. Além da opção pela forma como os sujeitos se intitularam neste estudo, em quais outros momentos podemos usar as palavras na pesquisa em educação para conhecer cada vez mais e melhor os sujeitos? Se é na linguagem que nós conhecemos e nos deixamos conhecer, quais os cuidados necessários na pesquisa com sujeitos geograficamente dispersos? Não é somente através da página do grupo no Facebook que os usuários tiveram a oportunidade para postar comentários e arquivos. Através da mediação da linguagem, outros momentos de interação com o outro também surgiram com o uso do *chat* da rede, que propiciou o fortalecimento dos vínculos com cada um dos sujeitos interessados com a proposta de pesquisa.

As três conversas a seguir também apontam para a escolha de um pseudônimo que envolveu a participação, direta e/ou indiretamente, de pessoas afetivamente próximas dos sujeitos:

1

*Alfredo: Pode colocar **Alfredo** como pseudônimo*

*Dilton: Ah, ok! Anotado! Mas por quê **Alfredo**? Você se identifica com o nome?*

Alfredo: é um outro apelido carinhoso que eu recebi hashuahsuahs Dps de Alf existem mtas palavras que começam com esse prefixo. Tipo alface alfazema alfabeto afredo alforria alfinete etc etc

Dilton: heheheh e voce recebeu de quem? do pessoal da Bio? (está com todo jeito! rrsrs)

Alfredo: auhsuahsahsuahs siiim uasuhaushuahs do pessoal da minha turma mesmo

2

*Dilton: vai continuar com o pseudônimo **Rodrigo**, que eu sugeri? olha que quando começar a escrever o texto, nao vai conseguir se identificar na pesquisa. Voce nao prefere escolher um nome que voce se reconheca?*

*Dalton: Ahhh coloca **Dalton**! Kkkkkk*

*Dilton: hahahah. Ok. pelo menos assim voce lembra de mim ne? rrsrsrs Mas melhor do que um nome aleatório que eu escolhi p voce. anotado! Vc eh o **Dalton**. Mas nao tem nada a ver comigo. rrsrsrs nao me responsabilizo pelo que voce comentar heheheheh*

Dalton: Kkkkk, mas os leitores é q vao avaliar isso! Kkkkkkk

3

Dilton: Assim que puder, não esquece de me dizer um pseudônimo para você ser identificada na pesquisa. Estou relendo a conversas do pessoal (algumas muito interessantes e lindas!) e vi que você ainda não escolheu o seu pseudônimo

*Sofia Madeira: **Sofia Madeira**! Hahahahaha um bom nome*

Dilton: hehehehe buscou inspiração onde p pensar nesse nome?

*Sofia Madeira: **Sofia** é um nome que eu adoro. Sempre adorei. E minha namorada tbm, engraçado. O sobrenome foi aleatório mesmo hahahahahahaha*

Dilton: hahahahah muito bom! Anotadíssimo.

Enquanto *Alfredo* foi o pseudônimo escolhido pelo jovem também por ser seu apelido na turma de graduação das ciências biológicas, *Dalton* foi uma homenagem a mim (*Dilton-pesquisador*). No caso de *Sofia Madeira*, houve a participação indireta da namorada de *Sofia*, que também aprecia o nome, mas “*O sobrenome foi aleatório mesmo hahahahahahaha*”. Cada pseudônimo envolveu um processo de criação, imaginação e identificação dos sujeitos, inspirados pelos tantos personagens que habitam o cinema, a televisão, as histórias em quadrinhos, ao mesmo tempo em que os conhecimentos científicos das ciências biológicas e alguns ilustres escritores e pensadores europeus também participaram desse processo. Os pseudônimos *Justgia* (fala do personagem de um filme interpretado por Angelina Jolie), *Oliver* (personagem gay de uma série alemã), *Ragon* (espícula de porífera), *Mafalda* (personagem criado pelo cartunista argentino Quino), *JR Wilde* (Oscar Fingal O’Flahertie Wills Wilde e Jean-Paul Sartre) escolhidos pelos sujeitos me reportam para os dizeres de Bakhtin (2008) a seguir. Segundo o pensamento do autor,

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz do outro e repleta de voz do outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outro. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada (BAKHTIN, 2008, p. 232).

Inspirado em filósofos, personagens etc., cada pseudônimo escolhido já está situado dentro de um contexto repleto das “vozes dos outros”, mas que carregam outros sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa. O sentido que eu atribuo aos nomes é diferente daqueles atribuídos pelos sujeitos, e isso se mostra evidente pelo fato de que eu desconhecia o filme da Angelina Jolie em questão (apesar de ter visto inúmeros outros filmes dela), desconhecia a série alemã mencionada por *Oliver*, tampouco me recordava da definição de porífera dos tempos da escola. Somando-se a isso, no caso dos pensadores Oscar Fingal O’Flahertie Wills Wilde e Jean-Paul Sartre, eu apenas havia ouvido falar. Em outras palavras, a minha relação com os pseudônimos é e sempre será diferente da relação que outras pessoas terão com esses nomes. A palavra não é neutra, mas impregnada de sentidos (BAKHTIN, 2008) que tornam a comunicação dialógica favorável à produção colaborativa de conhecimento.

2.3 “*Como você tem trabalhado a ética na sua pesquisa?*”: autorização, ética e participação dos sujeitos na pesquisa

Sobre as questões éticas envolvidas nesta pesquisa de doutorado, eu gostaria de realizar alguns breves apontamentos sobre a minha participação num evento acadêmico na região nordeste do qual eu tive a oportunidade de apresentar parte dos achados deste trabalho. O evento em questão ocorre a cada dois anos no Brasil e é considerado um dos mais importantes para o campo de estudos de gênero e sexualidade. Naquela ocasião, com o trabalho ainda em andamento, eu apresentei o relato de *Nectar*, que narrava alguns de seus relacionamentos amorosos com meninos e meninas⁶². Após a exposição oral do trabalho na sessão de comunicação, um pesquisador pede a palavra e faz algumas considerações sobre a utilização das conversas *online* dos/com os jovens no Facebook. Ao final das colocações dele, diversas perguntas bastante provocativas foram lançadas, rendendo muitas reflexões importantes. “*Como você tem trabalhado a ética na sua pesquisa?*”, me perguntou de forma bastante enfática o pesquisador, que se mostrava preocupado com o relato do *Nectar*, ao considerar que seria uma superexposição do sujeito ao interagir comigo e com as outras pessoas do grupo no Facebook.

Muito intrigado com a minha forma de fazer pesquisa utilizando as redes sociais da internet, outras perguntas, em seguida, foram levantadas pelo mesmo pesquisador na sessão de comunicação: “*Como ocorreu a solicitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que sua pesquisa é online?*” e “*A sua pesquisa passou pelo comitê de ética?*”. Antes que eu pudesse me posicionar e debater sobre a ética na pesquisa *online*, mais uma pergunta sobre essa questão foi colocada por outro pesquisador na sessão: “*O que fazer quando os próprios periódicos científicos mais ‘qualificados’ pela Capes (A1, A2...) estão exigindo que a proposta de pesquisa seja aprovada pelo comitê de ética para que os artigos submetidos sejam avaliados? Isso implica, necessariamente, na necessidade de utilizar esse termo de consentimento?*”. Não é minha intenção aqui esgotar as reflexões que podem ser feitas a partir dessas perguntas, mas pensar sobre como eu venho compreendendo e defendendo a ética nesta pesquisa *online*, realizada a partir de princípios teórico-metodológicos inspirados na filosofia da linguagem bakhtiniana.

⁶² O relato em questão é apresentado e discutido no item 4.1.6 do capítulo IV deste trabalho.

A partir da relação dialógica e alteritária estabelecida *com* os jovens no Facebook, me ancoro nas discussões de Pereira (2015), para quem a ética, reconhecida como uma postura de pesquisa, é constitutiva de todas as etapas do processo investigativo. Isso significa questionar documentos como o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, no qual os sujeitos pesquisados, antes mesmo da efetiva interlocução de pesquisa, atestam concordância em participar da pesquisa e o direito de dela se retirarem em qualquer parte do processo” (PEREIRA, 2015, p. 53). A ética na minha pesquisa, segundo afirmo para o pesquisador na sessão de comunicação, é construída cotidianamente *com* os sujeitos no Facebook, não sendo garantida pelo simples ato da assinatura de um documento pelo pesquisado. Nesse contexto, Pereira (2015, p. 56) novamente me ajuda a compreender que se o compromisso ético do pesquisador com os sujeitos recai única e exclusivamente na preocupação pela assinatura do termo de consentimento, “perceberemos que é a norma que assume o lugar de poder na construção das relações de alteridade entre os sujeitos na dinâmica social, bem como na dinâmica de pesquisa”. Se é a norma que assume o lugar na relação eu-outro, de que ética estamos falando na relação entre pesquisador e seus tantos outros?

Além disso, o que o pesquisador denominou de “superexposição” do jovem *Nectar*, conforme eu reafirmei para os demais participantes da sessão, é fruto de uma relação de cumplicidade e disponibilidade para a escuta atenta e sensível do outro. A partir de vínculos afetivos construídos entre 2013 e 2015 com os membros do grupo no Facebook, as conversas *online* possuem uma dimensão dialógica e alteritária que motiva e provoca no outro a necessidade de discutir gênero e sexualidade de forma mediada, ancorando-se nas questões cotidianas de cada um. Isso também implicou na necessidade que eu senti, como pesquisador, de compartilhar minhas angústias, tristezas e alegrias com os meus tantos outros, que me afetam/completam e são afetados/completados por mim. De acordo com Pereira (2015, p. 61),

Ter consciência da incompletude e assumir a alteridade como experiência vital, no contexto da produção de conhecimento em Ciências Humanas, implica pensar o sentido da pesquisa científica e as condições em que se dá o encontro de pesquisa. Pensar o sentido da pesquisa como instauração de uma ética implica indagar sobre o “Para quê?” pesquisamos.

Fazendo uma correlação entre as palavras de Pereira acima e o fato de os periódicos avaliados pela Capes, com um alto fator de impacto, exigirem a aprovação da proposta de pesquisa pelo comitê de ética, proponho outras perguntas: se a proposta de pesquisa precisa ser aprovada por um comitê *externo*, qual o lugar da ética na relação entre pesquisador e pesquisados? Se precisamos, *a priori*, de um comitê *externo* para “aprovar” eticamente a nossa proposta de pesquisa, quem “aprova” eticamente a nossa relação com os sujeitos? Para

Pereira (2015, p. 55), quando “a ênfase é posta no polo da norma, a questão da ética fica restrita a uma simples aplicabilidade, aparentemente sem conflitos, porém, externa ao sujeito”. De forma alguma estou sugerindo que os projetos submetidos ao comitê desconsiderariam a ética na relação com os participantes do estudo, estou apenas frisando a necessidade de questionar os motivos pelos quais optamos pela submissão de nossas pesquisas às normativas protocolares do comitê de ética.

Conforme anteriormente mencionado neste capítulo, os jovens da pesquisa foram identificados no estudo pelo uso de pseudônimos escolhidos pelos próprios. Essa opção teórico-metodológica diz respeito à necessidade ética encontrada para preservar as identidades dos sujeitos, impedindo que seus perfis sejam rastreados na internet por grupos que produzem e disseminam discursos em sintonia com a ótica heteronormativa. De acordo com Recuero (2013, p. 62), “a conversação em rede é um espaço frutuoso para a emergência de discussões inflamadas, discursos agressivos e ofensivos e, mesmo, pela propagação da violência”. Vale ressaltar que inúmeras páginas do próprio Facebook são destinadas a difundir discursos contra as chamadas “minorias” sociais (negros, pobres, homossexuais, dentre outros grupos). Neste sentido, por uma questão de ética, optei também por não mencionar o nome do grupo do Facebook do qual os jovens são membros.

As conversas *online* produzidas e compartilhadas com/por eles são marcadas por situações de violência, preconceito e discriminação, revelando que muitos de seus respectivos contextos sociais são intolerantes contra aqueles que não se reconhecem dentro da matriz heterossexual. Isso corrobora mais uma vez com a necessidade de preservar as identidades dos participantes do estudo. Em sua pesquisa com crianças de diferentes escolas, Kramer (2002, p. 47) também utilizou nomes fictícios para esses sujeitos. Essa escolha ética adotada pela autora ocorreu “seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em risco real”. Frente a isso, considero ser imprescindível uma reflexão cuidadosa sobre a nomeação dos sujeitos no trabalho de pesquisa, independente da escolha do campo empírico. Dessa forma, defendo que pensar a ética “no campo da pesquisa científica implica abrir mão de uma postura mecânica ou apriorística em relação ao conhecimento e implica também uma recusa ao agir inconsequente” (PEREIRA, 2015, p. 57).

Receptividade e disponibilidade são fundamentais na pesquisa que privilegia, com o outro, uma relação dialógica e alteritária numa dimensão de horizontalidade das vozes na

produção do conhecimento. Receptividade e disponibilidade para a escuta do outro também significa compreender que a participação dos sujeitos no estudo de campo não é obrigatória, mas voluntária. Nem todos os integrantes do grupo no Facebook têm o mesmo interesse em enriquecer as reflexões quando determinados assuntos são postados e comentados. Optando por um pseudônimo em homenagem ao meu nome (*Dilton*), o jovem *Dalton*, durante uma conversa que envolveu dezenas de postagens e curtidas no grupo, foi enfático ao dizer que “*Se tiver mais do que 3 comentários eu não leio*”. Isso não quer dizer que *Dalton* não participe das conversas *online*, mas vêm optando por aquelas que demandam menos tempo para serem comentadas com os demais integrantes do grupo. A colocação dele me remeteu para a perspectiva bakhtiniana, para quem “uma relação com o outro não se constrói sem sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam modificados desta relação” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 115). Diante do exposto, pergunto: como tornar as conversas no grupo instigantes o suficiente para que um número cada vez maior de participantes postem e comentem as contribuições dos outros membros? Como criar, na relação com os sujeitos, diálogos que busquem respostas e que suscitem novas perguntas? É dentro desta ótica dialógica que compreendo e defendo a ética nesta pesquisa *online*, preocupada com o fortalecimento dos laços sociais e efetivos no encontro com o outro.

Concordo que “não há um único modo de fazer ciência – e talvez essa afirmação bastasse para se entender que não há um único modo de pensar a ética no contexto do fazer científico” (PEREIRA, 2015, p. 54). Ao privilegiar a relação de dialogismo e alteridade *com* os sujeitos no Facebook, minha postura ética é constituída durante todas as etapas da pesquisa; postura que, balizada na perspectiva bakhtiniana, não pode ser garantida pelos protocolos normativos *externos* à relação eu-outro. Dessa forma, “pensar o encontro como instaurador de uma ética, por sua vez, implica em abrir mão da pretensão da previsibilidade sobre o outro” (PEREIRA, 2015, p. 61).

2.4 “Seria melhor você criar então um grupo secreto só para isso, não?”: a entrada em campo

A partir dos pressupostos bakhtinianos, compreendo a necessidade da presença do outro como forma de promover a comunicação dialógica e, dessa forma, tornar essencial a parceria e o envolvimento dos sujeitos no estudo de campo. Essa necessidade absoluta do

outro é percebida nas palavras de Bakhtin (2011, p. 373), quando mostra que cada consciência desperta-se com a consciência alheia, ao mesmo tempo em que cada olhar é provisoriamente preenchido pelo olhar do outro (e vice-versa): “Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega ao mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros”.

Para atender aos objetivos específicos de sua investigação, o pesquisador busca nas palavras dos sujeitos respostas às perguntas dele, ao mesmo tempo em que lança outras perguntas em resposta às palavras dos sujeitos. Esse movimento de perguntar-responder requer a presença de duas ou mais consciências, igualmente comprometidas eticamente na formulação de (novas) perguntas e respostas. Ao serem apresentados, no Facebook, à proposta do estudo de doutorado, foi possível perceber uma relação de abertura e disponibilidade, corroborando com a ideia de que pesquisador e pesquisados constituem-se parceiros da tarefa de refletir coletivamente sobre possíveis caminhos teórico-metodológicos, conforme sugere a conversa *online* com **Justgia**:

Justgia: Oi **Dilton**. Acho muito legal a sua pesquisa e topo participar sim. Como seria a participação exatamente?

Dilton: Que ótimo, **Justgia!** a participação de vocês é fundamental.

Justgia: O seu objetivo depende de uma amostragem grande de pessoas? Eu poderia ajudar vendo com outros amigos se você quiser.

Dilton: A participação vem sendo feita no próprio grupo.

Justgia: Ah

Dilton: ah, ótimo! obrigado pela força e pela disponibilidade. Pois é, geralmente eu trabalho com poucas pessoas no estudo de campo

Justgia: Seria melhor você criar então um grupo secreto só para isso, não?

Dilton: o grupo, por enquanto, é mais do que suficiente para fazer um belo trabalho! o povo é muito animado e participativo

Justgia: ah tá. Tranquilo então, vou dar uma olhada e qq coisa eu falo com você aqui de novo

Dilton: eu poderia criar um grupo para isso, mas se ele já existe e o pessoal é super animado, para que criar OUTRO? Claro, fica a vontade para perguntar o que você quiser

Justgia: sim, lógico, eu pensei em criar outro se precisasse de mais pessoas, não tinha lido sua resposta ainda

A parceria com os jovens os tornam coautores e protagonistas de um trabalho que é aberto ao diálogo e que reflete constantemente sobre os aspectos teórico-metodológicos levantados pelos próprios sujeitos, conforme **Justgia** o faz nas seguintes colocações: “Como seria a participação exatamente?” e “Seria melhor você criar então um grupo secreto só para isso, não?”. Assumir o dialogismo e a alteridade à luz das contribuições bakhtinianas é reconhecer “o sujeito da pesquisa [...] como alguém cuja palavra se confronta com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta” (PEREIRA; SALGADO; JOBIM E SOUZA, 2009, p. 1023). Assim, pesquisador e sujeitos colocam-se à disposição do outro para buscar respostas (sempre provisórias) ainda não fornecidas. As perguntas de **Justgia** são

significativas porque revelam a implicação e o envolvimento dela com o estudo que foi desenvolvido com os membros do grupo no Facebook. Diante das colocações dela, outras reflexões podem ser levantadas: considerando que o pesquisador pode optar pela criação de um espaço *online* para fins de pesquisa ou utilizar os espaços já constituídos pelas comunidades *online*, quais os critérios metodológicos para escolher o(s) campo(s) empírico(s) na internet? E como apresentar a proposta de estudo para os sujeitos?

Caminho na mesma linha de pensamento proposta por Freitas (2007, p. 8), para quem os recursos metodológicos não são construídos e definidos *à priori* do trabalho de campo, uma vez que “é algo que não está pronto, que não está organizado em nenhum manual de pesquisa, mas que vai tomando forma a partir do trabalho investigativo. Diante de cada objeto de pesquisa temos que olhá-lo pensando no que ele exige de nós”. Dessa forma, tampouco é minha intenção concordar que haveria uma escolha metodológica “melhor”, mas compreender que as reflexões teórico-metodológicas são pensadas também a partir da relação *com* os sujeitos durante todas as etapas da pesquisa.

2.5 “*Fica aí avaliando a gente e nem consegue mais acompanhar*”: quantidade significativa de postagens

A grande quantidade de conteúdos produzidos pelos usuários e hoje disponíveis na internet, e a possibilidade de pesquisar por comentários relevantes e passar despercebido nos lugares em que os conteúdos são produzidos, oferece uma nova possibilidade para os pesquisadores que estudam as mídias estejam onde as pessoas estão e capturem algumas das formas como elas se relacionam com as mídias⁶³.

Christine Hine

Conforme anteriormente mencionado neste capítulo, há formas distintas de pesquisar no ciberespaço. Na citação acima, Christine Hine aponta a possibilidade de pesquisar sem ser

⁶³ Tradução de: “The sheer quantity of user-generated content now available on the internet, and the possibility of searching for relevant remarks and unobtrusively lurking in the places where they are generated, offers a renewed possibility for media studies researchers to ‘hang out’ where people are and capture some of the ways that they engage with media” (HINE, 2011, p. 570).

percebido pelos sujeitos, meramente observando situações cotidianas na internet. A partir da abordagem dialógica bakhtiniana, minha opção é pela participação colaborativa nas dinâmicas sociais de um grupo de jovens no Facebook. A partir das palavras de Hine (2011) acima, gostaria de destacar aqui a quantidade exponencial de informação produzida e compartilhada pelos internautas. Para ilustrar o número de pessoas que vêm participando dos processos comunicacionais nas redes sociais, em 2011 havia 800 milhões de usuários no mundo cadastrados no Facebook e cerca de 200 milhões de pessoas participando do *Twitter* (RECUERO, 2012). E o número de usuários de redes sociais continua crescendo. Muitos internautas utilizam intensamente os recursos comunicacionais disponíveis na rede mundial de computadores, não deixando dúvidas da quantidade inesgotável de informação produzida e compartilhada na *Web*. É em função disso que, nesta pesquisa, a escolha por um grupo específico no Facebook tornou viável que eu conversasse com todos, individual e coletivamente, ao mesmo tempo em que permitiu uma interpretação cuidadosa das informações produzidas no diálogo em rede.

Em 2013, quando estabeleci contato com o grupo para explicitar as intenções de pesquisa, havia menos de 70 integrantes⁶⁴. Na medida em que novos estudantes ingressavam no curso de ciências biológicas e faziam amigos nos espaços físicos da universidade, o número de membros no grupo *online* aumentava. Minha interação na página do grupo ocorreu entre 2013 e 2015, sendo que no último ano do trabalho de campo foram priorizadas conversas no *chat* do Facebook com alguns dos jovens que mais participaram das interações comigo e que mostraram maior interesse em conversar sobre questões relativas à heteronormatividade. Dessa forma, tivemos a oportunidade para retomar reflexões já exploradas no grupo, bem como estreitar ainda mais os laços sociais e afetivos através das conversas no *chat*.

Quando a conversa *online* apresenta a participação de vários internautas, é necessário maior atenção e esforço no sentido de interagir com o grupo e contribuir com a discussão. Nem sempre obtive êxito na tarefa de participar ativamente de conversas que apresentavam centenas de comentários, conforme aponto para *Thayane*, *Justgia* e *JR Wilde* no trecho abaixo:

Dilton: gente, vocês são muito rápidos nas ideias... eu nem li a noticia que a Justgia postou e vocês já estão comentando hahahahaha
Justgia: Dilton fica aí avaliando a gente e nem consegue mais acompanhar

⁶⁴ Ao final do primeiro semestre de 2015, o número de integrantes do grupo *online* já ultrapassava 110 membros.

Dilton: que nada!!! hahaah sou lerdo mesmo. avaliando?! credo. rrsrrs eu salvo as informações depois... dias depois

Mesmo dialogando com apenas três jovens, *Thayane*, *Justgia* e *JR Wilde*, minha participação se tornou desafiante pela rapidez e dinamicidade com que os comentários deles eram produzidos e postados no grupo. Na conversa em questão, inúmeros *links* com vídeos, notícias e imagens foram também postados, propiciando que uma quantidade de informação ainda maior estivesse veiculada aos comentários deles. Diante do exposto, quais seriam os critérios para salvar as informações produzidas com os sujeitos? Como armazenar essas informações? Não há respostas corretas e definitivas as referidas perguntas, e tudo dependerá dos objetivos a que se propõe o pesquisador.

A escolha por um grupo de jovens no Facebook favoreceu que as dinâmicas de interação pudessem ser melhor interpretadas à luz das questões norteadoras da investigação. Mesmo com o convite para participar de outros grupos no Facebook que também discutem questões de gênero e sexualidade, minha opção por permanecer focado num único grupo de jovens aponta para o interesse no fortalecimento dos vínculos com cada um de seus integrantes. Ainda que meu foco estivesse em apenas um grupo no Facebook, a quantidade de informação produzida e postada pelos usuários entre 2013 e 2015 não foi pequena. Em diversas ocasiões, centenas de comentários foram postados diariamente. Apesar da participação no grupo ter sido maior à noite, as redes sociais da internet podem ser acessados 24 horas por dia, todos os dias da semana. Isso significa que há certos desafios e limites na pesquisa *online*. Se eu posso acessar a internet de praticamente *qualquer lugar* do mundo e a *qualquer horário* do dia, quando começa e quando termina a pesquisa de campo? Indo nessa mesma direção e refletindo sobre a quantidade de dados produzidos na pesquisa *online*, Macedo (2012, p. 9) propõe duas perguntas instigantes: “como medir a intensidade do mergulho em campo quando ele está a um clique de distância? Mais: como mergulhar sem se afogar?”. Essas perguntas são fundamentais para o pesquisador que pretende investigar grupos de sujeitos na internet; grupos que, devido as diferentes rotinas diárias, produzem e postam informações durante os mais variados horários e dias da semana.

Enquanto que na pesquisa de Mestrado (COUTO JUNIOR, 2013b) as informações foram salvas, na forma de imagem, a partir do uso do comando *Print Screen*⁶⁵, na presente investigação eu utilizei o *software* Microsoft Word para armazenar as interações com os

⁶⁵ *Print Screen* é um comando existente nos computadores (*netbooks*, *laptops* e *desktops*) cujo acesso se dá através da tecla de mesmo nome, o qual grava, na forma de imagem, o que está sendo exibido na tela.

sujeitos e entre os próprios sujeitos. Pela intensa participação deles nas conversas *online*, estas foram geralmente extensas demais para serem salvas a partir do comando *Print Screen*, e por isso optei pela utilização de um *software* de edição de texto que também permite o uso de imagens. Mesmo com a facilidade de salvar todas as informações produzidas e postadas no grupo, quais os critérios para selecionar aquelas que serão interpretadas? Acredito que as informações precisam ser interpretadas à luz das questões norteadoras da investigação; entretanto, isso não significa que apenas questões formuladas anteriormente ao estudo de campo devam ser consideradas, mas outras questões poderão eventualmente ser formuladas.

As palavras de Nilda Alves (2008, p. 16, grifos da autora) a seguir imprimem a postura que defendo nesta pesquisa. A autora considera imprescindível compreender que a metodologia deve ser pensada e gradualmente construída com o objeto:

Em relação ao método, tenho que começar por admitir que estou sempre cheia de dúvidas e sobre ele tenho muito que aprender. Mas, como sempre digo aos meus orientandos: “É preciso fazer, para saber”. O poeta Antônio Machado é lembrado nessas ocasiões: *Caminhante não há caminho / Se faz caminho a andar...*

É nesse contexto exposto por Alves (2008) que venho aprendendo a pesquisar na internet. Longe de saber tudo e de desconsiderar outras formas de fazer pesquisa através das redes sociais digitais, as contribuições de Mikhail Bakhtin e Christine Hine se tornaram imprescindíveis no caminhar investigativo deste estudo. Somando-se a isso, os diálogos com os sujeitos do estudo de campo forneceram questões igualmente importantes ao longo da caminhada que é a pesquisa *online*. Portanto, ao assumir o dialogismo e a alteridade como princípios éticos na investigação, o encontro com outros internautas tornou-se um momento único, com cada conversa *online* sendo reconhecida pelo seu compromisso de buscar cada vez melhor os sentidos construídos entre pesquisador e sujeitos com o *mundo da vida*.

2.6 “É muito animador sair do armário. É um peso que sai das costas”: ciência e vida caminhando juntas

Diante da agilidade e dinamicidade em dialogar com os sujeitos da pesquisa, a conversa mediada pelo computador permite conhecer a riqueza de uma linguagem textual utilizada nas interações *online* no Facebook. O prazer de estar junto, de compartilhar as novidades e os acontecimentos da vida certamente são motivos que desencadeiam os tantos

diálogos *online* nos ambientes virtuais da internet. A partir do seguinte bilhete (1), publicado na reportagem “Pai se antecipa à confissão do filho gay e escreve bilhete fofo”⁶⁶ e compartilhado no Facebook por **Lucas**, vários membros do grupo se mobilizam para comentá-la (2), apresentando uma discussão interessante relacionando sexualidades e contextos familiares:

1

Nate,

Escutei sua conversa ao telefone com Mike ontem à noite sobre seus planos de sair do armário para mim. A única coisa que você precisa planejar agora é como irá trazer o suco de laranja e o pão para casa depois da aula.

Nós estamos fora [do armário], como você agora.

Eu sei que você é gay desde que você tinha seis anos e eu te amo desde que você nasceu.

Papai.

P.S. Sua mãe e eu achamos que você e Mike formam um casal fofo.

2

Polobio: ♥

Polobio: *Qnd o MV saiu no jornal, meu pai guardou o jornal e fez questão de me entregar pessoalmente. Ainda por cima veio td bobo falar: "Vc viu q o seu namorado saiu na capa do jornal?" Juro que fiquei meio surpreso com o quão naturalmente ele falou namorado, mas amei!*

Nogan: *Vocês levam uma vida tão mais fácil e tranquila. Não desperdicem essa liberdade. =')*

Jorge: *aqui em casa é tudo muito tranquilo. desconfio até que meus pais gostam mais do **Patrick** do que de mim (☺). Mas pra compartilhar: recentemente fomos a um casamento de uma prima minha e o **Patrick** foi como meu namorado. apresentamos pra vários níveis de família. Foi bem legal, né, amor? e um outro primo meu vai se casar agora em agosto e fez um convite de casamento separado "**Jorge e Patrick**" ^^*

Lucas: *Aqui em casa foi muito tranquilo com minha mãe, entre um gole e outro de café da manhã. O grande problema é meu pai homofóbico/adúltero/pegador que acha que masculinidade é medida pela quantidade de mulher que se pega...*

Polobio: *Jorge, passei pela mesma situação de convite de casamento pro casamento do meu primo, que vai ser em outubro. Teremos um convite a parte **Polobio & MV**. Fora isso, acho q a minha mãe gosta mais do **MV** que de mim... u.u'*

Mafalda: *li relatos do **Jorge** e do **Polobio** e só pude pensar "AH, SEUS FOFÕES" =))*

Jorge: *Ela deveria ter escrito **P & MV**, como você mesmo me ensinou!*

Polobio: *Verdade! Ela ainda teria economizado um dinheiro, já que se paga letra por letra naqueles convites de casamento.*

Sofia Madeira: *Minha mãe é maravilhosa me aceita, e ela sempre teve amiga lésbica, então acho que isso nunca foi problema pra ela! Até brinca dizendo que "se gostasse de xoxota, que seja uma limpinha". Meu pai não liga também e riu da minha cara quando contei. Minha mãe vive chamando minha namorada (que será caloura esse período, inclusive) pra comer lá em casa e tal. O resto da minha família é totalmente oposta, mas quem eu amo e quem realmente me importo com a opinião aceita e me apoia. Sério, acho que sou absolutamente sortuda.*

Dilton: *É muito animador sair do armário. É um peso que sai das costas. Mas tudo tem consequencia, ne? Ainda mais dependendo da família. Mas não me arrependo mesmo! Meus amigos mais proximos souberam por e-mail ou telefone (e foi o*

⁶⁶ Disponível no portal Identidade G – Notícias e Cotidiano LBGTT, em: <http://www.identidadeg.com.br/2013/03/pai-se-antecipa-confissao-do-filho-gay.html?m=1> Acesso em: 30 mar. 2013.

máximo, pq logo quiseram conhecer o **Dominique!** - inclusive ele me ajudou nos e-mails porque eu não tinha cabeça na época). E para a minha mãe foi face-a-face. Para a minha tia e o meu pai foi por telefone (tudo no mesmo dia, nesta ordem: tia, pai, mãe). hehehe talvez tenha sido o dia mais tenso da minha vida (muito mais intenso do que defender um mestrado). Muita coisa aconteceu desde então, e mês passado, três anos depois do dia D, recebi o convite de casamento de um dos meus melhores amigos, da época do Ensino Médio. Na capa do convite, os seguintes dizeres: **Dilton & Dominique**. E seremos padrinhos ^^

Patrick: Os pais do **Jorge** são lindos. É tanto carinho, amor e liberdade que as vezes eu paro e penso "Por que todas as famílias não são assim?". Minha família ainda não sabe. Quer dizer, sabe: quando o **Jorge** vai pra casa da minha mãe ela prepara a cama de casal pra gente, coloca lençóis novos e vira e mexe no meio de uma conversa e outra e solto um "Amooor, lembra que você me disse..." hahaha. Sim, ok. Ela sabe! Hahahahaha

Dilton: hahahaha muito boa a sua história, **Patrick!** Agora, eu também fiquei me perguntando... as pessoas que não são homossexuais não ficando dizendo por ai, para suas famílias: "mãe, pai, sou hétero e esta é a minha namorada". O importante é estar com quem nós amamos. Afinal, para que dizer que é gay se a família já conhece o(a) namorado(a) e convive constantemente com ele(a)?

Justia: Os pais do **Jorge** são lindos mesmo XD

Dilton: No final das contas, os pais e filhos só tem a ganhar quando a relação familiar não se estremece por conta de orientação sexual. É claro que a preocupação familiar é inevitável, mas se a própria família tem dificuldade de aceitar um filho gay, esse filho vai precisar superar as dificuldades procurando os amigos mais próximos.

As conversas com os sujeitos da pesquisa estão repletas de discursos que contam e recontam histórias, alegres e sofridas, sobre cada uma de nossas vidas. Frequentemente fiz minhas as palavras dos outros, reforçando dizeres de terceiros na conversa com os jovens da pesquisa. Ao fundir inteiramente a minha voz com outras tantas vozes na conversa *online* acima, percebi o sentimento de cumplicidade criado ao compartilhar experiências com outros jovens que também vivenciam ou já vivenciaram a experiência do “armário”.

Concordo com Sedgwick (2007, p. 19), quando diz que o “armário” é um “dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas”. Na conversa com os jovens, também é possível identificar que “até entre as pessoas mais assumidamente gays há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas” (SEDGWICK, 2007, p. 22). As palavras trocadas com os jovens no Facebook apontam para o fortalecimento dos vínculos sociais entre os sujeitos e, como pesquisador, faço minhas as palavras de **Sofia Madeira**: “Sério, acho que sou absolutamente *sortuda*”. Diferentemente da jovem, que emprega a palavra “sorte” em outro contexto, a sorte a que me refiro diz respeito à oportunidade que tive em integrar um grupo de internautas no Facebook que aceitaram o convite e se dispuseram a participar de uma pesquisa que traz à tona situações extremamente delicadas e complexas sobre as sexualidades e, conseqüentemente, sobre suas vidas. Ciência e vida, nesta pesquisa, caminham juntas pelo

meu interesse em dialogar com os sujeitos, intercambiando ideias que unem mais do que uma só consciência.

A partir do olhar bakhtiniano, Jobim e Souza e Albuquerque (2013, p. 48) discutem o *mundo da cultura* e o *mundo da vida*. De acordo com as autoras, é no primeiro que a vida ganha concretude, “ou seja, torna-se objeto do discurso da ciência ou da atividade estética”. Neste sentido, é pensando nos discursos produzidos pelos sujeitos que esta pesquisa, no campo das Ciências Humanas, busca dialogar com o *mundo da vida*. Pereira (2012, p. 65) ressalta que a *vida* fornece questões ao mesmo tempo em que demanda respostas, se constituindo, na perspectiva bakhtiniana, como “o fluxo cotidiano da dinâmica social, contexto em que os sujeitos produzem suas relações e são produzidos pela linguagem”. Quais aspectos teórico-metodológicos poderiam ser trilhados com os sujeitos para aproximar a pesquisa ao *mundo da vida*? E como o *mundo da vida* aparece nas pesquisas em educação?

Na concepção bakhtiniana, “o homem é histórico-social; ele historiciza a linguagem. A compreensão verbal é processada pelo homem a partir de sua ligação com a vida. Um enunciado se produz num contexto que é social, sempre dialógico, sempre uma relação entre pessoas” (NUNES; KRAMER, 2011, p. 34). Ao assumir o dialogismo e a alteridade como princípios éticos da pesquisa, o encontro com outros internautas torna-se um momento único, com cada conversa *online* sendo reconhecida pelo seu compromisso de buscar os sentidos construídos entre pesquisador e sujeitos com o mundo do conhecimento e da cultura. Pesquisar com outros internautas nos ambientes virtuais é promover a ideia de que as “vozes são livres” para que o pesquisador conheça e se deixe conhecer pelos tantos outros sujeitos na internet, tornando o diálogo imprescindível nas conversas *online* tecidas com os sujeitos da investigação. Para Bakhtin (2008, p. 293), “ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não pode nem deve terminar”. Como manter o diálogo vivo na conversa com os internautas? Como a linguagem das dinâmicas ciberculturais, que envolve o uso de imagens, vídeos e sons etc., poderia promover novas formas de conhecer o outro?

Larrosa (2002, p. 21) aponta a importância da palavra na relação entre os seres humanos ao mostrar que “o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra”. Os dizeres do autor me ajudam a justificar o porquê de apresentar alguns dos inúmeros relatos tecidos com os jovens no Facebook. Apresentar as conversas *online* trouxe a possibilidade de conhecer outras histórias e diferentes pontos de vistas na medida em que eu e os sujeitos nos abrimos,

afetamos e nos deixamos afetar pelo outro. Os vários discursos produzidos no decorrer das conversas no Facebook revelaram uma dimensão polifônica nesta pesquisa. De acordo com Bakhtin (2008, p. 223, grifos meus),

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas *fundimos* inteiramente nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, *reforçamos* as nossa próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são *estranhas* e hostis a ela.

A conversa mediada pelo computador é uma estratégia metodológica capaz de proporcionar o encontro entre pesquisador e sujeitos e, ao mesmo tempo, fornecer visibilidade sobre os assuntos produzidos e compartilhados pelos internautas nos ambientes virtuais. Jobim e Souza e Kramer (2003, p. 15) consideram os sujeitos “produtores de linguagem. Linguagem que os constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade”. Essa coletividade aproxima sujeitos em torno de assuntos de interesse comum, sendo que as interações sociais que mantemos com outros internautas podem apresentar laços fracos ou fortes. Para Recuero (2005, p. 7), enquanto os primeiros traduzem-se pelas relações esparsas e de pouca proximidade, os segundos “necessitam tempo para se estabelecerem (necessitam de várias relações e interações, de investimento das partes). Entretanto, o laço forte sempre é visível através da denotação de intimidade, que é freqüente nas interações sociais”. Neste sentido, quais estratégias teórico-metodológicas adotar para fortalecer os laços sociais com os sujeitos na pesquisa *online*?

As palavras de Pereira (2012, p. 64) a seguir imprimem a relação ética e de alteridade que se estabelece entre o *eu-outro*, num diálogo em que as múltiplas vozes se entrecruzam e nos convidam ao simples ato de dar-se a conhecer:

O pesquisador, nas ciências humanas, será sempre um sujeito se debruçando subjetivamente sobre a produção subjetiva de um outro – um outro que, necessariamente, identifica-se com o pesquisador em sua condição de humanidade, ao mesmo tempo que se diferencia dele pelo lugar social que ocupa na pesquisa. É essa diferença que instaura a possibilidade do diálogo e da pesquisa, conferindo às ciências humanas seu caráter eminentemente alteritário.

Pensar a produção de conhecimento sob a ótica dialógica e alteritária bakhtiniana é compreender o papel central desempenhado pelas interações entre pesquisador e sujeitos na pesquisa em Ciências Humanas. Ao adotar a perspectiva de trabalhar *com* os sujeitos – e não sobre os sujeitos –, a ideia de que o pesquisador é o detentor das respostas a serem descobertas é rompida, e o próprio internauta passa a se constituir como coautor na construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, pesquisador e sujeitos criam “uma

linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 113). Pesquisar com outros internautas significa levar em consideração o modo pelo qual todos compartilham gostos, objetivos, crenças e ideias, produzindo sentidos diversos pela necessidade de se relacionar com o conhecimento e a cultura a partir de processos comunicacionais mediados pelas interfaces digitais.

2.7 “*Quem não comenta, mas ‘curte’, também participa?*”: sobre “visualizações” e “curtidas” na pesquisa *online*

[...] o desafio de trazer para o texto a riqueza das experiências é enorme. Como traduzir em palavras os risos, os olhares, a confusão e algazarra dos passeios, as reticências dos desconfiados, a cumplicidade, as trocas de mensagens, as “curtidas” e as indiferenças? Cada postagem, cada mensagem, cada imagem produzida, merece um olhar atento e sensível. A escrita é o momento de recriar e trazer as diversas vozes que constituem o ato da pesquisa e que estiveram presentes todo o tempo – jovens, professores, toda a equipe de atores da escola, autores que me acompanham, colegas do grupo de pesquisa, orientadora, pessoas com as quais conversei e a minha própria voz⁶⁷.

Helenice Mirabelli Cassino Ferreira

Pesquisar com outros internautas implica na promoção da interação e do diálogo a partir de imagens, vídeos e sons que misturam-se e, dessa forma, produzem dinâmicas ciberculturais que ampliam os processos comunicacionais entre os sujeitos. Considerando as possibilidades engendradas pela escrita mediada pelo computador e pelos diferentes tipos de arquivos com os quais interagimos na internet, quais os desafios de fazer pesquisa a partir da promoção do estabelecimento da comunicação na/em rede? Como descrever, a partir de um texto escrito, as experiências vivenciadas com os sujeitos na internet?

⁶⁷ FERREIRA, 2014, p. 47-48.

As reflexões de Ferreira (2014) acima ressaltam também os desafios encontrados pela pesquisadora em sua tese de doutorado. Ela adotou o Facebook como espaço de comunicação com os sujeitos (alunos e professores), ao mesmo tempo em que também realizou oficinas presenciais com jovens em uma escola pública do Rio de Janeiro. Um dos elementos apresentados por ela, pouco explorado pelas pesquisas *online*, são as populares “curtidas” presentes no Facebook. Afinal, indago: “*quem não comenta, mas ‘curte’, também participa?*”.

Concordo com Ferreira (2014, p. 114), para quem “o clique no ícone não se configura como escrita, mas a curtida fala muito para aqueles que se apropriam desse código”. Ela reitera que a “curtida” funcionaria para “validar” um pensamento e corroborar com o que vem sendo discutido entre os internautas num determinado momento. Considerando que a presença de cada integrante de nossa “lista de amigos” do Facebook altera as dinâmicas comunicacionais de nossa rede, por que desconsiderar o ato de “curtir” como não constituinte da relação com o outro na internet? Qual o sentido de produzir e compartilhar um texto se ninguém o visualizará e/ou o “curtirá”? O que quero ressaltar é a necessidade que sentimos do outro para visualizar e “validar” o que produzimos e compartilhamos na rede. Neste contexto, o que torna uma postagem digna de ser “curtida”? E o que impede que uma postagem seja “curtida”?

Recuero (2014) discute as diversas possibilidades conversacionais que emergem no diálogo em/na rede a partir do ato de “curtir”, “compartilhar” e “comentar” as postagens no Facebook. Realizando observações sistemáticas e entrevistas com usuários da referida rede, a autora percebeu que a “curtida” propicia que os internautas participem da conversação, com o mínimo de esforço, sem a necessidade de formular textualmente uma resposta. Somando-se a isso, o ato de “curtir” uma postagem sinaliza, segundo Recuero (2014, p. 119), o interesse de informar que a informação foi recebida e, “Além disso, ao ‘curtir’ algum enunciado, os atores passam a ter seu nome vinculado a ele e tornam público a toda a sua rede social que a mensagem foi ‘curtida’ (essa mensagem aparece como uma notificação para as conexões de quem ‘curtiu’)”. Percebo o quanto o ato de “curtir” é um importante fator conversacional na rede, pois permite sinalizar aos demais usuários que o conteúdo foi visualizado e “validado”, facilitando o acompanhamento das mensagens que serão postadas a partir do que foi “curtido”.

Para Bonilla (2009), a rede é a todo instante alimentada e transformada porque é um espaço de comunicação que vincula informações e seres humanos; seres humanos que têm a necessidade de permanecer interconectados, compartilhando, criando e cocriando saberes. O

sentimento, o afeto, a vontade e o diálogo na rede ocorrem pelo “simples fato de que é bom estar junto, ainda mais quando o compartilhamento, a reciprocidade e a cumplicidade não têm outro destino ou finalidade a não ser o puro, singelo e radical prazer de estar junto” (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p. 25-26). Na ótica bakhtiniana, o estar junto permite que pesquisador e sujeitos tenham uma oportunidade única para, uns com os outros, aprenderem, refletirem, completarem-se, transformarem-se, e ressignificarem-se durante o transcorrer de todo o processo investigativo (FREITAS, 2009). Dessa forma, a visualização e a “curtida” também se constituem para “validar” a forma como pensamos, nos colocamos no mundo e estamos implicados na relação com o outro na internet; uma relação não necessariamente de concordância, mas de possibilidades dialógicas que o encontro com o outro proporciona.

2.8 “*Fico ansioso pra ler seu trabalho*”: o retorno do texto escrito aos sujeitos da pesquisa

Compartilhamos a ideia de que o texto de pesquisa morre como escrita, mas renasce na ação dos leitores que passam a lhe conferir novos sentidos e significados. Uma pesquisa científica ganha vida não só nas diferentes leituras e discussões que motiva, mas, sobretudo, nas questões que suscita mesmo quando supostamente termina, reforçando a noção de inacabamento que perpassa toda a condição humana⁶⁸.

Nélia Mara Rezende Macedo e Renata Lucia Baptista Flores

A pesquisa em Ciências Humanas que investiga na ótica dialógica *eu-outro* tem o próprio ato da escrita como constituinte do processo de pesquisa. Tal ato compreende a responsabilidade do autor pelas reflexões tecidas em um determinado momento, ou seja, “a assinatura do ato de pensar” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 117). Considerando a coautoria dada aos sujeitos durante a investigação, a assinatura do pesquisador faz com que o texto seja concebido também como acontecimento, uma vez que não permite previsibilidade ou controle por parte do autor (AMORIM, 2002).

⁶⁸ MACEDO; FLORES, 2012, p. 244.

Macedo e Flores (2012) dedicaram-se a refletir sobre uma das etapas da pesquisa que ainda é pouco analisada: o retorno do texto escrito aos sujeitos e as instituições parceiras que cederam o espaço para a realização da investigação. As autoras discutem para além da mera “entrega do produto escrito”, materializado na forma das “monografias”, “dissertações” e “teses”, e problematizam questões para o campo de estudos das crianças e das infâncias, reconhecendo a necessidade de rever as diferentes possibilidades de apresentação dos textos escritos *pelos adultos* a fim de que produzissem novos sentidos *para as crianças*. Macedo e Flores (2012, p. 247) perceberam a necessidade de um olhar mais atento sobre as implicações teórico-metodológicas que envolvem a criança e a escrita do texto e lançam a seguinte pergunta: “como o pesquisador constrói o que quer contar?”. Se o pesquisador constrói o que quer contar, o que ele deixa de contar e porquê? E a quem se destina o texto escrito de uma pesquisa?

No que se refere à esta pesquisa, algumas conversas estabelecidas com os jovens no Facebook evidenciaram o interesse pela leitura do texto escrito da tese:

1

Ian McKellen: *mto sucesso pra vc rapaz
mto linda essa sua área de pesquisa
fico ansioso pra ler seu trabalho*

Dilton: *Obrigado pela força, Ian McKellen! sucesso para todos nós*

2

Paulo: *Oi Dilton! CLARO que pode [contar comigo]! Seja bem vindo [no grupo]. Inclusive saber como vc está trabalhando isso é muito positivo pra mim, que serei um futuro professor e não faço a mínima como trabalhar esse tema (que é difícil!) na escola. Então qualquer pergunta que tiver pra fazer e no que eu puder ajudar, por favor, sinta-se a vontade. Quando tiver a tese pronta e os resultados compartilha com a gente!*

Dilton: *Olá Paulo! Fico feliz que esteja animado com o tema e querendo saber melhor das minhas questões de pesquisa. Assim que os trabalhos forem sendo finalizados/publicados, pode deixar que eu compartilho com vocês. Ainda está tudo muito recente, a pesquisa começou ano passado [2013] e ainda tenho muitos anos pela frente para finalizá-la. E tenha certeza de que o tema é bem provocante e instigante e as questões levantadas por vocês no grupo são igualmente desafiantes para mim, que já sou professor.*

3

Dilton: *[...] Seria excelente contar com você! E pode perguntar a vontade tudo o que precisar sobre a pesquisa*

Mafalda: *A pergunta é: por que não [participar]? Topo sim! Inclusive me ajudaria a pensar sobre isso - uma vez que muitas vezes percebo mais a ação dos outros e negligencio as minhas. [...] Você me lembrou que nas últimas discussões de um outro grupo aqui no Facebook. [...] a gente estava pensando o quão seria engrandecedor ter essas questões debatidas para a licenciatura. Beijo grande!*

Conforme já mencionado, os sujeitos que integram esta pesquisa são jovens internautas estudantes das ciências biológicas de uma universidade pública do Rio de Janeiro.

Dessa forma, como apresentar a eles o texto que foi assinado por mim, mas que foi escrito com a participação deles? O que eles terão a dizer sobre isso? Como fazer com que os sujeitos se reconheçam no texto assinado pelo pesquisador? Qual a relação de alteridade e dialogismo que será criada quando o texto for, finalmente, apresentado e lido pelos sujeitos? Quais contribuições teórico-metodológicas poderão emergir quando estes jovens “reencontrarem-se” no texto escrito? E será que o farão?

A partir dos relatos de **Ian McKellen** (“*fico ansioso pra ler seu trabalho*”) e **Paulo** (“*Quando tiver a tese pronta e os resultados compartilha com a gente!*”), é nítida a curiosidade promovida no Facebook pelo encontro proporcionado entre mim e os sujeitos. Essa curiosidade também diz respeito à forma como a escrita do texto convidará as vozes dos sujeitos a enredarem-se à luz da fundamentação teórica adotada. Para Pereira (2012, p. 82), o texto escrito da pesquisa é território fecundo para que as questões do pesquisador ganhem vida: “é na escrita que as ideias pensadas podem ser colocadas em debate, seja por outras pessoas, seja pelo próprio pesquisador”. O texto escrito apresenta inúmeros momentos de reflexão que advém da articulação entre as vozes enunciadas nas conversas *online* e fundamentação teórica adotada. Em função disso, não há como negar que “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307).

Os dizeres de **Ian McKellen**, **Paulo** e **Mafalda** me remetem à ideia de que o texto escrito é um novo encontro entre o pesquisador e sujeitos, pois ele é necessário para dar forma e conteúdo aos acontecimentos ocorridos no campo da pesquisa: “e é neste momento que o texto escrito entra em cena. A escrita do pesquisador consolida a criação de conceitos cuja pretensão é criar zonas provisoriamente estáveis de pensamento sobre uma dada realidade” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 116). Nessa perspectiva, reconhecendo a coautoria e a implicação dos sujeitos com a pesquisa, também não há como desconsiderar a provisoriedade das reflexões do texto escrito, uma vez que cada sujeito-leitor atribuirá sentidos diversos sobre as reflexões tecidas e que são assinadas pelo pesquisador-autor. Além disso, cabe ressaltar que **Paulo** (“*serei um futuro professor e não faço a mínima como trabalhar esse tema (que é difícil!) na escola*”) e **Mafalda** (“*a gente estava pensando o quão seria engrandecedor ter essas questões debatidas para a licenciatura*”) revelam a necessidade de conhecer com maiores detalhes as reflexões sobre gênero e sexualidade realizadas a partir das conversas com o grupo no Facebook. Dessa forma, almejo que as reflexões tecidas neste trabalho auxiliem os jovens que participaram do estudo e que são estudantes da licenciatura a renovarem seus pensamentos e a buscarem estratégias reflexivas

capazes de atender as suas demandas no trabalho com o tema “gênero e sexualidade” em sala de aula⁶⁹.

No próximo capítulo eu apresento algumas das participações e engajamentos políticos encontrados pelos jovens no Facebook com o objetivo de contestar questões de gênero e sexualidade sintonizadas com a ótica heteronormativa.

⁶⁹ No capítulo VI eu discuto alguns apontamentos sobre o trabalho em sala de aula. Para isso, eu proponho uma pedagogia *queer* como forma de pensar a *queerização* dos processos de ensinar e aprender.

3 CIBERCULTURA, JUVENTUDES E SEXUALIDADE: ATIVISMO E RESISTÊNCIA NO FACEBOOK

Envolvendo-se na produção de mensagens nos meios de comunicação de massa e desenvolvendo redes autônomas de comunicação horizontal, os cidadãos da era da informação tornam-se capazes de inventar novos programas para suas vidas com as matérias-primas de seu sofrimento, suas lágrimas, seus sonhos e esperanças. Elaboram seus projetos compartilhando sua experiência. Subvertem a prática da comunicação tal como usualmente se dá ocupando o veículo e criando a mensagem. Superam a impotência de seu desespero solitário colocando em rede seu desejo. Lutam contra os poderes constituídos identificando as redes que os constituem⁷⁰.

Manuel Castells

A dinamicidade e a agilidade com as quais os jovens se organizam na rede mostram o quanto as conversas *online* mobilizam pessoas geograficamente dispersas em torno de interesses comuns. No contexto das dinâmicas ciberculturais, os internautas, uns com os outros, consomem e produzem diversos tipos de informação, corroborando os princípios fundamentais da sociedade da informação: “*emitindo*, na produção de conteúdo, *conectando*, em processos coletivos e colaborativos, produzindo inteligências coletivas e alterando as condições de vida, *reconfigurando* a cultura e a vida social” (LEMOS, 2007, p. 48, grifos meus). Diversas interfaces digitais gratuitas propiciam a interconexão e o diálogo entre os sujeitos, que passam de meros receptores de dados informacionais a colaboradores ativos de suas próprias produções culturais, compartilhadas na rede. Sá e Holzbach (2010), ao adotarem o *YouTube* e o *Twitter* como campo de pesquisa para a realização de uma investigação sobre a fruição da música *pop*, reconheceram essas plataformas digitais como constituintes de uma cultura participativa que reconfigura as experiências dos internautas na relação com a mídia eletrônica. Vale citar também a pesquisa de Santos e Santos (2010, p. 10), que se utilizaram de um *blog* para refletir sobre situações de ensino-aprendizagem e consideraram que estes

⁷⁰ CASTELLS, 2013, p. 14.

“não são apenas um instrumento para a execução de algo, mas interfaces que estruturam várias ações autorais: conversação, colaboração, cocriação”.

É visível a quantidade exponencial de conteúdos imagéticos, textuais e sonoros presentes na rede mundial de computadores. O conceito de rede é aqui entendido “como todo fluxo e feixe de relações entre seres humanos e objetos técnicos. Nessa híbrida relação, todo e qualquer signo pode ser produzido e socializado no e pelo ciberespaço” (SANTOS, 2005, p. 197). Essa especificidade da rede, ao agregar informações produzidas e compartilhadas por internautas de todas as regiões do planeta, a torna um campo empírico rico para a pesquisa em educação. Foi nesse contexto que me vi envolvido com os jovens da pesquisa, participando ativamente de conversas *online* em torno de questões de gênero e sexualidade, com o Facebook constituindo-se como lugar de encontro com o outro, permitindo uma oportunidade única para que pudéssemos intercambiar histórias e experiências a partir das inúmeras postagens realizadas no grupo.

Conforme mencionado no primeiro capítulo, a opção por desenvolver o estudo no âmbito das práticas sociais ciberculturais reflete o meu interesse como pesquisador pelo papel mediador das tecnologias nos processos comunicacionais. Ao contrário das mídias massivas, nas quais o fluxo da informação se dá na perspectiva “um-todos”, nos processos comunicacionais mediados pelas mídias digitais em rede, há a possibilidade da comunicação “todos-todos”. Não há como desconsiderar que as redes digitais vêm se constituindo como espaços privilegiados para que muitos jovens, hoje, exerçam a liberdade de expressão; exerçam a possibilidade de falar e de ouvir, de manifestar-se politicamente pelo que acreditam. Indo nessa mesma direção, Pretto (2013a, p. 65) mostra que “desde o início desta última década, com a explosão do acesso à internet e ao barateamento dos equipamentos digitais, a produção de imagens e informações deixou de estar restrita aos grandes conglomerados midiáticos e passou a ser prerrogativa de qualquer um”. A riqueza de informações produzidas e compartilhadas pelos internautas através das redes sociais torna o ciberespaço um campo de pesquisa promissor para as diferentes áreas do conhecimento, numa época nitidamente marcada pelos processos comunicacionais digitais. Segundo reitera Jenkins (2009, p. 41), “tecnologias de distribuição vêm e vão o tempo todo, mas os meios de comunicação persistem”.

A cibercultura nasce de uma apropriação tecnológica que vem modificando as relações cotidianas dos sujeitos (LEMOS, 2013) e descentralizando os meios de comunicação massivos. As tecnologias digitais em rede criam formas diversas de habitarmos as esferas do ciberespaço e das cidades, ampliando a nossa capacidade de produzir conhecimentos

(SANTOS, 2011). Longe de ser compreendida como a cultura do ciberespaço, a cibercultura permite a rica troca na internet, principalmente a partir das redes sociais digitais. As redes sociais da internet são as meninas dos olhos na *Web 2.0*, com intensas formas de comunicação entre internautas que, cada vez mais, estão interconectados e compartilhando diversos tipos de conteúdos criados por profissionais e pessoas amadoras (SANTAELLA, 2013). Os processos comunicacionais dos quais os jovens participam na contemporaneidade revelam que as experiências mediadas pelas tecnologias digitais em rede reconfiguram a forma como recebem informações e adquirem conhecimento na relação com o outro. Rosa, Ferreira e Oswald (2010) destacam que a constituição de novas sociabilidades através das formas com as quais os jovens interagem com os meios midiáticos certamente merece um olhar mais atento pelo campo da educação, principalmente quando o contexto sociocultural brasileiro já vem apresentando fortes traços de um fazer político nas redes sociais da internet com a participação juvenil.

A “liberação da palavra”, um dos princípios da cibercultura, torna os internautas capazes de romper com o polo da emissão, produzindo e compartilhando novos conteúdos e, dessa forma, promovendo novas ressignificações. De acordo com Lemos (2010, p. 25, grifos do autor), a “liberação da palavra” permite a qualquer pessoa “*consumir, produzir e distribuir informação* sob qualquer formato em tempo real e para qualquer lugar do mundo”. Caminhando nessa mesma direção, Castells (2013, p. 7) aponta que as redes sociais da internet são “espaços de autonomia, muito além do controle de governos e empresas – que, ao longo da história, haviam monopolizado os canais de comunicação como alicerces de seu poder”. Se antes a informação era produzida e publicada principalmente pelos tradicionais mediadores culturais, o cenário midiático hoje é constituído também pelas chamadas “multidões”, segundo Lévy (2010), que produzem e compartilham uma grande quantidade de arquivos na internet. Dessa forma, internautas de várias regiões do planeta encontraram na internet um espaço que oferece possibilidades comunicacionais engendradas pela rica troca de arquivos de áudio, vídeo e som, dentre outros, além das conversas em rede repletas de siglas, figuras de linguagens, neologismos e os tão conhecidos *emoticons*⁷¹, que favorecem a criação de vínculos entre os internautas. Jenkins (2009, p. 45) mostra que “entretenimento não é a única coisa que flui pelas múltiplas plataformas de mídia. Nossa vida, nossos relacionamentos, memórias, fantasias e desejos também fluem pelos canais de mídia”.

⁷¹ Os *emoticons* são criados a partir do uso dos sinais de pontuação, números e letras e expressam, num determinado momento, o sentimento e o humor do internauta.

Para Santaella (2013), interagir na rede e em rede traz implicações para as questões referentes à sociabilidade, à subjetividade, às formas de ensinar e aprender, uma vez que modifica como recebemos informações e adquirimos conhecimento. Esse intercâmbio é característico da *Web 2.0*, cujas “palavras de ordem são *expor-se, trocar, colaborar* em atividades de interação que encontram suas bases em princípios de confiança e de compartilhamento” (SANTAELLA, 2012, p. 36, grifos meus). Expor-se, trocar e colaborar não significa apenas concordar ou simplesmente acrescentar novos pedaços de informações no decorrer das conversas *online*, mas implica também na escuta atenta às inquietações do outro. Neste sentido é que “os sujeitos do conhecimento precisam ter sua alteridade reconhecida, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa” (SANTOS, 2002, p. 122).

Se por um lado discursos preconceituosos e discriminatórios difundem-se pela internet, por outro lado as chamadas “minorias” sexuais também organizam-se, fortalecem os vínculos sociais e buscam estratégias de resistência a partir do diálogo em rede. Para Santos (2002, p. 118), “a rede não tem centro, os elementos circulam e se deslocam de acordo com as necessidades e problematizações dos sujeitos”, o que proporciona uma relação de maior liberdade para que compartilhem nossas indignações, desejos e fantasias com outros internautas. Ainda que não estejam referindo-se à internet, as palavras de Gallo e Aspis (2011, p. 176) me ajudam a pensar que os usos da rede mundial de computadores também constituem-se como práticas centrais na luta contra a dominação, garantindo a liberdade aos sujeitos: “campo de possíveis aprendizagens, possíveis experimentações, possíveis criações de si mesmo, possíveis mundos. Liberdade mínima, que seja, para que possa haver resistência”.

Foucault (2004, p. 277) considera inadequada a afirmação “vocês vêem poder por todo lado; então não há lugar para a liberdade” porque o poder não seria um sistema de dominação que tudo controla, sem permitir nenhuma brecha para práticas de liberdade. Na citação a seguir, o autor esclarece que as relações de poder, constituintes das relações humanas, são reversíveis e instáveis:

quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo etc. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder. Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente [...], ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas –, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou

seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (FOUCAULT, 2004, p. 276).

Foucault (1995) considera que para uma melhor compressão das relações de poder, é cada vez mais necessário uma análise atenta às diferentes formas de resistência pelos sujeitos. Se Castells (2006) caracteriza a internet como tecnologia de liberdade, não seria demais supor também a importância das redes sociais como *locus* de resistência. Dessa forma, “se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder” (FOUCAULT, 2004, p. 277). Como refletir sobre essas resistências, que agora também encontraram um espaço promissor e potente no contexto das dinâmicas sociais mediadas pelas tecnologias em rede? Mesmo em países que apresentam governos autoritários responsáveis pelo bloqueamento de determinados *sites* e redes, proibindo também que diversos conteúdos sejam publicados *online*, ainda assim os internautas que vivem o terror dessas imposições “respiram na grande conversação da Internet e da diversidade de sítios mundiais o maravilhoso perfume da liberdade” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 99). A possibilidade de customização dos diversos grupos de amigos nas redes sociais da internet cria formas distintas de dialogar na rede, evidenciando o quanto o ativismo vem se beneficiando de novas estratégias com as dinâmicas ciber culturais.

A relação interativa e colaborativa nos processos comunicacionais digitais fornecem os meios para que os internautas expressem descontentamentos diante das notícias veiculadas pelas mídias sobre o cenário político (JENKINS, 2009). As inúmeras insatisfações sociais impulsionam os jovens internautas a propor aspirações nas conversas *online*, com o desejo de tornar melhor o *mundo hoje* a partir de reflexões sobre como o *mundo poderia ser*. Vale lembrar novamente os dizeres de Jenkins (2009, p. 53), para quem o povo, “que ganhou poder com as novas tecnologias e vem ocupando um espaço na intersecção entre os velhos e os novos meios de comunicação, está exigindo o direito de participar intimamente da cultura”. Esse desejo vem sendo impulsionado pelo interesse dos internautas pela participação ativa e colaborativa que emerge com os diálogos em rede, cuja escrita realizada através da internet caracteriza-se por “uma escrita teclada criativa (criando códigos apropriados ao novo suporte), espontânea, em tempo real, interativa. É uma escrita viva, natural [...] dirigida a um ou vários interlocutores” (FREITAS, 2005, p. 1). Através da escrita que emerge no contexto comunicacional das redes sociais digitais, podemos conhecer melhor o outro e construir novos laços sociais (RECUERO, 2013).

Defendo que os jovens da pesquisa, ao criarem um grupo no Facebook para discutirem questões de gênero e sexualidade, têm à disposição um espaço importante para engajarem-se politicamente e promoverem formas de resistência à heteronormatividade. De acordo com a perspectiva foucaultiana, “a insubordinação, o não-acomodamento, a recusa ao ajustamento são algumas de múltiplas formas que a resistência pode assumir” (LOURO, 2009, p. 137). Somando-se a isso, as múltiplas formas encontradas pelas juventudes contemporâneas de fazer política nas redes sociais vai de encontro com um certo pessimismo nas reflexões “científicas” que discutem a temática da juventude pelo viés que a reconhece como “fase da vida”, inclusive muitas vezes adotando os discursos fragmentados e generalistas da cultura juvenil que são veiculados nos meios de comunicação de massa.

O sociólogo José Machado Pais (1990, p. 144, grifos meus) aponta a necessidade de compreender se o pessimismo das pesquisas “sobre a juventude não será uma ressonância do discurso que atravessa o olhar *das gerações adultas sobre as gerações jovens*”. Em outras palavras, o autor chama atenção para o fato de que a visão estereotipada do jovem violento leva à suposição de que a solução para os problemas sociais deve sempre vir do adulto. Nesta pesquisa, reconheço a juventude sob um olhar positivo, compreendendo os jovens como sujeitos sociais produtores de cultura e capazes de praticar ações passíveis de transformar a realidade social. Frente a isso, como seria possível ressignificar o olhar pessimista sobre uma juventude ainda encarada como problema social, encontrando outras formas de se compreender as práticas juvenis? Em quais espaços seria possível conhecer o protagonismo social das juventudes? O que os jovens têm a dizer sobre gênero e sexualidade nas redes sociais digitais? E como se apropriar dos processos comunicacionais digitais para buscar formas mais colaborativas, livres e plenas de participação em lutas políticas?

Diante da breve exposição acima acerca da participação política juvenil no contexto das práticas sociais ciberculturais, o objetivo principal a que me proponho neste capítulo é refletir sobre alguns dos engajamentos políticos encontrados pelos jovens participantes da pesquisa, que criaram um espaço de sociabilidade no Facebook para contestar questões de gênero e sexualidade sintonizadas com a ótica heteronormativa. Estruturado em quatro partes, este capítulo se inicia reconhecendo a importância da experiência juvenil na produção colaborativa de conhecimento, problematizando o estigma social geralmente atribuído *pelos* adultos *sobre* os jovens. Na segunda parte apresento argumentos com a intenção de rever a ótica etária atribuída às juventudes contemporâneas, ressignificando a identificação das juventudes como uma mera fase da vida compreendida entre “as crianças que um dia já foram” e “os adultos que um dia serão”. Posteriormente, a terceira parte traz uma breve

exposição sobre as experiências juvenis com as sexualidades, na qual eu defendo a importância de se contestar as práticas escolares que ainda insistem em desqualificar os sujeitos que não identificam-se com a heterossexualidade. Por fim, o quarto momento deste capítulo focaliza os processos comunicacionais ciberculturais por meio dos quais os jovens desta pesquisa envolveram-se no Facebook com a intenção de criar um espaço de encontro com o outro na rede para questionar a ótica heteronormativa.

3.1 A crítica à “máscara” do adulto e a experiência juvenil na produção colaborativa de conhecimento

Diga-lhe

Que pelos sonhos da sua juventude

Ele deve ter consideração, quando for homem⁷².

Sobre a relação que os jovens estabelecem com os adultos, Benjamin (2002) discute que os primeiros são intimidados ou amargurados pelos segundos através da “máscara da experiência”. A partir das seguintes perguntas, o autor nos convida a pensar que a experiência dos jovens hoje não pode ser negada por adultos que, supostamente, de tudo experimentaram e que fazem uso dessa máscara para provarem os ares de superioridade sobre os mais novos: “mas vamos tentar agora levantar essa máscara. O *que* esse adulto experimentou? O *que* eles nos quer provar?” (BENJAMIN, 2002, p. 21, grifos do autor). Considerando que o adulto já vivenciou ideias, esperanças e a própria juventude, de forma alguma isso impede que outros tantos jovens vivenciem plenamente suas juventudes ao produzirem sentidos sobre as distintas formas de experimentar o mundo.

O olhar e a palavra do outro despertam em nós a consciência alheia, tornando repletas de conteúdos “cada uma de nossas experiências” (BENJAMIN, 2002, p. 23). Isso revela que, na relação que os jovens estabelecem com seus pares e outros grupos sociais, momentos únicos e irrepetíveis são criados na medida em que a vida vai acontecendo e afetando a todos mutuamente. É na relação que estabelecemos com o outro, reconhecendo a singularidade de

⁷² Citação utilizada por Benjamin (2002, p. 24) no texto “Experiência”. De acordo com a nota do tradutor (N. T.), a citação em questão foi extraída do drama *Don Carlos*, de Friedrich Schiller (1759-1805). Os versos fazem parte de uma das cenas do drama, quando o marquês de Posa dirige-se à rainha de Espanha.

cada experiência, que rompemos com uma visão depreciativa das juventudes contemporâneas e reconhecemos que “cada um de nós ocupa um lugar espaço-temporal determinado, e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 112). O lugar singular que ocupamos no mundo – enquanto crianças, jovens ou adultos – torna rica a experiência de um olhar que é a todo instante compartilhado com tantos outros. Qual a relação entre jovens e adultos na contemporaneidade? Como seria possível aproximar as experiências culturais juvenis com as experiências daqueles que um dia já foram jovens?

Pais (1990) comenta que a juventude vem comumente sendo reconhecida como um problema social, inclusive nos âmbitos familiar e escolar. Questões sociais como a violência, o uso de drogas, a prostituição e as doenças sexualmente transmissíveis são muitas vezes associadas aos jovens; questões estas que, dirigidas *sobre* eles (pela ótica dos adultos), dificilmente são enunciadas *por* eles (ABRAMO, 1997). Ao formular a seguinte pergunta, Pais (1990, p. 144, grifos do autor) pretende repensar a ideia de que os problemas sociais seriam inerentes das juventudes contemporâneas: “mas sentirão os jovens estes problemas como os *seus problemas*?”. Neste sentido, como romper com a ideia de a juventude ainda ser vista como um problema social? A meu ver, encarar os jovens como problema social é desconsiderar o protagonismo daqueles que geralmente “estão relacionados ao tema da cidadania enquanto privação e mote de denúncia, e nunca – ou quase nunca – como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos” (ABRAMO, 1997, p. 28).

Somando-se às restritas possibilidades de participação política dos jovens na esfera social, há ainda instabilidades econômicas que vêm provocando a falta de emprego e de proteção social dos grupos juvenis, constantemente expostos a diversas formas de violência (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007). Reconhecida por certa instabilidade em suas vidas, os jovens, tidos como “irresponsáveis”, aos poucos tornam-se mais velhos e, na medida em que ingressam no mundo do trabalho, adquirem a “responsabilidade” dos adultos (PAIS, 1990). Desta forma, quais os desafios dos jovens no ingresso do mundo do trabalho? Como superar a visão de que “responsabilidade” seria uma característica dos adultos? Se é verdade que ainda há pouco espaço para o protagonismo juvenil, o que a sociedade estaria dizendo para os jovens hoje? Na superação dos desafios acima apresentados, Abramo (1997) sugere uma aproximação com as culturas juvenis a partir de uma abordagem dialógica com os jovens, reconhecendo-os enquanto sujeitos que poderiam, igualmente, contribuir para a formulação de questões significativas na solução dos problemas sociais.

Compreendendo que o objeto das Ciências Humanas é um sujeito expressivo e falante, acredito na possibilidade de, com os jovens, buscar caminhos por outras formas de “pensamento sobre o mundo e pensamento no mundo. O pensamento que procura abarcar o mundo, e o pensamento que sente a si mesmo no mundo (como parte deste)” (BAKHTIN, 2011, p. 401). Diante disso, como promover ações que reconheçam, sob a ótica dos jovens, um olhar sobre e para o mundo? Como jovens e adultos poderiam se aproximar e, juntos, compreender diferentes pontos de vista a fim de estabelecer uma postura dialógica e alteritária? Dentro da perspectiva bakhtiniana, quando nos lançamos em diálogo com o outro é preciso “aceitar o abalo de nossas certezas, problematizando, sempre que possível, as explicações que não comportam réplicas” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 110), uma vez que não há verdades absolutas num encontro de alteridades que é irrepetível e imprevisível. Talvez este diálogo seja um caminho para que os adultos possam se despir da “máscara da experiência” (BENJAMIN, 2002), a fim de que o ar opressor e de superioridade direcionado aos jovens seja substituído por uma relação em que ambos sejam preenchidos pelo olhar do outro; um olhar de acabamento “que precisa do outro para eu me ver e me completar” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 113). Assim, jovens e adultos poderiam, pela ótica do outro, dar-se a conhecer. Partindo da perspectiva da alteridade, como os diferentes pontos de vista auxiliariam jovens e adultos na produção de novos conhecimentos?

Partindo destas questões, os dizeres de Louro (2007, p. 214) indicam duas direções na forma como a pesquisa busca produzir conhecimentos:

ao apresentarmos nossas idéias como “fatos”, nós nos colocamos na posição de quem sabe o que está afirmando e, de algum modo, oferecemos a quem lê a possibilidade de discordar ou concordar com o que estamos dizendo. Distintamente, quando carregamos nossos textos de questões, provocamos um deslizamento na fonte de autoridade e instigamos ou convidamos o/a leitor/a a formular respostas às indagações feitas. O “tom” de um texto pode encerrar uma discussão ou, em vez disso, provocar polêmica ou dissensão. Qual dessas formas deveria ser considerada a mais “científica”? Não sei, mas estou convencida de que os textos que escrevemos são constituintes do nosso processo de conhecer e de dar a conhecer.

Conforme discutido no capítulo anterior, venho optando, neste estudo, por uma ótica que reconhece a importância da formulação das perguntas para “provocar” o outro, instigando-o a participar comigo na produção coletiva de conhecimento. Essa perspectiva traz possibilidades de uma maior coautoria por parte do sujeito, reconfigurando a ideia de que o pesquisador seria o único responsável pela realização das perguntas. Isso não significa abrir mão das perguntas e dos objetivos da investigação, mas compreender que uma postura de

mera “coleta de dados”, geralmente atribuída ao pouco envolvimento com os sujeitos, juntamente com um quadro teórico previamente selecionado, dificilmente conceberá a importância do *outro* na produção colaborativa de conhecimentos. Dentro desta ótica, este estudo visou pesquisar com jovens internautas compartilhando experiências em torno dos “desafios das escolas [e de tantos outros espaços formativos] que ocupam, das produções estéticas que realizam e das cidades que reinventam” (BERINO; VICTORIO FILHO; SOARES, 2013, p. 21). A partir de um processo de escuta atenta e dialógica, pesquisar *com* significa reconhecer a implicação dos sujeitos e do pesquisador na busca pelo que ainda não se sabe ou se conhece pouco.

3.2 Juventudes e o “vir a ser”: compreendendo o jovem para além da faixa etária

A maneira mais simplista de uma sociedade definir o que é um jovem é estabelecer critérios para o situar numa determinada faixa de idade, na qual estaria circunscrito o grupo social da juventude⁷³.

Paulo Carrano

A definição pelo corte de idade vem orientando as diferentes formas de situar cronologicamente o início e o término da juventude. Dentro desta ótica, os jovens seriam enquadrados numa faixa etária transitória rumo à vida adulta, reconhecidos pelas crianças que foram e pelos adultos que, futuramente, serão. A vida “recortada em etapas” se encontra presente nos sacramentos da igreja Católica e nos campos jurídico, militar e pedagógico, para citar alguns (GONDRA, 2010). Em cada um dos contextos socioculturais aqui mencionados, a juventude adquire sentidos diferentes e essa dificuldade de universalizar seu caráter etário ocorre porque há condições sociais, históricas, culturais, de gênero, dentre outros aspectos envolvidos nas condições do ser jovem (DAYRELL, 2003).

Um dado importante sobre a questão etária da juventude vem da Organização Internacional do Trabalho (OIT), cujo corte da população jovem seria aos 24 anos (sendo os adolescentes aqueles que teriam entre 15 e 19 anos) (MARTINS, 1997). Outro exemplo é o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 42 de 2008, cuja proposta de estabelecer a faixa

⁷³ CARRANO, 2000, p. 12.

etária de 15 a 29 para toda a população jovem foi aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro em 2010 (CARRANO, 2011). Dentro deste quadro, percebe-se variações no caráter etário da juventude mesmo quando as faixas de idade buscam se orientar por critérios universalistas (MARQUES, 1997).

Carrano (2011) apresenta um caso significativo na Itália a respeito do Istituto Iard Franco Brambilla (IARD), um dos principais institutos de pesquisa no país que realiza sondagens sobre a realidade dos jovens italianos. Recentemente, o instituto alterou a faixa de corte das pesquisas, elevando a idade para 34 anos em função da permanência dos jovens no âmbito familiar por opção ou pela necessidade dessa permanência provocada pelo alto índice de desemprego no país. Pais (1990) traça um cenário social bastante semelhante ao da Itália ao mencionar que muitos jovens em Portugal, inclusive os recém-casados, continuam morando na casa dos pais devido à grave situação econômica enfrentada pelo país, provocando a dificuldade desses sujeitos em ingressar no mercado de trabalho. Desta forma, até mesmo as contagens censitárias e sondagens encontram-se atreladas às reconfigurações econômicas, culturais e políticas (CARRANO, 2011).

Ao dividirmos a vida dos sujeitos em diferentes etapas, atribuindo a cada uma delas determinadas características, desconsideramos outros atributos que poderiam ser igualmente importantes na busca por uma melhor compreensão das juventudes. Com isso, validamos características universais como a faixa etária e desconsideramos outras particulares tão preciosas na vida dos jovens na medida em que simplificamos “uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades” (CARRANO, 2011, p. 9). Martins (1997, p. 99) propõe duas perguntas interessantes sobre a questão etária dos jovens: “afinal, até onde se estende a juventude? Quando o jovem deixa de ser jovem?”. Vale também questionar se a etapa transitória da juventude, do “vir a ser”, permitiria reconhecer o protagonismo e a pluralidade das experiências juvenis. Para Dayrell (2003, p. 41), “tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação”, deixando de conferir e legitimar as juventudes contemporâneas suas próprias formas de ser e estar no mundo. Não há dúvida de que, de acordo com Melucci (1997, p. 13, grifos meus),

As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o *relógio da vida*, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que *não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais*.

Pais (1990) diz que, ao reconhecer a juventude enquanto “fase da vida”, definindo-a dentro de termos etários, deixamos de compreender que os jovens encontram-se imersos em um universo diversificado, marcado pelas classes sociais e econômicas, por oportunidades ocupacionais, por diferentes interesses, dentre outros aspectos. Portanto, situar a juventude como “etapa da vida”, já tendo cumprido a etapa do *ser criança* e aguardando a etapa do *ser adulto*, é desconsiderar o universo social de tantos e diferentes jovens com experiências diversas de vida. Esse enquadramento desconsideraria também a ideia de que o mundo dos jovens estaria ancorado no presente (REGUILLO, 2003). Pais (1990) propõe uma reflexão interessante ao analisar semanticamente a juventude sob a ótica da *unidade* e da *diversidade*. Na primeira, a juventude é vista sob o prisma universal da faixa etária, enquanto que a segunda ótica busca certos atributos para conhecer melhor quem são os jovens, distinguindo-os uns dos outros. Na compreensão do autor, há jovens solteiros e casados, de diferentes classes sociais, vivendo dentro ou fora da cidade, ocupando as mais diversas profissões e, portanto, “estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida” (PAIS, 1990, p. 149).

Vale mencionar aqui os estudos de Ferreira (2008), Neves (2007) e Mattos (2014), que discutem o conceito de juventude problematizando a análise etária. O primeiro trabalho buscou compreender a constituição das subjetividades de jovens na relação com os *games*, o segundo pesquisou a produção de sentidos de jovens leitores de *mangás* (histórias em quadrinhos japonesas) e o terceiro investigou o uso dos mapas colaborativos digitais, por jovens estudantes do Ensino Médio, em processos de ensino e aprendizagem de geografia. Os três estudos discordam do enquadramento dos sujeitos em meras categoriais etárias ao reconhecer que essas categoriais “são flexíveis e ‘flutuam’ de acordo com as diversas realidades históricas e sociais” (MATTOS, 2014, p. 47).

Com o objetivo de articular o conceito de juventude às múltiplas formas de ser e estar no mundo, autores como Dayrell (2003) e Carrano (2000) enfatizam a necessidade do uso do termo no plural: “juventudes”. Esse plural seria uma forma de abarcar a multiplicidade de modos de ser jovem, entendendo-se que o ser humano não se constitui apenas biologicamente, mas também social e culturalmente. Na pesquisa realizada por Dayrell (2003) envolvendo jovens que participam de grupos de *rap* e *funk*, o autor percebeu de forma bastante clara o quanto cada um deles interpreta e se apropria diferentemente do mundo a partir das relações sociais que mantêm. Essa percepção também é defendida por Pais (2005), que menciona os jovens *skaters*, *graffiters*, *surfistas*, *ravers*, *breakdancers*, dentre tantos outros, argumentando

o quanto as diferentes formas de ser jovem possibilitam que os espaços urbanos sejam apropriados distintamente.

Dessa forma, é reconhecendo a multiplicidade de aspectos constituintes das subjetividades juvenis contemporâneas que busco a seguir interseccionar a discussão das juventudes ao campo de estudos de gênero e sexualidade. Essa discussão é necessária para melhor refletir sobre o contexto sociocultural dos sujeitos participantes desta pesquisa, jovens estudantes que se autodenominam gays/lésbicas/bissexuais.

3.3 Juventudes, sexualidade e educação

O que era impensável para uma geração, a mais nova assume como dado. [...] A geração que aguarda pelos professores não conhece um mundo sem internet, telefones celulares, direitos civis de gays e lésbicas e o emprego da tecnologia para tornar público e fazer circular eventos por todo o mundo com grande velocidade⁷⁴.

Deborah Britzman

Desde o seu surgimento, a internet vem ampliando e potencializando a busca por variadas fontes de informação, incluindo aquelas que focalizam questões de gênero e sexualidade produzidas por usuários de todos os cantos do globo e pelas tradicionais agências de notícias do Brasil e do mundo. Caminho na direção proposta por Britzman (2009) e julgo importante que os profissionais da educação estejam preparados para atenderem as inúmeras interpelações de uma geração de jovens que, cada vez mais, utiliza as tecnologias digitais para manterem-se atualizados com os acontecimentos da vida cotidiana. Não há como desconsiderar que as tecnologias digitais estão auxiliando os jovens a entrar em contato com importantes informações sobre gênero e sexualidade (BRITZMAN, 2009), mas também é preciso ressaltar que o cenário sociocultural brasileiro, de modo geral, está distante de constituir-se aberto o suficiente para que os jovens sintam-se livres para expressarem, sem culpa e vergonha, seus desejos pelas práticas sexuais consideradas “pervertidas” e “anormais”.

⁷⁴ BRITZMAN, 2009, p. 56.

Ainda que o sexo seja cada vez mais debatido e divulgado pelas diversas mídias e esteja presente e pulsando na vida dos jovens, Soares e Maia (2010, p. 86) mostram que “suas práticas, sua exigência e suas regulações são muitas vezes naturalizados ou ignorados pela escola”. Somando-se a isso, as autoras apontam que no desenvolvimento de suas pesquisas no espaço escolar, os jovens apresentam enorme desejo para falar de sexo “para além das informações sobre reprodução e doenças sexualmente transmissíveis [DST], eles querem falar sobre homossexualidade, infidelidade, frigidez, impotência sexual, sexo oral, sexo anal, aborto, masturbação e orgasmo, entre outras coisas” (SOARES; MAIA, 2010, p. 86). Ao considerar esses assuntos como “tabu”, a instituição escolar perde a oportunidade para explorar e trabalhar os corpos, os gêneros e as sexualidades com o objetivo de dinamitar o olhar heteronormativo tão fortificado em inúmeros contextos socioculturais brasileiros. Como seria possível trabalhar, com as juventudes contemporâneas, gênero e sexualidade na escola para além das DST e das práticas sexuais reprodutivas? Como abalar o olhar normativo e fazer proliferar formas múltiplas de fabricação dos corpos?

Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 44) consideram importante aproximar as famílias e os estudantes no trabalho com o tema da sexualidade no âmbito escolar. Para isso, as autoras defendem uma formação de professores atenta às diferentes formas de se compreender e de se apropriar do tema, “propiciando uma cultura de prevenção atrelada à ética de convivência, à estética, ao prazer, ao sentimento, respeitando direitos à privacidade e formas de ser de culturas juvenis”. A tarefa de se trabalhar com o tema na prática pedagógica envolve desafios que precisam ser enfrentados na esperança de romper com a (re)produção dos frequentes discursos discriminatórios e preconceituosos que permeiam em muitos espaços escolares e que buscam, incansavelmente, tornar invisíveis os sujeitos que não identificam-se com a heterossexualidade. Ainda que seja evidente o processo de subalternização de determinados estudantes na instituição escolar, não podemos ignorar que a escola também se constitui como um espaço de resistências (SILVA, 2013b) às normas regulatórias de gênero.

Na tentativa de silenciar os jovens homossexuais e bissexuais, César (2009, p. 47) descreve que muitas práticas escolares consistem em negar a existência desses alunos, pautando-se na justificativa de que “a infância e a juventude são aclamadas como fases transitórias em relação ao exercício da sexualidade, de modo que, se bem conduzida por profissionais competentes, os jovens serão restituídos ao seu curso ‘normal’”. A meu ver, a denúncia de César (2009) incide sobre a implementação, no campo da educação, de um regime heteronormativo cuja premissa seja manter intacta a ideia de que a heterossexualidade seja supostamente natural e superior. Além disso, o perigo de conceber a infância e a

juventude como fases transitórias da vida suspende a possibilidade de perceber as crianças e os jovens como protagonistas e cidadãos ativos que mereceriam uma maior participação social, política e cultural independente da idade, bem como uma maior liberdade e autonomia para fabricarem seus próprios corpos sem o constante monitoramento dos adultos.

Os relatos dos sujeitos da pesquisa corroboram a constatação de Sedgwick (1991, p. 18), para quem “é sempre temporada de caça às crianças [e jovens] gays⁷⁵”. Não somente os estudantes jovens encontram-se muitas das vezes pouco amparados para resistir e enfrentar as interpelações preconceituosas e discriminatórias que perpetuam no espaço escolar, mas os próprios professores também podem sentir-se hostilizados no trabalho em sala de aula. Ainda que o texto de Sedgwick (1991, p. 18) tenha sido escrito e publicado há mais de duas décadas, percebo o quanto ainda é alarmante a situação do professor que trabalha com questões de gênero e sexualidade nas escolas. De acordo com a autora, este profissional está suscetível a sofrer diversas intervenções e até ser demitido⁷⁶, independente de sua orientação sexual, caso forneça “qualquer insinuação de que desejos, identidades, culturas, adultos, crianças, ou adolescentes homossexuais têm o direito de expressão ou existência⁷⁷”. Dessa forma, não é possível negar que a negligência cotidiana em relação aos constrangimentos sociais sofridos pelas pessoas gays e lésbicas, bem como as dificuldades de se explorar as questões do corpo, gênero e sexualidade na sala de aula torna compreensível o quanto “os jovens gays e as jovens lésbicas sejam constituídos/as como um dos grupos mais isolados nas escolas” (BRITZMAN, 1996, p. 82).

Warner (2004, p. xvi, grifo meu) mostra que a ideologia heterossexual recai mais fortemente

sobre os que têm menos recursos para combatê-la: as crianças *queer* e os adolescentes. Em uma cultura dominada pela conversa dos “valores familiares,” as perspectivas são sombrias para qualquer esperança de que as instituições de educação infantil possam tornar-se menos opressivas⁷⁸.

⁷⁵ Tradução de: “It’s always open season on gay kids” (SEDGWICK, 1991, p. 18).

⁷⁶ No Brasil, o caso da demissão se aplicaria às instituições de educação privadas.

⁷⁷ Tradução de: “any intimation that homosexual desires, identities, cultures, adults, children, or adolescents have a right to expression or existence” (SEDGWICK, 1991, p. 18).

⁷⁸ Tradução de: “on those with the least resources to combat it: queer children and teens. In a culture dominated by talk of “family values,” the outlook is grim for any hope that child-rearing institutions of home and state can become less oppressive” (WARNER, 2004, p. xvi)

Embora a minha opção teórica seja a discussão das juventudes sob o viés sociológico, conforme anteriormente mencionado neste capítulo, ressalto aqui a importância do trabalho de Warner (2004), que adota uma abordagem psicológica para tecer reflexões sobre a produção do estigma e da vergonha social nos sujeitos *queer* de pouca idade (crianças e adolescentes). O autor argumenta que esses sujeitos convivem com os inúmeros desafios sociais gerados pelas normas regulatórias de gênero e menciona as instituições escolares como exemplos de espaços que implementam os moralismos sintonizados com a ótica heteronormativa. Não é à toa que, segundo afirma Warner (2004), a cultura gay seja nitidamente marcada pela abjeção e vergonha.

Sedgwick (1991) cita e analisa antigos trabalhos de pesquisa do campo da psiquiatria e da psicologia e argumenta a perversa realidade sofrida pelas crianças e jovens que não comportavam-se de acordo com as expectativas sociais esperadas para cada gênero. Em uma dessas pesquisas, constituída da transcrição de relatos, Sedgwick (1991, p. 24) destaca a fala de um médico dirigida a um jovem que foi submetido à “modificação comportamental⁷⁹”. A principal justificativa, de acordo com o relatório, “‘não era para prevenir você de se tornar homossexual,’ ele diz ao jovem [...], ‘era porque você estava infeliz⁸⁰’”. Em momento algum é destacado os motivos responsáveis pela provável infelicidade do jovem, mas o foco recaía sobre a importância de justificar a terapia comportamental para que o sujeito não sofresse ainda mais com a sua sexualidade. Essa justificativa não problematiza a ótica heteronormativa e a produção da normalidade, mas simplesmente coloca em manutenção as forças que regulam os gêneros e as sexualidades sintonizadas com a heteronormatividade.

A violência cotidiana (re)produzida contra os jovens não-heterossexuais aponta claramente para uma hostilidade de tamanha crueldade que acaba forçando esses sujeitos a permanecerem no “armário” porque são uma ameaça ao tradicional sistema sexo/gênero. Isso é o que aponta Britzman (1996, p. 83) sobre a necessidade de ocultar a homossexualidade em resposta às constantes ameaças da ordem heterossexual: “aprender a se esconder torna-se, pois, parte do capital sexual da pessoa e ela tem sempre uma relação com ‘O Armário’, quer ela queira ou não!”. Para isso, cria-se a necessidade pela discrição, com a intenção de buscar, nem sempre com êxito, despistar o olhar discriminatório e preconceituoso que incide sobre

⁷⁹ Tradução de: “behavior-modification” (SEDGWICK, 1991, p. 24).

⁸⁰ Tradução de: “It was ‘not to prevent you from becoming homosexual,’ he tells one young man [...], ‘it was because you were unhappy’ (SEDGWICK, 1991, p. 24).

todos os corpos. Esse olhar rastreia e detecta todas as masculinidades e feminilidades “defeituosas”, tentando “corrigir” os comportamentos sociais que não condizem com o gênero do sujeito.

Se por um lado os sujeitos dessa pesquisa – jovens gays/lésbicas/bissexuais – encontram na referência da sexualidade um importante aspecto que os constitui, por outro lado esse mesma referência os desqualifica haja vista a imagem negativa produzida pela heteronormatividade sobre todas as identidades sexuais consideradas “desviantes” da heterossexualidade. É nesta dimensão que a teoria *queer* poderia ser um dos caminhos para contestar a produção das identidades, considerando o que Britzman (1995, p. 156) aponta sobre o fato de que “a homossexualidade como uma identidade é necessária para que a heterossexualidade como uma identidade entre para o palco da história⁸¹”. Pensar a subversão das identidades e a contestação das normas regulatórias de gênero torna-se, portanto, uma tarefa imprescindível na formulação de críticas à heteronormatividade.

É com o objetivo de questionar a heteronormatividade ao denunciar os privilégios da heterossexualidade e as diferentes marcas da abjeção, que os jovens do estudo buscam, no Facebook, um espaço capaz de propiciar novas formas de fortalecer os vínculos sociais e afetivos na medida em que permanecem ativamente engajados na discussão em torno da temática “gênero e sexualidade”⁸². Discuto a seguir os processos comunicacionais ciberculturais, que permitiram a esses jovens permanecerem interconectados produzindo colaborativamente sentidos sobre o tema deste estudo.

3.4 Juventudes, sexualidade e processos comunicacionais ciberculturais

Produzir informação e conhecimento passa a ser, portanto, a condição para transformar a atual ordem social. Produzir de forma descentralizada e de maneira não-formatada ou preconcebida.

⁸¹ Tradução de: “the homosexual as an identity is required for the heterosexual as an identity to enter the stage of history” (BRITZMAN, 1995, p. 156).

⁸² Vale ressaltar que outros estudos como os de Amaral (2012), Rios (2004), Duque (2009) e Pocahy e Nardi (2007) evidenciam a complexa trama por onde se movimentam jovens a partir das dissidências de gênero e sexualidade.

Produzir e ocupar os espaços, todos os espaços, através das redes. Nesse contexto, a apropriação da cultura digital passa a ser fundamental, uma vez que ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana⁸³.

Nelson Pretto e Alessandra Assis

A comunicação digital engendrada pelas redes sociais *online* trouxe a possibilidade da interconexão entre internautas geograficamente, muitos dos quais se encontram ativamente engajados em processos criativos e colaborativos com seus pares ao se apropriarem de informações para produzir suas próprias expressões culturais através da linguagem mediada pela cibercultura. Freitas (2015) apresenta alguns dados comparativos expressivos sobre o número de internautas brasileiros na atualidade. De acordo com ela, enquanto que no ano de 2000 existiam 7 milhões de pessoas que faziam uso da internet no país, em 2015 esse número já atingia cerca de 86 milhões usuários, sendo que mais da metade já acessava a *Web* de seus aparelhos telefônicos móveis. Isso significa que em menos de duas décadas a quantidade de internautas brasileiros expandiu consideravelmente, com as tecnologias digitais móveis proporcionando que seus usuários naveguem nas esferas do ciberespaço na medida em que circulam pelos espaços físicos das cidades (COUTO JUNIOR; OSWALD, 2014).

Concordo com Macedo e Pereira (2014, p. 153, grifo meu), para quem, bakhtinianamente, “as redes sociais *online* são [...] uma grande arena de encontro, de diálogo e de produção de sentidos”. Ao interagir com os jovens no Facebook, eu tive a oportunidade de “buscar compreender seus anseios por espaços de liberdade e criação e, com eles, traçar linhas de fuga afirmativas que engendrem *outros modos de existir*” (SOARES; MAIA, 2010, p. 88, grifos meus) a partir de críticas à ótica heteronormativa. Também é preciso considerar o entrecruzamento dos diversos pontos de vista no desenvolvimento das conversas *online*, cujo sentimento de cumplicidade e intimidade foi construído durante vários anos de amizade entre a maior parte dos sujeitos do grupo. Enquanto pesquisador, participar deste espaço no Facebook constituiu-se uma ação formativa importante porque evidenciou a constante relação dos jovens com as práticas sociais ciberculturais no engajamento em atividades que revelam o compromisso ético e político deles no combate à homofobia. Dessa forma, esse encontro com

⁸³ PRETTO; ASSIS, 2008, p. 78.

o outro no Facebook, constituído de momentos únicos e irrepetíveis, propiciou o desencadeamento de conversas *online* fecundas sobre questões de gênero e sexualidade com os participantes da pesquisa, que discuto a seguir.

3.4.1 “Pq n fui no trote... agora não conheço ngm T-T”

O estudo dos fenômenos ciberculturais que emergem da chamada “comunicação mediada pelo computador” (RECUERO, 2012) implica também em refletir sobre a ideia de que os espaços eletrônicos (*online*) e físicos (*offline*) são indissociáveis. Conforme eu discuti na dissertação de Mestrado (COUTO JUNIOR, 2013b), um encontro entre amigos pode ser agendado numa rede social, se concretizar na ida de todos à praia e novamente voltar à internet para a continuação do bate-papo e fortalecimento da amizade, ao mesmo tempo em que um internauta pode encontrar seu vizinho no mercado e, posteriormente a isso, continuar trocando ideias com ele via Facebook, por exemplo. Isso mostra o quanto as narrativas estão sendo amplamente (re)produzidas também nas redes sociais da internet (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007).

De acordo com Santos (2011, p. 77), “os primeiros estudos sobre cibercultura sinalizavam que esta era a cultura do ciberespaço, que é um híbrido da internet, infraestrutura tecnológica, com os seres humanos em movimento e em processos de comunicação e de redes sociais”. Ainda segundo a autora, a emergência e a popularização das tecnologias digitais móveis com acesso à internet, responsáveis pela conexão do ciberespaço com as cidades (e vice-versa), tornam mais evidente a ideia de que a cibercultura não pode ser compreendida como a cultura do ciberespaço. Castells (2006) também defende que vivemos num período caracterizado pela centralidade do uso das tecnologias digitais, cuja estrutura social em rede perpassa os diferentes âmbitos da atividade humana. Dessa forma, é cada vez mais difícil conceber a internet como um mundo virtual paralelo quando nossas atividades diárias são intensamente mediadas pelos meios digitais conectados à rede (SANTAELLA, 2010).

Santos e Okada (2003), a respeito da mediação pedagógica nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), discutem que os aspectos da qualidade e quantidade das mensagens trocadas entre os interagentes podem ampliar e até mesmo reduzir o tamanho do grupo. A quantidade de informação produzida e compartilhada diariamente na internet demanda um tempo considerável para a leitura, ao mesmo tempo em que a qualidade dos conteúdos

postados também pode ocasionar o desinteresse por certas discussões e, conseqüentemente, fazer com que parte dos usuários não mais integrem um determinado grupo *online*. Conforme percebi na relação com os jovens no Facebook, a cada semestre houve um pequeno aumento no número de participantes do grupo, principalmente pelo ingresso de novos alunos (popularmente designados de “calouros”) ao curso de ciências biológicas na universidade. Ainda que muitos não participem ativamente das discussões, o número de visualizações e “curtidas”⁸⁴ das informações produzidas e compartilhadas foi considerável.

As três conversas a seguir ocorreram no segundo semestre de 2014 e mostram o ingresso de novos membros – **Augusto**, **Bernardo** e **Moose** – à rede do grupo:

1

Brandon Stark: Olha eeeeele! Hahahah calouro. Bem vindo **Augusto**

Brandon Stark: Aproveita e puxa os outros da turma pra cá, pois temos q aplicar o trote do grupo

Paulo: trote do grupo rssssssssssss

Daniel: Quanta gente nova!

Nectar: Tem uma fancha!!! ÊÊÊÊÊÊÊÊ

Daniel: Sejam bem-vindos! :D PS – cara, esse lance de gaydar é incrível mesmo! :D

Nectar: era pra ter mais né... mas vamos ter que esperar sair do armário...

2

Augusto adicionou **Bernardo** ao grupo.

Nogan: Pq n fui no trote... agora não conheço ngm T-T

Dilton: eu então?! que nem da Bio sou! kkkkkkkkk

Nogan: Se duvidar eu falo mais com você pelo face do que com os calouros
HAHAHA

Dilton: ah, fico feliz entao! Pelo menos o FB une a galera, ne?!

[...]

Daniel: Incrível... a fabrica de viados tá com defeito gente, produção em massa!

Cada dia tem um novo aqui, não acompanho mais

Dilton: to boiando no meio dos comentários de vocês tb. Por favor, continuem. Tô só observando kkkkkkkkk

3

Nectar adicionou **Moose** ao grupo.

Daniel: A **Moose** parece uma amiga minha. Bem vinda, moça!

Nectar: cadê a **Thayane** pra fazer as honras sapatônicas?

Thayane: Oi? Tô por fora

Daniel: **Thayane**eeeeee

Thayane: Ceis me amam aqui, lá na universidade ceis me ignora #DramaQueen

Daniel: --' que mentira! te dei um beijão quando te vi! T-T e não fiquei perto por motivos de vc pareceu incomodada com meu amor T-T UHAHUSHUASHUAHU'

Thayane: Vc não ficou perto pq vc tem suas amiga tudo. aaaaaaaah, vou grudar em vc quarta que vem! U_U' #decidi

O grupo criado no Facebook pelos participantes da pesquisa favorece a ampliação das redes de amizade na universidade, com muitos desses sujeitos tendo a oportunidade de

⁸⁴ No capítulo II deste trabalho eu realizo algumas considerações sobre “visualizações” e “curtidas” na pesquisa *online*.

estabelecer os primeiros contatos através das conversas *online*, criando e fortalecendo novos vínculos sociais e afetivos. Castells (2013, p. 11) reitera que “a contínua transformação da tecnologia da comunicação na era digital amplia o alcance dos meios de comunicação para todos os domínios da vida social”. O aumento do número de membros no grupo evidencia a dinamicidade das redes sociais para expandirem-se, principalmente pela relação estabelecida entre os jovens na universidade. Isso traz certa dificuldade, segundo **Daniel** apontou, em conhecer os novos integrantes que são constantemente adicionados à rede: “*a fabrica de viados tá com defeito gente, produção em massa! Cada dia tem um novo aqui, não acompanho mais*”. Ao mesmo tempo em que **Thayane** é convidada por **Nectar** “*pra fazer as honras sapatônicas*”, ela também desconhece os novos membros que entram no grupo ao relatar que está “*por fora*”.

Por um lado os jovens que não participam do “trote” na universidade deixam de conhecer pessoalmente alguns dos novos membros do grupo, segundo **Nogan** revelou: “*Pq n fui no trote... agora não conheço ngm T-T*”. Por outro lado, é preciso considerar a importância das redes sociais para “*unir a galera*”, segundo eu pontuei a partir do que o próprio **Nogan** afirmou sobre a minha relação com ele no Facebook: “*Se duvidar eu falo mais com você pelo face do que com os calouros [na universidade]*”. Não se trata aqui de conceber os espaços eletrônicos como mais importantes que os espaços físicos (e vice-versa), mas de compreender que é possível criar vínculos através das redes digitais numa época em que “as dimensões de criação, produção e difusão de idéias são potencializadas pelo modo como as diferentes culturas se manifestam e operam na sociedade em rede” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 79).

As interações *online* também visibilizam as situações vivenciadas no cotidiano da universidade, o que pôde ser percebido na brincadeira de **Thayane**: “*Ceis me amam aqui, lá na universidade ceis me ignora #DramaQueen*”. Esse descontentamento na forma como o grupo interage com ela na universidade também desencadeou momentos de fortalecimento dos vínculos pela necessidade que sentimos da presença do outro, tanto nos espaços eletrônicos quanto nos espaços físicos. A partir das palavras ditas e ouvidas, **Thayane** considerou: “*vou grudar em vc quarta que vem [Daniel]! U_U' #decidi*”. Vale lembrar aqui os dizeres de Santos (2011, p. 82), para quem “a influência das tecnologias digitais em rede vem afetando os cotidianos em suas mais plurais dimensões”.

Enquanto que em diversos contextos palavras como “viado”, “sapatão” e “fancha” (sinônimo de lésbica) são consideradas extremamente pejorativas, rebaixando moralmente o sujeito que não se identifica com o modelo da heterossexualidade, é interessante perceber o processo de ressignificação desses termos no grupo no Facebook. Sobre isso, me remeto aqui

ao pensamento bakhtiniano, que consiste na compreensão de que locutor e receptor não apropriam-se da linguagem como um sistema abstrato de normas, mas o fazem tendo em vista que “*a palavra é produto da interação locutor-ouvinte, é ponte entre o eu e os outros, é o território comum do locutor e do interlocutor. Sempre há um auditório social em jogo*” (KRAMER, 2007, p. 74, grifos da autora). As palavras são vivas, plásticas e adquirem dinamicidade na relação com o outro, adquirindo sentidos diversos nos diferentes contextos socioculturais dos quais os sujeitos pertencem. Neste sentido, cabe ressaltar que a comunicação via internet também potencializa o uso criativo das palavras, convidando usuários geograficamente dispersos a interagir e descobrir as diferentes formas com as quais a linguagem pode ser apropriada e ressignificada através do diálogo em rede.

3.4.2 “Partiu as gay tudo! Holanda cogita criar primeira cidade exclusiva para homossexuais”

um livro não é “bom” porque ele é publicado, uma notícia não é “verdadeira” porque ela é anunciada na televisão, um saber não é “garantido” porque ele é ensinado numa universidade (falamos pela nossa experiência, caros colegas!). [...] a verdade não está dada (por quem?), mas ela é constantemente o embate de processos abertos e coletivos de pesquisa, de construção e de crítica⁸⁵.

André Lemos e Pierre Lévy

Se os livros impressos contém “verdades” que permanecem inalteradas durante um tempo considerável, haja vista o custo relativamente alto da reimpressão das obras após as atualizações necessárias, vivenciamos hoje um período em que qualquer sujeito com acesso à internet é um emissor em potencial de informações. Essas “verdades”, produzidas, editadas e compartilhadas através das diversas redes sociais da internet difundem-se fácil, rápida e dinamicamente entre uma quantidade exponencial de sujeitos geograficamente dispersos. Os incontáveis arquivos de texto, áudio, vídeo, dentre outros, produzidos por profissionais e pessoas amadoras e compartilhados a todo momento na rede, não deixam dúvida de que

⁸⁵ LEMOS; LÉVY, 2010, p. 95.

internautas de várias partes do planeta encontram-se interessados em usufruir dessas produções culturais. Devido as potencialidades comunicacionais das redes digitais, “são os próprios atores, as pessoas, as empresas (incluindo as empresas de jornalismo), as instituições, os movimentos, os partidos, as associações, os agrupamentos, as comunidades virtuais de todos os tipos, que decidem sobre aquilo que elas vão publicar na *web*” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 89, grifo dos autores). Diante do exposto, o que produzimos e compartilhamos nas redes? Sobre o que conversamos e com quem interagimos? Qual a veracidade das informações produzidas e postadas? E como problematizar as informações que circulam através das redes sociais, promovendo interações com outros internautas com o objetivo de produzir novos conhecimentos?

Caminho na mesma direção proposta por Lemos e Lévy na citação acima sobre os processos de produção do conhecimento, e percebo o quanto é possível aprender e ressignificar antigas ideias a partir das conversas *online* das quais participei com os sujeitos do estudo. No meu percurso de pesquisa, a “verdade” vem sendo produzida colaborativamente na relação *com* o outro e, ao mesmo tempo, a partir da apropriação de perspectivas teórico-metodológicas que me auxiliam a refletir sobre as conversas *online* estabelecidas com os sujeitos. Meu interesse não foi investigar o conteúdo das reportagens, imagens, vídeos ou textos compartilhados no grupo, mas o que os sujeitos dizem e comentam sobre os assuntos postados.

Em 2014, **Jerry** compartilhou no grupo do Facebook uma pequena reportagem publicada no *site* “UOL Notícias”, intitulada “Holanda cogita criar primeira cidade exclusiva para homossexuais⁸⁶” e que se encontra transcrita a seguir:

A cidade de Tilburg, no sul da Holanda, estuda criar um povoado fechado inteiramente para homossexuais, proposta que já provocou reações negativas nas redes sociais, publicou nesta quarta-feira a imprensa holandesa.

A intenção da cidade exclusiva seria permitir que lésbicas, gays, transexuais e bissexuais “possam viver com segurança”, ressaltou o jornal “Brabants Dagblad”, que destacou que serão realizados estudos para determinar se “há interesse suficiente” para criar uma cidade com estas características.

A comunidade homossexual na Holanda teve reações “divididas” com a possibilidade de criação desta “cidade gay”. Segundo o “Brabants Dagblad” centenas de pessoas opinaram sobre o projeto nas redes sociais, a maioria delas negativas.

O jornal ainda destacou que Amsterdã é considerada uma cidade “gay friendly”. Já há nos Estados Unidos, em estados como Flórida e Alabama, que promoveram a

⁸⁶ A reportagem encontra-se disponível no *site* <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2014/06/18/holanda-cogita-criar-primeira-cidade-exclusiva-para-homossexuais.htm>. Acesso em: 28 jul. 2014.

criação de cidades gays, enquanto na França foram estabelecidos ano passado planos para criar a primeira desse tipo.

O convite feito pelo jovem para a leitura da polêmica notícia *online* promoveu reflexões interessantes envolvendo questões de gênero, sexualidade e homofobia, ao mesmo tempo em que o grupo foi surpreendido ao final do debate quando busquei outras informações na internet para ampliar a discussão a partir da notícia:

Jerry: Partiu as gay tudo! Holanda cogita criar primeira cidade exclusiva para homossexuais:

JR Wilde: Eu não Ser homossexual não define nada, tirando o fato de q vou poder me pegar com essas pessoas rs acho esse tipo de iniciativa meio excludente. Acho que quem quer deveria poder ir, mas acho que reforça um pouco uma ideia de que as pessoas tem de não ver as coisas pra estar bem com essa orientação, vamos esconder e juntá-los no cantinho. Penso que a melhor forma de uma cidade ser "gay" é ela ser tolerante e mente aberta. As pessoas, que gostam de ser bem recebidas, se puderem vão pra lá. Criar um lugar em que o requisito pra morar é a sexualidade é segregador. É como se gritássemos "somos mais que nossa orientação, mas vc, hétero, não pode viver conosco pq vc não é mais q a sua". E ainda tem a questão de binarizar sexualidade. Hetero x o restante. E o heteroflexível? E intermediários não categorizáveis? Acho um tiro no pé, ainda mais na Holanda, mas acho interessante que seja possível. Deixe que as pessoas escolham o que fazer. Eu não escolheria isso, por causa dessas questões.

JR Wilde: Nem sei se vc tava querendo discutir esse tipo de coisa, **Jerry**, e pensando agora fiquei meio receoso de ter sido meio 'sério' de mais rs qqr coisa vcs podem dar aquele chega pra lá, COM CARINHO, que é bom e eu gosto, p dizer q eu exagerei. :x

Dalton: Acho meio preconceito as avessas. É tipo a Rússia só q ao contrario... Acho q isso fomenta ódio

Pedro Feio: Quando li pensei logo no que o **JR Wilde** falou e outras coisas também ... meio perigoso isso... Não quero um lugar para me esconder ou ser escondido com meus "iguais", quero viver num mundo que celebra a diversidade quando ela vai além da biológica.

Nectar: os judeus adoravam os ghettos... –sqn [só que não]

Justgia: Automaticamente todas as outras cidades viram apenas para hetero?

Nectar: boa questão...

Dilton: **JR Wilde**, querido, a gente precisa discutir com muita seriedade mesmo essas questões. Eu fico bobo em como algumas iniciativas ainda são cogitadas!! Eu concordo com vocês, é totalmente excludente. Como ainda não encontraram a "cura" que tanto já enunciaram (não são os homossexuais que querem ser curados! Querem é nos curar!), como o preconceito e a discriminação ainda é muito grande, querem "nos proteger" criando um espaço para que possamos viver livres e felizes longe dos "demais". Uma pergunta: se o espaço for criado, serão distribuídos "cartões arco-íris" para os residentes? E mais: somente os homossexuais poderão entrar ou poderemos receber familiares e amigos não-homossexuais? Gente, será que se essa cidade for mesmo criada, não será uma prisão? Bem, vale de tudo mesmo para mostrar o quanto ainda somos indesejados...

Dilton: Gente, achei a reportagem no jornal inglês, *The Independent*:

<http://www.independent.co.uk/news/world/europe/hollands-gay-village-project-revealed-as-serious-hoax-to-raise-homophobia-awareness-9548074.html>

Holland's gay village project revealed as 'serious hoax' to raise homophobia awareness

Justgia: Que bom que era hoax. Ainda mais um com o objetivo de aumentar a visibilidade para a homofobia

Dilton: Ainda bem que você é expert em inglês, Bárbara Aguiar, tive que recorrer à Wikipedia para ver o que significava [hoax]! kkkkk para mim era a mesma

reportagem, só que em inglês!! bem, de qualquer forma a discussão foi interessante! Curti mil vezes !!

Dilton: Segundo a Wikipedia:

Dá-se o nome de hoax ("embuste" numa tradução literal, ou farsa) a histórias falsas recebidas por e-mail, sites de relacionamentos e na Internet em geral, cujo conteúdo, além das conhecidas "correntes", consiste em apelos dramáticos de cunho sentimental ou religioso; difamação de pessoas e empresas, supostas campanhas filantrópicas, humanitárias, ou de socorro pessoal; ou, ainda, avisos sobre falsos vírus cibernéticos que ameaçam contaminar ou formatar o disco rígido do computador.

[...]

Este tipo de mensagens tem por finalidade levar os menos informados a distribuir o e-mail pelo maior número de utilizadores, com a finalidade de entupir os servidores de e-mail. Podem ser mensagens ou posts para supostamente atestarem ou simplesmente polemizar sobre algo que sejam contra ou que tenham antipatia a alguma coisa ou a alguém⁸⁷.

Mesmo com uma quantidade aparentemente inesgotável de informação produzida e publicada diariamente na internet, principalmente nas redes sociais, diversas estratégias de busca vêm sendo adotadas por internautas de todos os cantos do globo para “encontrar ‘aquele’ livro, ‘aquela’ música, ‘aquela’ informação não massificada, marginal, que estaria colocada para debaixo do pano pelos meios massivos homogeneizadores” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 93). Neste sentido, a busca por maiores esclarecimentos sobre o “hoax” criado em torno da suposta cidade holandesa exclusiva para moradores gays me permitiu ampliar o conhecimento sobre o assunto a partir da reportagem do “UOL Notícias” divulgada no grupo do Facebook pelo **Jerry** e, posteriormente, a partir da reportagem do jornal europeu “The Independent”, compartilhada por mim na conversa. Uma curiosidade que vale ser mencionada neste contexto é o fato de que a reportagem da “UOL Notícias” apresenta uma sessão de comentários ao final. A sessão permanece aberta para que eventuais comentários possam ser feitos pelos internautas, e até o momento não há comentários que afirmem sobre a inexistência da cidade holandesa em questão.

Inúmeros são os percursos escolhidos pelos internautas no ciberespaço para conhecer mais e melhor um determinado assunto, engajando-se em práticas sociais com outros sujeitos através da participação colaborativa engendrada pelas redes sociais da internet. O uso das tecnologias digitais com acesso à *Web* torna possível qualquer internauta ser emissor em potencial de informações, o que significa a oportunidade para que muitos sujeitos produzam e compartilhem vídeos, imagens, textos e outros tipos de arquivos. Para Lemos e Lévy (2010, p. 93), “a cultura digital é aquela que permite o luxo da escolha, o luxo da garimpagem, o luxo do excesso e da profusão de coisas para além do gosto médio. Isso é que faz a riqueza da

⁸⁷ Informação disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hoax> Acesso: 20 jul. 2014.

Internet”. Diante da vasta quantidade de informação à nossa disposição, é cada vez mais necessário selecionar aquilo que buscamos na internet, preferencialmente consultando diversas fontes e considerando também a importância de aprender-ensinar com outros internautas aquilo que desconhecemos ou conhecemos pouco, com o objetivo de ampliar o nosso conhecimento. Pela necessidade de uma melhor compreensão do termo “hoax”, considerei importante buscar o verbete na Wikipédia, mencionando-o na conversa acima para que todos tivessem a oportunidade para lê-lo. Pretto (2010), referindo-se ao trabalho de David Weinberger (2007), mostra que os verbetes da Wikipédia geralmente são precisos porque é uma enciclopédia *online* que proporciona certa liberdade para que os próprios internautas aprimorem dinamicamente o conteúdo, inclusive retificando eventuais erros em poucos dias.

A partir dos processos comunicacionais digitais que emergiram com a reportagem “Holanda cogita criar primeira cidade exclusiva para homossexuais”, o grupo pôde discutir e refletir sobre diversas questões, incluindo gênero, sexualidade e homofobia, mesmo se tratando de um “hoax”. Não primo pela tessitura de uma só verdade neste trabalho de pesquisa, mas valorizo a possibilidade de tecer reflexões entrecruzando as conversas *online* estabelecidas *com* os jovens com outros autores especialistas em diversas áreas do conhecimento. Na dimensão polifônica, todas essas vozes são importantes na tarefa de enredar o texto com provocações e perspectivas. De acordo com Bezerra (2012, p. 194), a polifonia caracteriza-se pela posição ocupada pelo autor para reger o “grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelam no homem um outro ‘eu para si’ infinito e inacabável”. Dessa forma, o pesquisador e seus tantos outros se reinventam na relação dialógica e encontram no ciberespaço a capacidade de envolverem-se no diálogo em rede não para esgotar ou dar à última palavra sobre um determinado tema, mas para atribuir novos sentidos aos acontecimentos da vida.

3.4.3 “A comunicação via Facebook, em especial nesses temas, é algo tão visceral para mim que digito na velocidade que penso”

Em 2014, ano eleitoral no Brasil, muitos internautas aproveitaram o espaço das redes sociais para discutir as propostas de campanha dos candidatos à presidência, a governador, dentre outros. Inúmeras postagens sobre as eleições foram compartilhadas e discutidas no

grupo, como a Proposta de Lei do casamento civil igualitário (PL 5120/2013), de autoria de Jean Wyllys (Partido Socialismo e Liberdade – PSOL/RJ) e Erika Kokay (Partido dos Trabalhadores – PT/DF). **Ian McKellen** mostrou-se empenhado em conversar melhor com o grupo sobre essa Proposta de Lei ao compartilhar, em agosto de 2014, uma imagem que vinculava dados da candidatura de Jean Wyllys à Deputado Federal com os seguintes dizeres: “Casamento civil igualitário: legaliza o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, acabando com a discriminação legal contra os casais homossexuais e garantindo a igualdade plena de direitos para suas famílias⁸⁸”.

Ian McKellen: *O que vos mercê sabe sobre isso [casamento civil igualitário]?*

Dilton: *Sobre o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo no Brasil estou bem por fora. Eu estou lendo/estudando um pouco sobre o tema e alguns pesquisadores me colocaram p pensar algumas coisas... será que só seremos legitimados pelo estado quando casarmos? E quem nunca desejou casar? Eu não tenho muitas respostas para essas e outras tantas questões, mas isso tirou um pouco o "meu chão" pq a gente cresce ouvindo falar que "depois da fase do namoro vem casamento!". Meu amigos até hoje me cobram isso e ainda me perguntam se eu vou "adotar filhos". Como assim? Alem de casar, preciso adotar?! kkkkkkkkk eu "rio" agora no FB, mas as conversas as vezes são meio tensas...*

Ian McKellen: **Dilton**, a questão de casar talvez seja pelos direitos... Se você, por exemplo, independente de casar em algum momento por algum motivo quiser garantir os direito do seu parceiro aos bens que conquistaram mutuamente, mas estava legalmente registrado no nome de apenas um de vocês.

Estou tendo um pensamento burocrático. Mas um cara que, por exemplo, tenha sido deserdado da sua família, encontrado ou parado com um único homem e construído carreira e bens e etc... pode querer (sem ter de correr atrás de testamentos e etc, etc..) que ao acontecer alguma coisa inesperada (assassinato por homofobia, sei lá) seu parceiro tenha direito (legalmente falando) àquilo que ele de fato tem direito.

Sem falar outros direitos simples, mas que existem por um motivo. Como o tempo de luto e resguardo, ou de se afastar de trabalho sem perder emprego em casos onde a vida do parceiro possa depender disso. Pode não ser uma pauta real pra nós, jovens, viris, por desbravar o mundo e ainda sem posses... Mas o casamento é uma instrumento legal que concede direitos que não existem por acaso....

Outro exemplo que lembrei. Imagine que você tenha um parceiro e no arranjo de vocês, tenham resolvido juntar suas economias, pois são pessoas economicamente ativas e querem ter um bom padrão de vida. A morte acidental de um dos pares levaria o outro há uma situação desagradável. Um casal (no sentido legal da palavra) tem direito a pensão baseado no salário do outro em algumas situações, ser colocado em um seguro de vida, etc, etc, etc....

Enfim... você entendeu o argumento dos direitos. Ressalte-se que legalmente união estável e casamento não são a mesma coisa. Aliás são beeem diferentes.

Enfim... CLARO que existe uma discussão MAIS DO QUE VÁLIDA sobre isso ser parte de uma autoimposição de uma cultura que tem origem nas nossas raízes heteronormativas e monogâmicas, etc....

Mas se existe o direito para uns, que exista para todos e que NÃO USUFRUIR dos direitos seja fruto de escolhas pessoais e não de imposições, discriminação etc....

Ian McKellen: *Desculpe o analfabetismo e a verborragia, mas a comunicação via Facebook, em especial nesses temas, é algo tão visceral para mim que digito na*

⁸⁸ Para maiores informações sobre esse Projeto de Lei, acesse:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1064244&filename=PL+5120/2013
Acesso em: 5 fev. 2015.

velocidade que penso. Assim vírgulas, pontos, as vezes até as idéias, acabam um pouco atropeladas... Se achar um tempo posso revisar o que escrevi e editar pra ficar inteligível, caso pareça ininteligível a alguém.... (isso não é autocrítica é produto das críticas frequentes dos amigxs⁸⁹ sobre minha forma de escrever no face XD)

***Dilton: Ian McKellen**, o que você destacou sobre o Facebook é o que eu vejo de tão interessante nele para conversar com as pessoas. Não precisamos escrever de forma formal para que os outros nos entendam. Essa dinamicidade da rede para conversar com um monte de gente ao mesmo tempo é muito rica. E, claro, caso alguém não entenda alguma coisa sempre é possível perguntar. [...] continue sempre com as "verborréias" porque elas rendem boas discussões e boas reflexões [...].*

A ideia inicial da conversa acima era discutir com o grupo sobre a Proposta de Lei do casamento civil igualitário, entretanto, o convite feito por **Ian McKellen** desencadeou outras reflexões porque, como todo e qualquer diálogo, não há como prever o rumo das interações dadas pelos participantes. Essa ideia é corroborada por Geraldí (2013, p. 15), para quem o diálogo é uma forma “criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções”. Somando-se a isso, tampouco é possível prever, durante as conversas *online* realizadas no Facebook, quantos internautas deixarão de participar, quantos participarão apenas curtindo a postagem e quantos, além de curtir, adicionarão comentários, *links*, arquivos de áudio e vídeo, dentre outros.

As dinâmicas das redes sociais da internet nos colocam diante da necessidade absoluta do outro para que novas conversas *online* sejam tecidas, com cada participante sendo imprescindível na elaboração de colocações e pontos de vistas, ao mesmo tempo em que outros rumos para o andamento das reflexões podem ser desencadeados, como foi o caso do convite feito por **Ian McKellen**. Iniciando a diálogo com o objetivo de discutir a Proposta de Lei, houve pouca participação do grupo durante a conversa, sendo que as contribuições que forneci ao tema propiciaram que **Ian McKellen** escrevesse o suficiente para que seu texto, de acordo com ele, se constituísse como uma “*verborragia*” (verbo + hemorragia). Conforme Freitas (2005, p. 3) aponta, “vivemos hoje a introdução de novas práticas sociais de leitura/escrita propiciadas pelo computador e Internet”. Essas práticas permitem a

⁸⁹ Diversos participantes da pesquisa adotam o uso do “x” com a intenção de romper com a ideia dicotômica de gênero (masculino/feminino). Não discordo do uso da letra para problematizar a ideia de gênero, mas a minha opção por não empregá-la ao longo deste extenso trabalho de pesquisa deve-se única e exclusivamente ao fato de que seu uso excessivo poderia dificultar a leitura do texto. Poderíamos dizer que o mero uso da letra “x” seria suficiente para ressignificar a ideia de gênero? Creio que não, mas pode ser o início para tensionar a discussão.

participação de um grande número de leitores/escritores em conversas *online* que envolvem elementos textuais e audiovisuais facilmente produzidos e compartilhados pela rede. As intensas formas com as quais consumimos, produzimos e fazemos circular informações pelas diversas redes sociais revela a centralidade dos processos comunicacionais digitais no fortalecimento dos vínculos sociais e afetivos já existentes, bem como na constituição de novas relações com outros sujeitos.

A possibilidade de **Ian McKellen** para expressar-se com outros internautas pelo Facebook fornece uma melhor compreensão da comunicação em/na rede quando o jovem ressalta que a escrita na internet, “*em especial nesses temas, é algo tão visceral para mim que digito na velocidade que penso*”. A dinamicidade da escrita *online* favorece a criação de uma linguagem “cheia de símbolos, de abreviaturas, mais coloquial, própria para a comunicação livre, sem amarras e regras, muito ágil, potencializando a agilidade de pensamento e permitindo que a pessoa se solte, dê vazão às suas emoções, às suas fantasias” (BONILLA, 2004, p. 13). Considerando que as interações ocorrem através da linguagem, percebo a rica oportunidade que emerge em muitos grupos de discussão nas redes sociais ao valorizarem a dimensão dialógica e de alteridade na escuta atenta do outro, compreendendo a importância da horizontalidade das vozes no compartilhamento e na produção colaborativa de informações.

Dentro desta perspectiva, os sujeitos sentem-se mais livres e interessados em afetar e se deixar afetar na relação com o outro, o que não significa sempre concordar com uma colocação, mas reconhecer que as respostas às nossas palavras fornecem o acabamento à nossa própria constituição enquanto sujeito. Isso se torna evidente quando **Ian McKellen** comenta o quanto a relação com o outro modifica a forma como ele utiliza a própria linguagem na internet: “*Se achar um tempo posso revisar o que escrevi e editar pra ficar inteligível, caso pareça ininteligível a alguém.... (isso não é autocrítica é produto das críticas frequentes dos amigxs sobre minha forma de escrever no face XD)*”. Os dizeres de **Ian McKellen** me remetem para a perspectiva bakhtiniana que, de acordo com Pereira (2012, p. 75), mostra que “o outro já se faz presente no discurso que digo, no modo com que digo, nas palavras que escolho para dizer. Essa presença do outro no meu discurso é fruto de um movimento de ida ao outro para tentar captar suas formas de entendimento”. Afetado pelas palavras de outrem, **Ian McKellen** se coloca à disposição para eventuais esclarecimentos sobre as afirmações feitas por ele na rede. Na percepção do jovem, as dinâmicas da escrita *online*, aliado ao fato de ser incentivado por questões de gênero e sexualidade discutidas no grupo do Facebook, tornam “*vírgulas, pontos, as vezes até as idéias, [...] um pouco*

atropeladas”. No entanto, como todo processo comunicacional calcado na dialogia e na alteridade, as palavras de **Ian McKellen** agora adquirem um sentido irrepetível na relação com o outro e, segundo eu afirmei para ele, “*caso alguém não entenda alguma coisa sempre é possível perguntar*”.

Através das práticas colaborativas das redes sociais, incontáveis ideias emergem entre os internautas e podem concretizar-se numa ação humana de considerável visibilidade. Vale reiterar que o espaço comunicacional da *Web 2.0* permite a qualquer usuário a participação como “coaprendiz crítico, coautor criativo e coprodutor colaborativo” (OKADA, 2011, p. 7) através de processos abertos de aprendizagem entre os internautas.

3.4.4 “Acabei de fazer essa imagem para a manifestação de amanhã. queria a opinião de vocês. curtiram, não curtiram e pq?”: do Facebook para as ruas da cidade

Em junho de 2013, inúmeras manifestações ocorreram em diversas regiões do Brasil e do mundo. No Rio de Janeiro, jovens se apropriaram das redes sociais, como o *Twitter* e o Facebook, na organização e no agendamento dos horários/locais dos protestos que ocorreram em diversos locais da cidade. As manifestações inicialmente apresentavam como objetivo central lutar contra o aumento de R\$0,20 nas passagens de ônibus, mas se fortaleceram e adquiriram maior proporção na medida em que outros grupos sociais, com outras demandas, incorporaram novas reivindicações aos protestos que tomaram conta das ruas da “cidade maravilhosa”. Sobre os movimentos que se espalharam pelo mundo através da mediação da internet, e isso inclui as manifestações de junho de 2013 no Brasil, Castells (2013, p. 8) concorda que foram motivados pela “humilhação provocada pelo cinismo e pela arrogância das pessoas no poder, seja ele financeiro, político ou cultural, que uniu aqueles que transformaram medo em indignação, e indignação em esperança de uma humanidade melhor”. Neste contexto, as redes sociais são imprescindíveis para que os manifestantes se organizem, se comuniquem e se mobilizem de forma colaborativa com uma quantidade significativa de pessoas em torno de interesses comuns.

As manifestações de junho de 2013 constituem-se hoje como um acontecimento recente na história brasileira. Ainda assim, diversos autores que pesquisam os meios de comunicação digitais já publicaram trabalhos focalizando esses protestos no contexto das práticas sociais engendradas pela cibercultura. “Não são os centavos, são nossos direitos”

(CASTELLS, 2013, p. 178), descreveu Castells (2013, p. 345) acerca da insatisfação das pessoas nas ruas, que buscavam melhores condições para a educação, saúde, dentre outras reivindicações. Iniciando o seu texto com a pergunta “o que querem essas meninas e esses meninos [nas ruas]?”, Pretto (2014) também refletiu sobre as recentes manifestações populares contra os aspectos políticos e econômicos do país, apontando para a importância das diferentes apropriações das mídias digitais pelas juventudes brasileiras. Além disso, Recuero, Zago e Bastos (2014) discutiram o uso do *Twitter* durante o período dos protestos e perceberam a necessidade dessa rede social para narrar e mobilizar os internautas sobre os acontecimentos do país. Novamente faço minhas as palavras de Castells (2013, p. 10, grifos meus), para quem concorda que podemos apenas sugerir hipóteses as análises dos recentes movimentos das redes sociais da internet, uma vez que “*é cedo demais* para construir uma interpretação sistemática, acadêmica, desses movimentos”.

Os jovens hoje estão cada vez mais interconectados e com o desejo de contribuir com a produção de conhecimento, alimentando o ciberespaço com informações tecidas colaborativa e dinamicamente, principalmente a partir de mensagens trocadas através de tecnologias digitais móveis e de imagens produzidas e compartilhadas nas redes sociais. Os integrantes que constituem o grupo no Facebook assumiram para si a necessidade de ressignificar seus modos de vida, incorporando experiências de outros internautas para estarem mais próximos a partir de objetivos e interesses comuns. Como lembram Lemos e Lévy (2010, p. 83), “sempre que podemos produzir com voz livre (liberação do polo da missão), nos organizar, conectar e produzir coisas coletivamente [...], iremos, com certeza, produzir reconfigurações nas instituições culturais, no fazer político, no espaço público, na democracia”.

Os modos juvenis de fazer política antenados com a imersão contemporânea na cibercultura fez com que parte desse grupo se mobilizasse nas ruas do Rio de Janeiro frente à indignação com o Projeto de Lei conhecido como “cura gay⁹⁰”. De autoria do deputado João Campos (PSDB-GO), esse projeto visava permitir que psicólogos pudessem oferecer tratamento a homossexualidade. Em resposta à aprovação do projeto⁹¹ pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara em junho de 2013, **Jorge** decidiu criar uma imagem que

⁹⁰ Para outras informações sobre o projeto, acesse a reportagem *online* do *Jornal da Globo* disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2013/06/cura-gay-e-aprovada-pela-comissao-de-direitos-humanos-da-camara.html> Acesso em: 21 jun. 2013.

⁹¹ Cabe frisar que o projeto foi posteriormente arquivado.

representasse a liberdade de expressão sexual, indo de encontro as ideologias sociais vinculadas ao projeto “cura gay”. Construída de forma colaborativa no Facebook, a imagem foi utilizada durante as manifestações que ocorreram em junho de 2013 na cidade do Rio de Janeiro. Dentro dos princípios interativos das redes sociais, a construção da imagem a seguir tornou possível que cada internauta expressasse “ideias, necessidades, sugestões, críticas ou qualquer tipo de sentimento” (SANTAELLA, 2013, p. 44), conforme é possível perceber na conversa *online*:

Jorge: bunitos,
acabei de fazer essa imagem para a manifestação de amanhã. queria a opinião de vocês. curtiram, não curtiram e pq?

**CULTURA
GAY**

Jorge: opa, era pra escrever "bunitxs" lá em cima. my bad

Feliciano: Já posso fazer minha placa?

Jorge: calma. essa imagem tá em baixa resolução. Eu fiz uma em alta, pra imprimir e não ficar feio. não basta ser gay, tem que fazer ficar lindo!!

Feliciano: Gay= LINDEZA

Jorge: quem quiser usar a imagem amanhã ou pra sempre, o link em HD:
[https://docs.google.com/file/d/0B2-](https://docs.google.com/file/d/0B2-fY1a8qGN3dlpqYy1ZcUF5REU/edit?usp=sharing)

[fy1a8qGN3dlpqYy1ZcUF5REU/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/file/d/0B2-fY1a8qGN3dlpqYy1ZcUF5REU/edit?usp=sharing)
só peço que, se forem compartilhar, dêem os créditos ;]

Thayane: só eu achei q a parte colorida parece uma mensagem a parte querendo dizer "Itu gay"?

Feliciano: ih tu, gay, o que achas?

Dilton: GOSTEIII!!!!!! Eu só colocaria o CU e o RA em vermelho para destacar. E o vermelho é uma cor forte e carrega aquele aspecto negativo (pelo menos p quem é professor. A cor da correção é geralmente vermelha hehe).

Jorge: eu pensei em colocar preto que simboliza a ausência de luz. além de já ter vermelho nas cores da bandeira gay. mas vou fazer um teste

Feliciano: Ou pode deixar só escrito "CURA GAY" nas cores atuais e inserir o LTU como uma inserção, entre o "cu" e o "ra". Como em um check. Não sei...

Thayane: pode crer

Dilton: Que tal colocar a seguinte imagem⁹² atrás do CU e do RA?



Rodrigo: Acho q se colocar essa q o **Dilton** falou pode diminuir a visao q a **Thayane** (e eu tb) tivemos, ta parecendo q tem uma mensagem na parte só colorida... Talvez deixar o cultura todo preto e chamar atenção pra cura negativamente...

Patrick: Achei lindo, mas o meu olhar também foi para o Itu e não para CU RA.

Jorge: estou preparando um outro que não vai ter erro! aguardem uns minutos

Dilton: menino eficiente! vamos que fiquei curioso p ver como vai ficar

Jorge: que tal agora

⁹² Imagem compartilhada durante a conversa *online*, disponível no seguinte website:
<http://depositphotos.com/1238353/stock-photo-Forbidden-Sign.html> Acesso em: 21 jun. 2013.



Dilton: Na minha (humilde) opinião, eu só mudaria a cor mesmo! Colocaria CU e RA em vermelho e LTU em preto. que tal?

Nogan: Devíamos levar bombas de fumaça rosa e gritar "bomba de efeito gay"... Pode ser também... tipo a "Operação Lei Seca"

Jorge: E aí?



Jorge: Nectar, se você souber fazer um stamp melhor, te mando o arquivo PSD. fiquei uns 40 min só nisso, já cansei. até que não tá tão ruim, mas pode melhorar

Patrick: Eu preferi com o CU e o RA na cor preta como era antes. Deu mais ênfase!

Jorge: também achei, amor. Bom, mas todos estão de acordo que a ideia do carimbo é melhor que a ideia anterior, certo?

Dilton: Depois de ver os dois, preferi o CU e o RA na cor preta msmo...

Patrick: Siiiiim!!! Com ceteza, amor.

Thayane: achei melhor assim

Polobio: Jorge, querido, faz uns cartazes desse pra mim? Te pago na manifestação :D

A confecção desse cartaz – que transforma a “cura gay” em “cultura gay” – aponta para uma forma de participação política diversa das práticas políticas juvenis de contextos anteriores. Atualmente a maioria dos jovens desconfiam dos canais formais de participação política, preferindo atuar fora deles. Segundo Carrano (2012, p. 93),

Uma das hipóteses mais correntes no debate sobre a participação contemporânea dos jovens é a que reconhece as novas formas da participação política dos jovens: o lugar da cultura, os agrupamentos em torno de novas temáticas relacionadas ao campo simbólico, os usos da internet e redes sociais virtuais, etc.

Embora reconhecendo a necessidade de outras investigações que apontem para a relação entre ciberativismo e participação política juvenil, não me parece demais considerar que as ações dos jovens internautas aqui apresentadas sejam indícios dessa relação. Se, conforme Carrano (2012), os jovens tendem a se engajar mais em causas do que em instituições e necessitam aderir a ações coletivas que lhes permitam controlar os processos decisórios, cujos resultados não sejam postergados para um futuro longínquo, tudo indica que as redes sociais digitais possam favorecer a participação política da juventude.

Ao levarem o cartaz para as ruas, os jovens apontam para a relação indissociável entre os processos comunicacionais digitais e os espaços urbanos, mostrando o quanto hoje os movimentos sociais engendrados pelas práticas imersas na cibercultura não se limitam à

internet, uma vez que também há a necessidade de a mobilização tornar-se “visível nos lugares da vida social” (CASTELLS, 2013, p. 15). Ainda segundo Castells (2013, p. 15), “é por isso que [os movimentos sociais] ocupam o espaço urbano e os prédios simbólicos. Os espaços ocupados têm desempenhado papel importante na história da mudança social”. Nesse sentido, através da interação com os jovens da pesquisa no Facebook, foi possível perceber o quanto os novos cenários, circunscritos pelos efeitos econômicos, sociais e culturais da globalização e pela configuração da sociedade em rede, sugerem aos segmentos juvenis outros caminhos para agir e resistir.

Um dos caminhos que parece se abrir para o protagonismo juvenil é o da imersão na cibercultura que, por intermédio da conectividade e da “liberação da palavra”, permite a rica troca nas redes sociais da internet. As tecnologias digitais ampliam a nossa capacidade de participação política através da mediação do diálogo em rede, proporcionando o envolvimento de muitos internautas, geograficamente dispersos, em torno de práticas sociais de mesmo interesse. Os movimentos sociais na era da internet atuam de forma que novos espaços híbridos sejam construídos pelos manifestantes: “conectando o ciberespaço com o espaço urbano numa interação implacável e constituindo, tecnológica e culturalmente, comunidades instantâneas de prática transformadora” (CASTELLS, 2013, p. 16). As transformações desencadeadas pelas práticas sociais ciberculturais mostram a força política dos pensamentos veiculados as inúmeras imagens digitais produzidas por pessoas amadoras, cuja facilidade de circulação é proporcionada pelas dinamicidades comunicacionais da internet (JENKINS, 2009).

A conversa *online* tecida com os jovens **Jorge, Feliciano, Thayane, Rodrigo, Patrick, Nogan, Nectar e Polobio** aponta para o caráter colaborativo das redes sociais, indispensável a que, mesmo à distância, todos tenham se envolvido taticamente na construção do cartaz de protesto contra a homofobia. Isso porque os conteúdos digitais (imagem, texto, som) “podem ser manipulados infinitamente, dependendo unicamente de decisões que cada interagente toma ao lidar com seus periféricos de interação como mouse, tela tátil, joystick, teclado” (SILVA, 2008, p. 71). O crescente interesse pela aquisição das diversas tecnologias digitais, principalmente entre as pessoas mais jovens, emerge da necessidade de sentirem-se como produtores de cultura na interconexão com o outro (todos-todos), e não mais apenas como meros receptores de informação emitidas pelos meios de comunicação massivos (um-todos). Isso é o que mostra Okada (2011, p. 10), ao afirmar que a internet rompe com o “paradigma de ‘transmissão’ e ‘passividade’” ao oferecer a seus usuários interfaces abertas para processos de cunho educativo colaborativos e coautorais.

Primo (2013) realiza inúmeras reflexões sobre a cibercultura e ressalta que, com a emergência das tecnologias de comunicação e informação, as práticas ativistas se beneficiaram das dinâmicas comunicacionais das redes sociais da internet. Não há dúvida de que estabelecer formas de dialogar sobre todo e qualquer tipo de tema, indo dos mais corriqueiros do dia a dia aos mais polêmicos como o projeto “cura gay”, é reconhecer o protagonismo atual dos jovens brasileiros para expressarem suas ideias, opiniões, anseios e angústias, reforçando a ideia de que não podemos “ignorar a força dos movimentos espontâneos em rede, cujos efeitos antes não eram possíveis em uma sociedade caracterizada pela mídia de massa. As próprias práticas de ciberativismo comprovam a força dos meios digitais para a articulação, mobilização e ações políticas” (PRIMO, 2013, p. 17).

A participação e o engajamento político dos jovens na confecção do cartaz foram potencializados pelas práticas sociais ciberculturais, cujos processos comunicacionais promovem formas dinâmicas de interagir com o outro através da internet. Com o imenso fluxo de informação que circula livremente hoje pela rede mundial de computadores, “cada vez mais as pessoas têm ideias originais e cooperam para comunicá-las, avaliá-las, testá-las, realizá-las. Desde que uma ideia é concebida, ela torna-se pública, ela entra em competição cooperativa no ciberespaço com outras ideias” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 44). Diante disso, a ideia inicial de **Jorge** no Facebook (“*bunitos, acabei de fazer essa imagem para a manifestação de amanhã*”), aliada ao desejo dele de aprimorá-la a partir do diálogo em rede com outros internautas (“*queria a opinião de vocês. curtiram, não curtiram e pq?*”) traz a oportunidade de uma melhor compreensão, em tempos de cibercultura, da participação política de jovens durante as manifestações de junho de 2013 no Rio de Janeiro.

A troca colaborativa, característica das práticas sociais dos contextos digitais, nos auxiliam a perceber como o ciberativismo vem se organizando e adquirindo mobilização considerável entre as juventudes brasileiras. No caso específico dos jovens participantes da pesquisa, eles buscaram no diálogo em rede estratégias de luta e resistência contra práticas preconceituosas e discriminatórias vivenciadas cotidianamente. Vale ressaltar que muitos desses jovens constituem-se como ciberativistas através das práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais, encontrando na internet a possibilidade de denunciar páginas do próprio Facebook que incitam discursos de ódio contra as chamadas “minorias” sociais, conforme discuto a seguir.

3.4.5 “*Alguém por favor denuncia e repassa?*”

O cenário sociopolítico contemporâneo vem adquirindo novos contornos devido à interconexão das pessoas à uma mesma rede hipertextual gigantesca, a *Web*. O engajamento e a participação política dos jovens na internet ocorre porque há o que Pretto (2010, p. 159) denominou de “cultura da liberdade”, cujas características são “a generosidade, a colaboração, a ética, o compartilhamento, a capacidade de ouvir para poder interagir”. Atravessada por relações de poder, essa cultura da liberdade permitiu aos sujeitos da pesquisa arquitetar estratégias de resistência preocupadas em questionar as normas e as hierarquias de gênero responsáveis pela produção das marcas da abjeção. Vale lembrar aqui os dizeres de Foucault (2004, p. 277), para quem “se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo lado”.

A minha intenção aqui não é analisar o conteúdo incitador de preconceitos, presente nas páginas do Facebook, bem como nos *sites* que foram mencionados durante as conversas *online* apresentadas a seguir, mas apontar como o processo de denúncia foi realizado na internet pelos jovens da pesquisa. Reconheço a legitimidade dessas denúncias realizadas pelos sujeitos porque, segundo argumenta Recuero (2013), a conversação em rede é um espaço fértil para a constituição de discussões agressivas e propagação da violência. A partir de incontáveis dizeres discriminatórios e preconceituosos amplamente difundidos na internet, diversos grupos sociais são inferiorizados pela cor da pele, orientação sexual, gênero e classe. As três conversas a seguir foram entabuladas no grupo do Facebook em (1) julho de 2013, (2) setembro de 2013 e (3) agosto de 2014 e revelam que o discurso de ódio dirigido às chamadas “minorias” sociais vêm encontrando espaço fértil em diversas páginas no Facebook, que difundem valores morais em sintonia com o racismo e a homofobia, para citar alguns.

1

Nogan: *Alguém por favor denuncia e repassa a página do Facebook*
<https://www.facebook.com/Gayzismo>⁹³

Polobio: *Denunciei!*

⁹³ Com o uso de dispositivo digital móvel com leitor de códigos QR, acesse a página do Facebook “Homossexualismo”:



Nogan: *Eu tive a infelicidade de comentar, recebi as respostas e estou denunciando novamente. Não vou ficar promovendo a página*

Dilton: *Gente, esta página é fichinha comparada com a Orgulho Hétero [<https://www.facebook.com/OrgulhoHeteroBR?ref=ts>]!*⁹⁴

Estou acompanhando de perto as postagens e fico bastante assustado com o que leio nela.

Polobio: *periodicamente eu denuncio a página do Orgulho hétero.*

Dilton: *Eu penso que denunciar é preciso mesmo! Mas mesmo se denunciarmos o suficiente para tirar a página do ar, as pessoas vão continuar pensando coisas horrorosas sobre os homossexuais, só que fora da rede (ou certamente arranjarão outro jeito de continuar com mensagens preconceituosas contra os gays)... eu penso que buscar uma aproximação com essas pessoas seja mais produtivo do que tirar a página do ar... o que vocês acham?*

Brandon Stark: *eu acharia mais válido do que denunciar a página é mandar a página para a policia federal no site deles pra iniciarem uma investigação e prenderem potenciais neonazistas.*

2

Nogan:

“Mulheres são seres puramente sexuais”. denunciado. Sugiro que todos façam o mesmo.

*<http://homemdebem.org/mulheres-sao-seres-puramente-sexuais/>*⁹⁵

*Para quem ainda não conhece: site da Safernet do Brasil para crimes humanos na internet: <http://www.safernet.org.br/site/denunciar>*⁹⁶

Jorge: *denunciei!*

Dilton: *me too. Barbaridade o que o pessoal posta na rede! :/*

3

Dalton: *“Jovem negra coloca foto com namorado branco no Facebook e sofre racismo” :/ Eis a reportagem:*

*<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2014/08/28/jovem-negra-coloca-foto-com-namorado-branco-no-facebook-e-sofre-racismo.htm>*⁹⁷

⁹⁴ Com o uso de dispositivo digital móvel com leitor de códigos QR, acesse a página do Facebook “#Orgulho de ser Hetero” em:



⁹⁵ Com o uso de dispositivo digital móvel com leitor de códigos QR, acesse a página *online* em:



⁹⁶ De acordo com as informações do *site* <http://www.safernet.org.br/site/denunciar>, a “SaferNet Brasil oferece um serviço de recebimento de denúncias anônimas de crimes e violações contra os Direitos Humanos na Internet, contanto com procedimentos efetivos e transparentes para lidar com as denúncias. Além disso, contamos com suporte governamental, parcerias com a iniciativa privada, autoridades policiais e judiciais, além, é claro, de você usuário da Internet. Caso encontre imagens, vídeos, textos, músicas ou qualquer tipo de material que seja atentatório aos Direitos Humanos, faça a sua denúncia”. Acesso em: 20 ago. 2014.

⁹⁷ Com o uso de dispositivo digital móvel com leitor de códigos QR, acesse a reportagem em:



*Cara pessoas da idade dessa menina 20a, nasceram em 1994!!! Eu ja tinha 10 e a escravidão ja tinha acabado fazia tempo! Como podem desferir assim publicamente palavras de tal ódio e conteúdo?! *choro.*

Dilton: *Dalton, eu vi aquela foto dos namorados! é muita crueldade mesmo, e a internet é um prato cheio para propagar esse tipo de preconceito/discriminação (vide a página do Facebook "#Orgulho de ser hetero", que hoje em dia, agosto de 2014, já tem cerca de 1 milhão e 700 mil curtidas - ou seja, pessoas acompanhando a página).*

Dalton: *Eu entrei la e denunciei como ofensiva a página, ja tem tempo acho q vou fazer outra vez! Devíamos todos fazer e mandar os amigos tb denunciarem.*

Dilton: *[...] Eu lembro que o Polobio disse que denunciava essa página constantemente. Eu já denunciei algumas vezes... mas ao mesmo tempo fico me perguntando: a gente denuncia e aí? Se tudo der certo como a gente quer, a página acaba. Mas precisamos lembrar que as relações na internet são dinâmicas e não é difícil criar outras páginas semelhantes. Claro que sou contra este tipo de página que prega dizeres horríveis! Mas eu acho mais produtivo interagir com o povo dessas páginas horríveis e tentar plantar algumas boas ideias do que simplesmente "denunciar para acabar". Eu acho que antes de enfrentar os dizeres homofóbicos/racistas, é preciso conhece-los melhor, conhecer essas pessoas que têm tanto ódio no coração, e nada como ver tudo isso nessas páginas horríveis. Eu li muita coisa navegando no "#Orgulho de ser hetero", e confesso que tem horas que dá vontade simplesmente de mandar o povo de lá pra PQP.*

Dalton: *Fui lá agora e não vi post homofóbicos, mas sim machistas.*

Dilton: *Isso mesmo! Mas já salvei várias conversas de lá no meu computador. Inclusive em uma das discussões que participei, mandaram eu procurar a cura p minha homossexualidade e disseram p eu costurar meu cu e parar de veadagem! gente, aquilo lá não é brincadeira não!⁹⁸*

Dalton: *[resposta do Facebook após a denúncia da página] Obrigado por dedicar tempo para comunicar algo que você acha que possa violar a nossa comunidade. Relatórios como o seu são uma importante parte do que torna o Facebook um ambiente seguro e acolhedor⁹⁹.*

As diferentes estratégias encontradas pelos jovens para concretizar suas ações de denúncia na internet nos permite visualizar uma nova forma de fazer política envolvendo pessoas geograficamente dispersas sem a necessidade da organização burocrática e hierárquica, segundo apontam Lemos e Lévy (2010, p. 160, grifo dos autores). De acordo com os autores, as manifestações *online*, constituídas por grupos de diferentes tamanhos e com objetivos e interesses diversos, são “organizadas pelo *medium* planetário por excelência que é a Internet. Eles corroboram a ideia de que, com a internet, “Estamos ‘entre nós’” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 170), cada vez mais interconectados e pensando de forma colaborativa numa mesma rede.

O sentimento de pertencer a um grupo no Facebook que apresenta interesses comuns favorece o fortalecimento dos vínculos sociais e a mobilização coletiva entre seus integrantes. Segundo as conversas *online* evidenciam, a mobilização política não esgota seus esforços na

⁹⁸ A conversa mencionada por mim foi transcrita e discutida no capítulo I desta pesquisa.

⁹⁹ Tradução de: “Thank you for taking the time to report something that you feel may violate our Community Standards. Reports like yours are an important part of making Facebook a safe and welcoming environment”.

mera denúncia de determinadas páginas da internet, mas há o desejo pelo envolvimento e conscientização de um maior número possível de pessoas em torno daquilo que se denuncia. Isso fica claro nos dizeres de *Nogan*, ao pontuar: “Alguém por favor denuncia e repassa?” e “denunciado. Sugiro que todos façam o mesmo”. “Repassar” ou “compartilhar” significa que não é a intenção de *Nogan* limitar o ato político da denúncia aos integrantes do grupo, e sim que a repercussão desta ação seja amplamente divulgada em outros *sites* e redes sociais. As manifestações políticas vêm reconhecendo a *Web* não como mero espaço para produção e distribuição de *bits*, mas “como elemento de fortalecimento dos processos de produção de culturas e de conhecimentos” (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 160). Somando-se a isso, a mobilização e organização política dos jovens da pesquisa através dos processos comunicacionais digitais favorece também a “apropriação criativa dos meios tecnológicos de produção de informação, acompanhado de um forte repensar dos valores, práticas e modos de ser, pensar e agir da sociedade, o que implica na efetiva possibilidade de transformação social” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 82).

As diversas estratégias políticas de resistência encontradas nas práticas dos jovens pesquisados remetem para uma concepção de pesquisa que se identifica com a ótica bakhtiniana. Tal concepção, que atribui relevância social e política à pesquisa em Ciências Humanas, propõe ao pesquisador reconhecer que “minha posição no mundo, num dado tempo, num dado lugar, me confere responsabilidade. Sou responsável por realizar aquilo que é próprio do meu lugar, da minha condição concreta e única” (AMORIM, 2013, p. 34). Desse modo, pesquisador e sujeitos, participando de forma cúmplice do ato de “denunciar” e “repassar” acontecimentos que revelam discriminação e preconceito percebidos e vivenciados na internet, convidam outros sujeitos a engajarem-se ética e politicamente no enfrentamento às intolerâncias sociais.

O discurso é objeto de desejo, traduz as lutas e o poder dos quais almejamos nos apoderar, segundo Foucault (1999). Com isso em mente, percebo a importância dos grupos *online* nas redes sociais que apresentam como intenção contestar os discursos que produzem determinadas verdades, como aquelas que naturalizam e normatizam a heterossexualidade e desqualificam os sujeitos apontados e rotulados como “desviantes” das normas sociais que regulam as condutas esperadas para os gêneros. Os sujeitos vêm ocupando o Facebook e mobilizando-se politicamente na rede no combate às diferentes formas com as quais os gêneros, as sexualidades e os corpos são normatizados e classificados por determinados atributos socialmente construídos.

Considerando que ainda vivemos num contexto sociocultural no qual imperam discursos e práticas sociais sintonizadas com a ótica heteronormativa, vale ressaltar mais uma vez a importância das redes sociais da internet como espaços potentes na promoção de resistência e ativismo em prol da reivindicação por condições mais humanas e dignas de existência. Os discursos preconceituosos e discriminatórios dirigidos a determinados grupos sociais adquirem maior visibilidade com as práticas ciberculturais em rede, o que torna imprescindível apropriarmos-nos cada vez mais das redes digitais para contestar e desarticular a produção desses mesmos discursos.

O diálogo em rede fortalece a interação entre as chamadas “minorias” sexuais, promove a possibilidade de resistência frente à heteronormatividade a partir de ativismos que se constituem livre e dinamicamente através das práticas sociais da cibercultura. Entendendo que “uma característica distintiva da mente humana é a capacidade de imaginar o futuro, a esperança é um ingrediente fundamental no apoio à ação com vistas a um objetivo” (CASTELLS, 2013, p. 18). Sendo assim, parece possível discernir que os participantes da pesquisa, ao adotarem o Facebook como *lócus* de resistência, fortalecendo os vínculos sociais e a mobilização coletiva, estiveram exercendo a esperança de imaginar um futuro outro identificado com o compromisso ético-político de enfrentamento à heteronormatividade.

Conforme é discutido nos próximos capítulos deste trabalho, a necessidade de imaginar um futuro outro pelos jovens da pesquisa foi alimentado pelas relações sociais estabelecidas em respectivos contextos familiares e com as experiências que vivenciaram durante a época da escola. Não se trata de *chorar* diante de um passado sombrio, mas de ressignificar as experiências de gênero e sexualidade com a intenção de (re)imaginar um presente/futuro antenado com novas possibilidades de fabricar os corpos e de promover múltiplas e variadas formas de combater práticas sociais heteronormativas.

4 QUEM DEFENDE O SUJEITO *QUEER*? GÊNERO E SEXUALIDADE EM CONTEXTOS FAMILIARES

Até o próprio fundamento de uma concepção filosófica de mundo pode ser revelado em uma imagem visual simples e precisa. Quando Goethe navegava pelo mar de Nápoles à Sicília, sentiu-se pela primeira vez em mar aberto e a linha do horizonte fechou-se ao seu redor, ele declarou: “*Quem nunca esteve cercado pelo mar por todos os lados não tem uma ideia do mundo e da sua correlação com o mundo*”¹⁰⁰.

Mikhail Bakhtin

Ao se inspirar nas contribuições do escritor e pensador alemão Johann Wolfgang von Goethe, Mikhail Bakhtin dedica um dos capítulos do livro *Estética da Criação Verbal* para discutir o tempo e o espaço nas obras do artista. A epígrafe apresentada acima se refere à uma das descrições da viagem de Goethe à Itália, e que me remetem diretamente para o percurso de pesquisa trilhado com os jovens no Facebook. Nós estamos constantemente *cercados por um mar* de preconceito e discriminação que nos coloca sob uma condição de inferioridade que não condiz com a nossa integridade moral. Aqueles que nunca estiveram *cercados pelo mar* que nós conhecemos tão bem certamente *não têm ideia do nosso mundo*.

Um dos desafios que me coube nesta pesquisa é o de traduzir em palavras *o mundo que nos cerca* na esperança de tocar também aqueles que *nunca estiveram cercados pelo mar do nosso mundo*. A escrita desta pesquisa também pretende ser *um mar aberto* para que outros leitores possam conhecer as questões de gênero e sexualidade aqui apresentadas, e que se colocam urgentes como reflexão para o campo educacional. As conversas *online* tecidas com os jovens da pesquisa me lembram o pensamento de Bakhtin (2008, p. 225), para quem “a maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela”. As palavras escritas por cada um no Facebook se constituem um verdadeiro convite para que o *mar de cada um* seja enunciado e ressignificado pelas palavras dos outros. Não foi minha intenção esgotar as inúmeras possibilidades de interpretar as palavras escritas por mim e pelos

¹⁰⁰ BAKHTIN, 2011, p. 228, grifos meus.

jovens da pesquisa, mas de atribuir alguns sentidos à luz dos interlocutores teóricos adotados e à luz de minha própria história, também marcada por rastros de abjeção.

A necessidade de permanecer interconectados, compartilhando, cocriando saberes a partir de inúmeras interfaces digitais, torna os jovens desta pesquisa protagonistas de uma época nitidamente marcada pela presença das redes sociais como mediadoras dos processos comunicacionais. Redes sociais como o Facebook ou o *Twitter* são meros suportes para que as redes se constituam, uma vez que os internautas são seus atores sociais (RECUERO, 2005). Não há dúvida de que, cada vez mais, “nos apropriamos das tecnologias, ao tempo em que a utilizamos a transformamos, e é justo isso o que a juventude vem fazendo, criando novas linguagens e novas formas de expressão” (PRETTO, 2013b, p. 179). São essas linguagens e inúmeras formas de interagir com outros internautas geograficamente dispersos que propicia conhecer diferentes pontos de vista, contribuindo para uma melhor *ideia do mundo* e da *correlação com o mundo* de cada um.

Diversos pesquisadores (PRECIADO, 2013; MISKOLCI, 2013; CORNEJO, 2013) também já promoveram reflexões a partir de suas próprias experiências de vida, problematizando questões de gênero e sexualidade em contextos familiares distintos que gostaria de destacar brevemente agora. São contextos que trazem à tona histórias que marcaram seus cotidianos e que se constituem como pano de fundo deste capítulo, cujo objetivo é tecer reflexões entre gênero e sexualidade nos contextos familiares dos jovens da pesquisa. A meu ver, a promoção de reflexões teóricas a partir de nossas próprias histórias e das histórias do outro permite uma ressignificação sobre o mundo a partir das palavras enunciadas e relatadas pelo outro. Na perspectiva bakhtiniana, “a compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar espaço-temporal determinado, e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 112). Cada palavra e cada relato é expressado por uma consciência que traz marcas da dor, do sofrimento, da violência, mas que ao mesmo tempo permite a busca por possibilidades necessárias de resistência e luta, na tentativa de escapar às normatizações que insistem em disciplinar os corpos, os gêneros e as sexualidades. Para Gallo e Aspis (2011, p. 175), “resistir é sair da enunciação da palavra de ordem. É criar outros possíveis, ainda não capturados”.

“Quem defende a criança *queer*?” A partir dessa pergunta provocadora, o feminista Paul Beatriz Preciado (2013) convida os leitores a conhecer algumas marcas do preconceito e da discriminação vivenciadas por ela no âmbito familiar durante o período em que ainda frequentava a escola na Espanha. Conforme ele relata no início do texto, “tive um pai, e uma

mãe, que cumpriram escrupulosamente a sua função de garantir domesticamente a ordem heterossexual” (PRECIADO, 2013, p. 97). Essa garantia das normas de gênero e sexualidade é firmada pela ótica heteronormativa, responsável pela formação dos sujeitos dentro do modelo heterossexual, supostamente superior e natural (MISKOLCI, 2009). Também faço minhas as palavras de Preciado (2013, p. 99), enfatizando a ideia de que “defendemos o direito das crianças a não serem educadas exclusivamente como força de trabalho e de reprodução. Defendemos o direito das crianças e adolescentes a não serem considerados futuros produtores de esperma e futuros úteros”. Dessa forma, como abalar e ressignificar a lógica da força de trabalho e da reprodução dos sujeitos, compreendendo o corpo, o gênero e a sexualidade como estratégia para dinamitar o regime heterocentrado?

Partindo de sua história na Espanha, Paul Beatriz Preciado narra algumas das expectativas sociais e morais de seu pai no âmbito familiar, reforçando dizeres discriminatórios em sintonia com a ótica heteronormativa:

Na intimidade do lar, ele [meu pai] usava um silogismo que evocava a natureza e a lei moral com a intenção de justificar a exclusão, a violência e inclusive o assassinato dos homossexuais, travestis e transexuais. Começava com “um homem deve ser um homem e uma mulher, uma mulher, como Deus quis”, continuava com “o que é natural é a união entre um homem e uma mulher, é por isso que os homossexuais são estéreis”, até a conclusão, implacável, “se o meu filho é homossexual prefiro matar ele”. E esse filho era eu (PRECIADO, 2013, p. 97).

A partir do relato de Preciado, como resistir às classificações e às normas (“*o que é natural é a união entre um homem e uma mulher, é por isso que os homossexuais são estéreis*”) que insistem em atribuir valores socioculturais depreciativos às chamadas “minorias” sexuais? Como buscar formas de resistência às intensas intolerâncias (“*se o meu filho é homossexual prefiro matar ele*”) ? Como desnaturalizar a imposição de determinados discursos religiosos (“*um homem deve ser um homem e uma mulher, uma mulher, como Deus quis*”) ? Butler (1993) aponta que a inter-relação gênero/sexualidade é complexa. É possível identificar-se enquanto mulher e não necessariamente desejar um homem, o que evidencia que a lógica heterossexual, pautada na ideia de relacionamento amoroso entre pessoas de gêneros diferentes, é inconsistente e frágil. Louro (2009, p. 140) corrobora essa ideia e revela que “se a heterossexualidade fosse efetivamente natural e dada não haveria necessidade de empreendimentos e esforços continuados para garanti-la. [...] A repetição incessante das normas permite e incita, ao mesmo tempo, sua resistência”.

Richard Miskolci (2013) também escreveu parte de sua história, atravessada por questões sociais marcantes durante o regime militar no Brasil a partir da segunda metade do

século XX. Masculinidades, hierarquias de gênero, relações de poder e heteronormatividade são alguns dos temas que perpassam sua história durante este período:

Sob regime ditatorial militar, vivia sob a sombra de uma ordem política e social que girava em torno de um poder eminentemente masculino. A masculinidade se confundia com a violência, em um jogo injusto e cruel para as meninas, mas também para os meninos que, como eu, não gostavam de futebol, tampouco queriam emular o comportamento dos adolescentes que, com 18 anos, adentravam na vida adulta vestidos em seus uniformes do serviço militar obrigatório. Foi nele que vi um de meus primos, antes amoroso, ser brutalizado até se tornar o que se compreendia como um homem de verdade: aquele que dominava as mulheres e desprezava “bichas”.

Um “homem de verdade”, hoje percebo, era o que impunha seu poder aos outros e a si mesmo à custa de sua própria afetividade. Daí meu primo, desde o uso do uniforme, ter deixado de ser carinhoso para adotar expressões de afetividade que sempre terminavam em pequenas torturas, como se um abraço ou um carinho entre homens tivesse que resultar em uma luta, um soco ou um machucado. Ele não era exceção, antes a regra em uma época em que meninos eram submetidos a uma pedagogia da masculinidade até se tornarem adultos, alguns, como ele, para sempre traumatizados pela recusa da afetividade que lhes era imposta, por uma (de)formação que os tornava incapazes de compreender as mulheres como iguais, tampouco confiar em outros homens como confidentes de seus temores ou dores (MISKOLCI, 2013, p. 10-11).

A produção das masculinidades e feminilidades está atravessada por normas e expectativas sociais esperadas para cada um dos gêneros, conferindo aos homens a valorização de determinados atributos e às mulheres outros tipos de condutas e comportamentos. É preciso considerar que esse “*poder eminentemente masculino*”, denunciado e criticado por Miskolci, é uma construção social e assim pode ser percebido quando o primo dele, ao ingressar no serviço militar obrigatório, passou a desempenhar sua masculinidade sem a presença do aspecto afetivo e amoroso, ainda hoje considerado um atributo caracteristicamente feminino. De acordo com Bento (2011, p. 552), “há um controle minucioso na produção da heterossexualidade. E, como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade”, descaracterizando e desqualificando aqueles que, eventualmente, não atendam aos “pré-requisitos” de seu gênero.

Enfocando uma discussão em torno do silenciamento, da invisibilidade e do apagamento da existência lésbica, Rich (2010, p. 34) utiliza o termo heterocentricidade para apontar o conservadorismo crescente em sociedades cuja cultura seja predominantemente de dominação masculina. A autora defende que as feministas não lutem simplesmente contra a “desigualdade de gênero”, nem a dominação da cultura por parte dos homens, nem qualquer “tabu contra a homossexualidade”. Para ela, os esforços e lutas feministas devem também contemplar, “sobretudo, o reforço da heterossexualidade para as mulheres como um meio de

assegurar o direito masculino de acesso físico, econômico e emocional a elas” (RICH, 2010, p. 34). A dominação masculina ocidental produz valores e ideais socioculturais profundamente marcados pela ótica heteronormativa, por isso a necessidade de buscar, à luz da teoria *queer*, formas de resistência às pressões sociais responsáveis pela tentativa de valorizar determinadas formas de ser homem e mulher na contemporaneidade. O relato de Miskolci ajuda a pensar que seria urgente problematizar e desnaturalizar determinados discursos que vêm criando e reforçando a ideia do que seria o “*homem de verdade*”. Ainda que o relato dele esteja se referindo a um contexto histórico e político distinto daquele que vivemos hoje no Brasil, cabe ressaltar que o preconceito e a discriminação contra pessoas gays continua, mesmo em plena segunda década do século XXI.

O peruano Giancarlo Cornejo (2013), no texto “A guerra declarada contra o menino afeminado”, narra parte de sua trajetória de vida quando ainda era muito novo. Além de trazer muitos elementos para pensar as questões de gênero e sexualidade na escola, Giancarlo também descreve a relação com a família, conforme eu destaco a seguir.

Por muitos meses sentida demasiada angústia, tinha insônia, me doía a cabeça e o corpo, chorava antes de dormir, me encontrava querendo dizer coisas que não sabia o que eram exatamente, mas que tinha de dizer. Era Natal de 1996, tinha onze anos, e estava só com minha mãe e meu irmão menor. E comecei a chorar, a chorar, a chorar com gemidos muito fortes. Então disse para minha mãe que tinha algo para dizer a ela, e o que balbuciei foi: “Mãe, acho que eu tenho atração por homens”. Minha mãe também começou a chorar, porque ela entendeu o que eu quis dizer. Logo, ela nos levou ao cinema para ver uma estúpida comédia de Arnold Schwarzenegger, um suposto símbolo de masculinidade heterossexual branca. Mas será que por acaso minha mãe suspeitava que ele também podia ser um ícone homoerótico?

[...]

Esse segredo em questão me ameaçava [...] com um apagamento que aniquilava qualquer possibilidade de futuro. Esse apagamento fazia com que o amor (de qualquer tipo) fosse impossível para mim (CORNEJO, 2013, p. 76-77).

O choro e a tristeza de Giancarlo aponta o sofrimento dele, ainda criança, de deparar-se com sentimentos difíceis de serem compreendidos por alguém tão jovem, segundo ele mesmo descreve. Entretanto, mesmo muito jovem, é nítida a ideia de que a atração sexual por pessoas de mesmo gênero seria, no entendimento dele, algo indesejado em seu contexto sociocultural, sentimento corroborado por sua mãe, que “*também começou a chorar, porque ela entendeu o que eu quis dizer*”. As forças regulatórias que produzem as masculinidades e feminilidades sob a ótica heteronormativa encontram-se amparadas por uma ideologia que acredita que a única forma de atração sexual legítima é aquela que se estabelece entre um homem (pênis/masculino) e uma mulher (vagina/feminino). Se o segredo de sentir atração sexual por homens ameaçava Giancarlo “*com um apagamento que aniquilava qualquer*

possibilidade de futuro”, considero urgente desestabilizar ameaças, apagamentos e aniquilações que ainda perduram e impedem que o presente seja construído com a multiplicidade de formas de constituir-se sujeito.

De acordo com Miskolci (2011), a ordem heteronormativa induz que todos os sujeitos, independente da orientação sexual, adotem o modelo da heterossexualidade em suas vidas. Como consequência dessa imposição social, “travestis, transexuais e gays femininos tendem a sofrer mais violência do que homossexuais que seguem uma estética de gênero dominante, ou seja, gays masculinos e lésbicas femininas” (MISKOLCI, 2011, p. 55). Esse modelo, imposto e naturalizado há séculos, tentará de todas as formas silenciar e apagar a experiência de sujeitos que, de alguma forma, desviam-se da lógica binária de gênero. Os diversos xingamentos – “*Bicha!*”, “*Sapatão!*”, “*Afeminado!*” – atribuídos aos sujeitos são imprescindíveis para reforçar e realimentar a heterossexualidade; não são xingamentos externos à heterossexualidade, mas a constituem (BENTO, 2011). Não obstante a importância do “Orgulho Gay” e de outros movimentos sociais que adotam a perspectiva identitária como possibilidade de resistir e existir, defendo a política *queer* pelo compromisso dela, segundo Miskolci (2013), com os sujeitos subalternizados. Os teóricos *queer* buscam na experiência da abjeção estratégias para contestar os privilégios sociais atribuídos a determinados grupos sociais, refletindo sobre “as formas como nossa sociedade construiu a fronteira entre a aceitação e o rechaço social com eixo na sexualidade” (MISKOLCI, 2011, p. 58-59).

Diante deste contexto, diversos depoimentos também são apresentados a seguir, e dizem respeito à forma como os sujeitos participantes do estudo vivenciam as questões de gênero e sexualidade nos contextos familiares. As palavras escritas e compartilhadas por eles no Facebook apontaram para a necessidade de desafiar a ótica heteronormativa e de desnaturalizar certezas que insistem em produzir e reforçar preconceitos e discriminações.

4.1 “*Já que virou Casos de Família [...] contarei o meu*”

Sobre o *eu* e o *outro*, Geraldí (2013, p. 18) comenta que “ambos [somos] incompletos, só temos uma forma de relação que possa preencher o vazio: a aproximação dialógica é a forma de encontrar completudes provisórias”. A partir de uma relação alteritária e dialógica, venho interagindo com os jovens da pesquisa. Se é o outro que me completa e me dá o acabamento, o vazio de cada um é preenchido pelas histórias do outro; sem essas histórias, as

minhas tampouco fariam sentido. Os encontros na internet produziram múltiplos sentidos e cada conversa *online* narrada pelo outro foi entrelaçada por diferentes pontos de vistas. O trabalho de campo realizado no grupo do Facebook entre 2013 e 2015 evidenciou o fortalecimento dos vínculos com os sujeitos, permitindo que todos sentissem-se abertos o suficiente para compartilhar histórias vivenciadas cotidianamente, dentro e fora de casa. O “armário” é um dos temas que trouxe repercussões significativas no grupo porque envolve a ideia de uma pessoa sentir-se aberta e livre para expor publicamente sua orientação sexual.

Neste trabalho, o “armário” é compreendido enquanto dispositivo de regulação social e indicativo da homofobia (SEDGWICK, 2007). O encontro com pessoas desconhecidas, segundo revela Sedgwick (2007, p. 22), “constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição”. No grupo do Facebook, as sexualidades, longe de permanecerem sob sigilo, estão implicadas em um processo de exposição constante pela relação de cumplicidade estabelecida com o outro. Conforme revela *Nogan*, o sentimento de proximidade entre os jovens foi capaz de tornar as conversas tecidas parecidas com o programa de televisão “Casos de Família”¹⁰¹, com cada integrante do grupo assumindo o compromisso de buscar sentidos para as questões de gênero e sexualidade apresentadas pelo outro.

4.1.1 “A second life é horrível. Uma bolha sufocante”

Iniciando os “Casos de Família”, *Ian McKellen* apresenta um relato interessante no Facebook sobre essas questões no meio familiar e no âmbito profissional da universidade:

Ian McKellen: Hoje vivo duas vidas. A dentro de casa e a dentro da universidade. Inevitavelmente a dentro da universidade se expande cada vez mais pelos ciclos sociais e amizades que a vida de casa se diminui e se torna uma máscara a se vestir por poucas horas.

Por que faço isso? Pq apesar de ter pais que trabalham com arte e em tese são liberais a primeira vez que tiveram contato com isso não souberam lidar mto bem e, eu, na época criança, assustei-me o suficiente pra sentir um desconforto e ver as palavras entalarem sempre que tento ou penso em falar.

¹⁰¹ Apresentado pela jornalista Christina Rocha, o programa do SBT recebe pessoas com algum conflito para ser resolvido. Baseado nos conflitos interpessoais que acontecem no meio familiar e nos ambientes de trabalho, diferentes situações são apresentadas no programa. Informação disponível em: <http://www.sbt.com.br/casosdefamilia/programa/>. Acesso em: 28 nov. 2013.

Além disso, tenho 2 menores em casa (irmã e agora primo) e sinto medo de influenciá-los ao me assumir. Na verdade, sei que deveria me assumir exatamente pra influenciá-los no sentido de perceber, entender e aceitar a diversidade ... maaaaas não é assim tão fácil ... e seria menos ainda se meus pais não aceitassem bem e ainda pudessem um dia vir a me culpar por ter sido má influência.

A second life é horrível. Uma bolha sufocante. É não poder entrar muito a vontade no computador em grupos como esse onde eu com certeza gostaria de gastar meu tempo dispensado a inutilidade do facebook.

E aí? second life até quando? Bom, no meu caso pretendo assumir apenas qnd puder cuidar do meu próprio nariz. Sempre disse a mim mesmo que seria qnd tivesse um namorado.

Agora tenho um namorado lindo, maravilhoso que me apresentou pra uma filha incrível que me aceitou. Seria justo colocá-lo no “fogo cruzado” do sair do armário só por estar com ele? Não seria isso uma forma de me despir de uma culpa que dizemos não sentir, mas se não é culpa o que é isso?

Enfim... estou escrevendo [...] com sono... pretendo voltar ao tópico e escrever decentemente qnd puder concatenar pensamentos e palavras de forma coesa.

Compreendendo que a subjetividade é “essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 33, grifos dos autores), quais outros modos de subjetivação estão sendo constituídos por **Ian McKellen** ao viver hoje “duas vidas”? A ideia de “uma máscara a se vestir por poucas horas” evidencia a presença das marcas do preconceito e da discriminação no âmbito familiar do jovem. Essa “máscara” pode ser analisada como uma estratégia legítima encontrada por ele para transitar num meio familiar que produz e legitima discursos que percebem a homossexualidade ainda como uma “anomalia ou uma exceção em relação à sexualidade normal. Não se fala do amor homossexual, principalmente evitado. A velha ordem hierárquica é mantida por meio de um discurso de *tolerância que confirma a intolerância*” (BRITZMAN, 2009, p. 57, grifos meus). A necessidade do uso da “máscara”, ao mesmo tempo em que revela a intolerância no meio familiar de **Ian McKellen**, se constitui também como uma estratégia de resistência a essa mesma intolerância.

Para aqueles que ainda permanecem “dentro do armário”, o jovem mostra não ser incomum assustar-se “o suficiente pra sentir um desconforto e ver as palavras entalarem sempre que tento ou penso em falar”. **Ian McKellen** também aponta que o “armário” traz como consequência o sentimento de estar dentro de “Uma bolha sufocante”. Diante disso, qual a necessidade de nos despirmos de nossas máscaras para os outros? Talvez uma pergunta mais apropriada seja outra: qual a necessidade dos outros em buscar uma melhor compreensão e identificação das sexualidades que fogem à matriz heterossexual? Se o “armário” pode criar “Uma bolha sufocante”, quais as repercussões sociais quando decidimos não mais fazer parte dessa bolha que nos silencia? Para Sedgwick (2007, p. 22), “há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo

apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora”.

A questão central, a meu ver, não parte de uma necessidade de expor as máscaras que desviam da ótica heteronormativa, mas de uma necessidade *dos outros* em buscar conhecer as máscaras de cada um. De acordo com Butler (2010, p. 153), “o ‘sexo’ não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa”. Se os nossos corpos são produzidos dentro de forças regulatórias, assumir o “sexo” dentro de casa, conforme aponta **Ian McKellen**, “*não é assim tão fácil*”. Ainda segundo Butler (2010, p. 153-154), “toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla”. Se os nossos corpos são permanentemente controlados pelas diferentes forças regulatórias, permanecer “dentro do armário” dificilmente se constituirá como uma estratégia capaz de destituir essas forças, mas ao mesmo tempo a “saída do armário” poderia proporcionar, para **Ian McKellen**, inúmeros conflitos familiares: “*Agora tenho um namorado lindo, maravilhoso que me apresentou pra uma filha incrível que me aceitou. Seria justo colocá-lo no ‘fogo cruzado’ do sair do armário só por estar com ele?*”. Dentro desta perspectiva, percebo um caráter ambivalente na metáfora do armário: ao mesmo tempo em que é possível evitar conflitos familiares quando se permanece “dentro do armário”, essa permanência torna o sujeito invisível e silenciado frente às práticas regulatórias que legitimam a produção dos discursos homofóbicos.

Quem defende os direitos dos sujeitos *queer*? Se Preciado (2013) nos ensinou a necessidade de um olhar sensível diante dos discursos extremamente violentos praticados contra as crianças *queer*, Sedgwick (2007) também pontua a necessidade de compreender que a presença do “armário” ainda é muito comum na vida contemporânea de pessoas gays. O que podemos aprender sobre gênero e sexualidade com o “armário”? O que ele representa? Ainda que seja uma estratégia legítima de resistência às práticas sociais homofóbicas, é preciso considerar também que o “armário” é uma forma de silenciar determinadas formas de ser e estar no mundo, adequando os sujeitos a padrões heteronormativos.

Louro (2011, p. 43, grifos meus) mostra que, “na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá *entre sujeitos que são capazes de resistir* (pois, caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência)”. A partir da conversa com os jovens, não há como desconsiderar as inúmeras formas de resistência encontradas por eles para aprender a enfrentar o preconceito e a discriminação no âmbito familiar. Resistir, no caso de **Ian McKellen**, é ter a felicidade de encontrar “*um namorado lindo, maravilhoso*”. Reconhecendo

o poder “como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 1998, p. 8), quais outras formas de resistência os jovens da pesquisa vêm encontrando para lutar contra a homofobia?

4.1.2 “Desde pequena eu sou bombardeada por expectativas heterossexuais”

A seguir, *Thayane* vai na mesma linha de pensamento de *Ian McKellen* e reforça outros dizeres:

Thayane: [...] desde pequena eu sou bombardeada por expectativas heterossexuais, num mundo totalmente heteronormativo, onde eu achava que tinha nascido errado. Ouvia minha mãe dizer repetidamente "homem com homem dá lobisomem, mulher com mulher dá jacaré" e por mais q isso não faça nenhum sentido, q só sirva pra rimar, esse ditado foi feito com intuito homofóbico e eu percebia que era dito pra vc acreditar que homem com homem e mulher com mulher é errado. E eu nunca tive um exemplozinho próximo pra me dizer que por mais q o mundo tentasse me moldar eu não ia mudar minha sexualidade, meu interesse desde criança pelo mesmo sexo, e não tinha por que eu fazer isso pois era natural, e não era um desvio de personalidade ou algo assim, e que isso não é errado e q eu não estava sozinha. Fui começar a ter amigos gays só lá pro fim da adolescência e foi quando o mundo se abriu pra mim. Sem contar que religião sempre foi muito forte na minha vida, pois estudei em colégio católico até o final do ensino médio, e frequentei centro espírita da minha mãe por um tempo, onde lá eles diziam q os homossexuais tinham o "espírito do sexo oposto". Portanto, ser gay nesse mundo é difícil pra caralho [...]. O mundo é muito cruel com quem não segue as regras sociais, mesmo q não o faça de propósito.

Ser mítico muito explorado pela indústria de entretenimento, seja na séries de TV, nos filmes e jogos eletrônicos, o lobisomem apresenta fortes traços de lobo em plena lua cheia, voltando para o estado humano ao amanhecer. Principalmente para a criança, o lobisomem é um ser aterrorizante presente nas histórias de terror, e pode ser morto apenas a partir do uso de balas de prata. A história do lobisomem é recontada através de diferentes meios midiáticos, com elementos distintos. Entretanto, há algo em comum entre essas histórias: o lobisomem é um ser que precisa ser evitado e, preferencialmente, para a segurança das pessoas, exterminado. Essa mesma ideia pode ser percebida sobre o jacaré, personagem de inúmeras histórias infantis, geralmente perigoso e pouco simpático. Estes personagens povoam os imaginários das pessoas, sendo explorados em diversos produtos culturais. Para Oliveira (2013, p. 67), o “imaginário pode ser visto como tudo aquilo que não possui existência real, algo próprio da condição fantástica e ilusória, como a capacidade do indivíduo de construir uma dimensão fantástica com a qual ele pode se afastar da realidade”.

Apesar de criativos e muito bem humorados, ditados populares como “homem com homem dá lobisomem, mulher com mulher dá jacaré”, presente nos discursos cotidianos de muitas famílias brasileiras, torna claro que os sujeitos que fogem à matriz heterossexual não são bem vindos. Mesmo reconhecendo que, segundo *Thayane*, o ditado “*não faça nenhum sentido, q só sirva pra rimar*”, como dissociar a imagem do lobisomem da relação amorosa entre dois homens e a imagem do jacaré da relação amorosa entre duas mulheres? *Thayane* percebe que o seu meio familiar produz e legitima discursos que vai ao encontro desses ditados aparentemente inofensivos: “*desde pequena eu sou bombardeada por expectativas heterossexuais, num mundo totalmente heteronormativo, onde eu achava que tinha nascido errado*”. Se ela tinha a impressão de ter nascido errado, qual é a expectativa do “nascido certo” para a família da jovem? Há de considerar também que se alguém eventualmente “nasceu errado” é porque, obrigatoriamente, alguém “nasceu certo”. Se por um lado o “nascido errado” torna o sujeito vítima de preconceitos e discriminações mascarados pelo humor de ditados populares, por outro lado o “nascido certo” torna o sujeito livre das piadas dos lobisomens e jacarés. Estes personagens adquirem sentido negativo no contexto das transformações da sexualidade e do erotismo. Entretanto, vale destacar que outros personagens, como o anjo ou o vampiro, presentes na literatura gótica, apresentam uma conotação místico-religiosa capaz de ampliar o amor idealizado (OLIVEIRA, 2013).

Louro (2013, p. 90) traz alguns apontamentos interessantes que corroboram a ideia levantada por *Thayane*, quando revela que “a forma ‘normal’ de viver os gêneros aponta para a constituição da forma ‘normal’ de família, a qual, por sua vez, se sustenta sobre a reprodução sexual e, conseqüentemente, sobre a heterossexualidade”. Neste cenário, segundo a autora, “não há lugar para aqueles homens e mulheres que, de algum modo, perturbem a ordem ou dela escapem” (LOURO, 2013, p. 90). Aqueles que fogem à matriz dominante da heterossexualidade podem perceber que “*ser gay nesse mundo é difícil pra caralho [...]. O mundo é muito cruel com quem não segue as regras sociais*”. *Thayane* também alerta que “*eu nunca tive um exemplozinho próximo pra me dizer que por mais q o mundo tentasse me moldar eu não ia mudar minha sexualidade*”. Quais exemplos a escola poderia proporcionar aos estudantes para abarcar o desejo de todos por outras formas de ser e estar no mundo? Como acabar com os discursos que produzem crueldades sobre os sujeitos que “nasceram errado”? Quais as estratégias que poderiam ser adotadas pelas instituições educacionais para a melhora desse quadro?

Rich (2010, p. 34) ressalta ainda o quanto as normas regulatórias de gênero mantêm as mulheres sob a dominação masculina e umas das conseqüências dessa pressão social “é,

obviamente, deixar invisível a possibilidade lésbica, um continente engolfado que emerge à nossa vista de modo fragmentado de tempos em tempos para, depois, voltar a ser submerso novamente”. A autora argumenta, a partir de diversas e severas críticas, que a hierarquia de gênero impulsionada pela heterossexualidade compulsória¹⁰² sobre as mulheres vêm ocasionando o apagamento da existência lésbica, conforme ela exemplifica a partir da idealização do romance heterossexual nas diversas formas de expressão cultural (literatura, arte, mídia, propaganda, dentre outras). A instituição da heterossexualidade, ao silenciar a ideia de que as mulheres se apaixonam por outras mulheres, resulta em marcas profundas de dor e sofrimento, colocando “um sem-número de mulheres aprisionadas psicologicamente, tentando ajustar a mente, o espírito e a sexualidade dentro de um roteiro prescrito, uma vez que elas não podem olhar para além do parâmetro do que é aceitável” (RICH, 2010, p. 41).

Todos os sujeitos são produzidos dentro de relações de poder que criam determinadas normas e reforçam os binarismos “homem” e “mulher” (BUTLER, 1993). Ainda que *Thayane* apresente um discurso interessante sobre o “não seguir as regras sociais”, muitos jovens homossexuais seguem essas mesmas regras, reproduzindo e fortalecendo ainda mais a hierarquia dos gêneros e das sexualidades. Halberstam (1997, p. 271) também apresenta como potência de existência o corpo transexual¹⁰³, que se tornou recentemente um objeto de fetiche. Segundo o autor, muitas vezes ficamos “fascinados pelo corpo transexual, por aquilo que poderia parecer, por aquilo que poderia e não poderia fazer, pelo seu potencial em acessar e fornecer prazer¹⁰⁴”.

Além do meio familiar, outras instâncias sociais e culturais como a escola, a igreja, as leis, a mídia e o campo médico são responsáveis pela manutenção de normas discursivas que regulam os gêneros e as sexualidades (LOURO, 2013). Desde crianças os sujeitos são

¹⁰² O conceito de heterossexualidade compulsória surgiu por volta da década de 1980 e foi discutido em diversos textos, dentre eles o da feminista Adrienne Rich (2010). O texto em questão foi traduzido e publicado na revista brasileira *Bagoas* décadas depois. De acordo com Colling e Nogueira (2015), o conceito de heterossexualidade compulsória perdeu força em alguns países em função da retirada da homossexualidade, a partir de 1973, da categoria de crime e patologização. O conceito de heteronormatividade, que surgiu na década de 1990, vem sendo mais amplamente utilizado na luta política *queer*. Ainda sim, vale mencionar aqui o trabalho de Msibi (2012), que adota a teoria *queer* como pano teórico para discutir as experiências da homofobia sofrida por jovens na África do Sul. Msibi reitera o caráter compulsório da heterossexualidade vivida pelos jovens participantes da pesquisa, uma vez a violência praticada contra os sujeitos parte tanto de alunos quanto dos professores das escolas, e inclui o uso da linguagem e da força física para propagar o preconceito e discriminação contra todos e todas que se autodenominam gays e lésbicas.

¹⁰³ Para maiores reflexões, esclarecimentos e informações sobre as questões da transexualidade, ver os trabalhos de Butler (2009), Bento (2014), Bento e Pelúcio (2012) e Halberstam (1998, 2005).

¹⁰⁴ Tradução de: “fascinated by the transsexual body, by what it might look like, by what it can and cannot do, by its potential to access and provide pleasure” (HALBERSTAM, 1997, p. 271).

ensinados, pelas diversas instituições sociais, com quem devem se apaixonar, casar e quantos filhos ter. Essa lógica, repleta de inúmeras expectativas e anseios socialmente criados para cada gênero, vêm sendo res-significada pelos sujeitos da pesquisa, que apresentam modos de ser e estar no mundo que vão numa direção diferente daquela proposta pelo modelo da heterossexualidade. Para Foucault (1998, p. 8), “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Refutando o binarismo *dominadores e dominados* nas relações de poder, Foucault compreende que as múltiplas forças perpassam todo o conjunto do corpo social (famílias, instituições, grupos restritos) e, somando-se a isso, “não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos. Mas isso não quer dizer que resulte da escolha ou da decisão de um sujeito, individualmente” (FOUCAULT, 2014, p. 103).

Warner (2004) mostra que a ideologia heterossexual atinge mais fortemente as crianças e os jovens, principalmente porque frequentam o ambiente familiar e as instituições de educação no qual imperam os chamados “valores familiares” sintonizados com a ótica heteronormativa. No depoimento de *Thayane*, fica evidente a presença de inúmeras instituições sociais na vida da jovem e que são responsáveis pela manutenção de relações de poder que produzem e legitimam discursos sobre as sexualidades: o meio familiar (“*Ouvia minha mãe dizer repetidamente ‘homem com homem dá lobisomem, mulher com mulher dá jacaré’*”), o centro espírita (“*lá eles diziam q os homossexuais tinham o ‘espírito do sexo oposto’*”) e a escola católica (“*Fui começar a ter amigos gays só lá pro fim da adolescência e foi quando o mundo se abriu pra mim*”). Se passamos boa parte de nossas infâncias e juventudes na presença de uma instituição formadora como a escola, “*começar a ter amigos gays só lá pro fim da adolescência*” traz pistas que revelam a presença de uma escola que, possivelmente, silenciou/invisibilizou aqueles que de alguma forma não se identificavam com o modelo da heterossexualidade. Ainda sim, vale lembrar os dizeres de Rich (2010, p. 21), para quem “tanto a coerção como a compulsão [heterossexual] estão entre as condições nas quais as mulheres têm aprendido a reconhecer sua própria força” e a buscar formas de resistência quanto às diferentes pressões sociais heterossexistas.

4.1.3 “Acho que poderia ser bem pior”

JR Wilde também apresentou um depoimento no Facebook que retrata algumas dificuldades encontradas por ele sobre o seu cotidiano familiar e as suas atividades profissionais na cidade do Rio de Janeiro:

***JR Wilde:** [...] acho que pra algumas pessoas é difícil sim. Não acho complicado pra mim, pq meu meio é em maior parte receptivo pra isso. Ambiente universitário e, especialmente a biologia, tem mais abertura pra lidar com diversidade. Maior parte dos meus amigos ignora a sexualidade como algo distintivo. E em teoria o Rio de Janeiro é uma das cidades mais "gayfriendly" do Brasil... Acho que poderia ser bem pior. Minha família não sabe e eu me importo pouco com isto até que haja um relacionamento sério que precise de apresentações. Incomoda um pouco, mas não muito. Msm pq, minha mãe sabe. Agora se eu tivesse crescido sem a abertura da universidade, se eu não tivesse começado a passar mais tempo fora de casa e da minha cidade... ah cara, seria bem complicado. A minha adolescência terminou em crises existenciais e culpas que eu tive de engolir e adiar até segunda ordem, pq não havia ninguém com quem conversar, nem amigos. Resolvi-me na universidade só, e talvez só por causa dela e com tempo. Não sei se dá pra chamar de difícil, comparado ao que outras pessoas passam... Sei que fácil não foi.*

A ótica heteronormativa coloca em funcionamento a produção de discursos preconceituosos e discriminatórios contra aqueles que fogem à matriz heterossexual e encontram no “armário” uma forma de proteger-se. Conforme **Ian McKellen** mencionou no início do presente capítulo, mesmo em um relacionamento amoroso com seu namorado, ele optou por não “sair do armário” porque poderia provocar sérios conflitos no âmbito familiar. No caso de **JR Wilde**, o jovem também permanece no “armário” para quase todos os membros de sua família, cogitando a possibilidade de expor sua orientação sexual “até que haja um relacionamento sério que precise de apresentações”. Enquanto que **Ian McKellen** considera o “armário” “Uma bolha sufocante”, **JR Wilde** vai na mesma direção e revela que houve um período em sua vida que “terminou em crises existenciais e culpas que eu tive de engolir e adiar até segunda ordem”.

A ótica heteronormativa produz e legitima discursos que colocam incontáveis jovens brasileiros na condição de “culpados”. Os jovens são “culpados” por quê? E por quem? Até quando ainda precisaremos permanecer “dentro do armário” sob o medo de uma suposta “culpa”? Concordo com Sedgwick (2007, p. 38), quando mostra que “a posição daqueles que pensam que sabem algo sobre alguém que pode não sabê-lo é uma posição excitada e de poder – seja que o que pensem que esse alguém não saiba que é homossexual, ou meramente que conheçam o suposto segredo desse alguém”. Diante desse quadro não parece demais

supor que, numa sociedade homofóbica, permanecer “dentro do armário” é uma forma legítima de manter sob sigilo uma informação que muitos temem revelar pelo medo de se tornarem vítimas de determinadas práticas sociais cotidianas.

Vale ressaltar o que **JR Wilde** aponta ao final de seu relato sobre a vida no âmbito familiar e profissional da universidade: “*Não sei se dá pra chamar de difícil, comparado ao que outras pessoas passam... Sei que fácil não foi*”. Diante disso, seria preciso compreender que parte das juventudes brasileiras contemporâneas que não identificam-se com o modelo da heterossexualidade são forçadas a viver sob determinadas normas de regulação social que invisibilizam seus modos de ser. Os jovens da pesquisa, ao denunciarem constantemente um cenário sociocultural ainda pouco favorável para sentirem-se livres e abertos a determinadas experiências afetivas, sexuais e corporais, tornam-se agentes de mudança importantes na promoção de práticas educativas dialógicas e alteritárias atentas à problematização e ressignificação da heteronormatividade.

A compreensão naturalizada e universal da heterossexualidade existe porque há uma correlação direta entre gênero e sexualidade que vem sendo produzida histórica e socialmente, segundo evidencia Jeffrey Weeks (apud BRITZMAN, 1996, p. 76): “o gênero (a condição social pela qual somos identificados como homem ou mulher) e a sexualidade (a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais) tornaram-se duas coisas inextricavelmente vinculadas”. Dissociar gênero e sexualidade nos possibilitaria abalar os princípios da heteronormatividade, colocando em cheque o que vem sendo estabelecido como norma e possibilitando a constituição de novos modos de subjetivação pelos sujeitos. Portanto, conforme afirma Butler (2013, p. 24), “mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois”. Neste contexto, qual seria o papel da escola em repensar as questões de gênero e sexualidade com os professores, seus estudantes e as famílias, contestando a ideia de um sistema binário (homem/mulher, homo/heterossexual) insuficiente para a compreensão dos desejos e prazeres corporais?

4.1.4 “*Raramente é fácil* [ser gay]”

A seguir, **Dominique** aponta que inúmeros meios familiares ainda apresentam valores sociais que tornariam difíceis a convivência com membros que fugissem à ótica da heterossexualidade. Segundo o jovem, não restaria outra opção a não ser assumir certa discrição e permanecer no “armário”:

Dominique: *raramente é fácil* [ser gay]. *Até porque nossos pais, acredito que todos heterossexuais (pelo menos no papel), cresceram com a cabeça de 1950 e pouco, e foram criados pelos nossos avós, aind amais antigos e seculares. A falta de preparo de muitas famílias em lidar com questões como essa compõem um grupo no qual é possível uma certa abertura, contanto que o processo seja bem preparado e guiado por e com vcs, assumentes. Um segundo grupo, muito pior, é aquele em que o preconceito e ideologias socio-religiosas são tão arraigados na genealogia que realmente fica difícil pra um filho se assumir. Neste caso, onde é virtualmente impossível, acho melhor a pessoa primeiramente ter em quem confiar, e ir levando uma "second life" as long as possible, as discrete as possible¹⁰⁵. Quando esta criatura enfim sair de casa, seja pra universidade (como é o caso de muitos de nós) ou mesmo como fruto de trabalho, não vejo mais motivo para esconder nada de ninguém – pelo contrário, acho um certo dever consigo mesmo assumir de uma vez por todas, afinal, não tem q dar satisfação a ninguém a partir desse momento. Mas por favor, por favor, nunca se casem (com o sexo oposto) para representar um papel, pra agradar a família, por desistência e consolo de que nunca vão achar alguém. Sei q muita gente teve q fazer isso no passado, mas sinceramente, hoje, isso só faz mal à pessoa e reforça as dificuldades da minoria que somos.*

Para **Dominique**, haveria certa “*falta de preparo de muitas famílias*” para aprender a conviver com a diferença. Se as famílias precisam ser “preparadas” é porque, *a priori*, há a produção de discursos discriminatórios e preconceituosos sobre as “minorias” sexuais. Será que o mero “preparo” seria capaz de cessar “*o preconceito e [as] ideologias socio-religiosas [que] são tão arraigados na genealogia [e] que realmente fica difícil pra um filho se assumir*”? Para Butler (2010, p. 154), o “‘sexo’ é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras, o ‘sexo’ é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo”. Essas práticas que regulam o “sexo” criam mecanismos repressivos e, ao mesmo tempo, estratégias de resistências por parte das “minorias”, que encontram no “armário” formas de conviver, no meio familiar, “*as long as possible, as discrete as possible*”, segundo afirmou **Dominique**.

¹⁰⁵ Levar uma “‘*second life*’ *as long as possible, as discrete as possible*” significa levar uma “segunda vida” por quanto tempo for possível, o mais discreto possível.

As conversas *online* tecidas no Facebook com os participantes da pesquisa revelam certo pessimismo sobre as dificuldades enfrentadas para se conviver no âmbito familiar. Em muitos casos, permanecer no “armário” ocorre pela dependência financeira de muitos jovens, que encontram na casa dos pais uma alternativa para continuar estudando, sem a necessidade de buscar um emprego. Destaco novamente outro trecho do relato de *Dominique*, que parece oportuno para a promoção de algumas reflexões: “*Quando esta criatura enfim sair de casa, seja pra universidade (como é o caso de muitos de nós) ou mesmo como fruto de trabalho, não vejo mais motivo para esconder nada de ninguém – pelo contrário, acho um certo dever consigo mesmo assumir de uma vez por todas, afinal, não tem q dar satisfação a ninguém a partir desse momento*”. Reconhecendo que o “sexo” é um ideal regulatório (BUTLER, 2010), os relatos dos jovens não deixam dúvida da existência de certo controle exercido pelas suas famílias sobre suas orientações sexuais, criando uma relação que exige uma permanente “*satisfação*”. Por que precisamos, constantemente, “*dar satisfação*” às pessoas? Sobre o amor entre pessoas do mesmo sexo, Foucault (1997a, p. 154), mostra que ressignificações sociais “irão ocorrer em uma escala muito mais ampla na medida em que gays aprendam a expressar seus sentimentos das mais diversas formas e desenvolver novos estilos de vida que não se assemelham aos que foram institucionalizados¹⁰⁶”. Mesmo em um contexto social brasileiro ainda nitidamente marcado pela heteronormatividade, acredito que as “*satisfações*” que constantemente são dadas pelos jovens da pesquisa sobre quem são e com quem buscam relacionar-se amorosamente tendam a diminuir, uma vez que já é possível perceber novas reconfigurações familiares que vêm desnaturalizando a antiga concepção de família nuclear e colocando em tensão a ideia de que apenas um homem e uma mulher poderiam criar e educar seus filhos.

4.1.5 “*Ela queria que eu experimentasse o ‘outro lado’ (namorasse uma mulher)*”

A seguir, *Nogan* narra um pouco de sua história familiar e apresenta algumas dificuldades encontradas por ele sobre o “assumir-se”:

¹⁰⁶ Tradução de: “will occur on a much broader scale as gay learn to express their feelings for one another in more various ways and develop new lifestyles not resembling those which have been institutionalized” (FOUCAULT, 1997a, p. 154).

***Nogan:** Já que virou Casos de Família contarei o meu: Venho de uma família cristã-budista (Como isso?!). Minha mãe é católica e meu pai foi criado na bela doutrina dos meus avós japoneses (Para entender a rigorosidade, pense um pai militar, multiplique por disciplina e adicione machismo). Cresci me sentido diferente, mas nunca tive com quem conversar porque nunca tive muitos amigos tão próximos, mudei de cidade e colégios algumas vezes.*

Apostei minha liberdade na faculdade, mas ela não veio de prontidão, a bio ainda era um ambiente que marginalizava os grupos menores (será que eram minoria?) e passei dois anos guardando-me. Tive uma decepção com uns amigos (que não cabe aqui) e isso fez uma reviravolta completa na minha cabeça, e resolvi ser o que eu era, sem me importar.

Mas ainda tinha medo, e as festas da universidade¹⁰⁷ (e sua ausência de luminosidade) deram o empurrãozinho. Comecei a me descobrir e me entender, explorar e me entender mais.

*E algumas festas mais tarde, conheci o **Daniel** (meu amante, cônjuge e/ou namorado por falta de definição melhor, rs). Mas não fui o único. A liberdade me fez ter um descuido e um facebook aberto colocou em choque (algo que sempre acho que as mães sabem, mas tem medo) e a pergunta aconteceu. Me senti aliviado, mas, iniciou-se uma perseguição indireta.*

Ela começou a perguntar minhas companhias, lugares que frequentava e as proibições e brigas iniciaram-se. Supostamente, eu ter "escondido" isso durante todos esses anos foi uma grande mentira arquitetada, e eu deveria ter me aberto assim que me senti 'confuso'. Ela achava (e acha) que fui em grande parte influenciado pela liberdade da faculdade, e não tenho maturidade para entender o que quero. Indiretamente, ela queria que eu experimentasse o "outro lado" (namorasse uma mulher) e vive contando histórias "soltas" de casos de 'gays' que se apaixonaram por mulheres e hoje são casados e tem filhos.

Contar a meu pai não é uma opção saudável.

Desculpem o texto enorme, isso é mais um desabafo porque esta é minha situação atual e eu não sei porque resolvi contar tudo aqui (vai ver eu gosto de vocês, haha)

O pessimismo compartilhado pelos sujeitos da pesquisa sobre seus meios familiares mostram que as inúmeras relações de poder reforçam discursos como “*ela queria que eu experimentasse o ‘outro lado’ (namorasse uma mulher)*”, segundo enfatizou **Nogan**. Essa regulação dos corpos institui lugares socialmente diferentes para os gêneros, instaurando “medidas de incentivo ao casamento e procriação” (LOURO, 2011, p. 45). Se a ótica heteronormativa prevê a necessidade do casamento e da procriação para a constituição de novos núcleos familiares, qual o lugar social ocupado pelos sujeitos que fogem à matriz dominante da heterossexualidade e que, igualmente, querem constituir suas próprias famílias? Diante das conversas *online* realizadas com os sujeitos da pesquisa, me parece cada vez mais urgente repensar em novas formas de constituição familiar, rompendo com a ideia da obrigatoriedade de um relacionamento amoroso somente entre homens e mulheres.

Teorias certamente não faltam para desvendar as causas da homossexualidade, conforme afirma **Nogan**: “*Ela [minha mãe] achava (e acha) que fui em grande parte*

¹⁰⁷ **Nogan** cita o nome de uma popular festa do curso de biologia da universidade. Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos, bem como manter sob sigilo o local de estudo e trabalho deles, não foi mencionado o nome da festa.

influenciado pela liberdade da faculdade, e não tenho maturidade para entender o que quero". Entretanto, pouca ou nenhuma importância é dada na compreensão de como pessoas heterossexuais se tornam heterossexuais, e isso torna evidente o quanto ainda precisamos questionar sobre o ato de classificar e rotular negativamente todos os sujeitos que não sentem-se atraídos sexualmente pelo chamado "sexo oposto". A meu ver, parece importante ressaltar que embora muitos concordem com a ideia de que a homossexualidade não seja patológica e anormal, "cada vez que tentamos achar um momento ou ocasião que a origina, nós naturalizamos a heterossexualidade e ocultamos um dos mecanismos de produção da anormalidade, isto é, a naturalização da sexualidade" (COLLING; NOGUEIRA, 2015, p. 178). O que torna necessário questionar são as relações de poder e saber que concebem o sujeito homossexual como um "desviante", reforçando a perpetuação das normas regulatórias de gênero impostas pelo regime heterossexual. Britzman (2009, p. 54, grifos meus) sugere também que "não podemos prever se nossa escolha será homossexual, heterossexual ou bissexual. E, francamente, *o desejo não se importa com tais categorias*". Além dessas três categorias citadas pela autora, inúmeras outras vem sendo criadas com o objetivo de classificar e, conseqüentemente, hierarquizar as sexualidades. As formas de resistência encontradas pelas famílias que se constituem a partir dos valores sociais da ótica heteronormativa incluem os discursos sobre o que elas acreditam ser melhor *para* seus filhos, e não os que os filhos acreditam ser melhor *para eles mesmos*. Afinal, como uma *outra* pessoa poderia dizer *com quem* e *como* deveríamos buscar as formas de sentir prazer?

Nogan também comenta sobre sua experiência com o "armário" no ambiente universitário: "*Apostei minha liberdade na faculdade, mas ela não veio de prontidão, a bio ainda era um ambiente que marginalizava os grupos menores*". Enquanto outros jovens da pesquisa sentiam-se mais abertos e livres, na universidade, para expressar suas formas de ser e estar no mundo, conforme anteriormente mencionados em seus relatos, **Nogan** traz um elemento novo que é a dificuldade inicial de conviver com outras pessoas no curso de biologia. Como a rede criada no Facebook entre os jovens auxiliou **Nogan** na superação dessa dificuldade inicial? Como as conversas *online* tecidas no grupo são capazes de resistir e combater a matriz da heterossexualidade, responsável pela produção e manutenção de discursos discriminatórios e preconceituosos contra as chamadas "minorias" sexuais?

O encontro de alteridades que se estabeleceu no Facebook durante o trabalho de campo entre 2013 e 2015 me faz conceber os jovens da pesquisa como sujeitos da experiência. De acordo com Larrosa (2002, p. 24), esse sujeito é caracterizado "por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se [...] de

uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”. Essa receptividade consolidou as relações entre os membros do grupo e tornou cada integrante cúmplice de um aprender-ensinar com o outro sobre os desafios de se viver num mundo no qual impera a ótica heteronormativa. As conversas *online* foram momentos únicos e irrepetíveis abertos pelo desejo e a necessidade, de cada um, em falar e ouvir, conforme o próprio **Nogan** deixa claro em seu relato: “*Desculpem o texto enorme, isso é mais um desabafo porque esta é minha situação atual e eu não sei porque resolvi contar tudo aqui (vai ver eu gosto de vocês, haha)*”. Dessa forma, as conversas com os jovens apontaram para a urgência de “desconstruir a casa como espaço privado de produção e de reprodução heterocentrada” (PRECIADO, 2014, p. 42), reiterando a necessidade de questionar a supervalorização da relação monogâmica envolvendo duas pessoas legalmente casadas e que buscam/desejam ter/adotar filhos.

Sobre a universidade, apresento novamente alguns trechos dos depoimentos de **Ian McKellen** e **JR Wilde**. O primeiro afirma que “*Hoje vivo duas vidas. A dentro de casa e a dentro da universidade. Inevitavelmente a dentro da universidade se expande cada vez mais pelos ciclos sociais e amizades que a vida de casa se diminui e se torna uma máscara a se vestir por poucas horas*”. O fortalecimento dos vínculos sociais e afetivos de **Ian McKellen** com os seus colegas no ensino superior corrobora um sentimento de pertencimento, enquanto que no seu meio familiar é necessário o uso de “*uma máscara a se vestir*”. **JR Wilde** vai nessa mesma direção e ressalta que o “*Ambiente universitário e, especialmente a biologia, tem mais abertura pra lidar com diversidade [...]. Minha família não sabe e eu me importo pouco com isto até que haja um relacionamento sério que precise de apresentações. [...] se eu tivesse crescido sem a abertura da universidade, se eu não tivesse começado a passar mais tempo fora de casa e da minha cidade... ah cara, seria bem complicado*”. Não se trata aqui de avaliar o curso universitário em relação à possibilidade de conviver com a diferença, mas de perceber, a partir dos relatos dos jovens, o quanto ainda existe, nas instâncias sociais cotidianas, normas regulatórias que se fundamentam numa “concepção binária do sexo, tomado como um ‘dado’ que independe da cultura, [e] impõe, portanto, limites à concepção de gênero e torna a heterossexualidade o destino inexorável, a forma compulsória de sexualidade” (LOURO, 2013, p. 84).

4.1.6 “*E é aí que acaba meu mar de rosas e começa o meu calvário...*”

As palavras de *Nectar* a seguir foram muito apreciadas pelo grupo porque revelam a forma criativa e bem humorada encontrada pelo jovem para narrar um pouco sobre sua família e seus relacionamentos afetivos com homens e mulheres:

Nectar: *minha vez! acho que eu nunca falei sobre isso, então será uma verborrêia... então... meu primeiro beijo, foi triplo, com uma menina e um menino, numa festa de família, e as crianças saíram gritando contando pra todo mundo e posteriormente me viram de pegação nas matinês da vida e acabaram sabendo que eu tinha transado com o filho da minha babá (o primeiro e o melhor!), então todo mundo sabe que eu pego rapazes. até uns 15-16 anos eu ficava tanto com mulheres quanto com homens, e aos 17 me apaixonei... por uma mulher, que me trocou... desiludido (na verdade ainda apaixonado, maybe, até hoje) parei de ficar com mulheres e aí eu peguei gosto pela coisa e passei a adentrar mais no 'mundo gay'... meus familiares nunca me perguntaram se eu era gay (até porque seria uma pergunta retórica) e eu também nunca vi a necessidade de contar, nem para os meus pais, sobre a minha vida sexual... mas se eu tivesse que contar, acho que não haveria problemas de aceitação, tenho um primo assumidamente gay e uma prima que se diz bissexual... minha família é tradicional e conservadora, mas dentro de suas próprias tradições, e a 'educação sexual' é uma delas, que inclusive incentiva a liberdade sexual (minha tia tem a máxima: 'todo ser humano é capaz de proporcionar prazer a outro ser humano')... por isso, eu apenas sigo a vida, sem me esconder, mas também sem levantar bandeira. até porque se eu fosse me rotular não seria como gay porque eu também sinto atração por mulheres... nessa tal de 'educação sexual' eu aprendi muitas coisas sobre sexo e sobre pensar sobre sexo, e uma dessas coisas é que sexo e afetividade podem andar juntos, mas não são siameses, por isso, eu prefiro pensar que sou bissexual e homoafetivo, porque hoje eu não teria um relacionamento com mulheres. e é aí que acaba meu mar de rosas e começa o meu calvário... Apesar da liberdade sexual, minha família é muito conservadora em relação aos laços sanguíneos e filhos são parte da divindade da família, uma obrigação tê-los... e é quase uma premissa do relacionamento gay a ausência dos filhos sanguíneos, por isso quando eu assumir um relacionamento sério, certamente vou encontrar resistência, apesar de querer ter filhos de verdade... esse é um risco que eu passei a estar disposto a correr quando aos 21, eu me apaixonei por um homem que era amigo de um amigo das putaria... eu, que sempre fui da putaria hard, me declarei, disse que ia abandonar tudo e talz, mas levei outro toco, mais cruel que o primeiro... ele disse que eu era perfeito! divertido, inteligente, bom de cama, gostosinho, mas me faltava um coração... me senti o homem-de-lata, sem dorothy, jogado na estrada de tijolos amarelos... mas era verdade! ninguém quer ter uma piranha do lado e eu usava as pessoas, não ligava pros sentimentos delas, só queria uma boa foda e nada mais, às vezes preferia nem saber o nome... era como diz a Robyn "i let the bad ones in and the good ones go"¹⁰⁸ ... mas foi bom! eu ganhei um*

¹⁰⁸ Robin Miriam Carlsson, mais conhecida por seu nome artístico Robyn, é uma compositora e cantora sueca. Na música *Indestructible*, o verso “*I let the bad ones in and the good ones go*” significa “*Eu deixo os maus ficarem e os bons partirem*”. Com o uso de dispositivo digital móvel com leitor de códigos QR, assista ao vídeo *Indestructible* disponível no *YouTube*:



coração porque eu sentia doer... quebrei muitos corações e só percebi quando tive o meu quebrado... triste. a partir daí reuni os cacos e procurei consertar os outros, pelo menos os que eu sabia o nome rsrsrs o tempo passou e foi aí que eu reencontrei um dos corações partidos (que na verdade nem tava partido, ele tinha levado de boa)... a gente começou do zero, conversamos bastante, transamos (porque é sempre bom e Roma não foi construída em um dia só hahaha), mas também saímos pra jantar, saímos com amigos e todas essas coisas que pessoas não-piranhas fazem... e puff! me apaixonei de novo! mas dessa vez eu tinha um coração e pior! dessa vez eu fui correspondido! e fomos felizes para sempre... só que não! (tem que lembrar que é o calvário) ele é enrustido... a família não é homofóbica, os amigos não são homofóbicos, mas pelo que parece, ele é homofóbico... ele tentou anos namorar com mulheres, mas não conseguiu ficar feliz, aí resolveu comer uns viadinhos por aí e tá de boa... mas não consegue se assumir nem pra si mesmo... eu tava tranquilo, já fiquei com muito enrustido e hetero, e pra mim não tem problema nenhum ficar no armário e achava que era só dar tempo ao tempo... até que um dia a gente foi pra balada com uns amigos dele e ele me obrigou a ficar com um amigo dele que todo mundo sabe que é gay... pensei que ele tinha fetishe em ser voyeur, mas era só pra ninguém desconfiar que na verdade eu estava acompanhando ele... nem fiquei com raiva, pq o amigo era um goxoso, mas profundamente triste... e como eu amo mais que tudo a minha liberdade, resolvi abandonar essa relação sem futuro, pelo menos até ele tomar uma atitude... mesmo tendo certeza que ele é o amor da minha vida... fim. eppur si muove¹⁰⁹.

Os inúmeros relacionamentos afetivos com os quais *Nectar* se envolveu torna desafiante classificá-lo, conforme ele mesmo ressaltou: “*se eu fosse me rotular não seria como gay porque eu também sinto atração por mulheres*”. Isso torna claro que as identidades sexuais utilizadas para classificar o outro nem sempre condizem com a forma como o outro gostaria de ser classificado. Afinal, qual o direito que temos para “etiquetar” o outro? Se me atribuem uma “etiqueta” que me desqualifica, não me restaria mais nada a fazer do que uma tentativa de me “desetiquetar”. Concordo com a ideia de Soares (2013, p. 87), para quem a classificação “é uma arbitrariedade resultante de uma operação de poder constituída em um processo de significação metonímico (o todo por uma parte, física ou comportamental)”. A autora defende a problematização da identidade, buscando outras formas de compreender as singularidades e as multiplicidades estéticas de existências dos sujeitos nos cotidianos escolares. Judith Butler compreende que as identidades são “construídas” e isso significa que elas podem ser *reconstruídas* e desafiar as estruturas normativas de poder previamente existentes (SALIH, 2013).

Esse processo de “etiquetamento” torna os sujeitos “indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura” (LOURO, 2013, p. 77). Os incontáveis

¹⁰⁹ “*Eppur si muove*” ou “*e pur si muove*”, em português, significa “*mas se movimenta*” ou “*no entanto ela se move*”. Diz a lenda que o matemático, físico e filósofo italiano Galileu Galilei murmurou esta frase, diante da Inquisição, depois de ter sido obrigado a renegar sua crença de que a Terra se move em torno do Sol. Informação disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/E_pur_si_muove!. Acesso em: 5 dez. 2013.

atributos dados aos corpos produzem diferentes sentidos culturais, como a cor da pele, o formato dos olhos, a presença da vagina ou do pênis, dentre outros. Essas reflexões são fundamentais para serem exploradas nos cotidianos escolares, na tentativa de ressignificar a forma pela qual as sexualidades são concebidas, ainda carregadas dos discursos de autoridade da ciência, da igreja, da lei e da moral. Em outras palavras, “nem tudo circula de maneira constante e, sobretudo, os corpos não retiram os mesmos benefícios dessa circulação: é nessa circulação diferencial de fluxos de sexualização que se desempenha a normalização contemporânea do corpo” (PRECIADO, 2011, p. 13). É dentro dessa ótica de controle que são produzidas as fronteiras que separam os “normais” (*straight*) dos “anormais” (PRECIADO, 2011).

Para Guattari e Rolnik (1996, p. 26), as constituições das subjetividades “não funcionam apenas no registro das ideologias, mas no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular como tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho, com a ordem social suporte dessas forças produtivas”. Nesta perspectiva, a maneira de perceber o mundo não comporta as inúmeras formas encontradas pelos discursos discriminatórios e preconceituosos para “etiquetar” aqueles que fogem à norma. É preciso questionar a produção de determinadas “etiquetas” – *homossexual, bissexual* etc. –, que só reforçam e legitimam uma etiqueta incontestável chamada *heterossexual*.

Além disso, algumas reflexões merecem destaque a partir da seguinte afirmação de *Nectar*: “*meus familiares nunca me perguntaram se eu era gay*”. A primeira delas caminharia numa direção que compreende a não necessidade de uma resposta afirmativa (“*sim, sou gay*”) porque, *a priori*, a ótica heteronormativa entende que todos os seres humanos com pênis deveriam, necessariamente, se relacionar sexualmente com sujeitos com vaginas. Outra reflexão diz respeito à hipótese de que se os pais de *Nectar* nunca perguntaram é porque já sabem ou temem saber. Somando-se a isso, talvez o mais interessante seja perceber o quanto há uma certa “precaução” quando o assunto em pauta são as sexualidades que fogem ao modelo heterossexual. Concordo com Foucault (1997b, p. 138), que defende um modo de vida compartilhado entre diferentes indivíduos, cujas intensas relações não necessariamente “se assemelham às que estão institucionalizadas. [...] ser ‘gay’, penso eu, é não se identificar com os traços psicológicos e as máscaras visíveis do homossexual mas tentar definir e

desenvolver um modo de vida¹¹⁰”. Compreendendo que há muitos modos de vida que diferem dos valores socioculturais da família heterossexual cristã – como a própria poligamia e as relações homoafetivas, para citar algumas –, quais outras possibilidades amorosas e arranjos familiares vêm se constituindo na contemporaneidade?

Nectar utiliza a metáfora do Calvário (nome dado à colina na qual Jesus foi crucificado) para trazer à tona a ideia da dor e do sofrimento em não reconhecer-se no modelo da heterossexualidade: “*prefiro pensar que sou bissexual e homoafetivo, porque hoje eu não teria um relacionamento com mulheres. E é aí que acaba meu mar de rosas e começa o meu Calvário...*”. Esse infortúnio narrado pelo jovem traz as marcas do preconceito e da discriminação, muito presentes nas vidas cotidianas de sujeitos cujas representações são estigmatizadas e marcadas pela abjeção. O caminho encontrado por ele como estratégia de resistência é seguir a vida, “*sem me esconder, mas também sem levantar bandeira*”. Frente a isso, percebo um caráter ambivalente nos dizeres do jovem: ao mesmo tempo em que *Nectar* afirma não se “*esconder [dentro do armário]*”, a ideia de não “*levantar bandeira*” constituir-se-ia, até certo ponto, como uma forma de tornar-se invisível e silenciado frente às práticas regulatórias que legitimam a produção dos discursos homofóbicos.

Defendo a perspectiva da teoria *queer*, que prima por uma nova crítica política: “ao invés de criticar ou focar apenas em manifestações de homofobia para mostrar que se baseiam em visões incorretas ou mentirosas, os *queer* preferem apontar para as estratégias de legitimação heterossexual” (MISKOLCI, 2011, p. 55, grifo meu). Diante disso, o que torna a necessidade encontrada por muitos jovens brasileiros hoje para evitar “*levantar bandeira*”? Quais “*bandeiras*” são legitimadas e quais ainda enfrentam resistências sociais para ser levantadas? A meu ver, seria preciso compreender os privilégios que determinadas “*bandeiras*” adquirem no que se refere ao reconhecimento e legitimação social e como as normas sociais são produzidas nesse processo.

Louro (2011, p. 87) apresenta algumas provocações interessantes: “como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa?”. Os dizeres de Louro (2011) e as palavras de *Nectar* me ajudaram a compreender que a “culpa” que muitos jovens carregam estaria diretamente relacionada à permanência no “armário”: “*um dia a gente foi pra balada*

¹¹⁰ Tradução de: “not resembling those that are institutionalized. It seems to me that a way of life can yield a culture and an ethics. To be ‘gay,’ I think, is not to identify with the psychological traits and the visible masks of the homosexual but to try to define and develop a way of life” (FOUCAULT, 1997b, p. 138).

com uns amigos dele e ele me obrigou a ficar com um amigo dele que todo mundo sabe que é gay... pensei que ele tinha fetishe em ser voyeur, mas era só pra ninguém desconfiar que na verdade eu estava acompanhando ele...”. Até quando os jovens que fogem à matriz heterossexual ainda precisarão se sentir “culpados” e permanecer no “armário”, deixando de desfrutar dos desejos e dos prazeres corporais ditos “proibidos”? Neste sentido é que os “próprios significantes ‘gay’ e ‘lésbica’ devem ser rearticulados de forma que sejam prazerosos, interessantes e eróticos” (BRITZMAN, 1996, p. 83), rompendo com os estigmas sociais atribuídos aos sujeitos que fogem à ótica heterossexual. Se um dos “*corações partidos*” de *Nectar* é “*enrustido*”, “*não se aceita*”, “*não consegue se assumir nem para si mesmo*”, seria preciso ressignificar os discursos preconceituosos e discriminatórios responsáveis pela (re)produção de uma representação depreciativa atribuída aos sujeitos *queer*.

A partir do relato de *Nectar*, é preciso considerar que a forma como cada um busca o desejo e o prazer (“*eu tinha transado com o filho da minha babá (o primeiro e o melhor!)*”) só pode ser diferente (“*aos 17 me apaixonei... por uma mulher, que me trocou... desiludido (na verdade ainda apaixonado, maybe, até hoje)*”). A capacidade do ser humano em produzir sentidos sobre o erótico e o corpo não são estáveis, mas reconfiguram-se constantemente (“*hoje eu não teria um relacionamento com mulheres*”) e colocam em cheque discursos produzidos pela ótica heterossexual sobre a ideia de que o desejo necessariamente deveria ocorrer apenas entre pessoas de gêneros diferentes (“*minha tia tem a máxima: ‘todo ser humano é capaz de proporcionar prazer a outro ser humano’*”). Isso é o que mostra Preciado (2011, p. 11, grifo da autora), ao dizer que “uma sexualidade qualquer implica sempre uma territorialização precisa da boca, da vagina, do ânus. É assim que o pensamento *straight* assegura o lugar estrutural entre a produção da identidade de gênero e a produção de certos órgãos como órgãos sexuais e reprodutores”. Ao identificar a reprodução como a única forma legítima e sadia de explorar o desejo e o prazer, o pensamento *straight* reforça um império sexual que concebe os sujeitos que fogem à matriz heterossexual como indesejados.

Britzman (2010, p. 91) revela ainda que “embora cada uma de nós seja um ser sexual, os significados que produzimos a partir de nossos próprios corpos – aquilo que cada uma de nós vê como erótico e prazeroso – serão bastante diferentes”. Há, portanto, diferentes modos de subjetivação que vêm se constituindo a partir da percepção dos sujeitos sobre o erótico e o prazeroso. Compreendendo que o prazer sexual transborda a relação pênis-vagina e que a relação sexual não necessariamente deva ficar restrita aos órgãos genitais, existem inúmeras

outras formas possíveis de explorar os nossos corpos, com ou sem a presença de outra(s) pessoa(s)¹¹¹.

4.2 Colocando em pauta a (tradicional) família nuclear: “*Então amigxs, você pensam em ter filhos? Acham que vão ter algum desafio?*”

[O relacionamento] Entre um homem e uma mulher mais jovem, a instituição matrimonial torna-o mais fácil: ela o aceita e trabalha para dar certo. Mas dois homens de idades notavelmente diferentes – qual código permitira a eles se comunicar? Eles estão frente ao outro sem termos ou palavras convenientes, sem nada para assegurar-lhes sobre o significado do movimento que os transporta para o outro. Eles têm de inventar, de A a Z, um relacionamento que ainda é sem forma, que é a amizade: isso significa a soma de tudo através da qual eles podem dar um ao outro prazer.¹¹²

Michel Foucault

Busco inspiração nas palavras de Foucault acima para pensar sobre a emergência de novas reconfigurações familiares através do fortalecimento dos laços de amizade. Reconhecer a amizade como um modo de vida poderia se constituir como uma estratégia política importante no questionamento da “normatividade da cultura heterossexual [, que] liga intimidade só para as instituições da vida pessoal, tornando-as instituições privilegiadas de reprodução social, acúmulo e transferência de capitais, e autodesenvolvimento¹¹³” (BERLANT; WARNER, 1998, p. 553). Isso porque, segundo reforçam os autores, conceber o

¹¹¹ Sobre uma análise breve das práticas sexuais contrassexuais propostas por Preciado (2014), ver Couto Junior e Brito (2016). Os autores descrevem três práticas sexuais presentes na obra de Preciado (2014), importantes no questionamento à normatização das relações monogâmicas com fins reprodutivos.

¹¹² Tradução de: “Between a man and a younger woman, the marriage institution makes it easier: she accepts it and makes it work. But two men of noticeably different age – what code would allow them to communicate? They face each other without terms or convenient words, with nothing to assure them about the meaning of the movement that carries them toward each other. They have to invent, from A to Z, a relationship that is still formless, which is friendship: that is to say, the sum of everything through which they can give each other pleasure” (FOUCAULT, 1997b, p. 136).

¹¹³ Tradução de: “normativity of heterosexual culture links intimacy only to the institutions of personal life, making them the privileged institutions of social reproduction, the accumulation and transfer of capital, and self-development” (BERLANT; WARNER, 1998, p. 553).

sexo como uma prática de pouca relevância ou algo estritamente pessoal fortalece as convenções heteronormativas de intimidade, enfraquecendo as possibilidades para dinamitar as culturas sexuais normativas. Propiciar visibilidade para as questões contemporâneas de gênero e sexualidade é um dos caminhos para a construção de estratégias de luta em defesa de outras reconfigurações familiares para além do já legitimado casal monogâmico que tem filhos.

A partir do diálogo com o grupo no Facebook, me lanço agora no desafio de refletir sobre a adoção de crianças por pessoas de mesmo sexo, tema polêmico que vem se popularizando e adquirindo repercussões sociais interessantes, aliado ao fato de que diversos países já legalizaram a união estável e o chamado “casamento gay”¹¹⁴. Não tenho como intenção aqui descrever e discutir o panorama histórico legislativo no Brasil sobre as questões que envolvem a união estável e o “casamento gay”, mas conhecer o que dizem os jovens da pesquisa sobre a adoção de crianças por pais gays.

4.2.1 “Cada um sabe onde aperta o calo”

Conforme a conversa *online* abaixo evidencia, a discussão sobre a adoção foi desencadeada por **Ian McKellen** com o objetivo de “*querer saber o que as gay pensam sobre ter filhos, sobre filhos criados por casais gays*”. Para isso, o jovem compartilhou no segundo semestre de 2014 o vídeo “Training the youngling” [Treinando o pequeno], que tem duração de cerca de noventa segundos e apresenta um homem brincando de luta de espada com uma criança (possivelmente pai e filho). Aos risos e gargalhadas, cada um possui em suas mãos o popular brinquedo da saga Star Wars [Guerra nas Estrelas], o “sabre de luz”, uma espécie de espada que emite uma luz fluorescente.

Ian McKellen: *Esse vídeo deliciosíssimo aliado à vontade de suscitar polêmicas constantemente pra saciar as coletas de dados do **Dilton**, me fizeram querer saber o que as gay pensam sobre ter filhos, sobre filhos criados por casais gays. Então amigxs, você pensam em ter filhos? Acham que vão ter algum desafio?*

¹¹⁴ Butler (2003) apresenta e discute a complexidade política envolvida na legalização da união entre homossexuais. Além disso, sobre as relações entre pânico morais e formas de controle social, partindo principalmente do “casamento gay” como exemplo, ver Miskolci (2007).

<https://www.facebook.com/video.php?v=10204999196718372&set=vb.1195580459&type=2&theater>¹¹⁵

Nogan: Ensinar a luta de sabre desde criança

Nectar: o filme [Famílias por igual] ganhador do rio festival gay de cinema é sobre a adoção na argentina

<https://www.facebook.com/RioFGC/photos/gm.329116400601239/922716511076176/?type=1&theater>¹¹⁶

Nectar: e vai passar dia 30/08/14 no cineclube!

ps. eu chorei e tudo

Feliciano: ai, eu quero ver, me levaaa?

Nectar: vamo sim! vai ser no centro cultural da justiça federal, na cinelândia! eu já vou estar lá antes, então é só aparecer...

[...]

Dilton: Um parênteses: como assim o **Dilton** faz "coleta de dados"? kkkkk eu trabalho a partir de uma perspectiva dialógica! Rsrtrs Respondendo à sua pergunta: sinceramente, não tenho a menor vontade de ter filho, pelo menos não no mundo em que a gente vive rtrs. Se eu já sofri na escola, imagina o quanto meu filho não sofreria também?! Confesso que sou um tanto pessimista neste assunto de adoção. Sou contra?! Claro que não!!! Pelo contrário. Já conversei muito com o **Dominique** sobre isso e chegamos numa "conclusão" parecida... pelo menos por agora...

Nectar: sério que tu não quer ter filho por causa do mundo?! O__O

Ragon: nossa eu tb penso exatamente assim **Dilton**, já quis muito ter filho (um menino) mas se a mentalidade do mundo mudar daqui a alguns anos eu poderia pensar a respeito.

Dilton: Serfssimo, **Nectar**. Eu gosto muito de criança e me veria sendo um pai e tanto (chininho da humildade p mim! rs). Mas, sinceramente, do jeito que as coisas andam hoje em dia no Rio... acho que seria mais feliz com o meu porquinho da índia ou com um coelhinho (qualquer um dos dois está mais do que bom). Isso quer dizer que eu prefira bichos de estimação a crianças? Não. Significa que é mais fácil ser um pai gay de bichinhos de estimação do que de crianças... vão me perguntar: "mas você quer ir pelo caminho mais fácil?". Eu diria: não gostaria que meu filho sofresse o que eu sofro/sofri fora de casa.

Nectar: isso me inspira a não comer pra nunca mais fazer chuca¹¹⁷... #brinks mas falando sério: eu entendo quem não quer ter filhos porque acha que não tem vocação pra paternidade... mas não querer porque o mundo é difícil é muito triste e um atestado de incapacidade de ser agente de mudança, no sentido de ter um filho e educá-lo dentro do que a gente espera que o mundo se torne bom... assim o futuro não tem jeito mesmo, porque só gente estúpida tem filho. PS – e quem disse que o mundo não é um lugar difícil pros bichinhos de estimação?

¹¹⁵ Com o uso de dispositivo digital móvel com leitor de códigos QR, assista ao vídeo compartilhado por **Ian McKellen** na conversa:



¹¹⁶ Com o uso de dispositivo digital móvel com leitor de códigos QR, veja o cartaz do filme “Famílias por igual” compartilhado por **Nectar**:



¹¹⁷ A “chuca” consiste na lavagem e higienização do orifício anal antes da penetração.

Polobio: *Eu quero MUITO ter filhos! É um dos meus sonhos. Já até escolhi os nomes! aushausha #MonicaGeller*

Nectar: *eu tbm quero muito ter filhos...*

Dilton: *Nectar, primeiramente, eu adoro suas colocações. Elas dão o que pensar. Eu concordo com você, em partes. Mas eu disse o que eu disse com a ideia de que o mundo ainda não está como eu gostaria para receber minhas crianças. Isso não significa que ele continuará terrível sempre. Eu vejo que estamos melhorando enquanto seres humanos, cada vez mais abertos a outros estilos de vida... Eu só estou muito assustado com as coisas que ando lendo/vendo na internet (assassinatos, etc). Estou num momento pessimista, mas não quer dizer que eu não mude minha opinião em breve. Vocês me ajudam a mudar de opinião o tempo todo, mas ainda estou bem apreensivo quando o assunto é adoção de crianças por casais homossexuais. Cara, eu ficaria tão feliz sendo padrinho de crianças que fossem adotadas por casais gays, dar uma de tio, levar p cinema, p praia, jogar videogame. Mas o que eu ganho hoje: ser padrinho COM o **Dominique** do casamento de alguns de meus melhores amigos... e nem entramos juntos na igreja porque não éramos formados por um casal de homem-mulher... o mundo fica muito esquisito quando o casal é formado por 2 homens/mulheres...*

Dilton: *Polobio, você é lindoooo!!!*

Nectar: *tudo bem... cada um sabe onde aperta o calo... rrsrrsrrs mas acho um retrocesso ideológico... eu sou da opinião que é bom largar a utopia do mundo melhor e começar a trabalhar/encarar o mundo que a gente tem, de modo a não tornar ele melhor, mas pelo menos me tornar alguém melhor pra enfrentar essas tranqueiras... tem a frase "Ao invés de deixar um mundo melhor para seu filho, deixe um filho melhor para o mundo"*

Dilton: *Ué, mas ninguém é obrigado a ser pai. A gente encara o mundo como pode e eu venho escolhendo encará-lo sem um filho. Tenho optado em usar minhas energias para estudar e usar essas reflexões que vimos tecendo na esperança de tocar outras pessoas e formar futuros professores. Eu venho plantando minha sementinha para um mundo melhor não pensando em ser pai, mas pensando que muitos jovens gays brasileiros querem ser pai e precisam de um mundo melhor HOJE!*

Ao compartilhar o vídeo e colocar-se como sujeito que também participa da pesquisa de campo, os dizeres de **Ian McKellen** me remeteram para a perspectiva bakhtiniana, para quem “o ato de pesquisar é um momento marcado pela excepcionalidade, ou seja, é um acontecimento único, e que deve ser entendido no âmbito de tal dimensão singular” (JOBIM E SOUZA E ALBUQUERQUE, 2012, p. 111). De acordo com essa premissa, isso significa compreender que o pesquisador rompe com o suposto “olhar neutro” na interação com o outro, sendo afetado pelas diversas experiências sociais compartilhadas com os sujeitos da pesquisa na medida em que o trabalho de campo se desenvolve. Considerando que pesquisador e sujeitos estão engajados na elaboração de questões e colocações, busquei uma pesquisa que se desenvolveu por meio da parceria dos jovens no Facebook, coautores de um estudo que prima pela horizontalidade das vozes e a participação de todos na produção de conhecimento.

O “vídeo deliciosíssimo aliado à vontade de suscitar polêmicas” certamente foi um convite feito por **Ian McKellen** para que todos tivessem a oportunidade para se pronunciar.

Nectar aproveitou a ocasião para divulgar o longa metragem “Famílias por igual¹¹⁸”, exibido no Rio Festival Gay de Cinema em 2014, e que abarca temáticas como a adoção e o relacionamento de casais gays. Sobre as diversas polêmicas conservadoras e reacionárias que reconhecem a homossexualidade como não-natural, vale lembrar os dizeres de Butler (2003, p. 236, grifos da autora): “se alguém *não* quer reconhecer certas relações humanas como parte do humanamente reconhecível, logo, esse alguém *já* as reconheceu e busca negar aquilo que, de uma maneira ou de outra, já foi compreendido”. Caminhando nessa linha de pensamento, gostaria de ressaltar que esse trabalho de pesquisa não buscou ouvir pessoas que negam o já compreendido, e sim ouvir jovens engajados na luta por novas estratégias de resistência contra a heteronormatividade, principalmente porque o contexto sociocultural brasileiro ainda está alinhado com uma perspectiva ideológica que defende e valoriza a constituição da (tradicional) família nuclear, formada por casais (e filhos) heterossexuais.

Acredito na força das palavras e do diálogo em rede para promover novas formas de pensar, agir, lutar e resistir contra determinadas ideologias (re)produzidas por diversas instituições sociais, insistentes em apenas reconhecer e privilegiar as relações amorosas entre homens e mulheres que culminem exclusivamente na reprodução sexual. É preciso resistir, contestar, e ressignificar permanentemente as normas regulatórias de gênero; para isso, é necessário “insistir em existir, existir enquanto múltiplas possibilidades, existir enquanto sobreposição de sis (si e si e si e...), sempre renovados eus, palimpsestos, movimentos constantes de reinvenção, dervixes dançantes, devires, insistir em existir de novo e de novo: re-existir” (GALLO; ASPIS, 2011, p. 176).

A interação com o grupo sobre a reconfiguração dos tradicionais arranjos familiares revelou que no atual momento da vida dos jovens há, por um lado, certo desinteresse pela adoção de crianças e, por outro lado, é nítido o desejo e a expectativa de um dia serem pais, conforme *Nectar* e *Polobio* afirmaram, respectivamente: “*quero muito ter filhos...*” e “*É um dos meus sonhos. Já até escolhi os nomes!*”. A conversa *online* propiciou diversos momentos de reflexões e foi interessante perceber que meus argumentos representariam um “*retrocesso ideológico*”, segundo *Nectar*. Frente a isso, não busquei apresentar neste texto de pesquisa somente o entrecruzamento de vozes que pensam de forma semelhante sobre um determinado tema. Ainda que muitas palavras apresentadas e interpretadas neste texto possam caminhar por uma mesma linha de pensamento, houveram divergências de ideias no decorrer das

¹¹⁸ Produzido por Marcos E. Duszczak e dirigido por Rodolfo E. Moro, “Famílias por igual” é um documentário ganhador de diversos prêmios internacionais sobre famílias que são constituídas por casais gays. Para maiores informações, acesse o *site* oficial do filme: <http://familiasporigual.com.ar/>

conversas na rede, e isso me direciona para a perspectiva bakhtiniana, que compreende que a produção de sentidos entre diferentes consciências se dá também a partir “dos segredos, das mentiras, das indiscrições, das ofensas, dos confrontos de pontos de vistas que inevitavelmente acontecem nas relações entre humanos” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 110).

Butler (2003, p. 240-241) problematiza a legalização das uniões entre homossexuais e as diversas formas de adoção ao contestar as normas de reconhecimento que são concedidas pelo Estado. Ainda hoje, novos e controversos arranjos de parentesco vêm enfrentando desafios para adquirir legitimidade política, conforme a autora cita nos seguintes exemplos: “a adoção inter-racial, a adoção por homem solteiro, por casais gays, por grupos que não são casados, por estruturas de parentesco nas quais mais de dois adultos convivem”. Nesse mesmo texto, Butler mostra que, ao apostar no Estado pela busca de reconhecimento legal, ampliamos e fortalecemos as normas responsáveis pelo enquadramento dos arranjos sexuais em duas categoriais, as legítimas e as ilegítimas. Em outras palavras, o mesmo Estado que beneficia determinados grupos sociais também desfavorece outros grupos, e o faz a partir do viés da sexualidade. No que diz respeito aos direitos concedidos pelo Estado californiano sobre o “casamento gay”, os dizeres da feminista Paola Bacchetta a seguir são significativos porque, segundo ela, esses direitos vêm enfraquecendo as lutas políticas do movimento *queer*:

Eu hoje vivo em um estado, a Califórnia, que está cada vez mais domesticando seus *queers*. Recentemente, o estado concordou que “homossexuais” podem se casar, e infelizmente isso parece ser bastante suficiente para alguns *queers*. Precisamos de um debate mais amplo sobre [...] o que significa para os *queers* integrar um estado-nação neocolonial profundamente *queerfóbico*, sexista, racista e classicista¹¹⁹ (BACCHETTA, 2009a, p. 230, grifos meus).

O movimento homossexual, representado pela bandeira do “Orgulho gay”, defende a “incorporação” social e desconsideram as marcas da abjeção na luta política (MISKOLCI, 2013). Em contrapartida, os defensores da perspectiva *queer* acreditam que os valores hegemônicos precisam ser contestados porque desencadeiam experiências sociais marcadas pela abjeção. A “domesticação” dos sujeitos frente aos valores hegemônicos não é suficiente para colocar em tensão as relações de poder responsáveis pelas marcas da abjeção. A meu ver, a “incorporação” do outro implica em concessões e, de certa forma, em submeter-se aos pré-

¹¹⁹ Tradução de: “I now live in a state, California, that is increasingly domesticating its queers. It recently agreed that ‘homosexuals’ can marry, and unfortunately this seems to be quite enough for some queers. We need a wider debate about [...] what it means for queers to integrate into a profoundly queerphobic, sexist, racist, class and neocolonial nation-state” (BACCHETTA, 2009a, p. 230).

requisitos do Estado para usufruir dos “benefícios” legais do casamento e da adoção de crianças por pais gays.

Novamente faço minhas as palavras de Butler (2003, p. 231), que apresenta uma discussão sobre a necessidade de se rever as questões que envolvem a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo e, ao mesmo tempo, pontua críticas no que diz respeito à redução das relações amorosas ao casamento. Butler propõe a seguinte pergunta para mostrar algumas das problemáticas do casamento: “como isso afeta a comunidade dos não-casados, dos solteiros, dos divorciados, dos não-interessados em casamento, dos não-monogâmicos – e como o campo sexual torna-se assim reduzido, em sua própria legibilidade, se o casamento se torna a norma?”. Essa pergunta pode ampliar-se também para problematizar algumas questões que envolvem a adoção de crianças por pessoas gays: se as relações amorosas são reduzidas ao casamento, me preocupa o fato de que a própria adoção possa ser concedida pelo Estado unicamente a pessoas gays que estejam casadas, o que implicaria em negar um direito àqueles que não se identificam com os princípios do casamento.

A afirmação “*o mundo fica muito esquisito quando o casal é formado por 2 homens/mulheres*”, mencionada por mim no grupo do Facebook, caminha numa direção que concorda que o mundo “não é esquisito”, mas ele “fica esquisito” quando há uma tentativa de subverter e contestar as normas de regulação de gênero ancoradas à ótica heteronormativa. Isso porque a dicotomia masculino/feminino é o atual suporte da ordem sexual, e qualquer tentativa de reivindicação legal pelo casamento por parte de pessoas gays e lésbicas desencadeia forte reação negativa (BORRILLO, 2010). A meu ver, a legalização do “casamento gay” e o direito à adoção são importantes para todos os sujeitos que desejam constituir suas próprias famílias a partir desse modelo. Por outro lado, esses direitos são insuficientes para contestar as relações de poder responsáveis por problematizar a “esquisitice” dos casais gays, tampouco retirar da condição de subalternos os grupos que constituem as chamadas “minorias” sexuais. Somando-se a isso, temo por novos processos de exclusão dirigidos às pessoas gays que não desejam constituir suas próprias famílias a partir do casamento e da criação de filhos.

Não obstante a necessidade de contestar o poder do Estado e a concessão de direitos, a luta política não pode concentrar seus esforços única e exclusivamente na legalização do “casamento gay” e no direito à adoção. Novas estratégias são necessárias para expor os limites e as contingências da cultura heteronormativa, na esperança de romper com uma

concepção de família que ainda privilegia o papel central da figura do homem e da mulher heterossexuais na criação do(s) filho(s).

4.2.2 “Meus ‘filhos’ serão meus alunos, e cada pessoa que eu consiga tocar, modificar ou instigar com meu trabalho”

A conversa *online* apresentada acima prosseguiu com novas reflexões que foram desencadeadas pela participação de outros membros do grupo, também interessados em discutir a adoção de crianças por pais gays.

Dalton: *Eu não quero ter filhos por puro egoísmo! Prontofalei! Poderia citar N motivos, pra esconder meu egoísmo, e concordo com os [motivos] q o Dalton falou. Além desses eu vejo o mundo inchado e consumindo o planeta. Eu sou contra as pessoas TODAS terem filhos! E tb sou contra a continuação de animais como pets! Tudo isso consome o mundo literalmente, em energia, produção de comida etc [...] Me julguem.*

Dilton: *kkkkkkkkkkk deixa o povo “julgar” um pouco agora, Dalton! só vou ficar olhando o circo pegar fogo... só um parênteses: já ouvi muitos desses argumentos que você usa.*

Gustavo: *[...] eu quero sim ter um filho, adotado pq eh besteira arrumar uma barriga de aluguel com tanta gente por aí que já nasceu e precisa de um lar.... se eu adotar um menino será Dante se adotar uma menina se chamará Morgana, a menos que já tenha um nome... mas só vou adotar se e quando tiver dinheiro suficiente pra dar uma vida boa pra ele(a) pq é mó bad ser criado com pouco dinheiro =p.*

Nogan: *Calma, Dalton, ebola está aí para controlar a população. (Quando eu falo isso, muita gente torce o nariz e me chama de frio, mas eu só estou querendo um pouco de seleção natural que a humanidade insiste em desafiar). [...] Meus "filhos" serão meus alunos, e cada pessoa que eu consiga tocar, modificar ou instigar com meu trabalho.*

Ragon: *ahh Nectar [...] tipo eu sobrevivi, aguentei e superei todo o "sofrimento" que a atual sociedade me impôs...mas e se por meu capricho eu venho a ter um ou dois filhos e eles não aguentarem a tudo o q os espera? cada pessoa suporta até um ponto...mesmo q eu eduque, faça dele uma pessoa melhor que o mundo e ele seja mente aberta, ele pode muito bem não suportar a pressão de ser filho de pais gays e eu não quero de maneira nenhuma isso pra uma criança.*

Paulo: *Queria ter filhos sim, mas isso envolve tantas polêmicas....como ter um par, por exemplo uahauhsauhsauhs criar uma criança sozinho é quase impossível. Mas definitivamente seria um prazer ter um baby em casa e fazer dessa criança um ser humano melhor, dar uma criação digna e etc....*

Dalton: *Eu só acho q pra ter um filho no mundo atual tem q se pensar MUITO em TUDO o q isso envolve [...]. Vivemos num mundo capitalista e não da pra negar.*

Nogan: *Isso é verdade, muitos pais tem filhos e acham que a babá vai dar tudo que o filho precisa, só vai brincar com o filho no fim de semana ou depois do trabalho, porque o filho está na escola. Dão um iphone e um computador e acham que estão investindo da educação do filho. [...]*

Dalton: *Acho q devíamos mudar o q aprendemos na escola pra coisas como cidadania, política e nutrição, pq no fim das contas até a faculdade só precisamos mesmo de matemática básica e umas noções de física química e biologia. E deixar*

as coisas mais específicas e aprofundadas pra uma formação mais da faculdade mesmo.

Nogan: *Como faz para votar em você? Hahaha...*

Dilton: *Eu não discordo do que o **Nectar** disse, realmente não dá para ficar esperando o mundo melhorar para criarmos nossos filhos (adotando/barriga de aluguel etc). Mas e aí, como faz diante de toda onda de violência e discriminação?! é foda.*

[...]

Gustavo: *A verdade é que num questão dessas toda opinião é certa... pq se o cara quer ter um filho ele vai ter que adotar ou parecido pra se sentir realizado se o cara não quer ter eh melhor ser tio pq cuidar de uma obrigação é uma bosta... e dentre esses dois extremos tem os condicionais que só teriam filhos se conseguissem garantir certas condições primeiro, financeiras psicológicas ou ambientais xD... E não vejo como sinceramente nenhuma destas opiniões estarem erradas...*

Justgia: *eu sempre quis ter filhos. Pelo menos um. Tenho uma emprestada da minha namorada, mas eu cheguei na vida dela ela já tinha 11 anos e não é a mesma coisa, quero desde bebê também. Mas não ser por agora, preciso me estabilizar na vida primeiro XD*

Dilton: **Justgia,** *querida, você está com a vida "quase" estabilizada!! Hoje foi a sua defesa (não consegui ir por conta da correria da faculdade) e você agora é Doutora [em ciências biológicas]!! aproveito o post aqui para desejar muito sucesso para você! E desejar muita felicidade para você e para a família que vem construindo!! bjo grandeeee! e vamos nos falando, Doutoraaaaa.*

Dalton: *Parabens **Justgiaaaaaa**!!!!*

A segunda parte da conversa com os jovens trouxe para discussão alguns temas trabalhados no curso de biologia, como “o mundo inchado e consumindo o planeta”, segundo afirmou **Dalton**, bem como a seleção natural, conforme **Nogan** pontuou e satirizou: “[o vírus] ebola está aí para controlar a população”. A partir do viés biológico, os argumentos deles compreendem a urgência de colocar em pauta a complexa questão do controle populacional no mundo, uma vez que o aumento exponencial de pessoas a cada ano é um fator alarmante considerando os limitados recursos do planeta para atender à demanda crescente do consumo humano¹²⁰. As palavras de **Nogan** sobre o vírus ebola são significativas para expor o processo permanente de negociação instaurado pela comunicação dialógica: “Quando eu falo isso, muita gente torce o nariz e me chama de frio, mas eu só estou querendo um pouco de seleção natural que a humanidade insiste em desafiar”. Expressões como “torcer o nariz” e chamar o outro “de frio” mostram o quanto as palavras colocam em tensão a relação com o outro e o quanto elas são capazes de afetar e modificar os sujeitos. Dessa forma, a relação alteritária e

¹²⁰ O meu objetivo aqui não é aprofundar ou trazer elementos para discutir o controle populacional. Para outras informações sobre o assunto, acesse a reportagem no G1 publicada em 2011, cuja manchete intitula-se “‘Bônus bebê’ e ‘filho único’ são exemplos de controle populacional”. A reportagem traz como exemplo a China, que pune famílias que têm mais de um filho. Reportagem disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/10/bonus-bebe-e-filho-unico-sao-exemplos-de-controle-populacional.html> Acesso em: 28 jan. 2015. Além dessa reportagem, diversos trabalhos acadêmicos sobre o assunto estão disponíveis em periódicos *online*.

dialógica à luz da perspectiva bakhtiniana defende a premissa de que argumentos e opiniões estarão permanentemente passíveis de serem contestados e ressignificados pelo outro.

Além disso, é importante destacar que a continuação da conversa sobre adoção contou com a participação de outros membros do grupo igualmente interessados no cuidado e na criação de filhos, como o **Gustavo** (“*se eu adotar um menino será Dante se adotar uma menina se chamará Morgana, a menos que já tenha um nome*”) e a **Justgia** (“*eu sempre quis ter filhos. Pelo menos um*”). No caso de **Justgia**, ela tem intenção de criar outra criança desde pequena, mesmo com a sua família constituída hoje pela presença da namorada e da filha “emprestada”: “*Tenho uma [filha] emprestada da minha namorada, mas eu cheguei na vida dela ela já tinha 11 anos e não é a mesma coisa, quero desde bebê também*”. Epstein e Johnson (2009, p. 90) afirmam que vêm crescendo o número de jovens que têm pais ou mães homossexuais, levando-os a crer que “não faz sentido educar as crianças como se a parceria monogâmica e heterossexual ainda fosse a única forma socialmente aprovada de vida sexual”. Para isso, seria preciso considerar também a existência de filhos/as que têm dois/duas pais/mães numa época em que muitas famílias já estão se reconfigurando, mesmo quando ainda prevalece uma pressão social que regula a naturalização e a normalização da heterossexualidade a partir de “uma rede de vigilância e controle [que funciona] para garantir seu sucesso e atacar os possíveis ‘desvios’” (FERRARI, 2010, p. 548). Os jovens da pesquisa encontraram nas conversas *online* do Facebook a possibilidade de dar maior visibilidade a esses “desvios” e, ao mesmo tempo, problematizar as inúmeras marcas da abjeção daqueles que não seguem os padrões sociais impostos pelo modelo heterossexual.

O desejo pela adoção também é compartilhado por **Paulo**. No entanto, ele disse que esse interesse estaria condicionado à presença de um parceiro amoroso na sua vida: “*Queria ter filhos sim, mas isso envolve tantas polêmicas....como ter um par, por exemplo*”. Os dizeres do jovem me remetem para a afirmação de Foucault (1997b, p. 136, grifo do autor), para quem “desde que me lembro, para desejar homens [*garçons*] foi para desejar relações com homens. Isso sempre foi importante para mim. Não necessariamente na forma de um casal, mas como uma questão de existência¹²¹”. Será que, para desejar ser pai/mãe, precisamos “*ter um par*”? O que está em jogo no desejo de constituir a própria família? A partir dos diversos relatos compartilhados pelos jovens, percebo o quanto cada um deles vêm buscando suas

¹²¹ Tradução de: “As far back as I remember, to want guys [*garçons*] was to want relations with guys. That has always been important for me. Not necessarily in the form of a couple but as a matter of existence” (FOUCAULT, 1997b, p. 136, grifo do autor).

próprias formas de existir e de planejar suas vidas familiares, mesmo com a pressão social empenhada para que todos os sujeitos adotem o modelo de vida heterossexual.

Ragon apresentou um ponto de vista interessante ao dizer que sobreviveu, aguentou e superou “*todo o ‘sofrimento’ que a atual sociedade me impôs*” e concorda com a ideia de que, caso tenha filho(s), a criança “*pode muito bem não suportar a pressão de ser filho de pais gays e eu não quero de maneira nenhuma isso pra uma criança*”. Gallo e Aspis (2011), referindo-se à necessidade de re-existir na escola, indo contra a dominação e despertando os sentidos das juventudes ao lhes garantir liberdade, trazem palavras que me auxiliam na tarefa de refletir sobre os argumentos de **Ragon**. De acordo com os autores, é necessário promover a multiplicidade na escola, proliferando outros possíveis: “como grama, crescer pelo meio, ocupar os espaços com o múltiplo, conjurando o uno. Abrir vácuos, fomentar, não temer a multiplicidade na escola. Não temer o imprevisível, apaixonar-se por ele, estar constantemente em um ‘não sei onde’, seguramente” (GALLO; ASPIS, 2011, p. 178). Mesmo não discordando dos argumentos levantados por **Ragon**, acredito na força da imprevisibilidade, do “não saber”, para buscar outros modos de existir e resistir, trilhando os próprios caminhos na constituição familiar na esperança de contestar e desnaturalizar o modelo da heterossexualidade. Essa tarefa envolve inúmeros desafios cotidianos, aliado ao fato de que muitos de nós cresceu em contextos nem sempre abertos à diferença, responsáveis pela instauração de relações de poder que expõe as marcas da abjeção, demarcando socialmente os “normais” e “anormais”. Dessa forma, é imprescindível aprender com o não esperado, ressignificando a própria noção de família na medida em que novos arranjos familiares são constituídos para atender às necessidades de cada indivíduo.

A pesquisadora Paola Bacchetta (2009a) morou na década de 1970 numa residência na Filadélfia, Estados Unidos da América, onde conviveu com outras feministas que também integravam o grupo político lésbico “DYKETACTICS!¹²²”. O relato de Paola a seguir descreve a reação do grupo ao ser indagado por ela sobre a possibilidade de convidar um casal monogâmico de senhoras lésbicas latinas para irem morar na casa, devido ao fato de que uma delas havia perdido o emprego, o que tornou difícil a vida financeira do casal.

À nossa mesa de jantar houve reações diversas. Houve um pouco de queixas sobre as reproduções da hetero-normatividade e da monogamia-conformidade. Algumas entendiam que a monogamia lésbica era considerada reprodução dos modos

¹²² “Dyke” é um termo ofensivo para designar mulheres lésbicas nos EUA. O termo foi (re)apropriado pelo grupo com o objetivo político de buscar estratégias de resistência.

relacionais do casamento hetero-normativo, que historicamente foi baseado na apropriação da mulher. Nós desejávamos viver e nos relacionar diferentemente, fora desse molde opressivo¹²³ (BACCHETTA, 2009a, p. 220).

As palavras de Paola mostram as possibilidades de existir e resistir e o quanto a multiplicidade de formas com as quais podemos constituir nossas próprias famílias independem da necessidade de um “par amoroso”, da adoção de crianças, tampouco em seguir padrões e convenções sociais que insistem em regular os corpos, os gêneros e as sexualidades. Conforme *Nogan* disse na conversa, “*Meus ‘filhos’ serão meus alunos, e cada pessoa que eu consiga tocar, modificar ou instigar com meu trabalho*”. Nem todos os sujeitos da pesquisa cursam/cursaram a licenciatura durante a graduação em ciências biológicas, mas considero significativa a experiência docente engajada com a formação humana, indo muito além do mero trabalho com os chamados “conteúdos disciplinares”. Neste sentido, defendo uma prática pedagógica que “toque”, “modifique” e instigue” professores e estudantes, instaurada pelos princípios dialógicos e alteritários bakhtinianos, uma vez que nos completamos provisoriamente na relação com o outro, enquanto que o outro é igualmente afetado pela incompletude provisória que damos a ele. Para Jobim e Souza e Albuquerque (2012, p. 111, grifo das autoras), “o *outro* é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo”.

Não tenho como objetivo aqui esgotar as inúmeras possibilidades de interpretar os relatos produzidos com os sujeitos, mas de perceber que as conversas *online* tecidas no Facebook apresentaram inúmeros desafios que precisam ser discutidos na escola. Esta, por sua vez, produz e legitima discursos que consideram os jovens que fogem à matriz da heterossexualidade como desviantes, indesejados e ridículos (LOURO, 2011), segundo confirmam os próprios participantes do estudo. Dessa forma, no capítulo seguinte eu apresento e discuto os relatos produzidos com os jovens sobre alguns dos acontecimentos mais marcantes durante a época da escola.

¹²³ Tradução de: “At our dinner table there were mixed reactions. There was a bit of grumbling about reproductions of hetero-normativity and monogamy-conformity. Some felt that lesbian monogamy was about reproducing the relational modes of hetero-normative marriage, which was historically based in the appropriation of woman. We desired to live and relate differently, outside this oppressive mold” (BACCHETTA, 2009a, p. 220).

5 CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: MARCAS DA ABJEÇÃO (RE)PRODUZIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Certa premissa, bastante consagrada, costuma afirmar que determinado sexo (entendido, neste caso, em termos de características biológicas) indica determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica o desejo ou induz a ele. Essa sequência supõe e institui uma coerência e uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade. Ela supõe e institui uma consequência, ela afirma e repete uma norma, apostando numa lógica binária pela qual o corpo, identificado como macho ou como fêmea, determina o gênero (um de dois gêneros possíveis: masculino ou feminino) e leva a uma forma de desejo (especificamente, o desejo dirigido ao sexo/gênero oposto)¹²⁴.

Guacira Lopes Louro

A relação entre sexo-gênero-sexualidade apresentada por Louro (2013) está ancorada dentro de um modelo que não comporta as diversas formas de vivenciar e experimentar a sexualidade, conforme mostram os diálogos tecidos com os jovens da pesquisa. É com a intenção de ir na contramão do modelo criticado pela autora acima que este trabalho se circunscreve, buscando romper com as premissas que naturalizam a ótica da heterossexualidade como sendo a única forma legítima e possível de fabricar os corpos e explorar os desejos e os prazeres corporais. Entendendo que a escola vem sendo um dos locais da produção e manutenção de discursos que discriminam alunos e professores que fogem à ótica dominante da heterossexualidade, como pensar práticas de ensinar e aprender que possibilitem promover novas estratégias de enfrentamento às intolerâncias sociais e aos discursos de ódio? A meu ver, esta questão é imprescindível na ressignificação de um espaço escolar que defenda as múltiplas formas de constituir-se ser humano ao subverter as normas regulatórias de gênero e expor as fragilidades da heteronormatividade.

Diante do exposto, é preciso compreender como as marcas da abjeção e do estigma social são produzidos no âmbito escolar. Para Warner (1999, p. 27), o “estigma [...] refere-se a uma marca no corpo, como uma marca ou tatuagem ou uma orelha decepada, identificando

¹²⁴ LOURO, 2013, p. 82-83.

uma pessoa permanentemente com a sua desgraça¹²⁵”. Neste sentido, é interessante perceber como os sujeitos desta pesquisa revelaram o temor da experiência escolar ao apontarem, principalmente, a desgraça que foi conviver com outras pessoas num contexto em que as normas regulatórias de gênero fabricavam corpos estigmatizados, fazendo valer a violência discursiva que desqualificava todos e todas que, de alguma forma, não comportavam-se de acordo com o seu gênero.

Warner (2004) mostra que a teoria *queer* promove esforços para contestar o regime da normalidade, que produz e naturaliza os estigmas sociais. O autor faz uma severa crítica à uma concepção de mundo que concebe a humanidade e a heterossexualidade como sinônimas, o que dificulta dissociar a imagem negativa atribuída às pessoas gays e lésbicas. Dessa forma, seria necessário questionar a normatização da monogamia e do casal heterossexual, uma vez que essa normatização da vida favorece a produção de uma anormalidade que reforça o quão desprezíveis tornam-se aqueles e aquelas que de alguma forma não seguem as expectativas sociais impostas pelo regime heterocentrado. Para Warner (2004, p. xxvi, grifo meu), a ideia da nomeação *queer*, que emergiu no contexto de luta política, não opera somente através da denúncia da intolerância, mas aponta para “um amplo campo de normalização [...] como o local da violência. A sua brilhante estratégia de nomeação reside na combinação de resistências no amplo campo social com resistências mais específicas sobre os campos da fobia e da discriminação *queer*”^{126,127}.

As conversas *online* apresentadas e discutidas neste capítulo mostram algumas das marcas deixadas pela escola na vida dos jovens da pesquisa, atualmente no Ensino Superior. O relatos se referem aos contextos escolares de jovens que frequentaram instituições educacionais públicas e/ou privadas em diversas localidades do Estado do Rio de Janeiro, com a conclusão do Ensino Médio variando de 1999 a 2014. Com exceção de *Nectar*, que frequentou apenas o Ensino Médio no Rio de Janeiro, a educação básica de todos os demais sujeitos que apresentam relatos neste capítulo foi realizada em instituições de ensino cariocas. Uma vez que passamos boa parte de nossas infâncias e juventudes participando de experiências na escola, considere importante conhecer a relação dos sujeitos da pesquisa com

¹²⁵ Tradução de: “Stigma [...] refers to a mark on the body, like a brand or tattoo or a severed ear, identifying a person permanently with his or her disgrace” (WARNER, 1999, p. 27).

¹²⁶ Tradução de: “a wide field of normalization [...] as the site of violence. Its brilliance as a naming strategy lies in combining resistance on that broad social terrain with more specific resistance on the terrains of phobia and queer-bashing” (WARNER, 2004, p. xxvi).

¹²⁷ No próximo capítulo eu discuto a articulação entre a pedagogia e a teoria *queer*.

seus colegas e professores do Ensino Fundamental e Médio, o que permitiu provocar reflexões sobre as relações de poder que produzem e legitimam discursos em sintonia com o modelo da matriz heterossexual. O fato de muitos dos jovens da pesquisa terem sido constantemente bombardeados pelo preconceito e pela discriminação no espaço escolar devido às inúmeras expectativas heterossexuais criadas me motivou a tecer reflexões sobre gênero e sexualidade neste capítulo.

O dialogismo e a alteridade constituíram-se como princípios fundantes nas conversas realizadas com os jovens no Facebook, bem como o sentimento de cumplicidade e a disponibilidade para ouvir e falar com o outro. Somando-se a isso, novamente encontrei em Larrosa (2002, p. 24-25) palavras que me auxiliam no entendimento sobre o sujeito da experiência, cuja abertura essencial para o diálogo o torna um sujeito que se “ex-põe”:

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”.

A relação com os sujeitos da pesquisa revelou que a “exposição” de seus pontos de vista trouxe um sentimento de cumplicidade, convidativo a que trouxessem à tona as histórias que marcaram os cotidianos escolares de cada um. Não necessariamente precisamos firmar e defender um ponto de vista, sempre concordar com o outro ou meramente propor sugestões para os desafios impostos pela vida, mas o sujeito da experiência, na perspectiva de Jorge Larrosa é, primeiramente, um sujeito que se expõe para o outro. No caso dessa pesquisa, expor-se para o outro significou buscar problematizar uma concepção de mundo em que “as hierarquias de gênero e as hierarquias sexuais pautam-se por uma compreensão naturalizada e universal, em que os sujeitos masculinos, heterossexuais, brancos, ocidentais, cristãos, são vistos como a norma, o padrão” (FELIPE, 2007, p. 84).

Fornecer visibilidade às questões apresentadas neste capítulo trouxe a oportunidade para se conhecer, a partir do ponto de vista dos sujeitos participantes desta pesquisa, as diferentes experiências da abjeção produzidas pelas práticas preconceituosas e discriminatórias dirigidas a todos aqueles que fogem à matriz heterossexual. Esses discursos, sintonizados com o pensamento heteronormativo, evidenciaram as demarcações das fronteiras do sexo e a forma como determinados sujeitos são socialmente reconhecidos e legitimados como “normais”, enquanto outros são relegados à condição de “diferentes”.

5.1 “O personagem [da TV] entra no cotidiano escolar!”: iniciando as conversas sobre a escola

A partir de agosto de 2013 eu comecei a conhecer algumas das marcas da escola na vida dos jovens da pesquisa. Foi no referido mês que a reportagem “Mãe registra BO após filho ser chamado de ‘Felix’ pela professora”¹²⁸ (UOL Educação) foi compartilhada por mim no grupo do Facebook. Interpretado por Mateus Solano, Félix é um personagem gay da telenovela brasileira produzida pela Rede Globo, Amor à Vida¹²⁹, que estreou em 2013. Durante boa parte da trama, o personagem permaneceu no “armário”, mantendo um “casamento de fachada” com a estilista Edith, interpretada pela atriz Bárbara Paz. A telenovela trouxe repercussões sociais interessantes e conseguiu proporcionar maior visibilidade sobre as questões relacionadas às sexualidades. O objetivo aqui não é realizar uma análise sobre a telenovela brasileira, mas conhecer os pontos de vistas dos sujeitos da pesquisa sobre a relação entre sexualidade e escola:

Dilton: *O personagem [da TV] entra no cotidiano escolar! A turma e a professora chamam aluno de Félix para fazer brincadeira de mal gosto. E aí, grupo, como era a escola de vocês com as questões relacionadas à "homossexualidade"?*

Polobio: *Na minha escola era um inferninho! Imagina que estudei da quinta série ao ensino médio em um colégio de freira frequentado pelos mauricinhos e patricinhas de Petrópolis. Eu não tinha um minuto de sossego e quase nenhum amigo. Era constantemente zoado em sala e a grande maioria dos alunos e professores fazia nada a respeito. Contava em uma mão os amigos que eu tinha.*

JR Wilde: *O Félix é "vilão" e é "gay", pode ter sido por dois motivos. De qqr forma, acho que o mais interessante seria a mãe conversar diretamente com a professora para que ela "entenda que foi errado". Concordo que professores não deveriam criar este tipo de situação, uma vez que os alunos se sentem endossados por eles. Se a mulher for escrota msm, vale a pena ameaçar com um processo. Mas acho que depois ela pode ter percebido a besteira, uma vez que pediu desculpas... sei lá...*

Na minha escola eu nunca fui identificado como gay, mas era um nerdzinho, então sofria bullying por motivos outros. Nunca dei mta bola. Aspecto gay, msm, fundamental não houve e ensino médio, todo mundo permaneceu mt bem fechado no armário. Mas por mais que houvesse especulações, nunca vi hostilização direta não. Ao menos não na minha turma. Enfim...

Dilton: *Polobio e JR Wilde, me identifiquei muito com as histórias de vocês. E hoje, formado em pedagogia, e supostamente PREPARADO (que nada!!) para exercer a profissão docente, não tive sequer uma disciplina na faculdade que abordasse o tema gênero e sexualidade. Até o início deste ano [2013] eu era professor de turmas de crianças, e percebia o quanto o nosso papel é importante para repensar algumas ideias muito carregadas de preconceitos que algumas delas levavam para a escola.*

¹²⁸ Reportagem disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/08/08/mae-registra-bo-apos-filho-ser-chamado-de-felix-pela-professora.htm>. Acesso em: 14 nov. 2013.

¹²⁹ Para maiores informações sobre a telenovela, acesse: http://pt.wikipedia.org/wiki/Amor_%C3%A0_Vida. Acesso em: 11 dez. 2013.

Eu conversava bastante com algumas delas e via o quanto elas me ajudavam a pensar (e vice-versa). Muitas vezes as conversas com elas giravam em torno dos nossos gostos:

ELAS: professor, essa sua blusa é rosa.

EU: e o que que tem?

ELAS: mas rosa é cor de menina.

EU: sério?! como, se eu estou usando rosa e não sou menina.

ELAS: é... mas rosa é cor de menina...

EU: mas quem disse isso para vocês? Vamos ver aonde na minha blusa está escrito que é para meninas (Risos coletivos).

[...]

Para Britzman (1996), muitas escolas ainda reconhecem a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural. Isso fica evidente nos dizeres de **Polobio**, que diz: “*Na minha escola era um inferninho! [...] Era constantemente zoado em sala e a grande maioria dos alunos e professores fazia nada a respeito*”. **JR Wilde** também ressalta que, no “*ensino médio, todo mundo permaneceu mt bem fechado no armário*”. O “armário” não é uma simples escolha inofensiva adotada pelos jovens para manter sob sigilo determinadas sexualidades, mas é uma forma de lutar contra a “zoação” praticada em espaços fortemente marcados pelas normas regulatórias de gênero. Diante disso, conviver diariamente num espaço qualificado por **Polobio** como um “inferninho”, ser “zoado” e permanecer, segundo **JR Wilde**, “fechado no armário”, são situações determinadas por práticas escolares que “atuam para deixar intacta a visão de que as (homo)sssexualidades devem ficar ocultas” (BRITZMAN, 1996, p. 80).

Como ressalta Peixoto (2013, p. 217), não somente os conhecimentos escolares precisam ser trabalhados com os alunos, mas “é preciso considerar que pênis, ânus e vaginas também fazem parte dos cotidianos escolares. É preciso subverter a lógica do cérebro como a parte do corpo mais importante para a escola”. Se gênero e sexualidade não se constituírem como importantes temas de discussão na escola, crianças e jovens, cada vez mais, poderão naturalizar pensamentos machistas como “*rosa é cor de menina!*” e “*homem que é homem não chora*”. A meu ver, é papel da escola promover, com os estudantes e seus professores, reflexões sobre esses temas, na esperança de problematizar discursos aparentemente inofensivos, mas que estão arraigados de preconceitos e que emergem frequentemente no cotidiano escolar, conforme eu ressalté na conversa com os sujeitos: “*mas quem disse isso para vocês? Vamos ver aonde na minha blusa [rosa] está escrito que é para meninas*”. Dentro deste contexto podemos compreender a ideia de que “o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural [...], uma superfície politicamente neutra *sobre a qual age a cultura*” (BUTLER, 2013, p. 25, grifos da autora).

Louro (2001, p. 550) faz uma provocação interessante ao campo educacional: “como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural,

múltipla e cambiante?”. A partir dessa pergunta, percebo a necessidade de problematizar questões sobre os corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar com o objetivo de expor a produção de discursos que naturalizam e normatizam, na cultura, a demarcação das fronteiras do sexo que separam os sujeitos considerados “normais” dos “diferentes”. Para Felipe (2007, p. 80), faz-se fundamental observar como são elaboradas as “estratégias de controle sobre os corpos masculinos e femininos, criando expectativas em torno deles, estabelecendo padrões de comportamento aceitáveis ou inaceitáveis, [...] imputando-lhes tratamentos, terapias, vigilâncias, castigos, torturas ou mesmo a morte”. As expectativas em torno do corpo, do gênero e da sexualidade auxiliam no prestígio de determinados comportamentos e, ao mesmo tempo, na desvalorização das condutas sociais que não se enquadram nos moldes heteronormativos. A denúncia de **Polobio** (“*Eu não tinha um minuto de sossego e quase nenhum amigo*”) me faz ressaltar o importante papel dos profissionais da educação em identificar e lutar contra as injustiças sociais e os processos de exclusão no espaço educacional, para que sejam adotadas estratégias pedagógicas a fim de tornar a escola um lugar de sossego e de fortalecimento dos vínculos de amizade entre todos.

5.2 “*Desde muito cedo os meninos não queriam brincar comigo e eu era sempre deixado de lado*”

A conversa *online* a seguir também trouxe parte da história dos jovens da pesquisa em seus respectivos cotidianos escolares, revelando o quanto muitos deles ficavam às margens dos acontecimentos da escola em função de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Brincadeiras, nomes pejorativos e a produção da normalidade são alguns dos aspectos destacados pelos sujeitos abaixo, que apontam a indignação de terem participado de cotidianos escolares de grande intolerância em relação àqueles que não se identificavam com a heterossexualidade:

Justgia: *Quando eu estava na escola [...] eu era chamada de sapatão desde a sexta série e eu nem tinha idéia de que isso poderia acontecer comigo, já que eu nem entendia. Não tinha ainda modelo de pessoas gays próximas. Todo mundo vivia no armário, principalmente celebridades.*

Daniel: *Mais ou menos como a Justgia colocou, eu tenho alguns pontos a adicionar... eu não sofria tanto assim a influencia negativa da escola até porque naquela época minha relação com esse assunto "era meio longínqua"... em momento algum (pelo menos, que eu saiba) deixei "escapar" minha bissexualidade do campo das ideias. Por outro lado, havia dois garotos que eram assumidamente*

gays e um tanto efeminados... eles sofriam com "brincadeiras" que, até onde sei, não passaram do verbal e não tinham uma intenção primária de discriminar... Não presenciei, nem fiquei sabendo de nenhuma atitude violenta, até porque na minha escola (incrivelmente, uma instituição pública municipal) a diretora era bastante respeitada e coibia o comportamento discriminatório. Hoje, inclusive, ela está na política lutando a favor da causa LGBT, entre outras. Meus problemas, na época de escola, começaram a ser gerados na minha mente já no final da oitava série e foi onde sofri bastante... anyway... ficou confuso... mas espero que dê pra entender o básico... syshauhs

Dilton: *Justgia e Daniel, eu sofri na escola. As brincadeiras eram constantes. Desde muito cedo os meninos não queriam brincar comigo e eu era sempre deixado de lado. Justgia, me chamavam de tudo o que é nome, desde muito cedo, e eu também não entendia muito bem. Uma vez, no ensino médio, eu estava voltando para casa e tinha um bando de alunos do meu colégio fazendo várias piadinhas a meu respeito no ônibus (público). "Bora lá perguntar para ele se ele é passivo ou ativo", e eu fingia que não era nem comigo e recusava a falar da minha orientação sexual com pessoas extremamente desagradáveis de se conviver. Naquela época, os meus colegas de classe (principalmente os meninos) pareciam se incomodar demais comigo e eu nem entendia direito essa história de passivo e ativo! E hoje fico me perguntando se é tão simples e banal a relação entre dois homens: passivo e ativo?! PQP os alunos me zoavam e estavam por fora de tudo! Daniel, conta mais um pouco para a gente sobre a sua escola e quando você começou a ter o que você chamou de "problemas".*

Daniel: *Ah, problemas no sentido de "o que fazer?", "por que isso acontece comigo?"... foi numa época em que eu estava com forte ligação com a igreja católica... a curiosidade veio aos poucos, eu queria ter como falar com alguém sobre, mas sabe como é isso, certo? Sempre fui muito tímido e fazia de tudo para passar despercebido, e eu via como aqueles dois garotos eram o foco das brincadeiras e dos risinhos... sempre tive horror a isso (ainda hoje, eu passo, alguém cochicha ou, pior ainda, ri, fico logo achando que tenho um babuíno pendurado na bunda ou outra coisa bem ridícula... rrsrs!)... enfim... por conta dessa timidez, preferi entender as coisas aos poucos, encontrar a calma em mim mesmo... posso dizer que a internet me ajudou demais... conversei com muita gente, passei a ler mais e tal, acabei vendo que o que me fazia mal, que é justamente o que prega a sociedade com seus vários "braços", não correspondia a verdade absoluta... saí da igreja (foi a melhor decisão que eu poderia ter tomado quanto a isso), passei a me entender como pessoa independente... e continuo ainda hoje o caminho para a aceitação, dessa vez não minha, mas dos que estão ao meu redor... aos poucos conto a alguns familiares (os quais me deram força, aceitaram tranquilamente), mas a prova de fogo eu pretendo postergar, se é que um dia farei (contar à mãe, avó e pai)... Também acho que o fato de eu ser bi "alivia" um pouco a barra, mas isso não me deixa satisfeito porque eles sempre esperam pelo predomínio de minha "parte hetero", se é que posso dizer assim... bom... acho que é isso... faltou mesmo foi um porto seguro, alguém que eu tivesse a certeza de que poderia contar... faltou tratar o assunto com naturalidade... apesar de tudo, sobrevivi, e sinceramente, acho que eu não seria melhor se eu tivesse tido essas "conversas" antes... o crescimento veio naturalmente, e eu gostei do resultado, apesar dos pesares. shuhushua*

Justgia: *Acho que o pior das crianças zoando é você nem entender o que eles vêem de diferente em você. Eu não tinha a menor idéia. Eu achava que era "normal", mas é óbvio que já era claro para algumas pessoas que eu tinha algo de diferente. Depois que eu descobri que existiam pessoas gays e elas eram normais também tudo ficou mais fácil. Lógico que eu não era mais criança, mas mesmo as pessoas zoando na rua não importavam mais. As vezes eu até achava engraçado o quanto as pessoas são ignorantes.*

[...]

Dilton: *Daniel, é muito interessante ver o que você chama de "parte hetero" e "parte gay" por conta da bissexualidade. Então você transita num universo em que você só é "meio" discriminado? É claro que não é tão simples assim, até porque a sua "parte gay" não tem sido bem vista por algumas pessoas, como você disse (inclusive você saiu da igreja pelos descontentamentos). É maravilhoso conhecer o*

que vocês têm a contar, e mesmo que nossas histórias tenham vários pontos em comum, nunca serão iguais. Justgia, é curioso o quanto precisamos do outro para dizer o que é ou não "normal". Vivemos numa coletividade que tende a definir o que entra e o que não entra na "normalidade", e quando alguma coisa escapa dela, há o perigo do diferente ser hostilizado.

É insuficiente trabalhar dentro de uma perspectiva de mera valorização da diferença daqueles apontados como “subalternos”, mas é preciso romper com a produção de discursos que enquadram os sujeitos nessa condição (“*eu era chamada de sapatão desde a sexta série*”). Isso porque a mera valorização da diferença reforça a matriz heterossexual e cria novos mecanismos de exclusão, mantendo intacta as ideologias que regulam e (re)produzem a desqualificação de determinados grupos sociais. Compreendendo a existência das relações de poder que permeiam as práticas sociais cotidianas, subverter as normas regulatórias de gênero numa sociedade ocidental nitidamente marcada por um olhar heteronormativo não é tarefa fácil (“*Desde muito cedo os meninos não queriam brincar comigo e eu era sempre deixado de lado*”).

Conforme já ressaltado neste trabalho de pesquisa, a diferença é sempre relacional. Em outras palavras, a diferença “é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência” (LOURO, 2008, p. 22). É diante da naturalidade atribuída à heterossexualidade (e das condutas comportamentais esperadas de homens e mulheres heterossexuais), que as demais sexualidades passam a se constituir como “diferentes”. Isso se torna claro nas palavras de **Justgia**, ao reconhecer que ela não era tomada como referência pelas crianças de sua escola: “*Acho que o pior das crianças zoando é você nem entender o que eles vêem de diferente em você. Eu não tinha a menor idéia. Eu achava que era ‘normal’, mas é óbvio que já era claro para algumas pessoas que eu tinha algo de diferente*”. As palavras de **Justgia** me direcionam para a necessidade de rever o quanto a diferença é (re)produzida nos cotidianos escolares e, portanto, é preciso adotar estratégias pedagógicas capazes de questionar a heteronormatividade ao expor as marcas da abjeção. Entretanto, concordo com o pensamento de Silva (2010), para quem os princípios de tolerância, respeito e convivência harmônica entre as culturas são insuficientes para desestruturar as relações de poder responsáveis pela produção da diferença. De acordo com o autor,

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade do que mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las” (SILVA, 2010, p. 88, grifos meus).

Não queremos ser “tolerados”. Não queremos a “generosidade” dos outros. Se nossas formas de ser e estar no mundo são muitas vezes “silenciadas” pela própria escola, não queremos que nos “deem a palavra”, pois somos igualmente sujeitos de linguagem e produtores de discursos. Para Louro (2011, p. 69), “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”. Como buscar na linguagem formas de desnaturalizar o instituído? Reconheço o quanto as instituições educacionais são responsáveis hoje pela (re)produção mais diversas formas de preconceito e discriminação sociais. Valorizar e reconhecer a “diferença” não é suficiente para combater a homofobia na escola, pois se apenas o discurso dessa valorização recai sobre as pessoas “diferentes” é porque aqueles ditos como “normais” já são, *a priori*, valorizados.

Para Britzman (2010, p. 97), “nos modelos normativos de educação, ligados à ideia de desenvolvimento, a educação sexual se torna preocupada em colocar a especificação do objeto apropriado como um problema e em privilegiar aqueles sujeitos que devem ser vistos como ‘normais’”. Faço minhas as palavras de Warner (1999, p. 58), para quem propõe duas questões acerca da produção de uma normalidade que insiste em regular as práticas e condutas sociais/sexuais: “como é que a gente veio aceitar um mundo no qual nos é dito para ter uma certa sexualidade só porque é [, estatisticamente falando,] a média de uma população grande? Ou ainda, por que é dito ser o funcionamento natural do organismo humano?¹³⁰”. As condutas sociais classificadas como “naturais” e “coerentes” são atribuídas aos comportamentos daqueles sujeitos que seguem os padrões de uma maioria, restando aos demais sujeitos a punição e a correção através da utilização de diversas estratégias. Entretanto, vale lembrar que a produção da normalidade é extremamente frágil porque não há como afirmar que a maioria sempre se comportará, espaço e temporalmente, de uma mesma maneira. Enquanto profissional do campo da educação, acredito ser importante colocar em tensão concepções de gênero e sexualidade que insistem em normatizar e classificar as práticas sexuais, reforçando um olhar heteronormativo que discrimina os sujeitos que não se identificam com a heterossexualidade.

Devido ao desprazer dos jovens da pesquisa em serem constantemente identificados e apontados, no espaço da escola, como “diferentes” porque não atendiam às expectativas heterossexuais, muitos sentiram a necessidade de manter sob sigilo a sexualidade. Isso é o que

¹³⁰ Tradução de: “How did we ever come to accept a world in which we are told to have a certain sexuality just because it is [, statistically speaking,] the average of a large population? Or, for that matter, because it is said to be the natural functioning of the human organism?” (WARNER, 1999, p. 58).

mostra **Daniel**, ao dizer que “em momento algum (pelo menos, que eu saiba) deixei ‘escapar’ minha bissexualidade do campo das ideias”. Além disso, **Daniel** confessa: “a curiosidade veio aos poucos, eu queria ter como falar com alguém sobre, mas sabe como é isso, certo? Sempre fui muito tímido e fazia de tudo para passar despercebido”. Enquanto a escola privilegiar um olhar heteronormativo sobre as sexualidades, jovens que fogem à ótica da heterossexualidade ainda optarão por “passar despercebidos”, sem deixar “escapar” suas sexualidades. O medo de serem discriminados e hostilizados pelos colegas de classe e pelos próprios professores, tornou comum a “vida no armário” segundo revelaram vários dos jovens participantes do estudo.

Sobre os conceitos de “diferente” e “diferença” discutidos nesta pesquisa, eu caminho na mesma direção que Soares (2013, p. 99): “o problema não é o diferente nem a diferença, mas a norma ou a tentativa de normatizar, normalizar, classificar e enquadrar as diversas singularidades em categorias reconhecíveis, para assim atribuir valor (positivo ou negativo) aos múltiplos e mutantes modos de existência”. A partir disso, questiono: quais classificações vêm se constituindo e se tornando legítimas nos cotidianos escolares? E quais as classificações que silenciam/negam os vários modos de existências dos jovens? Como problematizar, com os jovens e seus professores, o uso das classificações? Autodenominando-se gays/lésbicas/bissexuais, os jovens da pesquisa também fazem uso das classificações para tornar suas orientações sexuais mais inteligíveis para o grupo no Facebook. Essa autodenominação, entretanto, traz repercussões sociais que merecem destaque, principalmente a partir dos dizeres de **Daniel** acima: “Também acho que o fato de eu ser bi ‘alivia’ um pouco a barra, mas isso não me deixa satisfeito porque eles sempre esperam pelo predomínio de minha ‘parte hetero’”. É a necessidade do outro em nos classificar, ao mesmo tempo em que nós também sentimos o desejo de conhecer o outro pela referência da sexualidade, que nos leva a cair na armadilha do enquadramento e, conseqüentemente, da criação de estereótipos atribuídos aos sujeitos.

De acordo com Soares (2013, p. 91), o estereótipo “não é capaz de oferecer um porto seguro de identificação devido ao processo de conhecimento que lhe é inerente (ambivalente, complexo, contraditório, ansioso e afirmativo ao mesmo tempo)”. Portanto, desconsiderando a constituição dos processos de subjetivação dos sujeitos, nos restaria apenas assumir possibilidades presumíveis e pré-determinadas de viver e de explorar as diferentes formas de prazer. Será que a bissexualidade, na perspectiva de **Daniel**, poderia ser constituída meramente de uma “parte hetero”? Pensando para além das “partes”, o que estaria em jogo na constituição dos desejos e dos prazeres sexuais? Não obstante a importância de repensar o uso

das classificações, acredito que “nós, professores e professoras, devemos descobrir novamente o lugar do eros dentro de nós próprios e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo” (HOOKS, 2010, p. 123). Caminhando nessa mesma direção, Britzman (2009, p. 54) ressalta a importância do ato de amar, constituinte do ser humano, ao afirmar que “sem nossa libido, nós, criaturas eróticas, não teríamos razão para pensar, para fantasiar, para sonhar, para nos apaixonar por pessoas e ideias, e para estender a mão para os outros”. Frente a isso, cabe questionar se a escola vem se dedicando a discutir sobre as diferentes formas de amar haja vista que a sala de aula é um espaço plural que agrega sujeitos que se apaixonam e têm a necessidade de se envolverem em práticas sexuais com outra(s) pessoa(s).

Me questiono sobre o porquê do tema “gênero e sexualidade” ainda ser pouco explorado pelo campo da educação, considerando a importância de trabalhar a complexidade das questões engendradas por essa temática na escola. Faço minhas as palavras de hooks (2010, p. 115), quando ressalta que “nós, professoras e professores, raramente falamos do prazer de eros ou do erótico em nossas salas de aula. Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente”. É em função dessa separação que as questões ligadas aos gêneros e às sexualidades são pouco exploradas na pauta pedagógica. Afinal, como resgatar uma prática pedagógica que emerge de processos de ensinar e aprender atentos aos corpos e às sexualidades? Como unir mente e corpo no trabalho com os conhecimentos? Como “perturbar” a classificação binária dos gêneros e promover, na escola, a naturalidade com a qual os jovens da pesquisa exploram a constituição das diferentes formas de ser? Segundo reforçou **Daniel**, “*faltou tratar o assunto com naturalidade... apesar de tudo, sobrevivi*”. Por mais desafiante que seja discutir com naturalidade a temática “gênero e sexualidade”, é necessário lutar a favor de uma escola cada vez mais livre de práticas preconceituosas e discriminatórias, conforme as inúmeras conversas *online* com os jovens da pesquisa que ajudaram a pensar.

5.3 “As pessoas ficavam me sacaneando e isso ‘manchava’ a imagem da escola”

O relato do jovem **Daniel** acima não deixa dúvida de que a mera “sobrevivência” aponta para um cotidiano intolerante àqueles que fogem à matriz heterossexual. Assim como

ele, **Polobio** também apresentou um relato que evidencia a situação de “sobrevivência” semelhante no contexto escolar, inclusive contando com a participação e auxílio dos pais no enfrentamento à homofobia:

***Polobio:** Eu era sacaneado por todos o tempo todo, sem nenhum pudor. De chegar no ponto em que a coordenação teve que interferir porque durante provas e eventos do colégio as pessoas ficavam me sacaneando e isso "manchava" a imagem da escola. Além disso, as zoações aconteceram desde que eu me entendo por gente. Eu não tinha nem noção do que todos os nomes dos quais eu era xingado significavam. Não entendia o porque da perseguição se eu sempre tentei ser uma pessoa legal e educada com todo mundo. Por mais que eu tentasse me enturmar ou passar despercebido, as brincadeiras de mau gosto sempre eram direcionadas para mim.*

***Dilton:** Polobio, você chegou a comentar sobre a sua situação na escola com seus familiares?*

***Polobio:** Eu cheguei. Minha mãe sabia porque eu contava e meu pai também acabava sabendo por meio da minha mãe. Além disso, eles recebiam várias ligações da escola quando algo mais grave acontecia. Minha mãe me orientava a tentar não ligar e meu pai ficava revoltado! Falava que se eu me irritasse era pra eu tomar a atitude que viesse a cabeça e que ele depois ia lá me defender do que acontecesse.*

Diante das fortes palavras enunciadas por **Polobio**, que escola estamos ajudando a construir com os nossos alunos e na relação com nossos colegas de trabalho? Não se trata aqui de generalizar ou afirmar que todas as escolas produzem práticas que silenciam os sujeitos que fogem à matriz heterossexual. Entretanto, fica evidente, a partir dos relatos, que os sujeitos da pesquisa conviveram boa parte de suas juventudes em instituições escolares que legitimaram e reforçaram a heteronormatividade. A norma regula e cria estratégias para deixar intacta uma visão de mundo, hostilizando todos aqueles e aquelas que, eventualmente, fujam aos padrões comportamentais esperados pelos moldes heteronormativos. Vale lembrar aqui os dizeres de Louro (2011, p. 61): “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”.

Warner (1999, p. 23) discute sobre a vida sexual das pessoas e afirma que “os que pagam são os que se destacam de alguma forma. Tornam-se um para-raios não somente para o ódio da diferença, do anormal, mas também para o ódio mais geral das práticas sexuais¹³¹”. A metáfora do para-raios é importante porque diz respeito à necessidade de denunciar o fato de que os chamados “corpos estranhos” (LOURO, 2013) são constantemente *atingidos* pelas marcas da abjeção, que reforçam o estigma e o sentimento de desvalorização e traz como consequência social o ato de ser “*sacaneado por todos o tempo todo, sem nenhum pudor*”, segundo pontuou **Polobio**. O ato de ser hostilizado não ocorria pelas práticas sexuais nas

¹³¹ Tradução de: “The ones who pay are the ones who stand out in some way. They become a lightning rod not only for the hatred of difference, of the abnormal, but also for the more general loathing of sex” (WARNER, 1999, p. 23).

quais ele se envolvia, até porque, de acordo com ele, “*as zoações aconteceram desde que eu me entendo por gente*”. A ótica heteronormativa atinge todos os sujeitos, mas acaba marcando negativamente aqueles que não atendem às expectativas sociais impostas pelo gênero. Em outras palavras, um homem gay pode passar despercebido pelo olhar preconceituoso da homofobia caso produza sua masculinidade de acordo com as normas e convenções culturais, ao mesmo tempo em que um homem heterossexual pode passar por situações de preconceito e discriminação caso apresente características mais “femininas”.

Será que somos livres para expressar nossas ideias e desejos na escola (“*as pessoas ficavam me sacaneando e isso ‘manchava’ a imagem da escola*”)? Creio que sejamos livres desde que nossas ideias e desejos estejam em sintonia com o “esperado” (“*as zoações aconteceram desde que eu me entendo por gente*”). Quando certas atitudes e comportamentos recaem sobre o “inesperado”, o desconforto sentido pelo outro imediatamente é capaz de impor limites que abalam certas visões de mundo (“*Não entendia o porque da perseguição se eu sempre tentei ser uma pessoa legal e educada com todo mundo*”). Para Britzman (1996, p. 82), “as construções da sexualidade funcionam discursivamente para normalizar aquilo que é marcado (a homossexualidade) e aquilo que é não-marcado (a heterossexualidade)”.

Soares (2013, p. 84) apresenta uma questão importante sobre a relação entre sexualidade e escola ao indagar: “como pensar os diferentes modos de existência na complexidade do cotidiano, especialmente aqueles que emergem nos espaços liminares e não estão em conformidade com os mecanismos de normalização?”. O pensamento de Britzman (1996, p. 83) apresenta algumas pistas importantes que poderiam auxiliar na tentativa de responder à essa pergunta: é preciso que a heterossexualidade seja “desvinculada dos discursos da naturalidade e dos discursos da moralidade. A heterossexualidade deve ser vista como uma possibilidade entre muitas”. Dentro desta perspectiva, não se trata de atribuir valores positivos ou negativos à percepção dos sujeitos sobre o erótico e o prazeroso, mas ampliar o entendimento sobre gênero e sexualidade, rompendo com a ideia de que o relacionamento amoroso, necessariamente, deva constituir-se apenas entre pessoas de gêneros distintos. Britzman (1996, p. 76) mostra ainda que “a perturbadora questão ‘O que você é? Um garoto ou uma garota?’ pode também significar ‘O que você é? Um gay ou uma lésbica?’”. O pressuposto universal – ao menos até que seja perturbado – é que ‘todo mundo’ é, ou deveria ser, heterossexual”.

Inúmeros foram os nomes pejorativos conferidos a mim e aos jovens do estudo, dentro e fora da escola, e que reforçam o quanto ainda há as tão conhecidas “*brincadeiras de mau gosto*”¹³², segundo mencionou *Polobio*. Dentre os nomes, vale destacar *bicha, boiola, mulher-homem, fanchona, frutinha*, além de tantos outros que continuam sendo utilizados nesses tipos de “brincadeiras”. Muito praticado nos cotidianos escolares, Soares (2013, p. 90) mostra que o apelido “se aproxima da lógica do estereótipo que, seja por eufemismo, metáfora, metonímia, hipérbole ou antítese, quase sempre remete a um conhecimento simplificador da complexidade que constitui cada pessoa”. Determinados apelidos podem desencadear marcas profundas nos estudantes, uma vez que seus modos de ser passam a ser concebidos como “indesejados” nos cotidianos escolares.

Não conheço ninguém que se sentiria bem na condição de “indesejado”. Se, na concepção da escola, existem os “indesejados”, é porque há um grupo reconhecido como “desejado”. Quando aprendermos a trabalhar melhor num espaço livre e plural que torne desejável cada uma das características humanas, certamente estaremos mais perto de diminuir as marcas negativas que muitos carregam da escola. Hoje, a escola que eu almejo vai numa direção oposta àquela descrita e relatada pelos jovens da pesquisa, que enfrentaram diversas experiências de dor e sofrimento devido às práticas heteronormativas. As situações vivenciadas por eles em seus respectivos cotidianos escolares fornecem pistas imprescindíveis para repensar uma educação atenta ao corpo, à mente, à diferença, aos gêneros e às sexualidades.

5.4 “*Eu voltava pra aula pra continuar sofrendo bullying por ter ‘reclamado com a direção’*”: reiteração das normas regulatórias de gênero

Durante uma outra oportunidade conversei com *Polobio* sobre as práticas de *bullying* sofridas por ele durante a sua trajetória escolar no Rio de Janeiro. Essa conversa é apresentada e interpretada a seguir porque as contribuições dele foram importantes no levantamento de pistas acerca das estratégias adotadas pela sua escola na manutenção das normas regulatórias de gênero. Não somente os colegas de classe do jovem auxiliavam no fortalecimento de uma

¹³² Neste contexto, estou me referindo às brincadeiras cuja violência discursiva é comumente praticada aos estudantes que fogem à matriz heterossexual.

concepção de mundo sintonizada com a heteronormatividade, mas esse olhar foi reforçado pela própria direção e professores, o que me mostrou o quanto “a instituição que em tese deveria educar respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si mesmos tudo o que os diferencia da maioria” (MISKOLCI, 2010, p. 19). O relato de **Polobio** apontou para uma educação responsável pela desqualificação dos estudantes que se recusavam a submeter-se a determinados valores e ideologias (re)produzidas na escola. As práticas coercivas do *bullying* homofóbico, revelou **Polobio**, apresentaram-se como estratégias potentes para manter sob constante vigilância os estudantes que destoavam da “maioria” porque não agiam de acordo com os comportamentos esperados pelo seu gênero.

Polobio: *tratar de diversidade sexual e de gênero [na escola] é complicado demais*

Dilton: *ue, mas a gente não está tratando disso agora de forma natural e aberta? por que na escola é complicado demais?*

Polobio: *Mas quase ninguém aborda essa temática nas escolas*

Dilton: *conheço algumas propostas de trabalho com o tema. Mas confesso que poucos professores têm a iniciativa de trabalhar o tema... Eu acho que quase ninguém aborda pelo "medo" de encontrar resistências por parte da direção, dos pais e dos próprios alunos... e aí outra questão: se a gente não busca formas de enfrentamento, a heterossexualidade (e tudo o que é "naturalizada" dela - comportamentos etc) permanecerá como o "modelo ideal" por todo o espaço escolar.*

Polobio: *Sim, isso é verdade*

Dilton: *qual era, afinal, a postura deles perante os casos de bullying na escola?*

Polobio: *Bom, alguns professores simplesmente ignoravam a situação e seguiam as suas aulas. Outros ficavam claramente incomodados e intervinham em meu favor, mas geralmente em vão. Depois de muitas tentativas desses poucos professores, eles acionavam a direção, que normalmente ignorava a situação até receber umas duas ou três reclamações de professores diferentes. Aí, então a turma era convocada para uma reunião com a pedagoga do colégio... falava, falava, falava, falava, falava e falava, mas dizia nada.*

Dilton: *(chocado com tudo!) Duas coisinhas: Mas como que os professores intervinham? e como era essa reunião?*

Polobio: *E ela falava "tal aluno" e olhava fixamente para mim... :/ E falava que bullying era ruim*

Dilton: *bom pesquisador e fofoqueiro que sou, quero saber de tudo o que se "falava, falava, falava"...*

Polobio: *Que bullying era feio*

Dilton: *então você era ainda mais "marcado" durante essas reuniões :/ que péssimo*

Polobio: *Que a gente não podia fazer isso com o coleguinha. E aí ela olhava de novo pra mim... :/*

Dilton: *gente, então a própria pedagoga tinha "conchavo" com a turma, ne?! só pode...*

Polobio: *E nós ficávamos uma meia hora nessa encheção de linguiça e depois eu voltava pra aula pra continuar sofrendo bullying por ter "reclamado com a direção"*

Dilton: *você relatando isso e eu só fico pensando "parece que tá tudo combinado entre a turma e a pedagoga"*

Polobio: *Hahahha Ela falava dela mesma na terceira pessoa. Eu morria de medo dela Hahah*

Dilton: *justamente você, que além de sofrer bullying, ainda morria de medo dela. Mas será que ela não conseguiu plantar nenhuma "boa sementinha" na turma, não? nenhuma boa reflexão que fizesse diminuir a incidência do bullying?*

Polobio: Duvido muito...

Ao enfatizar, já no início da conversa, que “*tratar de diversidade sexual e de gênero [na escola] é complicado demais*”, **Polobio** pretendeu mostrar, a partir da experiência de ter sido alvo de *bullying* homofóbico, a manutenção das normas regulatórias de gênero em seu cotidiano escolar. É “*complicado demais*” porque no cotidiano escolar, o preconceito e a discriminação “são legitimados por padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivência da sexualidade como a normal, a consentida” (ABRAMOVAY, CASTRO E SILVA, 2004, p. 278). Ainda que possa parecer interessante uma tentativa de nos “libertar” e nos “desvincular” das heteronormas, isso não seria possível porque somos constituídos também através de práticas socioculturais heteronormativas. Para Seffner (2013, p. 157), mesmo aqueles sujeitos que, de alguma forma, sentem-se “fora” da norma são necessários a ela para demarcar seus limites e penalidades. De acordo com o autor, “ninguém está fora da norma, [...] pois só conseguimos estabelecer o que é normal e desejável (por exemplo, o aluno heterossexual) se tivermos em mente o que não é normal nem desejável (o aluno homossexual)”. Dessa forma, **Polobio** não só foi coagido diversas vezes pela turma, como se apresentava como um elemento fundamental (“o diferente”, o “bullinado”) para reforçar a normatização das condutas e comportamentos produzidos pela “maioria”. Concordo com Bento (2011, p. 556), ao mostrar que quando a “produção das identidades de gênero [é] marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar”.

Uma das formas mais cruéis de reiterar as normas regulatórias de gênero e incentivar as práticas de *bullying* na escola ocorre quando os “educadores adotam o silêncio diante da emergência de uma sexualidade [ou comportamento tido como] diferente e, assim, tornam-se cúmplices da ridicularização e do insulto público de alguns estudantes” (MISKOLCI, 2010, p. 18). De acordo com **Polobio**, o silêncio dos professores também foi uma postura adotada no decorrer das práticas de *bullying* sofridas pelo jovem: “*alguns professores simplesmente ignoravam a situação e seguiam as suas aulas*”. Ao adotar o silêncio em resposta a qualquer tipo de situação de preconceito e discriminação em sala de aula, o professor reforça a exclusão social de determinados grupos de estudantes e, ao mesmo tempo, desconsidera o fato de que uma das funções atribuídas à sua profissão é a de mediar as relações sociais no espaço escolar. Somando-se a isso, **Polobio** ressaltou que “*outros [professores] ficavam claramente*

incomodados e intervinham em meu favor, mas geralmente em vão” e, a partir daí, “a turma era convocada para uma reunião com a pedagoga do colégio... falava, falava, falava, falava, falava e falava, mas dizia nada”. A meu ver, essa experiência narrada por **Polobio** requer certa cautela na promoção de reflexões mais conclusivas. Neste momento, sem ter investigado o cotidiano escolar do jovem, o que envolveria um trabalho criterioso de observação e interação com os sujeitos da escola, posso simplesmente apontar pistas sobre o porquê das atitudes de alguns professores de **Polobio** terem sido “em vão” no combate ao *bullying* e sobre o porquê da pedagoga da escola “falar, mas não dizer nada” durante as reuniões com a turma.

Preliminarmente, eu diria que as atitudes da pedagoga e de alguns professores de **Polobio** não foram suficientes para problematizar a produção de determinados conjuntos de normas que falam de modo quase incontestável. Faço minhas as palavras de Seffner (2013, p. 158), ao explicar que “as ações [pedagógicas] não podem ficar capturadas pela astúcia da norma de não dizer de si, elas precisam fazer a norma falar”. Expor a astúcia de normas sociais que regulam e mantêm determinadas atitudes e ideologias nos cotidianos escolares não é tarefa simples, ainda mais considerando que a pedagoga que “falava, mas não dizia nada” adotou uma postura que não focalizou na crítica à heteronormatividade. Em vez disso, ela acabou simplesmente expondo **Polobio**, o autor da denúncia das práticas de *bullying* à direção escolar: “[a pedagoga dizia] *Que a gente [turma] não podia fazer isso com o coleguinha. E aí ela olhava de novo pra mim...*”. A atitude de “continuar sofrendo *bullying* por ter ‘reclamado com a direção’”, segundo ressaltou **Polobio**, aponta para a necessidade de que sejam repensadas as intervenções pedagógicas adotadas nos cotidianos educacionais. Não somente determinadas intervenções podem desencadear consequências negativas na sala de aula, mas acabam evidenciando o quanto a direção escolar não está preparada para planejar estratégias e alternativas que possam minimizar as práticas homofóbicas no espaço escolar.

Na concepção heteronormativa, **Polobio** servia de exemplo a não ser seguido, era um alerta para que os demais estudantes andassem “na linha”. Sobre o desprazer de ter que conviver num espaço educacional repleto de heteroterroristas (BENTO, 2011), conforme muitos dos sujeitos participantes desta pesquisa já denunciaram, vale argumentar que “a natureza da violência que leva uma criança a deixar de frequentar a escola porque tem que trabalhar para ajudar a família não é da mesma ordem daquela que não consegue se concentrar [...] [durante as atividades em sala de aula] porque é ‘diferente’” (BENTO, 2011, p. 558). Frente a isso, cabe aqui indagar quais as intervenções escolares vêm tornando possível enfraquecer a força do *bullying* homofóbico e quais reiteram as normas regulatórias

de gênero e mantém naturalizada a heteronormatividade. Na esperança de desestabilizar a força moral da ideologia heterocentrada, considero importante o planejamento de estratégias de resistência nos cotidianos escolares face à heteronormatividade. Essas estratégias poderiam ocorrer através do tensionamento de “discursos que permitiriam que essa forma de sexualidade [heterossexualidade] fosse tomada como natural, ou melhor, examinar os discursos que fizeram com que essa se constituísse em uma verdade única e universal” (LOURO, 2009, p. 141). Isso significa problematizar a heteronormatividade ao discutir como os corpos, gêneros e sexualidades são fabricados numa cultura em que a heterossexualidade ainda é concebida como a norma.

As intervenções escolares são diversas e, conforme eu apresento e discuto a seguir, podem incluir a participação da própria família em prol da “correção” dos comportamentos dos filhos.

5.5 “Uma professora chegou a ‘avisar’ a minha mãe que eu estava com trejeitos de menina”: a intervenção da escola com a participação da família

Uma série de estratégias e técnicas poderá ser acionada para recuperá-los: buscando curá-los, por serem doentes, ou salvá-los, por estarem em pecado; reeducando-os nos serviços especializados, por padecerem de “desordem” psicológica ou por pertencerem a famílias “desequilibradas”; reabilitando-os em espaços que os mantenham a salvo das “más companhias”¹³³.

Guacira Lopes Louro

Aqueles que não se enquadram dentro do modelo heterossexual buscam muitas vezes no “armário” um mecanismo de autopreservação pela preocupação com as práticas sociais heteronormativas. Essas práticas são responsáveis por tornar determinados sujeitos alvo de coerções, conforme mostra Louro (2013) acima ao enfatizar que os olhares negativos atribuídos às sexualidades denominadas “desviantes” situam-se dentro de uma perspectiva de “correção” e “domesticação” do outro. Isso também é abordado por Seffner (2013), ao

¹³³ LOURO, 2013, p. 90.

argumentar que até mesmo os estudantes da educação infantil são constantemente monitorados pelos professores, que agirão com o objetivo de perceber se o comportamento apresentado pela criança é condizente com o gênero dela. Qualquer indício de “comportamentos homossexuais” acarretará em consequências pedagógicas que incluem descobrir, por exemplo, as “causas” da delicadeza de um menino ou das constantes brincadeiras consideradas brutas de uma menina. A intervenção da escola é mais do que necessária quando se pretende manter intacta uma visão homogênea e generalizante sobre o que é ser menino e menina, ainda mais se tratando de sujeitos de pouca ideia e de uma concepção de educação infantil que ainda entende que “é de pequenino que se torce o pepino” (SEFFNER, 2013, p. 149).

A imposição de normas e convenções culturais é realizada através de práticas de vigilância que se perpetuam através de discursos conservadores sintonizados com as normas regulatórias de gênero. Se referindo à sua experiência escolar, o relato de **Renato** a seguir trouxe elementos importantes para se refletir sobre as estratégias discursivas utilizadas para manter intacta a visão normativa e naturalizada da heterossexualidade. Através da reiteração das normas de gênero no espaço escolar, a própria forma como **Renato** produzia sua própria masculinidade era desvalorizada e desqualificada:

***Dilton:** da última vez que a gente conversou no Facebook você falou bastante da sua família e de outras coisas da sua vida. E a pergunta que não quer calar agora é: e na escola? Como você sabe, o meu trabalho é do campo da educação e uma das minhas preocupações é tentar resgatar essas histórias da época da escola. Histórias que tenham a ver com a gente, com a sexualidade/gênero. Você pode começar de onde quiser. Eu não tenho um roteiro fixo.... eu tenho mesmo são muitas curiosidades.*

***Renato:** olha, depende de qual escola você tá falando hahaha eu estudei em duas escolas: uma era um educandário de freiras (do Jardim até o 5º ano - antiga 4ª série) e a outra era uma escola militar¹³⁴ (do 6º ano do Fundamental ao 3º ano do Médio)*

***Dilton:** então já começaram as minhas perguntas... rsrs pode começar falando da escola que tenha marcado mais você (marcado positivamente/negativamente)*

***Renato:** eu sofri mais homofobia na escola militar*

***Dilton:** isso. eu lembro que você comentou bastante da escola militar.*

***Renato:** Claro que no colégio de freiras tinha um comentário ou outro, uma professora chegou a "avisar" a minha mãe que eu estava com trejeitos de menina. Mas os amiguinhos da escola nunca me ofendiam nem nada... já na escola militar, eu sofri muito no meu primeiro ano de colégio*

***Dilton:** e quando a sua mãe foi "avisada", o que ela disse para você?*

***Renato:** ah, ela achava que era coisa da idade, eu tava na 2ª série (3º ano)... acho que tinha uns 8 anos. Ela só falou pra eu começar a me policiar e perder esses trejeitos. Mas voltando pro meu primeiro ano do colégio militar... todo mundo me chamava de viado e afins.*

¹³⁴ O nome das escolas mencionadas pelo sujeito foram omitidas.

Eu cheguei a falar sobre isso com os meus pais, minha mãe foi no colégio e a coordenadora simplesmente foi na sala e disse que os alunos que me perturbassem seriam punidos. Claro que eles não tiveram nenhum compromisso com isso, porque as ofensas continuaram e eu parei de falar pros meus pais e para a própria coordenação. Pros pais eu n falava mais porque eles conversavam comigo como se a culpa fosse minha, e pra escola eu não falava mais nada pq não adiantava

Dilton: e o que você fazia com tudo isso na escola? qual era a sua postura?

Renato: nos outros anos eu n sofri tanto... acho que eu acabei me acostumando e as pessoas pararam de pisar em mim um pouco... mas ainda existia uma cultura homofóbica ali sim. Eu internalizava a culpa, né... achava que eu tinha que mudar o meu "jeito" e tals. Negava que era gay para todos, inclusive para mim

Dilton: e os seus pais ainda cobram até hoje que você mude o seu "jeito"?

Renato: não, pq eu "pareço" hétero em casa

Dilton: e o que é "parecer" hetero na sua casa?

Renato: é como se eu deixasse de ter o jeito espontâneo que eu tenho com os meus amigos e ficasse mais na minha, não exibindo os "trejeitos" que me denunciariam

Dilton: você concluiu quando o ensino médio mesmo?

Renato: eu estudei numa escola em que as pessoas não tinham uma cultura de aceitação das diferenças (afinal, era uma escola militar). Concluí ano passado

Dilton: 2014 né? Nossa, muito recente.

[...]

Dilton: eu não canso de me surpreender com as histórias de vocês no Facebook... é difícil pensar a partir delas... porque acho que faltam palavras mesmo para discutir o quanto que muitas escolas ainda vêm produzindo discursos que tratam a heterossexualidade como sendo a sexualidade "padrão".

Renato: a direção não promovia homofobia nem qualquer tipo de preconceito entre os alunos diretamente, mas era extremamente conivente. Não existia uma cultura de respeito e aceitação dentro da escola e eles n faziam absolutamente nada pra mudar isso. A doutrina militar faz muito isso com a gente... ela tenta igualar os alunos não só nos uniformes e nas normas, mas ela realmente lida com os alunos como se todos eles fossem iguais... então os problemas que afetam minorias dentro da escola são extremamente minimizados pela direção... então tinha gente racista, homofóbica, machista etc

Dilton: eles queriam impedir que os "trejeitos" aparecessem, como você mesmo disse. Mas, no meu entendimento, isso é reforçar e manter intacta a noção de que a heterossexualidade é a "norma".

Renato: pois é.

O sofrimento e a indignação presente nos relatos dos jovens da pesquisa evidenciam a manutenção de práticas homofóbicas através da imposição de uma norma heterossexual que regula condutas sociais de acordo com o gênero do sujeito. Sobre a homofobia na escola, Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 278) mostram que muitas vezes os professores não somente silenciam as diversas situações de violência direcionadas a determinados estudantes, “mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência”. Essa “colaboração” com a perpetuação do olhar de “correção”, no qual pretende (re)produzir a norma heterossexual, esteve presente no discurso da própria professora de **Renato** (“[ela] chegou a ‘avisar’ a minha mãe que eu estava com trejeitos de menina”). Essa atribuição de um gênero defeituoso (BUTLER, 1993) é comumente utilizada nas práticas homofóbicas ao inferir que um homem gay é “feminizado” e uma mulher lésbica é “masculinizada”.

O contexto relatado por **Renato** me remete para o pensamento de Seffner (2013, p. 157), para quem “a invisibilidade da norma é condição importante de sua eficácia”. Isso porque, ao não questionarmos o regime heterocentrado, a visão de que a heterossexualidade é natural e superior permanecerá intacta, encorajando que inúmeras práticas homofóbicas emergem como estratégias para não expor os limites e as fragilidades das heteronormas. Ainda de acordo com Seffner (2013, p. 157), a norma silencia “os mecanismos que nos fazem tomar algumas identidades (a identidade de gênero heterossexual, por exemplo) como comportamentos que não precisam dizer de si, não precisam ser problematizados”. Isso é o que mostrou **Renato** sobre a norma heterossexual, que em vez de ser interpelada na sua escola, era sustentada por princípios que centralizavam seus esforços em torno da “correção” de todos aqueles que desviavam das convenções sociais impostas para cada um dos gêneros.

Nino e Piva (2013, p. 504) mostram que existem outras estratégias utilizadas na escola como uma forma de enfrentamento às hostilidades: “rir do outro passa a ser também uma forma de defesa. A escola passa a ser então um ambiente de medo, humilhação e coerção, onde as crianças rechaçam a anormalidade dos outros como forma de disfarçar a sua própria anormalidade”. Não somente o ato de “rir do outro” pode se constituir uma estratégia de defesa, como também é uma forma de reforçar a astúcia de uma norma que leva muitos estudantes a não falarem de si, apontando no outro características que abalam os pilares fundantes da norma. O ato de se “acostumar” com o “riso dos outros” muito provavelmente tenha resultado na diminuição dos bombardeios preconceituosos e discriminatórios dirigidos a **Renato** na sua escola: “*acho que eu acabei me acostumando e as pessoas pararam de pisar em mim um pouco*”. Ainda sim, se “acostumar” com a desvalorização de si para que os outros “pisem menos” também evidencia a astúcia de uma norma que centraliza os esforços em evidenciar a superioridade da heterossexualidade.

Uma prática pedagógica inspirada na perspectiva *queer* colocaria em debate os papéis sociais atribuídos aos membros da “família patriarcal”. De acordo com Preciado (2014, p. 143), essa família conservadora é caracterizada por “um paraíso da reprodução no qual a presença do homem se reduz à circulação e ao intercâmbio de esperma, e que idealmente tende à transmissão de material genético de uma mulher a outra, gerando um útero global em que as mães reprodutores trabalham sem cessar”. Essas ideias que sustentam os princípios da “família tradicional” são abalados quando, eventualmente, algum de seus integrantes não se identificam com o modelo da heterossexualidade e, portanto, colocam em risco o trabalho de reprodução. Mesmo não explicitando a sua orientação sexual, a forma como **Renato** produzia sua masculinidade no espaço escolar já foi suficiente para que houvesse uma comoção na sala

de aula (as práticas homofóbicas dirigidas ao jovem) que culminou num comunicado da instituição (realizado pela professora) para alertar sua família sobre a falta de “virilidade” do jovem. Para Nino e Piva (2013, p. 504), “ser viril é a exigência para que um garoto seja aceito e respeitado no seu meio escolar. A escola torna-se um palco onde ele expõe essa virilidade e assim ganha admiração de todos”.

A escola de **Renato** não somente propagou a naturalização de uma norma que preconizava que meninos sejam “viris”, como o fez com a participação da mãe do jovem a partir do recado da professora sobre o “trejeito” dele: “*Ela [minha mãe] só falou pra eu começar a me policiar e perder esses trejeitos [mencionados pela professora]*”. No caso do meio familiar do jovem, ele revelou que “*eles [meus pais] conversavam comigo como se a culpa fosse minha*”. O sentimento de culpa sentido por ele expressa a força de uma norma que, em vez de ser tensionada, é produzida e reforçada sob os princípios da heteronormatividade. Dessa forma, a naturalização das normas regulatórias de gênero produzidas nos diversos contextos sociais dos quais **Renato** participava trouxe como consequência o “policimento” do comportamento dele através de um “terrorismo contínuo” (BENTO, 2011, p. 552) reiterado pelas heteronormas. Não há como negar que muitos jovens optam pela discrição como uma estratégia de enfrentamento às práticas coercivas vivenciadas tanto na escola quanto na família. Entretanto, é preciso reavaliar quais as estratégias de resistência adotadas pelos jovens e seus professores vêm sendo capazes de dinamitar o regime heterocentrado, e quais vêm simplesmente contribuindo para reinscrever a norma no regime da naturalidade.

A conversa com **Renato** trouxe a necessidade de se refletir sobre a (re)produção dos estigmas sociais no espaço escolar e quais as intervenções pedagógicas poderiam ser adotadas para questionar como nos constituímos sujeitos em meio as normas regulatórias de gênero. Para isso, concordo com as palavras de Pocahy e Dornelles (2010, p. 133), para quem consideram que, “enquanto educadoras e educadores lésbicas, travestis, transexuais ou ‘heterossexuais não-heteronormatizados’ [...] podemos trabalhar em contínua reflexão crítica sobre o que viemos fazendo de nós mesmos/as e dos/das outros/as”. Essa reflexão precisa incluir discussões sobre a fabricação dos corpos, gêneros e sexualidades para evidenciar a construção sociocultural de normas regulatórias que incidem diretamente na forma como nos constituímos sujeitos na relação com nossos tantos outros.

5.6 “Digamos q não tenho muito o q fazer pra mudar esse passado. Vou ficar com o futuro”

As questões de gênero e sexualidade discutidas com **JR Wilde** a seguir mostraram como que a homossexualidade era vista de forma negativa no cotidiano de sua escola e o quanto ele acreditava que precisava mudar o “*desejo por meninos*”. O jovem ressaltou que a falta de conhecimento sobre as identidades sexuais que não estivessem relacionadas ao binômio homo/heterossexualidade trouxe repercussões negativas em sua vida, uma vez que ele não se reconhecia como gay ou heterossexual. Além disso, segundo revelou **JR Wilde** ao final da conversa, a experiência escolar dele já não pode mais ser alterada e por isso o jovem vai “*ficar com o futuro*”. Esse pensamento é um convite para que reflitamos, enquanto educadores, sobre qual a educação que vem sendo oferecida e aquela que buscamos e defendemos para os nossos estudantes.

JR Wilde: *na escola eu nunca deixei transparecer (ou não quis deixar transparecer) nenhum tipo de desejo por meninos. Minha turma não era particularmente preconceituosa... Sei que havia, por exemplo, um garoto que carregou o rótulo de gay. [...] Ele não foi aquele menino que sofreu bullying e ficou isolado de todos sem amigos e talz. Muito pelo contrário, ele teve seu grupinho lá que era até popular (sabe, a turminha do fundo, da bagunça haha). Então, por mais que a homossexualidade fosse vista como algo negativo pela turma, o menino que era assumidamente gay não era particularmente hostilizado por ser gay, entende?*

Depois eu descobri que vários outros da turma também beijavam meninos. Mas isso bem depois. Na época eu nem desconfiava, era lento mesmo. Eu só sabia que EU queria beijar meninos e ficava bem confuso, pq ao mesmo tempo tive um envolvimento bem profundo com uma menina. Ficamos muito próximos e dá quase pra dizer que tivemos um namoro sem namorar rs Basicamente andávamos de mãos dadas, éramos melhores amigos, compartilhávamos coisas... [...] Os coleguinhas comentavam, apontavam, ficavam falando da nossa relação, do tipo, "ta namorando", e a gente sempre negou. No último ano, percebi que ela estava ficando chateada com as negativas. Foi muito ruim, pq eu gostava dela de verdade, mas eu sabia também que tinha desejo por meninos (por mais que eu ainda achasse que pudesse mudar isso). Ela estava apaixonada e eu nem sabia o que fazer, o que sentir. Naquela época eu SEQUER podia imaginar o conceito de bissexualidade.

Dilton: *Gostei de saber que o bullying não corria solto na sua escola. É curioso como você não queria deixar transparecer os seus sentimentos por meninos mesmo numa escola em que, no seu entendimento, o bullying não era um problema...*

JR Wilde: *Às vezes o problema é muito mais de dentro q de fora... Se eu não estava em bons termos comigo, como é q eu ia me impor pro mundo? Impor o que, afinal? EU achava q minha orientação era um problema, q era errado. Que minha orientação precisava ser mudada. A minha realidade não era só aquela escola. Essa foi minha escola de ensino médio. Eu tinha vindo de uma escola de ensino fundamental em q o assunto também não existia. Minha bagagem de casa era q era errado. No meu bairro, ainda hoje é problema andar com alguém de mão dada... Não havia acolhimento dessa identidade por onde eu passasse. Não acho que a escola tornasse esse processo de aceitação tão mais fácil. Além do mais, o ambiente era "livre de bullying" em relação à homofobia, mas eu já era o nerd sacaneável per se. A faculdade sim passou a ser algo mais do tipo: "ah, vc é LGBT? Ok..."*

Dilton: *É muito engraçado como a escola as vezes não perdoa, e aí no ano seguinte você entra para a faculdade e é tudo "de boa". É claro que eu tb já ouvi falar de muitas histórias ruins sobre o preconceito vivido por estudantes universitários LGBT em outros cursos e universidades...*

JR Wilde: *o meu processo de aceitação ainda demorou MT mais! [...] Eu precisava quebrar mtas correntes. E a experimentação de fato, foi no início do mestrado. Acho q um pouco por isso atrasei a entrega rs*

Dilton: *rsrsrs o importante é que foi finalmente entregue (essas metáforas são sensacionais!)/! Eu me preocupo sempre com essa demora, porque parece que a gente "deixou de viver". Mas por outro lado penso que a gente só é o que é hoje porque tivemos uma história marcada por um longo processo de entrega... (a minha entrega foi tardia tb, eu tinha cerca de 26 anos).*

JR Wilde: *Enfim, digamos q não tenho muito o q fazer pra mudar esse passado. Vou ficar com o futuro.*

Em vez de ser um espaço de reinvenção de si através da interação com pessoas de diversos contextos socioculturais, a escola muitas vezes “ensina aqueles que marca como estranhos a silenciar sobre si mesmos como se fossem abjetos a ponto de deverem manter seus sentimentos escondidos de todos” (MISKOLCI, 2010, p. 19). A (re)produção das marcas da abjeção e da diferença é alimentada pela pouca ou nenhuma ênfase dada no espaço escolar ao questionamento aos processos de exclusão social que desqualificam formas de habitar e perceber o mundo. Isso me leva a crer que “há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação” (BENTO, 2011, p. 556). Neste contexto, o *bullying* pode ser caracterizado como uma prática que reforça os processos normativos mantidos pelos próprios estudantes nos cotidianos escolares. **JR Wilde** pontuou que as práticas de *bullying* realizadas pelos seus colegas de turma não necessariamente apresentavam a intenção de discriminar o sujeito não-heterossexual. Diversos fatores podem desencadear essas práticas, dentre eles a aparência física e os próprios gostos pessoais. Segundo **JR Wilde** destacou, embora o *bullying* homofóbico não fosse tão visível na sua escola, o jovem era alvo de brincadeiras por ser considerado “nerd”: “o ambiente era ‘livre de bullying’ em relação à homofobia, mas eu já era o nerd sacaneável per se”. Na medida em que as brincadeiras inserem determinados grupos de estudantes nas categorias “estranho”, “nerd”, dentre tantas outras, são reforçados padrões de como o sujeito deve ser, parecer e agir.

Sobre as questões de gênero e sexualidade discutidas com **JR Wilde**, vale mencionar aqui a estratégia adotada pelo jovem para passar despercebido pelo olhar coercivo da heteronormatividade: “na escola eu nunca deixei transparecer (ou não quis deixar transparecer) nenhum tipo de desejo por meninos”. Isso me remeteu para as contribuições de Peixoto (2013, p. 212), que evidenciou a presença da heteronormatividade durante a época em que cursava o Ensino Fundamental numa escola do Rio de Janeiro: “se todos os meninos

estivessem brincando juntos, era apenas uma brincadeira. Se dois garotos estivessem brincando sozinhos, era veadagem”. A (re)produção das práticas heteronormativas, conforme apontou o autor, já estavam bem compreendidas desde muito cedo pelas crianças, colegas de classe. Não é a toa que diversas estratégias para despistar os heteroterroristas (BENTO, 2011) são comumente adotadas por todos e todas que não se reconhecem com o modelo heterossexual ou simplesmente não produzem suas masculinidades/feminilidades de acordo com as expectativas sociais impostas pelas normas regulatórias de gênero.

Não somente muitos dos jovens que não se identificam com a heterossexualidade sentem a necessidade de despistar o olhar normativo, mas também passam a crer que as identidades sexuais não-heterossexuais são “erradas”, segundo o próprio **JR Wilde** comentou: “*EU achava q minha orientação era um problema, q era errado. Que minha orientação precisava ser mudada*”. Entretanto, cabe aqui ressaltar que pênis e vagina, naturalmente reconhecidos como órgãos sexuais, “são o produto de uma tecnologia sofisticada que prescreve o contexto em que os órgãos adquirem sua significação (relações sexuais) e de que se utilizam com propriedade, de acordo com a sua ‘natureza’ (relações heterossexuais)” (PRECIADO, 2014, p. 31). Dentro desta ótica, com o objetivo de manter intacta a ideia de que a heterossexualidade é a identidade sexual “normal”, várias estratégias são adotadas para desqualificar todos os sujeitos que não buscam manter relações com o chamado sexo oposto.

Durante a época escolar, **JR Wilde** confessou que desconhecia outras identidades sexuais que não fossem aquelas restritas ao binômio homo-heterossexual. Ao ficar preso nessa lógica binária, ele optou por não envolver-se num relacionamento com uma de suas melhores amiga devido ao fato de que também “*tinha desejo por meninos*”. Em função disso, **JR Wilde** apresentou dificuldade para perceber que a atração que ele sentia por meninos não necessariamente deveria impedir que ele prosseguisse o relacionamento com a sua amiga: “*Ela estava apaixonada e eu nem sabia o que fazer, o que sentir. Naquela época eu SEQUER podia imaginar o conceito de bissexualidade*”. Frente a esse processo de classificação das identidades sexuais, me amparo nos dizeres de Butler (2009, p. 100), para quem “não se pode prever, com base no gênero de uma pessoa, qual identidade de gênero ela terá e qual ou quais direções do desejo [sexual] essa pessoa, ao final, levará em consideração e seguirá”. As inúmeras possibilidades de fabricação dos corpos, gêneros e sexualidades expõem o qual frágeis são as heteronormas, que pregam as classificações e as desqualificações para reinarem soberanas e incontestáveis.

Frente às diversas reflexões realizadas com *JR Wilde*, ele concluiu afirmando que o passado não pode ser modificado, embora ele concorde que há a possibilidade de se fortalecer nas experiências passadas para (re)pensar o futuro. Geraldi (2016, p. 1) caminha com esse pensamento e afirma que a relação estabelecida com nossos tantos outros abre possibilidades para construir um futuro outro através da “ressignificação do passado”. Parto dessa premissa para pensar que o passado sofrido e sombrio de muitos jovens que não se identificam com a heterossexualidade podem ser importantes para se pensar em estratégias pedagógicas que questionem as práticas educativas sintonizadas com a heteronormatividade. Revisitar o passado dos jovens desta pesquisa através das conversas *online* é uma oportunidade para se compreender a forma como as normas regulatórias de gênero se propagam e se fortalecem através da inserção de tantos estudantes na condição de seres abjetos e diferentes.

5.7 “*Eu acho que sou um ponto fora da curva porque eu fui ensinado a não me importar com a opinião dos outros*”

Membro de uma família de ciganos, *Nectar* é o único sujeito da pesquisa que realizou parte de sua formação escolar na residência da própria família. Isso porque, durante a infância dele, as opções de escolas na região rural onde ele morava no estado do Rio Grande do Sul eram escassas. Além do mais, segundo ressaltou o jovem, “*na minha família todas as mulheres são professoras, então todas as crianças acabaram estudando em casa mesmo*”. A formação escolar dele no âmbito familiar abrangeu a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo o Ensino Médio cursado numa escola estadual no Rio de Janeiro. A conversa com *Nectar* a seguir focalizou principalmente a experiência escolar dele na condição de estudante da escola estadual e o quanto o aprendizado com a família cigana sobre a ideia de não se “*importar com a opinião dos outros*” foi importante para que ele aprendesse a conviver a lidar com as pessoas a sua volta.

Nectar: [na minha escola do Ensino Médio] *tinha uma mistura de pessoas diferentes: pseudo patricinha com kolene [marca de creme para pentear os cabelos] no cabelo, góticos satanistas com o olho carregado no lápis preto 8h da manhã, sapatões (tinha mais sapatão que viado rs), farpador [aquele que “pega” várias meninas], micareteiros [pessoas que curtem micaretas]; e mesmo tendo grupinhos, as pessoas interagem mais, o que foi muito bom porque isso fez com que um cigano, “caipira”, já gay, fosse só mais um na diversidade... eu fiz realmente parte da turma. [...]* [a turma do Ensino Médio] *Foi uma das melhores experiências com amizades que duram até hoje.*

[...]

Dilton: *E você teve aula sobre as questões da sexualidade no ensino médio?*

Nectar: *nem tive, só foi genética, biodiversidade e ecologia, um tema em cada ano D:*

Dilton: *Nectar, as suas colocações caminham numa direção contrária ao que o povo [que vem participando da pesquisa] do Facebook tem conversado comigo sobre a época da escola. Eles reforçam bastante a escola como um dos lugares da produção/manutenção da discriminação/preconceito, da intolerância, enquanto você traz elementos mais positivos sobre a sua relação com a diversidade na escola pública... agora fico pensando que nem tudo está perdido...*

Nectar: *eu acho que sou um ponto fora da curva porque eu fui ensinado a não me importar com a opinião dos outros, o que no caso da homofobia verbal é bem 'útil', mas também traz uma certa apatia...*

Dilton: *eu acho que todo mundo já ouviu da família o discurso do "ah, meu filho, não liga para os colegas que te chateiam"... mas penso ser realmente difícil, dia após dia, ser bombardeado por chateações... muito bom que isso não tenha atrapalhado você na época da escola. No meu caso, eu me incomodava muito não com a opinião dos outros, mas pela forma como eu era tratado. Penso que ninguém é obrigado a gostar do outro, mas o respeito deveria ser mútuo. É um direito seu "nao ligar para as ofensas", mas também penso que ninguém eh obrigado recebe-las... Mta gente se incomoda e tenta de alguma forma reagir, mesmo que no final acabem sofrendo em silêncio.*

Nectar: *ah é verdade... ninguém é obrigado a ficar calado mesmo... o que eu digo é mais sobre responsabilidade na ofensa... quando a gente se ofende, a gente entrega uma responsabilidade na mão do ofensor, dizendo 'você é responsável pelo meu sofrimento' e isso é um tiro no pé porque vira uma arma na mão de quem quer machucar... quando a gente não se ofende, a gente permanece com a responsabilidade e o ofensor perde a capacidade de nos atingir... é meio complicado de entender porque a socialização comum normalmente torna o outro como extensão da gente, então parece impossível não ligar pro que os outros dizem...*

Dilton: *querido, isso que você traz é de uma importância tão grande... isso ainda me dá um nó na cabeça. Por mais que a gente tente ressignificar a imagem negativa de uma "ofensa" do tipo "seu veadinho!", a intenção de quem ofende não pode passar impune. Ainda que a gente consiga ficar "de boa" com a ideia de que ser "veadinho" é uma característica da vida, a força [negativa] dessa palavra é muito grande num contexto homofóbico/heteronormativo. Por outro lado, não vejo problema em ser chamado disso ou daquilo entre amigos, a partir de brincadeiras que reafirmam positivamente o que cada um tem de especial/singular. A questão pra mim é como interferir/resistir às palavras que são enunciadas por aqueles que pretendem propagar/reafirmar o preconceito/discriminação.*

Isso que você disse também tem muito a ver com a ideia do "pedir respeito/tolerância". Eu já escrevi um pouco sobre isso no meu trabalho. Se a gente "pede", damos a liberdade do outro em dizer se "concede" ou não.

Nectar: *é! 'pedir' [respeito] pra quem tá por cima nunca vai funcionar mesmo... é sempre essa entrega de responsabilidade pra quem tá com o chicote na mão...*

Após ser indagado sobre a sua vida escolar, **Nectar** ressaltou o quanto a experiência de ter frequentado o colégio estadual trouxe a oportunidade para que ele pudesse conviver com outros estudantes, cujos desejos e gostos revelaram a multiplicidade de aspectos constituintes das subjetividades juvenis. Ao mencionar os jovens na escola que não se identificavam com a heterossexualidade, além de outros como os *góticos*, *farpadores*, *micareteiros*, **Nectar** revelou a pluralidade de formas de ser jovem na contemporaneidade. Isso caminha com o pensamento de Pais (2005, p. 60), que menciona os jovens *skaters*, *graffiters*, *surfistas*, *ravers*,

breakdancers, e mostra o quanto o espaço urbano é capaz de abarcar distintas “formas de falar, de pensar, de sentir”. Sobre a emergência das redes de sociabilidade juvenis, Oswald e Rocha (2013, p. 278) apontam que os desejos juvenis são responsáveis pela criação de grupos de sujeitos a partir de gostos e interesses comuns, sendo que a “consolidação de grupalidades juvenis [...] se constituem tanto dentro da escola como fora dela”. Esse aspecto também foi abordado por *Nectar*, que comentou que as amizades cultivadas durante a época do colégio não ficaram restritas ao espaço escolar. Anos após de ter concluído os estudos na escola estadual, e já com o Ensino Superior completo, o jovem ressaltou que “[a turma do Ensino Médio] *foi uma das melhores experiências com amizades que duram até hoje*”.

De todos os sujeitos da pesquisa que participaram das conversas *online* sobre suas respectivas experiências escolares, *Nectar* foi o sujeito que trouxe de forma mais positiva a convivência com os outros estudantes na turma do Ensino Médio. A liberdade com que as expressões culturais eram produzidas pelos seus colegas no espaço escolar fez com que *Nectar* se sentisse “*realmente parte da turma*”. No imaginário dele, a autodenominação “*cigano, ‘caipira’, já gay*” poderia se constituir um “problema”, entretanto, o relato dele sobre o convívio com a turma me leva a crer no pensamento de Miskolci (2010, p. 25), para quem “a diferença não precisa ser uma marca, uma categoria ou um estigma, mas algo que nos faça repensar modelos que nos aprisionam em um binarismo de gênero que já não se sustenta”. Dessa forma, ao que parece, os jovens *viados*, as *sapatões* e os “*góticos satanistas com o olho carregado no lápis preto*”, para citar alguns, tiveram uma representação suficiente na turma de *Nectar* para abalar a consagrada premissa heteronormativa sustentada pelos ideias machistas.

Uma forma interessante de repensarmos como nos constituímos humano através das categoriais sociais à nossa disposição pode ser encontrada na pergunta de Spargo (2006, p. 46): “se a homossexualidade e a heterossexualidade são categorias de conhecimento em vez de propriedades inatas, como é que nós, como indivíduos, aprendemos a nos conhecer dessa maneira?”. Uma vez que as identidades sexuais e de gênero são construções sociais, vale refletir sobre como o espaço escolar vem encorajando as juventudes brasileiras a produzirem suas próprias formas de ser e estar no mundo, indo além das restritas categorias binárias (heterossexual/homossexual, masculino/feminino, dentre outras) que ditam e prescrevem comportamentos nos moldes heteronormativos. Frente a isso, caberia perguntar também como somos convidados a produzir nossas subjetividades no espaço escolar e como a relação com nossos tantos outros vêm auxiliando a questionar as práticas sociais heteronormativas.

A estratégia de resistência encontrada por *Nectar* em resposta aos contextos homofóbicos está baseada na seguinte premissa aprendida no âmbito familiar: “*eu fui ensinado a não me importar com a opinião dos outros*”. Isso não significa que a escola estadual de Ensino Médio frequentada pelo jovem fosse um ambiente favorável para que ele convivesse abertamente como “*cigano, ‘caipira’, já gay*”, segundo o mesmo se identificava. Me indago se essa postura de “*não se importar com a opinião dos outros*” é suficiente para colocar em xeque as ofensas homofóbicas que se propagam não somente através da linguagem verbal, mas também através da violência física. Uma vez que nos constituímos sujeitos expressivos e falantes através da interação com nossos tantos outros (BAKHTIN, 2008), concordo com *Nectar* sobre parecer “*impossível não ligar pro que os outros dizem*”. Ainda que ele tenha sido ensinado a não se “*importar com a opinião dos outros*”, há um certo limite para desconsiderar os discursos negativos (re)produzidos no âmbito escolar direcionados a todos os sujeitos que não se identificam com a heterossexualidade. Esses discursos apresentam o objetivo de desqualificar, de impregnar de sentido negativo nomeações como “veado” e “sapatão”. Segundo eu reiterei para *Nectar* na conversa acima, “*Ainda que a gente consiga ficar ‘de boa’ com a ideia de que ser ‘veadinho’ é uma característica da vida, a força [negativa] dessa palavra é muito grande num contexto homofóbico/heteronormativo*”. Dessa forma, defendo uma educação não-sexista que possa questionar a *opinião dos outros* ao se importar *com cada palavra e pensamento enunciado*, colocando em tensão os dizeres ofensivos respaldados pela heteronormatividade.

Concordo com Soares (2013, p. 86), para quem os cotidianos escolares, vistos como campos complexos de luta, “estão sempre sendo contestados, traduzidos, disputados, negociados e reinventados em movimentos inerentes à vontade de potência, isto é, à dinâmica criativa e afirmativa da vida”. Dito isso, quais estratégias de resistência adotar em resposta ao pensamento heterocentrado (re)produzido no espaço escolar? A resposta não é simples, mas defendo que nenhuma vida seja desqualificada em função da manutenção de normas regulatórias de gênero que valorizam certas formas de ser e estar no mundo, ao mesmo tempo em que colocam determinados sujeitos na condição de “abjetos” e “diferentes”. Assim como Louro (2007, p. 205), desconfio “até mesmo dos gestos ‘tolerantes’ [adotados por professores] que supostamente acolhem diferenças de gênero ou de sexualidade para, em seguida, a partir de uma posição benevolente e superior, manter tais sujeitos e práticas em seu lugar devido, isto é, na posição de ‘diferentes’”. Para que essa posição benevolente seja questionada, e que o caráter de superioridade da heterossexualidade seja enfraquecido, precisamos discutir, com nossos estudantes, por que as questões de luta do movimento

feminista são importantes. Precisamos discutir por que os sujeitos vistos como “diferentes” muitas vezes ainda precisam “pedir respeito” para transitar pelos espaços escolares. Segundo questionou *Nectar*, “‘pedir’ [respeito] pra quem tá por cima nunca vai funcionar mesmo... é sempre essa entrega de responsabilidade pra quem tá com o chicote na mão”. Precisamos do feminismo para enfraquecer a força de um chicote que marca e que reforça a incontestabilidade do modelo heterossexual sobre os demais estilos de vida.

5.8 “Número e união FAZ a força [do movimento]”: por que precisamos do feminismo?

Sem incorrer na ilusão de que as mulheres vêm libertar o mundo, acredito que a pluralização possibilitada pela negociação entre os gêneros é fundamental não só para a construção de um novo pacto ético, mas para a própria construção de um ser humano menos fragmentado entre um lado supostamente masculino, ativo e racional e outro feminino, passivo e emocional¹³⁵.

Margareth Rago

Em função das reflexões propostas por Rago no fragmento acima, selecionei parte do texto de *Sofia Madeira* para finalizar este capítulo. A meu ver, a jovem apresenta uma escrita sensível e atenta às questões de luta do movimento feminista, desencadeando contribuições importantes sobre os corpos, gêneros e sexualidades. *Sofia* escreveu e compartilhou o texto na sua rede do Facebook e, posteriormente, a meu pedido, ela divulgou o trabalho escrito no grupo. De acordo com *Sofia*, a ideia de escrever o texto “*surgiu pelo simples fato de que o argumento das pessoas contra o feminismo sempre gira em torno das ‘feminazi’ e seus extremos. Então em resposta a isso, praticamente desabafei sobre e principalmente porque acho que temos que nos unir*”. *Sofia* esclareceu que Feminazi é um termo pejorativo utilizado para designar as feministas consideradas radicais, entretanto, isso me faz questionar essa suposta radicalidade numa época em que as práticas sociais machistas ainda defendem a desigualdade de gênero a partir da premissa de que, em relação ao homem, a mulher tem um papel social inferior. As questões levantadas por *Sofia* são importantes para o campo

¹³⁵ RAGO, 1998, p. 93.

educacional pela necessidade de se contestar as normas regulatórias de gênero tão comumente (re)produzidas nos cotidianos escolares e que reforçam as ideologias machistas.

Machismo NUNCA protegeu as mulheres. Ou então clitóris de meninas cortados no Oriente Médio protege? Estupro é relacionado APENAS pela relação de poder de um homem sobre a vítima, que em sua maioria são MULHERES. Isso sem contar nas inúmeras agressões físicas, morais e psicológicas que mulheres sofrem TODOS OS DIAS por seus cônjuges. Não posso andar a hora que eu QUERO, quando eu QUERO, vestida como eu QUERO e aonde eu QUERO pois sou mulher e SEGUNDO POLICIAIS, devo ter medo e me isolar dentro de casa. Me impedem de decidir sobre MEU corpo, se devo ou não gerar uma criança quando existem 5,5 milhões de crianças sem o nome do PAI na certidão, já que eles podem "abortar". Isso não é "feminazismo". São por comentários assim que as "Feminazi" nascem. Acabam gerando em si uma raiva que detém séculos de história de "caça às bruxas" e tudo é levado ao extremo, inclusive a luta por direitos igualitários entre os sexos (DEFINIÇÃO DE FEMINISMO). Feministas extremistas existem e eu não concordo com isso pois extremos nunca são saudáveis e não adianta ofender um grupo que se quer CONVENCER (o mesmo vale pra qualquer ideal político-filosófico). Sim, queremos convencer os homens "Macho-alfa" porque são esses que dominam o mundo e o machismo agride aos homens também (quantos homens tem talentos artísticos incríveis e não seguem a profissão por ser chamado de "maricas"? Quantos meninos são impedidos de demonstrar seus sentimentos porque "chorar é coisa de menininha"? E qual o problema em ser uma menininha? Cada um pode ser o que quiser e tem de haver RESPEITO). Número e união FAZ a força [do movimento].

O movimento feminista¹³⁶ é marcado por uma história de violência e luta. Dentre as inúmeras questões na pauta do movimento, vale mencionar “a exclusão social das mulheres do mundo público, assim como o silenciamento e a desqualificação de seus temas e questões. [O movimento] Lutou e luta para que as mulheres se reconheçam como sujeitos políticos, cidadãs com deveres e direitos a serem reconhecidos e criados” (RAGO, 2001, p. 65). Somando-se a isso, uma das principais bandeiras do movimento são as “políticas do corpo”, que dizem respeito ao direito que as mulheres têm sobre o próprio corpo, e isso inclui a reivindicação do prazer sexual na relação com seus parceiros (RAGO, 2001). A luta feminista atua diretamente contra a perpetuação do regime heterocentrado, que coloca a mulher no papel de uma mera máquina de reprodução humana com o objetivo de deixar descendentes (heterossexuais) que atendam às diversas expectativas sociais e morais de um determinado tempo e espaço. Nesse regime, Preciado (2014, p. 103) explica que a transformação do sexo em trabalho sexual se perpetua através da “garantia da eficácia do coito heterossexual, do processo de geração durante a gravidez e, finalmente, do parto como atividade que consiste em livrar para o mundo o resultado do dito trabalho de reprodução”. *Sofia* fornece diversos exemplos em seu texto sobre a forma como o regime heterocentrado

¹³⁶ Para outras questões sobre as repercussões sociais e a consolidação da luta feminista, ver os trabalhos de Butler (2013), Preciado (2011), Rago (1998) e Pelúcio (2012).

produz um pensamento machista que age violentamente sobre as mulheres, citando algumas práticas sociais envolvendo as “*agressões físicas, morais e psicológicas*”. Essas agressões, por um lado, são responsáveis pela reiteração da centralidade do homem branco heterossexual cristão no ocidente e, por outro lado, relegam às margens sociais as mulheres e outros sujeitos que integram as chamadas “minorias”. Precisamos do feminismo para mostrar que as marcas gênero têm implicação social (SILVA, 2010) diretamente ligadas à manutenção das ideologias do regime heterocentrado.

A partir das indagações “*Quantos meninos são impedidos de demonstrar seus sentimentos porque ‘chorar é coisa de menininha?’*” e “*E qual o problema em ser uma menininha?*”, o texto de *Sofia* também aborda o que Bento (2011, p. 552) denomina de heteroterrorismo. De acordo com Bento, “há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: ‘Pare com isso! Isso não é coisa de menino!’”. Não somente os jovens são interpelados no espaço escolar sobre a forma como produzem suas masculinidades, mas qualquer tentativa de subversão das normas regulatórias automaticamente inserem esses sujeitos dentro do gênero feminino, o que será questionado por *Sofia*. Se o problema recai sobre o “*ser uma menininha*”, então caberia nos perguntar os sentidos sociais atribuídos aos sujeitos do sexo feminino pelos heteroterroristas, que propagam o “menininha” (palavra estrategicamente empregada no diminutivo) como sendo uma ofensa aos jovens que se identificam com o gênero masculino.

Para Spargo (2006, p. 52), “não nos comportamos de determinados modos em razão da nossa identidade de gênero; adquirimos essa identidade através desses padrões comportamentais, os quais sustentam normas de gênero”. Dessa forma, na medida em que nosso gênero (masculino ↔ homem ↔ pênis / feminino ↔ mulher ↔ vagina) determina os comportamentos que, em teoria, deveríamos adotar, as vontades de ser e estar no mundo de cada indivíduo nem sempre correspondem aos padrões culturais impostos pelo regime heterocentrado. A mesma escola que produz corpos abjetos também se apresenta como um espaço capaz de produzir possibilidades de resistência e enfrentamento ao regime heterocentrado, e é por isso que precisamos do feminismo: para (re)pensar as estratégias a serem adotadas em resposta aos pensamentos machistas dos heteroterroristas.

Defendo que seja preciso colocar em tensão a nítida organização binária do sexo e do gênero, que traz como consequência a construção (fictícia) de um sujeito masculino e outro feminino com características intrínsecas e generalizantes. Butler (2014, p. 261) nos alerta para fato de que o gênero “é uma forma de poder social que produz o campo inteligível de sujeitos,

e um aparato pelo qual o binarismo de gênero é instituído”. Nessa linha de pensamento, ao ser inserido dentro de uma identidade de gênero a partir da identificação de sua genitália, o sujeito sexuado/generificado passa para o campo da inteligibilidade cultural, onde será bombardeado por inúmeras expectativas sociais em torno de seu corpo. De acordo com Bento (2011, p. 558), na concepção heteronormativa, a categoria “humanidade” apenas abarca “possibilidades excludentes: ou você tem pênis ou vagina. Ou você é mulher ou é homem. Ou você é masculino ou feminino, mas sejamos todos heterossexuais. Nada de ambiguidade, um horror a indeterminação”. Os olhares heteronormativos agem intensa e incansavelmente na vigilância e demarcação das fronteiras do gênero e sexo. Embora aqueles que ousam cruzar ou viver nessas fronteiras estarão passíveis de sofrer consequências sociais por desafiarem as normas regulatórias de gênero, vale lembrar aqui o pensamento de Rich (2010, p. 21), para quem “tanto a coerção como a compulsão estão entre as condições nas quais as mulheres [e outros tantos sujeitos] têm aprendido a reconhecer sua própria força”. Para se questionar as construções socioculturais dos corpos, gêneros e sexualidades, bem como a forma como a (a)normalidade vêm sendo produzida nos cotidianos escolares, precisamos que a luta feminista seja discutida e incorporada aos processos de ensinar e aprender.

Gostaria de destacar aqui o coletivo feminista de inspiração *queer* “Marcha das Vadias”, que vêm ganhando destaque e notoriedade pela implicação política de seus participantes em resposta ao machismo. Para Duarte e César (2014, p. 408), esse coletivo não é caracterizado como um movimento *das* mulheres, “posto que gays, lésbicas, transexuais e travestis também são vítimas da violência e do preconceito machista, motivo pelo qual também têm ocupado seu lugar no movimento ao lado de homens que também abraçaram a causa e as reivindicações do feminismo”. Ao destacar o “Marcha das Vadias”, o meu objetivo aqui é ressaltar a dimensão coletiva adquirida por um movimento que prima pela ampla participação política dos cidadãos. *Sofia* também concorda com uma luta feminista que abarque o maior número de pessoas possível ao afirmar que “*número e união FAZ a força* [do movimento]”. Essa perspectiva de *Sofia* sobre a “união fazer a força” é um convite para que todos abracem as causas de um movimento que não é exclusivo *das* mulheres e que, cada vez mais, vêm ganhando adeptos dos mais variados gêneros e sexos. Neste contexto, vale mencionar a existência da denominação “pós-feminista” na atual conjuntura política, que parte da necessidade de se questionar a representação do movimento feminista pelo sujeito “mulher” (BUTLER, 2013). Essa compreensão do engajamento político do movimento está diretamente relacionada à necessidade de “formula[r] críticas à política identitária e fomenta[r] argumentos que evidenciam as construções sociais, históricas e culturais atribuídas

ao gênero e ao sexo” (COUTO JUNIOR; BRITO, 2016, p. 224). Por isso precisamos de um feminismo que não esteja preocupado em selecionar *quem* pode/deve participar do movimento, uma vez que isso fragmentaria e enfraqueceria uma luta política de grande importância social. Assim como *Sofia*, defendo um feminismo que envolva o maior número de pessoas possível em prol da contestação das práticas machistas.

A pauta de luta do movimento deve ser discutida e analisada de forma mais ampla nos cotidianos escolares. Para isso, conforme eu defendo neste trabalho de pesquisa, faz-se necessário articular a teoria *queer* às práticas pedagógicas para descentralizar a força do regime heterocentrado. No próximo capítulo eu argumento que a teoria *queer* é uma aliada importante no campo educacional porque seus pressupostos teóricos incidem diretamente em expor a naturalização e a normatização da heterossexualidade.

6 POR UMA PEDAGOGIA *QUEER*

Por que uma pedagogia *queer*? Para introduzir na pedagogia e na educação a dúvida e a incerteza em relação à norma disciplinar quanto aos saberes e aos corpos. Isto é, para dilacerar os limites do pensamento e pensar o impensável. Por que na escola? Porque na escola, em nome da racionalidade e da ciência, se produziu uma história de normalização, exclusão e violência em torno dos saberes, dos corpos e dos sujeitos¹³⁷.

Maria Rita de Assis César

As palavras de César acima retratam minha intenção neste capítulo em realizar algumas aproximações entre a teoria *queer*¹³⁸ e a área educacional. Isso se torna um desafio necessário e urgente, porque embora estejamos vivendo tempos de grande visibilidade em relação às questões de gênero e sexualidade, ainda é considerável a intolerância contra os sujeitos que fabricam masculinidades e feminilidades não condizentes com as expectativas sociais impostas pela heteronormatividade. As diversas situações de preconceito e discriminação vivenciadas pelos sujeitos que integram as chamadas “minorias” sexuais muitas vezes resultam em assassinato e suicídio.

As conversas *online* realizadas com os jovens da pesquisa trouxeram contribuições importantes sobre os processos discursivos produzidos pelas diversas instâncias sociais, dentre elas a escola. As questões debatidas com o grupo na internet, muitas das quais já foram apresentadas em capítulos anteriores, identificam-se com o pensamento de César (2012, p. 357), para quem “corpos, gêneros e desejos aprisionados nas cadeias da normalização estão indubitavelmente sob risco da exclusão, da violência e da morte”. Com base nisso, julgo importante se pensar numa pedagogia à luz da teoria *queer*, promovendo novas abordagens de trabalho com/sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades com o objetivo de questionar as normas regulatórias dos gêneros/sexos, responsáveis pela incisiva classificação, desqualificação e hierarquização dos sujeitos.

¹³⁷ CÉSAR, 2012, p. 352, grifo da autora.

¹³⁸ Para maiores informações sobre a teoria *queer*, ver também o capítulo I deste trabalho. Nele, são apresentados alguns apontamentos iniciais sobre essa teoria, e são tecidas algumas colocações acerca das identidades sexuais.

Na perspectiva de Libâneo (2010, p. 30), a pedagogia é “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. Dessa forma, uma pedagogia inspirada na teoria *queer* se ocuparia do ato educativo, questionando as já reconhecidas e legitimadas configurações sociais baseadas nas ideologias heterossexistas, bem como denunciando as experiências da abjeção na intenção de colocar em tensão o regime heterocentrado. Esse regime impõe a superioridade de um modelo heterossexual que privilegia a relação monogâmica com fins reprodutivos, colocando à margem social os sujeitos que buscam outras formas de existência.

Faço minhas as palavras de Foucault (1999, p. 44), para quem “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Dito isso, propor uma pedagogia à luz da teoria *queer* é estabelecer um compromisso ético com o outro, é voltar-se para a construção de estratégias de ensinar e aprender que possibilitem abalar os processos discursivos normativos que desqualificam condutas e comportamentos sociais que não se inscrevem nos moldes heteronormativos. Como seria possível pensar, à luz da teoria *queer*, uma pedagogia que conteste os efeitos discursivos naturalizados pelo modelo da heterossexualidade? Afinal, como a pedagogia pode ser *queer*?

A meu ver, a pedagogia poderia se inspirar na perspectiva *queer* para colocar em funcionamento estratégias de enfrentamento ao sistema heterocentrado, cuja imposição de ideais e valores heteronormativos são insuficientes para abarcar as possibilidades de (re)invenção dos corpos, gêneros e sexualidades. Uma pedagogia *queer* requer darmos visibilidade à construção histórica e cultural das normas e convenções sociais, propiciando que possamos nos despir de pensamentos discriminatórios e preconceituosos na medida em que nos libertamos das garras normativas produzidas pelo sistema heterocentrado. Uma pedagogia inspirada na ótica *queer* compreende “a identidade em termos políticos e não ‘sexuais’ unificando [práticas sociais de] resistência e oposição aos regimes de normalização” (MISKOLCI, 2011, p. 57). Além disso, uma pedagogia *queer* requer vontade por parte dos profissionais do campo da educação para buscar, em seus próprios espaços de trabalho, transgredir¹³⁹ as normas sociais que alimentam a imposição das regulações sociais sintonizadas com a heteronormatividade.

¹³⁹ Transgredir significa resistir ao poder (CÉSAR, 2010).

Pesquisadoras como Louro (2013), Britzman (1995) e Bryson e de Castell (1993) dissertaram sobre alguns dos desafios encontrados no desenvolvimento de atividades de pesquisa e docência no Ensino Superior envolvendo a temática “gênero e sexualidade”. Em seu texto, Louro (2013) descreve sobre as dificuldades de se refletir sobre gênero com um grupo de educadores e educadoras. Ainda que ficasse claro o interesse desses profissionais pelas questões da sexualidade, havia certo receio para se debater a homossexualidade, cujas reflexões dirigidas à pesquisadora eram “fundamentalmente e na sua mais expressa maioria, para descobrir a ‘causa’ desse ‘problema’ e para corrigi-lo” (LOURO, 2013, p. 58). Dessa forma, uma pedagogia à luz da teoria *queer* poderia ser potente para ressignificar a ideia de que a homossexualidade, muitas vezes percebida pelo seu caráter patológico, é a sexualidade que “desvia” da heterossexualidade. Essa pedagogia promoveria reflexões para abalar as normas e convenções culturais responsáveis pela desqualificação de determinados sujeitos, colocando em discussão a legitimidade dos múltiplos e variados estilos de vida.

Britzman (1995, p. 151) apresenta no início de seu texto o quanto pesquisar a partir da teoria *queer* é “estranhado” pelos próprios colegas de trabalho na universidade. Ela descreve que quando menciona o termo “teoria *queer*” para os seus pares, “é como se o ouvinte não acreditasse em seus próprios ouvidos, como se eu tivesse falado em outra língua. Uma dificuldade que permeia essas conversas é que, para muitos dos meus colegas, questões de gays e lésbicas não são, bem, levadas em questão¹⁴⁰”. Ao não se trabalhar minimamente a temática “gênero e sexualidade”, principalmente nos cursos de formação de professores, é perdida a oportunidade para se explorar estratégias de enfrentamento à heteronormatividade nas práticas educacionais. A pedagogia *queer* tal qual defendo não deveria ficar restrita às disciplinas, minicursos ou *workshops* que enfatizem questões de gênero e sexualidade, mas serviria de pano de fundo teórico para se (re)pensar a própria dimensão da existência humana diante das normas regulatórias do gênero/sexo, da produção da diferença, das marcas da abjeção e da pauta de luta do movimento feminista, para citar alguns.

Bryson e de Castell (1993, p. 287) relatam também outras situações bastante preocupantes sobre o ato de autodenominar-se *queer* no âmbito profissional da universidade. Dentre as repercussões sociais vivenciadas por elas, vale destacar a exclusão social, a marginalização pessoal e profissional, além da exigência pela publicação em periódicos científicos qualificados e considerados “relevantes” pelos seus pares. O termo “relevante”

¹⁴⁰ Tradução de: “it is as if the listener cannot believe her or his ears, it is as if I had spoken in another language. One difficulty that borders these conversations is that for many of my colleagues, questions of gay and lesbian thought are, well, not given any thought” (BRITZMAN, 1995, p. 151).

aparece entre aspas no texto das autoras como uma forma de apontar negativamente a valorização de artigos publicados em periódicos que atendam às demandas dos leitores “brancos, heterossexuais de classe média¹⁴¹”. Essa crítica levantada por elas sobre o meio acadêmico condiz com a desvalorização social e profissional da pesquisa que abarca as reflexões sobre os corpos, gêneros e sexualidades, ao mesmo tempo em que retrata os desafios de resistir e enfrentar os discursos sociais heteronormativos. Somando-se a isso, elas também apresentam situações de hostilidade enfrentadas no decorrer das atividades de docência realizadas na universidade: “nas salas de aula onde nós ensinamos futuros educadores, ‘sair do armário’ em resposta ao questionamento direto dos alunos desencadeou reações de raiva, abuso verbal e avaliações de competência dos alunos distintamente punitivas¹⁴²” (BRYSON; de CASTELL, 1993, p. 287). Como reagir em relação a uma situação em que os próprios alunos agem violentamente contra os professores que não se identificam com a heterossexualidade? Qual o papel da universidade frente ao preconceito e à discriminação sofrida pelos professores e estudantes? Vale ressaltar que minha intenção aqui não é generalizar afirmando que todas as universidades apresentam situações de violência contra os professores que se autodenominam *queer*, tampouco concluir dizendo que a situação atual permanece a mesma com base num texto escrito há mais de duas décadas. Todavia, considero que o trabalho de Bryson e de Castell (1993), bem como os artigos de Louro (2013) e Britzman (1995) acima mencionados, são relevantes porque apontam alguns dos desafios enfrentados por profissionais que pesquisam as questões de gênero e sexualidade no âmbito universitário.

Diante do exposto, defendo mais uma vez a importância de se articular a teoria *queer* ao campo da educação em resposta à intolerância social vivenciada por todas as pessoas que integram as chamadas “minorias” sexuais. Assim como Miskolci (2013, p. 11), também busco (re)pensar a minha própria trajetória escolar, marcada por situações de autoritarismo e violência, na esperança de que, como professor, eu tenha a oportunidade para “começar a transformar a realidade vivenciada por aquelas e aqueles que viveram um longo e doloroso conflito com os objetivos educacionais. Sobreviventes das tecnologias sociais que buscam enquadrar cada um em uma identidade, adequar cada corpo a um único gênero”. O desafio é

¹⁴¹ Tradução de: “to white, middle-class heterosexuals” (BRYSON; de CASTELL, 1993, p. 287).

¹⁴² Tradução de: “in the classrooms where we teach future educators, ‘coming out’ in response to direct student questioning has prompted reactions of anger, verbal abuse, and distinctly punitive student evaluations of competence” (BRYSON; de CASTELL, 1993, p. 287).

grande, mas se permanecermos de braços cruzados frente às situações de violência sofridas cotidianamente pelas pessoas que não se identificam com a heterossexualidade seremos coniventes com a naturalização e normatização do já legitimado e reconhecido regime heterocentrado.

Este capítulo enfatiza a construção de possíveis caminhos reflexivos para se pensar numa pedagogia inspirada na ótica *queer*. Para isso, diversos temas são discutidos com os jovens no Facebook ao longo de um capítulo dividido em oito partes. A primeira analisa a nomeação dos corpos, fruto de um processo social que envolve inúmeras expectativas culturais e imposições normativas na produção das masculinidades e feminilidades. Em seguida, as partes dois e três são dedicadas na problematização das identidades sexuais ao defender, em resposta ao sistema sexo-corpo-gênero, a multiplicidade de formas de constituir-se sujeito. Na quarta parte questiono o pouco espaço na escola dedicado à discussão sobre sexo, muitas vezes trabalhado com a turma unicamente pelo olhar científico do campo biológico e se restringindo na ênfase sobre as DSTs e a gravidez indesejada. A quinta parte focaliza a potência das conversas *online* e do espaço de sociabilidade criado no Facebook pelos participantes da pesquisa, que hoje têm a oportunidade para se fortalecerem como um grupo que não se identifica com a heterossexualidade, produzirem subjetividades mais livres das garras normativas e, conseqüentemente, ressignificarem o olhar sobre a própria vida. Posteriormente, discuto a necessidade de *queerizar* os processos de ensino-aprendizagem através de uma educação dialógica e alteritática que seja potente em promover estratégias pedagógicas em resposta ao preconceito e a discriminação sofrida pelas chamadas “minorias sexuais”. Na sétima parte realizo aproximações entre a teoria *queer* e a pedagogia em defesa de uma educação preocupada em contestar e subverter os discursos sociais produzidos pela ótica heteronormativa. Finalizado este capítulo traçando breves apontamentos sobre o engajamento político de pessoas que, independente da orientação sexual, vêm adotando a perspectiva *queer* com o objetivo de promover críticas à heteronormatividade.

6.1 “*O que vocês acham sobre a atitude de saber ou não o sexo do seu bebê?*”: sobre a nomeação dos corpos

Observe uma mulher grávida. Conforme os meses passam, aumenta a ansiedade para saber o sexo da criança. Quando o sexo da criança é

revelado, o que era uma abstração passa a ter concretude. O feto já não é feto, é um menino ou uma menina. Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é uma promessa¹⁴³.

Berenice Bento

Através da ecografia, procedimento de ultrassonografia que permite identificar o sexo do bebê em gestação, o corpo é transformado em um “ele” ou um “ela” muitos meses antes do seu nascimento. Isso é o que mostra Louro (2013, p. 15) ao afirmar que a nomeação dos corpos apresenta certo desconforto a uma viagem que já está pré-determinada: “a declaração ‘É uma menina!’ ou ‘É um menino!’ também começa uma espécie de ‘viagem’, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção”. No momento em que a genitália é identificada, o corpo do sujeito é enquadrado dentro de uma identidade de gênero (menino ou menina) produzida por meio de normas regulatórias que apresentam valores socioculturais marcados pela ótica heterossexual. Para Butler (2010, p. 161), a interpelação “É uma menina!” ou “É um menino!” “é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado” da nomeação dos corpos e da manutenção das normas.

Desencadeada pela pergunta de *Mafalda*, a conversa *online* a seguir me auxiliou no desafio de pensar como uma pedagogia de inspiração *queer* poderia problematizar e refletir sobre a nomeação dos corpos e a fabricação dos gêneros e sexualidades:

Mafalda: *O que vocês acham sobre a atitude de saber ou não o sexo do seu bebê?*

Polobio: *Acho interessante, mas não sei se conseguiria. Sou mais curioso que uma criança... uasushau*

Nectar: *a surpresa é sempre mais legal... eu tenho pensado nesse contexto de sexualidade das crianças e talz... eu não sou a favor da imposição, tipo azul de menino e rosa de menina (meus filhos vão usar preto hahaha), mas percebi que não tem como fugir por uma questão primordial: o nome! A gente precisa dar um nome e, em geral, nomes são masculinos ou femininos e os 'unissex' são escrotos... então por mais que se possa fugir, no fim a gente impõe do mesmo jeito.*

Mafalda: *eu tenho pensado muito nisso também. vou ganhar uma prima e, desde que descobriram que é menina, o guarda roupa dela só deve ter coisas da cor rosa! nem eu aguento mais.. de fato, dos nomes é quase impossível escapar (mesmo até por questões de identificarmos quando não conhecemos por "sr" e "sra" - meu nome é masculino na Alemanha e sempre me chamam de senhor)¹⁴⁴. Mas acredito que podemos evitar isso ao máximo.. você fica feliz porque vai ter uma menininha, um garotinho ou um filho?*

¹⁴³ BENTO, 2011, p. 550.

¹⁴⁴ A jovem está se referindo ao seu nome verdadeiro. Entretanto, conforme eu apresento nos capítulos anteriores, os sujeitos da pesquisa foram identificados pelo uso de pseudônimos escolhidos pelos próprios.

Dilton: gente, é dureza mesmo! porque o menino quando nasce, já nasce num mundo que diz que o quarto dele PRECISA ser de uma cor, e o da menina geralmente é rosa. Bem, eu sou menino e meu quarto é lilás, com um poster lindo da Lady Gaga. Nada como crescer e poder escolher a cor do quarto, e os posters que penduramos nele. Eu acho que a criança que já suspeita que é [gay] desde cedo, sofre muito mais, porque geralmente é tutelada pelo adulto. Desde criança eu já sabia que os menininhos eram mais bonitos e que as meninas era ótimas companheiras para brincar e fofocar. Mas não tinha jeito de escapar de muita coisa. Na educação física da escola eu era obrigado a jogar futebol (supostamente o esporte DOS MENINOS), enquanto que as minhas amigas jogavam o esporte DELAS (a queimado – que, a meu ver, era muito mais legal que a chatice do futebol). O professor nunca deixava eu ficar com as meninas jogando. Era cada um no seu quadrado.

Mafalda: mas também acredito que muita coisa disso está na adultização da infância. por que não crianças terem temas de crianças nos seus quartos? uma menininha de 2 anos não precisa pintar unhas, assim como um menino não precisa gostar de futebol. Depois eles decidem.. pelo menos, é assim que eu enxergo

Nectar: mas é bem difícil deixar as crianças cruas pra quando puderem decidir, seja sobre sexualidade, religião, política, alimentação... os pais como responsáveis pela criança sempre vão ter que impor, mesmo que não forçado, seu modo de vida e visão de mundo...

Mafalda: sim.. mas existem coisas que os pais podem tentar amenizar um pouco. nao zerar, mas tudo é possível reduzir

Dilton: **Mafalda,** é verdade. Nenhuma criança nasce com a vontade de querer pintar as unhas. Aos poucos vão se misturando com os adultos e reproduzindo muitas de suas práticas. Concordo que há limites para o ser criança. Eis a grande questão: até que ponto o adulto pode dizer o que é e o que não é de criança? Mas **Nectar,** até que ponto o adulto pode impor? E se o adulto querer impor (como muitos já o fazem) ideologias que discriminem os gays? Até que ponto queremos que as crianças aprendam e se acostumem com práticas sociais, dentro de casa, que reproduzam ideologias discriminatórias e preconceituosas?

Mafalda: Todos os limites são bem efêmeros e delicados. Aqueles ligados a liberdade e educação então..

Nectar: pode impor tipo: sou vegetariano, não vou cozinhar carne pra criança comer... sou evangélico, não vou largar a criança em casa pra ir na igreja... sou machista, quero que meu filho aprenda a coçar o saco (a coisa mais ridícula que eu já vi muito: criança coçando o saco) e por aí vai... querendo ou não, são pequenos atos que moldam a criança de algum jeito... sem entrar no mérito se é correto ou não, se é a melhor visão ou não. e acho mega impossível de controlar isso porque beiraria a censura... acho que os pais devem ter a liberdade de ensinar a seus filhos o que acham conveniente, mesmo que isso signifique propagar a podridão... o que deve ser controlado são as práticas públicas que devem atender à igualdade e cidadania, aquela história, das aulas de sociologia, de criar indivíduos críticos... assim, não importa o que é ensinado em casa, quando crescer vai haver o discernimento e assim as mudanças acontecem paulatinamente.

As reflexões tecidas sobre a nomeação dos corpos trouxeram problematizações que julgo importantes para serem pensadas no campo da educação. As normas regulatórias de gênero colocam em funcionamento ideologias que acreditam veemente que a genitália é a responsável pela identificação do gênero do sujeito e, conseqüentemente, pela forma como o corpo será nomeado. Inúmeras expectativas sociais agem sobre os corpos sexuados/generificados, reiterando a manutenção de normas sociais que enquadram os sujeitos em categorias identitárias estáticas e fixas que desconsideram a construção social do gênero. A ecografia, mostra Preciado (2014, p. 130), é “uma tecnologia célebre por ser

descritiva, mas que não é senão prescritiva”. No momento em que o sexo do corpo é identificado há todo um preparo social que prescreve determinadas ações a serem feitas para receber o sujeito recém-nascido, e isso inclui a escolha da cor do quarto a ser pintado, conforme criticam *Nectar* (“*eu não sou a favor da imposição, tipo azul de menino e rosa de menina*”) e *Mafalda* (“*vou ganhar uma prima e, desde que descobriram que é menina, o guarda roupa dela só deve ter coisas da cor rosa! nem eu aguento mais*”). Não somente a escolha das cores dos quartos precisam ser questionadas, como também as expectativas sociais que serão materializadas nos “brinquedos, [...] modelos de roupas e projetos para o/a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo” (BENTO, 2011, p. 550).

Promover uma pedagogia *queer* atendida às questões de gênero significa rever os papéis sociais que as crianças vêm desempenhando cotidianamente. Essa pedagogia caminha na mesma linha de pensamento de *Mafalda*, para quem “*uma menininha de 2 anos não precisa pintar unhas, assim como um menino não precisa gostar de futebol*”. Uma prática pedagógica à luz da teoria *queer* não trabalha sob a perspectiva da proibição, mas oferece possibilidades de escolha para que as crianças fabriquem seus próprios corpos na relação com o outro. Se o esmalte foi desenvolvido para ser aplicado sobre as unhas dos chamados corpos femininos e o futebol ainda é comumente identificado como um esporte masculino, então a questão recai sobre a problematização da construção das noções de “masculino” e “feminino”. Pensar através da ótica *queer* requer abandonar a naturalização do conceito de diferença sexual ao focalizar a “denúncia, transgressão e subversão das tecnologias que criam essa diferença” (COELHO, 2009, p. 39).

Preciado (2014, p. 128-129) menciona a emblemática frase “é menina ou menino?” para discutir as técnicas visuais e discursivas por detrás de uma interpelação que revela a “arrogância do discurso heterocentrado sobre o qual as instituições médicas, jurídicas e educativas se assentaram durante os dois últimos séculos”. Dessa forma, inúmeros exames são cuidadosamente realizados e a saúde do bebê em gestação é monitorada por toda a família e a equipe médica com o objetivo de (pre)ver se o desenvolvimento da criança está ocorrendo conforme o esperado. As expectativas sociais para o bebê em formação incluem conhecer seu sexo, atribuir-lhe uma identidade de gênero e um nome social e, muito antes de começar a falar e a se relacionar com outros seres humanos, concebê-lo como um sujeito heterossexual que deixará descendentes. Na contramão dessa perspectiva, a teoria *queer* questiona as normas regulatórias de gênero responsáveis pelo aprisionamento dos sujeitos em perversas categoriais socialmente construídas que separam os “normais” dos “anormais”.

Inúmeros corpos vêm quebrando as normas da inteligibilidade cultural e resistindo aos meios cristalizados de conceber as masculinidades e feminilidades. Esses corpos problematizam pensamentos que insistem em (re)produzir formas estereotipadas de compreender o que é ser menino e menina na contemporaneidade. César (2012, p. 358) mostra que “um corpo que quebra a norma da inteligibilidade não está necessariamente fora do sistema normativo, pois poderá ser imediatamente capturado pelo próprio sistema, o qual atribuirá a ele um lugar, isto é, o lugar da anormalidade e da patologia”. Uma vez que o corpo é atravessado por fatores socioculturais (TRUJILLO, 2015), não há como negar a potente dimensão dele para se pensar em práticas transgressivas capazes de ressignificar a fabricação dos gêneros e sexualidades. Vale lembrar os dizeres de Givigi (2015) ao defender a ideia de que é sobre o corpo “que a norma se enverga, é sobre/por/entre ele que se fabrica contraproduções desestabilizantes, [...] catástrofes, monstruosidades e bizarrices” (s/p) capazes de desencadear fissuras que expõem as fragilidades e os limites da ótica heteronormativa.

No início da conversa *online* acima, *Nectar* aponta o que ele considera “*uma questão primordial: o nome! A gente precisa dar um nome e, em geral, nomes são masculinos ou femininos e os 'unissex' são escrotos*”. Os nomes criados para identificar os sujeitos obedecem uma lógica binária que separa o mundo em dois grandes grupos (homens-mulheres). Além disso, a construção social dos nomes depende dos contextos socioculturais, conforme revela *Mafalda* ao enfatizar que “*meu nome é masculino na Alemanha e sempre me chamam de senhor [quando eu viajo para lá]*”. Ainda que eventualmente alguns nomes sejam considerados unissex, conforme aponta *Néctar*, eles são pouco comuns. Seriam os nomes “de menino”, “de menina” e os “unissex” suficientes para abarcar a forma pela qual os sujeitos gostariam ser reconhecidos? Uma pedagogia de inspiração *queer* se faz urgente para dinamitar a seguinte premissa: “os órgãos sexuais não são somente ‘órgãos reprodutores’, no sentido de que permitem a reprodução da espécie, e sim que são, também e sobretudo, ‘órgãos reprodutores’ da coerência do corpo propriamente ‘humano’ (PRECIADO, 2014, p. 131). Diante disso, penso ser necessário buscar brechas que possibilitem trilhar caminhos fecundos de reflexão capazes de transgredir às normas de regulação dos gêneros, colocando em debate a suposta estabilidade da ordem sexual.

Buscando questionar as lentes heteronormativas ao propor a discussão em torno das masculinidades e feminilidades em práticas educacionais, Russel, Sarick e Kennely (2011) apontam que o gênero é uma categoria importante para ser analisada porque ela permite discutir e compreender a imposição dos padrões de beleza sobre os corpos e o olhar

masculino sobre as práticas sociais. Os mesmos corpos que sofrem com as experiências da abjeção são capazes de dismantelar os princípios fundantes da heteronormatividade ao serem “vistos como campos de resistência” (RUSSEL; SARICK; KENNELLY, 2011, p. 232), segundo argumentam as autoras. Se meses antes mesmo do nascimento do bebê o corpo da criança passa por um processo de identificação do sexo e, posteriormente, de atribuição de um nome social escolhido pela família, não há como desconsiderar a necessidade de questionar os processos normativos que regulam a forma como os corpos são percebidos pela ordem sexual.

Preciado (2014, p. 136) acredita que “nós não somos capazes de visualizar um corpo fora de um sistema de representação heterocentrado”. Neste sentido, como a pedagogia *queer* poderia construir novos olhares sobre os corpos sexuados/generificados ao mover-se para além da compreensão binária dos gêneros/sexos? Como legitimar as múltiplas formas de fabricação dos corpos ao problematizar a construção heteronormativa dos gêneros? Preciado (2014, p. 35) vai além da compreensão binária dos corpos (pênis ↔ homem ↔ masculino / vagina ↔ mulher ↔ feminino) e entende a necessidade de abolir denominações como “masculino” e “feminino” da carteira de identidade, bem como utilizar o que ela denominou de “contranome”, que se refere à nomeação dos novos corpos a partir de um nome que “escape às marcas de gênero, seja qual for a língua empregada”. As contribuições irreverentes do autor buscam contestar o regime heterocentrado, cujo modelo organizacional é balizado na perpetuação normativa do casamento heterossexual monogâmico com fins reprodutivos.

Gostaria de realizar um último apontamento sobre a conversa *online* anterior, na qual uma de minhas colocações buscou denunciar uma educação sexista vivenciada por mim durante o Ensino Fundamental e Médio nas aulas de educação física do colégio: “*eu era obrigado a jogar futebol (supostamente o esporte DOS MENINOS), enquanto que as minhas amigas jogavam o esporte DELAS (a queimada – que, a meu ver, era muito mais legal que a chatice do futebol) [...] Era cada um no seu quadrado*”. Vale mencionar aqui os trabalhos de Dornelles (2011, 2012), que investigaram como as instituições de ensino formam grupos constituídos unicamente por meninos e por meninas durante as atividades realizadas na disciplina de educação física. A separação dos grupos, argumenta a autora (2011, p. 19), produz hierarquias, desigualdades de gênero e naturaliza formas de ser menino e menina que corroboram com a ideia de que haveriam práticas esportivas ideais para cada grupo: “algumas práticas corporais eram consideradas inadequadas à condição feminina, sobretudo, quando constituídas de caráter competitivo, força e rigidez física. Aconselhava-se a dança, a natação e a ginástica”. Cabe questionar a relação dos órgãos genitais femininos com a dança, a natação

e a ginástica, e os órgãos genitais masculinos com o futebol e o basquete, por exemplo. Além das atividades esportivas na escola, quais outras estratégias vêm sendo adotadas no espaço educacional para segregar os sujeitos a partir da fisionomia de seus corpos? E como construir novas práticas pedagógicas que questionem as normas e as convenções culturais?

Se as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas através do gênero, o “gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (BUTLER, 2014, p. 253). Seguindo nesse caminho, considero importante a articulação da teoria *queer* aos processos educacionais com o objetivo de promover um espaço em que a heteronormatividade e as noções de masculino e feminino sejam colocadas em pauta no trabalho com os estudantes (RUSSEL; SARICK; KENNELLY, 2011). Somando-se a isso, a discussão sobre as identidades sexuais são igualmente importantes para ser (re)pensadas no campo educacional, conforme eu aponto a seguir.

6.2 “Vocês conhecem algumx ‘heterossexual flexível’?”: identidades sexuais em debate

Impulsionado pelo desejo de compartilhar seu interesse em torno das identidades sexuais, **Jorge** convidou o grupo no Facebook a conversar sobre a “heterossexualidade flexível”, categoria que expõe os limites e as fragilidades da compressão binária (heterossexual/homossexual) das identidades sexuais:

Jorge: Vocês conhecem algumx "heterossexual flexível"? Algum comentário sobre isso?

Polobio: Assim, acho muito arriscado e errado discutir a sexualidade de uma pessoa, já que você só pode classificar a sua própria sexualidade. Tendo dito isso, eu acredito que isso seja apenas um reflexo do machismo da sociedade, onde é menos pior você dizer que é héterossexual MAS, once in a while, você curte machos; do que você dizer com todas as letras que você gosta igualmente (ou não) de tudo.

JR Wilde: Conheço um hétero que já tentou me beijar algumas vezes, serve? Mas ele próprio não se define exatamente como hétero, entences... Aparentemente é bissexual no finalzinho da escala, sabe, quase hétero mas que de vez em quando um homem rola. Quase nunca.

P.S. Todas as vezes em que isto aconteceu, a pessoa estava bêbada. Não sei o quanto vale msm. Ou se justo por isso é que vale msm. xD

Thayane: É difícil um homem se definir flexível, ainda mais hetero flexível. Táí, eu queria entender pq homens "se definem" mais e mulheres tem maior tendência a se dizer bissexuais, mesmo que no fim das contas só namorem de fato homens ou mulheres. Acho que isso ainda é reflexo do machismo, até mesmo pros gays, que sofrem da mesma pressão que outros homens, de ter q se definir, ter q dar uma resposta concreta... não sei...

Jorge: eu tenho um grupo de amigos. alguns namoram mulheres, outros homens, outros não namoram. alguns se dizem heteros (principalmente os que namoram mulheres) e outros se dizem gays. até aí, nada de novo.

Certa vez, num reveillon, os gays estavam se pegando (o que é muito comum no nosso grupo) e os heteros decidiram que eles queriam se beijar. e todos se beijaram (ao mesmo tempo), sem deixar que nenhum homem gay participasse. Achei muito interessante isso, porque eles afirmaram interesse em conhecer uma sexualidade que eles não tinham experimentado, mas sem deixar um gay participar. eles diziam que só "heteros-flexíveis" poderiam participar. achei muito curioso!

Thayne: Gente, eu queria estar nessa festa com esses seus amigos! Que divertido!

Nogan: Existe machismo até entre os gays, e essa exigência por definição... você conversa com um gay e já vem a pergunta "Você é ativo, passivo ou versátil?" Acho que as pessoas tem necessidade de se classificar, acho que pode ser apenas um conforto para o ego "se encontrar".

Quanto aos "hetero-flexíveis" acho bacana eles se comportarem assim num mundo cercado de machismo, e já vi machismo por parte dos gays que dizem "Ah! Ainda não saíu do armário completamente... ainda vai se descobrir"; Mas as vezes não, a pessoa está bem daquela forma, de vez ou outra, assim como uma mulher (que é mais bem aceita socialmente) experimentar o mesmo sexo, as vezes só na curiosidade de bêbado, as vezes por se sentir minimamente atraído, mas não quer entrar num relacionamento...

Só fico com medo até que ponto isso é real, ou só mais uma manobra de um cara homofóbico enrustido que vai ficar se gabando "Ah, só como uns viadinhos aí... como geral... blablabla"; Mas como cada um é cada um... não vou ficar julgando precipitadamente...

Patrick: Jorge, só faltou dizer que hoje eles deixam os gays beijarem eles na frente das namoradas. A maioria sabe lidar com isso na boa. Amo meus amigos hétero-flexíveis, apesar de achar que o rótulo só dificulta ao invés de ajudar.

JR Wilde: Cara, já vi dos dois tipos. Às vezes pode ser manobra, outras vezes não. Há "hétero-flexíveis" e "hétero-flexíveis". Aliás, há pessoas e pessoas, né? xD Enfim, creio conhecer dos dois tipos, e ambos se consideram de alguma forma bi.

Justgia: Eu me considero homossexual, mas já beijei váááááááááários amigos homens. Os seus amigos, **Jorge**, se consideram hetero-flexíveis só por beijar homens?

Thayne: diminui um pouco esses ááá de vários, mas contemplei xD

Justgia: Eu nem sei se foram tantos ááá, quis exagerar mesmo.

Jorge: **Justgia**, eu nunca conversei sobre isso com eles, a não ser em tons de brincadeira. vou investigar melhor!

Dilton: **Nogan** e **Jorge**, as pessoas têm necessidade mesmo da classificação! ajuda na organização e na autoidentificação... mas eu concordo com você, **Patrick**, a classificação acaba criando muitas confusões porque tendem encapsular o sujeito dentro de um MODELO. E difícil discutir gênero e sexualidade quando ficamos presos a modelos... por outro lado, eu acho ótimo as classificações, porque elas trazem muitas questões para serem pensadas, como vocês mesmo levantaram sobre aqueles que se dizem "hétero-flexíveis"! :D

Na conversa online acima, **Thayne** faz uma colocação que considero pertinente e diz respeito à necessidade constante dos seres humanos em dizer aos outros quem são: “até mesmo pros gays, que sofrem da mesma pressão que outros homens, de ter q se definir, ter q dar uma resposta concreta”. O que os outros dizem sobre nós muitas vezes não corrobora com a ideia que temos a nosso respeito. Essa crítica levantada pela jovem internauta vai na mesma direção das palavras de Guattari e Rolnik (1996, p. 66, grifos meus), que consideram o conceito de identidade problemático: “será que o que organiza um comportamento, uma relação social, um sistema de produção é o fato de ele ser circunscrito a uma identidade? Ou

de ele ter, colada, uma *etiqueta*? Ou ainda de ele se exercer sob *leis prefixadas* de um regulamento?”. Uma vez que a identidade gay ainda é considerada por muitos como sendo imoral e não natural, é imprescindível questionar as leis prefixadas dos regulamentos que naturalizam e normatizam o pensamento heterocentrado. A produção das identidades sexuais precisa ser questionada, pois ao mesmo tempo em que legitima, reconhece e concede diversos privilégios sociais a determinados grupos de sujeitos, relega as chamadas “minorias” sexuais à condição de sujeitos abjetos por não se identificarem como heterossexuais.

Os sujeitos da pesquisa não querem ser “etiquetados” a partir de valores socioculturais previamente determinados e que permanentemente ditam e produzem discursos sob os princípios da ótica heteronormativa. Frente a isso, é imprescindível “fazer com que os corpos, todos os corpos, consigam livrar-se das representações e dos constrangimentos do ‘corpo social’, bem como das posturas, atitudes e comportamentos estereotipados” (GUATTARI, 1985, p. 43). Se os nossos corpos produzem sentidos socialmente construídos que determinam nossos gêneros e, conseqüentemente, indicariam o desejo, não há dúvidas de que, ao “etiquetarem” as sexualidades, são impostos valores que pretendem classificar *quem* somos e *com quem* deveríamos buscar as formas de prazer. As inúmeras conversas realizadas com os jovens da pesquisa me mostraram o quanto as “etiquetas” socialmente construídas impossibilitam abarcar os processos constitutivos das subjetividades humanas.

Conforme coloca *Nogan*, “*essa exigência por definição... você conversa com um gay e já vem a pergunta ‘Você é ativo, passivo ou versátil?’ Acho que as pessoas tem necessidade de se classificar*”. A ideia do “ser alguma coisa” caminha na contramão de um pensamento que acredita na transformação permanente de si enquanto sujeito que interage e se modifica na relação com o outro. A necessidade em se autodenominar ativo, passivo ou versátil faz com que os desejos e prazeres corporais sejam orientados para uma determinada prática sexual, impedindo a exploração do corpo mediante novas possibilidades sexuais. Seidman (1994) caminha nessa direção e mostra que a compreensão binária hetero-homo regula e normatiza corpos e comportamentos sociais, trazendo como consequência o silenciamento de práticas sadomasoquistas, bissexuais, interracialis, intergeracionais, transgêneras, dentre outras. Uma pedagogia de inspiração *queer* busca problematizar os processos normativos que regulam os gêneros e as práticas sexuais, bem como discutir a forma como os corpos são fabricados e as subjetividades são produzidas.

A busca por uma única classificação identitária incide diretamente sobre a afirmação de *Patrick*: “*Amo meus amigos hétero-flexíveis, apesar de achar que o rótulo só dificulta ao invés de ajudar*”. Quais sentidos são produzidos sobre as sexualidades? E o que levaria alguns

jovens hoje a se identificarem como “heterossexuais flexíveis”? A criação da identidade sexual “heterossexuais flexíveis” me parece ser uma nova forma de compreender os gêneros e as sexualidades. Poderiam os travestis, transexuais e transgêneros se identificar como heterossexuais flexíveis? Seriam os heterossexuais flexíveis mais uma forma de nomearmos as pessoas bissexuais? Se eu não sou heterossexual, homossexual, bissexual, travesti, transexual, transgênero ou heterossexual flexível, eu necessariamente precisaria me identificar com alguma outra identidade? Afinal, eu poderia me identificar com mais de uma ou nenhuma das identidades sexuais aqui mencionadas? O que me parece mais interessante é compreender o caráter desviante de uma identidade sexual “que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indecível” (LOURO, 2013, p. 8). Na tentativa de problematizar a discussão em torno dos processos de identificação, Guattari e Rolnik (1996, p. 68, grifos meus) acreditam que a análise das subjetividades permitem uma melhor compreensão dos processos de constituição do *eu* na relação com o *outro*:

Quando a polícia pede a carteira de identidade de alguém, é justamente para poder identificá-lo socialmente. A meu ver, ponto em que as problemáticas do inconsciente se entrelaçam com as problemáticas políticas está exatamente na idéia de que não se trata apenas de subjetividades identificáveis ou identificadas, mas de *processos subjetivos que escapam as identidades*.

A relação do sujeito com o pensamento, com a lei moral, com a natureza e com outros sujeitos promove formas de compreender o papel das diversas instâncias sociais na produção das subjetividades (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Os processos de subjetivação apontam para a necessidade de “desetiquetar” valores construídos social e historicamente e que são “colados nos sujeitos. Guattari e Rolnik (1996, p. 34) ressaltam que não há uma espécie de “recipiente” que coletaria “coisas essencialmente exteriores, as quais seriam ‘interiorizadas’”. As *coisas*, na perspectiva deles, são elementos constitutivos das subjetividades, como a cidade, a forma como a linguagem é utilizada, dentre outros. Neste sentido, as “etiquetas” produzidas e “coladas” nos sujeitos pelas inúmeras forças do poder são insuficientes para representar toda a dimensão do *eu*. Entendendo que o indivíduo “está na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 34), classificações binárias como homo/heterossexual e homo/bissexual desconsiderariam as singularidades individuais, forçando o enquadramento dos sujeitos em um dos polos. Há, portanto, uma relação entre as “minorias” sexuais e as formas de exclusão: “o que será e o que não será incluído no interior das fronteiras do ‘sexo’ será estabelecido por uma operação mais ou menos tácita de exclusão” (BUTLER, 2010, p. 165).

A emergência da categoria heterossexualidade flexível também me remete para os desafios de classificarmos as práticas sexuais a partir de determinados atribuídos socialmente construídos. Sobre esse desafio, vale mencionar o trabalho de Cornejo (2015), que discute identidade de gênero a partir de análises realizadas em torno de entrevistas concedidas por Italo em 2007, um sujeito *queer* que viveu parte de sua infância em Lima (Peru) durante as décadas de 1950 e 1960. Quando criança, Italo se dizia transgênero e, com o passar dos anos, ela sentiu ainda mais a necessidade de resistir à expectativa heteronormativa da coerência de gênero, segundo mostra Cornejo (2015, p. 130, grifo meu): “[Hoje] Ela diz que não é trans o bastante, pois não usa maquiagem ou vestido ‘como uma mulher’, e também não é suficientemente *gay* porque tem cabelo longo e generosos seios. Ela afirma [...] pode[r] se camuflar e se habituar a qualquer contexto”. A “camuflagem” estratégica de Italo dinamita as expectativas ético-morais impostas pelo regime heteronormativo ao mostrar os limites e as fragilidades de se autodenominar “isso ou aquilo”. Essa estratégia aponta para uma concepção de corpo, gênero e sexualidade que diz ser possível sermos “isso e aquilo” dependendo da situação e do contexto.

Miskolci (2013, p. 18, grifo meu) afirma que, “na perspectiva *queer*, as identidades socialmente prescritas são uma forma de disciplinamento social, de controle, de normalização”. Essa ideia é corroborada por Italo que, entretanto, já aponta estratégias de resistência às diversas tentativas encontradas pela ótica heteronormativa para capturar e docilizar seu corpo. A percepção de Italo sobre a forma como o corpo é socialmente produzido nos permite pensar sobre a importância da teoria *queer* nos processos de ensino-aprendizagem. A meu ver, as práticas educativas poderiam se beneficiar dos relatos produzidos pelos sujeitos *queer*, pois os pontos de vista dos sujeitos colocados na condição de seres abjetos podem colocar em debate a ordem heterossexual dominante; ordem essa responsável pela produção de normas socioculturais que enquadram corpos, gêneros e sexualidades em classificações binárias.

Somando-se à discussão sobre a estratégica “camuflagem” de Italo, vale destacar a afirmação de Halberstam (1997, p. 266), para quem “já existem muitas comunidades constituídas de minorias sexuais com epistemologias muito mais complexas que a escrita teórica nos levaria a acreditar¹⁴⁵”. É na tentativa de avançar na discussão sobre as identidades e outras questões de gênero e sexualidade que julgo importante as conversas *online*

¹⁴⁵ Tradução de: “many communities of sexual minorities already exist within far more complex epistemologies than some theoretical writing would lead us to believe” (HALBERSTAM, 1997, p. 266).

estabelecidas com os jovens desta pesquisa, que debateram inúmeros acontecimentos sociais da vida cotidiana ao colocar em tensão o regime heterocentrado.

Novamente retomando a conversa *online* com os jovens da pesquisa, **Polobio** apresenta um ponto de vista interessante sobre a identificação “hetero-flexível”. De acordo com o jovem, a criação de mais uma forma de identificação poderia se constituir como uma estratégia adotada por aqueles que não se reconhecem dentro do modelo da heterossexualidade. Nas palavras dele: “*eu acredito que isso seja apenas um reflexo do machismo da sociedade, onde é menos pior você dizer que é héterossexual MAS, once in a while, você curte machos; do que você dizer com todas as letras que você gosta igualmente (ou não) de tudo*”. Essa ideia levantada por **Polobio** mostra justamente o quanto a visão heteronormativa impõe normas que naturalizam preconceitos e discriminações contra aqueles que fogem à matriz heterossexual. Epstein e Johnson (2009, p. 91) também mostram que “a visão de que versões de sexualidade que não são tradicionalmente heterossexuais constituem alguma espécie de ‘condição’ prestou-se, no passado, a práticas que a maioria das pessoas hoje rejeitaria como não-éticas – como tentar ‘curar’ a homossexualidade”.

Vale destacar que o projeto de lei conhecido como “cura gay”¹⁴⁶, de autoria do deputado João Campos (PSDB-GO), foi aprovado pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara em junho de 2013 no Brasil. O projeto foi posteriormente arquivado, mas trouxe repercussões significativas nas diversas mídias e entre os internautas, com novas e intensas ondas de preconceito e discriminação se fortalecendo através das redes sociais da internet. O combate às práticas sociais homofóbicas no Brasil talvez seja menos eficaz hoje, num período em que a própria Comissão de Direitos Humanos da Câmara ainda apresenta medidas ancoradas na perspectiva da “cura” daqueles que fogem à ordem heterossexual¹⁴⁷.

Nogan faz uma colocação na conversa *online* que eu gostaria de destacar: “‘*Ah! Ainda não saiu do armário completamente... ainda vai se descobrir*’; *Mas as vezes não, a pessoa está bem daquela forma*”. Como a identidade gay ainda carrega o estigma da vergonha social, não há como negar que permanecer “dentro do armário” ainda parece bastante atraente para aqueles que não estão preparados para enfrentar as consequências sociais de uma vida “fora”

¹⁴⁶ Para outras informações sobre o projeto, acesse a reportagem *online* no G1 – O Portal de Notícias da Globo, disponível no *site*: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2013/06/cura-gay-e-aprovada-pela-comissao-de-direitos-humanos-da-camara.html>. Acesso em: 21 jun. 2013.

¹⁴⁷ No capítulo III deste trabalho é explorada a forma como os jovens participantes da pesquisa reagiram diante da aprovação do projeto de lei “cura gay”. Foi realizada, na internet, a confecção colaborativa de um cartaz em resposta ao projeto.

dele. Se por um lado o ato de permanecer “no armário” seja uma estratégia de resistência em resposta aos diversos contextos homofóbicos (SEDGWICK, 2007), por outro lado as pessoas que optam pela “saída do armário” como um caminho para fabricar suas próprias formas de constituir-se sujeito expõe os limites e fragilidades da matriz heterossexual ao tornar visível as sexualidades que fogem à heterossexualidade. Ainda assim, cabe questionar por que existe toda uma preocupação de não tornar as sexualidades não-heterossexuais em evidência para os outros. E será que precisaríamos, obrigatoriamente, torná-las evidentes para os outros? Devido à naturalização e normatização da heterossexualidade, torna-se necessário a formulação de críticas ao sistema sexo-corpo-gênero, o que “significa uma abertura para pensar gêneros, que não necessariamente devem ser dois, além de corpos que se produzem, debochando de uma suposta natureza que os aprisiona” (CÉSAR, 2012, p. 357).

Uma pedagogia de inspiração *queer* parte da premissa de que é preciso fazer proliferar masculinidades e feminilidades capazes de dinamitar o legitimado e reconhecido regime heterocentrado, colocando em pauta os sentidos de permanecer dentro e fora do “armário”. Essa pedagogia poderia trabalhar com os relatos dos estudantes *queer* como forma de compreender como as normas regulatórias de gênero se naturalizam na cultura (ALEXANDER, 2008). Homofobia, heteronormatividade e a produção das identidades sexuais poderiam se constituir como tópicos potentes na formulação de críticas às marcas da abjeção sofridas pelas chamadas “minorias” sexuais.

6.3 “*Não somos um ponto. Somos um leque*”: a necessidade de fazer proliferar multiplicidades de formas de constituir-se sujeito

Preciado (2014) denuncia a obsessão do ocidente em buscar restringir o sexo a um binômio e defende a necessidade de dinamitar esse pensamento ao propor práticas sexuais contrassexuais como tecnologias de resistência¹⁴⁸ com a intenção de questionar a normatização dos corpos, gêneros e sexualidades. Com base na obra de Preciado, a socióloga e feminista Marie-Hélène/Sam Bourcier (2014, p. 14) concorda que “nos valeria mais apontarmos para certas formas de resistência contrassexuais do que continuar nostalgicamente

¹⁴⁸ Para maiores informações sobre a contrassexualidade, ver capítulo I desta pesquisa, no qual eu me aproprio dessa noção a partir da obra de Preciado (2014).

nos agarrando às velhas ficções de ‘natureza’”. Essas velhas ficções vêm sendo questionadas pelos jovens do estudo, insatisfeitos com a forma com a qual o sexo biológico (pênis/vagina) determina o gênero (masculino/feminino) e, conseqüentemente, aprisiona o corpo dentro das normas sociais impostas pela heteronormatividade. O sujeito sexual/genericado é então inserido dentro de uma classificação incapaz de abarcar as múltiplas e variadas formas de perceber/compreender os desejos e prazeres corporais. Inúmeras polêmicas e reflexões foram debatidas pelos jovens a seguir, interessados principalmente no desafio de repensar os limites das classificações sexuais:

***Nogan:** Vim causar polêmica: Um virgem pode se considerar hétero/gay/bi sem ter praticado? Sentir desejo significa realmente ser?*

[...]

***JR Wilde:** Pessoalmente, não precisei experimentar antes de saber dizer pelo que sentia atraído. Se este "sentir atraído" for minha orientação sexual, acho que ela pode ser definida a priori. E confirmada a posteriori. Aliás, acredito que orientação possa variar com o tempo, então tudo isso é meio complicado... Falo por experiência pessoal. Geralmente sou bem pouco sensível a mulheres, mas há uns períodos... diferentes. Não sei explicar. E tbm não é toda mulher que desperta, aliás. Enfim. Não acho que sexualidade seja tão bem definida assim. Por mais que pegue a definição "objeto de desejo", acredito que a intensidade e msm o objeto de desejo possa variar (não com uma plasticidade infinita, dentro de limites pessoais), de acordo com outras circunstâncias.*

[...]

***Nogan:** cada vez me sinto mais confortável em derrubar essas polaridades gay-bi-hetero porque leio sobre cada caso e fico tentando "encaixar", como se fosse essa a lei que definisse a sexualidade. **JR Wilde**, esse negócio de sexualidade mudando ao longo do tempo, acho complicado, mas compreendo o que é isso. Por hora, estou num relacionamento e sinto minha bissexualidade latente, mas quando estava solteiro, sentia que podia procurar 'qualquer' pessoa que me atraísse, fosse homem ou mulher. E eu me envolvo (para ter relacionamentos minimamente fixos) muito mais com emocional do que com o físico. (Eu era apaixonado durante o período do colégio todo pela minha amiga, que trocava confidências, mas nunca fiz nada porque achava que se eu tinha atração por homens, eu deveria ser gay, hoje já não tenho certeza de nada, mas estou bem com isso).*

[...]

***Jorge:** muito complexo. próxima pergunta! brincadeira. acho que é tudo muito fluido, quando se pensa em sexualidade. invoca pensar em definições do "que é ser gay", "o que é ser hetero". é tudo muito mais plural e depende das variáveis. Mas posso dizer da minha experiência pessoal: eu perdi a virgindade aos 17 anos e muito antes disso já me considerava gay. Logo depois de perder a virgindade (e foi com um homem), comecei a namorar uma garota (logo depois mesmo, tipo... no dia seguinte hehe). e aí? e se eu ainda estivesse com ela? ainda seria gay? Tô colocando isso porque não acho que tenha uma resposta simples de sim ou não para a sua pergunta, **Nogan**. talvez precisemos embarcar num trem e caminhar um pouco por diferenças e possibilidades. E, quem sabe, sim-e-não estejam divididos por uma linha que nós colocamos entre eles.*

***Nogan:** Sim, o que quero dizer é que essas definições "hetero"/"gay" são tão arbitrárias que as vezes não correspondem a realidade... e ai, mesmo eu não "sabendo" o que sou, tento me definir. Outro dia vi uma escala, que variava desde o Hetero até o Gay, e exatamente no meio colocava o Bi. Cada um estaria em um ponto desta escala. Hoje já penso que cada pessoa, na verdade, tem uma faixa dentro dessa escala, que varia por fatores que não compreendemos (completamente), e poderia criar um hetero-flexível e um gay com tendencias bi...*

ou mesmo alguém que compreende todo o espectro da sexualidade, um panssexual, ou nenhum, um assexual. Não somos um ponto. Somos um leque. VRÁÁ

A conversa *online* caminha com a perspectiva de Louro (2001, p. 544), para quem a política identitária, baseada na ideia da representação, exerce “um efeito regulador e disciplinador. Ao afirmar uma dada posição-de-sujeito, supõe, necessariamente, o estabelecimento de seus contornos, seus limites, suas possibilidades e restrições”. Por outro lado, a autora mostra que a emergência de uma política pós-identitária ancorada na perspectiva *queer* compreende a fluidez das identidades sexuais e de gênero, fazendo proliferar múltiplas formas de constituir-se sujeito na contemporaneidade. Isso é o que mostram os sujeitos ao tecerem reflexões que caminham na direção apontada por **Nogan**: “*cada vez me sinto mais confortável em derrubar essas polaridades gay-bi-hetero porque leio sobre cada caso e fico tentando ‘encaixar’, como se fosse essa a lei que definisse a sexualidade*”. Nesta ótica, os desejos e os prazeres corporais acabariam aprisionados pela “lei” da identidade sexual, cujos limites impediriam uma maior liberdade para que os corpos transgridam às normas regulatórias de gênero.

Para **JR Wilde**, a “*orientação [sexual talvez] possa variar com o tempo*”, pensamento que é corroborado por **Jorge**, ao defender a ideia de que a orientação/sexualidade são aspectos “*muito fluido[s]*” do constituir-se humano. Essa característica “fluida” da orientação/sexualidade é esclarecida por **Nogan**, que apresenta um breve relato durante a sua época de escola: “*Eu era apaixonado durante o período do colégio todo pela minha amiga, que trocava confidências, mas nunca fiz nada porque achava que se eu tinha atração por homens, eu deveria ser gay*”. A afirmação do jovem me remete aos dizeres de Britzman (2009, p. 54), ao mostrar que “o desejo transmite ao outro seus mistérios, fissuras, loucura, fragilidades e vulnerabilidades carregados pela questão ‘como eu amarei?’”. Ao cair na armadilha de perceber a identidade sexual como sendo estática, **Nogan** encontrou desafios no passado para alimentar a paixão que sentia pela amiga da escola. Entretanto, hoje ele entende que “*já não tenho certeza de nada*”, o que certamente propicia uma maior liberdade para que o seu desejo não seja aprisionado pela ideia do “*quem eu deveria amar?*”, mas pela ideia do “*como eu poderia amar esse alguém?*”.

Defendo uma pedagogia *queer* interessada em direcionar seus esforços no trabalho “com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades” (LOURO, 2001, p. 550), discutindo as mais diversas formas dos sujeitos se apaixonarem, fantasiarem e sonharem. Essa pedagogia deve investir no desafio de colocar em funcionamento a liberdade de trânsito dos corpos por entre as fronteiras do sexo, tensionando as fragilidades do regime heterocentrado

ao permitir aos sujeitos fabricarem suas próprias formas de ser e estar no mundo. Para isso, essa pedagogia precisaria romper com as armadilhas classificatórias insistentes em compreender os corpos (homem/mulher), os gêneros (masculino/feminino) e as identidades sexuais (heterossexuais/homossexuais) para além das formas binárias já naturalizadas e instauradas, promovendo “uma nova estilística de si a partir de um movimento pós-identitário, abrindo novos espaços para identidades não fixas e anti-normalizadoras” (NEPOMUCENO, 2012, p. 352).

As perguntas iniciais de *Nogan* (“*Um virgem pode se considerar hétero/gay/bi sem ter praticado? Sentir desejo significa realmente ser?*”) trouxeram reflexões instigantes tecidas entre os jovens. Entretanto, no entendimento de Miskolci (2013, p. 19), seria preciso superar a ideia da orientação sexual, “que acabava resultando em uma normalização das identidades e das práticas. Orientar frequentemente se confunde com direcionar o desejo, induzi-lo e, talvez, até mesmo criá-lo segundo os interesses de uma época e sociedade”. Da mesma forma que as identidades sexuais são compreendidas pelo seu caráter fluido, conforme defende a perspectiva *queer*, não há porque supor que o nosso desejo permaneça, tempo e espacialmente, fixo. Para *Jorge*, as perguntas de *Nogan* não têm “*uma resposta simples de sim ou não. [...] E, quem sabe, sim-e-não estejam divididos por uma linha que nós colocamos entre eles*”. Essas “linhas” naturalizam visões de mundo insistentes em agrupar os sujeitos pelo sexo, predefinir comportamentos esperados para cada gênero e (des)qualificar práticas sexuais na tentativa de manter intacta a normatização do modelo heterossexual, cuja expectativa social prevê que homens sintam-se atraídos por mulheres. Somando-se a isso, ressignificar essas “linhas” poderia ajudar a imaginar outros modos de existência para além de respostas de “sim” ou “não” acerca dos corpos, gêneros e sexualidades.

Nogan defende que as “*definições ‘hetero’/‘gay’ são tão arbitrárias que as vezes não correspondem a realidade*”. Esse pensamento vai ao encontro das palavras de Preciado (2014, p. 26), que focaliza sua discussão na fabricação dos corpos, gêneros e sexualidades ao afirmar que “os papéis e as práticas sexuais, que naturalmente se atribuem aos gêneros masculino e feminino, são um conjunto arbitrário de regulações inscritas nos corpos”. A arbitrariedade desses valores socioculturais atribuídos aos corpos revela a fragilidade da heteronormatividade diante da proliferação de formas de constituir-se sujeito. Todavia, “como esse corpo coloca em xeque a construção do sistema [corpo-gênero-sexualidade], ele poderá ser eliminado, não somente pela impossibilidade de compreendê-lo, mas também para que as nossas formas de compreensão não fiquem sob suspeita” (CÉSAR, 2012, p. 358). Colocar sob suspeita as mais perversas formas de discriminação e preconceito produzidas pelo regime

heterocentrado torna-se uma tarefa fundamental na criação de práticas educativas preocupadas em contestar a criação das chamadas “normalidade” e “anormalidade”. Para isso, uma pedagogia de inspiração *queer* se constitui uma abordagem interessante no que se refere à reflexão sobre a produção das normas culturais e sobre como essas mesmas normas podem ser tensionadas e ressignificadas em contextos educacionais (LARSSON; QUENNERSTEDTB; ÖHMANB, 2014).

Nogan finaliza a conversa *online* dizendo que “*Não somos um ponto. Somos um leque*”, no qual enfatiza a necessidade de se reconhecer e legitimar a busca pelos mais inusitados e interessantes caminhos de se repensar os desejos e prazeres corporais, ressignificando a própria dimensão do constituir-se sujeito. Segundo aponta César (2012, p. 355), existem hoje “pais mulheres, homens que produzem corpos femininos, mães transexuais e travestis, enfim, uma multiplicidade de arranjos que quebram as ordenações normativas e dilaceram formas de pensar que limitam as possibilidades subjetivas, os corpos, os gêneros e as práticas sociais”. As diversas reconfigurações sociais emergentes da transgressão dos corpos, gêneros e sexualidades coloca as “minorias” sexuais em constante tensão com os olhares e práticas heteronormativos, e isso exige a necessidade de se promover maiores e melhores estratégias de resistências às normas regulatórias de gênero.

Diante da conversa *online* tecida entre os jovens no Facebook, encontro importantes reflexões nas palavras de Soares e Maia (2010, p. 88) sobre as práticas educativas: “consideramos ser necessário pensarmos a educação que temos oferecido, avaliando se com ela promovemos a regulação e a normalização da vida, despotencializando os jovens com o objetivo de fabricar subjetividades dóceis e submissas”. Transformar as práticas educativas hoje através de um olhar *queer* poderia se constituir como um dos caminhos para dinamitar a produção das regulações sociais que produzem masculinidades e feminilidades sintonizadas com a ótica heteronormativa. Não se trata de pensar o “respeito à diversidade” e o “incluir com tolerância” todos aqueles que não se identificam com o modelo da heterossexualidade, mas de contestar os princípios que regem a naturalização e a normatização da identidade heterossexual nas práticas educativas. Ainda que constantes interpelações sociais tentem, a todo custo, identificar e classificar os sujeitos a partir de sua genitália, uma pedagogia de inspiração *queer* recusa o “isso ou aquilo” ao colocar em debate a reinvenção dos corpos através da necessidade de subversão das normas sociais e da denúncia sobre as diferentes marcas da abjeção.

Para Halberstam (1997, p. 256), não se trata meramente de compreender o termo *queer* como sinônimo de gay, mas de pensar que esse termo emergiu da necessidade de “uma

crítica radical da política baseada na identidade, uma história de minorias sexuais e de suas práticas, e da rejeição do modelo binário homo-hetero das identidades sexuais¹⁴⁹”. Neste sentido, a pedagogia *queer* defendida neste trabalho percebe a necessidade de fazer proliferar subjetividades ao promover possibilidades de fabricação de corpos livres das garras normativas. Isso significa uma pedagogia que se pretende libertária ao recusar a obrigatoriedade pela inserção dos sujeitos numa identidade sexual e de gênero que reforçam os modelos de classificação binários.

6.4 “Falar [de masturbação] até não é o problema... o problema é se os pais querem que os filhos ouçam”: qual o espaço na escola para se discutir sobre sexo?

Entrando na sala de aula determinadas a anular o corpo e a nos entregar por inteiro à mente, nós demonstramos através de nossos seres o quão profundamente aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula. A repressão e a negação permitem-nos esquecer e, então, tentar, desesperadamente, recuperar a nós mesmas, nossos sentimentos, nossas paixões em algum lugar privado – depois da aula¹⁵⁰.

bell hooks

Ao compartilhar uma imagem com os dizeres “*Em algum lugar, alguém, algumas vezes se masturba pensando em você*”¹⁵¹, *Nectar* desencadeou uma discussão importante sobre um tema que foi pouco discutido entre os sujeitos da pesquisa: a masturbação. Isso não significa que essa seja uma prática ausente do cotidiano deles, pelo contrário, conforme é possível perceber na conversa *online* a seguir. O fato de muitas vezes a masturbação ser percebida como um “tabu” e pertencer à esfera da vida privada poderiam se constituir em prováveis motivos da ausência desse tema no decorrer do trabalho de campo. No entanto,

¹⁴⁹ Tradução de: “a radical critique of identity-based politics, a history of sexual minorities and their practices, and a rejection of the homo-hetero binary model of sexual identities” (HALBERSTAM, 1997, p. 256).

¹⁵⁰ hooks, 2010, p. 115.

¹⁵¹ Tradução de: “Somewhere, someone, sometimes masturbates thinking of you”.

possivelmente em função da comunicação livre e plural desenvolvida no Facebook, não só esse tema surgiu a partir da postagem de *Nectar*, como ao longo da conversa enfatizou-se a necessidade de pensar o espaço da escola como propício à discussão sobre sexo.

Dilton: já pararam para pensar que todas essas postagens de vocês rendem questões muito legais a serem discutidas com os alunos em sala de aula? Fico pensando em quem está fazendo ou tem interesse pela licenciatura. Acho que essa história de "abelhinha" que encontra a "florzinha" não tá com nada! e aí, quem se atreve a falar de "masturbação"?!

Nectar: falar [de masturbação] até não é o problema... o problema é se os pais querem que os filhos ouçam rsrs

Renato: Cara, acho que o assunto tem que ser tratado com naturalidade, sabe? Às vezes a gente pensa muito nos pais e acaba fazendo tempestade em copo d'água. Masturbação é parte importante do descobrimento da sexualidade e do resto da vida sexual... Acho que o tabu não é tão grande quanto parece.

Dilton: Maravilha, *Renato*! eu concordo que é preciso naturalidade para se trabalhar esses conhecimentos na escola.

Renato: se a gente se guiar por aquilo que alguns pais acham tabu, não vamos ensinar nem [teoria da] evolução na escola. Isso foi algo do qual eu sempre senti falta na escola... Sempre que se fala sobre sexualidade, é sobre prevenir DSTs e gravidez indesejada. São assuntos muuuuuito importantes, mas sexualidade não é só isso.

Dilton: Esses temas que você traz da época da escola são alguns dos temas mais recorrentes mesmo. DSTs e gravidez? tem muita coisa faltando aí ne?! rsrs se a gente pensar na relação homoafetiva, fica faltando um "mundo" para ser trabalhado na sala de aula.

Roberto: As didáticas atuais das instituições (quando há, porque eu, por exemplo, não tive) investem na abstinência, tanto que temos desde apelos médicos (visualização extrema das DSTs como fim do mundo) até mesmo apelos religiosos (tornando masturbação como pecado). Na minha opinião, as instituições seriam mais concretas se falassem sobre simplesmente sexo. Nós, humanos, fazemos sexo também por prazer e não apenas por reprodução. [...] não adianta nada você explicar sobre DST e gravidez se você não explica pra pessoa do que somos constituídos sexualmente. É importante ressaltar que humanos reproduzem, mas também, simplesmente, trocam formas diversas de prazer...

Dilton: [...] A instituição familiar é responsável pela criação de inúmeras normas que são ensinadas aos filhos desde muito cedo. É um desafio enorme problematizar questões de gênero e sexualidade quando a gente tem em mente que a escola é apenas UMA dentre as INÚMERAS instituições sociais (muitas vezes conservadoras) frequentadas pelas crianças e jovens diariamente...

Roberto: Eu acho que uma boa forma de começar a trabalhar o tema na escola seria com reuniões com os responsáveis, para eles verem pessoalmente que conversar sobre sexo (com alguém preparado para fazer isso) não é esse bicho de sete cabeças. Uma reunião em que os pais podem (e devem) participar, podem (e devem) discordar ou concordar do que os professores disserem [...]. Contatos assim não podem ser forçados, pelo contrário...

Dilton: Perfeito, querido.

O tema da masturbação, assim como tantos outros ligados às questões da sexualidade, geralmente permanecem fora da pauta pedagógica. Se é verdade que, segundo *Nectar*, “falar [de masturbação] até não é o problema... o problema é se os pais querem que os filhos ouçam”, parece que o que está em jogo é a necessidade de compreender o que há por trás da obsessão das famílias e das práticas pedagógicas de focalizar a cognição na educação,

(super)valorizando a mente, deixando de lado, na maior parte das vezes, a forma como os sujeitos fabricam seus corpos, gêneros e sexualidades. Segundo ressalta hooks (2010), embora a sexualidade e a paixão ainda permanecem ausentes do espaço educacional elas estão presentes diariamente na vida dos jovens.

Parece importante abirmos brechas para a discussão dessas questões com os estudantes na escola, já que sua presença nos diversos meios de comunicação lhes permite ter “acesso ao que os pais fazem, ou estão passíveis de fazer, mas escondem deles, desmascarando uma prática que pode ser considerada hipócrita em uma sociedade na qual a ordem é mostrar tudo. O sexo, obviamente se inclui entre essas coisas” (SOARES; MAIA, 2010, p. 86). Cabe aqui questionar o motivo pelo qual a sexualidade ainda é tema pouco explorado na sala de aula numa época em que as juventudes contemporâneas cada vez mais participam das experiências sociais engendradas pelas redes sociais da internet (COUTO JUNIOR, 2013b; FERREIRA, 2014), propiciando que aprendam de forma colaborativa sobre os mais variados assuntos relacionados à sexualidade (orgasmo, masturbação, dentre inúmeras outras práticas sexuais). **Renato** ressalta ainda que “*Sempre que se fala sobre sexualidade [na escola], é sobre prevenir DSTs e gravidez indesejada. São assuntos muuuuuuito importantes, mas sexualidade não é só isso*”. Neste sentido, caberia ampliar os conhecimentos sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades no espaço escolar mesmo diante das possíveis dificuldades de se abordar na prática pedagógica reflexões que vão além da prevenção das DSTs e da gravidez indesejada.

Concordo com Seffner (2011), para quem uma das dificuldades de se falar sobre sexo na escola é devido ao fato de cada estudante pertencer a uma família com seus próprios valores morais e com formas específicas de compreender o papel das práticas pedagógicas no trabalho com gênero e sexualidade na sala de aula. Entretanto, essa dificuldade não deveria ser motivo para que permaneçamos na inércia quando há possibilidades para buscarmos caminhos metodológicos que promovam reflexões como, por exemplo, a apresentação e discussão de um panorama histórico acerca de como “o sexo e as práticas sexuais se constituíram como parte do dispositivo da sexualidade, estabelecido como uma rede de saberes-poderes atuando sobre os corpos e populações e produzindo normatizações e normalizações de modos de vida” (CÉSAR; DUARTE; SIERRA, 2013, p. 195)¹⁵². A análise histórica como caminho investigativo é sugerida por Foucault (1997a, p. 154), para quem “é

¹⁵² Mais adiante, no item 6.6 deste capítulo, são apresentadas algumas estratégias metodológicas adotadas por professores-pesquisadores que trabalham com o tema “gênero e sexualidade” na sala de aula.

sempre útil entender a contingência histórica das coisas, para ver como e por que as coisas se tornaram do jeito que são¹⁵³”.

Resgatar, através da história, a forma como os processos normativos vêm inserindo, espacial e temporalmente, determinados sujeitos na condição de seres abjetos, poderia se constituir uma possibilidade pedagógica, na perspectiva da pedagogia *queer*. Para isso, há obras que poderiam ser importantes aos professores, seja em sua formação inicial, seja na continuada. Como é o caso do livro “História da sexualidade I: a vontade de saber”, de Michel Foucault. César (2012, p. 356), referindo-se a essa obra, aponta que o pesquisador francês “demonstrou demarcações em torno das práticas sexuais, além de um controle rígido, gerado por saberes institucionalizados, como a medicina, a psiquiatria, a pedagogia e psicologia”. Ou do livro de Paul Beatriz Preciado, “Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual”, no qual o autor também apresenta um breve panorama histórico sobre os processos (hetero)normativos através da análise dos conhecimentos produzidos sobre o sexo pelas diversas áreas do saber. No caso da medicina, Preciado (2014, p. 101) relata que no século XVIII esta área reconheceu a masturbação como uma patologia, um ato de “abusar de si próprio” que gerava “desperdício desnecessário da energia corporal” pois não era voltada para fins de procriação (homem/pênis ↔ mulher/vagina). Outro autor que faz menção à história da heterossexualidade é Michael Warner (1999). No livro “The trouble with normal: sex, politics, and the ethics of queer life”, o pesquisador traz as regulações e vigilâncias engendradas pelas normas do sexo e gênero e afirma que “vivemos com normas sexuais que sobrevivem da Idade da Pedra, incluindo proibições contra o autoerotismo, sodomia, sexo extraconjugal, e (para aqueles que ainda levam o Vaticano a sério) controle de natalidade¹⁵⁴” (WARNER, 1999, p. 5). A competência com que Foucault, Preciado e Warner refletem sobre a historicidade das inúmeras proibições sexuais ao longo dos séculos mostra o quanto ainda precisamos caminhar para desnaturalizar o caráter negativo e patológico das condutas e práticas sexuais que não apresentam como intenção principal fins reprodutivos.

A meu ver, ao restringir a sexualidade às questões relativas à gravidez e prevenção de DSTs, a escola mantém intacta uma concepção de mundo voltada para a naturalização do regime heterocentrado. A legitimação e normatização da procriação requer que nós, enquanto

¹⁵³ Tradução de: “It is always useful to understand the historical contingency of things, to see how and why things got to be as they are” (FOUCAULT, 1997a, p. 154).

¹⁵⁴ Tradução de: “we live with sexual norms that survive from the Stone Age, including prohibitions against autoeroticism, sodomy, extramarital sex, and (for those who still take the Vatican seriously) birth control” (WARNER, 1999, p. 5).

educadores, realizemos ações pedagógicas capazes de desestabilizar discursos que datam de muitos séculos e que ainda insistem em privilegiar *unicamente* a relação sexual envolvendo pênis ↔ vagina. Essa preocupação também se faz presente nas perguntas de Miskolci (2010, p. 13): “por que as práticas sexuais que não têm como fim o casamento e a reprodução devem permanecer nas sombras do silêncio? Por que a sexualidade deve seguir um modelo único?”. Com base nesses questionamentos, defendo uma prática pedagógica que rompe com o silêncio ao dar visibilidade aos diversos estilos de vida e ao questionar o caráter normativo da heterossexualidade. Somando-se a isso, Miskolci (2010, p. 13) pontua que as questões por ele formuladas “não podem ser ignoradas e cabe ao educador aproveitar a oportunidade para trazer à discussão as diversas formas segundo as quais os sujeitos vivem sua afetividade e sua vida sexual”. Argumento que coincide com a minha fala na conversa com os sujeitos na conversa *online* acima: “*se a gente pensar na relação homoafetiva, fica faltando um ‘mundo’ para ser trabalhado na sala de aula*”.

Tendo em vista a importância que confiro à pedagogia *queer*, vale argumentar que é difícil compreender e aceitar que no campo da educação o conhecimento que se produz sobre gênero e sexualidade priorize a ótica biológica, ao contrário de outros campos do conhecimento que se debruçam sobre esse tema também sob outras óticas, como é o caso da história, da antropologia, da psicanálise, entre outros. Sobre isso, Ribeiro e Souza (2003, p. 73) argumentam que “nas práticas escolares [de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental], a sexualidade tem-se configurado como um dispositivo que vem atuando especialmente através das informações, descrições, prescrições e categorizações dos campos biológico e da saúde”. Em outro texto, Ribeiro, Souza e Souza (2004, p. 115) reiteram a autoridade do discurso científico da biologia na prática pedagógica das professoras do mesmo segmento: “pode-se falar nela [sexualidade], mas através do discurso biológico; pode-se olhar o corpo, mas desprovido de sexo”. Enquanto a ênfase sobre as questões voltadas para a sexualidade ficarem restritas ao campo da biologia e da saúde, perde-se a oportunidade para explorar com os estudantes outros caminhos discursivos capazes de resistir às práticas sociais sintonizadas com a heteronormatividade.

Uma vez que “o conceito de sexualidade que pertence a nossa história nasceu como a justa medida de separação entre normalidade e anormalidade” (CÉSAR; DUARTE; SIERRA, 2013, p. 195), acredito ser imprescindível a promoção de ações pedagógicas no questionamento à produção da (a)normalidade no contexto das relações de poder. Conforme a fala de **Roberto**, isso requer a realização de “*reuniões com os responsáveis, para eles verem*

pessoalmente que conversar sobre sexo (com alguém preparado para fazer isso, por isso é bom preparar o licenciando) não é esse bicho de sete cabeças. Uma reunião em que os pais podem (e devem) participar, podem (e devem) discordar ou concordar do que os instrutores disserem”. Mesmo diante da complexidade de se trabalhar com a problematização da heteronormatividade em contextos educacionais, não podemos abrir mão da formulação de críticas à matriz heterossexual através da valorização de diversos pontos de vista produzidos com os estudantes e suas famílias em prol da defesa de se “pensar o impensável¹⁵⁵” (BRITZMAN, 1995, p. 155).

É preciso ressignificar o lugar ocupado pelas sexualidades nas escolas, ao mesmo tempo em que nos questionamos sobre o porquê do sexo ainda ser percebido como um “*bicho de sete cabeças*”, segundo comentou **Roberto**. Ao colocarmos os processos normativos em pauta, parece importante criar um ambiente favorável para que os estudantes e suas famílias sintam-se livres para expressarem-se. Isso não significa “julgar” ou “proteger” aqueles que concordam com os valores heteronormativos, mas favorecer uma atmosfera dialógica que propicie o questionamento e a interação entre todos (LARSSON; QUENNERSTEDTB; ÖHMANB, 2014). Uma pedagogia de inspiração *queer* não se limita a um único olhar sobre a temática “gênero e sexualidade”, mas oferece inúmeras perspectivas reflexivas para se compreender a fabricação dos corpos, gêneros e sexualidades. De acordo com Pocahy e Dornelles (2010, p. 127), é preciso atentarmos para a ideia de que “nós nos produzimos como sujeitos reconhecidos socialmente não pela materialidade inegável de nosso corpo, mas pela materialidade discursiva desse corpo”.

Endosso as palavras de **Roberto** na conversa *online*, defendendo que “*somos constituídos sexualmente*”. Dito isso, na esperança de questionar os discursos normalizadores que “pretendem ditar e restringir as formas de viver e de ser” (LOURO, 2001, p. 551), julgo importante uma maior ênfase na promoção de discussões, no espaço educacional, em torno das construções socioculturais do corpo e do sexo rumo à criação de estratégias de resistência ao sistema heterocentrado.

¹⁵⁵ Tradução de: “thinking the unthought” (BRITZMAN, 1995, p. 155).

6.5 “Só passei a me aceitar mesmo quando eu deixei pra trás certas visões de mundo”: ressignificando o olhar sobre a vida

aquilo que fazemos de nós mesmos é renovado/transformado a cada vez que engolimos novos pedaços de mundo: hibridamos e intensificamos forças compostas em platôs de intensidade¹⁵⁶.

Ana Cristina (kiki) Nascimento Givigi

As palavras da autora acima me direcionam para a importância dos vínculos criados com o grupo no Facebook, cujo interesse em compartilhar suas próprias experiências adquiriu um sentido coletivo significativo de cumplicidade, respeito e de transformação na relação com o outro. As palavras de **Renato** a seguir me mostram o quanto as experiências de vida dele estão atravessadas por questões de gênero e sexualidade que precisavam ser ressignificadas:

Renato: às vezes eu penso que as pessoas ficam realmente cegas em relação à realidade. Eu era assim tbm quando eu não me aceitava. Só passei a me aceitar mesmo quando eu deixei pra trás certas visões de mundo que eu tinha e quando eu vi que tinha gente que passava pelos mesmos problemas que eu

Dilton: eu concordo. Elas ficam "cegas" para conseguir enxergar e perceber que não apenas a heterossexualidade é natural, mas todas as formas com as quais é possível se relacionar sexualmente com o outro. Se só uma coisa for "natural", todas as outras passarão a ser "anormais". É preciso tirar a heterossexualidade do centro, da norma. E muitas pessoas homossexuais se submetem ao modelo imposto pela heteronormatividade. Nem todo mundo escolhe o caminho "fora do armário".

Renato: pois é. Eu tenho um amigo que me contou que estava perdidamente apaixonado por um menino, e o menino por ele. Só que o menino não quis mais por causa da igreja dele... disse que queria construir uma família tradicional... triste

Dilton: é. São as escolhas de cada um. Com isso eu fico pensando: o que as nossas escolas estariam dizendo aos tantos jovens do mesmo sexo que se apaixonam? Qual o lugar dos meninos apaixonados na sala de aula?

Renato: É. Eu lembro que a gente já conversou sobre essa questão da escola sempre ensinar sexualidade só quando se fala sobre gravidez ou sobre DSTs e, quando muito, só se fala sobre as relações heterossexuais

Dilton: e são temas importantes. Mas com certeza insuficientes para discutir gênero e sexualidade.

Para **Renato**, a ideia de que determinadas pessoas permanecem “realmente cegas em relação à realidade” traz indícios sobre a popularidade de uma premissa ideológica baseada numa concepção binária de gênero imposta por padrões heteronormativos. Pesquisar o tema “gênero e sexualidade” amparado pela ótica *queer* é se envolver na tarefa de ressignificar visões de mundo através da contestação de normas regulatórias que naturalizam e normatizam

¹⁵⁶ GIVIGI, 2015, s/p.

condutas e discursos sociais. O pensamento *queer* “não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida [...] [que separa] os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo” (MISKOLCI, 2013, p. 25). As experiências da abjeção foram discutidas com os jovens da pesquisa, corroborando muitas vezes com os desafios elencados por **Renato** sobre a “aceitação”: “*Só passei a me aceitar mesmo quando eu deixei pra trás certas visões de mundo que eu tinha*”. Esse desafio a qual me refiro diz respeito às trágicas consequências sociais de se viver em contextos homofóbicos que insistem em menosprezar e silenciar todos aqueles que não se identificam com a heterossexualidade.

Na medida em que interagimos com nossos amigos, familiares e outros conhecidos é criada uma rede que “vai definindo saberes, imagens, poderes, práticas e estratégias que fazem com que nos vejamos de determinadas maneiras e, assim, possamos falar e silenciar, fazer e esconder coisas, de acordo com o local, o momento e o contexto” (FERRARI, 2010, p. 559-560). Não só é preciso ressignificar antigas visões de mundo, mas buscar estratégias que sejam capazes de resistir às práticas sociais homofóbicas. Dessa forma, defendo a potência das conversas *online* realizadas com os participantes desta pesquisa na construção de estratégias de combate à heteronormatividade. Ao elegerem o Facebook como espaço de sociabilidade, esses jovens têm a oportunidade para se fortalecerem como sujeitos e produzirem subjetividades mais livres das garras normativas. **Renato**, ao perceber que havia “*gente que passava pelos mesmos problemas que eu*”, se tornou mais confiante para expor questões e compartilhar seus dilemas de vida no grupo do Facebook.

Vale mencionar ainda o que Renato escreveu sobre o amigo dele: “*Eu tenho um amigo que me contou que estava perdidamente apaixonado por um menino, e o menino por ele. Só que o menino não quis mais por causa da igreja dele... disse que queria construir uma família tradicional... triste*”. Se o amigo de **Renato** tivesse participado na escola de um processo de ensino-aprendizagem inspirado na perspectiva *queer*, talvez tivesse sido diferente as escolhas amorosas dele. De qualquer forma, não há como prever, mas pensar o quanto o relato de **Renato** é importante para se defender a construção de uma pedagogia que permita dinamitar as normas regulatórias do sexo/gênero ao contestar os privilégios sociais das chamadas “famílias tradicionais”, que se nutrem da ideologia conservadora de inúmeras instituições sociais para reinarem soberanas.

As inúmeras reflexões tecidas com os jovens na rede certamente são profícuas para se pensar em “pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do

amor” (BRITZMAN, 1996, p. 93). Dessa forma, almejo que professores e estudantes, apesar da barbárie do contexto político que ainda têm focalizado a perspectiva da “correção” do sujeito não-heterossexual, possam promover uma pedagogia *queer* do afeto e do amor responsável por incentivar todos os sujeitos a expressarem seus sentimentos e compartilhem suas próprias dores e alegrias. Que essa pedagogia também tenha a oportunidade para discutir as múltiplas e variadas formas de se constituir humano para além do regime heterocentrado.

6.6 “*Por isso que eu venho escrevendo, estudando e conversando com vocês do grupo, tentando pensar uma pedagogia ‘desencaixante’*”: a necessidade de *queerizar* a sala de aula

No trabalho com as práticas educacionais, acredito na importância dos processos comunicacionais dialógicos e alteritários ao valorizar a parceria dos estudantes na produção colaborativa do conhecimento, fazendo emergir formas outras de compreender os acontecimentos da vida cotidiana. As conversas *online* realizadas no campo empírico com os sujeitos não pretenderam esgotar as reflexões sobre gênero e sexualidade apresentadas ao longo deste texto, mas buscaram contribuir com percepções (provisórias) acerca do tema. As obras citadas nesta investigação não são as únicas responsáveis pela definição dos rumos reflexivos desenvolvidos na escrita deste trabalho, uma vez que busquei articular as vozes dos sujeitos às diversas perspectivas teóricas aqui trabalhadas, considerando também o lugar ocupado por mim enquanto pesquisador e (co)autor do texto.

A conversa *online* realizada com **Polobio** a seguir, ao abarcar problematizações em torno de práticas sociais sintonizadas com a perspectiva heteronormativa, me auxiliou no desafio de pensar uma pedagogia “desencaixante”:

Polobio: *No discurso de formatura do terceiro [ano do Ensino Médio], eu e meus amigos fomos chamados de "O Circo" da turma*

Dilton: *por que "o circo"?*

Polobio: *Tipo, eles leram isso pra um salão cheio de pai, mãe, vô, vó, madrinha, tio, periquito e papagaio! Hahah Pq a gente era "bizarro" e não se encaixava no padrão deles. Tudo o que é bizarro, na ótica deles, vai pro circo ;)*

Dilton: *E qual foi a reação da sua família? O que a sua mãe achou disso tudo e de todas as coisas que você já contou para ela sobre a escola?*

Polobio: *Bom, a essa altura do campeonato, a gente só riu*

Dilton: *Eu perguntei isso pensando que a sua escola não é a ÚNICA do mundo rsrs mas muitos pais insistem em deixar o filho eternamente numa mesma escola*

Polobio: *Pq o nosso circo era muito mais legal do que as panelinhas deles..*

Dilton: *hahahahh e você já voltou à escola para dizer que acabou de passar para o doutorado?! para dar todos os beijinhos que puder no ombro¹⁵⁷?! :D*

Polobio: *Hahahahaha Não... Eles nem lembram mais quem eu sou. Tentei ir lá uns 2 anos atrás não quiseram me deixar entrar Ahhahaha*

Dilton: *foi fazer o que lá? Eu tive uma experiência parecida. Fui tentar estagiar na minha escola, exigência do curso de pedagogia (estágio), e não me deixaram nem entrar para conversar com a coordenadora. Disseram que não precisaram de estagiário rrsrs Depois de mais de 10 anos estudando na mesma escola! :/*

Polobio: *Fui só visitar mesmo*

Dilton: *enfim. e a vida continua né? Eu comento algumas críticas sobre a minha escola com a minha mãe e geralmente ela toca no assunto de que "graças à sua escola, você está hoje na UERJ". Aí eu sempre fico me perguntando... sim, é verdade. Mas precisava ser desse jeito? Eu precisei ter passado por todas aquelas situações homofóbicas para conseguir uma boa aprovação no vestibular? Se continuarmos com escolas como a sua, querido, como você relatou (e como a minha tb), a gente precisa se "encaixar" ou vai sofrer, né? E o "se encaixar" nem sempre é fácil. Precisa ser um "encaixe perfeito" ou então o bullying come solto! Por isso que eu venho escrevendo, estudando e conversando com vocês do grupo, tentando pensar uma pedagogia "desencaixante".*

A partir dessa conversa, ressalto a necessidade de denunciar as práticas sociais que desqualificam determinados grupos de estudantes, como **Polobio** evidenciou acima ao contar que “No discurso de formatura do terceiro [ano do Ensino Médio], eu e meus amigos fomos chamados de ‘O Circo’ da turma”. O problema não é fazer parte do “circo”, mas compreender o que significa ser integrante deste “circo” e quais as consequências sociais na escola quando alguns de seus membros são percebidos de forma negativa: “a gente era ‘bizarro’ e não se encaixava no padrão deles. Tudo o que é bizarro, na ótica deles, vai pro circo”. Se os estudantes “bizarros” são negativamente marcados e colocados simbolicamente na condição de integrantes do “circo”, percebo a importância de se trabalhar na escola a promoção de estratégias que enfraqueçam a força de uma norma que produz as (a)normalidades.

Pesquisando o cotidiano de uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, Leite (2012) presenciou inúmeros momentos em que os alunos identificados como homossexuais eram vítimas constantes de uma violência impregnada de deboche, repulsa e humilhação. Qual seria o papel dos professores frente às inúmeras formas de violência enfrentadas pelos alunos vistos como “bizarros” e “diferentes”? O que farão os alunos vítimas das diversas formas de violência quando os próprios professores optam pela não intervenção nas práticas escolares que legitimam e reforçam o preconceito e a discriminação? Frente a esse cenário e a tantos outros que busquei repensar a matriz das relações de gênero

¹⁵⁷ “Beijinho no ombro” é uma expressão que ganhou popularidade no país em 2013 em função do lançamento da música homônima interpretada pela cantora de *funk* Valesca Popozuda. No contexto da música, “beijinho no ombro” significa se colocar numa condição de superioridade em relação aos problemas ou a um grupo de pessoas.

circunscrita no regime hegemônico da heterossexualidade, estabelecendo uma interação dialógica com jovens internautas para pensar numa pedagogia de inspiração *queer*, tendo em vista que escutar os jovens é escutar aqueles que têm capacidade para arejar o instituído.

Embora Msibi (2012) concorde que a teoria *queer* seja uma aliada importante no questionamento à heteronormatividade, o autor faz uma crítica aos limites desta perspectiva teórica ao afirmar que ela é insuficiente em promover ações concretas de resistência frente às situações de violência e autoritarismo vivenciadas por todos os sujeitos que não se identificam com o modelo heterossexual. Entretanto, cabe indagar aqui: como esperar que uma teoria forneça subsídios reflexivos suficientes para que toda e qualquer prática pedagógica possa ser (re)pensada? O próprio autor fornece pistas que colocam sob suspeita o que ele denominou de “limitações da teoria *queer*¹⁵⁸” (MSIBI, 2012, p. 528, grifo meu) ao evidenciar que o combate à homofobia na sala de aula só se torna viável quando há um trabalho com os professores envolvendo esse tema e quando as intervenções pedagógicas consideram o contexto sociocultural da escola. Se cada contexto é único e apresenta grupos de estudantes e professores com suas próprias necessidades e demandas, como esperar tanto de uma teoria? Não é à toa que articulações teóricas envolvendo contribuições de diversos autores são necessárias na produção de conhecimento e, conseqüentemente, na percepção de novas formas de compreender os diferentes fenômenos educacionais envolvendo gênero e sexualidade.

Dessa forma, a “pedagogia ‘desencaixante’” que defendo nesta pesquisa não busca “aplicabilidade” às já existentes práticas educacionais do Ensino Básico e Superior. Desconfio dos manuais didáticos (receitas?) que descrevem (prescrevem?) sugestões de práticas de ensino, como se toda formação humana pudesse ser suficientemente amparada e pensada a partir desses documentos; conseqüentemente, não é meu objetivo propor que as reflexões aqui desenvolvidas sejam mecanicamente transpostas para a sala de aula. Veiga-Neto (2014, p. 19) acredita ser fundamental o papel do pesquisador para trilhar caminhos que possibilitem a transformação do cenário sociocultural. Para isso, o autor defende que é preciso “perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” .

Não considero que nomear de “*queer*” ou “desencaixante” seja suficiente para investir a pedagogia de capacidade para superar preconceitos relativos à diversidade da fabricação de corpos, gêneros e sexualidades. Para tanto, seria necessário colocar em tensão o regime

¹⁵⁸ Tradução de: “limitations of queer theory” (MSIBI, 2012, p. 528).

heterocentrado por intermédio de uma pedagogia que almeje a “afirmação absoluta da vida, [a] resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, [e a] resistência inabalável ao aniquilamento” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 96). Na medida em que ampliamos os horizontes teóricos e colocamos em funcionamento o ato de pensar o impensável, ressignificamos com outros olhos os acontecimentos da vida e incorporamos ao campo da educação formas de promover as tão necessárias e urgentes estratégias de resistência à heteronormatividade. Já existem propostas e práticas pedagógicas imbuídas do intuito de promover reflexões acerca dos corpos, gêneros e sexualidades. Britzman (2010, p. 109) considera que, “numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade”, é preciso disposição e coragem para que os professores desenvolvam suas próprias formas de explorar esse tema no espaço institucional. A autora aponta que as questões de gênero e sexualidade poderiam ser desenvolvidas no campo da educação através da literatura, do cinema e da música. Miskolci (2010, p. 22) julga necessária a realização de atividades que envolvam, por exemplo, “a forma como as relações afetivas e sexuais são apresentadas em livros didáticos, jornais, revistas e filmes consumidos pelos estudantes” . Peixoto (2013, p. 217), inspirando-se na perspectiva *queer* em pesquisa realizada com crianças do Ensino Fundamental, defende que “os corpos não sejam mutilados no portão das escolas e que entrem completos e repletos de desejos e sexualidade nos cotidianos das escolas. O local da sexualidade na escola não pode ser o banheiro, ou a parte do pátio proibida para as crianças”.

As propostas acima mencionadas colocam em debate as perguntas a seguir formuladas na conversa *online*: “*precisava ser desse jeito? Eu precisei ter passado por tudo aquilo para conseguir uma boa aprovação no vestibular?*”. Isso porque, na pedagogia de inspiração *queer*, o que está em jogo não é simplesmente a necessidade de concluir o Ensino Médio para buscar o acesso à universidade pública, mas fazê-lo em meio a um contexto educacional pouco favorável para se viver livremente na condição de estudante que não se identificava com a heterossexualidade. Além disso, a conversa com *Polobio* trouxe a necessidade de se pensar a forma como os estigmas sociais são (re)produzidos no espaço escolar e quais as intervenções pedagógicas poderiam ser adotadas para questionar a centralidade das normas regulatórias de gênero na constituição de si. Para isso, concordo com a necessidade de *queerizar* os processos de ensino-aprendizagem com a intenção de se reverter a situação de incontestabilidade da heterossexualidade enquanto a sexualidade supostamente “natural” e “superior” (SEIDMAN, 1994). Trujillo (2015, p. 1537, grifo da autora) também mostra o uso do termo *queer* como um verbo ao frisar a necessidade de “*queerizar a escola, a classe, o*

conhecimento, as metodologias (e os movimentos sociais, o espaço público e assim por diante)¹⁵⁹. Frente a isso, *queerizar* os processos de ensinar e aprender significa adotar uma postura ético-política que reflita sobre as normas regulatórias de gênero e a produção das diferentes experiências da abjeção.

Partindo da premissa de que o trabalho pedagógico não é dado *a priori*, mas construído processualmente na relação dialógica e alteritária *com* os nossos tantos outros, acredito no importante papel dos profissionais do campo da educação para explorar em sala de aula estratégias de resistência que exponham os limites e fragilidades da heteronormatividade. Para isso, a ótica *queer* é uma aliada importante no questionamento à regulação e vigilância dos corpos, gêneros e sexualidades, bem como na compreensão dos interesses por trás da manutenção dos privilégios heterossexuais (ALEXANDER, 2008).

6.7 Por uma pedagogia *queer*

Interseccionando o campo de estudos de gênero com a área educacional, Louro (2013, p. 48) faz um questionamento instigante: “como traduzir a teoria *queer* para a prática pedagógica?”. Segundo a autora, uma pedagogia *queer* requer o questionamento e a desnaturalização como estratégias para romper com as certezas, buscando a incerteza a partir de outras perspectivas. Preocupada com a tendência de que muitos educadores ainda compreendem as homossexualidades dentro de uma ótica de “correção” do sujeito, a pesquisadora lança-se no desafio de ampliar a compreensão sobre os prazeres e desejos corporais, desnaturalizando a ideia de que os relacionamentos amorosos não precisariam necessariamente ocorrer apenas entre homens e mulheres.

Conforme argumenta Foucault (2011, p. 389), a medicina e a psicanálise trabalharam extensivamente com a noção de desejo, mais precisamente com o estabelecimento de uma inteligibilidade dos prazeres sexuais como mecanismo de normatização. Nas palavras dele: “diga-me qual é que o seu desejo, e eu direi quem é você. Eu direi se você é doente ou não, eu direi a você se você é normal ou não, e assim poderei desqualificar o seu desejo ou, pelo

¹⁵⁹ Tradução de: “*queerizar* la escuela, la clase, el conocimiento, las metodologías (y los movimientos sociales, el espacio público y un largo etcétera)” (TRUJILLO, 2015, p. 1537, grifo da autora).

contrário, requalificá-lo¹⁶⁰”. Indo ao encontro da linha de pensamento foucaultiana, o texto “Desdiagnosticando o gênero”, escrito por Judith Butler (2009), apresenta uma discussão sobre a despatologização da transexualidade nos Estados Unidos e mostra como o discurso médico insiste em considerar as pessoas transexuais como doentes. Ao fazer uso de uma linguagem sustentada pelas ideias da “correção”, “adaptação” e “normalização” do sujeito, o diagnóstico médico acaba desqualificando aqueles que não seguem as normas de gênero; normas que são, por sua vez, calcadas na perspectiva binária.

O trabalho de Nardelli e Ferreira (2015, p. 47), por outro lado, já apontam a necessidade de se repensar o amplo campo da psicologia a partir das contribuições que emergem da teoria *queer*. Os autores chamam atenção para as severas críticas direcionadas à forma como essa área legitimou profissionais “na posição dos juízes e dos privilegiados intérpretes de desejos e subjetividades forjados historicamente”. Para justificar a relevância social dos diversos campos do saber, cabe trazer à luz desse debate que todo e qualquer conhecimento é produzido espaço e temporalmente para atender a uma demanda sociocultural. Partindo dessa premissa, os autores reconhecem que, na contemporaneidade, é imprescindível pensar uma psicologia “menos classificatória, menos patologizante, cujas perspectivas e determinações não se orientem única e exclusivamente por diagnósticos e reducionismos e se apoiem na desconstrução dos sistemas de pensamentos dualistas e heteronormativos” (NARDELLI; FERREIRA, 2015, p. 36). A psicologia poderia se beneficiar ao reconhecer a perspectiva *queer* como um importante instrumento de pensamento capaz de evidenciar a forma como o corpo, os gêneros e as sexualidades são fabricados nos cotidianos, muitas das vezes colocando em funcionamento a manutenção da ótica heteronormativa.

Louro (2013) busca inspiração na teoria *queer* e discute a necessidade de romper com esquemas binários (masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual) de compreensão dos gêneros, das sexualidades e dos corpos, questionando a normalização e a naturalização da heterossexualidade como a única forma legítima de viver e experimentar os prazeres corporais. Dessa forma, a autora não pretende atingir ou se aproximar de um modelo ideal de educação, mas sim de problematizar o uso das classificações e dos binarismos, contribuindo para que seja possível repensar a dimensão da existência humana. Essa dimensão é explorada ao longo do trabalho de Schlichter (2007, p. 192-193, grifo da autora),

¹⁶⁰ Tradução de: “Tell me what your desire is, and I’ll tell you who you are. I’ll tell you if you’re sick or not, I’ll tell you if you’re normal or not, and thus I’ll be able to disqualify your desire or on the contrary requalify it” (FOUCAULT, 2011, p. 389).

que propõe a “desconstrução do binarismo de gênero e da dicotomia hetero-versus homossexualidade. Esses binarismos caracterizam uma tentativa da cultura hegemônica em produzir e regular os sujeitos sexuais”¹⁶¹.

Uma pedagogia de inspiração *queer* “nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar” (SILVA, 2010, p. 107). Averiguar o que torna algo pensável é refletir e questionar os jogos discursivos e de significação, bem como o processo de produção de todo e qualquer pensamento em si. Desta forma, é preciso ir além das escolhas aparentemente generosas, e contestar determinadas ações e posturas que, geralmente, são oferecidas àqueles que de alguma forma não se enquadram no modelo da heterossexualidade. Entretanto, conforme reitera Schlichter (2003, p. 311), “como é que uma crítica, que visa questionar as estruturas fundantes dos sistemas de pensamento dominantes, está implicada na constituição dessas mesmas estruturas?”¹⁶². Butler (1993) argumenta que não existe pessoa que esteja “livre” para se colocar fora das normas regulatórias de gênero, uma vez que todos somos formados e nos constituímos sujeitos a partir delas. Segundo Butler, a possibilidade de liberdade e resistência são produzidas nas inúmeras brechas que se abrem e que são negociadas no contexto das relações de poder, ou seja, não existe liberdade e resistência abstratas ou “pré-sociais”. A discussão apresentada pela autora sobre essas normas coloca questão a necessidade de nos tornarmos sujeitos visíveis e inteligíveis para o campo da disputa política, o que significa que

a

Feminilidade não é, portanto, o produto de uma escolha, mas a imposição de uma norma, cuja complexa historicidade é indissociável das relações de disciplina, regulamento, castigo. De fato, não existe um “sujeito” que adquire uma norma de gênero. Ao contrário, essa citação [“é uma menina!”] das normas de gênero é necessária para se qualificar como um “uma”, para tornar-se viável como um “uma”¹⁶³ (BUTLER, 1993, p. 23).

¹⁶¹ Tradução de: “deconstruction of the gender binary *and* of the dichotomy of hetero-versus homosexuality. These binaries characterize the hegemonic culture’s attempts to produce and regulate dominant as well as marginal sexual subjects” (SCHLICHTER, 2007, p. 192-193, grifo da autora).

¹⁶² Tradução de: “How does a critique, which aims at questioning the foundational structures of dominant systems of thought, manage its own implication in and constitution through these same structures?” (SCHLICHTER, 2003, p. 311).

¹⁶³ Tradução de: “Femininity is thus not the product of a choice, but the forcible citation of a norm, one whose complex historicity is indissociable from relations of discipline, regulation, punishment. Indeed, there is no ‘one’ who takes on a gender norm. On the contrary, this citation [‘this is a girl!’] of the gender norm is necessary in order to qualify as a ‘one’, to become viable as a ‘one’” (BUTLER, 1993, p. 23).

As instituições educacionais hoje são responsáveis pela (re)produção das mais diversas formas de preconceito e discriminação sociais a partir de formas cristalizadas de compreender as masculinidades e feminilidades. O ato de nomear alguém como homem ou mulher, por exemplo, insere este sujeito no campo da inteligibilidade sexual e, ao mesmo tempo, faz com que esta pessoa seja marcada pelas diversas normas culturais vigentes, incluindo a aquisição de privilégios/desvantagens e direitos/deveres condizentes do se tornar “homem” ou “mulher” dentro de um determinado contexto sociocultural (LOURO, 2013).

Uma pedagogia *queer* coloca em questionamento o uso das classificações, responsáveis pelo enquadramento dos sujeitos em determinadas identidades sexuais e de gêneros, ao mesmo tempo em que tensiona a heteronormatividade. Neste contexto, é preciso assumir a preocupação política pela forma como as identidades são impostas aos sujeitos, interrogando sobre o encapsulamento das subjetividades, a patologização dos desejos e prazeres sexuais e a produção das verdades sobre os corpos (PELÚCIO, 2014). Nesta perspectiva, essa pedagogia trabalha com a desnaturalização das certezas como tática potente para pensar a própria dimensão da existência. Miskolci (2013, p. 25, grifo meu) afirma que “enquanto o movimento [gay e lésbico] mais antigo defendia a homossexualidade aceitando os valores hegemônicos, os *queer* criticam esses valores, mostrando como eles engendram as experiências da abjeção, da vergonha, do estigma”. Dessa forma, questiono: reconhecendo que em muitos contextos socioculturais o modelo heterossexual é compulsório, como a teoria *queer* poderia auxiliar politicamente na promoção de estratégias de liberdade e resistência no enfrentamento de práticas e discursos heteronormativos?

A teoria *queer* poderia auxiliar na busca por estratégias em sala de aula, tanto no Ensino Básico quanto nos cursos de formação de professores, com o objetivo de questionar práticas e discursos em sintonia com a ótica heteronormativa. De acordo com Schlichter (2004, p. 544), os teóricos *queer* introduziram “um discurso crítico poderoso para desnaturalizar e desestabilizar a noção dominante de heterossexualidade”¹⁶⁴ Dessa forma, considero importante uma abordagem teórica que busque subsídios nos estudos *queer* com o objetivo de ampliar e expor os limites e as contingências da heteronormatividade, contestando os efeitos naturalizados e normalizantes da matriz heterossexual. Compreendendo que os próprios sujeitos marginalizados também são formados no âmbito das relações de poder responsáveis pela exclusão social deles (SCHLICHTER, 2007), quais estratégias sociais

¹⁶⁴ Tradução de: “a powerful critical discourse for denaturalizing and destabilizing the dominant notion of heterosexuality” (SCHLICHTER, 2004, p. 544).

poderiam ser construídas para contestar e subverter os discursos heteronormativos, diminuindo a incidência de práticas discriminatórias e preconceituosas contra as chamadas “minorias” sexuais?

Valorizar e reconhecer a “diferença” não é suficiente para combater a homofobia na escola, considerando que a mera valorização de uma diferença que reforça a matriz heterossexual cria novos mecanismos de exclusão. O que precisa ser contestado são os privilégios sociais já adquiridos pelos sujeitos que adotam seus estilos de vida em sintonia com o modelo heterossexual. Dessa forma, considero imprescindível adotar a ótica da teoria *queer* para se questionar os processos discursivos pelos quais são produzidas as categorias sociais de “normalidade” e “anormalidade”, responsáveis pela manutenção da naturalização e normatização da heterossexualidade e do lugar da abjeção relegado aos sujeitos não-heterossexuais. Para Trujillo (2015, p. 1538, grifo da autora), “se queremos despatriarcalizar [...] e desheterossexualizar a educação me parece que a pedagogia *queer* é um horizonte interessante para perseguir¹⁶⁵”.

Warner (1999, p. 25) apresenta uma breve lista, proposta pela feminista Gayle Rubin, de características que separam as práticas sexuais tidas como a) “boas, normais e naturais” daquelas popularmente caracterizadas como sendo b) “ruins, anormais e não-naturais”. Na primeira lista de Rubin, destaco a heterossexualidade, o casamento, a monogamia, sexo com fins reprodutivos; a segunda lista inclui a homossexualidade, sexo sem fins reprodutivos, *ménage à trois*, pornografia, utilização de objetos, dentre outros. O que vale ser mencionado neste contexto é o fato de que a heterossexualidade, de acordo com Warner (1999), “é bem frágil. Não admira que ela precisa de tanto terror para induzir o cumprimento¹⁶⁶”. Os próprios casais heterossexuais facilmente rompem com as regulações heteronormativas quando, por exemplo, se envolvem em práticas sexuais incapazes de gerar descendentes. Conforme Warner (1999) argumenta, as pessoas conhecem as variáveis do sexo, mas tendem a não admiti-las em público pelo medo da vergonha e do estigma social. Assim sendo, como *desestigmatizar* determinadas práticas sexuais e colocar em funcionamento a multiplicidade de formas de explorar os nossos corpos? Em vez de o sexo ser “entendido para ser tão variado

¹⁶⁵ Tradução de: “si queremos despatriarcalizar [...] y desheterossexualizar la educación me parece que la pedagogía *queer* es un horizonte interesante a perseguir” (TRUJILLO, 2015, p. 1538, grifo da autora).

¹⁶⁶ Tradução de: “[heterosexuality] is very fragile. No wonder it needs so much terror to induce compliance” (WARNER, 1999, p. 38).

quanto as pessoas que o fazem¹⁶⁷” (WARNER, 1999, p. 35), proporcionando formas diversas e positivas de compreender os diferentes prazeres e desejos corporais, ele acaba sendo classificado em categoriais que, muitas das vezes, desqualificam seus praticantes.

Esta pesquisa não teve como pretensão buscar respostas definitivas às inúmeras perguntas propostas, mas buscar, a partir da teoria *queer*, formas de contestar as normas regulatórias de gênero e os efeitos naturalizados do instituído. Dito isso, foi com o objetivo de compreender as diferentes possibilidades de “estranhar” e questionar a ótica heteronormativa e ressignificar as chamadas identidades sexuais e de gênero que defendi a força política da teoria *queer* no campo da educação. É na busca por sentidos não previstos e irreverentes sobre gênero e sexualidade que penso a pedagogia *queer*, atenta no reconhecimento e na legitimidade social de todos os sujeitos, preocupada em colocar em tensão as relações de poder que naturalizam discursos normativos.

Uma pedagogia inspirada na teoria *queer* é subversiva e provocadora, não apresentando somente a intenção de incluir temas e conteúdos *queer* ou se preocupar em construir um ensino e uma pedagogia para sujeitos *queer* (LOURO, 2001). Essa pedagogia dirige-se a todos e todas, não somente para aqueles ou aquelas que não se identificam com a matriz heterossexual. Por fim, proponho colocar em debate a necessidade de refletir sobre uma pedagogia *queer* que considera as múltiplas formas encontradas pelos sujeitos para explorar seus corpos e buscar novas formas de desejos e prazeres, ampliando a capacidade de reinventar o mundo e a si próprio.

6.8 “*Um pesquisador pode se intitular ‘queer’ sendo hetero?*”: alguns apontamentos

No primeiro semestre de 2015, durante uma disciplina cursada na Pós-Graduação¹⁶⁸ sobre gênero e sexualidade na pesquisa em educação, houve uma discussão calorosa entre estudantes e professores acerca da perspectiva *queer* a partir do entrecruzamento de ideias de Judith Butler e Paul Beatriz Preciado. Neste contexto, minha colega de turma, sentada ao meu

¹⁶⁷ Tradução de: “[sex should be] understood to be as various as the people who have it” (WARNER, 1999, p. 35).

¹⁶⁸ Trata-se do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

lado, timidamente me entrega uma pedacinho de papel com a seguinte pergunta: “*Um pesquisador pode se intitular ‘queer’ sendo hetero?*”. Algumas pistas para responder a esta pergunta foram tecidas no decorrer das reflexões até agora elencadas, e a dúvida dela certamente aponta para uma curiosidade sobre maiores esclarecimentos a respeito de uma abordagem teórica ainda incipiente no Brasil e que vem aos poucos sendo explorada na pesquisa em educação.

Primeiramente, a autodenominação *queer* significa adotar uma postura política que entende a necessidade de subverter as identidades, desafiando os binarismos e a naturalização de discursos já instituídos que reforçam e legitimam a heterossexualidade como norma. Além disso, conforme Schlichter (2007, p. 193, grifo meu) aponta, “heterossexuais que estão envolvidos em uma crítica e subversão de teorias e práticas heteronormativas podem se tornar potenciais afiliados de um projeto *queer*¹⁶⁹”. Os estudos que trabalham a partir da ótica *queer* encontram-se, em sua maioria, situados no campo das Ciências Humanas (história, estudos culturais e literários, filosofia, dentre outros) (SPARGO, 2006), e vêm defendendo essa perspectiva teórica como possibilidade de repensar as classificações identitárias, os novos arranjos familiares e sexuais e a própria reinvenção dos sujeitos nos mais diversos contextos socioculturais. Miskolci (2013, p. 29) denomina de “hetero-*queers*” os “politicamente engajados com as pessoas que sofrem estigma e são relegadas à abjeção”. Sendo assim, independente da orientação sexual do/a pesquisador/a que se filia aos estudos *queer*, os esforços teóricos dessa abordagem focalizam, dentre inúmeras questões, na problematização dos efeitos discursos produzidos pela ótica heteronormativa, responsável pela naturalização de determinadas “verdades” que ainda privilegiam o modelo heterossexual como sendo a única forma possível de explorar os gêneros e as sexualidades, bem como os desejos e prazeres corporais.

Não desconsidero a presença de inúmeros desafios na implementação de uma proposta pedagógica *queer* em uma época em que, segundo Warner (1999), é visível a constituição de grupos religiosos conservadores que evocam a autoridade da bíblia para lutar contra todos aqueles e aquelas que não seguem o modelo heterossexual¹⁷⁰. Entretanto, a proliferação dos discursos de ódio dirigidos às chamadas “minorias” sexuais, e que são cotidianamente

¹⁶⁹ Tradução de: “straights who are engaged in a critique and subversion of heteronormative theories and practices, can become potential affiliates of a queer project” (SCHLICHTER, 2007, p. 193).

¹⁷⁰ O objetivo aqui não é aprofundar a discussão em torno do conservadorismo e da resistência à homossexualidade por parte dos grupos religiosos. Para outras informações sobre a relação entre religião, gênero e sexualidade, ver os trabalhos de Natividade (2006) e Natividade e Oliveira (2009).

(re)produzidos pelas instituições sociais, dentre elas a escola, torna ainda mais urgente a necessidade de promover novas estratégias de resistência à heteronormatividade. Isso requer uma maior participação política de pessoas que, independente da orientação sexual, percebam a potência da perspectiva *queer* na formulação de críticas às normas e convenções culturais sintonizadas com a ótica heteronormativa.

As palavras de Halberstam (2012) abaixo são significativas neste trabalho porque focalizam a reflexão pela construção de diferentes estratégias de resistência através da necessidade de rever as relações de poder implicadas no ato de manifestar-se politicamente:

Em um dos meus textos feministas prediletos de todos os tempos, o drama épico animado *A fuga das galinhas*, a ave politicamente ativa e explicitamente feminista, Ginger, se opõe em sua luta para inspirar as galinhas a se sublevarem por outros dois “sujeitos feministas”. Um é a cínica Bunty, uma lutadora de nariz duro que rejeita sonhos utópicos à mão, mas a outra é Babs, dublada por Jane Horrocks, que algumas vezes dá voz a uma ingenuidade feminina e, em outros momentos, aponta o absurdo do terreno político como ele tem sido delineado pela ativista Ginger. Ginger diz, por exemplo, “ou morreremos como galinha frita ou morreremos tentando”. Babs pergunta ingenuamente: “Estas são as únicas opções?”. Como Babs, quero recusar as opções oferecidas – a liberdade nos termos liberais ou a morte – e pensar sobre um arquivo sombrio de resistência, um que não fala na linguagem da ação e do momento, mas, ao contrário, se articula nos termos da evasão, recusa, passividade, do deixar de ser, desfazer-se. Esta é uma forma de feminismo *queer* preocupado com a negatividade e a negação (HALBERSTAM, 2012, p. 129, grifos do autor).

No contexto da presente pesquisa, almejo, assim como Babs, não pela mera escolha de “ser frito” ou “morrer tentando”, mas entender “por que se frita”, “quem frita quem” e como desestabilizar as relações de poder responsáveis pelo ato de “fritar”. Quando as estratégias de resistência parecerem pouco atraentes, é preciso nos lançar ao desafio de encontrar outras brechas e formas de transgredir as práticas e discursos sociais já instaurados e naturalizados. Defendo a necessidade de colocar em questão a heteronormatividade à luz de uma pedagogia de inspiração *queer*, garantindo “que o trânsito de sentidos seja permanente, que a atualização seja constante, que os modelos possam ser traídos, que os esquecidos sejam resgatados, e que os silenciados possam falar” (LUGARINHO, 2010, p. 111). Diante disso, para uma proposta de educação mais subversiva, ousada e irreverente que não ofereça meramente opções como “ser frito” ou “morrer tentando”, *queerizar* é preciso...

É PRECISO APRENDER A PARAR DE PUXAR O GATILHO: BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

a escrita não é nunca o trabalho de fechamento de uma pesquisa, mas o território onde suas questões ganham vida. É no rascunhar, no ler, no rever, no apagar, no refazer, no ressignificar da escrita que a pesquisa se estrutura e as relações de alteridade se formalizam¹⁷¹.

Rita Marisa Ribes Pereira

Pesquisar na internet *com* o outro é conviver num espaço múltiplo e plural, ativamente habitado por aqueles que apreciam e desejam estar juntos, fortalecendo os vínculos sociais e afetivos. A interação estabelecida entre duas ou mais consciências não necessariamente culmina na convergência de ideias, mas é na relação de alteridade construída com nossos tantos outros que cada ponto de vista amplia o entendimento sobre as questões apresentadas. A imersão no Facebook durante o trabalho de campo entre 2013 e 2015 trouxe a oportunidade para que eu interagisse com jovens de diferentes estratos socioeconômicos, cujas histórias sofridas relatadas por eles mostraram o desejo de fabricar seus próprios corpos, gêneros e sexualidades e resistir diante das normas regulatórias de gênero. As reflexões tecidas ao longo deste trabalho de pesquisa envolveram, não raramente, os sentimentos de dor e tristeza desencadeados pelo teor das conversas *online* estabelecidas com os sujeitos. Apesar desses sentimentos, os relatos produzidos por esses jovens forneceram importantes contribuições para se (re)pensar o papel da educação na formulação de críticas à heteronormatividade. Articular as questões de gênero e sexualidade ao campo educacional se torna mais do que urgente numa época em que ainda se vive cenários de terror colocados em manutenção pelas práticas homofóbicas.

A finalização do trabalho escrito desta tese coincidiu com o encerramento das minhas atividades de pesquisa realizadas durante o estágio doutoral nos Estados Unidos da América (EUA). Uma vez que essa pesquisa buscou dialogar com o *mundo da vida* (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2013), eu não poderia deixar de mencionar que no momento em que iniciava o processo de escrita de algumas das reflexões finais deste estudo, os EUA vivenciava a repercussão social do pior atentado a tiros de toda sua história, e que marcará

¹⁷¹ PEREIRA, 2012, p. 82.

para sempre a trajetória de luta do movimento feminista. Isso me trouxe novamente o sentimento de dor e tristeza diante dos crimes de ódio voltados à comunidade LGBT, dessa vez a estadunidense. No dia 12 de junho de 2016, a boate Pulse, localizada em Orlando, no estado da Flórida, viveu uma noite de terror e massacre. O clima de descontração e divertimento foi interrompido quando um ÚNICO homem, munido de duas armas de fogo, conseguiu tirar a vida de cerca de 50 pessoas, deixando feridas outras 53¹⁷². Por que mencionar este triste ocorrido no fechamento das reflexões desta pesquisa? Primeiramente, porque a boate Pulse é voltada para o público LGBT. Além disso, não se trata de um caso isolado, mas as práticas homofóbicas alimentadas pelo ódio vêm assombrando o mundo através da manutenção e (re)produção de ideias sustentados pela heteronormatividade. Diante disso, precisamos *aprender a parar de puxar o gatilho* através da promoção de atos de resistência em resposta as práticas sociais homofóbicas.

Gostaria também de prosseguir com as palavras finais deste estudo mencionando o quão alarmante são os dados coletados pelo “Grupo Gay da Bahia” (GGB) sobre o número de assassinatos cometidos contra a comunidade LGBT brasileira. Apresentados na introdução da pesquisa, esses dados servem para ilustrar que o Brasil permanece como o líder do *rank* de países que mais vêm cometendo crimes de ódio motivados por homofobia. O relatório mais recente produzido pelo GGB registrou o assassinato de 318 pessoas no país em 2015, ou seja, cerca de 1 morte por dia. Não é minha intenção traçar um panorama global sobre esses crimes, tampouco meramente quantificar as vezes que *o gatilho foi disparado e acertou em cheio uma vida*. De forma alguma nos resta agora APENAS lamentar os recentes acontecimentos motivados pelo ódio a todos os sujeitos que não se identificam com a heterossexualidade. Os tantos crimes já cometidos e que certamente não tem data para cessar me mostram a necessidade de reiterar o importante papel social da educação em torno da promoção de ações pedagógicas que sejam potentes para questionar a *força de um gatilho que mata pessoas*, diariamente, em todo o mundo.

A metáfora do gatilho aqui empregada diz respeito à necessidade de ficarmos atentos as práticas sociais de ódio que são alimentadas pela perpetuação de discursos preconceituosos e discriminatórios dirigidos a todos os sujeitos que integram as chamadas “minorias” sexuais.

¹⁷² Para maiores informações sobre a tragédia, ver as notícias do (1) *The New York Times*, da (2) *CNN* e (3) do *GI* – o Portal de Notícias da Globo, disponíveis em: (1) http://www.nytimes.com/2016/06/14/us/orlando-shooting.html?_r=0, (2) <http://www.cnn.com/2016/06/12/us/orlando-nightclub-shooting/> e (3) <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/policia-diz-que-ataque-em-boate-nos-eua-deixou-50-mortos.html> Todas as reportagens foram acessadas em: 13 jun. 2016.

Nos constituímos sujeitos expressivos e falantes (BAKHTIN, 2008), produtores de linguagem e cultura e, através do nosso jeito de ser e estar no mundo, imprimimos diversas marcas na interação com as pessoas. *Aprender a parar de puxar o gatilho* é a marca que gostaria de deixar com esta pesquisa de doutorado, atendida em questionar a força da normatização e naturalização da heterossexualidade, responsável pelas graves consequências sociais como as diversas experiências da abjeção.

As breves contribuições finais, apresentadas e enumeradas a seguir, estão direcionadas principalmente para a área educacional. Essas reflexões partem da premissa de que, enquanto educadores, temos a oportunidade para conscientizar grupos de sujeitos acerca da responsabilidade social dos *gatilhos que não cessam de ser puxados*, e que são voltados para ferir todos aqueles que não se identificam com a heterossexualidade. A partir das contribuições desta investigação, também sugeri algumas propostas de pesquisa que poderiam se constituir como questões para futuros trabalhos do campo de estudos de gênero e sexualidade.

1 – Vivemos numa época em que as tecnologias digitais vêm mediando os processos de interação entre os sujeitos e reconfigurando “os aspectos sociais através da conexão *online*” (LEMOS, 2004, p. 145, grifo do autor). Pesquisar no contexto da cibercultura foi perceber a potência das relações de aprender e ensinar que emergem nas redes sociais da internet. O Facebook se constituiu como um lugar de encontro com o outro durante a realização do trabalho de campo deste estudo, somado ao fato de que as interações *online* com os sujeitos tornaram possível a construção de uma relação de alteridade cujo sentimento de cumplicidade estabelecido foi um verdadeiro convite para que todos pudessem se abrir para o outro. A rede social em questão oportunizou que todos fossem ouvidos e instigados a intercambiar suas histórias e experiências. É na diferença, na relação de alteridade construída, que as conversas *online* com os participantes da pesquisa forneceram pistas para “tirar a própria heterossexualidade da sua zona de conforto, trazer ao discurso suas normas e a hegemonia cultural centrada nela, de forma a questionar até mesmo o que seria o normal” (MISKOLCI, 2013, p. 17). A exposição dos diversos pontos de vista concentrou-se no debate sobre os corpos, gêneros e sexualidades, contribuindo para que este estudo levantasse críticas às práticas sociais heteronormativas e, ao mesmo tempo, denunciasse as experiências da abjeção daquelas pessoas que permanecem sob a *mira constante do gatilho*.

Na medida em que novas formas de interagir com o outro na internet são criadas cotidianamente, ressalto o quão promissor é adotar as redes sociais *online* como campo empírico. Isso porque o diálogo entre sujeitos geograficamente dispersos traz a oportunidade

para que haja o entrecruzamento de múltiplas vozes que buscam o desejo por outras formas de pensar e compreender o mundo. Uma vez que ainda são incipientes as investigações da área educacional que adotam o ciberespaço como campo empírico, reconheço a necessidade de realização de outros estudos que possam continuar discutindo a construção de novos percursos metodológicos de pesquisa para a internet. Isso possibilitaria a promoção de maiores reflexões acerca das formas de produzir conhecimento através do diálogo na/em rede.

2 – A pesquisa desenvolvida em parceria com os sujeitos evidenciou o protagonismo político de jovens internautas, sendo possível perceber “uma juventude que escreve, que opina, que está pondo o dedo na ferida de vários dos inúmeros problemas que enfrentamos neste século XXI em todo o mundo” (PRETTO, 2014, p. 347). Sobre os inúmeros problemas sociais vividos hoje no Brasil, os jovens da pesquisa denunciaram que os sujeitos que não se identificam com o modelo heterossexual ainda vivenciam um processo de subalternização. Não há como desconsiderar que a compreensão da homossexualidade como não-natural ainda permanece muito presente nos diversos contextos socioculturais frequentados pelos jovens participantes da pesquisa. Em função disso, é urgente a criação de políticas públicas educacionais que possam propiciar mudanças sociais significativas em prol da luta contra as práticas heteronormativas.

O engajamento político dos jovens do estudo revelou o quanto as redes sociais da internet podem se constituir como espaços potentes de luta e de promoção da utopia. As práticas ativistas nas quais os sujeitos engajaram-se me remeteram para os dizeres de Gallo e Aspis (2011, p. 175), que afirmam: “a luta pela liberdade, a luta pelo desgoverno, a resistência ao aprisionamento das possibilidades de ação pertence ao homem comum, é sua tarefa política”. O fortalecimento dos vínculos sociais e afetivos nas redes digitais permite que os internautas, por meio dos processos comunicacionais na/em rede, encontrem brechas para resistir e se reinventarem frente as normas regulatórias de gênero. Neste sentido, considerando a proliferação das grupalidades sociais que emergem da relação estabelecida entre os sujeitos na internet, cabe aqui ressaltar a necessidade de serem conduzidos futuros estudos que discutam as diferentes estratégias de resistência à heteronormatividade que vêm sendo construídas pelos sujeitos através das práticas de ativismo nas redes sociais *online*.

A parceria com os jovens da pesquisa propiciou reflexões que apontam para a ideia de que a sexualidade constitui-se por “uma multidão de diferenças, uma transversalidade de relações de poder, uma diversidade de potências de vida. Essas diferenças não são ‘representáveis’ porque são ‘monstruosas’ e colocam em questão, por esse motivo, os regimes de representação política” (PRECIADO, 2011, p. 18). Neste sentido, discutiu-se a

necessidade de desnaturalizar concepções que ainda insistem em disciplinar o corpo e a tomar a heterossexualidade como a norma. Enquanto educadores, se não contribuirmos para repensar as questões ligadas aos corpos, gêneros e sexualidades, continuaremos com a predominância de práticas escolares pautadas num olhar de mera tolerância e respeito ao diferente e às diferenças.

3 – Conforme apresentado e discutido na tese, a teoria *queer*, criada no contexto estadunidense, vem sendo incorporada ao contexto brasileiro mesmo com a impossibilidade da tradução literal do termo “*queer*” para a língua portuguesa. As pesquisas do campo de estudos de gênero e sexualidade no Brasil apresentam grande influência de pesquisadores renomados como Paul Beatriz Preciado e Judith Butler, que auxiliaram na consolidação da teoria *queer*. Ainda sim, os estudos do nosso país poderiam concentrar novos esforços na tarefa de: a) promover maiores articulações entre a teoria *queer* e o campo educacional; b) repensar a utilização de um termo que não foi originalmente criado tendo em vista o contexto sociocultural brasileiro; e c) explicitar as alternativas que vêm sendo utilizadas para recontextualizar o termo “*queer*” no país. Sobre esses dois últimos itens, vale mencionar que algumas tentativas têm sido realizadas para rediscutir o termo “*queer*” no Brasil, como a própria Pelúcio (2014) já o fez ao propor a teoria *cu*, enquanto Sussekind e Reis (2015) também propuseram o termo “embichamento” como uma alternativa à ideia da “*queerização*”. Entretanto, reitero já se passaram mais de duas décadas desde a criação da teoria *queer* nos EUA e poucas foram as tentativas até agora realizadas com o objetivo de recontextualizar o termo “*queer*” no nosso país. Não obstante, a incorporação dos pressupostos teóricos dessa teoria no contexto brasileiro vem permitindo a criação de reflexões importantes para que nós, enquanto educadores, possamos colocar em funcionamento uma pedagogia atenta à conscientização de que é preciso *aprender a parar de puxar o gatilho*.

O aporte teórico da perspectiva *queer* auxiliou na interpretação das conversas *online* estabelecidas com os sujeitos, fornecendo contribuições importantes para se questionar a heteronormatividade e se pensar uma pedagogia de inspiração *queer*. Aliar a teoria *queer* aos processos educacionais se constitui uma estratégia potente na promoção de atos de resistência em resposta à homofobia. As conversas com os sujeitos mostraram que a escola, muitas vezes, negou a esses jovens o direito de ser e dizer-se, sendo silenciados e desqualificados por não seguirem as ideologias impostas pelas heteronormas. Pochay e Dornelles (2010, p. 131), pesquisadores e ativistas do campo educacional, ressaltam a necessidade de investigar “os significados produzidos na manutenção das instituições que cotidianamente trabalham para

moldar os desejos e administrar ‘a vida’’. Neste sentido, este estudo também se preocupou em questionar as práticas e discursos sociais que emergem dos diversos contextos que colocam em manutenção o regime heterocentrado.

As conversas com os jovens no Facebook mostraram que o *gatilho foi puxado de diferentes formas*, com balas que ferem simplesmente por meio da munição denominada “palavra”. Essa munição é capaz de reforçar e revelar preconceitos e discriminações que são naturalizadas na forma de piadas e outras sutilezas. Reitero aqui o cuidado com o emprego das palavras na promoção de uma relação dialógica e alteritária com o outro. Almejo que as “palavras” possam ser utilizadas no empoderamento de si e na formulação de atos de resistência contra os regimes normativos que buscam enquadrar corpos, gêneros e sexualidades dentro dos moldes heteronormativos. Entendendo que as “palavras” nos constituem e nos fortalecem enquanto sujeitos, também almejo que essas “palavras” possam se constituir como munição de contra ataque na tentativa de desestabilizar a força dos *gatilhos prontos para serem puxados*. Para isso, defendo que a “palavra” seja utilizada à luz do aporte da teoria *queer*, com o objetivo de reafirmar que “as possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se [para além da perspectiva identitária]. As certezas acabaram. [...] O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la” (LOURO, 2008, p. 23). Que possamos construir, através da teoria *queer*, argumentos mais interessantes e consistentes capazes de provocar, nos estudantes e em seus professores, o fascínio pela forma como os corpos, os gêneros e as sexualidades são fabricados.

4 – Os relatos dos jovens participantes do estudo indicaram o quanto as heteronormas estiveram presentes nos cotidianos educacionais e nos contextos familiares desses sujeitos. Eles evidenciaram ainda a considerável resistência por parte dos professores para se discutir a temática “gênero e sexualidade” para além do regime heterocentrado. Em outras palavras, as questões debatidas na sala de aula restringiam-se as DSTs e aos cuidados e riscos da gravidez, e isso desconsiderava os interesses pelas questões da sexualidade daqueles sujeitos que não se identificavam com a matriz heterossexual. Somado a isso, os sujeitos ressaltaram que a forte presença dos discursos religiosos conservadores em seus respectivos cotidianos educacionais e familiares foram responsáveis pela manutenção das normas regulatórias de gênero através da premissa de que a heterossexualidade é a forma natural e superior de se constituir humano.

Os relatos dos sujeitos apontaram para a urgência de se discutir sobre a heteronormatividade na escola e nos cursos de formação de professores, com o objetivo de desmistificar a naturalização e normatização do modelo heterossexual. No caso da escola, a participação da família é fundamental no trabalho com a temática “gênero e sexualidade”,

haja vista que o meio familiar também é responsável pelo ensinamento de ideologias homofóbicas a seus membros. Enquanto educadores, precisamos *queerizar* a forma de pensar a produção de conhecimento, entrando no terreno do desconhecido para re-imaginar a multiplicidade de formas possíveis de fabricação dos corpos, gêneros e sexualidades. Para diminuirmos o *ódio que pressiona o gatilho*, é preciso a ampla participação social de uma luta que é travada cotidianamente contra os ideais heteronormativos. Para isso, faço minhas as palavras da professora feminista Givigi (2015), que afirma a necessidade de “esta[r]mos de olho nos vários corações dos paus machistas, sexistas e racistas. Temos um cu largo, bucetas [e pênis] variadas[os], fabricamos outros buracos também. [...] ‘Partiu’ desejo, para o além mundo, além-homem!” (s/p). Dessa forma, que possamos descentralizar a força da premissa heteronormativa por trás da figura masculina hegemônica, que julga *o que cada um de nós é* para determinar *o que deveríamos ser*. Homofóbicos não passarão!

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 25-36, 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_05_HELENA_WENDEL_ABRAMO.pdf>. Acesso em: abr. 2017.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v.1, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20>>. Acesso em: abr. 2017.
- ALEXANDER, Jonathan. *Literacy, sexuality, pedagogy: theory and practice for composition studies*. Utah: Utah State University Press, 2008.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 15-38.
- AMARAL, Adriana. Autonetnografia e inserção *online*: o papel do pesquisador-insider nas práticas comunicacionais das subculturas da Web. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, v. 11, n. 1, p. 14-24, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/5037>>. Acesso em: abr. 2017.
- AMARAL, Marília dos Santos. *Essa boneca tem manual: práticas de si, discursos e legitimidades na experiência de travestis iniciantes*. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- _____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.
- _____. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 17-43.
- ARAÚJO, Júlio. Apresentação. In: RECUERO, Raquel. *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 9-14.

BACCHETTA, Paola. DYKETACTICS! Notes towards an un-silencing. In: MECCA, Tommi Avicolti (Org.). *Smash the church, smash the state: the early years of Gay Liberation*. San Francisco: City Lights Books, 2009a, p. 218-231.

_____. Co-formações / co-produções: considerações sobre poder, sujeitos subalternos, movimentos sociais e resistência. In: TORNUIST, Carmen Susana; COELHO, Clair Castilhos; LAGO, Mara Coelho de Souza; LISBOA, Teresa Kleba (Orgs.). *Leituras de resistência. Corpo, violência e poder*. Vol. I. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009b, 49-74.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BENJAMIN, Walter. Experiência. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p. 21-35.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 197-221.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 4, n. 1, p. 165-182, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/197/101>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404>>. Acesso em: abr. 2017.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 569-581, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n2/v20n2a17.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

BERINO, Aristóteles; VICTORIO FILHO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição Silva. Uma introdução: por dentro e por fora das juventudes. In: BERINO, Aristóteles; VICTORIO FILHO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição Silva (Orgs.). *A fartura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte*. Rio de Janeiro: NAU, 2013, p. 19-33.

BERLANT, Lauren; WARNER, Michael. Sex in public. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 24, n. 2, p. 547-566, 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1344178?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: abr. 2017.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 191-200.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 23-40.

_____. Linguagens, tecnologias e racionalidades utilizadas na escola: interfaces possíveis. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004. Caxambu. *Anais...* Caxambu: Espaço Livre, 2004, 16p. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt16/t1611.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOURCIER, Marie-Hélène/Sam. Prefácio. In: PRECIADO, Paul Beatriz. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 Edições, 2014, p. 9-15.

BRAGA, Adriana. Etnografia segundo Christine Hine: abordagem naturalista para ambientes digitais. *Revista E-Compós*, Brasília, v. 15, n. 3, p. 1-8, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/856/638>>. Acesso em: abr. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 83-111.

_____. Professor@s e eros. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 35, p. 53-62, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013366005>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, Illinois, v. 45, n. 2, p. 151-165, 1995. Disponível em: <<http://education.illinois.edu/educational-theory/>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644/40637>>. Acesso em: abr. 2017.

BRYSON, Mary; de CASTELL, Suzanne. Queer pedagogy: praxis makes im/perfect. *Canadian Journal of Education*, Canadá, v. 18, n. 3, p. 285-305, 1993. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1495388?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: abr. 2017.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 151-172.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Critically queer. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 1, n. 1, p. 17-32, nov. 1993. Disponível em: <<http://glq.dukejournals.org/content/1/1/17.citation>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 5 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. Desdiagnosticando o gênero. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 95-126, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n1/v19n1a06.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. O parentesco é sempre tido como heterossexual? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 21, p. 219-260, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a10.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>>. Acesso em: abr. 2017.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 948-967, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a16.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. *O social em questão*, Ano XV, n. 27, p. 83-99, 2012. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27_Carrano1.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 7-22, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209/17188>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*. Niterói, n. 1, p. 11-27, maio 2000.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. Inovação, liberdade e poder na era da informação. In: MORAES, Dênis (Org.). *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 225-231.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. A (des)educação do corpo. Corpos contemporâneos e lugares de transgressão. *Vivência*, Rio Grande do Norte, n. 35, p. 161-168, 2010. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/35/PDF%20para%20INTERNET_35/13_Maria%20Rita%20de%20Assis%20C%3%A9sar.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

_____. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 351-362, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1257/1272>>. Acesso em: abr. 2017.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André; SIERRA, Jamil Cabral. Governamentalização do Estado, movimentos LGBT e escola: capturas e resistências. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 192-200, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12908/9450>>. Acesso em: abr. 2017.

COELHO, Salomé. Por um feminismo *queer*: Beatriz Preciado e a pornografia como pretextos. *Ex aequo*, Lisboa, n. 20, p. 29-40, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n20/n20a04.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

COLLING, Leandro. A igualdade não faz o meu gênero – em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 405-427, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/149/85>>. Acesso em: abr. 2017.

COLLING, Leandro; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, Alessandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (Orgs.). *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2015, p. 173-185.

CORNEJO, Giancarlo. Por uma pedagogia queer da amizade. *Áskesis*, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 130-142, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/47/pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. A guerra declarada contra o menino afeminado. Tradução de Larissa Pelúcio. In: MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 73-82.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Mídias e educação infantil: desafios na prática pedagógica. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 131-146, jul./dez. 2013a. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/16644/28007>>. Acesso em: abr. 2017.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. *Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013b.

_____. Alteridade, etnografia virtual e educação: aprendendo e ensinando com o outro. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 8, n. 3, p. 921-935, set./dez. 2013c. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3110/2487>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Educação e cibercultura: ensinar e aprender com as imagens digitais nos processos comunicacionais na/da internet. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/46344/34471>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. *Reflexões sobre as relações de professoras da educação infantil com as mídias na sala de aula*. 2010. 48p. Monografia apresentada como um dos requisitos para a conclusão do curso de especialização em Educação Infantil. PUC-Rio. Mimeo.

_____. *Jovens, jogos eletrônicos e educação: um diálogo para se pensar práticas educativas alteritárias*. 2008. 53p. Monografia apresentada como um dos requisitos para a conclusão do curso de graduação em Pedagogia. UERJ, Mimeo.

_____. Repensando os usos das mídias contemporâneas na prática pedagógica de professoras da educação infantil. *Revista Temática*, João Pessoa, v. 10, n. 7, p. 76-92, jul. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/19953/11068>>. Acesso em: abr. 2017.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. “Fico sem nada de interessante pra postar qnd estou recatada!”: a relação entre o espaço eletrônico e o espaço físico em conversas mantidas entre jovens no Facebook. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.). *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar*. Paraíba: EDUEPB, 2014, p. 167-184.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; BRITO, Leandro Teofilo. Resenha: Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 220-225, ago./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/viewFile/7885/4989>>. Acesso em: abr. 2017.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. Jovens e narrativas digitais: pensando os outros da educação. *Revista Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 103-115, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/view/2968/2316>>. Acesso em: abr. 2017.

D'ÁVILA, Carina; CARVALHO, Felipe; MADDALENA, Tania Lucía. Imagens voláteis e Digital Storytelling: novas práticas pedagógicas na cibercultura. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; COUTO, Edvaldo (Orgs.). *Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes*. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 211-226.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>>. Acesso em: abr. 2017.

DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 32, p. n. 87, p. 187-197, maio./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v32n87/05.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Marcas de gênero na educação física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XXIII, n. 37, p. 12-29, dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2011v23n37p12/21752>>. Acesso em: abr. 2017.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Michel Foucault e as lutas políticas do presente: para além do sujeito identitário de direitos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 401-414, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n3/a06v19n3.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

DUQUE, Tiago. *Montagens e desmontagens: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência*. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

EFREM FILHO, Roberto. Corpos brutalizados: conflitos e materializações nas mortes de LGBT. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 46, p. 311-340, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n46/1809-4449-cpa-46-0311.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. Jovens produzindo identidades sexuais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 83-92, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a07.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 77-87, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/53-dossie-felipej.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

FERRARI, Anderson. Eu sou gay. Legal! Né? – tensionando as relações entre as homossexualidades e escolas. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 547-564.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato. “Nossa! Eu nunca tinha parado para pensar nisso!” – gênero, sexualidades e formação docente. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 68-83, 2013. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/573/537>>. Acesso em: abr. 2017.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. *Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar*. 2014. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <www.proped.pro.br>.

_____. *Jovens e jogos eletrônicos: práticas culturais e modos de subjetivação*. 2008. 154f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <www.proped.pro.br>.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Jogos eletrônicos e educação: um diálogo possível com a escola. *Revista Vertentes*, São João Del-Rei, n. 33, p. 89-99, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Helenice%20e%20Dilton.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. The Gay Science. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 37, n. 3, p. 385-403, 2011. Disponível em: <http://criticalinquiry.uchicago.edu/uploads/pdf/Foucault,_The_Gay_Science.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

_____. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. Ed. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 13 Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. Sexual choice, sexual act. Tradução de James O'Higgins. In: RABINOW, Paul (Org.). FOUCAULT, Michel. *Ethics: subjectivity and truth – the essential works of Michel Foucault 1954-1984*. Volume 1. New York: The New Press, 1997a, p. 141-156.

_____. Friendship as a way of life. Tradução de John Johnston. In: RABINOW, Paul (Org.). FOUCAULT, Michel. *Ethics: subjectivity and truth – the essential works of Michel Foucault 1954-1984*. Volume 1. New York: The New Press, 1997b, p. 135-140.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). FOUCAULT, Michel. *Coleção Ditos & Escritos V. Ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 264-287.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (Orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 13-24.

_____. Tecnologias digitais: cognição e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPED, 2015, 19p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-maria-teresa-de-assuncao-freitas-para-o-gt16.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-12, 2009. Disponível em:

<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>>. Acesso em: abr. 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Espaço Livre, 2007, 16p. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Letramento digital e formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Espaço Livre, 2005, 16p. Disponível em: <www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt16/gt16858int.rtf>. Acesso em: abr. 2017.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar e... *Revista de Estudos Universitários (REU)*, Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 167-179, dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/651>>. Acesso em: abr. 2017.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 39-56.

_____. Os perigos do amor. *Revista Aleph*, Niterói, ano XIII, n. 25, p. 1-11, maio 2016. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/331/238>>. Acesso em: abr. 2017.

GERMANOTTA, Stefani; LAURSEN, Jeppe. Born This Way. In: GAGA, Lady. *Born This Way*. Califórnia: Interscope Records, 2011. 1 CD. Faixa 2.

GIVIGI, Ana Cristina (kiki) Nascimento. Sobre obliquidades, ressacas e desvios: um caminho Capitu. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAIS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 8., 2015, *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2015, 22p.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Tradução de Suely Rolnik. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu:

Espaço Livre, 2009, 16p. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT16-5768--Int.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 195-214, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/10.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

HALBERSTAM, Jack J. Who's afraid of queer theory? In: KUMAR, Amitava (Org.). *Class issues: pedagogy, cultural studies, and the public sphere*. New York and London: New York University Press, 1997, p. 256-275.

_____. Repensando o sexo e o gênero. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Orgs.). *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012, p. 125-137.

_____. *In a queer time and place: transgender bodies, subcultural lives*. New York and London: New York University Press, 2005.

_____. Transgender butch: butch/FTM border wars and the masculine continuum. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 4, n. 2, p. 287-310, 1998. Disponível em: <<http://glq.dukejournals.org/content/4/2/287.citation>>. Acesso em: abr. 2017.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HINE, Christine. Internet research and the sociology of cyber-social-scientific knowledge. *The information society: an international journal*, Reino Unido, v. 21, n. 4, p. 239-248, 2005. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01972240591007553?journalCode=utis20>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. How can qualitative internet researchers define the boundaries of their projects? In: MARKHAM, Annette N; BAYM, Nancy (Orgs.). *Internet inquiry. Conversations about method*. Los Angeles: Sage, 2009, p. 1-20.

_____. Towards ethnography of television on the internet: a mobile strategy for exploring mundane interpretive activities. *Media, Culture & Society*, Reino Unido, v. 33, n. 4, p. 567-582, 2011. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0163443711401940>>. Acesso em: abr. 2017.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 113-123.

JAGOSE, Annamarie. *Queer Theory: an introduction*. New York: New York University Press, 1996.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução de Suzana Alexandria. 2. Ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOBIM E SOUZA, Solange. Por uma epistemologia da imagem técnica. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 6, n. 2, p. 206-210, ago./dez. 2011. Disponível em:

<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n2/Jobim_e_Souza.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 77-94.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 47-68.

JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita dos professores. In: KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 2003, p. 13-42.

JOBIM E SOUZA, Solange; SALGADO, Raquel Gonçalves. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lucia Rabello; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 490-513.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 25-52.

KONDER, Leandro. *A poesia de Brecht e a história*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/konderbrecht.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22515.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

KRISTEVA, Julia. *Powers of horror: an essay on abjection*. New York: Columbia University Press, 1982.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

LARSSON, Håkan; QUENNERSTEDT, Mikael; ÖHMANB, Marie. Heterotopias in physical education: towards a queer pedagogy? *Gender and Education*, v. 26, n. 2, p. 135–150, 2014.

LEITE, Miriam. Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-18, abr. 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5647/3991>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Violência e homofobia na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 191-215.

LEMOS, André. Os sentidos da tecnologia: cibercultura e ciberdemocracia. In: LEMOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010, p. 21-31.

_____. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 6. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013.

_____. Cibercultura como território recombinate. In: MARTINS, Camila Duprat; CASTRO E SILVA, Daniela; MOTTA, Renata (Orgs.). *Territórios recombinaes: arte e tecnologias*. São Paulo: Instituto Sérgio Motta, 2007, p. 35-48.

_____. Cidade-ciborgue: a cidade na cibercultura. *Galáxia*, São Paulo, n. 8, p. 129-148, out. 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1385/866>>. Acesso em: abr. 2017.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Prefácio à edição brasileira: a mutação inacabada da esfera pública. In: LEMOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010, p. 9-20.

LEWIS, Elizabeth Sara. “Convencer sua namorada a meter algo no seu cu é mais difícil do que realmente levar no cu”: performances identitárias de masculinidade e heterossexualidade de praticantes de *pegging*. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS SOBRE VARONES Y MASCULINIDADES, 5., 2015, *Anais...* Santiago, 2015, 12p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogos e pedagogia, para quê?* 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os estudos *queer*. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 135-143.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Belo Horizonte, *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 12. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639>>. Acesso em: abr. 2017.

LUGARINHO, Mário César. Antropofagia crítica: para um teoria *queer* em português. *Revista Olhar*, São Carlos, ano 12, n. 22, p. 106-112, jan./jul. 2010.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. “*Você tem face?*” Sobre crianças e redes sociais *online*. 2014. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <www.proped.pro.br>.

_____. Crianças e redes sociais: uma proposta de pesquisa online. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, *Anais...* Porto de Galinhas, 2012, 17p. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT16%20Trabalhos/GT16-2101_int.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

MACEDO, Nélia Mara Rezende; FLORES, Renata Lucia Baptista. O retorno às crianças como etapa da pesquisa feita *com* elas: caminhos e desafios. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 237-257.

MACEDO, Nélia Mara Rezende; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Ser amigo e ter amigos no Facebook: uma análise com crianças. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.). *Facebook e educação*: publicar, curtir, compartilhar. Paraíba: EDUEPB, 2014, p. 149-166.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 63-75, 1997. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/escola_noturna_e_jovens.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de Souza. O jovem no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 96-109, 1997. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/o_jovem_no_mercado_de_trabalho.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

- MATTOS, Rafael Arosa. *De Mercator ao Googlemaps: mapas colaborativos digitais no ensino e aprendizagem de geografia*. 2014. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <www.proped.pro.br>.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 5-14, 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf>. Acesso em: abr. 2017.
- MENDES, Débora. A ideologia de gênero na publicidade contemporânea. *Mediações*, Londrina, v. 15, n. 1, p. 241-257, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/4291/5945>>. Acesso em: abr. 2017.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Pesquisa qualitativa on-line utilizando a etnografia virtual. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 167-181, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24276/17255>>. Acesso em: abr. 2017.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____. Um saber insurgente ao sul do Equador. *Revista Periódicus*, Bahia, v. 1, n. 1, p. 43-67, maio/out. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10148/7252>>. Acesso em: abr. 2017.
- _____. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. 2 Ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 13-26.
- _____. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.
- _____. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In: SOUZA, Luís Antônio; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro (Orgs.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 47-68.
- _____. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 101-128, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/06.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.
- MSIBI, Thabo. ‘I’m used to it now’: experiences of homophobia among queer youth in South African township schools. *Gender and Education*, v. 24, n. 5, p. 515–533, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2011.645021>>. Acesso em: abr. 2017.
- NARDELLI, Renata Carvalho; FERREIRA, Marcelo Santana. Teoria queer e psicologia. *Revista Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 36-51, 2015. Disponível em:

<<http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/398/345>>. Acesso em: abr. 2017.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 115-132, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n61/a06v2161.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 121-161, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/32/445>>. Acesso em: abr. 2017.

NEPOMUCENO, Margarete Almeida. Má educação ou uma pedagogia queer: esse colorido objeto de desejo. In: NUNES, Pedro (Org.). *Audiovisualidades, desejo e sexualidades*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 351-364.

NEVES, Leonardo Azevedo. *Os mangás e a produção de marcas identitárias dos modos de ser jovem: um novo olhar para a relação entre mídia e educação*. 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <www.proped.pro.br>.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 2, p. 193-202, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n2/a09v18n2.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

NINO, Aldones; PIVA, Paulo Jonas de Lima. O cotidiano escolar e os impactos da teoria queer face à pedagogia heterossexista. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 501-505, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/viewFile/5578/5513>>. Acesso em: abr. 2017.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 26-47, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n11/linguagem_e_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

OKADA, Alexandra. Colearn 2.0 – coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-15, abr. 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5813>>. Acesso em: abr. 2017.

OLIVEIRA, José Aparecido. Imaginário, desejo e erotismo: o amor idealizado na publicidade. *Mediação*, Belo Horizonte, v. 15, n. 16, p. 63-78, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/viewFile/967/pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; ROCHA, Sérgio Luiz. Sobre juventude e leitura na “idade mídia”: implicações para políticas e práticas curriculares. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 267-283, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/14.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, v. 25, p. 139-165, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Jovens e cidadania. *Sociologias, problemas e práticas*, Lisboa, n. 49, p. 53-70, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/202>>. Acesso em: abr. 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Crianças e discursos sobre os corpos nos cotidianos escolares. *Revista Instrumento*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 211-218, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2660/1922>>. Acesso em: abr. 2017.

PELÚCIO, Larissa. Breve história afetiva de uma teoria deslocada. *Revista Florestan*, São Carlos, ano 1, n. 2, p. 26-45, nov. 2014. Disponível em: <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/63/pdf_24>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 395-418, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/89/54>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. O cu (de) Preciado – estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. *Iberic@l: Revue D'études Ibériques et Ibéro-américaines*, Paris, n. 9, p. 123-136, printemps 2016. Disponível em: <<http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2016/05/Pages-from-Iberic@l-no9-printemps-2016-12.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

PELÚCIO, Larissa; MISKOLCI, Richard. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, n. 1, p. 125-157, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/29/26>>. Acesso em: abr. 2017.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer decolonial: quando as teorias viajam. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 411-437, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/340/146>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Queer nos trópicos. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 371-394, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/88/53>>. Acesso em: abr. 2017.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 59-86.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a16.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

POCAHY, Fernando. Deuses e Monstros: envelhecimento e (homo)sexualidade nas tramas da abjeção. *Bagoas – Estudos Gays: gênero e sexualidades*, v. 7, n. 10, p. 133-155, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/5380/4395>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Notas sobre homofobia/heterossexismo. In: PASINI, Elisiane (Org.). *Educando para a diversidade*. Porto Alegre: nuances, 2007, p. 13-16.

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila Gomes. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. *Revista Instrumento*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 125-135, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/941/804>>. Acesso em: abr. 2017.

POCAHY, Fernando; NARDI, Henrique Caetano. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 45-66, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n1/a04v15n1.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

PRECIADO, Paul Beatriz. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

_____. Multidões *queer*: notas para uma política dos “anormais”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n1/a02v19n1.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Quem defende a criança queer? *Jangada*, Viçosa, n. 1, p. 96-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.brazilianstudies.com/ojs/index.php/jangada/article/view/22/19>>. Acesso em: abr. 2017.

PRETTO, Nelson De Luca. Personagem de 2011: o ativista. In: *Reflexões: ativismo, redes sociais e educação*. Salvador: EDUFBA, 2013a, p. 65-66.

_____. A linguagem dos jovens na contemporaneidade: aplausos ou censura? In: *Reflexões: ativismo, redes sociais e educação*. Salvador: EDUFBA, 2013b, p. 179-184.

_____. Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XXII, n. 34, p. 156-169, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/16038/15850>>. Acesso em: abr. 2017.

PRETTO, Nelson De Luca. Redes sociais e educação: o que quer a geração alt+tab nas ruas? *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 344-350, maio 2014. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3498/3021>>. Acesso em: abr. 2017.

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a10n37>>. Acesso em: abr. 2017.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. Construindo redes colaborativas para a educação, *Fonte* (Belo Horizonte), Belo Horizonte/MG, p. 83-87, 05 dez. 2008. Disponível em: <https://blog.ufba.br/nlpretto/files/2009/11/ucp_nelsonemariahelena.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultural digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75-83.

PRIMO, Alex. Interações mediadas e remediadas: controvérsias entre as utopias da cibercultura e a grande indústria midiática. In: PRIMO, Alex (Org.). *Interações em rede*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013, p. 13-32.

RAGO, Margareth. Feminizar é preciso: por uma cultura filógina. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 58-66, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n3/a09v15n3.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Descobrir historicamente o gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 11, p. 89-94, 1998. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51202>. Acesso em: abr. 2017.

RAMOS, Bruna Sola; SCHAPPER, Ilka. (Des)atando os nós da pesquisa na abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (Orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 25-35.

RECUERO, Raquel. Atos de ameaça à face e à conversação em redes sociais da internet. In: PRIMO, Alex (Org.). *Interações em rede*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013, p. 51-69.

_____. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. *Verso e Reverso*, São Leopoldo, v. 28, n. 68, p. 114-124, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/viewFile/7323/4187>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Redes sociais no ciberespaço: uma proposta de estudo. In: CONGRESSO NACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ECO, 2005, 15p. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0096-1.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

RECUERO, Raquel. *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RECUERO, Raquel; ZAGO, Gabriela; BASTOS, Marco Toledo. O discurso dos #ProtestosBR: análise de conteúdo do Twitter. *Galáxia*, São Paulo, n. 28, p. 199-216, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gal/v14n28/v14n28a17.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 103-118, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07>>. Acesso em: abr. 2017.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 109-129, jan./abril 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21694.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Diogo Onofre. Falando com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre sexualidade na sala de aula: a presença do discurso biológico. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 21, n. 1, p. 67-75, 2003. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21863/21697>>. Acesso em: abr. 2017.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas – Estudos Gays: gênero e sexualidades*, v. 4, n. 5, p. 17-44, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309/1742>>. Acesso em: abr. 2017.

RIOS, Luís Felipe. *O Feitiço de Exu: um estudo comparativo sobre parcerias e práticas homossexuais entre homens jovens candomblesistas e/ou integrantes da comunidade entendida do Rio de Janeiro*. 2004. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

RÍOS, Paola Arboleda. ¿Ser o estar “queer” en Latinoamérica? El devenir emancipador en: Lemebel, Perlongher y Arenas. *Íconos*, Equador, n. 39, p. 111-121, jan. 2011. Disponível em: <<http://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/1219/1116>>. Acesso em: abr. 2017.

ROCHA, Paula Jung; MONTARDO, Sandra Portella. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. *Revista E-compós*, Brasília, v. 4, p. 1-22, dez. 2005. Disponível em: <<http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/55/55>>. Acesso em: abr. 2017.

RODRIGUES, Manoela Carpenedo; NARDI, Henrique Caetano. Diversidade sexual e trabalho: reinvenções do dispositivo. *Bagoas – Estudos Gays: gênero e sexualidades*, v. 2, n. 3, p. 127-143, 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v02n03art07_rodriguesnardi.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Práticas culturais juvenis: máscaras contemporâneas. *Revista da FAEEDA*, Salvador, v. 19, n. 33, p. 215-227, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero33.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2015v13n39p1237/8629>>. Acesso em: abr. 2017.

RUSSEL, Constance; SARICK, Tema; KENNELLY, Jackie. Tornando *queer* a educação ambiental. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 225-238, jan./abril 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n1/a16v19n1.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

SÁ, Simone Maria Andrade Pereira; HOLZBACH, Ariane Diniz. #u2youtube e a performance mediada por computador. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 20, p. 146-160, dez. 2010. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/3429>>. Acesso em: abr. 2017.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTAELLA, Lucia. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. In: PRIMO, Alex. (Org.). *Interações em rede*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013, p. 33-47.

_____. A tecnocultura atual e suas tendências futuras. *Signo y Pensamiento*, v. 30, n. 60, p. 30-43, 2012. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2408>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Edméa. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. *Revista da FAEEBA*, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/Formacao_de_professores_e_Cibercultura.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Educação *on-line*: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância. In: PRETTO, Nelson De Luca (Org.). *Tecnologia e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005, p. 194-202.

_____. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (Orgs.). *Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 75-98.

SANTOS, Edméa; SANTOS, Rosemary. Pensando com e sobre as imagens: uma convergência entre cinema e blog no contexto de uma pesquisa-formação multirreferencial. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 4., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABCiber, 2010, 15p.

SANTOS, Edméa; OKADA, Alexandra. Comunicação educativa no ciberespaço utilizando interfaces gratuitas. In: CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO (INTERCOM), 26., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Minas Gerais: INTERCOM, 2003, 16p. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP11_santos_edmea.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

SCHLICHTER, Annette. Contesting “straights”: “lesbians”, “queer heterosexuals” and the critique of heteronormativity. *Journal of Lesbian Studies*, v. 11, n. 3-4, p. 189-201, 2007.

_____. Queer at last? Straight intellectuals and the desire for transgression. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 10, n. 4, p. 543-564, 2004. Disponível em: <<http://glq.dukejournals.org/content/10/4/543.citation>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Critical madness, enunciative excess: the figure of the madwoman in postmodern feminist texts. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, v. 3, n. 3, p. 308-329, 2003. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1532708603254434>>. Acesso em: abr. 2017.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. How to bring your kids up gay. *Social Text*, North Carolina, n. 29, p. 18-27, 1991. Disponível em: <http://faculty.law.miami.edu/mcoombs/documents/sedgwick_GayKids.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

_____. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a17.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986/pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

SEIDMAN, Steven. Queer pedagogy/queer-ing sociology. *Critical Sociology*, v. 20, n. 3, p. 169-176, out. 1994. Disponível em:
<<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/089692059402000310>>. Acesso em: abr. 2017.

SILVA, Kelly da. *Currículo, gênero e identidade na formação de professoras/as*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 37, p. 69-74, dez. 2008. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4802/3606>>. Acesso em: abr. 2017.

SILVA, Monique de Oliveira. Juventudes inventadas. In: BERINO, Aristóteles; VICTORIO FILHO, Aldo; SOARES, Maria da Conceição Silva (Orgs.). *A fartura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte*. Rio de Janeiro: NAU, 2013b, p. 81-88.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a, p. 73-102.

SOARES, Maria da Conceição Silva. A produção da diferença no cotidiano das escolas: currículo, representação, significação e devir. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida (Orgs.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: Edufes, 2013, p. 83-102.

SOARES, Maria da Conceição Silva; MAIA, Vanessa. Imagens efêmeras: sociedade de controle, sexualidade, performatividade e educação. *Revista Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 80-89, jul./dez. 2010. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/12470/13440>>. Acesso em: abr. 2017.

SOBRAL, Adail. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 103-121.

SOUZA, Fábio Feltrin de; BENETTI, Fernando José. Historiografando a abjeção: uma arqueografia dos Estudos queer no Brasil (1990-2000). *Contemporâneos: revista de Artes e Humanidades*, n. 12, nov./abr. 2015. Disponível em:
<<http://www.revistacontemporaneos.com.br/n12/artigos/historiografandoabjecao.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

SPARGO, Tamsin. *Foucault e a teoria queer*. Tradução de Vladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

SUSSEKIND, Maria Luiza; REIS, Graça Franco da Silva. Currículos-como-experiências-vidadas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/sussekind-reis.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

SWAIN, Tania Navarro. Para além do binário: os queers e o heterogêneo. *Revista Gênero*, Niterói, v. 2, n. 1, p. 87-98, 2001. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/287/203>>. Acesso em: abr. 2017.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. Banheiros escolares – promotores de diferenças de gênero. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Espaço Livre, 2007, 11p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3472-int.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Edição especial: o impacto do racismo na educação. *TV Escola: o canal da educação*, ano XXI, boletim 5, p. 1-18, maio 2011.

TRUJILLO, Gracia. Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1527-1540, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1527.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VICTORIO FILHO, Aldo; BERINO, Aristóteles de Paula. Culturas juvenis, cotidianos e currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/victorio-berino.pdf>>. Acesso em: abr. 2017.

WARNER, Michael. Introduction. In: _____ (Org.). *Fear of a queer planet: queer politics and social theory*. 6 Ed. London: University of Minnesota Press, 2004, p. vii-xxxii.

_____. *The trouble with normal: sex, politics, and the ethics of queer life*. Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

WEINBERGER, David. *Everything is miscellaneous: the power of the new digital disorder*, New York: Macmillan, 2007.