

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBÉRIO NUNES MAIA

A ESCUTA É UMA PEDAGOGIA DOS AFETOS:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA
SOBRE A SEXUALIDADE NA OFICINA
LUGARES DOS AFETOS



NATAL

2024

ROBÉRIO NUNES MAIA

A ESCUTA É UMA PEDAGOGIA DOS AFETOS:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A SEXUALIDADE
NA OFICINA *LUGARES DOS AFETOS*

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa *Educação, estudos sócio-históricos e filosóficos*, como requisito parcial para à obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Avelino Aldo de Lima Neto.
Coorientadora: Prof.^a Dra. Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque.

NATAL

2024

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Central Zila Mamede

Maia, Robério Nunes.

A escuta é uma pedagogia dos afetos: uma análise discursiva sobre a sexualidade na Oficina lugares dos Afetos / Robério Nunes Maia. - 2024.

209f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2024.

Orientação: Dr. Avelino Aldo de Lima Neto.

1. Escuta - Tese. 2. Afetos - Tese. 3. Discursos - Tese. 4. Sexualidade - Tese. 5. Educação - Tese. I. Lima Neto, Avelino Aldo de. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37

ROBÉRIO NUNES MAIA

A ESCUTA É UMA PEDAGOGIA DOS AFETOS:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A SEXUALIDADE
NA OFICINA *LUGARES DOS AFETOS*

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa *Educação, estudos sócio-históricos e filosóficos*, como requisito parcial para à obtenção do título de Doutor em Educação.

Tese aprovada em: 26 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Avelino Aldo de Lima Neto (Orientador)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Junior (Titular Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Josenildo Soares Bezerra (Titular interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha
(Titular externo)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira (Titular externo)
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Luzia, pelo apoio necessário e presença em minha vida.

Ao meu amigo e orientador Avelino, pelas aprendizagens construídas, seja na vida acadêmica ou na “amizade como um modo de vida”.

Ao meu amigo e professor Azemar, que desde o início deste doutorado apostou no meu esforço enquanto pesquisador. A você, minha gratidão!

À professora Rossana Carla, pela coorientação neste trabalho, muito obrigado!

Ao grupo de pesquisa Observatório da Diversidade do IFRN e ao Observatório das Heterotopias - PPGED/UFRN, pilares importantes na minha formação enquanto pesquisador. Aqui, estendo minha gratidão aos amigos de pesquisa dos dois observatórios, por compartilharmos os saberes, angústias, fofocas, bolos, cafés e aquela cerveja gelada.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, e à linha de pesquisa de Educação, Estudos Sócio-históricos e Filosóficos, por serem esse lugar que qualifica a nossa formação no campo da Educação para a sociedade.

Ao IFRN Campus - Natal Central, que me recebeu como pesquisador, abrindo esse arquivo, na aposta por uma educação que preza pela formação humana integral. Aqui, vai meu agradecimento à Professora Suély Souza, que abraçou a proposta da oficina *Lugares dos Afetos* e, por meio do NUARTE, ofereceu um espaço de afeto e aconchego para que esse projeto viesse a ser realizado.

Aos estudantes do IFRN Campus Natal Central, pela disponibilidade e compartilhamento de seus afetos. Obrigado!

Aos professores que participaram dos seminários de pesquisa e do seminário de tese, minha gratidão pelas contribuições.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos. Que se continue a cumprir seu papel na construção de uma ciência comprometida e combativa à cultura do negacionismo que assombra e ameaça nossas vidas e nosso projeto de sociedade!

A todos os meus amigos homossexuais, com quem divido nossos afetos de amizade: que a nossa vida seja um espaço para o cuidado e para a política dos afetos que marca nossa existência!

“Acontece que, em vez de buscarem algo que pudesse reconstituir os afetos, vocês resolveram se cortar com o que restou. Laceraram um ao outro porque, a certa altura da vida, as pessoas perdem a capacidade de amar”.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras. 2020, p. 27

RESUMO

Nesta tese, defendemos que a escuta é uma pedagogia dos afetos. Partimos da seguinte questão: O que os discursos de estudantes homossexuais sobre a sexualidade dão a ver no encontro entre as materialidades discursivas (o filme, os desenhos, as entrevistas) da Oficina *Lugares dos Afetos*? Buscamos analisar os discursos dos discentes homossexuais do Ensino Médio Integrado do IFRN/Campus Natal-Central sobre a sexualidade, a partir da Oficina *Lugares dos Afetos*. Como objetivos específicos, almejamos: (i) problematizar, por meio do filme *Marvin* (2017), os discursos sobre a sexualidade a partir de uma política dos afetos; (ii) compreender, por meio da Oficina *Lugares dos Afetos*, como a produção imagética do desenho possibilitou um discurso dos estudantes sobre a sexualidade; (iii) Diagnosticar, a partir dos discursos de si, as condições de possibilidade de uma escuta como pedagogia dos afetos no contexto educativo. O *corpus* analítico, composto pelo filme, pelos desenhos e por entrevistas, foi investigado à luz do referencial teórico dos estudos de gênero e sexualidade e analisado, enquanto *arquivo*, com base na Análise do Discurso de perspectiva foucaultiana. Assim, a abordagem metodológica da pesquisa foi qualitativa, de natureza exploratória. Para tanto, foi constituído um grupo de discentes homossexuais do IFRN/ Campus Natal-Central para participar da Oficina *Lugares dos Afetos*. Por ocasião da oficina, recorreremos à apreciação filmica de *Marvin* (2017) e à elaboração de desenhos pelos participantes, sucedida de uma entrevista, como estratégia para problematizar as condições de possibilidade para a emergência de discursos sobre a sexualidade. Os resultados alcançados com a análise efetuada foram as seguintes: a Oficina *Lugares dos Afetos* mostrou-se recurso político-pedagógico potente, pois a partir das suas materialidades discursivas ela fez emergir os discursos da sexualidade em um processo dialógico mediador da escuta como pedagogia dos afetos entre alunos e instituição; o filme visibilizou saberes e poderes que entrelaçam os processos de subjetivação da sexualidade na escola enquanto um espaço político para os afetos; os desenhos constituem-se em uma pedagogia, pois educam a escutar e acessar o *arquivo* dos afetos nos discursos dos sujeitos; os participantes se sentem à vontade para falar sobre a própria sexualidade na escola, pois a compreendem como um ambiente seguro; os grupos de amigos configuram-se como espaço de escuta e de subjetivação da sexualidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Escuta, Afetos, Discursos, Sexualidade, Educação.

ABSTRACT

In this thesis, we argue that listening is a pedagogy of affections. We started with the following question: What do the discourses of homosexual students about sexuality reveal in the encounter between the discursive materialities (the film, the drawings, the interviews) of the *Places of Affection* workshop? We seek to analyze the discourses of homosexual students from the Technician High School level of the IFRN/Natal-Central Campus about sexuality, based on the Places of Affection workshop. As specific objectives, we aim to (i) problematize, through the film *Marvin* (2017), the discourses on sexuality based on an affection politic. (ii) Understand, through the *Places of Affection* workshop, how the imagery production of the drawing enabled the students' discourse on sexuality. (iii) Describe, based on the discourses of the self, the possibility conditions for listening as Affections Pedagogy of in the educational context. The analytical *corpus*, made up of the film, drawings and interviews, was examined according to the theoretical framework of gender and sexuality studies and analyzed, as a *archive*, based on Discourse Analysis from a Foucauldian perspective. The methodological approach of the research was qualitative within an exploratory mindset. For this purpose, a group of homosexual students from the IFRN/Natal-Central Campus were invited to join in Places of Affection workshop. During the workshop, we could carry out *Marvin* (2017) film review and the making of drawings by the participants, followed by an interview, as a strategy to problematize the possibilities condition for the sexuality discourse emergence. The results we have got with the analysis were as follows: the *Places of Affection* workshop proved to be a powerful political-pedagogical resource, because based on its discursive concreteness, it brought out the discourses of sexuality in a dialogical process that mediated listening as a pedagogy of affections between students and the institution; the film made prominent the knowledge and forces that intertwine the processes of subjectivation of sexuality at the school as a political space for affections; the drawings constitute a pedagogy, as they educate people to listen and access the archive of affections in the subjects' speeches; the participants feel comfortable in talking about their sexuality at school, because they see it as a safe environment; their friends' groups constitute as a space for listening and the sexuality subjectivation at school environment.

Key words: Listening, Affections, Discourse, Sexuality, Education.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, nous soutenons que l'écoute est une pédagogie de l'affect. Nous sommes partis de la question suivante: Que révèlent les discours des élèves homosexuels sur la sexualité dans la rencontre entre les matérialités discursives (le film, les dessins, les interviews) de l'atelier *Lieux des Affects*? Nous cherchons à analyser les discours des élèves homosexuels du lycée professionnel IFRN/Campus Natal-Central sur la sexualité, à partir de l'atelier *Lieux des Affects*. Comme objectifs spécifiques, nous visons à (i) problématiser, à travers le film *Marvin* (2017), les discours sur la sexualité à partir d'une politique des affects. (ii) Comprendre, à travers l'atelier *Lieux des Affects*, comment la production imagée du dessin a permis un discours des élèves sur la sexualité. (iii) Diagnostiquer, à partir des discours sur soi, les conditions de possibilité de l'écoute comme pédagogie des affects dans le contexte éducatif. Le *corpus* analytique, composé du film, des dessins et des entretiens, a été étudié à la lumière du cadre théorique des études sur le genre et la sexualité et analysé, en tant qu'*archive*, sur la base de l'Analyse du Discours dans une perspective foucauldienne. L'approche méthodologique de la recherche était qualitative et de nature exploratoire. À cette fin, un groupe d'élèves homosexuels de l'IFRN/Campus Natal-Central a participé à l'atelier *Lieux des Affects*. Au cours de l'atelier, nous avons utilisé le film *Marvin* (2017) et le dessin des participants, suivi d'un interview, comme stratégie pour problématiser les conditions de possibilité de l'émergence de discours sur la sexualité. Les résultats de l'analyse sont les suivants : l'atelier *Lieux des Affects* s'est avéré être une ressource politico-pédagogique puissante, parce qu'à partir de ses matérialités discursives, il a fait émerger des discours sur la sexualité dans un processus dialogique qui a médiatisé l'écoute en tant que pédagogie des affects entre les élèves et l'institution ; le film a rendu visible les savoirs et les pouvoirs qui entrelacent les processus de subjectivation de la sexualité au lycée en tant qu'espace politique des affects ; les dessins constituent une pédagogie, car ils apprennent aux gens à écouter et à accéder aux *archives des affects* dans les discours des sujets ; les participants se sentent à l'aise pour parler de leur sexualité au lycée, car ils le considèrent comme un environnement sécurisé ; les groupes d'amis sont un espace d'écoute et de subjectivation de la sexualité dans l'environnement institutionnel.

Mots clés : Écoute, Affects, Discours, Sexualité, Éducation.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Do toque ao espaço vazio.....	11
Imagem 2: As Rosquinhas e a sociabilidade	56
Imagem 3: A sexualidade e a experiência do exílio.	60
Imagem 4: Uma sexualidade cuspidada	69
Imagem 5: um novo rosto	71
Imagem 6: Corpos afetados.....	76
Imagem 7: Escrita de si.....	81
Imagem 8: Entrando na onda e nas rodas dos amigos.....	94
Imagem 9: Da infância à vida adulta: o olhar de si.	104
Imagem 10: entre o "trago" do pai e a escrita de si: a sexualidade em projeção.	131

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O trapiche: um lugar de muitas emoções.....	87
Figura 2: O indivíduo só.....	99
Figura 3: O resgate	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipificação das Mortes de LGBTI+ no Brasil, por segmentos, em 2022	24
Tabela 2: Quadro quantitativo por queixa identificada pelo Serviço de Psicologia do IFRN - Campus Natal Central quanto às questões de sexualidade.....	25

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sexualidade, Psicologia Escolar e Educação Profissional.....	28
Quadro 2: Modelo de roteiro de questões para Oficina Lugares dos afetos com discentes homossexuais	43
Quadro 3: Modelo de Ficha de Análise Discursiva imagética	46
Quadro 4: Ficha de Análise Discursiva imagética	49
Quadro 5: Etapas da pesquisa de campo	53
Quadro 6: Roteiro de execução da pesquisa de campo	55

SUMÁRIO

1. O COMEÇO DA ESCUTA.....	16
1.1 A ORIGEM DA PESQUISA	17
1.2 VER E ESCUTAR PARA DELIMITAR O PROBLEMA	18
1.3 OBJETO, OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS.....	26
2 COMO ESCUTAR?.....	32
2.1 IMAGEM E ANÁLISE DO DISCURSO	32
2.2 CORPUS, INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS E PARTICIPANTES.....	37
2.3 ETAPAS DA PESQUISA	53
3. “ENTRE O QUE EU SINTO E O QUE EU PERCEBI”: DISCURSOS SOBRE A SEXUALIDADE EM MARVIN NA OFICINA LUGARES DOS AFETOS.....	58
3.1 A ESCUTA COMO PRÁXIS SUBVERSIVA.....	59
3.2 OS AFETOS COMO POLÍTICA DO CORPO	65
3.3 A PEDAGOGIA COMO LAÇO ENTRE A ESCUTA E O AFETO.....	73
4 “COLOCAR CORES NO PAPEL”: DISCURSOS SOBRE A SEXUALIDADE A PARTIR DOS DESENHOS NA OFICINA LUGARES DOS AFETOS.....	83
4.1 O TRAPICHE: UM LUGAR DE MUITAS EMOÇÕES	86
4.2 A SOLIDÃO DE SER GAY: UMA TRAVESSIA DE DESCOBERTAS.....	97
4.3 “ESSE DESENHO, ELE FOI TIRADO DE MIM”: AS RUPTURAS DOS AFETOS ENTRE ESCOLA E SUJEITO HOMOSSEXUAL.....	108
5 “SOLTAR, FALAR E APRENDER”: DISCURSOS DE SI E ESCUTA NA OFICINA LUGARES DOS AFETOS.....	124
5.1 "EU ESCUTEI POR UM OUVIDO E SAIU POR OUTRO": A FAMÍLIA E OS AFETOS ENTRE DITOS, NÃO-DITOS	126
5.2 “EU VIM RESGATAR ALGUMA COISA AQUI DENTRO”: DA CABINE À ROSQUINHA, AS HETEROTOPIAS DA SUBJETIVIDADE GAY.....	141
5.3 UM MODO DE “FALAR SOBRE A GENTE”: A AMIZADE.....	155

6. ÚLTIMO TOQUE	169
REFERÊNCIAS:.....	177
ANEXO 01.....	183
ANEXO 02.....	188
ANEXO 03.....	193

1. O COMEÇO DA ESCUTA

Nesta tese, defendemos a escuta como pedagogia dos afetos. Sustentamos que os afetos são uma soma de predicativos que, por via da subjetividade¹, fazem emergir condições de existência ética e política para os sujeitos, permitindo-lhes como protagonistas de sua própria história. Dunker (2020) nos ajuda a pensar os afetos como modos de relações sociais em que o reconhecimento do Outro é fundamental na partilha social, pois são expressões da forma que as sociedades definem as condições de possibilidades de suas experiências, na produção e vivência dos sentimentos – especialmente por meio da sexualidade.

A escuta como pedagogia dos afetos é potência geradora de um saber educar, cuidar e de um poder *transgredir* (Hooks, 2021) as pedagogias disciplinadoras e morais que invisibilizam as sexualidades enquanto parte de um processo subjetivo de cada sujeito dentro de uma sociedade. Assim, se pela sexualidade subjetivamos nosso modo de vida, com ela também construímos espaços para pôr em evidência essa *pedagogia profana* (Larrosa, 2022), pela qual se faz urgente mobilizar nossas inquietudes em um processo emancipatório, desenclausurar a sexualidade das pedagogias dogmáticas, enrijecidas por modelos biológicos, patológicos, patriarcais e religiosos, que tendem a invisibilizar e “disciplinar” a sexualidade como um modo de vida.

Freire (2021), através de sua *Pedagogia do Oprimido*, ajuda-nos a pensar essa Escuta como Pedagogia dos Afetos, uma vez que ele apresenta a dialogicidade como um fenômeno humano, potencializadora da palavra, para o exercício da *Educação como prática libertadora*. Para esse processo da escuta ao qual nos referimos, é

As imagens ilustrativas que compõem a capa da tese e a abertura de cada seção integram um conjunto de cinco imagens, elaboradas pelo artista visual Daniel Torres. https://www.behance.net/danieltorresartes?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAaa9j4FC4LaVRtYb-Ba3UMKfmluoMTzccR-k6sk2EPredtAEBz6vG6G2gDo_aem_-sm5zldL65uYMm3ZqMDY_w

¹DeSouza Filho, (2017), chama atenção para o discurso da psicologia moderna o aparecimento da ideia de uma realidade subjetiva individual, centrada na ideia de personalidade, identidade, individualidade, ligadas a práticas de individualização, identificação social dos indivíduos e de produção de formas de percepção de si e dos outro. Neste sentido, o autor destaca, que a perspectiva crítica de Michel Foucault, colabora para uma desconstrução dos discursos das psicologias modernas sobre a identidade, realidade subjetiva, pois na perspectiva de Foucault, o processo de formação dos indivíduos humanos é ele próprio um modo de sujeitos, um modo de produção de subjetivação, na qual tem origem às subjetividades, identidades. Em *O uso dos prazeres*, Foucault (2018b), aponta a subjetivação como a maneira em que o sujeito se reconhece como sujeito de uma sexualidade. Parte do uso dos prazeres para distinguir os modos de subjetivação, fazendo referência a substância ética, tipo de sujeição, formas de elaboração de si e de tecnologia moral. Eribon (2008), destaca que essa subjetivação uma vez que ela é a reinvenção de si mesmo, ela só pode ser pensando na multiplicidade e na pluralidade.

necessário uma dialogicidade, como processo de transformação que implica formas de construir modelos outros de se fazer pedagogias na pronúncia do mundo. Nela, a homossexualidade demanda modos de escuta singulares dentro do território escolar e para além dele, uma vez que a escola integra processos de formação humana que a ultrapassam. Arroyo (2021) nos ajuda a pensar que esses sujeitos têm outras pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar e de se libertar, e que, ao se pronunciarem, eles desestabilizam a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica, pois os seus modos de vida, lutas e movimentos possibilitando-os a inventar outras pedagogias, como prática formadora e emancipatória.

Para alargar nosso modo de pensar essa escuta como pedagogia dos afetos, fundamentamo-nos nos pressupostos epistemológicos e filosóficos de Michel Foucault (2018), especialmente em *História da Sexualidade: vontade de saber* (1976). Para uma discussão da sexualidade e as relações de saber e poder posto na sexualidade, como também no exercício da própria pedagogia, recorreremos a Didier Eribon (2008), Judith Butler (2013) e Gayle Rubin (2017).

Relativamente aos pressupostos conceituais para se pensar os afetos, partiremos do pensamento filosófico de Benedictus de Spinoza (2021), em sua obra intitulada *Ética*, publicada em 1677. Para dialogar com o pensamento do filósofo, faremos uso de três importantes autores brasileiros, que têm feito interlocuções importantes em uma perspectiva crítica e transversal, no diálogo com a política, a educação e os fundamentos da psicanálise: Vladimir Safatle (2018), Christian Dunker (2020) e Marilena Chauí (2011).

1.1 A ORIGEM DA PESQUISA

Os caminhos trilhados até o presente, no campo da Educação e, especificamente, da Educação Profissional (EP)², foram terrenos férteis para se pensar as lacunas epistemológicas no campo da EP. Assim, esse meu percurso se deu a partir do ingresso no grupo de pesquisa *Observatório da Diversidade* (IFRN/CNPq) e mediante uma pesquisa maior, intitulada *Corpo, gênero e sexualidade na educação profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*³, algo que

²A Educação Profissional pode ser compreendida como modalidade educativa prevista na LDB e também como campo epistêmico em construção, no interior do domínio mais amplo da Educação.

³Projeto aprovado na Chamada MCTIC/CNPq n. 28/2018 (Universal), realizado de 2019 a 2022.

possibilitou acessar as demandas emergentes surgidas no Serviço de Psicologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Como forma de contribuir na investigação e construção do pensamento crítico na EP e aprofundar a investigação, realizei a pesquisa de mestrado entre os anos de 2019 a 2021, intitulada *Nos litorais dos desejos*⁴, tendo como objetivo desvelar, a partir do cinema, os lugares das sexualidades dissidentes na proposta pedagógica da Educação Profissional Tecnológica (EPT).

Neste percurso, um outro projeto de pesquisa começou a ser desenvolvido pelo Observatório da Diversidade a partir da aprovação de uma nova proposta na Chamada CNPq/MCT/FNDCT Nº 18/2021. De nome *Gestão das experiências de sofrimento na Educação Profissional: estudo comparativo entre Brasil, França e Argentina*, busca dialogar com outras instituições parceiras em países como França e Argentina, como forma de expandir as experiências e ampliar as discussões no campo epistemológico da EP, quanto às questões de sofrimento dos alunos homossexuais do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRN.

1.2 VER E ESCUTAR PARA DELIMITAR O PROBLEMA

O projetor, muitas vezes utilizado em nossas salas de aula como ferramenta e recurso didático, possibilita dinamicidade nas ações pedagógicas, ampliando as múltiplas possibilidades de interação, que vão desde os elementos textuais até as audiovisuais. Aqui, apropriamo-nos desse projetor como um lugar de extensão, e, através do cinema, buscamos alcançar uma possibilidade de fazer emergir, para além dos corpos, um campo discursivo que, por meio das potencialidades imagéticas, toca e abre o campo das subjetividades, muitas vezes (in)visíveis em nossos percursos formativos enquanto educadores. Isso faz aparecer as subjetividades que estão para além do ver e ouvir, mas que nos possibilitam construir uma escuta capaz de dialogar, pensar e reconhecer, por meio dos afetos, uma educação humana integral.

Iremos nos apropriar das imagens fílmicas de *Marvin* (2017) para trazer à nossa pesquisa um cenário que se oferece à escuta, como também ao olhar. Através das

⁴Título da dissertação de mestrado de Maia (2021), resultado da pesquisa realizada e defendida em 2021. O texto está disponível no link a seguir: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32990>.

narrativas cênicas, deslocaremos nossa percepção para ver, por meio da linguagem cinematográfica, os discursos dos estudantes homossexuais em seus contextos de vida, como na família, relações interpessoais e no espaço escolar. Dessa forma, esta tese não tem como foco fazer uma análise exaustiva das imagens fílmicas, uma vez que o cinema compõe a estrutura da Oficina *Lugares dos Afetos*⁵, a qual nos ajuda a trazer os discursos da sexualidade, possibilitando incorporar em nossa interlocução fronteiras e experiências que estão presentes nas pedagogias, mas que não ganham visibilidade, sucumbindo muitas vezes ao lugar da invisibilidade dos afetos, bem como da escuta. Isso porque, para Lima Neto (2018, p. 120): “Pensar a experiência com a imagem é pensar [...] a subjetividade”.

Marvin (2017) é uma produção francesa, dirigida por Anne Fontaine, com roteiro de Pierre Trividic e Anne Fontaine. O filme é adaptado do livro *En finir avec Eddy Bellegueule*⁶ (*O fim de Eddy Bellegueule*), de Edouard Louis. *Marvin* (2017)⁷ narra a história de uma criança, filha de camponês no interior da França, que sofre preconceito dentro de sua própria família, além de passar por várias situações de homofobia na escola por parte de seus colegas. Nessa mesma escola, Marvin encontrou acolhimento por parte da diretora, que o ajuda a conquistar a tão sonhada vaga de teatro. A partir desse encontro, o percurso que ele faz na formação acadêmica, como também na vida afetiva, é marcada por um processo de encontros, que se costura entre o palco do teatro e se estende aos laços de amizades conquistadas em uma grande cidade.

O filme *Marvin* (2017) nos aproxima da vivência da sexualidade homossexual, que perpassa pela infância, adolescência e vida adulta, trazida pelas personagens ao longo da narrativa cinematográfica. Além disso, os cenários dialogam com o campo da educação, aproximando-nos da proposta da Educação Profissional Tecnológica, que busca uma formação humana integral. Acompanhamos esse cenário através do percurso que o personagem Marvin faz para acessar a escola, na qual são

⁵ Na seção dois do trabalho, apresentaremos a proposta da Oficina *Lugares dos Afetos*, uma vez que ela é parte da proposta metodológica desta tese.

⁶ LOUIS, Édouard. *O fim de Eddy*. Tradução de Francesca Angiolillo. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

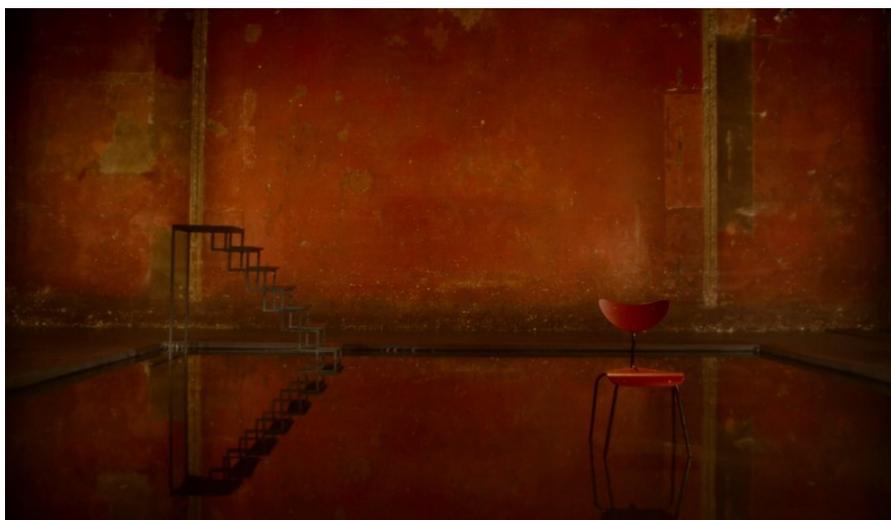
⁷O filme está disponível em:

https://www.primevideo.com/detail/0MY2HRHOW0RENSRYGBAR9AXH5A/ref=atv_hm_hom_1_c_cj_m7wb_2_1.

apresentadas dimensões formativas que se entrelaçam ao currículo formal, proporcionando acesso ao esporte, à arte e à formação técnica profissional.

É nesse cenário de aproximação com a intimidade de cada sujeito, da qual a sexualidade é parte, que somos surpreendidos na beleza cênica, em que Marvin em seu camarim, começa a construir sua personagem. A câmera em um ângulo fechado, deixa fixada a imagem de seu rosto, levemente ele vai passando a escova sobre suas sobrancelhas, em um movimento lento, olhando para o espelho. Essa cena, que abre o enredo fílmico, já nos chama atenção para olharmos para relações de saber/poder que constituem o campo da sexualidade, pois é nesse ato, de se maquiar, que o protagonista nos situa a superfície da sua sexualidade, uma vez que, que pelo teatro, ele encontra o espaço para ressignificação de sua história, e nela, perpassa um rosto que sofre, mas que se reconfigura a um novo projeto de vida Marvin se apropria de sua condição, mas logo em seguida o som da sirene ecoa, sinalizando um outro tempo. Somos lançados a um espaço de tons escuros, de paredes bem desgastadas, com pinturas em tons vermelhos e colunas de concreto a vista. Já o espaço retangular retoma um espaço de sua própria casa. O chão, em um espelho d'água é a condição para se narrar, espelhar em uma história real, uma história viva, a água que espelha as práticas de subjetivação de um modo de vida gay. A textura das paredes, ancora suas relações conflituosas com sua família. Logo à frente, na outra extremidade, uma cadeira vazia. Desse modo, o enredo do filme faz dialogar a vida do jovem e a sua *mise en scène* no teatro.

Imagem 1: Do toque ao espaço vazio



Fonte: Filme *Marvin* (2017).

A imagem acima acompanha uma etapa do enredo da história de vida de Marvin, e outras imagens fílmicas também ajudarão a visibilizar e trazer por meio de uma pedagogia do ver os afetos vividos pelas pessoas homossexuais em seus diversos contextos de vida. Nos primeiros instantes do filme, somos surpreendidos com o toque de uma sirene, provocando em nós, educadores-espectadores, uma confusão em nossa memória. O toque da sirene sinaliza aos espectadores do teatro, como também aos atores, que a sessão vai começar, lançando-nos também ao espaço da escola, em que as pedagogias se cruzam para trazer luz a processos de aprendizagens que estabelecem parâmetros normativos e regulatórios para esses processos. De certa forma, é pelo toque da sirene que as fronteiras dos nossos corpos são atravessadas, despertando afetos, que perpassam desde as memórias afetivas do espaço escolar, que tem seus efeitos educativos, como também têm seus efeitos de controle e disciplina.

Esse toque da sirene, que desperta nossa atenção nos primeiros segundos do filme, carregando os seus diversos efeitos que sinalizam a nossa percepção e atenção para o que está por vir, o toque da sirene, também nos lança e pensar com Foucault (2014), em sua obra *Vigiar e punir* (1975), os dispositivos de controle e disciplina, que perpassam sobre as instituições. Pois a disciplina dos nossos corpos, perpassa as maneiras que somos educados muitas das vezes ao modo como subjetivamos nossa sexualidade, trazendo aos nossos corpos uma lista de comportamentos a serem seguidos e assim produzindo os padrões para o que seria ético ou moral para se educar um sujeito. Essa “disciplina” ainda perpassa as propostas curriculares, e, como diz Foucault, exerce uma política de coerções sobre os corpos: “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ (Foucault, 2014, p. 135). Dessa forma, esse toque da sirene nos projeta a outros toques, a outras sensibilidades, ao toque de erotizar os nossos processos de aprendizagens.

O espaço vazio da sala de teatro, apresentado na imagem 01, abre agora a possibilidade de percebermos uma pedagogia dos afetos. O toque da sirene, que desperta nossa percepção nos primeiros minutos do filme, já nos coloca em estado de alerta, desperta em nós, espectadores, as lembranças da sirene da nossa pré-escola, que nos acompanha muitas vezes até o ensino médio. Mas, para além de uma função condicionante em que essas práticas são postas e modelam nosso comportamento, em esquema de estímulo-resposta, nosso olhar para essas pedagogias se dilata, resgatando sentidos outros.

O toque da sirene nos desperta a sentir a demarcação de um novo tempo, tempo esse que, assim como na película *Marvin* (2017), cruza um tempo passado e presente, um tempo em que a história começa a ser narrada, misturando uma fase de uma infância a uma fase jovem. É assim que a narrativa fílmica vai mostrando a intensidade das marcas de violência vivenciadas em sua infância, a homofobia, que é vivida na escola e que repercute também dentro da casa de sua família, ora pelo pai, ora pelo irmão mais velho.

Retomamos aqui esse fragmento sonoro como modo de fazer ecoar no tempo presente os desafios enfrentados por nossa civilização, no toque das sirenes de ambulâncias, um grito de socorro de milhares de famílias, mães, pais, irmãos, tios, avós, companheiros e companheiras, amigos e outras figuras importantes da nossa sociedade que tiveram suas vidas perdidas, vítimas da Covid-19. É necessário lembrar que a sirene também toca como alerta para o recolhimento nas cidades em guerra, algo que atormenta a vida. Desse modo, é necessário reportar aos fatos presentes, como a guerra entre Rússia e Ucrânia, que marcou os primeiros meses de um ano de 2022 e que ainda continua a sua devastação em 2024. Também é necessário trazer a esse cenário de crises humanitárias o genocídio do Estado de Israel aos Palestinos, crise que desde o dia 07 de outubro de 2023 é instalada entre essa população, mas que vem provocando silenciamentos por parte de grandes potências mundiais. Assim, a sirene nos desperta a um olhar para a educação, como um mundo possível para reconstrução dos afetos, fazendo com que possamos encontrar nela uma forma de combater a barbárie (Adorno, 1995).

A demarcação desse tempo é também uma forma de restituir os marcos da nossa educação, as formas de resistências que a educação brasileira vem construindo. A barbárie, trazida para nossos corpos, se dá de forma cotidiana, com o avanço da política conservadora em nosso país, a qual ganhou e se aprofundou ainda mais com o governo de Jair Messias Bolsonaro, que esteve à frente da presidência do Brasil de 2019 a 2022.

As violências LGBTI⁸+fóbicas no Brasil se manifestam nos diversos espaços sociais – político e institucional – por meio de agressões psicológicas, sexuais, patrimoniais, físicas, digitais e morais, nos âmbitos religiosos, familiares, escolares e

⁸ Adotamos nesta tese a sigla LGBTI+, assumida pelo *Observatório de Mortes e Violências de LGBTI+ no Brasil*. Reconhecemos, porém, as demais identidades que se somam à comunidade LGBTI+, possibilitando identidades políticas que implicam em demandas de reconhecimento.

do mercado de trabalho. Tais violências levam ao apagamento dessas subjetividades, com consequente perda de vínculos nos espaços religiosos, rejeição social e familiar, evasão escolar e dificuldade de acesso e permanência no mercado de trabalho.

É sabido que no Brasil os reflexos da homofobia são marcas profundas a serem enfrentadas na sociedade, uma vez que ainda estamos entre as estatísticas como país que mais mata pessoas LGBTI+ no mundo. Conforme dados divulgados pelo Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil, em dossiê de mortes de 2022⁹, o número de mortes por LGBTIfobia, nos últimos vinte e dois anos (de 2000 a 2022) foi de 5.635 (cinco mil e seiscentas e trinta e cinco) pessoas. Tudo isso em decorrência do preconceito, intolerância e descaso das autoridades responsáveis pela efetivação de políticas públicas capazes de conter o avanço da violência a essa população. Destaca-se que em 2022 foi registrado o total de 273 (duzentas e setenta e três) mortes de pessoas LGBTI+ no Brasil, aparecendo o nordeste brasileiro como a maior taxa de mortalidade desse grupo, com o número de 118 mortes, e o Rio Grande do Norte como a quinta capital do nordeste, com 10 (dez) mortes identificadas pelo Observatório.

No quadro a seguir, apresenta-se a tipificação das formas de violências LGBTI+ mais reportadas no estudo, chamando atenção para uma maioria de mortes LGBTI+ provocadas por terceiros, como também um número significativo por suicídio. As informações trazidas pelo Observatório demonstram o quanto a LGBTIfobia estrutural em nosso país impacta significativamente as vidas dessa população em vulnerabilidade, levando-os a intensos sofrimentos ou mesmo à retirada de sua própria vida. Para o coletivo Acontece; ANTRA; ABGLT (2023, p. 24): “o sofrimento é marcado por um determinante social, no sentido do preconceito em si impactar a saúde mental de pessoas LGBTI+. Não se tratam de pessoas doentes em si por conta de sua identidade de gênero ou sexualidade, mas pela violência social as afetar intensamente”.

⁹ Para acesso ao relatório completo do dossiê, acessar o site: https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/doacao/ong-lgbt/?gad=1&gclid=Cj0KCQjwslejBhDOARIsANYqkD3gpCCi2i2AGH94FYMzj4V4mAJ9sy91Avljjm33dsd_HeDNF0ZmW5MaAvCHEALw_wcB

Tabela 1: Tipificação das Mortes de LGBTI+ no Brasil, por segmentos, em 2022



Fonte: Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil, 2022.

Os dados apresentados pelo dossiê de 2022 demonstram um cenário preocupante para as vidas LGBTI+ em nosso país. Além dos demarcadores de raça e classe, é preciso destacar a ausência do Estado em políticas que garantam os direitos fundamentais a essa população. Para tanto, pensando nas possibilidades de contribuir nessa emergência do combate a LGBTIfobia no território escolar.

Como forma de acessar as demandas, quanto às questões de sexualidade dos estudantes na IFRN, realizamos uma nova consulta nos registros de atendimentos do setor de psicologia do IFRN - Campus Natal central. Desta vez, buscamos o recorte temporal entre os anos de 2019 a 2021. O recorte temporal se deu em razão da necessidade de atualização dos dados construídos na pesquisa *Corpo, gênero e sexualidade na educação profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*, anteriormente mencionada. Nesse recorte, destacamos o período pandêmico da Covid-19, em que os atendimentos foram ofertados de forma remota, uma vez que os decretos institucionais seguiam as orientações sanitárias necessárias aos cuidados de saúde de todo corpo institucional e sociedade, contribuindo para um melhor cenário da saúde pública.

As informações fornecidas via Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)¹⁰, quanto aos atendimentos referentes ao ano de 2019, no período de janeiro ao dia trinta e um de dezembro do mesmo ano, foram de 243 atendimentos. Destes atendimentos, um estudante trouxe como queixa principal questões concernentes à sexualidade. Contudo, foram identificadas em mais sete atendimentos essa mesma demanda. Em 2020, entre o período de primeiro de janeiro ao dia trinta de dezembro do mesmo ano, foram registrados 185 atendimentos, dos quais quatro tinham como queixa principal sofrimentos relacionados à sexualidade – ainda que essa mesma queixa tenha sido identificada como demanda secundária em outros doze atendimentos. Já em 2021, entre primeiro de janeiro a trinta e um de dezembro, foram realizados 332 atendimentos, sendo 22 concernentes à sexualidade.

Para melhor sistematização, construímos um quadro quantitativo dos atendimentos quanto às queixas apresentadas acerca das questões de sexualidade. No quadro, apresentamos as categorias: total de atendimento e ano; demandas trazidas pelo estudante – quando o estudante busca o serviço de forma espontânea e expressa o motivo pelo qual está buscando o serviço; e as demandas identificadas pelas psicólogas do serviço, que é a demanda identificada pelo profissional após realizar uma primeira entrevista com o discente.

Tabela 2: Quadro quantitativo por queixa identificada pelo Serviço de Psicologia do IFRN - Campus Natal Central quanto às questões de sexualidade.

Categoria descritiva	2019	2020	2021
Total de Atendimentos realizados	243	185	332
Demanda trazida pelos estudantes	1	4	9
Demanda identificada pelas psicólogas	7	12	22

Fonte: Criada pelo autor a partir dos dados fornecidos pelo Serviço de psicologia do Campus Natal Central (2023).

Os dados acima mencionados sinalizam, para além das demandas de sofrimento que acometem as vidas de discentes, caminhos a serem melhor revisitados pelo próprio projeto político pedagógico da instituição, na perspectiva de

¹⁰ O SUAP é um sistema informatizado que visa a abranger todos os processos administrativos e acadêmicos do IFRN.

trazer ao currículo formal da escola pedagogias capazes de fazer movimentos de cuidados emocionais por via da sensibilidade. Pensar nas possibilidades de promover a escuta é uma dessas vias, instrumento esse que promove processos dialógicos na promoção de saúde mental e processos pedagógicos que alcançam essas subjetividades em declínio.

Dessa forma, se o toque chama ao recolhimento, também nos convoca a entrar em cena, a viver uma outra dimensão (aqui, a dimensão da sexualidade), e, assim, poder sinalizar uma educação que possibilite uma escuta, transformando em práticas de acolhimento e reconstruindo narrativas, subjetividades e pedagogias. Na personagem da diretora da escola e do professor, descortina uma pedagogia do afeto, oferecendo a Marvin, por meio de práticas de teatro e seminários temáticos dentro do espaço escolar, uma nova perspectiva de consciência e apropriação de seu corpo e de sua sexualidade, uma vez que ele já não suportava mais viver nas linhas da violência que cruzava sua casa e escola.

Foi esse som que me despertou, na minha condição de espectador-pesquisador, a dimensão da escuta, que esse sinal apresenta como possibilidade de uma experiência transformativa no campo da educação através de uma pedagogia dos afetos. A escuta pode estar cristalizada por uma “surdez seletiva”, como também por uma “experiência transformativa, em que envolve reconstruir e encontrar seu próprio tempo” (Dunker, 2020, p. 115). A sirene não só serve para encerrar o horário de aula, também sinaliza para a plateia e para o ator o início de uma história que começará a ser contada no palco do teatro, e é aí que podemos abrir nossos ouvidos, na oportunidade de reconstruir cenas, enredos, possibilidades múltiplas, emergindo para esse espaço os corpos e suas subjetividades, enredos que trazem a nós, espectadores, a possibilidade de sentir, aplaudir, chorar e sorrir, a partir das histórias, reais ou fictícias, da vida que se apresenta no palco, que é a escola.

Diante do exposto, tomamos como questão: O que os discursos de estudantes homossexuais sobre a sexualidade dão a ver no encontro entre as materialidades discursivas (o filme, os desenhos, as entrevistas) da Oficina *Lugares dos Afetos*?

1.3 OBJETO, OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Assumimos, como objeto da pesquisa, os discursos de discentes homossexuais do EMI do IFRN – Campus Natal Central sobre a sexualidade. Para

tanto, buscamos, como objetivo geral, analisar os discursos dos discentes homossexuais do Ensino Médio Integrado do IFRN/Campus Natal-Central sobre a sexualidade, a partir da Oficina *Lugares dos Afetos*. Como objetivos específicos, almejamos (i) Problematizar, por meio da película "Marvin" (2017), os discursos sobre a sexualidade a partir de uma política dos afetos. (ii) Compreender, por meio da Oficina Lugares dos Afetos, como a produção imagética do desenho possibilitou um discurso dos estudantes sobre a sexualidade. (iii) Diagnosticar, a partir dos discursos de si, as condições de possibilidade da escuta como pedagogia dos afetos no contexto educativo.

Os objetivos acima elencados nos ajudarão a pensar para além do modo de vida gay desses estudantes homossexuais, suas subjetividades. Assim, os discursos emergidos a partir das imagens – e as próprias imagens enquanto discursos – orientam nosso olhar a ver maneiras outras de se fazer pedagogias capazes de possibilitar ao espaço escolar formas de escuta e vivência dos afetos.

Como percurso empreendido para responder aos objetivos traçados nesta pesquisa, na tentativa de trazer ao campo da EP a discussão sobre a sexualidade homossexual em contexto da EP, fizemos uso de plataformas digitais, em que estão disponíveis dissertações, teses, períodos com produções científicas acadêmicas, os quais dão bases e possibilitam redesenhar rotas necessárias para o campo epistemológico da educação, garantindo à nossa pesquisa um roteiro ainda não explorado para o campo da EP.

Recorremos, por meio do estado do conhecimento¹¹, às plataformas digitais: portal de periódico da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Literatura Latina Americana e do Caribe de Ciências da Saúde (LILACS), repositório da UFRN, Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT). Na sistematização dos dados coletados, fizemos uso dos seguintes descritores: *Sexualidade, Psicologia Escolar e Educação Profissional*. O recorte temporal foi de 10 anos, tomando como base a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica.

¹¹ Destacamos que, para esse subtópico, apontamos as bases consultadas e os resultados alcançados. Um texto com uma melhor sistematização e discussão dos resultados está publicado no E-book: *Gênero, Sexualidade e direitos humanos*, fruto dos trabalhos desenvolvidos na disciplina oferecida pelo programa de pós-graduação em antropologia da UFRN.

Para uma melhor sumarização da pesquisa realizada, construímos um quadro considerando informações sobre as plataformas e períodos acessados, títulos dos trabalhos, autores e ano, bem como os tipos de trabalhos (teses e artigos), conforme se pode observar a seguir.

Quadro 1: Sexualidade, Psicologia Escolar e Educação Profissional

Plataforma	Título	Autor e Ano	Tipo de Trabalho
BDTD	<i>Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior.</i>	FEITOSA (2017).	Tese
Periódicos da CAPES	<i>Sexualidade e gênero(s): debates e desafios no estágio de licenciatura em psicologia.</i>	SANTOS (2018)	Artigo
BVS	<i>Psicologia escolar e educação profissional e tecnológica nos Ifpis: demandas, práticas e indícios de criticidade.</i> <i>O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar.</i> <i>Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica.</i>	FONSECA; NEGREIROS (2021). FEITOSA; ARAUJO (2018). TITON; ZANELLA (2018).	Artigo
LILACS	<i>Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade.</i> <i>Possíveis contribuições da psicologia para a educação sexual em contexto escolar.</i>	GESSER (2012). MAURA (2017).	Artigo
Repositório UFRN	Ausência de teses nessa temática de pesquisa		
RBEPT	<i>Estarão as (os/es) Profissionais da Psicologia Preparadas (os/es) para o Atendimento de Pessoas Trans?</i>	BONATO, F. R. C.; MUSSI, A.; VALENTINI, T.; NUNES, T. N.; ASSUNÇÃO, T. F. A.; TAGLIAMENTO, G. (2021)	Artigos

	<p><i>Gênero, sexualidade e protagonismo juvenil: relato de uma experiência no CEFET-RJ.</i></p> <p><i>Horizontes para uma educação emancipatória: a articulação entre gênero, sexualidade e mundo do trabalho na EPT a partir de uma sequência didática.</i></p> <p><i>Além-mar: Estudos franco-brasileiros sobre sexo, gênero e sexualidade na educação profissional.</i></p> <p><i>Nem Só Azul e Rosa: Diversidade Sexual e de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica.</i></p> <p><i>Memorial de Leandro Nogueira Dias: uma história da superação do silêncio ao grito da luta e resistência por várias outras vozes.</i></p> <p><i>Educação sexual: o bode-expiatório dos currículos escolares franceses. Um campo minado para o estado.</i></p> <p><i>Mapeamento dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Profissional e Tecnológica: as políticas de diálogos inclusão nos Institutos Federais.</i></p> <p><i>Programa de Inclusão e Diversidade do Senac São Paulo: identidade de gênero e educação profissional e tecnológica.</i></p>	<p>VALENÇA, C. R.; CARVALHO, K. L. (2021).</p> <p>INOCÊNCIO, J. V.; GARZONI, L. de C.; MARCUSSO, M. F. (2021).</p> <p>BEZERRA, D. de S.; GEMAQUE, R. D. S.; MAIA, R. N. (2021).</p> <p>GEMAQUE, R. dos S.; CAVALCANTI, N. C. S. B.; JESUS, J. G. de. (2021). BEZERRA, D. de S.; DIAS, L. N. (2021).</p> <p>AUWEL, F.; GLEYSE, J. (2022).</p> <p>NOGUEIRA, N. M.; CAVALCANTI, N. C. S. B.; CAVALCANTE, I. F. (2021).</p> <p>CAMARGO, D. (2021).</p>	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Conforme quadro apresentado acima, constata-se um número reduzido de publicações que direcionam um olhar para as questões da sexualidade no campo epistemológico da EP. Vale destacar que as publicações começam a ganhar espaço na pesquisa em educação no ano de 2017, tendo uma expressiva publicação de trabalhos voltados para as sexualidades em 2021, conforme apontam os resultados encontrados na RBEPT.

Quanto à ausência de produção no repositório de teses e dissertações do Centro de Educação da UFRN, usando os descritores “sexualidade”, “psicologia escolar” e “Educação Profissional”, sinaliza-se a importância da continuidade desta pesquisa para o campo da Educação e da Educação Profissional, com eixos voltados para discussão na área de sexualidade, entendendo a emergência da importante discussão e suas contribuições para o campo da Educação, além de ampliar os estudos empenhados pela linha de pesquisa: *Educação, estudos sócio-históricos e filosóficos* do PPGED/UFRN, possibilitando novas perspectivas para se pensar outras pedagogias, bem como trazer ao tecido epistêmico da educação, metodologias dialógicas e filosóficas, que dilatam as experiências de intimidade e produção da verdade da sexualidade.

Dessa forma, os objetivos traçados para o percurso desta pesquisa, e sendo identificado a partir do estado do conhecimento empreendido quanto ao levantamento de produções acadêmicas, nos eixos estabelecidos por meio dos descritores usados nas buscas. Esta pesquisa de tese apresenta-se de tamanha relevância para os campos epistemológicos da Educação e da Educação Profissional, uma vez que reverbera de forma cotidiana na vida da escola e da sociedade, sendo pertinente, em tempos da fabricação em massa de inverdades e contradiscursos sobre a sexualidade, trazer a produção de verdade sobre a sexualidade, dos sujeitos homossexuais, potencializando, através de seus discursos, um espaço para fazer existir a verdade sobre o sexo. E, uma vez que essa verdade seja “discursivizada” a partir do território da escola, que possa contribuir para fazer da escuta desses sujeitos uma pedagogia dos afetos.

Esta tese é construída em cinco seções. Cada seção é um percurso a ser apreciado, pois estrutura-se no itinerário percorrido por nós, pesquisador e estudantes participantes da pesquisa, no projeto empreendido como recurso metodológico usado enquanto vivência e método, para trazer os discursos sobre a sexualidade homossexuais desses discentes. Na primeira seção, apreciada nesta introdução, apresentamos os objetivos da pesquisa e enunciamos os pressupostos teóricos que nos ajudarão na interlocução deste trabalho. Em seguida, na segunda seção, buscamos traçar os caminhos metodológicos que nos possibilitaram alcançar, por meio dos objetivos, os resultados. Partimos, assim, de um levantamento bibliográfico sobre a Imagem e análise do discurso, com as contribuições de Milanez (2019), Lima Neto (2018), Courtine (2013) e Foucault (2020).

Na terceira seção, explicitamos através de uma revisão bibliográfica e apreciação imagética das imagens fílmicas de *Marvin* (2017) os termos conceituais que tematizam esta tese: Escuta, Afeto e Pedagogia. Os eixos, elencados conforme sumário anunciado nas notas pré-textuais, foram trilhados por meio da escuta como práxis subversiva, maneira essa, de fazer emergir processos de subjetivação das pessoas que buscam esse lugar como modo de acolhimento, do encontro e reconstrução dos afetos. Assim, apresentamos os afetos como uma política de corpo tão necessária para os processos de subjetivação das pessoas em sofrimento, algo advindo do machismo, patriarcado e da cultura do ódio que ainda impera sobre os corpos homossexuais. Nesse sentido, a Pedagogia é apresentada como o laço entre a escuta e afeto, uma vez que ela possibilita formas de construir processos de identificação, aprendizagem e resistência.

Na quarta seção, *A escuta como pedagogia dos afetos*, analisam-se as categorias e enunciados pela Oficina *Lugares dos Afetos*, possibilitando, mediante as imagens e discursos de si dos discentes participantes da pesquisa, as possíveis reverberações discursivas para se pensar essa pedagogia.

Na quinta seção, faz-se uso dos discursos dos afetos trazidos pelos discentes participantes da oficina. A partir dos discursos de si, sobre os afetos e a sexualidade, discutem-se os discursos que entrelaçam as vivências da sexualidade homossexual destes sujeitos, levando em consideração a emergência discursiva e as redes de relação como família, escola e amizade, tríade para se pensar a escuta como pedagogia dos afetos.

Por fim, esta pesquisa se endereça a todas as vidas de jovens, profissionais, família e sociedade que sofrem pelo não reconhecimento de suas identidades e violência em todas as esferas da sociedade. Consideramos que, em tempos de apagamentos das subjetividades, legitimada por uma política de morte que trapaceia a democracia para fazer imperar uma política do extermínio, validada por uma política ultra-conservadora que dissemina os discursos de ódio e implementa políticas de Estado segregadoras, esses corpos ficam mais invisibilizados e condenados pela sua maneira de existir. Pela cultura do silenciamento, é retirado das pessoas a capacidade de se escutarem. Assim, o tempo que se segue é tempo de reconstruir, pela escuta, uma pedagogia que restitua a dignidade e humanidade que habita em cada sujeito.

2 COMO ESCUTAR?

2.1 IMAGEM E ANÁLISE DO DISCURSO

Podemos até não querer ver, fechar os olhos para a história e suas imagens desgastadas e tristes, mas não conseguimos fechar os ouvidos para os sons da vida (MILANEZ, 2019, p.75).

No início do texto, buscamos por meio da imagem fílmica *Marvin* (2017), representada na figura 01, intitulada “do toque ao espaço vazio”, uma possibilidade de trazer a escuta e os afetos para o palco da vida. De um lugar vazio a um espaço do acontecimento, a cena que somos levados a acompanhar nos convoca a olharmos os espaços de silenciamento que um modo de vida homossexual passa em sua história de vida. Essa cena já evoca e anuncia a produção dos enunciados e relações que o próprio discurso coloca em funcionamento.

Esse espaço, antes mesmo de ser pensado e configurado a partir dos enquadres necessários ao ato cênico, é composto por um processo onde a imersão para a construção de enredo se dá não só por um modelo narrativo e imagético. Começa a ser pensado, construído e executado por um discurso que, tomado pelas suas camadas do passado e do presente, redesenha as possibilidades de olhar para a produção dessa existência, desse modo de vida homossexual, a partir das relações de força que são produzidas pelo saber e poder que estão presentes nos discursos. Talvez seja nossa tarefa, na construção deste trabalho, a partir dos vazios epistemológicos na EP, trazer por meio desse palco os discursos que produzem essa pedagogia.

Dessa forma, as trilhas metodológicas nos levam a construir por meio da análise do discurso foucaultiana¹² o nosso objeto, em um percurso que incorpora as

¹² Neste trabalho de tese, nosso percurso nas análises empenhadas da materialidade discursiva dar-se-á por meio dos da Análise do Discurso foucaultiana. Reconhecemos a vasta produção epistemológica quanto à produção do conhecimento no campo da Análise do Discurso de linha francesa, mas nos empenhamos em trazer, a este trabalho, um diálogo com Michel Foucault a partir de duas importantes obras para o campo da análise do discurso: a *Arqueologia do Saber* (1926 - 1984) e o seu texto *A ordem do discurso* (1970), resultado de sua aula inaugural no Collège de France, além de outros interlocutores que dialogam com o filósofo para pensar a partir das audivisualidades, conforme anunciados no parágrafo. Desta forma, entendemos com Foucault (2020), que a partir das materialidades discursivas (o filme, os desenhos e as entrevistas), trabalharemos arduamente com

imagens fílmicas, os desenhos e as suas falas emergidas da Oficina *Lugares dos Afetos*, com discentes do IFRN campus Natal-central. Compreendemos que, através do cinema, as imagens despertam um olhar para os sentidos, mas também fazem emergir a costura necessária na visibilidade das pessoas homossexuais, como também nas práticas de acolhimento possíveis dentro da escola. Com isso, para trazer luz a esse cenário, seremos conduzidos na compreensão da imagem e análise do discurso com os autores Milanez (2019), Lima Neto (2018), Courtine (2013) e Foucault (2020).

Compreendemos a complexidade em que o discurso está posto, pois não está dado ao se abrirem as cortinas do teatro, tampouco nas superfícies do chão. Ele se constitui dentro de uma espacialidade, nos acontecimentos de uma história coletiva ou individual. Foucault (2014, p. 10), na aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, intitulada *A ordem do discurso*, destaca o seguinte: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. É nesse processo, pelas lutas do reconhecimento, como também das invisibilidades nas quais a sexualidade encontra-se situada, que emerge a necessidade de, pela escuta, trazermos as falas dos sujeitos e os seus desenhos como unidades discursivas que compõem essas teias - em uma pedagogia entrelaçadas pelas relações entre distintas formações discursivas, a saber, a escola, a família, a religião e a medicina. Essa operação metodológica foi necessária para restituir aos enunciados "sua singularidade de acontecimento" discursivo Foucault (2020, p. 34), e poder, assim, constituir o discurso em forma de objeto de estudo.

Nas primeiras cenas de *Marvin* (2017), uma cortina do palco do teatro é aberta. Esse movimento de abrir as cortinas coloca-nos, enquanto educadores-espectadores, em uma posição de desnudar ou “descobrir” nosso olhar, para o lugar de *arquivo*, tal como o compreende Foucault em *A Arqueologia do Saber* (1969). Para o autor, o arquivo “nos desprende de nossas continuidades; dissipa essa identidade temporal em que nós gostamos de nos olhar para conjurar as rupturas da história” (Foucault, 2020, p. 160). Dessa forma, a cena nos convida a fazer esse movimento, provocando

seus discursos, deixando-os aparecer em suas complexidades que lhes são peculiares. Pois, para Foucault (2014, p. 8): “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

as rupturas necessárias, marcadas pelas discontinuidades – algo que, para Foucault (2014), chama nossa atenção para olharmos abaixo e para além das formas de acontecimentos.

É no movimento temporal trazido pelas imagens fílmicas de *Marvin* (2017) que as discontinuidades se evidenciam como sinais de um tempo sempre presente, permeado pela história de sua sexualidade, em que estão postas as relações de poder-saber, seja na família, na escola, nas relações afetivas e nas amizades, expandindo-se da tela do cinema e tocando as subjetividades dos discentes homossexuais. Dessa forma, propomos pensar o arquivo junto ao pensamento de Foucault (2020, p. 158): como “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”. Esse aparecimento dos enunciados como acontecimento permite trazermos o arquivo como esse movimento sempre aberto e em constante construção, pois, para Milanez (2019, p. 23), no arquivo encontramos “sempre uma constelação possível de transformações e mutações para o sujeito na história”.

Sendo o arquivo o sistema das condições históricas de possibilidades dos enunciados, consideramos os enunciados como acontecimentos discursivos; eles não são nem mera transcrição do pensamento em discurso, nem apenas o jogo das circunstâncias. Isso porque os enunciados como acontecimentos possuem uma regularidade que lhes é própria, que rege sua formação e suas transformações. Dessa forma, Foucault (2020) destaca que o enunciado não é uma estrutura, mas sim uma função de existência, função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam as materialidades discursivas dadas no tempo e no espaço.

Entendemos, com Foucault (2020), que as regularidades discursivas não se opõem às irregularidades que venham a caracterizar os enunciados desviantes, pois “todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dele ser dissociado” (Foucault, 2020 p. 176). O filósofo destaca a importância de não contrapor a regularidade de um enunciado à irregularidade de outro, sugerindo que a partir de diferentes regularidades é possível caracterizar outros enunciados. Para tanto, é importante a noção trazida pelo filósofo quanto a formação discursiva, uma vez que ele não procurava observar as relações entre os enunciados na sua unidade, mas nas dispersões, assim Foucault (2020, p. 47) postula seu conceito de formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como "ciência", ou "ideologia", ou "teoria", ou "domínio de objetividade".

Isso porque os enunciados de uma formação discursiva, seja ela dada pelo cinema ou pelos desenhos, mantêm relações entre si e com outros enunciados de outras formações discursivas, formando, assim, um campo associado. Para Foucault (2020, p. 119), “não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados”.

O cinema em Foucault nos ajuda a entrar em contato com os enunciados a partir de seus discursos imagéticos, buscando como afirma Lima Neto (2018, p. 115), “outras dimensões da inteligibilidade na modernidade”. Nesse sentido, o filósofo francês afasta-se de uma análise técnica, mas vai ao encontro de uma resposta acompanhado de uma interpretação da antropologia kantiana, como também da psicanálise e da fenomenologia de Husserl, fazendo emergir uma história da verdade e da subjetividade. Para Lima Neto (2018, p. 115), “é nos suportes do visível que ele busca outras dimensões da inteligibilidade na modernidade”.

Em uma de suas entrevistas nos *Ditos e escritos*, intitulada *Sade, sargento do sexo (entrevista com G. Dupont)*, no *Cinématographe*, publicada em janeiro de 1976, Foucault direciona a sua crítica ao cinema moderno, uma vez que ele produz uma regulamentação da produção da imagem, servindo apenas para atiçar o desejo. Nessa mesma entrevista, o filósofo nos coloca diante da produção da imagem, como também, a partir dela, possibilita-nos entrar em contato com a superfície do corpo e o movimento da câmara, despertando, assim, uma “descoberta-exploração do corpo que se faz a partir da câmara” (Foucault, 2009, p.368).

Essa "descoberta-exploração" que o filósofo chama atenção nos convida para olhar para a materialidade fílmica. Para isso, Milanez (2019) destaca a importância do gerenciamento no espaço fílmico, como de grande importância na descrição da materialidade e nas substâncias audiovisuais que podem ser observadas nas análises, dessa forma, o autor propõe: “a organização do material fílmico, por meio da observação dos cálculos em torno do som, imagem, luminosidade, enquadramento,

ângulo, movimento da câmera, disposição dos corpos no quadro” (Milanez, 2019, p. 15-16).

Esse movimento da câmera nos ajuda a dilatar nosso olhar para o uso do cinema na educação, fazendo como afirma Foucault (2009): “é fazer fermentar o corpo como uma massa e dele fazer nascer imagens de prazer e imagens para o prazer” (Foucault, 2009, p. 368). Esse movimento, que também estreita as superfícies de contato do sujeito e sua história, possibilita, dessa forma, produções discursivas. Essa irrupção que o cinema moderno nos apresenta, bem como a massa que fermenta, conduz-nos a uma nova cultura da visualidade e insere-nos em um campo pelo qual possamos fazer emergir, através da cultura da imagem, um erotismo não disciplinado, mas que seja capaz de recriar com o corpo novas formas não calculadas, novas formas de “pulsões do seu próprio prazer” (Foucault, 2009, p. 368).

É neste reposicionamento pela qual a imagem está dada no cinema, que dilata a nossa percepção, e abre espaço, na “qualidade de *monumento*” (Foucault, 2020, p. 170), dilatando e visibilizando, por meio das formas de discursos, as superfícies de inscrição oferecidas nas imagens e falas de cada discente.

Courtine (2013) chama atenção para o discurso em Foucault, o qual pode ser tanto um fragmento de imagem quanto uma centelha de linguagem, pois, ao apresentar a noção de intericonicidade, o autor afirma que a imagem está inserida em uma “cultura do visual”, onde toda imagem tem um eco, ecos de nossa cultura visual, pela qual existe um “sempre já” da imagem. Dessa forma, essa memória das imagens pode ser uma memória das imagens externas e internas, “imagens da lembrança, imagens da memorização, imagens das impressões visuais estocadas pelo indivíduo” (Courtine, 2013, p. 43).

A intericonicidade, trazida por Courtine (2013), supõe relacionar conexões de imagens pelas quais perpassam seus desdobramentos históricos, de modo que a imagem pode ser reescrita em uma série de imagens, uma arqueologia, à maneira de um enunciado numa rede de formulações. Dessa forma, Milanez (2019) ressalta a importância da imagem nas audiovisualidades para a competência discursiva que ela instaura, partindo de uma prática para se chegar a um saber, pois a imagem funciona como instância delimitadora do objeto fílmico.

Retornemos agora para as imagens de *Marvin* (2017), em que abre espaço para fazermos o movimento da câmera, e transpor esse espaço discursivo a outras superfícies de enunciados. O cinema nos ajuda nesse movimento de permitir uma

análise de saberes e poderes que são produzidos a partir das imagens. Dessa maneira, o cinema como função educativa nos ajudará na costura, e por que não dizer, na fermentação que dilata nosso processo de escuta para uma pedagogia dos afetos. Assim, os demais instrumentos desta pesquisa e seus participantes possibilitam um campo discursivo carregado de enunciados, que, tocados pela imagem, provocam uma teia de memórias capaz de tecer a costura individual e coletiva dos discentes homossexuais. Por fim, é necessário destacar que é nesse espaço de *corpus* heterogêneo que nosso objeto de pesquisa está situado, talvez para trazer, por meio das regularidades discursivas, lugares outros para inquietação e reverberação de outras verdades.

2.2 CORPUS, INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS E PARTICIPANTES

Como recorte metodológico para esta pesquisa, buscamos, através da pesquisa qualitativa exploratória, uma compreensão dos fenômenos em questão nesta tese. Entendemos que as relações sociais e educativas possibilitam para o campo epistemológico da EP reflexões para se pensar uma formação humana integral. Assim sendo, a pesquisa qualitativa nos coloca, a partir da apropriação dos fundamentos teóricos-epistemológicos, formas de sistematizar e organizar o conhecimento, evitando tomar como ponto de partida uma teoria simplificadora (Deslauriers; Kérisit, 2020).

Esta pesquisa possui um corpus heterogêneo, o qual, por meio dos instrumentos aqui utilizados, como o cinema, os discursos dos participantes (discentes homossexuais) e as imagens produzidas pela Oficina *Lugares dos Afetos*, possibilitará um campo discursivo para a composição e estruturação da tese.

A oficina *Lugares dos afetos* parte como um recurso metodológico na condução de estratégias para alcançar as sensibilidades vividas por discentes no espaço escolar, a partir do uso do cinema enquanto linguagem indireta (Merleau-Ponty, 2004). Isso possibilita além de uma educação do olhar (Lima Neto, 2018), potencializa experiências educativas em educandos e educadores, vivências que nos ajudam a sentir e expressar os afetos.

Spink; Menegon; & Medrado (2014) consideram a oficina como importante instrumento de pesquisa, algo que potencializa as articulações teórico-metodológicas,

como também exerce um papel ético-político, uma vez que ela pode ser usada em diferentes contextos, como na atuação dos movimentos sociais (especialmente entre os mais jovens), em reflexões sobre temas diversos, em programas de prevenção e promoção em saúde coletiva e outros contextos que busquem a transformação social.

Percebendo a importância das possibilidades do trabalho com oficinas, é bom destacar que, além de ser um instrumento de mediação em grupo, ela é um espaço de trocas simbólicas e discursivas, pois seu efeito não se limita a um registro de informações para a pesquisa, mas como espaço para escuta de manifestações dos afetos, um convite aos participantes conviverem com a multiplicidade e a diversidade do encontro com o outro e da partilha de si.

Situamos a Oficina *Lugares dos Afetos* como um espaço de práticas discursivas, no qual os afetos emergem diante das narrativas de si. Inicialmente, somos tocados pela audiovisualidade proporcionada pelo cinema em sua potência imagética. Posteriormente, as imagens construídas pelos participantes da pesquisa revelam as singularidades de suas experiências de vida como sujeitos no mundo. Nesse contexto, os discursos sobre seus corpos, sua sexualidade e seu modo de vida são situados para o campo da pedagogia.

Para além desse recurso metodológico, a Oficina *Lugares dos afetos* é um instrumento pedagógico que possibilita, por meio do campo discursivo das imagens, os afetos que são despertados ao assistir ao filme. Isso porque, no cinema, as imagens estão dadas e o conjunto estabelecido pelo som, gestos, ângulos e cenários conduzem a uma construção discursiva da cena. Uma vez que o cinema compõe a Oficina *Lugares dos Afetos*, os elementos cinematográficos possibilitam um campo discursivo, que está presente nas imagens fílmicas, assim como nos discursos dos discentes homossexuais. As imagens abrem uma cadeia discursiva que abarca toda a vida desses sujeitos, permitindo-lhes construir, através dos desenhos, um discurso de si e seu modo de subjetivação. Tanto nas imagens do cinema quanto nos desenhos, estão presentes expressões, sentimentos, emoções e afetos, que estão inscritos na experiência de cada corpo. Em outras palavras, essas imagens produzem discursos de si e do Outro.

Vale destacar também que o uso do cinema na pesquisa qualitativa, e de modo particular nas ciências sociais, provoca nos pesquisadores a expansão de suas experiências etnográficas a partir dos seus registros. Dessa forma, o uso das imagens se apresenta como importante recurso metodológico, desde a captação e produção

de imagens, por meio da fotografia, como também na captação de vídeos na coleta de dados, expandindo esses instrumentos de pesquisa também nas análises fílmicas.

Banks (2009) destaca o crescimento do uso de vídeos a partir da década de 1960, com as chegadas das câmeras de baixo custo, contribuindo, assim, para a expansão da produção visual. Para além disso, é importante ressaltarmos a massificação da produção da imagem em nossa contemporaneidade. Ela desloca nosso modo de relação com o outro e amplia as formas de relações sociais, algo já amplificado pelo *boom* das redes sociais, que, pela fotografia ou pela produção de vídeos, tornaram-se símbolo do uso em massa da imagem visual. Dessa forma, trazemos a esse trabalho o diálogo com o cinema, que, conforme Milanez (2019), ao pulverizar acontecimentos, possibilita, em seu sistema de audiovisualidade, uma construção de séries históricas, formas de discursos, como também de deslocamentos e construções dos gestos e do corpo projetados na tela do cinema – tela essa que se estende até à palma de nossas mãos.

Desta forma, o cinema nos ajuda a ver e construir possibilidades e condições que a escola oferece. Isso ocorre ora pelo protagonismo curricular formal, ora pelas condições possíveis do seu currículo oculto, pelas experiências de aprendizagem, laços de amizade advindos pelo convívio social, como também o compartilhamento dos afetos que estão dados pelas experiências de intimidade, que se dão desde as construções de laços de amizade, perpassando a sexualidade e as experiências de sofrimento advindas do silenciamento, fruto da estruturação pela qual a homofobia está alicerçada, seja dentro ou fora da escola.

Tomado pelo movimento da câmera, que viabiliza ver “imagens de prazer e imagens para o prazer” (Foucault, 2009 p. 368), o cinema possibilita a entrada nesse deslocamento, e por que não dizer nessa arquitetura discursiva, que se embrenha nas espessuras de regularidades e contradições vividas pelos sujeitos da pesquisa e por nós mesmos. Nesse movimento, que nos desloca e nos provoca a sentir pelas e imagens e seus sons, memórias afetivas são resgatadas e construídas, escuta que não se fragmenta somente pelo que a imagem revela, mas que está em torno da própria sexualidade de cada pessoa.

Esse movimento que o cinema possibilita nos coloca diante do eco da própria existência. Courtine (2013) apresenta isso quando discute a noção de intericonicidade, que reúne imagens percebidas, vistas e sonhadas, possibilitando outros deslocamentos da imagem. É nesse deslocamento que emerge para a

educação uma possibilidade de visibilizar e descortinar os discursos pelos quais as sexualidades e suas formas de manifestações estão situadas no cotidiano da escola.

Os participantes da pesquisa são alunos homossexuais – mais especificamente “homens cis” (pessoa que nasceu com o órgão sexual masculino, tem comportamentos e atitudes que seguem o papel de gênero masculino e se reconhece como homem), maiores de 18 anos de idade, matriculados no Ensino Médio Integrado do IFRN, *Campus* Natal-Central.

Compreendendo o quanto as formas de violência e de sofrimento perpassam todas as identidades não-heterossexuais, entendemos o quanto as vidas de jovens *gays* do sexo masculino ainda sofrem com o heterossexismo e homofobia, como demonstram os dados apresentados acima pelo *Dossiê 2022 de Violência e Mortes de pessoas LGBTI+ no Brasil*. Para Junqueira (2014, p. 199), “Isso, de um lado, faz pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da identidade de referência, a masculina heterossexual”. Dessa forma, interessa-nos, por meio dos arquivos das imagens e os seus discursos, trazermos os processos de subjetivação, possibilitando, assim, a partir do espaço escolar – onde emergem condições de possibilidade da existência desses sujeitos –, construir uma identidade pessoal, institucional e social da homossexualidade.

Para a composição da amostra, foi feita uma busca ativa: em um primeiro momento, a busca dos participantes foi realizada no coletivo LGBTI do *Campus* Natal-Central, momento em que me apresentei como pesquisador e apresentei também a proposta da pesquisa para o coletivo, de forma a lançar o convite aos que se interessassem participar; em seguida, foi realizada uma prévia inscrição dos interessados, e usamos a técnica *snowball samples*, que, conforme Pires (2020), é um modelo de construir amostra por homogeneização, ou seja, por um grupo relativamente homogêneo. Não compõem no recorte da nossa pesquisa discentes menores de 18 anos de idade, bem como outras dissidências sexuais e de gênero que não se reconhecem enquanto pessoa homossexual - homem cis. Para a composição do grupo, utilizamos a técnica de trabalho de oficina. Para promover um ambiente mais confortável e íntimo entre os participantes, limitamos o número máximo de participantes a 10. Isso se deve ao fato de que o trabalho envolve a construção de imagens por meio de desenhos e discurso, com base nas contribuições dos participantes.

Como percurso a ser seguido, os discentes foram convidados a participarem de uma sessão fílmica com o filme *Marvin* (2017). Buscamos a *sala do coral* da instituição, a qual, em sua arquitetura, nos remete a uma sala de cinema. As cadeiras são dispostas em degraus, dando uma ampla visualização da tela, além de uma boa acústica, o que favorece uma melhor apreciação da película.

Após assistirem ao filme, os alunos foram direcionados à *sala de atelier*, que integra o espaço do Núcleo de Arte (NUARTE)¹³. A sala encontra-se equipada com instrumentos para a realização de oficinas de artes, um grande salão, com mesas e cadeiras, além de várias obras de arte construídas pelos discentes que ali passam para suas aulas práticas de Arte.

O espaço da sala favorece o processo de imaginação e criação, de modo que os participantes da oficina sintam-se confortáveis para construir livremente seu desenho, representando afetos que foram tocados ao apreciar o filme. Sobre as mesas, ficaram disponíveis para cada participante um papel Canson tamanho A4, lápis de cor, grafite e tintas (guache) de diversas cores, para que eles pudessem construir livremente suas imagens. O tempo para a construção da imagem foi de 30min (trinta minutos). Logo em seguida, os alunos foram convidados a formarem um círculo para roda de conversa, de forma livre, para partilhar suas histórias afetivas a partir das imagens elaboradas na oficina.

Para a realização da oficina *Lugares dos afetos*, cumprimos condições básicas ao funcionamento da prática grupal. Para tanto, estabelecemos as seguintes condições: *espaço; tempo de duração; participantes; seleção e recrutamento dos participantes; material utilizado; moderador (pesquisador)*.

- *O espaço*: Fizemos uso da sala de cinema da própria instituição escolar, transpondo essa experiência da sala de cinema para nossa pesquisa. Nesse ambiente, os sujeitos da pesquisa sentiram-se bem acomodados e capazes de desfrutar das imagens. Para isso, fizemos uso de instrumentos tecnológicos, como projetores e recursos de áudio, que criaram uma sinergia imagética entre corpo, imagem e memórias. Dessa forma, utilizamos o cinema como instrumento de diálogo nessa

¹³ O Núcleo de arte (NUARTE), contribui para a formação artística, cultural, cidadã e crítica dos estudantes que participam da educação profissional e tecnológica oferecida pelo IFRN *campus* Natal-Central, além de promover atividades que trazem benefícios à comunidade local. O espaço conta com uma infraestrutura de salas adequada para as modalidades de ensino de arte, como sala de dança, teatro, ateliê de artes, sala de pesquisa e sala de figurino.

pesquisa, compreendendo a sua potencialidade quanto às experiências do conhecimento e às subjetividades vivenciadas dentro da educação, possibilitando pensar e sentir por meio das imagens.

- *Tempo de duração:* Cada participante participou apenas de um encontro na atividade da oficina. No primeiro momento, foi explicada toda a estrutura da oficina, de maneira que os participantes conhecessem o objetivo da pesquisa e assinassem os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, fizemos a apreciação do filme *Marvin* (2017). No segundo momento, deslocamo-nos até a *Sala de Atelier*, onde realizamos o momento de construção das imagens e uma roda de conversa para compartilhar a produção imagética e afetiva dos desenhos desenvolvidos na oficina.
- *Os participantes:* estudantes homossexuais – homens cis – do Ensino Médio Integrado e subsequente¹⁴, matriculados no IFRN - *Campus* Natal Central, maiores de 18 anos.
- *A seleção e Recrutamento dos participantes:* Fizemos o uso da técnica *snowball samples*, para o recrutamento prévio dos discentes. No primeiro momento, realizamos o primeiro contato por meio dos coletivos gays, bem como grêmios estudantis, para a indicação de estudantes dentro do perfil. Em seguida, buscamos outros participantes dentro da instituição, a partir da indicação dos já previamente selecionados. Assim, O recrutamento (sendo um convite, portanto) acontece deixando claros os objetivos da investigação e a situação, sem que se entre de maneira detalhada, porém, no objeto da pesquisa. Isso evita que os participantes possam ser direcionados a uma resposta, favorecendo a construção autônoma de narrativas possíveis, de acordo com as suas realidades de vida – sociais, individuais e institucionais
- *Material para oficina:* Computador, datashow, gravador de voz, papel Canson tamanho A4, lápis de cor, grafite e tintas (guache) de diversas cores.

¹⁴ A modalidade do curso subsequente é voltada a quem já concluiu o ensino médio, ou seja, são cursados subsequentemente ao ensino médio.

- *O moderador*: É o investigador. Tem o papel de mediar, construindo-se na relação com os sujeitos da pesquisa. A ele compete apresentar os objetivos do encontro e integrar os participantes por meio de um roteiro já pré-elaborado. Quanto a esse roteiro, está disponível no *Quadro 03*, contendo os principais temas abordados. Um outro detalhe é que o moderador não deve emitir opiniões sobre o tema em debate, apenas mediar e confirmar o que se é produzido e expressado no grupo, devolvendo ao grupo os discursos, valorizando as manifestações diversas apresentadas no momento das espontaneidades discursivas.

Para a composição do roteiro que auxilia na condução da entrevista, apresentamos por meio do Quadro 03 os eixos temáticos com suas respectivas perguntas e objetivos. É importante destacar que o roteiro é um instrumento flexível, destinado a ajudar o moderador a incentivar os participantes da pesquisa a compartilharem suas experiências e perspectivas. Conforme o grupo demonstra engajamento nas temáticas, o roteiro serve como guia para manter o foco no tema em discussão.

O Quadro 05 apresenta os blocos temáticos, os quais estão divididos em três eixos: *família, sofrimento concernente à sexualidade e vida escolar*. A delimitação desses blocos temáticos se deu a partir do acesso aos dados fornecidos pelo Serviço de Psicologia, que integram o banco de dados do SUAP. Esses eixos apresentam o quadro de demandas que chega até o Serviço de Psicologia, por parte dos discentes do IFRN, os quais buscam um apoio na mediação de conflitos. Para além das altas buscas por parte dos discentes, é importante ressaltar as implicações de Foucault (2018) ao pensar (*família, escola e sexualidade*) e seus atravessamentos na relação de poder e produção do discurso sobre o corpo.

Quadro 2: Modelo de roteiro de questões para Oficina Lugares dos afetos com discentes homossexuais

Bloco temático	Objetivos	Perguntas
FAMÍLIA	Compreender a partir das produções discursivas sobre a sexualidade, pelos discentes homossexuais, os discursos e relação de poder exercidos por seus familiares.	No filme, a relação de Marvin e sua família perpassa todo o enredo. Gostaria, assim, que, partindo de sua história de vida, vocês falassem um pouco sobre as memórias despertadas, principalmente no que

		diz respeito à família e a sua história com a sexualidade.
SOFRIMENTO CONCERNENTE À SEXUALIDADE.	Descrever, a partir das narrativas pessoais e grupais, as condições de possibilidades que atravessam as vivências de sofrimento concernentes à sexualidade.	Quais experiências de sofrimento foram vivenciadas por causa de sua sexualidade? Como você descreve o enfrentamento desse sofrimento e a quem você recorreu para buscar apoio/acolhimento? O que faz você sofrer quanto às questões da sua sexualidade? Quem você buscou na escola para o enfrentamento desse sofrimento?
VIDA ESCOLAR (ÊNFASE NO IFRN)	Compreender por meio das experiências pessoais vivenciadas no cotidiano escolar como as situações de sofrimento são produzidas a partir da dimensão <i>sexualidade</i> .	Como foram as suas experiências difíceis (de sofrimento) no ambiente do IFRN? Você viveu algum tipo de conflito relacionado à sexualidade? Você poderia descrevê-las? Como é esse tipo de experiência na escola?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como forma de registro no momento da Oficina *Lugares dos afetos*, fizemos uso de gravador de áudio para recuperar as falas dos participantes. Os discursos das imagens, bem como as falas dos discentes, carregam de forma singular os desdobramentos das múltiplas subjetividades que entrelaçam não só as vidas em sofrimento das pessoas homossexuais, mas deixam marcas para se pensar e construir, a partir da educação, a escuta como pedagogia dos afetos.

Após o término de cada Oficina, recorremos ao *software reshape*¹⁵ para a transcrição dos áudios gravados no momento da condução da entrevista com o participante da pesquisa. As transcrições ajudarão a trazer na íntegra os enunciados dos discursos dos discentes participantes da pesquisa, contribuindo de forma efetiva para o campo discursivo deste trabalho de tese.

Para preservar o sigilo ético da pesquisa, utilizamos nomes fictícios para os participantes. Essa prática está alinhada com as garantias legais estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que todos os participantes assinaram antes de ingressarem na Oficina. Optamos por nomes de homens gays que possuem uma história significativa nos processos de identificação afetiva e política da sexualidade homossexual.

¹⁵ Software de transcrição de áudio: <https://www.reshape.com.br/>

Os três sujeitos mencionados a partir da seção quatro deste trabalho serão referidos como Jean, David e Alan, estabelecendo um diálogo discursivo sobre a sexualidade e o processo de reconhecimento de suas existências.

O nome Jean, faz referência ao Jean Wyllys, baiano, homossexual, professor e jornalista e ex-deputado federal pelo Psol do Rio de Janeiro, faz incidência política no campo dos direitos humanos e movimentos LGBTI, negros e de mulheres. Jean foi deputado federal de 2010 a 2018, mas em 2018 renunciou ao seu mandato e permanece exilado até 2023, por receber constantes ameaças. Nosso segundo sujeito, David, é em *in memoriam* a David Miranda, carioca, homossexual, casado e pai de três filhos. Esteve sempre à frente de movimentos políticos na defesa dos direitos humanos e políticas afirmativas para comunidade LGBTI, negros e mulheres. Na carreira política, foi vereador e deputado federal do Rio de Janeiro. David faleceu em maio de 2023. O terceiro sujeito, também *in memoriam*, Alan, meu amigo, a quem tive a alegria de compartilhar a amizade homossexual. Conhecemo-nos no Seminário de São Pedro, onde estudávamos para sermos padres. Alan foi ordenado diácono da Igreja Católica Apostólica Romana, não chegando a se ordenar padre, pois no dia 08 de dezembro de 2014 não resistiu a um quadro de problemas pulmonares, conforme noticiado pelo jornal A ordem¹⁶. Dessa forma, os sujeitos aqui apresentados continuam a existir, porque suas vidas também nos marcam enquanto processo de existência das lutas e afetos homossexuais.

Nesse sentido, fora realizada a Oficina *Lugares dos Afetos*, de modo a termos contato com as imagens dos desenhos elaborados pelos participantes da pesquisa. Com isso, construímos uma *Ficha de Análise Discursiva*, a qual nos auxiliou como uma ferramenta didática para compreender e registrar os discursos que emergem a partir das imagens produzidas pelos sujeitos. Essa ficha também dialoga com as imagens fílmicas trazidas pelos participantes durante as entrevistas. A ficha nos auxilia a identificar os enunciados que emergem, bem como suas regularidades discursivas e dispersões, possibilitando, assim, a contextualização das memórias afetivas e imagéticas despertadas em cada sujeito participante pela audiovisualidade.

No quadro 05, apresentamos toda a estrutura da *Ficha de Análise discursiva*, com seus respectivos espaços, os quais estão divididos em dois grupos. O primeiro

¹⁶ O jornal está disponível no link https://issuu.com/arqnatal/docs/a_ordem_14_12_2014. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

grupo é sobre o discurso imagético do desenho produzido pelos participantes da pesquisa. Já o segundo grupo, é a respeito dos discursos dos participantes quanto ao filme, bem como a apresentação, por meio das imagens da audiovisualidade fílmica, da potência da discursividade imagética das cenas citadas por cada participante. No anexo 03, acessam-se as fichas com as categorias de análise estabelecidas, pois a construção do quarto capítulo desta tese parte delas.

Quadro 3: Modelo de Ficha de Análise Discursiva imagética

Ficha de Análise Discursiva
Nome do Sujeito:
Desenho
Espaço destinado ao desenho elaborado pelo participante da pesquisa na oficina.
<i>Descrição imagética do desenho pelo pesquisador</i>
O pesquisador, ao olhar para o desenho em sua totalidade, deve visualizar nele os traços, cores e todo movimento que aponte para regularidades e dispersões discursivas presentes na imagem ou por ela evocadas. O desenho nos convida a olhar e entender a posição de sujeito ocupada pelo participante, pois ele é também um elemento na ordem do discurso. Além disso, o desenho é uma materialidade discursiva, uma vez que é parte de um arquivo do tempo e do espaço presentes, conferindo ao sujeito e ao que ele desenha uma espessura histórica, apontando para uma estética da existência desse sujeito.
Nome do desenho:

Discursos Imagéticos do Desenho pelo Participante
<p>Extrair os enunciados nos quais o participante explica ou faz referência ao próprio desenho.</p>
Análise do pesquisador
<p>Analisar os discursos que atravessam a materialidade do desenho elaborado na oficina. Descrever os enunciados do participante acerca do desenho, identificando, por meio do movimento entre o desenho e os discursos sobre ele, as regularidades e dispersões discursivas, com especial atenção às condições de possibilidade de emergência dos discursos presentes na fala do sujeito. Por meio dos enunciados, identificar traços das relações de poder e saber que emergem no(s) campo(s) discursivo(s) nos quais o participante está imerso.</p>
(Espaço para a análise do pesquisador)
Discurso dos participantes sobre o Filme
<p>O pesquisador apresenta os discursos dos participantes sobre o filme, de maneira geral.</p>
Análise do pesquisador
<p>Descrever os enunciados do participante acerca do filme, identificando, por meio do movimento entre o filme e os discursos sobre ele, as regularidades e dispersões discursivas, com especial atenção às condições de possibilidade de emergência dos discursos presentes na fala do sujeito. Por meio dos enunciados, identificar traços das relações de poder e saber que emergem no(s) campo(s) discursivo(s) nos quais o participante está imerso.</p>
(Espaço para a análise do pesquisador)
Imagens fílmicas trazidas pelos participantes
<p>O pesquisador apresenta a materialidade discursiva imagética a ser analisada. Nessa parte da ficha, a análise do pesquisador está focada no processo de constituição dos discursos da própria imagem mencionada pelo participante, em duas vertentes: no que o participante fala sobre a imagem e/ou no que ele fala sobre o diálogo verbal presente na cena. Ao enunciar essas cenas ou diálogos, o participante de algum modo se relaciona com os discursos ali presentes. O pesquisador ressaltará como a película organiza formas de ver e de dizer o corpo, os gestos, posturas, vestimentas, fisionomias, posições, olhares, focos, emoções, expressões, condutas, movimentos, tempos, ritmos, proximidade, voz, distâncias, espaços físicos (internos e externos). Essa materialidade, ao ser descrita, permite acessar a espessura histórica que se dá a ver e dizer os elementos anteriormente elencados e as relações de poder e de saber que atravessam as imagens.</p>

Imagens Fílmicas
<p>O pesquisador seleciona as imagens fílmicas que são mencionadas pelo participante.</p> <p>(Espaço para inserção das imagens)</p>
<i>Discursos verbais ou sonoros na imagem selecionada</i>
<p>O pesquisador descreve os diálogos e sons presentes na imagem selecionada acima.</p>
<i>Discurso do sujeito sobre a imagem selecionada</i>
<p>O pesquisador destaca o fragmento discursivo da imagem fílmica, trazida pelo participante em sua fala.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Visualizada acima a estrutura da Ficha de Análise Discursiva, o quadro seguinte trata da construção da ficha, trazendo as materialidades discursivas usadas para a análise imagética. Na ficha, estão presentes os desenhos, os discursos sobre os desenhos, bem como as imagens fílmicas discursivizadas pelos discentes. Compõem também essa estrutura as regularidades e dispersões discursivas e as condições de possibilidade de emergência dos discursos presentes na fala dos sujeitos.

As demais fichas estão dispostas no anexo deste texto, de modo a contemplar melhor todo o trabalho de análise construído para este estudo. Escolhemos trazer a ficha devidamente construída como um importante instrumento de análise, mas também como uma ação didática e metodológica, fazendo emergir, para este espaço de análise, as possibilidades de encontro com os sujeitos da pesquisa e seus processos de subjetivação, que se revelam no processo imersivo de sua participação na Oficina Lugares dos Afetos.

Quadro 4: Ficha de Análise Discursiva imagética

Ficha de Análise Imagética
Nome do Sujeito: David
<p>Desenho</p> 
<p style="text-align: center;"><i>Descrição imagética pelo pesquisador</i></p> <p>O desenho construído pelo participante tem uma criança no centro. Essa criança está de bermuda azul marinho e camiseta vermelha. Ao redor da imagem, o participante foi construindo uma subcamadas. A primeira delas envolve o corpo da criança. Para tal, utiliza-se a cor azul. Em seguida, uma segunda camada de cor verde. E, por sua vez, uma terceira camada na cor preta. Ao redor de toda a folha, ele dá continuidade com a cor preta, mas com uma leveza. Quanto às expressões da imagem da criança, o desenho não tem um delineamento dos traços do rosto, pois não tem boca, nem nariz, nem olhos e nem orelhas. Os braços abertos e punhos fechados também são características que podemos perceber na imagem. Ao olhar o todo da imagem, é como se essa criança, solitária, estivesse saindo de um bloco de pedra, uma caverna. As cores pretas, de tons fortes para tons acinzentados, apresentam esse bloco de rocha. As cores vão dando outros tons. O verde que quebra o peso da cor preta já expressa, assim, o que existe de vida ali nesta imagem, há uma ruptura que se abre para a próxima cor, que é o azul, o mundo. Os tons vibrantes da cor da roupa da criança, o vermelho e o azul, destacam-se e chamam a atenção do nosso olhar para o centro da imagem. Sim, uma criança só, mas que é vista.</p>
<p>Nome do desenho: O indivíduo só</p>
<i>Discursos Imagéticos do Desenho pelo Participante</i>

[00:00:39] David: Quando eu estava pensando em o que desenhar, eu tentei meio que expressar a solidão de ser gay. Que muitas vezes pode ser uma experiência muito solitária, e quando você não tem todo um apoio necessário, sabe? Não tem uma descoberta, tipo como o Marvin teve, um despertar sexual, que dele foi muito solitário, entendeu? E que o meu, digamos, também foi, apesar de que, felizmente, eu não tenho uma família como a que ele tinha. Então, eu meio que tentei retratar isso no desenho.

[00:01:33]David: Seria tipo um indivíduo, eu, aí essas cores representariam mais ou menos a solidão. Eu ia tentar usar uns tons mais escuros, mas eu não achei aqui onde que eu queria, mas tudo bem. Bem, era mais ou menos isso. O indivíduo só.

Análise do pesquisador

Regularidades

David: Quando eu estava pensando em o que desenhar, eu tentei meio que expressar a solidão de ser gay. Que muitas vezes pode ser uma experiência muito solitária, e quando você não tem todo um apoio necessário, sabe?

Marvin teve um despertar sexual, que dele foi muito solitário, entendeu? E que o meu, digamos, também foi,

David: Eu ia tentar usar uns tons mais escuros, mas eu não achei aqui onde que eu queria, mas tudo bem!

David: Bem, era mais ou menos isso. O indivíduo só.

Discurso dos participantes sobre o Filme

[00:05:50] Robério: E o que mais, assim, né? Que outras experiências, assim, o filme foi lhe despertando, né? Que memórias, assim, lhe trouxe? Eu acho que veio muito presente essa memória de viver a solidão na sexualidade, né? Homossexual, né? Mas, assim, né? Que outras memórias que... O que é que você mais foi captado ali? Que cruza ali, né? Tipo, na vida de David.

[00:06:25] David Eu acho que foi muito essa... Essa parte do despertar sexual mesmo, que... Querendo ou não, quando você é criança e você tem... Espera muito apoio da família, né? E é uma fase... A própria adolescência já é muito confusa, e quando você já não se sente diferente e não entende o porquê de se sentir assim, aí se torna ainda mais confusa. Então, eu acho que foi muito nisso que me trouxe essa nostalgia de quando era mais adolescente.

[00:27:23] David É... O Marvin, o personagem do Marvin... me trouxe uma nostalgia da infância. Refletiu... essa minha fase do despertar sexual. E também toda essa experiência de colocar isso num desenho e... também estar verbalizando.

[00:27:44] Robério: Hum... Você se fixou muito a infância, né? O filme despertou mesmo essa...

[00:27:55] David É...Porque... é na infância que a gente começa a despertar isso, né?

[00:27:59]David: Então, eu acho que... pro LGBT é um... É realmente um... um marco, assim. Pro hétero, não. Porque já é algo naturalizado. Mas pro LGBT como já é algo que diverge... Então, eu acho que é algo que marca mais... Na sua trajetória como LGBT.

[00:28:53] David: Eu acho que... De confiança. Muito pelo que...É... Essa palavra me veio à mente. E aí eu lembrei do final, quando o **Marvin olha pra si criança, e o eu criança dele olha de volta, e que acho que marca que ele finalmente tem confiança pra ser o que é. E deixar... Aquela infância... Aqueles momentos ruins da infância pra trás. Finalmente se aceitar. E se sentir**

uma pessoa resolvida consigo mesmo. E acho que também tem muito a ver com o que eu falei dos tabus que eu tinha quando criança, e que hoje eu não tenho mais. Já me sinto mais confiante pra verbalizar, conversar com as outras pessoas.

[00:29:55] Robério: Como é que você vai estar saindo daqui?

[00:29:58] David: Eu acho que mais consciente sobre... sobre o meu eu. E sobre... a minha sexualidade. Acho que até porque eu também nunca pensei... Nunca parei pra pensar de uma maneira crítica assim, sabe? Então, acho que essa experiência me proporcionou isso. E também o filme fez processar de volta essas lembranças, sabe?

Análise do pesquisador

Regularidades:

David: Essa parte do despertar sexual mesmo

David: A própria adolescência já é muito confusa, e quando você já não se sente diferente e não entende o porquê de se sentir assim, aí se torna ainda mais confusa. Então eu acho que foi muito nisso que me trouxe essa nostalgia de quando era mais adolescente.(.)

David: O Marvin, o personagem do Marvin... me trouxe uma nostalgia da infância. Refletiu... Essa minha fase do despertar sexual.

David: também toda essa experiência de colocar isso num desenho e... também estar verbalizando.

David: É na infância que a gente começa a despertar isso, né? (existe uma demarcação temporal entre a fase da infância e da adolescência, como períodos que marcam esse despertar da sexualidade, o sentimento de “nostalgia” trazido pelo sujeito, algo transposto na expressão do desenho – sendo o desenho uma experiência pela qual também se entra em contato quando o sujeito verbaliza, conforme ele enuncia: “toda essa experiência de colocar isso num desenho e... também estar verbalizando.”).

David: Eu acho que... De confiança. Muito pelo que...É... Essa palavra me veio à mente. E aí eu lembrei do final, quando o **Marvin olha pra si criança, e o eu criança dele olha de volta, e que acho que marca que ele finalmente tem confiança pra ser o que é. E deixar... aquela infância... aqueles momentos ruins da infância pra trás. Finalmente se aceitar. E se sentir uma pessoa resolvida consigo mesmo.**

Eu acho que mais consciente sobre... sobre o meu eu. E sobre... a minha sexualidade. E também o filme fez processar de volta essas lembranças, sabe?

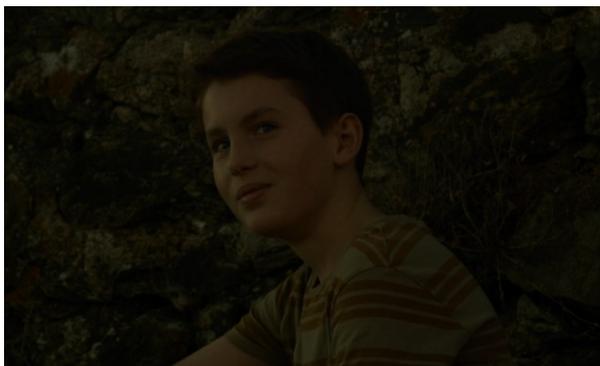
David: Então, eu acho que... pro LGBT é um... É realmente um... um marco, assim. Pro hétero, não. Porque já é algo naturalizado. Mas pro LGBT como já é algo que diverge... Então, eu acho que é algo que marca mais... Na sua trajetória como LGBT.

David: E acho que também tem muito a ver com o que eu falei dos tabus que eu tinha quando criança, e que hoje eu não tenho mais. Já me sinto mais confiante pra verbalizar, conversar com as outras pessoas.

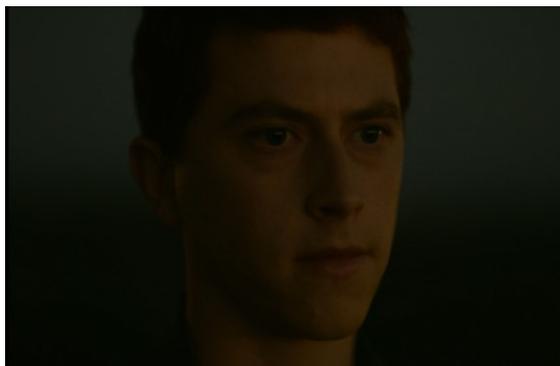
Imagens fílmicas trazidas pelos participantes

Imagens Fílmicas - IM01 e IM02

Sequência de imagens final do Filme



IM01



IM02

Discursos verbais ou sonoros na imagem selecionada

Discurso do sujeito sobre o filme - IM01 e IM02

[...] Marvin olha pra si criança e o eu criança dele olha de volta, e que acho que marca que ele finalmente tem confiança pra ser o que é. E deixar... aquela infância... aqueles momentos ruins da infância pra trás. Finalmente se aceitar. E se sentir uma pessoa resolvida consigo mesmo.

[00:29:55] Robério: Como é que você vai estar saindo daqui?

[00:29:58] David: Eu acho que mais consciente sobre... sobre o meu eu. E sobre... a minha sexualidade. Acho que até porque eu também nunca pensei... Nunca parei pra pensar de uma maneira crítica assim, sabe? Então, acho que essa experiência me proporcionou isso. E também o filme fez processar de volta essas lembranças, sabe?

2.3 ETAPAS DA PESQUISA

Como rota ao nosso itinerário de pesquisa, apresentamos, no quadro abaixo, o percurso das fases da pesquisa de campo. O quadro é composto por três colunas, as quais estão divididas do seguinte modo: atividade a ser realizada; objetivos a serem desenvolvidos na atividade; e material a ser utilizado.

Quadro 5: Etapas da pesquisa de campo

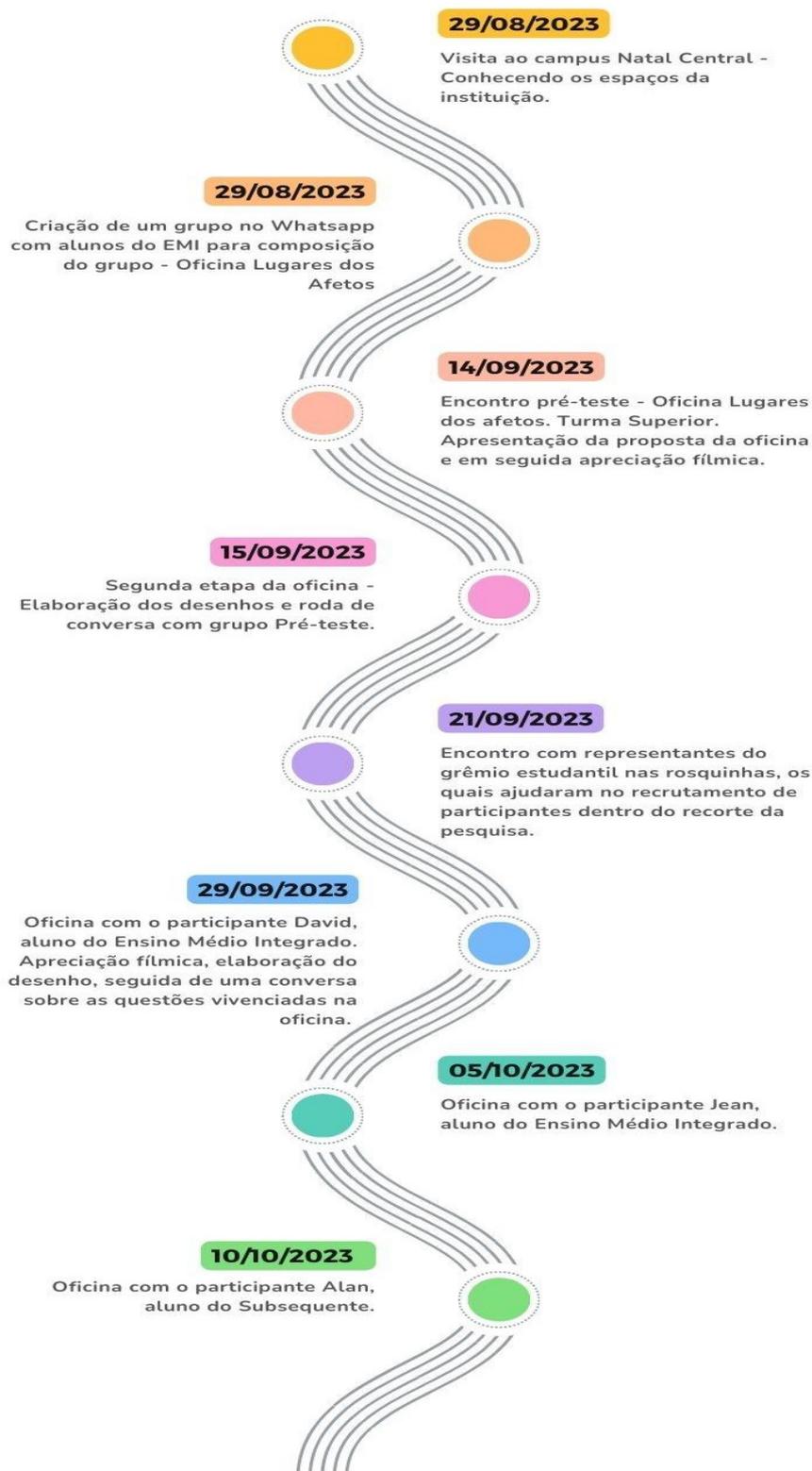
Atividade	Objetivo	Material Utilizado
Contato com os estudantes por meio de busca ativa, no <i>Campus Natal – Central</i> , partindo dos pressupostos da técnica <i>swonball</i> , convidando-os para participar da pesquisa.	Estabelecer uma rede de contatos entre discentes homossexuais, do <i>campus Natal-Central</i> , com disponibilidade para participar da pesquisa.	Caderno de campo, com formulário socioeconômico.
1º Encontro: Apreciação fílmica e integração dos participantes.	Apreciar a película <i>Marvin</i> .	Computador; datashow; caixa de som; assinatura do TCLC.
2º Encontro: Oficina <i>Lugares dos Afetos</i> .	Expressar, por meio de criação de imagens livres, afetos que foram despertados a partir da apreciação fílmica, os quais perpassam suas memórias afetivas, vivenciadas na história de vida dos discentes.	Computador; datashow; caixa de som; papel Canson A4; lápis de cor; grafite e tintas (guache) de cores diversas; pincéis e canetas.
Partilha das experiências de si e do outro.	Possibilitar, por meio de roda de conversa, os discursos de si, a partir das imagens construídas na oficina.	Imagens elaboradas pelos participantes e seus discursos.
Análise da oficina	Analisar os discursos dos discentes homossexuais do Ensino Médio Integrado do IFRN sobre a sexualidade, a partir das condições de possibilidade produzidas na oficina <i>Lugares dos Afetos</i> .	Análise dos discursos e imagens produzidos pelos participantes. Recurso de gravação audiovisual, com uso de câmeras e gravador de voz. Em seguida, transcrição do conteúdo. Análise feita a partir da Análise do Discurso foucaultiana.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Conforme apresentado nas etapas da pesquisa no quadro acima, a execução das atividades no campo de pesquisa teve duração de um mês, pois fatores como recrutamento dos participantes e infraestrutura necessária para a realização da oficina requereram um outro movimento na organização do nosso cronograma. Dessa forma,

apresentamos um quadro abaixo, com uma linha do tempo, o itinerário da realização da atividade de campo com a Oficina *Lugares dos Afetos*.

Quadro 6: Roteiro de execução da pesquisa de campo



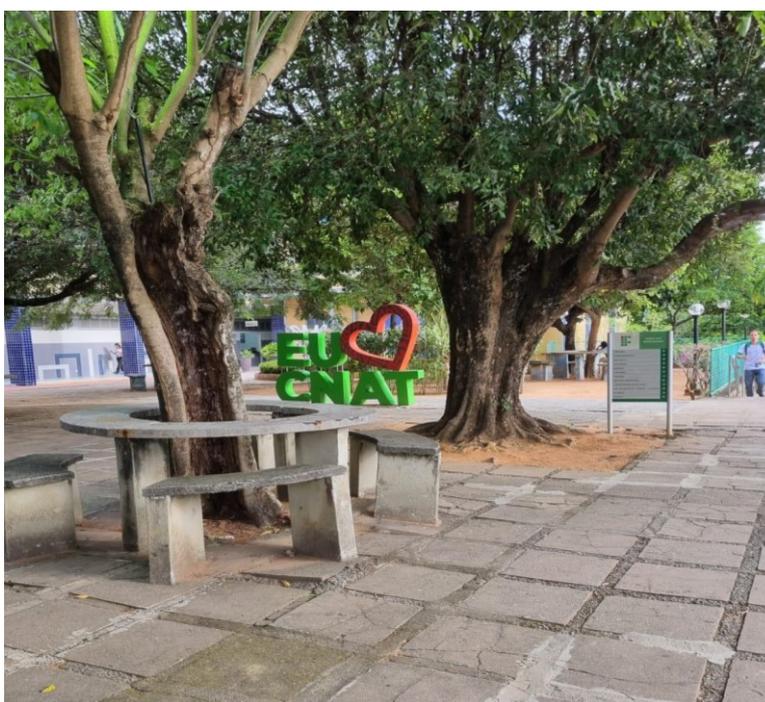
Fonte: Elaborado pelo autor (2023)¹⁷.

¹⁷ A descrição de cada atividade em cada etapa mencionada acima encontra-se no anexo 02 deste texto.

A oficina *Lugares dos Afetos* vem sendo um momento de encontrar os afetos no espaço da escola, algo que vai além das intimidades humanas. De início, somos lançados ao *locus* de nossa pesquisa. Trata-se de conhecer os espaços, como sala de cinema, sala de ateliê e rosquinhas. Foi o passo inicial, ou seja, o primeiro afeto. Chamamos esse primeiro momento do mapeamento dos espaços da escola de “primeiro afeto”, porque a partir dele transpomos as notas rabiscadas no percurso metodológico para o espaço vivo da instituição.

O pátio central da escola é nomeado pelos alunos e servidores de *rosquinhas*. Esse nome se dá pelo formato das mesas e cadeiras de alvenaria, que são construídas ao redor das árvores deste local. É o espaço de convivência entre os alunos, ponto de encontro das amizades, paqueras e amores. As rosquinhas estavam vibrando, era uma só agitação, o som da batucada, as caras pintadas, camisas padronizadas e coreografias davam o tom do que seria o momento dos jogos intercampi – competição esportiva entre os campi do IFRN. Foi nessa sinergia que buscamos alguns alunos, previamente contactados pela professora de Artes, e pegamos os contatos telefônicos para os agendamentos das atividades da Oficina. O espaço das rosquinhas foi um dos lugares do encontro com esses estudantes, lugar esse de sociabilidade e intimidade.

Imagem 2: As Rosquinhas e a sociabilidade



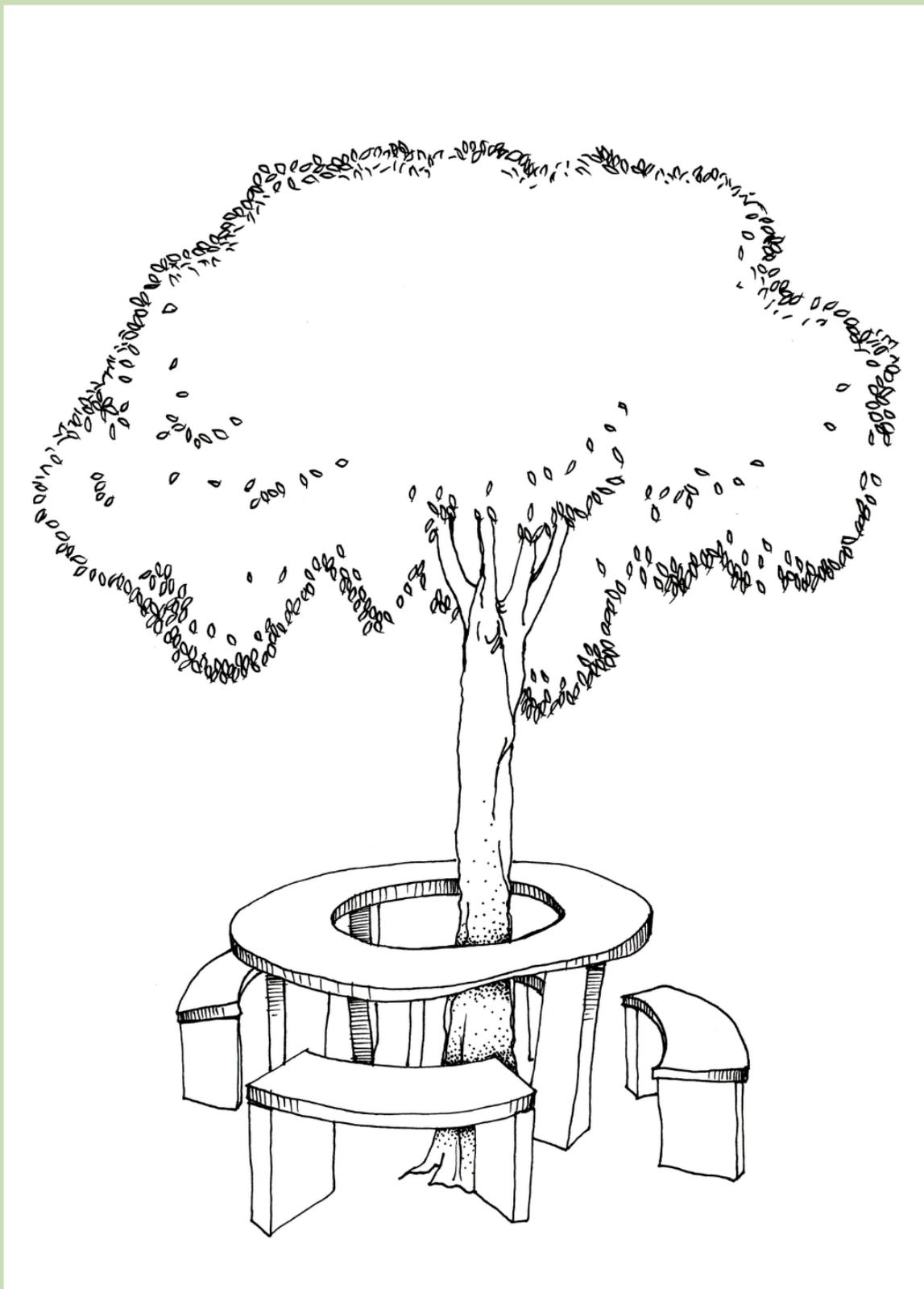
Fonte: Foto feita pelo autor nas idas ao campo de pesquisa, em 2023.

Com os contatos telefônicos dos estudantes, foi possível criar um grupo de WhatsApp. Neste primeiro grupo, colocamos uma nota com os objetivos da pesquisa, bem como pedindo aos participantes que pudessem convidar outros colegas dentro do recorte de inclusão da pesquisa. A composição do grupo foi de estudantes do IFRN - Natal Central, dos cursos de Ensino Médio Integrado, Subsequente e Superior. Logo que tivemos um número considerável de participantes, fizemos uma enquete para a identificação dos cursos. Em seguida, selecionamos um grupo de alunos para um pré-teste, os quais teriam que ser do curso superior, uma vez que eles não estavam dentro do recorte da composição da amostra de pesquisa. Cinco alunos foram reunidos, dos quais apenas quatro compareceram para a oficina.

Com a composição dos dois grupos, partimos para pensar a Oficina com os alunos do EMI e Subsequente. O movimento para Oficina, para além da busca ativa dos participantes, requereu também uma organização de agenda que batesse com a disponibilidade dos espaços institucionais (sala para apreciação fílmica, com o espaço da sala do coral e a sala de Ateliê – ambas as salas integram o setor do Nuarte). Essas salas têm um funcionamento ativo, porque as aulas e ensaios dos grupos, bem como outras oficinas de música (canto, oficinas de arte que compõem a parte prática da grade curricular), estavam em pleno exercício, uma vez que as aulas do semestre estavam acontecendo, conforme os planos curriculares. Dessa forma, não bastava ter os alunos disponíveis, as salas também teriam que estar disponíveis para que a oficina tomasse sua forma dentro do programado.

Diante das variáveis encontradas no campo de pesquisa, não foi possível a constituição de grupos com os discentes participantes, pois as incompatibilidades de horários dificultavam a composição de um grupo para a participação na Oficina. Dessa maneira, aconteceram três sessões da Oficina, em cada uma delas, tivemos a participação de um aluno por Oficina. Os discentes participantes fizeram-se presentes na sala para o cinema e, em seguida, dirigimo-nos à sala de ateliê, possibilitando, assim, os objetivos a que a Oficina estava se propondo. Vale destacar que a comunicação e o vínculo estabelecido entre a equipe pedagógica do Nuarte foram de suma importância ao andamento da pesquisa. Isso porque o cuidado com a reserva das salas, horários de início e término, era sempre um esforço múltiplo para que pudessemos contar com o apoio dos servidores e estagiários, cuidando dos espaços e fornecendo os materiais necessários para a concretização da Oficina *Lugares dos Afetos*.

3. “ENTRE O QUE EU SINTO E O QUE EU PERCEBI”: DISCURSOS SOBRE A SEXUALIDADE EM MARVIN NA OFICINA LUGARES DOS AFETOS



3.1 A ESCUTA COMO PRÁXIS SUBVERSIVA

*“Eu não sei dizer nada por dizer
Então eu escuto
Se você disser tudo o que quiser
Então eu escuto”¹⁸.*

A epígrafe da música *Fala*, cantada por Ney Matogrosso (1973), apresenta um movimento que endereça a nós, humanos, um lugar de acolhimento, um convite à escutar o outro. A canção desvela sua força quando os arranjos musicais sincronizam um cadenciamento da melodia à poética escrita de sua letra. Aqui, nos é apresentado um processo de tradução dos sentimentos, dentro de uma cartografia de nossos afetos, enquanto indivíduos de sexualidade. Sendo a sexualidade lugar a ser escutado nesta pesquisa, os afetos de amor e ódio integram, assim, uma via política da existência, que, dessa forma, buscamos por meio de uma escuta subversiva, um modo de abrir espaço para pensar a pedagogia enquanto instrumento de identificação e reconhecimento dos afetos na educação.

A escuta, enquanto processo de identificação e reconhecimento, insere-se naquilo que o filósofo Michel Foucault, no ano de 1981, em uma entrevista a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal *Gai Pied*, intitulou: *Da amizade como modo de vida*. O filósofo francês chama a sexualidade como um modo de vida. Assim, é nesse modo de vida que vamos ao encontro dos sujeitos homossexuais, inseridos na Educação Profissional do IFRN. Esta pesquisa faz a tentativa de alargar e provocar um despertar aos processos de escuta desses grupos e à própria comunidade escolar.

Desse modo, a escuta nos direciona a olhar para a emergência do resgate dos nossos afetos, sejam eles individuais ou sociais, inserindo-nos em uma gramática do reconhecimento (Honneth, 2003), uma vez que a política neoliberal ultra-conservadora que se instala em nossos tempos tem provocado atos de apagamento dos afetos individuais e coletivos (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2022).

A obra cinematográfica dirigida por Anne Fontaine nos oferece uma oportunidade de dialogar com o processo de reconhecimento que a escuta provoca em nós, educandos-educadores. Em cenas de *Marvin* (2017), nos encontramos como

¹⁸*Fala* é uma canção do disco *Secos e Molhados*, de Ney Matogrosso, escrita por João Ricardo e Luhli (1973).

espectadores em um auditório lotado, participando de um seminário ministrado pelo professor Abel Pinto. A câmera, em movimento, em um jogo de imagens, entre um ângulo aberto e outro fechado, reposicionando-nos para o movimento da escuta. Em um certo momento, nós assumimos o lugar do professor; noutro a do personagem Marvin. O diálogo é estabelecido a partir de uma pergunta ao professor, do porquê um de seus projetos se intitulava como uma experiência do exílio. Aqui, nós passaremos a ver pela imagem como essa escuta é condição de acontecimento nos espaços da escola.

Ao visualizarmos a imagem em um ângulo aberto, algo que contempla o professor, estudantes e demais participantes, somos também convidados a entrar na cena, somos captados atentamente à narrativa que o professor faz, como também somos projetados em direção à plateia, estabelecendo, assim, uma condição de escuta. Marvin, sentado no meio do auditório, na direção frontal ao professor, escuta atentamente a narrativa. A câmera faz um movimento de centralidade entre o discurso e o olhar, entre a história e o sujeito da própria história, como se naquele auditório não houvesse outras pessoas, apenas duas. A cena nos mostra que não se trata só de um ato de ouvir uma narrativa, uma história, um conto ou até mesmo uma teoria. O ato da cena está para além de uma polifonia da voz, é uma partilha da vida que tem suas reverberações na partilha social dos afetos, potencializando nas pedagogias um lugar para o reconhecimento.

Imagem 3: A sexualidade e a experiência do exílio.



Fonte: *Marvin* (2017).

A experiência do exílio que o professor Abel Pinto apresenta é um mergulho nas formas de vidas homossexuais, é um olhar para a experiência dos sofrimentos vivenciados por esses sujeitos. Dessa forma, Abel apresenta, a partir da narrativa de sua história de vida, uma travessia que toca a vida de muitas pessoas homossexuais, como é o caso de Marvin, uma história que aproxima e que possibilita um reconhecimento entre as pessoas homossexuais. Nas expressões de Marvin, o espanto, o sentimento de tristeza, a lembrança, mas também a iniciativa para novas possibilidades de viver a sexualidade, pois na fala do professor, ele se depara com algo que lhe identifica, que é a sexualidade homossexual e o modo de vida. O fragmento abaixo ajuda-nos a entrar em cena, a ocupar o corpo de Marvin e Abel Pinto.

Professor da Plateia: Chamou o seu programa de “exílios”. Dá bastante espaço às minorias, à homossexualidade. Por que essa escolha?

Professor Palestrante (Abel Pinto): Responderei com uma pequena história: uma criança negra que é tratada de “Negro imundo”, na escola. Ele vai para casa, está magoado. Está triste, transtornado. Mas seus pais o cercam, o apoiam, o reconfortam. Está em casa protegido, e não mais sozinho. Por outro lado, uma criança gay, quando o chamam de “bicha imunda”, ele vai para casa e, muitas vezes, ninguém o apoia. Ninguém o consola. Ele está sozinho. A tal ponto que talvez nem ouse falar disso. Por quê? Porque na sua própria casa, na sua própria família, muitas vezes, é uma família pobre, culturalmente, insultam as “bichas” as “sapatão”. Para mim, é uma experiência muito radical do exílio. Essa criança pobre, triste, que fui, nunca se sente em casa. É um estranho em sua própria casa. Na sua família (*Marvin*, 2017).

A experiência do exílio trazida por Abel Pinto coloca em evidência o lugar da solidão carregada pelas pessoas LGBTI+. Essa solidão é sentida no corpo, pela violência física, pela precarização das condições de trabalhos às quais são submetidos e por tantos outros apagamentos sociais colocados à vida homossexual. As marcas do exílio na vida dessas pessoas carregam em si a memória de um afeto que não é escutado, nem pela sua família, nem pela sociedade, transformando corpos em sofrimento, corpos em aniquilação.

O exílio é assim experienciado ainda hoje pelos nossos corpos, quando não ocupamos politicamente em nosso corpo a nossa sexualidade, uma vez que as estruturas sociais (família, religião e Estado) constroem discursos que cerceiam nossa

sexualidade. O exílio não é apenas simbólico, ele também é construído por uma política que radicaliza, reprime e agride os corpos homossexuais. Em nossos tempos, marcados pela travessia constante ao exílio, com a negação de políticas afirmativas para população LGBTI+, ataques homofóbicos por parte de grupos políticos conservadores, experienciamos a renúncia do deputado federal Jean Wyllys, o qual saiu do país por sofrer inúmeras ameaças enquanto parlamentar e como pessoa gay. Essas e outras formas são exemplo de como os corpos homossexuais vivenciam a experiência do exílio, um lugar da “desescuta” e do desaparecimento de si e sua subjetividade.

O exílio pode ser um tempo de passagem, como também um tempo definitivo como forma de habitá-lo. É também o resgate e reencontro das formas de existir. É assim que Jean Wyllys busca um modo de reencontrar os afetos para continuar a habitar seu corpo, esse corpo que denuncia as formas de extermínio dos grupos e populações vulneráveis, um corpo que encontra um modo de viver por inteiro.

É nesse movimento, onde os discursos sobre sexualidade transbordam das telas de cinema para os eventos cotidianos, encontramos uma oportunidade para instrumentalizar nossas pedagogias. Por meio do cinema, somos apresentados a narrativas de vida que sintetizam existências, onde se entrelaçam a pedagogia do ensino e os jogos de saber/poder em torno do corpo e da sexualidade. Essas narrativas têm o poder de desencadear deslocamentos e impactar a subjetividade do outro, resgatando uma consciência subversiva em relação à própria sexualidade. Talvez, as formas de reconhecimento daquilo que nos ameaça seja pela escuta dos afetos. Essa escuta implica processos de transformação, de luta e reelaboração dos sofrimentos.

O reconhecimento dos processos de transformação e reelaboração que a escuta possibilita exige formas subversivas, e é por meio da escuta que se ancora esse processo de transformação – trabalho de tradução e reconhecimento da diferença, que é demarcado a partir da transformação da partilha social dos afetos. Dessa forma, Dunker (2020, p. 126) afirma que “a escuta é uma práxis, ou seja, não é uma técnica orientada para fins, nem uma contemplação teórica de objetos do mundo”. Assim, na nossa condição de educadores, a escuta não se limita a um processo técnico, que objetifica as formas de sentimento em uma gramática de sofrimento, transformando os corpos subversivos em corpos docilizados (Foucault, 2014).

A escuta, ao provocar o nosso modo de existir, possibilita maneiras de reconhecimento. Esse reconhecimento, conforme enunciamos acima, está implicado em estabelecer um modo de vida, não sendo só uma condição de pessoas que vivenciam ou que lutam em prol de um projeto ético-político de vida, mas um modo de vida homossexual. Como nos mostra Foucault (2010), esses modos de vida provocam um curto-circuito nas instituições e introduzem o amor onde deveria haver a lei, a regra ou o hábito.

Nesse curto-circuito, emerge a homossexualidade com seus corpos de prazeres e desejos, pessoas desejantes, capazes de gerar pedagogias subversivas na educação. Essas pedagogias vão além das instituições, fomentando políticas de corpo e sexualidade que reconfiguram os modos de pensar a educação. Aqui, também destacamos o projeto de Educação Profissional do IFRN, que engloba a práxis do trabalho e da educação dentro de uma perspectiva de educação humana integrada. Dessa forma, (re)integramos essa educação humana, reconhecendo essa geografia do desejo, que é parte essencial para um projeto de transformação social.

A práxis que buscamos identificar não se limita apenas à transformação da educação para o trabalho, nem se restringe às diferenças entre classes sociais ou profissionais, que são possibilitadas pelo processo de formação nas instituições de Educação Profissional (EP). A identificação de cursos técnicos muitas vezes é marcada por identitarismos binários de gênero, reforçando assim uma cultura heteropatriarcal nas modalidades de curso oferecidos para jovens e adultos. Portanto, a práxis subversiva visa romper com esses paradigmas que impedem um modo de vida para pessoas homossexuais.

A escuta como práxis subversiva integra uma rede de fortalecimento que passa pela ampliação das políticas institucionais, perpassando desde o currículo formal até questões físicas estruturais, como, por exemplo, o acesso das pessoas trans a banheiros – conforme sua identidade de gênero –, ampliando ainda mais o serviço qualificado das equipes multiprofissionais a essa população. Aqui, destacamos o Serviço de Psicologia.

Entendemos, dessa maneira, que a escuta atravessa um espaço de reconhecimento dos sujeitos, ampliando as possibilidades de acolhimento. Além disso, a escuta proporciona um espaço político para os corpos das pessoas LGBTI+ ocuparem. Assim, a escuta não só deve ser uma responsabilidade de um determinado setor da instituição, mas ela deve ser um espaço a ser ocupado, para além dos

espaços de atuação multiprofissional, como espaços de sala aula, espaços esportivos, setores administrativos e externos da instituição. A escuta não se caracteriza por uma habilidade técnica, como no caso dos profissionais de psicologia, sendo ela uma prática necessária aos processos de trabalho. A escuta mobiliza as nossas verdades, como também possibilita construir condições de existência.

De certa maneira, a aposta pela escuta como uma pedagogia dos afetos nos possibilita um modo de reposicionarmos as nossas subjetividades, bem como alarga nosso modo de pensar pedagogias na educação, subvertendo práticas e políticas conservadoras, que se apropriam do espaço da escola para docilizar e disciplinar o corpo (Foucault, 2014).

A escuta enquanto práxis subversiva reposiciona nossas práticas na educação, como também nosso modo de se relacionar com o outro, pois nos lança a possibilidades múltiplas de reconhecimento de nós mesmos e do outro, construindo e cuidando dos processos subjetivos dos indivíduos. Dessa forma, a escuta faz ver, a partir do corpo, a dimensão afetivo-política, que se dá pela relação da corporeidade e da intercorporeidade, possibilitando esse reconhecimento como modo de vida.

Não queremos trazer a escuta como um elemento fisiológico da mecânica do corpo, mas sim como elemento político que produz afetações e modos de subjetivação. Por isso, trazer as performatividades de corpos homossexuais para a experiência real do modo de vida, como prática de cuidado na educação, é construir pontes que ligam essas pessoas a um processo de reconhecimento que se dá a partir de seus corpos e que se projetam a políticas afirmativas e garantias de direitos. Assim, (re)desenhamos modos de reconhecimento e transformação, uma vez que a escuta não se limita a uma geografia do corpo, mas também resgata em nós, humanos, a alteridade, dando-nos condições de pactos e sustentação dos vínculos. Para Safatle (2018, p. 20): “um corpo não é apenas o espaço no qual afecções são produzidas, ele também é produzido de afecções. As afecções constroem o corpo em sua geografia, em suas regiões de intensidade, em sua responsividade”.

Pensar a escuta como práxis subversiva é uma aposta necessária para os caminhos de uma educação emancipatória, dentro dos princípios propostos pelas leis e projeto político pedagógico da EP e também do IFRN, o qual propõe o compromisso com uma formação humana integral.

A práxis, aqui, é a escuta como processo do reconhecimento e das invisibilidades dos sujeitos inseridos ou excluídos do direito ao trabalho, à educação

e à sexualidade. Nesse sentido, a escuta é subversiva, uma vez que nos dá possibilidade de reconstruir e resgatar os “exílios” e afetos como parte de um processo político e ético, e por que não dizer que essa escuta provoca a pensar os afetos como uma política de reconhecimento da sexualidade?

3.2 OS AFETOS COMO POLÍTICA DO CORPO

A experiência da escuta coloca diante da nossa existência a condição empática, gerando processos de reconhecimento. Dessa forma, a escuta ajuda na identificação de nossa condição de existência, uma vez que nos damos conta de nós mesmos pelo processo da escuta de si, possibilitando também um encontro com o outro. Esse encontro não se dá apenas por uma identificação de mera semelhança ou diferença, e sim no campo do compartilhamento dos afetos.

O afeto, como essa condição de receber e ser afetado, gera também lugares de reconhecimento para com o outro. Falamos de afetos a partir de uma experiência própria de nós, humanos, de como nos relacionamos na convivência social e política das nossas relações intersubjetivas. Chauí (2011), ao pensar sobre a vida afetiva dentro de uma perspectiva espinosiana, destaca a importância das afecções no corpo e na mente, não reduzindo essa experiência do afeto a uma racionalidade cognitiva – se assim o fosse, seria uma experiência dispersa e sem sentido.

Benedictus de Spinoza (1632-1677), na terceira parte do livro da *Ética*, dedicado a pensar *a origem e a natureza dos afetos*, apresenta a seguinte definição: “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2021, p. 98).

Chauí (2011) destaca que nessa definição de afeto em Spinoza dois aspectos merecem ser ressaltados: o primeiro é a potência de agir do afeto no corpo, quando aumenta ou diminui; e o outro aspecto é o da simultaneidade, uma vez que o que se passa no corpo também se passa na mente. Esse movimento permite ao corpo afetações de muitas maneiras, pois “por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão” (Spinoza, 2021, p. 98). Dessa forma, “os afetos não são simples emoções, mas acontecimentos vitais e medidas da variação da nossa capacidade para existir e agir” (Chauí, 2011, p. 88).

O próprio Spinoza (2021, p. 140) apresenta a compreensão de que “os afetos podem compor-se entre si de tantas maneiras, o que faz surgir tantas variações, que se torna impossível determinar seu número”. Essas variações são combinações infinitas de afetos, pois alegria, tristeza e desejo combinam-se de múltiplas formas, dando origem a inumeráveis afetos, sendo o desejo a própria natureza ou essência de cada um. Para o filósofo: “somos agitados pelas causas exteriores de muitas maneiras e que, como ondas no mar agitadas por ventos contrários, somos jogados de um lado a outro, ignorantes de nossa sorte e de nosso destino” (Spinoza, 2021, p. 139).

Assim, é nos afetos que uma nova consciência se constrói, pela qual o desejo é condição humana que se liga a uma luta e à criação de valores. Esse desejo, subverte nossa maneira de se relacionar, e, por ele, alcançarmos uma condição de pessoas desejantes. Spinoza (2021, p. 140) define: “O desejo é a própria essência do homem, enquanto esta é concebida como determinada, em virtude de uma dada afecção qualquer de si própria, a agir de alguma maneira”. O filósofo entende que as afecções fazem parte da própria essência do homem, sejam elas inatas ou adquiridas. Nesse sentido, o desejo é compreendido como todos os esforços, impulsos, apetites e volições do homem.

Assim, essa condição de desejo não nos interpela a uma condição fixa da nossa existência, mas possibilita essas formas outras de experimentarem na própria existência de corpo as relações dos afetos e suas afecções. O desejo é dado ante o encontro com os afetos, como afirma Spinoza (2021, p. 141): “*em virtude de uma dada afecção qualquer de si própria*” (grifo do autor), o que nos possibilita pensarmos os afetos nas suas formas de amor, alegria, desejos, raiva, medo, solidão e tantos outros afetos, que atravessam o campo da nossa existência. Nesse mesmo campo, é necessário evidenciar que a sexualidade também se (re)configura nesse campo do desejo, tanto na dimensão afetiva quanto política.

É importante ressaltar que os discursos dados pelas imagens cinematográficas do filme *Marvin* (2017) e dos desenhos produzidos pelos estudantes constroem uma gramática de afetos, desvelando sentidos para sua existência enquanto sujeito homossexual. Esses afetos, embora vividos e sendo parte da individualidade de cada um, carregam condições de possibilidades de existência, pois os discursos dos afetos vividos pelos sujeitos homossexuais perpassam uma teia de significações que se desvelam no encontro que se funde entre o sujeito e a sua sexualidade, conferindo

um lugar de existência. Dessa forma, a reconfiguração do desejo aos afetos da sexualidade nos insere em um circuito afetivo tocado pela gestão da sensibilidade de vida, compartilhada e vivida por cada sujeito homossexual. É nessa experiência, gerada pela gramática do reconhecimento, que o afeto ganha sua dimensão política, uma vez que ele também é um modo de relação social (Safatle, 2022).

Essa percepção do afeto enquanto dimensão política é uma quebra do paradigma cognitivista construído pela força do behaviorismo, trazendo para o campo das emoções respostas comportamentais objetivas e experimentais. No decorrer do processo histórico da ciência das emoções, Castel (2020) ressalta o quanto o freudismo, por meio da psicanálise, foi colocado no centro de sua análise. *O mal-estar na civilização (1930-1936)*, título de obra de Freud (2010), apresenta a condição dolorosa do homem moderno. Conforme Castel (2020), já no final do século XIX, um dos tradutores de Freud, chamado Angelo Hesnard, encontrava o uso do termo “afetivo” para designar as emoções que sentimos ou que pouco expressamos. Isso está relacionado com a ideia de pulsão, trazendo sentido, assim, a uma dimensão da autonomia psíquica de cada sujeito, cabendo a cada um uma experiência com aquilo que lhe afeta.

Esse construto epistemológico da ciência das emoções renderá talvez ao campo da história, da filosofia, da ciência psicológica e da neurociência um percurso ainda bastante profícuo na sistematização ou conformação em torno do que Castel (2020) chama *affective science*, campo esse em formação e que se atualiza em uma perspectiva cada vez mais individualizante. Isso é algo que corrobora o que Dunker (2015) chama de *gramática social do sofrimento*, ou seja, uma cultura da supervalorização das emoções, fazendo delas um terreno de disputa, emergindo, assim, uma cultura das patologias dos afetos, com seus desdobramentos nas patologias das emoções, como as depressões, quadros de ansiedade e de compulsão, reverberando em processos de patologização até da sexualidade.

Como forma de fazer emergir a nós, educadores, processos de intimidade e sensibilidade para com os estudantes, olhar para esses alunos adolescentes, os quais estão em processos de transição, da infância para vida adulta, uma vez que, segundo Ottavi (2020) existe uma perpetuação desse processo de angústia na adolescência na era moderna. Para ele, as vidas desses sujeitos estão tomadas por uma saturação das emoções, suscitando novas representações e gerando estereótipos, conduzindo a grandes ambivalências no manejo desses afetos por parte das famílias, como

também dentro da escola. Isso conduz, assim, a um crescente controle do comportamento e da medicalização escolar e social.

Essa passagem da infância, adolescência e vida adulta está demarcada no tempo fílmico de *Marvin* (2017), pois somos agitados e jogados de um lado a outro. Nesse tempo fílmico, cadenciado, somos levados a um modo de vida em que os personagens vivem sua estética da existência, capturada pelos afetos vividos na escola entre amigos, professores e diretores, como também em sua casa e na sua comunidade. A película não segue uma cronologia dos acontecimentos, mas retoma um tempo passado e presente, despertando sempre em nós, por meio dos sentimentos de Marvin, as marcas dos afetos recebidos em sua vida.

Nas primeiras cenas de *Marvin* (2017), ele, ainda criança na escola, é interpelado em um dos corredores por dois alunos. Marvin, de pele branca, cabelos ruivos, olhos claros e corpo magro, começa a ser percebido por seus colegas pelo seu jeito delicado de se expressar. Criança tímida e de aspecto introvertido, tanto na escola quanto em sua família, ele, sempre mais retraído, não dialoga muito, mas sempre mantém-se observando o que está a sua volta, das paisagens ao corpo masculino.

Na cena, deparamo-nos com um corredor com pouca circulação de pessoas. Em um primeiro momento, a câmera em um plano aberto, foca nos corpos que cruzam o corredor. O corpo de Marvin é apresentado de forma turva, sem muita visibilidade, sendo logo tomado pelo eco da voz de seus colegas, que dizem *O Marvin é bixinha!*. Eles seguem se aproximando, retrucando-o até a parede e tocando de forma agressiva no corpo de Marvin.

As mãos no rosto, o face a face, o se despir tomam a centralidade da cena, pois o toque e as sensações do momento colocam em cena uma sexualidade e os discursos que são produzidos para essa sexualidade. As imagens reportam ao uso da agressividade, visto que Marvin é forçado a tocar no corpo de um dos estudantes com a mão, a boca e a língua. Isso se repete também com as palavras dirigidas a Marvin: *Olha só essa cadelinha, essa mocinha! Agora lambe. Vamos abre! Abre! Vocês todas gostam disso! Vamos essa boquinha! Viadinho!*. Antes de sair, o adolescente que profere e pratica as agressões, cospe no pescoço do protagonista e sai. A imagem a seguir nos permite entrar em contato com o sentimento de dor de

Marvin e com o escárnio das violências produzidas às pessoas homossexuais cotidianamente na sociedade.

Imagem 4: Uma sexualidade cuspada



Fonte: Marvin (2017).

Uma sexualidade cuspada é uma vida em aniquilamento. Cuspimos o sabor amargo que não se deixa deglutir e impede a ingestão, também se cospe, em nossa cultura ocidental, quando a intolerância, a raiva, o ódio ocupa o lugar de afetos negativos. Ter a sexualidade cuspada é a marca de como se é produzido o discurso sobre a sexualidade daqueles que não produzem a norma sexual da cultura patriarcal. Dessa forma, a intolerância cospe cotidianamente as sexualidades homossexuais. O ato, na cena fílmica, não só paralisa o corpo de Marvin, como também faz com que, enquanto espectadores, sejamos cuspidos ao nos depararmos com esse ato animalesco, algo dado aos corpos homossexuais, os quais são objetificados e destituídos de sua subjetividade.

A condição de existência de Marvin é marcada por um contexto da educação. A escola foi assim um espaço para o sofrimento, como também para um exílio que lhe possibilita uma reconstrução e significação para a sua vida. Quando nos deparamos com as tentativas para se alcançar uma vaga na escola de teatro, por meio dos testes, Marvin, ainda criança, já nos provoca. Isso pela potência poética de que seu corpo tanto se apropria. O primeiro contato de Marvin com o teatro se dá no momento em que a diretora o encontra no pátio da escola, situação em que ele tinha perdido o transporte escolar de volta para casa. A diretora o convida para ir ao ginásio,

onde estavam acontecendo aulas de várias atividades esportivas, e em um desses espaços ocorria uma aula de teatro. Foi lá que a diretora o levou e logo o acolheram na turma, sendo já convidado a construir uma cena com uma de suas colegas. Daí em diante, a diretora percebe a sensibilidade que ele tinha para essa modalidade de arte, e pergunta quanto ao seu interesse em fazer teatro na escola. Foi aí que ele começou a participar dos processos de seleção para sua entrada nesse mundo.

É no teatro que Marvin demarca um processo de transformação dos afetos, entrando em um campo do reconhecimento social e político do seu corpo e do seu desejo.

A imagem que logo iremos apreciar retoma dois demarcadores no tempo fílmico. Ela, no primeiro momento, abre a narrativa, que logo é encerrada pelo toque da sirene. Nesse primeiro momento, o rosto de Marvin é projetado na tela, a câmera assume a posição do espelho que compõe a mobília necessária dentro de um espaço de produção pré-apresentação. Com uma escova, Marvin faz movimentos delineadores lentos em suas sobrancelhas, sendo interrompido pelo toque da sirene do Teatro. Nesse instante, o cineasta não nos joga para a plateia do teatro, para assistir à peça, ele cria uma interlocução na mudança cênica ao transpor o toque da sirene do teatro ao toque da sirene da escola. Começa-se, então, a ser narrada a história de Marvin, na qual nos deparamos com a criança ao longo do enredo e em como essa criança ocupa o palco da vida.

Vale salientar que essa mesma cena demarca um outro momento, um tempo da reconstrução dos afetos. A câmera, em um ângulo contra-plongée, com rotação de 360° graus, mostra uma cúpula de um teatro. Os raios de luz incidem de forma incandescente na plateia, que vai ocupando seu lugar. Entre o barulho das pessoas, o sinal de aviso ecoa por meio do toque da sirene. É o sinal de que o espetáculo vai começar. Agora, já nos últimos vinte minutos, retoma-se a mesma cena. Dessa vez, com um pincel esfumando a maquiagem, para logo mais ocupar o palco, a sirene toca, o ator com um olhar profundo para e respira diante do espelho. Em um movimento lento, olha para baixo, e agora as cortinas do palco se abrem para o ato da história de vida de Marvin.

Imagem 5: um novo rosto



Fonte: Marvin, 2017

A maquiagem remete-nos à reconstrução de uma imagem, como também possibilita a apropriação de uma identidade. Marvin Bijú agora ocupa uma outra posição, ele agora se chama “Martin Clément”. Na solicitação de mudança de nome, ele justifica, como objetivo, a carreira profissional, mas também o fato de carregar em seu sobrenome *conteúdo de caráter humilhante, insultante, ofensivo e grotesco* Marvin (2017). A partir dessa demarcação, vimos no personagem um lugar de segurança e de afirmação da sua própria sexualidade, enfrentando a sociedade e sua família, dando início a uma prática de resistência. Ele agora não enfrenta apenas o palco, mas também a sua família – e de modo particular seu pai, que tanto o fez se distanciar, das atividades de teatro, apresentando sempre uma por ter uma postura homofóbica. Assim, ele deixa de subsistir e passa a existir e apropriar-se de sua identidade.

Nesses dois momentos retomados pela cena, o cineasta, ao fazer uso de um ângulo fechado, centralizando o personagem à frente do espelho, emoldura-nos enquanto espectadores. Na condição de *sujeitos-espelho*, espelhamos modelos de família, escola, comportamentos corporais com estereótipos de gênero, como também os espelhos do sofrimento e da violência – esses e outros espelhos que cotidianamente interpelam as pessoas homossexuais, estabelecendo modelos afetivos, culturais e sociais de viver a homossexualidade.

A apropriação da nossa sexualidade nos coloca diante de uma dialética do desejo. Essa dialética é a condição que possibilita entrarmos em contato com os afetos, a escuta e a sexualidade, fazendo com que os discursos que reproduzem a

intolerância esbarrem nos limites. Esses limites são construídos quando a escola reconhece e produz o espaço para a partilha do sofrimento dessas pessoas vítimas da LGBTIfobia, quando políticas afirmativas são construídas para todo e qualquer tipo de intolerância. É assim que se constrói uma cultura e política da transformação e da partilha social dos afetos.

Falamos, nesse sentido, de uma encarnação, de uma existência da vida social, de um corpo político construído, criado e que se sustenta no vínculo. O corpo de Marvin experimenta dentro de uma história de vida uma forma de encarnar, por meio de uma política da existência, um modo de vida e afetos. É pelos afetos que se constrói corpo, um corpo relacional, que não se esbarra nos seus limites estruturais, mas que se expande por meio de uma estética, que passa pelo reconhecimento de si e também do outro. Safatle (2018, p. 20) reconhece que “nem todas as corporeidades são idênticas; algumas são unidades imaginárias, outras são articulações simbólicas, outras são dissociações reais. Cada regime de corporeidade tem seu modo de afecção”.

Essa encarnação se dá a partir da abertura na qual as instituições passam a reconhecer os corpos em sofrimento, os quais sofrem pelo não reconhecimento de suas sexualidades, uma vez que esses sujeitos são despossuídos dentro de vínculo primeiro (a família, a comunidade ou até mesmo dentro da própria escola, quando professores, colegas e demais atores da comunidade escolar não os reconhecem enquanto possuidores de um corpo, de uma sexualidade).

Pensar nos afetos enquanto uma política de corpo nos remete a uma reconstrução urgente de nossas formas existir. Essa existência não se dá apenas no campo da diferenciação, de um Eu e de um Outro, mas ela se faz a partir da encarnação, que vai das práticas pedagógicas aos vínculos construídos no espaço escolar – como bem fez a nova diretora do colégio onde Marvin estudava. Ela conhecia a sua comunidade, conhecia as condições familiares, também sabia das violências sofridas por Marvin, mas também sabia as identificações do seu aluno dentro da escola, suas afinidades, e foi nesse reconhecimento que ela, a diretora, apoia e incentiva Marvin a passar pelos testes de seleção à escola de teatro. Foi na educação, e pela pedagogia dos afetos, que Marvin construiu sua encarnação, pois esse afeto construído passa por uma pedagogia que cria e sustenta vínculos, uma pedagogia que fura a barreira do medo, da tristeza, das práticas punitivistas e disciplinadoras do corpo.

3.3 A PEDAGOGIA COMO LAÇO ENTRE A ESCUTA E O AFETO

No filme *Marvin* (2017), as imagens cinematográficas alcançam espaços físicos e subjetivos e resgatam memórias afetivas, trazendo na narração um modo de vida de uma criança que mora em um pequeno povoado e faz o seu deslocamento para os centros urbanos, a fim de ter acesso à educação. Trata-se de uma cena que também atualiza a condição vivida pelos alunos inseridos no contexto de EP, nas diversas regiões e estados brasileiros. Esse deslocamento reporta-nos para ver os caminhos e cenários que são construídos para se acessar a educação, mas faz emergir principalmente pedagogias que sejam capazes de construir os afetos. Imagens do filme que reportam a condição de morador de um pequeno povoado, o acesso à escola ainda criança, o pátio, quadras de esporte, teatro, banheiros, corredores e salas de aula, o ônibus escolar, brincadeiras, músicas e aulas reportam-nos a vivenciarmos o espaço da escola, e o som da sirene, sempre a nos despertar para um início, meio e fim, integra-nos e sintoniza-nos com o espaço da educação.

Esses elementos citados acima configuram cenas cotidianas que nos deparamos nos espaços escolares, sejam elas em suas estruturas físicas ou nas pedagogias que são aplicadas desde as propostas curriculares às suas práticas disciplinadoras, que se fixam à práticas rígidas e descontextualizadas, não abarcando mais as realidades de vida dos sujeitos que habitam esse espaço escolar.

Marvin (2017) nos possibilita uma narrativa de um modo de vida gay ao trazer à sexualidade a centralidade narrativa do longa-metragem. Amplia, dessa forma, a experiência para os cenários possíveis no campo da educação, oportunizando-nos um encontro entre o afeto e a escuta na educação, pedagogia essa que vai se dilatando dentro de um movimento do abrir e fechar, construído pelos enquadramentos cênicos dados pela narrativa fílmica.

Um curto-circuito é gerado pelo modo de vida de Marvin, no qual o tempo passado e presente reconfiguram-se em um novo futuro. É a partir desse tempo que as formas de vida das pessoas LGBTI+, em suas relações familiares, com a escola, afetivas, sejam elas de amizade, *crush* e parcerias de trabalho, dilatam-se, abrindo para nós uma possibilidade de escuta, permitindo-nos olhar de perto um projeto de educação possível de habitar, reconfigurando os modos de vida ante uma pedagogia implicada na prática do cuidar.

Desvela-se, assim, por meio das cenas, uma pedagogia dos afetos, que se faz laço a uma maneira de cuidar, exercendo um modo revolucionário na vida das pessoas que a experienciam. Essa pedagogia que Freire (2021), na *Pedagogia do oprimido*, reconhece a partir da dialogicidade, a essência da educação e prática da liberdade, quando, entre educador-educando, não se impõem barreiras, mas processos de escuta, os quais geram confiança e acolhimento.

Apreendemos essa pedagogia a partir da aproximação fílmica em *Marvin* (2017), quando se mostra uma realidade dada entre educador-educando, entre Abel Pinto e Marvin, os quais encontram um lugar de confiança e acolhimento. Esse lugar dialógico transcende por meio de uma prática de cuidado, como também de reconhecimento, pois nos papéis ocupados pelos dois personagens, para além de uma relação educador-educando, a encarnação dos afetos se transpõe a uma verdadeira pedagogia.

Certo dia, Marvin vai ao apartamento onde Abel Pinto e Pierre moravam. Ao chegar ao apartamento, Marvin se depara com a ausência de Pierre, olha para as paredes, encontra as lacunas onde se tinham algumas obras de artes, olha para as estantes de livros, também percebe que algo tinha de diferente naquele espaço, pois os espaços vazios já não eram pela ausência de objetos, mas de uma pessoa amiga, que, em certos momentos, foi ponte de acolhimento. Pierre sempre soube como melhor conduzir os momentos de insegurança e tristeza pelos quais Marvin passava; já Abel, de modo ríspido, trazia para o campo da teoria os afetos vividos por Marvin em várias fases de sua vida. Era nítido entre os companheiros o modo de amizade, como também um modo de cuidado que se dava a partir da escola, algo levado para além dela.

Essa relação de amizade construída entre Marvin e Abel nos aproxima do que Foucault (2010) chama de um *modo de vida gay*. O filósofo destaca os laços de relações construídas entre indivíduos de idade e atividades sociais diferentes, dando lugar a uma cultura e a uma ética. Assim, o pensador relata em sua entrevista dada aos jornalistas R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal *Gai Pied*, nº 25, abril de 1981:

Um modo de vida pode ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividade sociais diferentes. Pode dar lugar a relações intensas, que não se parece com nenhuma daquelas que são institucionalizadas e me parece que um modo de vida pode dar lugar a uma cultura e a uma ética. Acredito que ser gay não seja se identificar aos traços

psicológicos e às máscaras visíveis do homossexual, mas buscar definir e desenvolver um modo de vida (Foucault, 2010, p. 351).

Esse modo de vida é de fundamental importância nas práticas de reconhecimento dos indivíduos homossexuais, uma vez que possibilita maneiras de sociabilidade. Eribon (2008, p. 38) considera que se funda "numa prática e numa 'política' da amizade". Nas cenas que se seguem, a narrativa fílmica nos ajudará a compreender como se dá esse modo de vida, e, para além disso, convocar-nos-á a ver esse agrupamento dentro de uma dimensão pedagógica. Nela, emerge uma certa geografia da sexualidade: o indivíduo faz seus deslocamentos, sejam dos encontros na escola, bares, praia e viagens, e se estende a laços de afetos, demarcando uma reestruturação psicológica, gerando, assim, um lugar de acolhimento e pertencimento, pela sua dimensão coletiva e individual, algo construído nesse lugar de reconhecimento.

Para tanto, essa nova geografia que as homossexualidades buscam representa uma oportunidade de construir formas novas de sociedade, permitindo relações livres e não institucionalizadas. Ortega (1999) chama a atenção para a amizade como uma forma de vida que o filósofo Michel Foucault discute ousadamente, representando assim em seu pensamento uma atualização da estética da existência. Essa abordagem supera as tensões entre indivíduo e sociedade, construindo processos de subjetivação que oferecem possibilidades para esses sujeitos reinventarem suas subjetividades e identidades pessoais. Assim, a amizade como forma de vida gay cria novas formas de comunidade, proporcionando espaço para a "multiplicidade, intensidade, experimentação e desterritorialização" (Ortega, 1999, p. 157).

Em um plano fechado, com pouca iluminação e uma cor ainda cinzenta, fria e sóbria, no espaço da sala de estar, Marvin, de camisa cinza, e Abel, sentado no sofá de sua casa, começam a dialogar. Marvin questiona Abel sobre o porquê de Pierre ter partido. Abel, ironicamente, dirige-se a Marvin e diz: *Está falando como o Pierre!* Marvin responde: *Falo como as pessoas que amo. Falo como você.* Em seguida, Abel deixa sua inquietação de lado e assume posição do diálogo. Ele senta no sofá e fala:

Bom, Pierre foi embora semana passada. Ele foi embora porque não tinha nada para dizer. Gastei toda minha magia. Comecei a me calar, e ele a se entediar. Eu também... de mim, não dele! É isso! Eu devia chorar, acho. Mas não seria contra...chorar. Eu faria, se soubesse.

Tentarei no fim de semana, quando estiver mais calmo. Ou voltarei para a casa da minha mãe. (Abel encosta sua cabeça no abdômen de Marvin e começa a chorar) (Marvin, 2017).

Imagem 6: Corpos afetados.



Fonte: MARVIN, 2017.

O plano fechado faz o movimento para nós, espectadores, de aproximação construída entre Abel e Marvin. A confiança entre os dois gera um olhar de cuidado e intimidade, uma horizontalidade é assim posta em cena, um mestre que se curva ao seu aluno, como em um ato de identificação. Essa identificação acontece não só pela sexualidade, mas pelo vínculo construído. Abel se humaniza quando vê que não existe um tempo futuro para suportar a sua dor de um fim de relação, nem existe uma teoria filosófica para justificar o que se passa pela zona dos sentimentos afetivos. Aquele homem emocionalmente forte, que olhava para Marvin e direcionava a angústia de Marvin, com indicação para se buscar uma psicanálise, agora encontra-se em sua casa, no seu sofá, nos braços de seu aluno, seu próprio divã.

Essa capacidade de escuta reflete para a pedagogia o que Freire (2021) chama de um diálogo *pronunciado*, gerando entre os humanos uma significação. Para Freire (2021, p. 108, grifo do autor): “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*”. A pronúncia construída entre Abel e Marvin reverbera em nós, educandos-educadores, maneiras de construir uma gramática da afetividade na qual os sujeitos se reconheçam entre si e com o mundo, construindo narrativas e redes de apoio. Marvin ocupa esse lugar *pronunciado* quando

abre para Abel o lugar de reconhecimento. Na cena, isso se manifesta quando Marvin rebate o sentimento de abandono que Abel sente, não o reconhecendo, e de forma ríspida fala ao jovem: *Está falando como o Pierre!* Marvin responde: *Falo como as pessoas que amo.*

As narrativas de sofrimento, como o medo e desamparo, estão presentes nas cenas de *Marvin* (2017). São afetos que não passam despercebidos aos nossos olhos e ouvidos, mas que também se reconfiguram, fazem um deslocamento reflexivo e refletido no corpo, sejam por sensações de tristeza ou por alegria. Reflexivo, porque nos coloca, enquanto educadores-espectadores, na condição de uma abertura ao outro, para reconhecer, pela educação, o lugar das práticas de cuidado. E, nessa prática do cuidar, a escuta abre espaço para o reconhecimento das gramáticas de sofrimento, uma vez que “controlar a gramática do sofrimento é um dos eixos fundamentais do poder” (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2022, p. 13). Como já dito, a escola é também esse lugar do controle e do poder (Foucault, 2014), bem como essa usina de sofrimentos (Dunker, 2020).

O cinema nos ajuda a identificar essas narrativas de vida e também o que Lima Neto (2018) nos apresenta como uma possibilidade de desenhar novos cenários epistêmicos para a educação, por meio das pistas da visibilidade, revelando outras subjetividades. A sexualidade, a escuta, os afetos e a pedagogia são, assim, processos de subjetividades construídas e, muitas vezes, (in)visibilizadas no cotidiano da escola, nos processos de relações interpessoais, institucionais, estendendo-se às práticas pedagógicas.

Marvin (2017) nos possibilita ver uma pedagogia dos afetos quando o protagonista é percebido pela diretora. Uma prática do cuidar se desloca na narrativa fílmica quando a diretora encontra seu aluno nas dependências da escola, em um horário que já não era habitual. Na ocasião, Marvin perde o transporte escolar, uma forma também de permanecer mais tempo fora dos conflitos de sua casa. O seu retorno para casa se dá pela carona oferecida pela diretora, aproximando ainda mais as relações interpessoais. Essa aproximação se estabelece para além da distância entre o banco da condutora e o banco do conduzido, pois a relação ali já não é mais da condição de passageiro, mas do *deixar-se conduzir*. O lugar da “direção” se estende às proximidades físicas e afetivas entre os dois.

Em *Marvin*, observa-se uma vida que precisa ser direcionada e cuidada. Essa foi a sensibilidade possível para com ele, uma vez que ela, sabendo de seu interesse

em participar das aulas de teatro, insere-o em uma atividade em andamento. Marvin já tinha em si esse desejo, mas precisou ser percebido e acolhido. Poderia até mesmo ser inserido em um grupo de futebol – atividade essa vivida por ele na sua comunidade – se por muitas vezes não se sentisse rejeitado e obrigado a ir pelo pai, por ser um esporte mais praticado por meninos.

É assim, nesse lugar de reconhecimento, que as cenas fílmicas vão nos conduzindo a cenários possíveis da reconstrução dos afetos, por meio de uma pedagogia. A identificação de Marvin no teatro marca uma nova narrativa em sua história de vida. O desempenho nas aulas práticas começa a tomar outro rumo em sua vida, onde a escola passa a ter um papel mais significativo. Na escola e na companhia da diretora, ele começa a participar de processos seletivos para estudar teatro. Um dos marcos, nessas etapas da seleção, é quando realiza a prova prática, momento em que ele recita um lindo poema de Victor Hugo, e aguarda em casa a carta com o resultado.

A escola envia a correspondência para a casa de Marvin e seu pai, ao receber, não lhe entrega, mantém escondida, engavetada “dentro do armário”, sem apresentar o resultado da seleção. Nesse ato do pai, esconder a carta é um modo de repressão, pois o que se demarca nesse jogo do esconder é também uma forma não consentimento, um modo de não querer assumir uma autonomia do filho – e por essa autonomia de vida entende-se também a sexualidade. Esconder uma carta de aceite da escola, em que o filho passaria a estudar teatro, é também uma tentativa de não aceitação desse processo de identificação pelo qual o filho passa, pois o preconceito, gerido por uma cultura da masculinidade, ainda está presente nas estruturas patriarcais. O teatro ou outras expressões de arte cênicas ainda se fazem presentes na generificação dos corpos, tomados por um binarismo que qualifica os espaços e os corpos como coisa de “menina” ou de “viado”. Marvin deseja esse processo de identificação, algo que está além de uma escola de teatro. O que se está em evidência nesse processo enfrentado por Marvin é o chamado por Eribon (2008, p. 50) de “escolher a si mesmo”.

Eribon (2008) destaca que esses processos de formação da subjetividade *gay* empreendem a esses indivíduos uma reinvenção de si mesmo, rompendo com o silêncio e com a clandestinidade vergonhosa, constituindo para si uma outra família formada por vínculos de amizades, de amigos e companheiros de amigos e amantes, compondo, dessa forma, uma outra rede de apoio. Isso possibilita escapar das

“interpretações” sociais e familiares, que o impedem de viver sua homossexualidade. “A cidade pequena é o lugar onde é difícil escapar do único espelho disponível, aquele que é apresentado pela família – mas também pela escola –, escapar das ‘interpretações’” (Eribon, 2008, p. 37).

Essa reconstrução da identidade de si é um rompimento com um modo de vida afetivo, cultural e social, com um heterossexismo vivido por essas pessoas ao longo dos anos: relações de submissão ou de revolta, provocando processos de sofrimento e silenciamento de sua dor, pois, para muitos, a vida é “vivida por procuração, vidas imaginadas, ou vidas aguardadas, vistas tanto como esperança como com temor” (Eribon, 2008, p. 44).

Na vida de Marvin, esse processo de reconstrução da identidade de si começa na escola, e, a partir da escola, os laços de amizade fortalecem-se com professores e seus companheiros, amigos e amantes. É pela educação que se abre a possibilidade e a oportunidade de construir uma profissão, reconfigurando seu modo de vida para novas oportunidades a serem construídas. Assim, o teatro na vida de Marvin lhe oportuniza “escolher a si mesmo”, provocando rupturas e constituindo uma identidade – não aquela desejada e projetada pela sua família, mas aquela que teve despertada e encontrada na educação e nos laços de amizade, um caminho para o reconstrução de seus afetos.

Pela amizade, uma relação é estabelecida entre Marvin e Isabelle Hupert. Isabelle, uma grande artista, com vasta experiência em teatro, aproxima-se de Marvin a partir de uma amante que Marvin encontrou em uma das noites de baladas na cidade. Roland era o nome do amante. Um homem mais velho de classe média alta e vasta influência social na cidade. Foi a partir desse encontro que Roland apresentou Marvin a Isabelle. Com o passar do tempo, Isabelle, numa certa noite, liga para Marvin, a fim de comunicá-lo do falecimento de Roland, em um acidente de carro. Angustiadados pela perda Roland, Isabelle e Marvin marcam um encontro em um café. A partir desse encontro, Isabelle aproxima-se ainda mais de Marvin, e pode apreciar mais de perto o grande potencial desse jovem.

Uma experiência é possível de ser apreciada em dada cena. Acompanha-se esse processo de reconstrução de si pelo qual Marvin está passando. Isabelle vai até o camarim do teatro, onde Marvin se preparava para uma apresentação. Marvin pede para ela dar sua opinião sobre a peça que está sendo preparada para logo mais. Ele, sentado no sofá com cabeça erguida e olhos fixos para frente, arregaça as mangas

de sua camisa e fica de pé, como se aquele espaço já fosse o grande espaço do palco do teatro. Isabelle, de olhos fixos aos movimentos e expressões da fala e do corpo de Marvin, acolhe não só uma história de vida, que vinha traduzida em um breve roteiro, ela mostra a nós, educadores-espectadores, a possibilidade de escutar os afetos.

Essa escuta apresenta-se quando seu corpo ocupa a poltrona do camarim e faz dela aquela poltrona do teatro ou a cadeira da sala de aula. A atitude pedagógica de Isabelle ao pedir para Marvin dramatizar todos os papéis possíveis de sua família naquela cena possibilita-lhe alargar ainda mais seu campo de atuação para o roteiro, convidando-o a enfrentar os sentimentos de medo, raiva e desamparo.

A imagem 07 – em Isabelle e Marvin estão posicionados frente à frente, em um ângulo fechado – possibilita uma maior aproximação dos personagens. Uma aproximação de confiança é assim estabelecida entre os dois, uma vez que entre seus diálogos um caderno com fragmentos e recortes de uma história de vida é compartilhado. Isabelle, com o caderno na mão, mostra-se atenta aos detalhes, e assim vamos acompanhando, com o barulho das páginas e o semblante da face de Isabelle sorridente, um tom de agradecimento e de bastante confiança nas habilidades de Marvin.

Marvin fala para ela que não consegue fazer todos os papéis, algo retrucado imediatamente: *“Tem um texto, suponho!”*. Marvin afirma que tem, sim, um texto, e entrega um caderno de capa dura de cor azul escuro. Ao pegar no caderno, Isabelle olha para a sua aparência física e, em seguida, começa a folhear as páginas. Nelas, estava escrita toda a história que se tornava roteiro de uma peça de teatro: a singularidade de uma escrita de si, aquela que, em noites de insônia, em momentos de angústia ou de tardes frias da cidade, Marvin pegava para escrever os detalhes e lembranças vividas em sua vida de criança.

Imagem 7: Escrita de si.



Fonte: *Marvin* (2017).

Marvin, ao deixar Isabelle ler o caderno, lança-se num pacto de confiança. Ao ler as páginas, talvez contendo as escritas mais cruas possíveis, Isabelle mostra a nós, educadores, como essa escuta é construída. Ela não esbarra em uma operacionalização técnica, tampouco em um lugar hierarquizado, mas, sim, mostra uma pedagogia da afetividade, de modo que o lugar que estava ocupando não era mais de uma espectadora ou uma artista renomada, mas o de alguém que testemunhava, que fazia existir o humano e suas potencialidades, o humano e suas dores e o mundo como esperança. Isso porque, para Freire (2021, p. 113): “A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo” (grifo do autor).

A pedagogia que buscamos construir é um modo de subverter esses modelos hegemônicos que captam o modo de vida como terreno a ser explorado, tirando do próprio indivíduo a capacidade de *pronunciar* sua forma de existir. É bem verdade, como diz Foucault (2010, p. 351), que “a homossexualidade é uma ocasião histórica de reabrir virtualidades relacionais e afetivas”, e é essa ocasião histórica que buscamos pela pedagogia: alcançar, por meio dela, a defesa de uma escuta não patologizante, que distancia as pessoas LGBTI+ de seu modo de vida; uma educação que os afetos sejam força mobilizadora, capaz de reconstruir uma ética do cuidado, produzindo uma cultura da alteridade na educação.

Fiquemos atentos agora ao toque do sinal. Ele sinaliza a continuidade desse roteiro pedagógico. Dessa vez, convidamos para olhar a sexualidade por meio dos afetos, emergindo, assim, a escuta como pedagogia dos afetos. Seguiremos para segunda parte de nossa oficina. Mudaremos o nosso espaço de trabalho, saindo do espaço físico da sala de cinema. Ainda assim, levaremos as imagens fílmicas que tocaram as nossas questões de vida. Ocuparemos o Sala de Ateliê. Lá, teremos uma mesa preparada, com um papel canson no tamanho A4 e vários lápis de cor. Esteja livre para criar um desenho no qual você possa expressar sentimentos despertados ao apreciar o filme, o qual perpassa questões de sua sexualidade. Esteja livre! Você terá o tempo que for necessário para construir esse desenho. Esses desenhos são também um espaço discursivo, desvelando as subjetividades homossexuais e nos dando a ver e pensar os processos de subjetivação desses sujeitos.

4. "COLOCAR CORES NO PAPEL":

DISCURSOS SOBRE A SEXUALIDADE NOS DESENHOS DA OFICINA *LUGARES DOS AFETOS*



"Eu comecei a fazer o curso de aquarela aqui na NUARTE, e é um momento muito legal para mim porque consigo esquecer das coisas, entre aspas, muitas aspas. Eu consigo colocar no papel cores e não pensar em nada além daquelas cores que estou formando no papel" (Jean).

A epígrafe acima é parte de uma narrativa de um dos participantes da pesquisa. A Oficina *Lugares dos Afetos* foi um instrumento de acolhimento das vivências e experiências dos afetos vividos pelos estudantes homossexuais no contexto de EP no *Campus Natal-Central*. Ela possibilitou aos participantes um contato direto com as vivências pedagógicas desenvolvidas no decorrer de sua formação, bem como proporcionou-lhes um espaço de criação, aproximação e vivência dos afetos que constituem as experiências da própria sexualidade, sentidas e vividas em contato com o cinema e com o processo de produção dos desenhos.

O discurso do jovem, enunciado na epígrafe, expressa o contato com a experiência criativa proporcionada pela arte, bem como a possibilidade que ela oferece ao sujeito de criar significações a seus afetos. Quando o Jean expressa por meio do enunciado *"é um momento muito legal para mim porque consigo esquecer das coisas, entre aspas, muitas aspas"*, esses *"entre aspas, muitas aspas"* é um elemento da criação. Junto à vivência de suas emoções, esse enunciado exprime essa possibilidade outra de pintar o que, muitas vezes, não está pronunciado no mundo. É nesse campo do *"entre aspas"* que, frequentemente, reside o apagamento dos afetos vividos da sexualidade. Desse modo, as *"aspas"* são também o lugar de elaboração, de síntese entre os afetos e o sujeito.

Nas seções seguintes, entraremos em contato com as imagens produzidas pelos participantes da oficina, na tentativa de construirmos, a partir delas, um lugar que emerge dos afetos e significações experienciados por cada sujeito. Assim, nosso objetivo é nos aproximarmos desses enunciados que dizem da intimidade e da subjetividade de cada estudante, tocados pela experiência fílmica a partir de *Marvin* (2017). As imagens fazem parte de um arquivo em que está imersa a subjetividade de cada sujeito. Nesse sentido, usaremos, a partir dos discursos imagéticos, nos seus

grafismos e seus tons, um espaço que nos aproxima das experiências dos afetos que compõem suas histórias de vida, mas também se estende a processos de subjetivação de outras existências gays.

Assim, não se trata de um trabalho de análise psicologizada, com pretensões de enquadrar esses sujeitos em construtos classificatórios ou diagnósticos que atribuam um sentido de formação de caráter e personalidade, o que poderia corroborar para a produção de patologias. Pelo contrário, os desenhos elaborados aqui são fruto de vivências subjetivas e pedagógicas que emergem no espaço escolar. Cada ambiente pensado para a oficina esteve em sintonia com o espaço vivenciado cotidianamente pelos estudantes, desde a sala de cinema até a sala de ateliê. Mais do que isso, trata-se da possibilidade de introduzir na escola pedagogias que possam oferecer acolhimento e cuidado para adolescentes e jovens que estão vivenciando sua sexualidade.

A oficina quebra as barreiras conteudistas em que a discussão sobre a sexualidade é trabalhada apenas no interior do currículo formal (quando o é!), sem levar em consideração as interseções devidas que essa temática possa alcançar dentro ou fora do espaço escolar. Nosso olhar, a partir de agora, dilata-se para perceber a emergência discursiva que, pela sexualidade, atravessa histórias de vidas, possibilitando uma escuta como pedagogia dos afetos.

Tomamos como ferramenta metodológica na construção dos dados desta seção a *Ficha de Análise Discursiva do Desenho*, já apresentada na seção dois. Os discursos imagéticos – desenhos dos participantes, o filme e as entrevistas – compõem o arquivo discursivo. Por meio das regularidades discursivas que atravessam as imagens, (re)desenharemos a intimidade e a subjetividade de estudantes homossexuais do IFRN - *Campus Natal-Central*.

A Oficina *Lugares dos Afetos* foi o recurso por nós empregado para favorecer a produção dos desenhos. No primeiro momento, fizemos a apreciação filmica de *Marvin* (2017), na Sala do Coral¹⁹. Após apreciação, os estudantes foram direcionados à Sala de Ateliê do NUARTE, para a elaboração do desenho. Em seguida, após a construção do desenho, o pesquisador convida o estudante a falar sobre sua produção gráfica, elaborada naquele momento. A conversa foi orientada

¹⁹ A sala do Coral está localizada no pátio central do IFRN *Campus Natal - Central*, próximo a cantina e refeitório da instituição.

por perguntas cujo objetivo era compreender, a partir das produções discursivas sobre a sexualidade, os discursos e as relações de poder exercidos por atores como a família e a escola, mas também para entender as condições de possibilidades que atravessam as vivências de sofrimento concernentes à sexualidade. As perguntas estão dispostas no Quadro 05, já apresentado na seção 2.

4.1 O TRAPICHE: UM LUGAR DE MUITAS EMOÇÕES

*“Não dá pra saber o que é um rio, mas era pra ser o encontro do rio. Porque a gente se encontrava”
(Jean).*

Um azul toma conta de todo o papel. Nas bordas, os tons azuis se modificam, ganham outra textura, outro contorno, mas a prevalência do tom, uma mistura que não transborda, se liga a um infinito. *“Não dá pra saber o que é um rio, mas era para ser o encontro do rio”*. Esse encontro do mar com o rio, trazido na imagem 08, que veremos logo a seguir, descortina em nós, educadores, as intensidades dos afetos, visualizados, por sua vez, como um “faz parte dessa fase da vida” – por vezes, intenso, vivo, mas invisibilizado, um *“era pra ser o encontro do rio”*.

A folha é tomada pela tonalidade azul. Jean desenha o mar, o mar e seus tons azuis, os azuis e seus outros tons, algo que mostra a beleza das águas que banham nosso litoral potiguar, mas que apresenta e nos convida para conhecer a geografia das águas, dos relevos, dos desejos e dos afetos. Nesse sentido, o contexto do desenho que Jean elabora, vai além do lugar de sua moradia do participante.

Na parte inferior da imagem 08, temos uma faixa de areia. Nela, algumas estrelas pontilhadas de cor vermelha, amarela e verde sinalizam as barracas de praia. No centro da folha, está desenhado um trapiche, uma passarela de madeira que vai da faixa de areia ao encontro do mar. O seu formato é de uma letra T. O trapiche recorta as tonalidades azuis, que vão da água rasa às águas mais profundas. É assim que o participante usa os tons para modular as variáveis desse movimento marítimo.

À frente do trapiche vemos um sol pintado em um amarelo vibrante, como a luz que banha o nosso litoral. Esse mesmo sol dá vida à praia, traz luminosidade e aquece. Do lado esquerdo, situa-se uma outra faixa de areia, que recorta a paisagem do mar e as águas do rio. Trata-se de um encontro que, em seus tracejados e riscos, promove um transbordamento. A água do rio se mistura com a do mar: aqui,

deparamo-nos com o enunciado “*era para ser o encontro do rio*”. Há que se perceber, igualmente, entre a faixa de areia e as águas da praia, pontos pretos, que demarcam as pedras. De um lado, uma praia livre; de outro, uma praia com obstáculos, agitada, requerendo mais atenção à sua geografia.

No trapiche, encontramos detalhes: pneus e escadas. Os pneus amortecem o impacto das embarcações que ali se ancoram para suas chegadas e saídas, mas são também o ponto de acesso para a parte superior do trapiche. Eles servem de acesso quando as pessoas aproveitam o local para pular e se banhar. Os contornos do desenho dão movimento às águas do mar, são traços em movimento, sem obedecer uma direção certa. É a parte viva do sujeito, das correntezas, dos desejos e dos afetos. A imagem 08 é um enunciado que, entre seus tons azuis, explicita os encontros vividos por Jean e os desvelamentos dos afetos de sua subjetividade gay. Esse *trapiche* nos convida a nos deslocar de nossos lugares, a fim de viver e sentir as correntezas que atravessam o *encontro* do rio com o mar e os *encontros* afetivos que perpassam a vida dos sujeitos homossexuais.

Figura 1: O trapiche: um lugar de muitas emoções



Fonte: Desenho elaborado pelo participante 02 da pesquisa, 2023.

A figura 01 nos convida a construir uma história. Talvez pudéssemos escrever a nossa própria experiência no contato com esse litoral apresentado. Um lugar para muitas experiências! Esse lugar foi elaborado a partir da vivência de uma pessoa que,

tocada pela experiência fílmica de *Marvin* (2017), leva-nos ao contato com esse litoral. O mar talvez seja a melhor metáfora para emergirmos nos discursos sobre a sexualidade. As ondas se mostram como correntezas, atravessamentos discursivos em torno da sexualidade. São também essa produção de prazer e saber, conforme lembra Foucault (2018, p. 85) ao apresentar o jogo sutil que perpassa essa relação: “de um para com o outro: saber do prazer, prazer de saber o prazer, prazer-saber”.

O aspecto situacional, pelo qual o sujeito da pesquisa se apresenta no desenho ao descrever sua geografia de vida, dada pelas referências da paisagem onde ele habita, aproxima-nos do seu litoral, um jogo de prazer e saber. Jean, antes de começar a descrever o desenho, não diz ao pesquisador em seus primeiros momentos o que é o desenho. Na verdade, ele pergunta: “*É, mas dá pra saber o que é o lugar? É um lugar isso aqui. É uma praia, eu moro na praia*”. Dessa forma, ele nos convoca para sairmos de uma posição de só buscar esse conhecimento como um mero dado de pesquisa, e faz um chamado para pensarmos juntos a produção de um saber da sexualidade. Jean nos convida à escuta, posiciona-nos em um lugar de dialogicidade. É assim que ele situa o espaço e o tempo da primeira vivência de sua homossexualidade na adolescência.

É nessa praia, do encontro do rio com o mar, que essa sexualidade passa a existir, sendo a demarcação do território do prazer, “*do lugar de muitas emoções*”, lugar esse em que os afetos eram construídos e vividos entre os amigos que ali moram. É nesse litoral que Jean começa descrever os processos de subjetivação que constituem a sua sexualidade.

Nesse território das *emoções*, Jean faz circular os seus afetos. Para Le Breton (2022, p. 140), “a emoção é a própria propagação de um acontecimento passado, presente ou vindouro, real ou imaginário, na relação individual com o mundo”. Isso porque é nessa relação selvagem, movido pela força da natureza em encontro com a racionalidade do homem, que se situa o campo do desejo da sexualidade de Jean. Dessa forma, dilatamos o conceito de “emoção” para o campo das relações de poder-saber-prazer (Foucault, 2018), uma vez que é neste enunciado de Jean, “*do lugar de muitas emoções*”, que ele faz aparecer um campo relacional dos afetos enquanto modo de existência, reunindo, assim, memórias que estão impregnadas de certo olhar sobre si, sobre o mundo, sobre o espaço e sobre os Outros.

Tomemos agora um outro enunciado: “*a gente atravessava o rio porque o rio não é tão fundo assim, dá pra atravessar o rio de boa, e a gente atravessava o rio e*

ia pro trapiche”. Chamamos atenção para essa regularidade discursiva: a geografia é descrita em um processo contínuo, na qual o sujeito entra em contato com a sua produção de intimidade, seu percurso, delineamentos e subjetivação de seus afetos. Nela, o sujeito apresenta-se como um cartógrafo, pois, ao desenhar as zonas litorâneas do seu modo de vida gay, ele reconstrói outros sentidos e mundos possíveis para a vivência de seus afetos. Mais que a produção de sentidos, notamos aí uma “prática que permite aos enunciados [sobre sua própria sexualidade] [...] subsistirem e se modificarem” Foucault (2020, p. 159). Ou seja, vemos a existência de um arquivo do qual as falas do participante são parte.

É interessante atentar para o enquadramento da imagem: ele nos lembra um mapa, uma “carta”, como a dos navegadores, desbravadores de outros mundos. A imagem produzida por Jean projeta-nos nessa relação cartográfica. Aqui, entendemos essa imagem não como algo estático, mas como uma paisagem onde o sujeito cria a sua relação e expressão de seus afetos. Para Rolnik (2016, p. 23), o “cartógrafo dar língua para os afetos que pedem passagens”. Nesse sentido, essa *travessia* presente em seu enunciado é o percurso feito pelo sujeito para dar lugar aos seus afetos, à vivência do espaço da própria comunidade em que mora, às brincadeiras, aos lugares de intimidade.

Era essa *travessia* que lhe possibilitava encontrar-se com seus amigos, de onde partiam para brincadeiras, traçando suas zonas de fuga para o exercício do prazer e construindo espaços de intimidade, tanto físicos quanto interpessoais. Essa *travessia* é o deslocamento do desejo do próprio sujeito, esse *rio raso* permite a passagem para a vivência da sexualidade. É a transição temporal que é demarcada pelo tempo da maré. A maré baixa permite passagem, acesso ao *Trapiche, um lugar de muitas emoções*. Se olharmos para a efemeridade de seus corpos, as vivências afetivas para com a sexualidade acontecem em uma fase de transição entre o sujeito criança e o sujeito adolescente, momento que se rebelavam, imbuídos pela força do mar, pois entre os 13 e 14 anos foi o período que ele começa a sair com seus amigos: “*época do meu processo de descobrimento*”. Isso lhe permite um encontro de vivências e experiências afetivas com a sexualidade.

Esse *processo de descobrimento* da sexualidade vivida por ele é parte da *travessia*, condição essa que se dá na travessia do rio, do trapiche e da própria sexualidade. Assim, esse processo se desloca ante um misto de *adrenalina*, pois conforme ele diz: “*A gente atravessava o rio e ia pro trapiche. E pulava do trapiche,*

pulava do trapiche só por pular mesmo, pra sentir aquela adrenalina quando a gente caía no mar". Assim, situamos esse "processo de descobrimento" e "sentir aquela adrenalina" como um processo que integra essa travessia do desejo, partindo da identificação e do reconhecimento enquanto sujeito homossexual.

Mas é importante também percebermos esse "processo de descobrimento" e a "adrenalina" como processos afetivos vividos pelos sujeitos homossexuais. Essa travessia do rio separa e cria circuitos afetivos nos processos de subjetivação destes sujeitos. De um lado do rio, temos sua relação com a família; de outro, temos os laços de amizade, onde as brincadeiras eram caminhos para as expressões de suas intimidades. Butler (2021) chama nossa atenção para perceber nessa travessia os mecanismos regulatórios dos desejos, como também o que se evidencia nesse processo de descobrimento, porque por meio desses circuitos afetivos os sujeitos homossexuais vivem um processo de revelar-se de forma recorrente e se renova a cada ambiente e grupo social.

A esse movimento de se descobrir e de como esses sujeitos homossexuais constroem seus processos de identificação, podemos perceber que as lutas contra a repressão da homossexualidade que começam no seu reduto familiar vão ganhando linhas de fuga, sendo um modo possível para viverem sua sexualidade. Essas linhas de enfrentamento ancoram-se principalmente na resistência e na construção de um campo de aceitação da própria sexualidade. Muitas vezes, essas linhas de fugas são rotas possíveis que esses sujeitos apostam como uma maneira de viverem e poderem expressar mais livremente a sua sexualidade. Eribon (2008) chama nossa atenção para os processos de migração que os sujeitos homossexuais fazem das pequenas cidades para os grandes centros urbanos, locais em que têm a possibilidade de encontrar outros modos de subjetivação, seja nos espaços de festas, casas noturnas, saunas, como também nos movimentos ativistas gays – laços de amizade que são construídos.

Assim sendo, retomamos o discurso sobre o desenho que Jean faz para colocarmos esse campo dos afetos em evidência, mas também para mostrar que os campos em disputas sobre a sexualidade também podem se deslocar para campos do encontro e da liberdade. Assim ele fala:

E eu acho que eu desenhei esse desenho, porque ele me remete muito à sensação de liberdade, porque quando eu tava com os meus amigos naquela época, eu sentia que a gente era invencível, e que a gente tinha o mundo na nossa mão, e que a gente podia fazer o que

a gente quisesse naquele momento, que a gente tava junto. E esses momentos que eu passei com eles dois foi muito especial, muito mesmo, eu acho que se eu não tivesse conhecido eles dois naquela época, eu não seria uma pessoa que é de bem consigo mesma, como eu sou hoje.

O discurso acima nos coloca diante do que Foucault (2010), em uma entrevista dada à revista *Gai Pied* em 1981, nomeia de a “amizade como modo de vida”. É essa sociabilidade que ele encontra entre os amigos, nomeada por Eribon (2008) de “Política da amizade”. Ela se constitui como uma rede afetiva que possibilita a esses sujeitos homossexuais uma partilha das próprias existências, possibilitando-lhes formas de reestruturação psicológica. Isso é evidenciado no enunciado: “*eu não seria uma pessoa que é de bem consigo mesma, como eu sou hoje*”.

No desenho, o mar se configura como esse lugar dos encontros, das identificações, mas também de desejo. Podemos assim dizer que é um lugar de sociabilidade gay, um lugar de *sensação de liberdade*. O mar é esse corpo que se projeta, corpo do prazer, do saber, do poder e do desejo. Corpo que mistura os afetos em um misto de emoções, que vai desde as experiências socioemocionais com o espaço que vive às entranhas da relação desse desejo, que é a própria sexualidade.

Se a rebeldia do mar é traçada pelas correntes de ventos, a rebeldia da homossexualidade é traçada pelas correntes que, segundo Foucault (2018), atravessam a superfície e estimulam os corpos na intensificação dos prazeres e na incitação dos discursos, que por entre as correntezas estão o saber e o poder na construção e formação do conhecimento sobre a sexualidade.

O movimento que nos deparamos ao visualizarmos o desenho acima apresentado, em que o tom azul ganha diversas texturas de cores, adquire uma dinâmica diferente. É a intensidade do mar e o seu encontro com o rio que estão em constante correnteza, e por que não afirmar que é a transposição real entre a livre expressão dos afetos desembocando nas correntezas das águas. São as correntes dos afetos que estão distribuídos pelos laços de amizades, pelas configurações familiares, pelas instituições escolares e demais forças que se cruzam na vida de cada sujeito homossexual.

Há de se relacionar essas correntezas aos discursos sobre sexo e gênero, que tendem a construir narrativas de ódio na tentativa de desqualificar o sujeito da sexualidade não-heterossexual, pois, entre as não conformidades binárias do sexo ao

gênero, a sexualidade homossexual ainda é discursivizada como anormal. A correnteza é essa anormalidade do desejo que faz deslizar suas forças entre ondas de prazer-saber-poder.

Esse movimento irregular nos faz pensar com Foucault (2018) sobre o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos e nas relações sociais, na produção de uma tecnologia política da sexualidade. Esse balanço das águas, esse “lá e cá” que Foucault (2018, p. 139) chama a atenção, refere-se à não simetria que existe nos dispositivos da sexualidade, a qual está disposta em uma sexualidade burguesa. Assim, esse movimento das águas nos leva também a pensar nas múltiplas possibilidades de existências de corpos homossexuais que cruzam as correntezas do território da escola, desenhando seus desejos e prazeres em interlocução com saberes e poderes, nas mais diversas classes sociais que habitam a sexualidade homossexual.

Nesse embalo das águas, a cantora Luedji Luna, por meio da canção “Bom mesmo é estar debaixo d’água”, envolve-nos em correntezas que atravessam nossos corpos. A canção também nos faz entrar em sintonia com a *adrenalina* vivida nos corpos desses adolescentes, quanto fazem do Trapiche o lugar de suas emoções. Assim, convidamos você, leitor, a dançar, mergulhar e sentir o toque da água, o debaixo da água, por meio desta música:

Eu danço a dança das tuas marés
 Eu danço a tua dança
 Eu danço a tua dança, ai, ai, ai
 Você maremoto, você maré mansa
 Você poça d’água, ai, ai, ai
 Me acalmo, espero, me afogo, você
 Um tsunami quando não quer saber (quer saber)
 De onda
 Me desespero
 São tuas ondas que me levam
 Me desespero
 São tuas ondas que me levam, ai, ai
 (Luedji Luna, 2020)²⁰

É no ritmo das marés, do maremoto à maré baixa, do tsunami ao poço d’água, que a sexualidade mergulha em uma aventura que vai do se descobrir enquanto sujeito homossexual às outras texturas e toque do prazer. Mas é preciso destacar que esse mar e suas agitações não só provocam regimes de prazeres aos corpos

²⁰ Música e letra disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=BCQnOftvLXM>

homossexuais, nas *ondas* do mar, também são formadas por correntezas que provocam o apagamento dessas subjetividades, em que se cruzam discursos que vão de uma divisão binária do sexo, do xingamento, ao linchamento desses sujeitos. É preciso, pois, levar em consideração as ondas dos sistemas de produção da heteronormatividade que incidem sobre a subjetividade gay.

Nessa correnteza das *ondas*, Jean se deixou ser tocado na Oficina *Lugares dos Afetos*. Desenhar foi o ato de reconstruir e reelaborar a sua própria história, em um processo de escuta de si. Assim, essa água que movimenta seus desejos faz parte da sensibilidade despertada pela audiovisualidade, provocando um curto-circuito, fazendo emergir, assim, as subjetivações vividas por esse sujeito em diálogo com os discursos que lhe atravessam e dos quais ele também é portador.

Na oficina, Jean é conduzido pelo pesquisa(dor) escuta(dor) a falar de experiências vividas por ele em sua história de vida, as quais foram despertadas a partir da apreciação fílmica. Nesse momento, a cena fílmica ocupa um lugar particular no enunciado, pois ele compõe a partir das imagens da película a memória, a atualização do que viveu, como também uma reelaboração crítica das vivências de produção de sofrimento e de violência advindas da cultura da masculinidade hegemônica, algo que, conforme Cannell; Messerschmitt (2013, p. 245): “Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens”. Essas práticas são produzidas em toda a história do desenvolvimento desses sujeitos, pois é, na própria infância, que as narrativas performam a construção da diferença do gênero, bem como a produção performativa de corpo, corroborando para uma cultura subalterna na desqualificação do outro, seja do gênero feminino ou do sujeito homossexual.

Entremos agora *na onda*, nos discursos do sujeito e nos discursos do filme, trazendo a nós a correnteza enunciativa presente a partir de suas superfícies imagéticas, uma que se apresenta no discurso do sujeito sobre o filme, e a outra que é apresentada pelas imagens. Para possibilitar que outros enunciados fílmicos viessem a ser abordados pelo participante, o pesquisador, no processo da condução da escuta de Jean, perguntou: *que outras experiências ele foi tocado ao assistir ao filme?* Nesse contexto, Jean afirma:

Teve várias cenas, na verdade, mas uma que eu me lembro agora, neste momento, é a cena que o Marvin ele tá com a namorada dele, quando ele era criança, e ele tá gritando com as pessoas na rua assim, e ele fala que a mulher é gorda da janela.

E eu me lembro que durante um tempo, durante o meu ensino fundamental, antes de eu assumir pra mim mesmo que eu era gay, eu tentei me encaixar em um grupinho de heteronormativos, padrões da minha escola, e eles proferiram muito ódio pra outras pessoas e eu tentei me encaixar, e eu acabava indo na onda deles e apoiando aquele discurso mega preconceituoso que eles tinham em relação a mulheres, a gays... E quando alguém me chamava de viadinho, ali ou alguma coisa do tipo, eu costumava rebater assim: “aí eu comia a sua mãe, não sei o quê”. E essa cena do filme me lembrou muito essa época. Não me orgulho muito dela, mas aí eu me lembrei disso.

Acompanhamos, na imagem fílmica a seguir, essa regularidade discursiva, a qual promove mais que um campo da visualidade, pois ela emerge como uma narrativa viva que se transpõe da tela para os afetos vividos por Jean. A imagem, em um enquadramento aberto, mostra o pátio de uma rua, onde os colegas e vizinhos de Marvin se encontram para brincar. São seis crianças (cinco meninos e uma menina, que tinha afetos por Marvin). A fachada da casa, com duas janelas e uma porta com grades, compõe o cenário. Entre a fachada da casa e a rua, uma mureta. Ali ficavam as crianças da rua. Uma das janelas aparece aberta, e se vê uma mulher, dona da casa, que reclama do barulho das crianças ali no pátio.

Imagem 8: Entrando na onda e nas rodas dos amigos



Fonte: MARVIN (2017).

Na imagem 08, vemos Marvin respondendo de forma ríspida às reclamações direcionadas pela dona da casa àquele grupo de crianças. O ângulo aberto em que a imagem está projetada produz a visualização dos corpos dessas crianças em um certo

distanciamento. A ideia de grupo é passada. O ponto de encontro são as relações amigáveis entre colegas da mesma comunidade. O ponto que distancia são as subjetividades, no que se refere aos processos identificatórios com a sexualidade, pois a menina que tem afeições por Marvin encontra-se distante do próprio personagem.

Os demais enunciados da cena se revelam a parte do diálogo entre Marvin e a mulher da janela, conforme tradução da legenda do filme, disposta a seguir:

[Mulher da janela] – Chega dessa bagunça! Bando de engraçadinhos!
 [Marvin] – Pare de encher o saco, sua gorda!
 [Mulher da janela] – Você vai ver quem é gorda!
 [Marvin] – Cala a boca, idiota!
 [Mulher da janela] - Vão levar um chute na bunda!
 [Marvin] - Vem! Sai, piranha!
 [Amigos] - *Calou a boca da piranha*
 (Marvin, 2017).

O enunciado “*e eu acabava indo na onda deles*” estabelece esse recorte discursivo, que envolve elementos no desenho, no filme e no discurso desse sujeito. O “*indo na onda*” é esse discurso que exterioriza a performance de gênero que esses sujeitos subjetivam dentro de seus grupos, sejam na escola ou na comunidade, trazendo para si um modo de identificação e reconhecimento dentro dos enquadres de gênero. Na fala do Jean, percebemos um modo de reconhecimento e apropriação da sua sexualidade, bem como um lugar político no seu discurso, quando ele faz menção a “*um grupinho heteronormativo, padrões de minha escola*”.

A filósofa Judith Butler (2020), em *Corpos que importam*, ao pensar a performatividade, chama a atenção ao dizer que isso não é um “ato” singular, uma vez que é acompanhado sempre por uma norma ou um conjunto de normas, uma vez que “a performatividade é a prática discursiva que realiza ou produz aquilo que nomeia” Butler (2020, p. 34). Jean e Marvin, ao revidarem com insultos, performatizam o pertencimento a uma heterossexualidade normativa, como também constroem um lugar de pertencimento no grupo heterossexual, provocando, assim, um afastamento do seus processos de identificação para com a homossexualidade.

Ademais, o enunciado que encontramos na cena fílmica, em que um dos amigos de Marvin fala “*calou a boca da piranha*”, configura-se como um modo predominante do discurso da masculinidade hegemônica, ao silenciar o gênero feminino. Dessa forma, esse *indo na onda* é a correnteza da negatividade e do

imperialismo dos discursos das masculinidades, que cortam as *ondas* de emancipação das estruturas de sexo e das sexualidades não-heterossexuais, pois as estruturas regulatórias e os regimes de poder dispostos pela heterossexualidade inscrevem as formas de desejos a uma lógica binária do sexo. Para Butler (2021, p. 47), “a regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica”.

A produção discursiva em torno da expressão *heteronormativos padrões*, apresentada no enunciado de Jean, evidencia a “ordem compulsória” (Butler, 2021) do regime de sexo, gênero e desejo. Ela confere sentidos aos corpos, identidades e práticas que respondam a um regime de poder incidido por uma lógica heterossexual, a lógica *padrão*, enunciada no discurso desse estudante.

As imagens filmicas, acompanhadas pela sensibilidade do sujeito expressa no desenho, colaboram para uma superfície de contato, em que estão dados os regimes de verdades sobre a sexualidade. A Figura 08 nos convoca a ver e escutar os movimentos das *ondas* do mar. Esse movimento materializa modos de subjetivação por meio dos regimes de saber/poder que os sustenta. Porém, esse movimento é também uma condição de possibilidade dos nossos processos educacionais, emergindo, assim, uma pedagogia que seja capaz de construir práticas de escuta no acolhimento dos afetos, os quais estão afogados ou foram levados pelas correntezas das *ondas*.

Ao buscarmos um lugar para a escuta dos afetos, balançados no desenho pelas correntezas do mar, desloquemo-nos para as próximas seções, mantendo a atenção na emergência discursiva da homossexualidade. Assim sendo, voltemos ao Trapiche, lugar de encontro, desencontros, saídas e chegadas, “*lugar das minhas paixões e vivências*”. Esse ponto é o lugar dos afetos, aqueles adormecidos e despertados pelas correntezas do desejo homossexual. É nesse lugar, o Trapiche, que o desejo pede passagem, encontra ombro amigo, seja nos relatos de vida cotidiana ou nas tramas do encontro com um *crush* ou namoro. O Trapiche é o lugar da intimidade, e é assim que, ao descrever o desenho, ele faz esse retorno das *paixões e vivências* que ali experienciou:

A gente ficava lá sentado e conversando a tarde inteira, até chegar de noite a gente ir pra casa e no outro dia a gente fazer isso de novo e no outro de novo. E todos os dias a gente saía pra praia basicamente, pra conversar e falar sobre a gente, sobre o que a gente sentia na

época, sobre os nossos amores na época. Eles não foram as primeiras pessoas que eu contei que eu era gay, mas eles foram fundamentais pro meu processo de descobrimento.

Esse Trapiche é a ponte que, enquanto educadores, temos que experienciar, e que nos possibilita a travessia das *paixões e vivências* dentro e fora do espaço escolar. O cerne dessa pedagogia que ele nos ensina é a condição desse *descobrimento*, descobrir os afetos por meio da escuta. Esse lugar da escuta perpassa os itinerários de vida de todo e qualquer sujeito, não carecendo de formalismos, apenas contando com a disponibilidade de sentar e conversar, possibilitando um espaço de construção de uma intimidade. Esses processos pelos quais a escuta pede passagem, é uma travessia, que se é construída por um processo dialógico (Freire, 2021), desvelando-se enquanto uma práxis educativa do encontro com o outro. É esse encontro que Jean deixa demarcado, categoria essa de transformação dos nossos afetos.

A escuta emerge quando damos conta que uma relação está ali estabelecida, como as correntezas do mar que movimentam a maré. A escuta é esse processo de *conversar e falar sobre a gente, sobre o que a gente sentia na época, sobre nossos amores na época*. Essa temporalidade demarcada nos enunciados destacados acima é a sincronia e sintonia que conecta a demarcação do tempo, o tempo dos afetos. É nessa temporalidade que se constrói uma gramática intersubjetiva dos afetos, desnudando os dogmatismos pedagógicos que tendem e continuam a *sequelar* as práticas e vivências da sexualidade homossexual. Dessa forma, esse Trapiche nos ensina a fazer a travessia para outros afetos e outras modalidades de escuta.

4.2 A SOLIDÃO DE SER GAY: UMA TRAVESSIA DE DESCOBERTAS

Ele

Tinha tanto medo de sofrer que preferiu ficar sem ninguém
Mas na solidão sofreu por medo de sofrer por alguém

Tinha tanto medo mas o mundo viu esconder o medo é guardar-se da chuva no frio
Nunca ainda é cedo
Viver no vazio triste de quem guarda de alguém tudo o que sentiu

Ele

Tinha tanto peso que pensar era sentir-se refém
Desprezo a si mesmo causa dor no outro também
Tentou manter segredo mas o mundo viu
Esconder o medo é guardar-se da chuva no frio

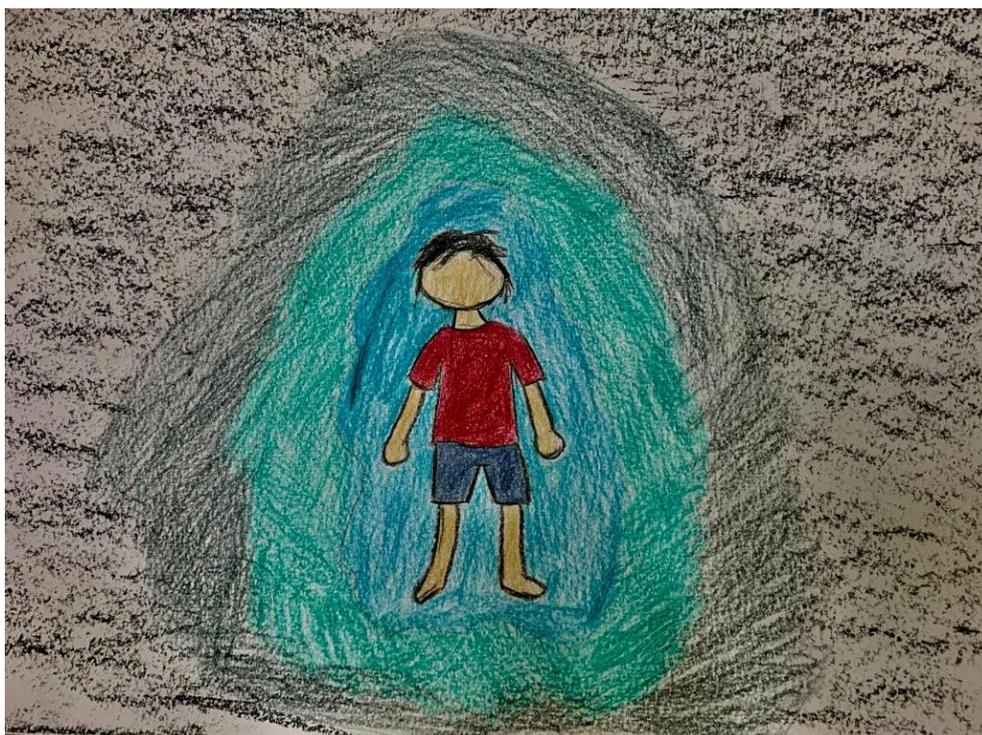
*Nunca ainda é cedo
Viver no vazio
Triste de quem guarda de alguém tudo o que sentiu
(Isabela Moraes).*

Na epígrafe acima, a música "Segredo", de Isabela Moraes, e que foi gravada pelo cantor pernambucano Almério, adentra nos sentimentos de medo, solidão e dor, lugares esses que desafiam a vida de homem gay ao viver suas paixões e ao se perceber enquanto sujeito não-heterossexual, diante dos sentimentos que circulam a sua vida. O *Nunca ainda é cedo viver do vazio* retoma um lugar da angústia, enquanto movimento das inquietações, como também se abre a uma esperança, pois os "vazios" também são as condições necessárias a um movimento de reinvenção da vida.

A música nos desnuda em um processo de assumir o medo enquanto elemento que impulsiona as paixões, mas que também nos deixa em posição de desamparo, desprotegidos das causalidades que produzem a homofobia. Ela também abre espaço para as condições e possibilidades que é viver a solidão de ser gay, apagando os afetos de amor, paixões, amizades, de parceiros sexuais, amantes e tantas outras formas de afetos que não são possíveis de serem expressados pelo medo da censura – algo que vem carregado de pudores morais, como também das múltiplas facetas da violência, sejam elas psicológicas, verbais ou físicas. Essa solidão que impede a busca pelo Outro rompe e aniquila as marcas de subjetivação do sujeito gay, pois "*na solidão sofreu por medo de sofrer por alguém*".

Nosso olhar agora se voltará à figura 02, no qual dialogamos sobre os discursos que atravessam a solidão. Assim, no desenho construído pelo participante, no centro da imagem está um corpo que se assemelha a um corpo de uma criança. Essa criança está de bermuda azul marinho e camiseta vermelha. Ao redor da imagem da criança, o participante foi construindo subcamadas. Na primeira delas, a qual envolve o corpo da criança, é utilizada a cor azul; em seguida, na segunda camada, a cor verde; na sequência, outra na cor preta; e ao redor de toda a folha segue a cor preta. A seguir, visualizamos o desenho elaborado pelo participante:

Figura 2: O indivíduo só.



Fonte: Desenho elaborado pelo participante David na Oficina *Lugares dos Afetos*, 2023.

Na figura 02, o desenho chama a atenção pelo modo como a expressão da imagem da criança é desenhada. Em sua estrutura, temos um corpo humano. Nos delineamentos dos traços do rosto, não há boca, nem nariz, nem olhos e nem orelhas. Os braços estão abertos e os punhos fechados. Ao olhar o todo, é como se essa criança, solitária, estivesse saindo de um bloco de pedra, uma caverna. As cores pretas, de tons fortes para tons acinzentados, apresentam esse bloco de rocha. A rocha como lugar da proteção. Isso nos remete a processos de vida em que nossas subjetividades estão alicerçadas em modelos rígidos das estruturas sociais, como os modelos de família e demais instituições que compõem nossos processos de sociabilidade. A rocha é também o discurso sobre o sexo, que ainda se mantém dentro do campo do poder.

As cores vão dando outros tons: o verde que quebra o peso da cor preta já expressa, assim, o que existe de vida ali. Há uma ruptura que se abre para a próxima cor, que é o azul, o mundo. Os tons vibrantes da cor da roupa da criança, o vermelho de sua camisa e o azul da bermuda se destacam e chamam a atenção do nosso olhar para o centro. Sim, uma criança só, mas que é vista nos dando uma síntese do que a música trazida na epígrafe nos traz: *“Tentou manter segredo, mas o mundo viu”*.

A descrição imagética feita pelo discente também nos coloca no campo das percepções dos afetos que permeiam o desenho. Sua narrativa não apenas amplia o espectro das afetações provocadas pelas imagens filmicas e seus deslocamentos, mas também nos aproxima de uma experiência vivida, muitas vezes não reconhecida como parte integrante de sua história de vida. Assim, o desenho, ao ser narrado pelo discente, revela as representações dos afetos, configurando o modo como ele se vê e se percebe enquanto sujeito.

Esse lugar desvelado pelos desenhos, em conformidade com Courtine (2013, p. 43), é a existência de um “sempre já” da imagem, uma vez que toda imagem se inscreve dentro de uma cultura visual.

Nessa teia discursiva estabelecida entre o desenho e a linguagem, descortina-se um campo da memória dos afetos que estão vivos na vida dos estudantes. Além disso, o discurso que atravessa essa memória se revela nos sentidos afetivos que historicizam o campo dos afetos vividos na sexualidade, enquanto um modo de vida destes discentes. Assim, ao olharmos para o desenho elaborado por David, fixamos nas formas rígidas, fazendo-nos voltar a um momento paleolítico da pré-história, um convite a nós, educadores, para olhar as estruturas de um passado que se reescreve no presente. E aqui o desenho transborda as esferas dos riscos e ganha contornos e cores diversas possibilitando um processo arqueológico dos nossos afetos.

Como uma maneira de permitir que surja a discursividade estabelecida entre o desenho e os enunciados que emergem dele, bem como no campo da linguagem, por meio do discurso sobre o desenho no próprio ato de fala de David, é agora necessário entrarmos em contato com esse discurso produzido por David quando foi convidado a descrever o desenho:

Quando eu estava pensando em o que desenhar, eu tentei meio que expressar a solidão de ser gay. Que muitas vezes pode ser uma experiência muito solitária, e quando você não tem todo um apoio necessário, sabe? Não tem uma descoberta, tipo como o Marvin teve, um despertar sexual, que dele foi muito solitário, entendeu? E que o meu, digamos, também foi, apesar de que, felizmente, eu não tenho uma família como aquela que ele tinha. Então, eu meio que tentei retratar isso no desenho.

Seria tipo um indivíduo, eu, aí essas cores representariam mais ou menos a solidão. Eu ia tentar usar uns tons mais escuros, mas eu não achei aqui a cor que eu queria, mas tudo bem. Bem, era mais ou menos isso. O indivíduo só.

Na continuidade para se pensar esse campo da imagem como discurso que se revela enquanto modo enunciativo dos afetos, faremos uso, nesse momento, do último enunciado de David sobre o seu desenho, em que ele se volta para os elementos gráficos das cores utilizadas na construção: *“Seria tipo um indivíduo, eu, aí essas cores representariam mais ou menos a solidão. Eu ia tentar usar uns tons mais escuros, mas eu não achei aqui a cor que eu queria, mas tudo bem”*.

Conforme descrição das cores do desenho já feitas acima, no início da seção, voltemos agora a esses elementos, como forma de fazer aparecer as intensidades das cores como potência da expressão afetiva, uma vez que não estamos interessados em processos psicologizantes que nos levem a uma psicologia das cores. Isso nos levaria a remeter as formas e sentidos emocionais e até mesmo a estruturas patologizantes dos afetos, enquanto parte de um circuito das emoções. Mas a potência que se revela pelas cores está expressa no próprio enunciado do sujeito: *“essas cores representariam mais ou menos a solidão”*. Importa-nos olhar para a solidão enquanto afeto a partir do enunciado que o David evoca nos primeiros segundos de seu discurso. Neste sentido, o que buscamos, entre as cores e tons escuros, é *“a solidão de ser gay”*.

A solidão, marcada por tantas formas e vivências na história da humanidade, é ainda hoje um afeto que provoca assombro ao homem moderno. Conforme Georges Minois, (2019, p. 1) em seu livro *História da solidão e dos solitários*, *“O termo latino solitudo designa, na maioria das vezes, um local: uma solidão é um lugar deserto, hostil mesmo; é o oposto de um lugar humanizado, civilizado”*. Essa definição trazida pelo historiador nos aproxima da experiência com o desenho de David, uma pessoa só é desenhada no centro da folha, ocupando um lugar. Esse lugar, cercado de cores e tons, não recebe uma definição do estudante quanto à estrutura, mas ele usa as cores para dar os tons necessários aos processos afetivos que atravessam a sua sexualidade. É nesse pintar que a solidão encontra o lugar da expressão e significação da vivência de ser gay.

Ao longo da história, a solidão recebe atributos que delineiam uma forma de existência no mundo, seja como um lugar deserto e hostil, seja como a experiência de isolamento que uma pessoa enfrenta. Esse estado de solidão pode ser interpretado de maneira positiva ou negativa, dependendo dos contextos e das normas sociais e culturais vigentes. Essa ambivalência situacional – do negativo e do positivo –, conforme Minois (2019, p. 3), compromete nossa concepção de condição humana,

uma vez que “a solidão continua a dividir, conforme seja considerada um flagelo social, componente irreduzível da condição humana, anomalia ou plenitude do indivíduo, desespero ou salvação”.

É nesse componente da condição humana que também a solidão passa a ser condição de causa e efeito de produção diagnóstica nas ciências psicológicas, uma vez que ela, a solidão, está associada a transtornos depressivos e déficits nas habilidades sociais, colaborando na produção de uma gramática do sofrimento. A solidão passa de um estado ou posição que a pessoa ocupa na vida – seja dado pelas escolhas ou provocado pelas estruturas sociais e culturais que levam as pessoas a entrarem nessa condição solitária – e é também reconfigurada em categorias diagnósticas. Assim, a solidão também é moeda a serviço do capitalismo, uma vez que a relação da solidão está associada a modelos diagnósticos, como depressão e outros transtornos mentais, gerando uma linhagem de vendas de produtos, como a oferta de psicoterapias, medicamentos e outras interações terapêuticas, na perspectiva de um bem-estar.

A solidão experimentada pelos homens gays desafia as estruturas e normas que moldam a identidade masculina, muitas vezes associada a padrões de relacionamento estabelecidos pelo patriarcado. Ao contrário dos relacionamentos heterossexuais, que são frequentemente enquadrados dentro de normas culturais específicas, os homens gays têm a liberdade de construir suas próprias formas de sociabilidade e afetividade. Isso pode incluir a formação de grupos de amigos, participação em coletivos e outras maneiras de se relacionarem afetivamente que fogem dos padrões tradicionais.

Eribon (2008) destaca que cada sujeito homossexual possui uma história singular, mas também ressalta a importância do encontro com o coletivo. Esse encontro possibilita que indivíduos que compartilham experiências de marginalização e inferiorização se unam e construam uma identidade coletiva. Ao fazer parte desse coletivo, o sujeito homossexual tem a oportunidade de se tornar protagonista de sua própria história, rompendo com as normas e expectativas impostas pelas estruturas patriarcais e heterocentradas que dominam a sociedade. Esse processo de pertencimento ao coletivo é fundamental para a emancipação e empoderamento dos sujeitos homossexuais.

Essa *solidão de ser gay* desvela sentidos outros, dados no desenho acima, entre as camadas de cores que cercam a criança. É a camada dos processos de

violências e das experiências de sofrimento que são construídas para esses sujeitos, nas suas formas simbólicas e concretas, pelos aspectos das violências físicas, psicológicas, verbais, de acesso ao trabalho e a educação, institucionais, políticas e familiares que os sujeitos homossexuais enfrentam nos seus contextos de vida. É a solidão que apequena o sujeito homossexual, da sua juventude à vida adulta, fazendo-o dele esse *indivíduo só*.

O desenho é o espaço da projeção. Por *projeção*²¹, não nos referimos à noção já conhecida, empregada pela psicanálise em seu campo epistemológico. Aqui, o que está em jogo é a projeção discursiva que a imagem proporciona, permitindo que as relações de saber e poder se estabeleçam. Nessa relação projetiva, por meio do cinema e das imagens apreciadas em Marvin (2017), David, ao desenhar um sujeito no centro da folha, remete-nos às imagens projetadas pelo filme.

Acompanhamos desde as primeiras cenas de *Marvin* (2017) a vivência de uma criança só, e por que não fazemos o uso do enunciado “o *indivíduo só*” para dialogarmos com o personagem Marvin? Esse personagem, Marvin, desde os primeiros minutos do filme, é apresentado como essa criança só, um adolescente só, de poucos vínculos em sua escola, até o momento do seu encontro com a diretora, em que foi levado para participar de uma atividade na quadra de esporte da escola, uma vez que Marvin também estava se sentindo só dentro da sua própria casa com a sua família.

Por várias cenas, visualizamos esse lugar só do personagem Marvin, e, no final, nas últimas imagens fílmicas, um jogo de imagens nos é projetado entre um jogo de olhares, entre o Marvin criança e o adulto. Esse deslocamento das imagens é também a provocação que David faz para nós, educadores, olharmos para os afetos que são desenhados, vividos e projetados pelos enunciados do corpo na escola. No desenho, um corpo a se fazer, a se compor, a ganhar uma nova linguagem. Um corpo rígido, de punhos fechados, de pés também encolhidos, como um corpo amedrontado, em camadas de proteção, um corpo em processos de vir a nascer dentro do útero selvagem do mundo habitado.

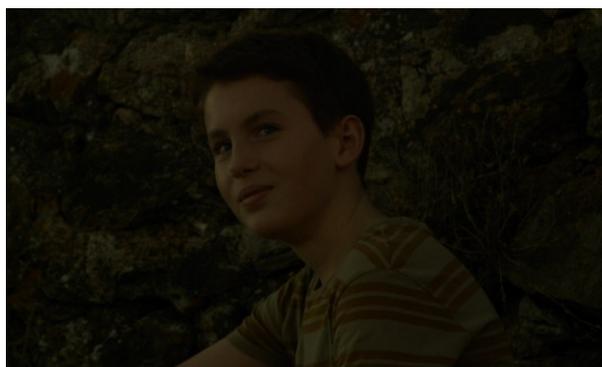
²¹ Em conformidade com Roudinesco (2018), no *Dicionário de Psicanálise*, o termo “Projeção” foi utilizado por Sigmund Freud a partir de 1895, essencialmente para definir o mecanismo da paranoia. Porém, mais tarde, foi retomado por todas as escolas psicanalíticas para designar um modo de defesa primário nas estruturas clínicas, como a psicose, a neurose e a perversão, pelo qual o sujeito projeta num outro sujeito ou num objeto desejos que provêm dele, mas cuja origem ele desconhece, atribuídos a uma alteridade que lhe é externa.

Esse desenho é também a projeção que queremos dar, construir e até mesmo reconfigurar para reconstruir a nossa intimidade com os estudantes homossexuais, que são invisibilizados dentro da escola, os quais passam por processos de desidentificação da sua própria forma de performatizar seu gênero e sua sexualidade. A eles, são atribuídos predicativos que os desqualificam e ridicularizam a sua subjetividade, sendo chamados de “viadinho”, “bixinha”, “baitola”, “boyola”, “fresco”, “afeminado” e outros tantos adjetivos que desfiguram a expressão de existir, às vezes ali no rosto estampado.

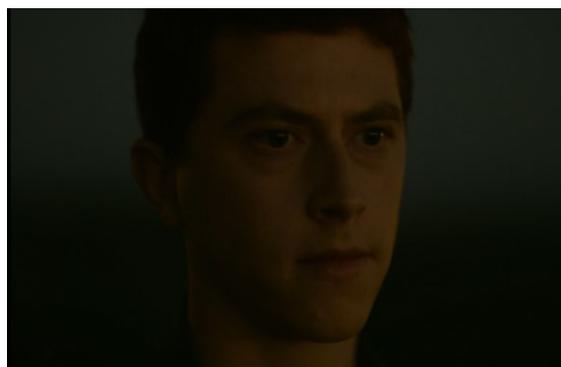
Dessa forma, como jogo de imagens que se projeta a essa experiência da solidão do homem gay, olhemos para as imagens filmicas enunciadas pelo participante da oficina. A sequência de imagens é composta por duas fotos, sequência 11 e 12.

Imagem 9: Da infância à vida adulta: o olhar de si.

Sequência 01



Sequência 02



Fonte: Filme *Marvin* (2017)

Essa sequência transporta-nos aos minutos finais do filme. Na sequência 01, visualizamos a fase da infância; já na 02, deparamo-nos com a fase adulta de Marvin. As imagens dispostas em um ângulo fechado, contemplando o rosto do personagem principal, conduzem-nos a uma constante retrospectiva. Se ao longo do filme o tempo era constantemente marcado por processos de descontinuidade, evidenciados pelas cenas da infância, adolescência e juventude de Marvin, nos minutos finais, o tempo se torna um contínuo que demarca um olhar para si.

Essa percepção de si, que nas últimas cenas do filme toca o participante da oficina, é trazida em um enunciado: *“Marvin olha pra si criança, e o eu criança dele olha de volta, e que acho que marca que ele finalmente tem confiança pra ser o que*

é. *E deixar... aquela infância... aqueles momentos ruins da infância para trás. Finalmente se aceitar e se sentir uma pessoa resolvida consigo mesmo*". É nesse jogo de imagem que David nos ajuda a tirar o véu que é posto sobre a sexualidade na infância, e, se a sexualidade na infância já é tida como tabu, a criança gay é silenciada e colocada dentro dessa "caverna", aqui representada pelo desenho de David. Eribon (2008, p. 45) nos ajuda a pensar esse processo na fase infantil, ressaltando os processos psicológicos que são construídos na relação com o outro:

A criança gay – de fato é preciso falar aqui da "infância gay" – primeiramente se fechou sobre si mesma e organizou sua própria psicologia e sua relação com os outros em torno de seu segredo, de seu silêncio. É dessa vida interior que ela tira a sua capacidade transformadora.

Essa capacidade transformadora, inclusive, atravessa o enunciado de David: *"Marvin olha pra si criança, e o eu criança dele olha de volta, e que acho que marca que ele finalmente tem confiança pra ser o que é"*. É nessa troca de olhar trazida na última cena do filme que acontece esse deslocamento na relação da solidão enquanto processo que se estrutura nas relações de poder, atravessando os regimes de masculinidade, conforme construção performática do gênero e do patriarcado. Assim, essa travessia que marca a confiança de si é o processo emancipatório e transformador para uma autonomia no processo de se reconhecer enquanto homossexual. Dessa forma, essa experiência da solidão é parte de um regime de poder que provoca o silenciamento e a invisibilidade do sujeito gay.

No enunciado *"tem confiança pra ser o que é"*, encontramos ainda processos inibitórios aos discursos afirmativos e emancipatórios de ser gay, esse *"ser o que é"* também pode ser dito de outras maneiras pelo sujeito gay, pois expressa a confiança de assumir uma identidade e com ela muitas outras formas afetivas de comunicar a sua sexualidade, usando outros adjetivos, os quais e somente entre os que se reconhecem como sujeitos homossexuais, se comunicam, e aí encontram a mais confiança para ser *bixa*, para ser *colega*, para ser *gay*, para ser *viado*, para ser *diverso*, e outros tantos predicativos que atravessam os enunciados afetivos de se dizer gay, um modo de intimidade e de compartilhar a experiência da sexualidade. Mas, conforme foi enunciado pelo participante, essa confiança é ainda uma forma clandestina de se dizer ou de se viver livremente a sexualidade homossexual.

A solidão gay não é uma escolha, ela é um sistema operado pelos regimes de poder, estruturado por um conjunto de instituições (estado, família, religião e escola,

que também é esse mecanismo ativo na participação nos regimes de poder, “desenhando” maneiras e modos de vida em conformidade com os valores defendidos por essas instituições. Foucault (2018) destaca a produção discursiva sobre o sexo do século XVIII ao século XIX, em que a medicina, como o saber psiquiátrico, ocupa seu saber a etiologia das doenças mentais, fixando-se no conjunto das perversões sexuais. Também na justiça, a sexualidade ganha visibilidade, a partir do uso e aplicação de relatórios, diagnósticos e organizações terapêuticas. Essa discussão sobre o sexo promove um erotismo discursivo que permeia diversas esferas, não apenas se limitando ao poder ou atuando de forma contrária a ele. Por meio dessas discussões, são criados instrumentos para registrar e ouvir, além de procedimentos para observar, interrogar e formular ideias. Esses processos contribuem para a institucionalização do discurso sobre o sexo, consolidando os mecanismos que o regulam e o disseminam na sociedade.

A sexualidade continua a ser usada na atualidade, e exerce sobre os sujeitos homossexuais uma série de efeitos sobre seus processos de subjetivação. Os discursos da sexualidade exercem, desde o saber médico até o da justiça, educação, religião e política, essa contínua erotização discursiva, de modo a influenciar diretamente nas construções de políticas públicas para a promoção da emancipação da sexualidade como uma forma de vida.

Esses dispositivos exercem, por via dos mecanismos de um poder/saber, estruturas que levam os sujeitos homossexuais a lugares de solidão. Exemplo disso ocorre quando a produção de sua subjetividade é tomada por um saber médico, estruturando-se uma patologia para a sexualidade; quando a justiça condena as práticas sexuais e as criminaliza, ou até mesmo quando cessam os direitos de pessoas homossexuais a direitos conjugais, não os reconhecendo enquanto direito possível ao exercício para a cidadania; quando o discurso de partidos da extrema-direita em suas disputas políticas dão dimensões morais à sexualidade e tentam criminalizar ou patologizar a sexualidade, na produção de um discurso pró-família – dentro das estruturas do patriarcado.

Os mecanismos de um poder/saber estão também prefigurados nas estruturas confessionais do desenho de David, e aqui fazemos essa referência à confissão, uma vez que as paredes que protegem o sujeito do desenho construído são também um ato que nos coloca sobre essa dualidade de falar a respeito da sexualidade dentro de uma instituição escolar, como também que nos remete ao dispositivo da confissão

cristã, que de todo modo nos arremessa a esses deslocamentos e dispersões discursivas sobre o sexo. Para Foucault (2018, p. 39): “O que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo e permanecerem na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo”. Dessa forma, esse “segredo” ainda se perpetua nas vidas homossexuais, construindo sobre suas vidas e seus corpos modos de silenciamento que desembocam em processos de solidão.

Retomemos o enunciado de David quando ele fala: “*E se sentir uma pessoa resolvida consigo mesmo*”. O enunciado em destaque aponta para os processos de emancipação e consciência política do se reconhecer gay. A esse fragmento, o “*consigo mesmo*” nos reporta não a um processo de estar só, como um estado de solidude, e sim à consciência de ser também um sujeito político. Vidarte (2021) nos ajuda a pensar sobre esse processo em assumir e sustentar esse discurso em primeira pessoa, pois sustentar esse discurso supõe um esvaziamento, deixando de lado regimes de controle que a sociedade coloca à disposição da sexualidade homossexual, uma vez que faz parte do modo de existência gay a forma de entretenimento, as transas, as compras, as caças, os drinks, encontros e risadas. Para Vidarte (2021, p. 63), “A solidão está antes de decidir ter uma experiência política, não depois”.

Retomemos a cena do desenho que David constrói. Sobre a superfície dela, localizamos um sujeito performando um estereótipo de um homem cis. A imagem, ao trazer a solidão gay como um dos modos de vida que atravessam a subjetividade gay, também nos possibilita extrair uma pedagogia dos afetos, uma vez que ela nos oferece pistas para nos reconectarmos e construirmos múltiplas possibilidades de faces, e nesse processo de trazemos escutas das subjetividades, oferecemos outros modos dialógicos dentro da escola. O cinema apreciado na oficina nos fornece pistas para a construção dessa face, a face de Marvin criança e a face da juventude. Desse modo, o rosto trazido no desenho é um espelho nos dando a condição e possibilidade da escuta das subjetividades, como também nos forçando a caminhos para visibilidades de outras histórias de subjetividades gays. Isso fornece a condição de se fazerem existir, saindo de um lugar de silenciamento ou até mesmo da clandestinidade vergonhosa na qual a sexualidade homossexual é posta e ainda vivida.

4.3 “ESSE DESENHO, ELE FOI TIRADO DE MIM”: AS RUPTURAS DOS AFETOS ENTRE ESCOLA E SUJEITO HOMOSSEXUAL

Nesta seção, apresentamos o desenho elaborado pelo participante Alan. O tempo, elemento que demarca o movimento de vida que o participante apresenta por meio do seu desenho, leva-nos a um encontro com a escola e os desdobramentos da relação dessa instituição com a sexualidade. A partir de agora, entraremos em contato com essa superfície discursiva encarnada no desenho do participante.

Alan, aluno do curso subsequente, foi da instituição no ano de 2001. A partir do segundo semestre de 2023, ele retornou para começar um novo curso, datando esse outro tempo. Ele tomou conhecimento da oficina pela mediação de um professor, que mediante a busca por participantes na composição da amostra da pesquisa prontamente divulgou e estimulou os interessados a colaborar com o projeto de pesquisa. Dessa forma, Alan, esse jovem nos seus 42 anos de vida, retorna à instituição de ensino para prosseguir sua qualificação profissional em um dos cursos técnicos oferecidos na EP, pelo IFRN.

Em 2001, entra na instituição para fazer o curso subsequente de Turismo. Vindo de uma cidade localizada na grande Natal, ele busca o instituto para dar continuidade aos seus estudos de forma mais qualificada. Era seu desejo não só ter uma formação qualificada, como também seu interesse em conhecer novas pessoas e habitar melhor um outro espaço, distante de sua cidade e de seus familiares. Quando começa a cursar as disciplinas, Alan, em uma das aulas da Disciplina de Língua Inglesa, começa a se interessar por um colega de turma, o qual era de um outro curso (Eletromecânica), de modo que encontravam apenas uma vez por semana. Entre trocas de olhares e de cadeiras, o interesse de Alan por esse rapaz foi se intensificando e logo teve a oportunidade desse interesse se tornar um namoro.

O espaço da sala de aula foi a primeira oportunidade para esse deslocamento do desejo, mas foi também em outros espaços, como embaixo das escadarias do campo e das cabines da biblioteca, que os encontros entre Alan e seu namorado aconteceram rotineiramente. Até que um dia, os dois jovens foram vistos em uma deliciosa pegação, entre beijos e carinhos, em uma das cabines da biblioteca, e, ao serem vistos pela bibliotecária, foram levados à coordenação da escola e sofreram punições por estarem expressando seus afetos homossexuais dentro daquele espaço. Esse enredo tomou tamanha proporção na vida de Alan e seu namorado, que

eles se evadirem da escola, abandonando, assim, seus cursos e tomando outro rumo sobre suas vidas. Logo, o desenho que iremos apreciar nos convida para olhar etapas de uma vida que sofre com a homofobia dentro da escola. Por meio de seus traços, poderemos acompanhar os discursos sobre a sexualidade e a instituição escolar.

Para acompanhar os riscos que dão formas ao desenho de Alan, no seu discurso, ele nos convida a um encontro com a sua intimidade, que, por via da apreciação fílmica, desperta um misto de sentimentos que foram experienciados no seu processo de vida educacional quando o IFRN ainda se situava em outra institucionalidade: o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RN). Nesse movimento de irrupção que o cinema possibilita, Alan nos possibilita conhecer também os marcos históricos pelos quais a política da Educação Profissional passou, pois, por meio da lei nº 11.892/2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)²², criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). No enunciado de Alan, percebemos, via potência fílmica, a mistura entre a sua vida e a história da instituição: *“Eu sou ex-aluno daqui”*. Nota-se uma ambiência de intimidade e partilha de afetos: *“Tudo que tem no filme descreve muito minha história, mas muito, muito, muito mesmo. Só que um fato, ele é mais importante do que tudo pra mim. Eu sou ex-aluno daqui. Na época, se chamava Cefet, eu estudei aqui”*.

A apreciação do desenho acompanha uma intimidade que apresenta uma narrativa, dividida entre tempos e recortes afetivos dados dentro do espaço escolar. A experiência com o desenho, por meio da Oficina, viabiliza o acesso às memórias que são pontes para se pensar essa pedagogia dos afetos, uma vez que na experiência de Alan: *“Esse desenho, ele foi tirado de mim, ele saiu de mim através do filme. Esse filme tirou algo que eu não queria que tivesse saído de verdade”*.

O desenho é, em seu todo, uma demarcação da experiência de Alan a partir de sua homossexualidade dentro da instituição. Na produção, o participante apresenta três etapas: em um primeiro momento, nos seus 19 anos de idade; posteriormente, sua saída da instituição; por fim, após aproximadamente 20 anos, o seu retorno à instituição, agora aos 42 anos. Dessa forma, a vida de Alan, seus

²² Para consulta, segue a minuta da LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

encontros, separações e reencontros são pistas para pensar a sexualidade e as relações de poder em voga no espaço escolar, modalizando os desejos homossexuais a processos inibidores, estabelecidos por práticas pedagógicas que limitam o campo da sexualidade a modalidades estruturais da masculinidade hegemônica.

Figura 3: O resgate



Fonte: Desenho elaborado pelo participante Alan na Oficina Lugares dos Afetos, 2023.

O desenho está demarcado por três partes, divididos em três marcos temporais. No lado superior à esquerda da folha, o participante desenha a fachada do prédio da instituição; logo acima, ele coloca em letras abertas o ano de 2001; ao redor do prédio, ele faz referência aos espaços abertos, pintando-os de verde; na parte inferior, entre o gramado e o prédio, o participante desenha um coração e o pinta de vermelho; no centro do coração, um elemento chama nossa atenção pela dubiedade dos efeitos da imagem. Enquanto potência criativa, percebemos esses elementos como característicos de dois olhos bem abertos ou duas cabeças, simbolizando, assim, o encontro entre Alan e seu paquera, uma vez que esse encontro e seus desdobramentos acontecem no espaço da escola.

No segundo momento, ocupa a centralidade da folha um espaço bastante considerável, vago e pintado na cor preta. A terceira parte da imagem localiza-se na margem inferior da folha do lado direito: bem timidamente, um caderno aberto com folhas em branco é rabiscado com a coleção azul, e, logo abaixo, em letras grandes, está escrito o ano de 2023.

O desenho de Alan é um convite para entrarmos em contato com a escola. Os contornos rabiscados, delinea as estruturas físicas por meio de sua arquitetura. No desenho, as cores irrompem as expressões de subjetividades existente nesse espaço educativo, que são moldadas pelas experiências do currículo formal, mas que escapa a outros processos de aprendizagem, bem como a vivência da sexualidade.

Um coração pulsante, é desenhado por Alan, e está localizado na parte externa da escola, esse movimento também externaliza as paixões indomáveis da sexualidade, como também escancara a nós educadores, as múltiplas superfícies de saber, que podem ser construídas e vividas no território da escola. Alan, por meio da *Oficina Lugares dos Afetos* abre seu coração, possibilitando-nos conhecer seu arquivo, sua história de vida a partir da sexualidade, trazendo do seu interior esse coração que pulsa, mas que também desvela uma outra face, um outro olhar para a vivência de sua sexualidade no interior de uma escola.

Esse coração também denuncia as pedagogias punitivistas e vigilantes, que classificam e enquadram os corpos e as subjetividades dos estudantes por meio de modelos disciplinares, nos quais prevalecem as normas morais de conduta para o exercício da boa convivência e dos bons costumes sociais. Esse elemento trazido no desenho, os olhos ou dois rostos descortinam modos de relações estabelecidos pelas relações de poder. Isso perpassa o próprio espaço escolar. São as invisibilidades desses sujeitos, como também a vigilância, que se estabelecem pelas correlações de forças hierarquizadas dentro da própria escola, algo que podemos encontrar na pessoa do professor, do coordenador, do diretor e também entre os colegas. Essa dupla função que atravessa o desenho aponta as dubiedades que estão inseridas nos contextos educacionais, sendo, de certa forma, o espelho social para com a sexualidade dos sujeitos homossexuais, mantida dentro de uma constante vigilância e não reconhecida enquanto parte e condição do existir.

Se de uma certa maneira esse rosto não apresenta expressividade por meio de uma anatomia da face, ele arregalou os olhos e fez deste o lugar de vigilância que a instituição olha para as subjetividades homossexuais. O olho, aqui nessa relação de

força, cumpre a função dessa visibilidade. Para Foucault (2019, p. 194), ao mencionar o *Panóptico* de Bentham: “A visibilidade é uma armadilha”. Armadilha essa que lança Alan a um tempo obscuro no seu percurso de vida, distanciando-o por 22 anos da instituição.

Retomo a relação Panóptica para que esses olhos nos alertam. Trata-se de uma função que está dada por meio da representação da sala de aula, quando Alan estava em sua aula de inglês e as cadeiras estavam em forma de “U”, o que favorecia uma melhor interação e visibilidade entre os estudantes em sala de aula. Essa função de disposição da estrutura física da sala de aula possibilita, para além de uma pedagogia preocupada com a coletividade, o estabelecimento de processos de intimidade, como também de vigilância, pois nela se estrutura, de certo modo, uma função panóptica.

Essa função se engendra muitas vezes no posicionamento assumido pela professora, quando percebe o movimento feito por Alan para estar perto de um outro colega da sala. A função panóptica se materializa, igualmente, na função da coordenadora, quando questiona os afetos entre os dois estudantes na sala de estudos da Biblioteca. Foucault (2019) nos ajuda a pensar quando ele diz que o Panóptico funciona como laboratório de poder, em que se pode definir poder com a vida cotidiana dos homens, bem como instruir as instituições escolares usando a possibilidade pedagógica, abordando “problemas de educação”.

Conforme Foucault (2019, p. 197): “O Panóptico é um zoológico real; o animal é substituído pelo homem”. É nesse zoológico que a homossexualidade exerce seu semblante marginal, gradeada e enjaulada como *bixo(a)s* ferozes e até mesmo desejada, objetificada ao fetiche sexual – a subjetividade homossexual é tomada de predicativos e adjetivação partindo de diversas derivações dos termos “bixa”, “viado” e outros tantos que despersonalizam o humano e o colocam nesse zoológico como presa a ser devorada pelo sistema de poder. E isso é regido pela força do machismo e autorizado pelos regimes políticos autoritários, os quais se protegem pelo discurso da proteção da família, perpetuando, assim, o sistema patriarcal.

De olhos atentos, voltamo-nos para a instituição, entendendo-a como um sistema em que a função panóptica desempenha um papel crucial na organização do poder. Nesse sentido, Foucault (2019, p. 201) nos alerta sobre o papel de amplificação que essa tecnologia do poder exerce na organização dele próprio, pois, segundo o filósofo: “O que importa é fortalecer as forças sociais – aumentar a produção,

desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública; fazer crescer e multiplicar”.

Os olhos panópticos que esse desenho nos incentiva a ver desdobram-se, também, para nos fazer enxergar a escola como parte dessa tecnologia de poder. Ela desempenha um papel fundamental no processo da formação humana integral e da formação para o trabalho. Nessa perspectiva, a formação de um sujeito “disciplinado” não se restringe apenas às disciplinas curriculares. Essas disciplinas atuam no processo de domesticação dos corpos e de suas subjetividades, incorporando nos sujeitos que não performam a heterossexualidade um lugar de não reconhecimento dessas outras identidades possíveis de se fazer sujeito.

A escola, para Alan, foi o lugar do encontro, do se perceber, do amor e da separação. Assim ele afirma: *“Foi em 2001 que eu já conheci a minha sexualidade, eu já sabia. Eu sempre fui aquela criança viada que queria ser a Paqueta da Xuxa, sempre foi isso. Sempre. Mas sempre foi isso escondido de todo mundo”*. Alan ingressa na instituição, o então CEFET-RN, já sabendo de sua sexualidade. O participante faz referência à criança viada que era, que *“queria ser a Paqueta da Xuxa”*. O sujeito faz alusão às dançarinas da apresentadora Xuxa, que desbravou a TV aberta brasileira (e internacional) a partir de 1980 até o ano de 2015, sendo chamada de “Rainha dos Baixinhos”. Ela trazia consigo, em seu programa, um grupo de moças brancas, com suas roupas pomposas e de muito brilho e muitas coreografias, despertando sempre a atenção dos “baixinhos”.

Esse termo (*“Paqueta da Xuxa”*) também se populariza, fazendo menção à bixa com seus trejeitos e seu modo de se vestir. Em seu discurso, ele apresenta uma associação entre a performance de seu corpo e o estereótipo da homossexualidade. Por outro lado, Alan aponta, por meio do enunciado, *“Mas sempre foi isso escondido de todo mundo”*, um lugar de silenciamento. A menção ao *“escondido”* assinala o quanto o ser gay passava por um lugar de invisibilidade, ao ponto de, para poder existir e se performar enquanto homossexual, ser necessário apropriar-se de uma identidade televisiva presente em um programa infantil, exibido nas manhãs da TV aberta.

O palco das gays eram as salas de suas casas, onde passava toda a família; era o lúdico, trazendo um lugar de reconhecimento e de pertencimento a sua sexualidade. Sobre tornar-se um *“sujeito bixa”*, Vidarte (2019) nos alerta para essa subjetividade emprestada como uma adição, favorecendo outros interesses: “É

preciso acabar com essa dinâmica de empréstimos subjetivos: ser sujeitos constituídos dos previamente e depois adicionar a eles o ingrediente *bixa*” (Vidarte, 2019, p. 67). O filósofo nos faz esse alerta sobre o que é ser esse “*sujeito bixa*”, uma vez que acarreta a esses sujeitos empréstimos subjetivos, tornando-se pejorativos ao ponto de ser banalizados e levados a uma esfera que desqualifica sua posição de existência e de subjetivação no mundo.

A ênfase dada por Alan quanto ao reconhecimento de sua sexualidade reverbera em nós, educadores. Seus enunciados convocam a um olhar para as afetividades como um processo e um modo pelo qual cada aluno subjetiva sua vida e suas relações dentro e fora da escola. Ao mencionar os empréstimos subjetivos, Vidarte (2019) nos ajuda a desconstruir as narrativas minimizadoras e homofóbicas que permeiam o território da escola, em que os sujeitos homossexuais, antes mesmo de serem reconhecidos enquanto sujeitos, carregando seu nome, curso e turno, são tachados por outros predicativos, favorecendo a violências físicas e psicológicas.

Fazer ver os predicativos que são construídos em torno da sexualidade dentro do espaço escolar é sempre uma via de mão dupla, pois eles podem ajudar a uma cultura do preconceito e da intolerância, quando os predicados são usados por termos pejorativos e expressões corporais afeminadas. Isso é algo feito por estudantes heterossexuais para construir uma metáfora da performance homossexual, a performance do estereótipo da expressão do corpo feminino. As pixações em banheiros ou outros espaços da escola com termos, frases ou desenhos que remetem a discursos que desqualificam a sexualidade homossexual são recorrência disso. Mas os predicativos podem também ser um caminho para se apostar em pedagogias que oportunizem a toda instituição um olhar atento a projetos pedagógicos, visando a uma cultura do acolhimento, do respeito à diversidade sexual. Esse processo de transformar os predicativos pejorativos numa cultura do respeito se estende às ações concretas do próprio currículo da escola, promovendo, por meio de ações pedagógicas, possibilidades de intervenções, como rodas de conversas, apreciação de filmes, apoio aos coletivos, entre outras ações que promovam uma cultura de transformação desses predicativos.

O espaço da escola é o terreno das múltiplas diferenças: sexuais, de gênero, de raça e de classe. Os sujeitos encontram nesse espaço da escola um lugar outro, algo que, pelo processo da aprendizagem, oportuniza a via da sensibilidade, dos afetos – caminhos esses para o amadurecimento do seu modo de existir, pois o ser

homossexual é essa potência da existência: antes mesmo de habitarem a escola, esses sujeitos trazem as marcas desse “*escondido de todo mundo*”.

Ao fazer menção ao ano de 2001, o participante da oficina coloca em evidência a importância desse momento nas conquistas emancipatórias de sua sexualidade, como também demonstra que na sala de aula o encontro com o outro ultrapassa um exercício formal ou até disciplinar do corpo. Assim, a aprendizagem pode cumprir sua função no processo da formação humana do sujeito. É o que constatamos no seguinte enunciado de Alan: “*E em 2001 foi onde eu tive o meu primeiro amor, que talvez seja a única pessoa que eu realmente... Talvez tenha sido a única pessoa que eu realmente amei da vida. Era aluno de eletromecânica*²³. *A gente se descobriu ao mesmo tempo através de uma brincadeira, numa aula de música de inglês*”.

No discurso do participante, identificamos um processo de intimidade que se desloca no encontro consigo mesmo, tanto em relação ao processo de encontrar alguém para se relacionar quanto no encontro com o outro. Esse “se descobrir” abarca também o campo de sua orientação sexual. Com Eribon (2008), afirmamos que esse processo vivido por Alan é parte de uma transformação de si e do mundo, pois ele vive um deslocamento geográfico (sair de sua cidade para ir a uma outra cidade) e subjetivo (dentro da escola ele encontra alguém para amar). O estudante rompe, dessa forma, barreiras de uma cultura heterocentrada que balizava os padrões educacionais da escola. Uma vez que a escola não se permite a vivência desses modos de vida, ela também está contribuindo para uma cultura da homofobia, pois, para Eribon (2008, p. 99), inspirado em Foucault (2010) no texto por nós já evocado anteriormente, “a ‘cultura gay’ pode ser geradora de novos modos de vida e de novas relações entre indivíduos tanto para os homossexuais como para os heterossexuais”.

Foi esse modo de vida que Alan provocou dentro da escola. Naquele ano de 2001, ele era aluno do curso de Turismo, marcado majoritariamente pela presença feminina. Em uma disciplina de Língua Inglesa, ele foi colocado em uma turma mista, com outros cursos, e se interessou por um estudante do curso de Eletromecânica. Diferentemente do seu curso de origem, a maioria dos discentes dessa oferta educacional era do sexo masculino.

²³ O estudante faz referência ao Curso técnico Subsequente em Eletrotécnica, oferecido no IFRN - Campus Natal Central.

No percurso da disciplina cursada por Alan, ele se depara não só com a diversidade de outros cursos e pessoas. Em sua fala, ele apresenta com bastante entusiasmo como era aquele ambiente de sala de aula. A organização espacial fora do modelo tradicional (cadeiras enfileiradas), assim como o próprio contexto da “disciplina” (referindo-se ao componente curricular), que faz uso da música como estratégia metodológica, demonstram que havia uma certa flexibilidade nas ações didático-pedagógicas. No entanto, esse elemento se perde quando o próprio aluno pede para trocar de lugar, ficando próximo ao seu colega e é interpelado pela professora. Nessa reconfiguração dos espaços físicos, também está em jogo a possibilidade de encontrarmos nos espaços da sala de aula alternativas para desconstruir e reconstruir processos inventivos que o campo dos afetos movimenta, dando a possibilidade de professores e alunos se escutarem. É preciso escutar o desejo que move a aprendizagem, como também o próprio desejo que é movido no campo da sexualidade, de forma que se possa permitir o desejo e a construção de lugares outros, a fim de que o espaço escolar se constitua como território dos múltiplos modos de vida.

A vida de Alan, conforme o desenho nos mostra, estampa em três momentos o quanto se faz necessário olhar para os contornos que tecem os modelos disciplinares que a escola busca configurar. Esse mesmo desenho, que apresenta a instituição e um encontro afetivo, evidencia as rupturas vindas do ímpeto de denunciar os apagamentos de uma subjetividade homossexual, e também revela a possibilidade dessa ruptura trazer outros movimentos, tanto para a vida do estudante quanto para a vida da própria instituição.

O desenho nos possibilita ver duas fases de Alan na instituição: uma representada na primeira parte e a outra na terceira parte do desenho. Essa demarcação está expressa na parte preta do desenho. Passamos a escutar o que Alan tem a nos dizer sobre essa fase:

Essa parte preta? Professor, essa parte preta, ela não é de toda ruim, ela é uma parte de muitas desistências, mas de muitas conquistas, de muitas coisas ruins, mas de muitas coisas boas. Só que quando eu desenho isso daí, eu estou mais ou menos querendo dizer que, se eu pudesse apagar esses 22 anos para voltar aqui, eu apagaria, de verdade, de verdade mesmo, sabe?

Na primeira parte do enunciado acima, no qual Alan começa a descrever a parte preta do seu desenho, ao relatar que *“ela não é de toda ruim, ela é uma parte de muitas desistências, mas de muitas conquistas, de muitas coisas ruins, mas de muitas coisas boas”*, Alan mostra que, por mais que sua vida seja tomada por esse espaço lacunar, que demarca uma separação, existe nesse tempo uma vida que é vivida. Foi esse tempo e espaço o de reinvenções de uma forma de vida gay, algo que lhe possibilitou encontros e desencontros. Mas foi também um tempo de uma constante busca, de uma referência às suas paixões e desejos despertados quando encontra seu primeiro amor dentro da escola.

Em seguida, ele apresenta em outro enunciado: *“quando eu desenho isso daí eu estou mais ou menos querendo dizer que, se eu pudesse apagar esses 22 anos para voltar aqui, eu apagaria, de verdade, de verdade mesmo, sabe!”*. Esse apagar os 22 anos é também uma forma de ele se reconectar com sua intimidade, voltando talvez à relação do encontro com o seu primeiro namorado, momento que lhe deu um lugar de afirmação e reconhecimento da sua sexualidade. Nesse intervalo demarcado por um longo período de sua vida, tomada por esse misto de experiências, parece-nos que o que fica marcado na vida de Alan é essa experiência primeira, uma vez que se reverbera em sua fala: *“se eu pudesse apagar esses 22 anos para voltar aqui, eu apagaria, de verdade”*. Esse “voltar” não é a volta à experiência traumática da separação, é um voltar a sua intimidade e reconstruir esse amor, é o entrar em contato com esse algo perdido, dilacerado, pelo processo educativo de como a instituição percebia e intervia quando a sexualidade não respondia ao padrão heterossexual.

“Voltar” é a condição de reescrever esse “algo perdido” de uma outra maneira. Até porque, na sua representação a partir do desenho, quando ele faz na terceira parte do desenho um caderno com folhas em branco, demarcando seu momento presente, ele assim se dá a oportunidade de retomar uma conciliação com sua própria história. Nesse “apagar”, Alan nos possibilita também entrar em contato com a possibilidade de usarmos as lousas da sala de aula, para construir novas narrativas e sensibilidades para a sexualidade, apagando os estigmas à sexualidade homossexual, os quais levam a atos de homofobia. O apagar é a possibilidade de reescrever e construir novas formas de amor.

O enunciado de Alan, acima destacado, faz voltarmos ao que Foucault (2020) nos fala sobre a arqueologia, uma vez que ela não se propõe a reconstruir o que lhe é passado ou que seja para o autor troca de identidade. Isso porque, nesse arquivo

que Alan nos mostra, não está em jogo a troca de identidade, mas o reencontro com ela. Para tanto, Foucault (2020, p. 171) afirma:

A arqueologia [...] Não pretende se apagar na modéstia ambígua de uma leitura que deixaria voltar, em sua pureza, a luz longínqua, precária, quase extinta da origem. Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto.

O texto acima citado nos mostra a implicação do enunciado *apagar* como parte dos discursos que estão ditos na exterioridade. Não se trata de uma retomada do próprio segredo da origem, e sim, sem dúvida, do discurso-objeto. Assim, Alan não busca reconstruir, ele nos mostra e nos faz ver o apagamento das subjetividades homossexuais ainda como parte dessa experiência viva que é a sexualidade homossexual. Isso dilata essa temporalidade à experiência do próprio acontecimento, em que a sexualidade e os discursos produzidos sobre ela, integram-se ao que está posto no percurso do tempo, se dilatando assim em outros acontecimentos e outras experiências. Dessa forma, como parte do processo de trazer ao campo enunciativo outros desdobramentos, o excerto abaixo ajuda-nos nesse processo em que as experiências são dilatadas, trazendo por meio dos discursos outros desdobramentos de saber/poder que operam sobre a sexualidade. Nesse sentido, Alan, por meio do enunciado, possibilita-nos perceber outros desdobramentos, os quais se ligam a processos de escuta, patologização e tecnicismo que se operam em torno do discurso da sexualidade ainda hoje.

Mesmo com todas as conquistas que fizeram, eu sei quem eu sou hoje, seria uma parte que eu realmente de minha vida apagaria, 22 anos eu apagaria, de verdade, sabe? E se eu não tivesse voltado para aqui, hoje eu não teria esse livro branco a partir de 2023, sabe? Eu continuaria com essa parte preta sendo estendida para aqui, mas na pandemia eu prometi que eu ia resolver minha vida nesse quesito, sabe? Uma consciência que eu adquiri sozinho, nunca fiz terapia, nunca fui para psicólogo, nunca fui para psiquiatra, nunca, nunca, nunca fiz, e fui com as lições, com os aprendizados, ganhando maturidade. Maturidade essa que fez realmente eu entender assim. Olha, cara, tem uma pureza que eu deixei lá em 2001, tem um lado que eu deixei lá em 2001. Sofri muito nesse período dessa parte preta com pessoas que, em relacionamentos abusivos, que se aproveitaram, que bateram, acho que tudo isso de ruim que acontece,

por quê? Porque qualquer pessoa que, por mais que não prestasse, eu tentava encontrar ele, eu tentava encontrar ele, sabe? E até por características físicas, poderia ser a pior pessoa do mundo, mas se fosse com aquelas características físicas dele, de uma pessoa normal, não de uma pessoa musculosa, de uma pessoa, não, se tivesse aquelas características dessa pessoa daqui dele, pronto, era o que eu queria estar, por mais que sofresse, eu queria estar perto, sabe? E foi muito triste, sabe, desse lado de separação de tudo isso nessa, isso ou dessa.

Nessa temporalidade em que estive afastado da instituição, os 22 anos, Alan viveu inúmeras experiências profissionais e afetivas. Muitas foram as possibilidades e os desencontros que ele pôde viver. Gostaríamos de chamar atenção para o seguinte: *“Uma consciência que eu adquiri sozinho, nunca fiz terapia, nunca fui para psicólogo, nunca fui para psiquiatra, nunca, nunca, nunca fiz, e fui com as lições, com os aprendizados, ganhando maturidade. Maturidade essa que fez realmente eu entender assim, olha, cara, tem uma pureza que eu deixei lá em 2001, tem um lado que eu deixei lá em 2001”*. Nesse enunciado, Alan nos desperta para percebermos o lugar do encontro da intimidade de si, no processo de enfrentamento e vivência da solidão, que muitas vezes desemboca em graves sofrimentos psíquicos.

Ao enunciar *“nunca fiz terapia, nunca fui para psicólogo, nunca fui para psiquiatra”*, Alan nos mostra o quanto o campo da escuta na contemporaneidade encontra-se cada vez mais centralizado em regimes técnicos, os quais estão centrados em papéis profissionais, como o do psicólogo, do psicanalista ou do médico psiquiatra. O enunciado nos ajuda a dilatar essa experiência da escuta, uma vez ela está para além de uma técnica. Escutar é um processo de uma construção materializada a partir do encontro de uma história de vida e seus processos de subjetivação que corroboram para processos de aprendizagem. Uma vez que Alan mostra por meio do enunciado acima que não buscou ajuda profissional para escutar sua angústia, é necessário reconhecermos que esse processo se deu na construção de seu encontro com a pessoa com quem estava paquerando na escola. Entre os atritos da descoberta de suas intimidades homossexuais, brota também um lugar de encontro, pois um foi capaz de escutar o desejo do outro. Em um primeiro momento, essa escuta ocorreu por meio da escola a partir da troca de olhares em sala de aula; depois, por encontros, tendo desdobramentos no namoro.

Ademais, esse enunciado nos desperta para olhar as práticas multiprofissionais que atuam de modo transdisciplinar no currículo da escola. Destacam-se aqui os

serviços de psicologia, uma vez que esse setor recebe as demandas recorrentes de sofrimento psicológico decorrentes das questões de sexualidade vividas pelos discentes. Ao enunciar a busca por profissionais de psicologia e psiquiatria como alternativa para o apaziguamento dos sofrimentos experimentados no seu percurso de vida, Alan também nos sinaliza os contextos em que essas práticas se estruturam no modo do seu exercício, visando os regimes e técnicas de práticas psicoterápicas como modo de trazer sentido à vida destes que buscam encontrar um sentido para sua própria existência.

As tentativas de sobrevivência no modo de vida gay vão desde aspectos práticos da vida no seu cotidiano, como se reconhecer enquanto sujeito homossexual e a partir dessa posição ter sua liberdade em estar com outro parceiro afetivo, participar de encontros com outros amigos gays e frequentar lugares onde seja permitido a livre expressão de seus afetos homossexuais. Mas é também sabido que aspectos mais complexos, como o enfrentamento da homofobia, que permeiam o cotidiano das vidas gays (de insultos, por meio de falas que os desqualifica, a atos de violência física), perpassam várias camadas na sociedade, tendo seus efeitos nas esferas familiares, escolares, políticas, religiosas e econômicas, uma vez que esses regimes de opressão, medo e violência desembocam no apagamento de suas intimidades. Esses regimes implicam a produção de uma autonomia de vida dos sujeitos homossexuais, os quais são impedidos de exercerem a liberdade de existir. Isso implica, em seus contextos de vida, a busca de constantes referências subjetivas que possibilitem trazer sentidos para sua vida, algo que vai desde o direito à vida, de ir e voltar para a escola, até ser aceito pela própria família, amigos, professores que abarcam os processos de sociabilidade.

Assim, esse enunciado “nunca fiz terapia, nunca fui para psicólogo, nunca fui para psiquiatra” nos convida a repensar as práticas, bem como a construir espaços de escuta que estejam fora das estruturas diagnósticas ou patologizantes. Essas estruturas correm o risco de situar os sofrimentos advindos da sexualidade como mera constituição psíquica do sujeito, reduzindo a escuta a um acolhimento patologizante, ou gera um encaminhamento da demanda para outros setores internos ou externos à instituição escolar, o que resulta na individualização desse sujeito. Talvez reduzir o sujeito a uma individualização seja o risco da escuta técnica, uma vez que esta está entrelaçada em uma ordem de saber/poder, fazendo-nos inaudíveis às questões macro que dizem respeito às experiências de sofrimento dos sujeitos homossexuais.

Dunker (2020), ao pensar a práxis da escuta, chama a atenção para a renúncia que temos de fazer do poder, para encontrar um laço social como ponto de partida.

Na escuta, reverberam-se caminhos de aprendizagem, possibilitando processos de reconhecimentos dos afetos, o que Alan vem a chamar de “*maturidade*”. Ora, esse enunciado é talvez a chave para compreendermos por que essa escuta é uma pedagogia dos afetos. Porque é nela que somos levados a capturar nossa singularidade de vida, ela faz o sujeito existir, toca na sua existência como lugar de pertencimento. Ela também faz retomar aquilo que estava perdido na própria história e possibilita um reencontro com aquilo que é parte do próprio sujeito, como a sua sexualidade, uma vez que na experiência de Alan ele nos diz: “*tem uma pureza que eu deixei lá em 2001, tem um lado que eu deixei lá em 2001*”.

A “pureza” mencionada por Alan é a sua própria condição de sujeito homossexual, é a sua condição de existência, de sujeito de desejo. É a “pureza” de viver a sexualidade como modo de existência, sem predicativos que o classifique nem desqualifique a sua condição de ser um homem homossexual. Nesse processo de identificação de sua sexualidade, Alan encontra na escola uma possibilidade de viver a sua sexualidade, e é também na escola que ele enfrenta a norma heterossexista, aniquilando, assim, o desejo de aprender, o desejo de desejar e o desejo de se relacionar.

A lógica de captar o que há de singular na escuta dos sujeitos homossexuais perpassa, primeiramente, o desafio lançado aos educadores de ir ao encontro dessa subjetividade gay. Isso acontece no processo de identificação dos afetos, utilizando o próprio espaço da escola como arte da escuta. Este local oferece possibilidades múltiplas para colocar em prática práticas pedagógicas que direcionam os processos de aprendizagem e se reconfiguram nas formas de se relacionar com as diferenças. O que queremos assumir aqui é que essa escuta não precisa ser realizada dentro de um espaço físico, nem realizada apenas em períodos específicos do ano letivo, usando marcos políticos das visibilidades gays, de modo a resumir essa escuta a campanhas. O que defendemos aqui é que o espaço da escola oferece a oportunidade de sua transversalidade para construir redes de acolhimento. Essas redes aparecem de forma tímida dentro das instâncias do currículo formal, mas estão bem mais presentes no currículo oculto da escola, ocupando espaços desde o grêmio estudantil, coletivos LGBTIs e rodas de amigos até lugares físicos como as rosquinhas do campus.

Nesse sentido, a Oficina *Lugares dos Afetos* foi uma oportunidade de se fazer uma pedagogia dos afetos, porque é por meio dela que os espaços físicos da escola são transpassados e alcançamos os espaços subjetivos, aqueles que saem das entranhas de cada sujeito. Por esses espaços, arrastam até nós os rabiscos que em seus modos mais primitivos dizem as formas e processos de subjetivação que esses sujeitos homossexuais vivem seus modos de vida.

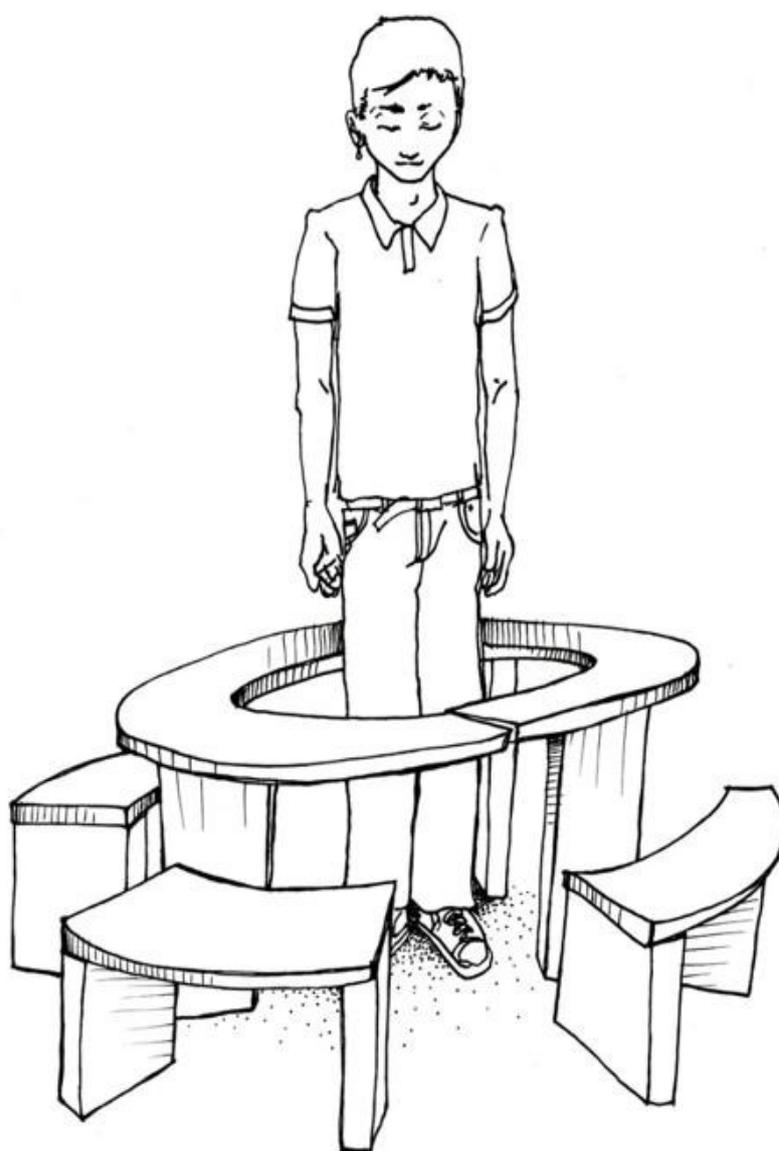
Nos discursos dos desenhos aqui reverberados, também emergem os discursos de uma forma de vida. Em um primeiro momento, temos o desenho de Jean, intitulado *O trapiche: um lugar de muitas emoções*. Jean nos fez conhecer uma geografia do desejo, os lugares e seus deslocamentos, a correnteza da água e seus encontros, uma verdadeira cartografia de uma vida gay. Já no segundo desenho, David nos desafiou pelo desenho, intitulado *O indivíduo só*, voltando a um processo da pré-história, tempo esse que nos direciona a olharmos nossos processos de vida homossexual que são tomados pela solidão gay, algo que aparece desde a infância e perpassa por várias outras fases da vida. Por fim, apreciamos o desenho de Alan, que se intitula *O resgate*. Nesse último desenho, o participante mergulhou na sua história de vida a partir da sua primeira vivência afetiva homossexual, dentro da escola, levando-nos a um deslocamento desse acontecimento por fases que foram vividas no percurso de sua vida. De todo modo, os desenhos acima apreciados possibilitaram uma travessia que descortina processos de intimidade: o se descobrir gay e seus modos de relação com o lugar que habita. Talvez essa seja a primeira pedagogia dos afetos construída pelos sujeitos homossexuais como roteiro para a própria sobrevivência. Seu lugar de origem, seu território, sua família, seus laços de amizades dão os contornos aos primeiros afetos.

Esse “se descobrir gay” implica uma saída para o mundo, o que muitas vezes envolve deixar suas casas e migrar para os centros urbanos, estabelecendo novas redes de vínculos. Nesse sentido, esses deslocamentos, sejam físicos ou afetivos, lançam esses sujeitos ao contato com outras experiências de solidão, como as perdas dos vínculos familiares, de amigos, de amores e paixões que tocaram seus processos de reconhecimento enquanto sujeito homossexual. Essas rupturas vividas por via da sexualidade estão também implicadas nas rupturas heteropatriarcais que implementam uma ordem social para a sexo. Por derradeiro, as reverberações discursivas pelos desenhos estampam as formas de produção da subjetividade nas quais as instituições escolares influenciam a vida dos sujeitos, principalmente a dos

sujeitos homossexuais, provocando, assim, apagamentos de suas subjetividades no percurso de suas vidas.

Na próxima seção, faremos um percurso da escuta como pedagogia dos afetos por meio dos discursos dos participantes sobre a sexualidade e suas formas de vida, na família, escola e amizade. Esperamos, assim, conjugar um percurso capaz de fazer emergir, para além dos espaços e laços afetivos, um horizonte possível na reconstrução das narrativas de vidas e de seus deslocamentos discursivos sobre a sexualidade. Isso possibilitará um espaço para nos aproximarmos dessa intimidade plural e diversa, a qual condensa nossas práticas educativas. Neste sentido, a escuta é condição necessária para uma pedagogia dos afetos, junto a esses sujeitos que são apagados pelas pedagogias homofóbicas, que tendem a invisibilizar a homossexualidade e os modos de vida que subjetivam esse modo de ser.

5. "SOLTAR, FALAR E APRENDER":
DISCURSOS DE SI E ESCUTA NA OFICINA LUGARES DOS AFETOS



Uma vez apresentados, na seção anterior, os discursos dos estudantes homossexuais do IFRN por meio das imagens elaboradas na Oficina *Lugares dos Afetos*, foi possível perceber a potência desses discursos a partir das imagens. Essas imagens foram extraídas de forma singular, a partir da participação desses estudantes na oficina. Até aqui, a projeção da imagem tomou centralidade discursiva ao longo deste trabalho de tese. Na primeira seção fomos afetados pelas imagens fílmicas de *Marvin* (2017), construindo para nós essa teia de relação com os afetos. Assim, o uso do cinema na oficina *Lugares dos afetos* possibilita, enquanto instrumento imagético, que entremos em contato com os processos de subjetivação experienciados pelos discentes homossexuais. Experiências como “soltar”, “falar” e “aprender” compõem não apenas uma performatividade da sexualidade, mas implicam a vivência dos afetos e a prática da escuta. Desse modo, os discursos de si, a partir da oficina *Lugares dos Afetos*, implicam a liberdade de poder *soltar* o corpo da *cabine* e trazer para as *rosquinhas* o exercício de poder *falar* de sua sexualidade construindo formas de aprender enquanto processo de aprendizagem. Não se trata de um aprisionamento da sexualidade, mas de modos de subjetivação.

Nesta seção, dedicamos nossa atenção a pensar os afetos a partir dos discursos de si – discursos esses que foram dilatados na experiência da oficina e que nos possibilitam ver que os afetos estão para além de uma intimidade individualizante. Eles perpassam instâncias que integram o modo como as relações de saber/poder se estabelecem em torno da sexualidade. Assim, em três subseções, esses discursos se delineiam para se pensar os afetos vividos na experiência de vida dos estudantes homossexuais.

Na primeira subseção, abordamos a família, uma vez que os afetos são vividos inicialmente na convivência da família. Esses “afetos” passam por um modo de subjetivação vivido a partir da sexualidade homossexual e, a partir disso, se apresentam e tomam outros desdobramentos para o sujeito homossexual e sua subjetividade. É importante ressaltar que a sexualidade e o discurso sobre o sexo, segundo Foucault (2018, p. 8), passaram a ser reservados a um princípio do segredo dentro das configurações familiares, de modo que o quarto dos pais é visto como lugar unitário e fecundo: “Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar as sanções”.

Na segunda subseção, examinamos a instituição escola. Pensamos os afetos a partir do espaço, uma vez que os discursos dos estudantes homossexuais passam a viver esse ambiente. Nesse contexto, também existe uma produção de subjetivação dos modos de vida desses estudantes, algo que ultrapassa as estruturas físicas e curriculares que institucionalizam a escola como território da produção de saber e promoção do desenvolvimento humano integral. Desse modo, a escola, enquanto lugar de formação, integra à formação dos sujeitos a produção de subjetividades, incluindo a dos sujeitos homossexuais que habitam esse território. Assim, trazemos ao campo do discurso o espaço da escola: a “cabine” e a “rosquinha”, espaços heterotópicos, “espaços absolutamente outros” (Foucault, 2013, p. 21), onde se vive o modo de subjetividade gay.

Por fim, na última subseção, analisamos o afeto da amizade como um modo de sociabilidade gay. Retomamos os discursos emergidos dos participantes da oficina, que apresentam a amizade como um lugar de acolhimento e um laço possível para constituir suas subjetividades gays. Esse afeto perpassa todo o percurso de suas vidas, desde as suas relações comunitárias em seus lugares de moradia até os laços de amizades gays encontrados na escola.

5.1 "EU ESCUTEI POR UM OUIDO E SAIU POR OUTRO": A FAMÍLIA E OS AFETOS ENTRE DITOS, NÃO-DITOS

Esta subseção destina-se a pensar os discursos a partir das falas dos estudantes homossexuais sobre os afetos vividos em suas relações familiares. Os enunciados cruzados neste eixo temático trazem as experiências dos três participantes na oficina.

Pensar os afetos nos processos de subjetivação do modo de vida gay é uma travessia que nos coloca em um constante movimento para trazer ao campo da pesquisa as particularidades de como esses afetos homossexuais são vividos. Partimos das primeiras experiências de vida enquanto sujeito homossexual dentro de suas estruturas familiares, um núcleo que demarca a constituição de vida de cada sujeito com a vivência dos primeiros afetos.

De certo modo, somos marcados em nossos processos de parentalidade pelas nomeações que recebemos a partir da identificação do sexo, estabelecendo o nome próprio e configurando um determinante de gênero – homem ou mulher. Esse primeiro

momento também é demarcado por disputas entre os genitores pelo sexo como marcador determinante para a existência do sujeito, bem como por outras estruturas que legitimam essas relações parentais em torno da manutenção e conservação do modelo de família. Para Foucault (2018, p. 115), isso configura um "dispositivo de aliança" que, segundo o filósofo, perdeu importância na medida em que os processos econômicos e as estruturas políticas não mais encontram nele um suporte suficiente.

Foucault (2018) destaca também que, a partir do século XVIII, as sociedades ocidentais modernas inventam um novo dispositivo, o "dispositivo da sexualidade", fazendo do corpo o lugar que produz e consome, valorizando-o como objeto de saber e como elemento nas relações de poder. Esses dois dispositivos, o da aliança e o da sexualidade, não se anulam, mas se complementam, permitindo-nos compreender que: "a família se tenha tornado, a partir do século XVII, lugar obrigatório de afetos, de sentimentos, de amor; que a sexualidade tenha como ponto privilegiado de eclosão a família" (Foucault, 2018, p. 18).

Recorremos a esses "afetos" ditos e não-ditos, nos discursos dos sujeitos homossexuais desta pesquisa, como forma de fazer emergir os saberes e poderes presentes nas vivências desses sujeitos nas relações familiares, o saber/poder balizam as relações afetivas nos laços familiares e a produção dos seus efeitos na produção de uma subjetividade gay.

Conforme seguimos o fio condutor deste trabalho por meio da audiovisualidade, tomando como material a ser experienciado o filme *Marvin* (2017), que traz ao espectador essa materialidade do discurso, vale pontuar: o filme também produz um saber, saber esse sempre lacunar, abrindo um campo de experiências que também recortam cenas da nossa história. É nessa experiência de ver que Alan começa a falar de sua família; ele vê pelo cinema o modo como a família está estruturada, e, a partir dessa geografia, emerge em seu discurso a memória de sua família e as relações sobretudo com a sexualidade: "Minha família, ela é, basicamente, a família do filme; incrivelmente, a mãe, dona de casa, o pai, mecânico".

Nesse primeiro desenho desvelado em uma geografia das relações familiares, aparecem sempre as figuras da mãe e do pai, como esse lugar binário que reproduz a lógica patriarcal. É nesse enunciado que Alan mostra a sua relação com sua família, em que podemos extrair esse primeiro discurso da sexualidade, que está presente nos interditos dos enunciados e se rebela nos afetos, sejam eles de cuidados ou de autoridade, ambos exercendo esse lugar de poder. É assim que Alan nos apresenta:

E minha família sempre foi aquilo de uma mãe que sempre soube, mas nunca impediu nada, mas também nunca defendeu. Sempre aquela coisa assim: “não faça isso porque teu pai não quer. Não faça isso”. Meu pai, do mesmo jeito, sempre soube, não gostava, mas também nunca falou nada. Meus irmãos sempre souberam, mas tinha um lado meio que de revolta.

O enunciado de Alan “*E minha família sempre foi aquilo de uma mãe que sempre soube, mas nunca impediu nada, mas também nunca defendeu. Sempre aquela coisa assim: ‘não faça isso porque teu pai não quer. Não faça isso’*” demonstra como que nas vivências dos afetos com a sexualidade homossexual perpetuam-se esses ditos e não-ditos. No primeiro momento, Alan se refere à sua mãe: “*uma mãe que sempre soube, mas nunca impediu nada. Mas também nunca defendeu*”. E, ao se referir ao seu pai, ele diz: “*Meu pai, do mesmo jeito, sempre soube, não gostava, mas também nunca falou nada*”. Por meio desse enunciado, Alan evidencia o conhecimento sobre a existência de uma sexualidade homossexual como lugar de subjetivação em sua vida. No entanto, a sexualidade também aparece como um não-dito, produzindo um silenciamento, como algo que existe, mas sobre o qual não se pode falar.

É nesse não-dito que irrompe a força discursiva da sexualidade, uma vez que ela está acompanhada por formas de silenciamento encontradas em um primeiro momento nas relações familiares. No discurso de Alan, o saber da mãe é aquele que sabe, mas não interdita diretamente; o do pai, por sua vez, é aquele poder que interdita: “*não quer*”. Dessa forma, esse discurso mostra o quanto as relações de poder em torno de uma performance desse lugar do pai, como essa figura do masculino, interferem no modo como são produzidas as subjetivações gays nas relações para com os filhos homossexuais.

Esse pai é construído e convocado sempre a responder a um estereótipo da masculinidade, emergindo, assim, um lugar que não pode passar por um processo de descontinuidade nas formas de produção de um modelo a ser seguido. Para além disso, o que se evidencia é como as subjetividades gays e os afetos construídos em seus percursos de vida perpassam por lugares que, além do silenciamento, não são escutados, uma vez que sua sexualidade ocupa esse lugar de “*nunca falou nada*”.

Essa mesma experiência é trazida por David no seu discurso sobre sua família, mostrando esses silenciamentos que são vividos dentro de suas relações familiares. David assim fala:

Assim, no geral, a minha família não é muito conservadora. Porém, essas coisas de sexualidade, sexo, namoro... Eu nunca tive muita liberdade para falar com eles, sabe? Eu nunca me senti muito à vontade. E eles também nunca chegaram a tocar nesses assuntos comigo. Então, sempre... Toda essa experiência que eu tenho desde criança, eu fui meio que descobrindo sozinho, sabe? Processando sozinho. Processando sozinho.

No enunciado “a minha família não é muito conservadora”, David apresenta o não-dito da sexualidade na sua relação familiar, pois o enunciado “*não é muito conservadora*” sugere um outro modo de encarar a sexualidade, mas, apesar dessa abertura relativa dentro da família, que demonstra respeito pelas questões de sexualidade, David revela o quanto não se discutem as práticas e vivências sexuais. O silêncio também é um não-dito que cria uma lacuna em relação ao conhecimento sobre sexualidade. Isso é evidenciado em seu enunciado: “*essas coisas de sexualidade, sexo, namoro... Eu nunca tive muita liberdade para falar com eles, sabe? Eu nunca me senti muito à vontade. E eles também nunca chegaram a tocar nesses assuntos comigo*”.

Conforme os enunciados destacados acima, é perceptível que essas formas de não-ditos em relação à sexualidade são parte dos silenciamentos vividos por esses sujeitos homossexuais em diversas instituições. Aqui, destacamos a família, uma vez que ainda, em suas estruturas, persiste a falta de abertura para falar sobre sexo e sexualidade, moldando suas estruturas e seus regimes de saber/poder. Isso nos remete às primeiras páginas de Foucault (2018), na sua obra “A vontade de saber”, onde ele discute como a sexualidade foi cuidadosamente encerrada. O filósofo afirma: “O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo” (Foucault, 2018, p. 7).

A prevalência desse silêncio opera como um regime de controle²⁴, em que imperam os regimes de verdade, fazendo da sexualidade homossexual lugar para a

²⁴ Foucault, desenvolve o conceito de *regime de verdade*, em uma entrevista de 1976, chamada “A Função Política de um Intelectual”, no qual ele afirma: “A verdade é deste mundo: ela é produzida graças a múltiplas imposições. E aqui ela detém efeitos regulados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, ou seja, os tipos de discursos acolhidos por ela, os quais ela faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obter a verdade; o status dos que têm a tarefa de dizer o que funciona como verdade” (Foucault, 2011, p. 217).

contínua reprodução das intolerâncias e espaço profícuo para injúrias. O sujeito de sexualidade homossexual, nesse contexto, tende a receber sobre seus corpos essas formas de violência. Além disso, a falta de abertura para discutir “*essas coisas de sexualidade, sexo, namoro*” provoca na vida desses sujeitos homossexuais o sentimento de culpa, inferioridade e medo. Eles não se sentem confortáveis para falar de si, o que os mantém em espaços de não intimidade para expressar seus afetos. O enunciado de David ilustra isso: “*Eu nunca me senti muito à vontade. E eles também nunca chegaram a tocar nesses assuntos comigo*”.

O enunciado “*Eu nunca me senti muito à vontade. E eles também nunca chegaram a tocar nesses assuntos comigo*” mostra como a produção de uma subjetividade *gay* perpassa também por esse espaço de poder falar e se dizer, ou seja, esse poder de se dizer *gay*. Para Eribon (2008, p. 70), essa forma de se dizer “o que se é e o que pode fazer, entre o que se é e o que se pode dizer” provoca uma ruptura do silêncio – silêncio esse que é estruturado, segundo Bourdieu (2023), pela prevalência da “dominação masculina”, que incide sobre as instituições e estabelece essa “ordem sexual”.

Eribon (2008, p.70) chama nossa atenção para o fato de que “a questão do *dizer* é central na experiência *gay*”, uma experiência que muitos desses sujeitos homossexuais não vivenciam diretamente. Muitos encontram esses espaços no encontro com outros homossexuais, como em coletivos, rodas de amigos ou outros espaços de sociabilidade. Esses são espaços que quebram os não-ditos. São espaços de escuta que, quando não encontrados em casa, eles encontram lugares outros que rompem com esse não-ditos, para se dizer *gay*. Isso fica evidente no momento em que perguntei a David com quem ele se sentia mais confortável para conversar sobre sua sexualidade, ao que ele responde: “*Acho que mais meus amigos. Com eles é... mais natural. Não tenho mais... Não tenho vergonha. Então, com eles eu falo bem mais... Eu falo abertamente sobre. Porque com a minha família... Não, eu não me sinto à vontade, não*”²⁵.

Enunciados como “*com a minha família... Não, eu não me sinto à vontade, não*” são retomados em outros discursos dos participantes, como em uma fala de Jean, em que ele começa seu relato a partir de uma das cenas do filme *Marvin* (2017): “*Teve a*

²⁵ Na terceira subseção continuarei a discutir sobre a amizade como um modo de sociabilidade *gay*, por isso, não nos deteremos a uma análise mais aprofundada no que tange a esses outros espaços de sociabilidade *gay*, pois as subseções seguintes contemplará essa discussão.

cena da casa, a cena em que ele conta na peça que o pai dele pergunta por que ele é assim durante um bom tempo". A imagem que logo visualizaremos mostra Marvin na mesa de seu estúdio escrevendo o roteiro de sua peça de teatro. A imagem, em um plano aberto, mostra Marvin sentado na mesa de casa, com seu caderno e lápis na mão, escrevendo seu texto. Ao fundo, nas cortinas de sua janela, o cineasta projeta cenas vividas por Marvin quando ainda morava na casa de seus pais. As imagens que passam ao fundo são de seu pai sem camisa, na mesa da cozinha, fazendo uso do seu cigarro, olhando para um outro cômodo da casa, como se estivesse vigiando e acompanhando o que estava acontecendo no outro vão da casa. No momento em que Marvin se concentra na escrita, a cena do pai toma um foco nítido, mas de repente Marvin vai levantando sua cabeça olhando para o horizonte e a imagem que estava sendo projetada sobre as cortinas de sua janela começa a desaparecer.

Imagem 10: entre o "trago" do pai e a escrita de si: a sexualidade em projeção.



Fonte: Filme *Marvin* (2017).

O uso do ângulo aberto na imagem cinematográfica visualizada acima, trazendo o personagem principal no primeiro plano e, em segundo plano, a projeção da imagem de seu pai, nos sinaliza indica como Marvin buscou reconstruir sua história de vida usando o teatro como suporte necessário para ressignificar as violências vividas nas relações familiares. Essa abertura permitiu a ele encontrar a liberdade

para falar de sua sexualidade, revisitando, na memória vivida, as marcas ditas e “não-ditas” nas figuras parentais. Dessa forma, o pai aparece na “projeção” não como um demarcador do trauma do inconsciente, mas o pai que exala padrões da masculinidade, como figura de autoridade e de chefe da família. De certo modo, Marvin, em primeiro plano, mostra o deslocamento necessário para o enfrentamento necessário às formas de opressão vividas na relação com esse pai.

Nesse despertar que a audiovisualidade provoca em Jean, surgem uma teia de memórias afetivas e sentimentos que o levam a trazer vários mistos de sentimentos e momentos vividos na sua relação com seus pais. No filme *Marvin* (2017), acompanhamos discursos que marcam a relação de Marvin com seu pai, em que esses não-ditos aparecem. Uma das falas de seu pai é a seguinte: “*Por que ele nos envergonha assim?*”. Jean, ao entrar em contato com a cena, desperta essa lembrança e começa a relatar:

Teve a cena da casa, a cena em que ele conta que na peça o pai dele pergunta por que ele é assim durante um bom tempo. Quer dizer, eu acho que até hoje, na verdade, eu me escondo dentro de casa por conta do preconceito que existe dentro da minha casa. Meus pais, eles são muito católicos e veem a minha sexualidade como pecado. Eu não sei se acredito em Deus, não sei se me encaixo em uma religião, e tudo que envolve homossexualidade na minha casa é visto como errado, como pecado. Durante muito tempo, quando eu tentava expressar a minha sexualidade por meio de outras coisas como roupas e acessórios, meus pais brigavam muito, ficavam muito bravos e proferiam ódio contra mim. Até hoje, na verdade, quando veem alguma coisa relacionada, teve um episódio há dois anos em que eu pinteí meu cabelo de azul sem minha mãe saber, porque sabia que ela não ia deixar. Quando cheguei em casa, ela me deu uma surra e disse que aquilo não era coisa de homem, que não tinha me criado assim, e que não sabia o que tinha dado errado e não sei o quê... Foram muitos episódios. Acho que minha mente tenta bloqueá-los porque sei que muita coisa aconteceu, tanto que, durante o filme, eu lembrava de coisas assim que não sabia que lembrava que tinham acontecido. Tipo, isso mesmo da minha mãe bater só porque pinteí meu cabelo de azul. Eu tinha bloqueado essa memória e agora, assim, lembrando disso.

No enunciado “*eu acho que até hoje, na verdade, eu me escondo dentro de casa por conta do preconceito que existe dentro da minha casa*” Jean mostra o quanto essas formas de repressão às quais os sujeitos homossexuais estão submetidos dentro de seus núcleos familiares continuam acontecendo. O ato de se esconder dentro da própria casa opera para que esses sujeitos não vivam seus modos de subjetivação, na condição de se dizer gay, na condição de ter a liberdade e poder ter

vivências afetivas homossexuais, permitindo o livre acesso de andar com pessoas do mesmo sexo, ou até mesmo por ter o direito de ousar, rebelar a sua sexualidade pela exterioridade, que vem acompanhado por estilos de se vestir, como bem fala Jean: *“Durante muito tempo, quando eu tentava expressar a minha sexualidade por meio de outras coisas, como roupas e acessórios, meus pais brigavam muito, ficavam muito bravos e proferiam ódio contra mim”*.

Um outro importante enunciado que aparece no discurso de Jean é quando ele faz referência à religião dos pais: *“Meus pais, eles são muito católicos e veem a minha sexualidade como pecado. Eu não sei se acredito em Deus, não sei se me encaixo em uma religião, e tudo que envolve homossexualidade na minha casa é visto como errado, como pecado”*. Nesse enunciado, percebemos o quanto a instituição religiosa aparece ainda como esse lugar repressivo do sexo, em que ainda prevalece uma lógica da sexualidade ligada a um binarismo do sexo, centrado no gênero feminino e masculino. Mas que isso, é importante olhar para as diversas camadas que atravessam essa forma de viver a sexualidade homossexual em uma família católica, pois, na religião, configura-se um campo discursivo sobre a sexualidade – mais especificamente a homossexualidade. Portanto, a religião é um dos saberes/poderes que atravessam a subjetividade gay.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, uma vez que a sexualidade homossexual esteja sobre constante processo de vigilância, em que a vivência dos afetos se limitam a uma ordem do saber e poder, e encontra aparato nas estruturas sociais para a manutenção dessa ordem repressiva do sexo, é evidente como o próprio sujeito de sexualidade homossexual se apresenta também dentro deste discurso, fazendo valer à rebeldia da própria sexualidade, um lugar de não obediência, de não sujeição, mas de subversão da própria sexualidade. Isso porque, no discurso de Jean, ao destacar a quebra dos padrões culturalmente estabelecidos dentro de sua família, seja na esfera do modo performativo de seu corpo ou no distanciamento do modelo de religião que é vivido pelo seus pais, Jean mostra um lugar outro, um lugar que ele toma para si, como lugar que subjetiva seu modo de vida.

Ademais, é importante ressaltar que, uma vez que esse discurso onde a religião ocupa ainda um lugar central na configuração das famílias, essa produção discursiva ainda continua a gerar efeitos nefastos para se pensar o debate da sexualidade dentro da educação. Isto posto, é relevante destacar o quanto, nos últimos tempos, o discurso “pró-família” tem ganhado força dentro do discurso político da extrema-direita

no Brasil, acompanhado de apoios de igrejas cristãs. Conforme Junqueira (2022), esses grupos cristãos estão apoiados em uma agenda antigênero de matriz católica, que constrói um discurso persuasivo em torno da “ideologia de gênero”.

Constantemente, a educação brasileira é atacada por esses grupos religiosos e políticos reacionários, os quais buscam, por meio de uma agenda moralmente repressiva, baseada em doutrinas dogmáticas cristãs, a manutenção e defesa do modelo de família heteronormativa. Eles tendem a anular avanços e transformações quanto às questões de gênero, sexo e sexualidade. Uma vez que as escolas e docentes alinhados com essa proposta inclusiva, laica e antidiscriminatória garantam o acesso e o reconhecimento dessas diferenças, para esses grupos, isso é visto como uma “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” das famílias, cujos valores morais e religiosos seriam inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos impostas por governos e organismos internacionais” (Junqueira, 2022, p. 23).

Pautas como “ideologia de gênero²⁶” e “cura gay²⁷” disputam a arena política reacionária e cristã no parlamento brasileiro, tendo reflexo diretamente nos avanços de políticas de garantia de direitos a grupos sociais em vulnerabilidade, como no caso das pessoas homossexuais, que continuam sendo desfavorecidas, uma vez que políticas públicas não conseguem avançar no que tange à promoção de bem-estar social a essa população. Diante disso, percebemos que, nesse espaço, o jogo da fé

²⁶ A expressão “teoria de gênero” é usada por grupos ativistas religiosos para atacar os estudos de gênero, reduzindo o seu vigor teórico e político. Isso porque o campo de estudo de gênero é marcado por pesquisas e reflexões, debates que contemplam várias disciplinas e tem uma vasta matriz teórica e política que abarca toda a sua diversidade, além de sua demarcação e defesa dos direitos humanos. Para Junqueira (2018, p. 453): “Seu intuito seria extinguir a ‘diferença sexual natural’ entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, difundindo-se a crença enganosa de que tais diferenças seriam meros produtos de processos opressivos de construção social e que poderiam constituir simples escolha do indivíduo”.

²⁷ O termo “cura gay” é usado por grupos que defendem as terapias de reversão sexual de pessoas não-heterossexuais. Compõem esses grupos cristãos evangélicos e católicos, parlamentares evangélicos, bem como profissionais da psicologia. Em março de 2017, um grupo de psicólogas(os) acionou a Justiça Federal da Seção do Distrito Federal para suspender os efeitos da Resolução CFP nº 01/1999. Em 12 de setembro de 2018, o CFP ingressou no Supremo Tribunal Federal (STF) com Reclamação Constitucional, solicitando concessão de liminar para suspender os efeitos da sentença proferida pelo juiz da 14ª Vara Federal do Distrito Federal em favor da ação popular da Resolução do CFP nº 01/99. No dia 24 de abril de 2019, a ministra Cármen Lúcia, do STF, suspendeu a decisão do referido juiz, afirmando: “Sem prejuízo da reapreciação da matéria no julgamento do mérito, defiro a medida liminar requerida para suspender a tramitação da Ação Popular [...] e todos os efeitos de atos judiciais nela praticados, mantendo-se íntegra e eficaz a Resolução nº 1 do Conselho Federal de Psicologia”. Tal decisão configurou-se como uma vitória importante para a Psicologia brasileira e a sociedade como um todo, no que se refere ao respeito aos direitos fundamentais e à autonomia do CFP em normatizar a profissão de psicólogo(a).

se enlaça ao jogo do poder, reproduzindo e legitimando a homofobia. Nesse jogo, uma produção de saber e poder é sempre produzido: o saber religioso encontra na arena política as convenções e forças de interesses, produzindo, assim, as formas de perpetuação desse poder.

A dimensão discursiva em que a sexualidade é colocada penetra ainda hoje em diversas camadas sociais e tem, nas instituições, um lugar para ancorar suas formas de saber e também de poder, servindo-se da lei para validação desse discurso. Portanto, as categorias enunciativas que validam o lugar “inabalável da família” estão acompanhadas por outras instituições, como igreja e política – por meio de representantes partidários nas câmaras de vereadores, assembleias legislativas por meio de deputados e senadores –, que levam à frente o discurso homofóbico em nome da preservação da “família” heteronormativa como modelo. Junqueira (2022) chama atenção para esses discursos, os quais se encontram na arena da escola, como a primeira instituição a ser mirada, fazendo-a refém de todo um discurso moral em torno da sexualidade.

Mas é de se perceber que esses discursos estão presentes na vida da escola, não apenas devido à avalanche de discursos ultraconservadores que presenciamos nestes últimos tempos. Esse discurso está dentro das escolas, com as qualidades herdadas pelo discurso médico patologizante, assim como pelos discursos religiosos, jurídicos e políticos que formam essa teia social de saber/poder. E, uma vez que a escola não está isolada das relações sociais e culturais, estabelece, nesse território, suas relações de forças por meio do saber/poder.

Não obstante, o discurso de Jean, ao qual logo mais teremos acesso, é uma síntese desses discursos que atravessam o terreno da escola e as relações familiares na produção discursiva da sexualidade homossexual. Demonstra que afetos como a homofobia são parte de uma estrutura que, no campo do desenvolvimento escolar e afetivo dos sujeitos de sexualidade homossexual, compõem uma pedagogia dos afetos galgada por regimes de vigilância e de patologização da sexualidade homossexual. O cuidado é direcionado à produção do estigma, no qual se estabelece para o sujeito homossexual a performance de um gênero: para meninos, o modelo de masculinidade; para meninas, o modelo da feminilização; para meninos gays, a feminização dos comportamentos do corpo, a “bixa afetada”; e para meninas lésbicas, a masculinização. Aqui, não entraremos no mérito das performances de corpo quanto ao gênero e suas dissidências sexuais, mas visibilizaremos o quanto os discursos da

sexualidade, dentro da escola, continuam a ser essa reprodução de saber/poder que continua a marcar os sujeitos homossexuais desde a sua infância. Esse jogo leva esses sujeitos a experiências afetivas em que seus corpos são marcados pela violência que sofrem em razão da sua sexualidade. Escutemos Jean:

Eu lembro de um episódio quando eu era muito pequeno. Eu era uma criança. Isso não foi nada justo. Foi quando eu estava na escola e a diretora da escola chamou a minha mãe. Ela disse: “Seu filho vai ser”... Ela não falou “gay”. Ela não falou “homossexual”. Ela falou: “Seu filho vai ser viado quando ele crescer, e eu estou te avisando isso pra você evitar que isso aconteça”. E a minha mãe, ela conta isso pra mim até hoje. Quer dizer, até esses dias. Ela conta pra mim que a minha diretora chamava ela na escola pra falar que quando eu crescesse eu ia ser gay. Isso não é correto. Não é a atitude de uma pessoa que trabalha com a educação.

Falar para a mãe de uma criança não é justo, não é correto, não é certo, até porque é uma criança. Não sabe o que essa criança é, não sabe. Eu poderia não ser gay, e ela presumiu isso a ponto de chamar a minha mãe. Isso é homofobia. É homofobia desde a fase de criança... Nossa, sem palavras para descrever isso. Até eu penso nisso muito, e eu não tenho palavras para dizer o que é isso. A minha mãe me falou isso pela primeira vez quando eu tinha 11 anos, e eu questionei para ela. Na verdade, eu não questionei para ela isso, eu questionei para ela se ela tinha certeza que eu tinha nascido menino. E ela falou algumas coisas, e ela falou: “Nossa, a diretora da escola bem que me chamou mesmo pra dizer que você ia ser gay quando crescesse”, enfim... Foi errado!

Jean começa a narrar um fato que aconteceu em sua vida na fase quando era criança. Entre muitos lugares em que ele vivia, naquele litoral, a escola foi um dos espaços trazidos em seu discurso. Interessante perceber que ele não se detém aos espaços físicos da escola, e sim em como a escola ocupa um lugar de produção de verdade, algo com um desdobramento afetivo negativo em sua vida: “Ela disse: Seu filho vai ser... Ela não falou 'gay'. Ela não falou 'homossexual'. Ela falou: 'Seu filho vai ser viado quando ele crescer, e eu estou te avisando isso pra você evitar que isso aconteça”.

Nesse enunciado, percebemos uma derivação predicativa à qual o sujeito homossexual é submetido dentro de suas relações de convivência, familiar e social. No social, podemos perceber a instituição escolar por meio da representação da diretora. Os predicativos que vemos é “gay” e “homossexual” são termos que usamos, neste trabalho de tese, como lugar de reconhecimento político para a sexualidade não-heterossexual. Um outro termo usado é “viado”, predicativo que costumeiramente

é utilizado como forma pejorativa de nomear a sexualidade homossexual.

Chamamos atenção para a apropriação que o participante da oficina tem. Ele começa sua narrativa nos educando a escutar que a sua posição enquanto sujeito determina um lugar político e que, dentro da escola, cabe uma apropriação correta do uso político do termo, e não um lugar pejorativo. Ao enunciar *“Ela falou: seu filho vai ser viado quando ele crescer”*, o estudante mostra o quanto o ser homossexual passa por discursos de injúrias, algo que, além de desqualificar a sua condição de sujeito, atua como demarcador de violências, as quais são vividas desde a infância.

Eribon (2008) chama atenção para os horizontes que são definidos a partir da injúria, e os sentimentos de angústia, insegurança, terror e pânico que são gerados em crianças e adolescentes. Esses sentimentos podem ser duráveis e até permanentes, uma vez que esses predicativos que ganham espaço por meio da injúria cercam, encerram e os designam uma condição subjetiva para esses sujeitos homossexuais. Ademais, o autor destaca: “As palavras da vida cotidiana tanto quanto as do discurso psiquiátrico, político, jurídico, atribuem a cada um deles e a todos coletivamente um lugar - inferiorizado - na ordem social” (Eribon, 2008, p. 75).

No enunciado *“Seu filho vai ser viado quando ele crescer, e eu estou te avisando isso pra você evitar que isso aconteça”*, percebemos o quanto esse discurso carrega um regime de força, produzindo uma verdade da sexualidade.

Em um primeiro momento, percebemos que ele parte de uma pessoa investida de um poder, a diretora. Depois, esse poder se dilata em um regime de saber, quando a diretora fala para a mãe do estudante o seguinte: *“eu estou te avisando isso pra você evitar que isso aconteça”*. Esse ato de prever que a criança possa vir a ser homossexual – uma vez que a diretora fala *“pra você evitar que isso aconteça”* – carrega um saber da ordem dos discursos produzidos pela própria psiquiatria moderna, em que a homossexualidade ganha, no conjunto de suas estruturas diagnósticas, um determinismo biológico e comportamental. Foucault (2018, p. 114), ao enfatizar a “psiquiatrização do prazer perverso” já destaca o quanto a questão do instinto sexual foi visto como um instinto biológico e psíquico autônomo, pois “atribuiu-se-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias”.

Assim, é nesse enunciado da diretora (*“pra você evitar que isso aconteça”*) que se instaura esse lugar corretivo e disciplinador para com a sexualidade homossexual de seu aluno. Isso porque esse enunciado não se limita somente ao lugar de

saber/poder da diretora, ele é também a escola, essa *instituição disciplinar* (Foucault, 2014) que ainda perpetua modelos classificatórios e normatizadores, atribuindo identidades, comportamentos específicos, para os sujeitos que estão inseridos dentro da instituição. No enunciado em questão, houve um deslizamento discursivo de uma prática de saber psiquiátrico (a patologização da homossexualidade) para o saber pedagógico.

Não obstante, em pesquisa realizada por Soares Júnior e Araujo (2019) sobre o discurso médico-pedagógico na imprensa paraibana, evidencia-se como a sexualidade é abordada de maneira meramente biológica. O seu lugar "pedagógico" não estava assegurado por profissionais da educação, mas por um médico que abordava a educação sexual, fornecendo orientações para pais e professores sobre como tratar esse assunto com crianças e jovens. Os autores apontam para um processo de pedagogização do sexo da criança, voltando-se para aspectos biologizantes, patologizantes e funcionamento da reprodução humana.

Para os autores, o médico propunha, dentro de uma educação sexual, uma educação sanitária, com hábitos higiênicos e desenvolvimento de uma moral sexual dos bons hábitos e comportamentos individuais. Essa é também a mesma lógica que o discurso da diretora reverbera para com a sexualidade de seu aluno (*"evitar que isso aconteça"*), configurando-se por meio deste deslizamento discursivo do saber médico para o saber pedagógico.

Jean, consciente das questões que atravessam o campo da sexualidade homossexual e dos próprios dilemas encontrados no seu cotidiano, seja nas relações de amizade, na família, na escola e na própria comunidade em que mora, expressa sua angústia durante o seu relato. Essa angústia não é só o sentimento de despossessão dos afetos que negam a sua sexualidade, mas também está em jogo o lugar que esse discurso ocupa. Ele é proferido dentro de uma instituição de ensino pela diretora. Ela, por ocupar um lugar de saber e de poder, faz esse discurso se tornar uma verdade. No relato de Jean quanto à conversa com sua mãe, na qual veio à tona a questão da sexualidade, a mãe faz um movimento de deixar essa questão como um "não dito", não escutando a angústia de seu filho. Por outro lado, o discurso da diretora entra como esse "dito" e como lugar de verdade, uma vez que a mãe lhe responde: *"e ela falou: 'Nossa, a diretora da escola bem que me chamou mesmo pra dizer que você ia ser gay quando crescesse, enfim'"*.

Embora vivamos imersos nessa reprodução discursiva da sexualidade que é

posta dentro de um sistema de vigilância e moral, Foucault (2018, p. 76) nos alerta quanto ao uso da verdade, pois para o filósofo “A verdade cura quando dita a tempo, quando dita a quem é devido e por quem é, ao mesmo tempo, seu detentor e responsável”. Isso nos leva a ver o lugar de sujeito que a diretora ocupa, que é de saber/poder – algo que a autoriza nessa produção de verdade na escola. Dentro dessa relação, está o lugar de escuta da mãe, que fica estabelecida por uma relação de subordinação a essa verdade de saber/poder da diretora. Essa produção de verdade coloca em evidência a sexualidade do aluno, depositando, a partir da diretora, adjetivações que a desqualificam.

Em Freire (2021), o diálogo que requer uma comunicação é uma ação entre dois sujeitos, e não pode ser reduzido a um ato de depositar uma ideia que venha a destituir a subjetividade do outro. Para tanto, é a sexualidade que está nesse jogo dialógico de produção de verdade, e ela também não está fora do alcance de questões acadêmicas, mas é parte dos processos de subjetivação dos sujeitos que fazem a escola. Quando Foucault (2018) faz menção à força da verdade e seus efeitos, ele nos situa e dá pistas para construirmos pedagogias dos afetos a partir dessa produção da verdade, que é construída pela dialogicidade entre escola e família.

Por conseguinte, essa dialogicidade é o fio condutor, o “fio terra”, esse fio da descarga que neutraliza toda essa avalanche discursiva em torno da sexualidade, que tendem a “naturalizar”, por vias de processos patológicos, que por meio de intervenções terapêuticas, sejam elas via psiquiatria ou da psicologia, buscam modos de “normalização” ou “cura” desse modo de subjetivação que os sujeitos homossexuais vivem sua sexualidade. Dessa forma, Foucault (2018, p. 77) afirma que a sexualidade é “um campo de significações a decifrar; um foco de relações causais infinitas, uma palavra obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar”.

A escuta nos possibilita acessar essas superfícies discursivas em torno da sexualidade, fazendo com que possamos construir pedagogias não-normativas e patologizantes no acolhimento dos sujeitos de sexualidade homossexual, pois, uma vez que a escola não construa essas pontes para o acolhimento e a politização dessas formas de escuta e cuidado, a escola tenderá a reproduzir pedagogias excludentes, classificadoras, levando para a vida dos estudantes processos traumáticos. Jean, ao falar de sua experiência com as questões de sexualidade na escola, nos seus anos iniciais e na sua adolescência, chama atenção para o fenômeno da homofobia, mas

destaca o quanto essa ação não está dada em determinada etapa de vida do sujeito de sexualidade homossexual, ela o acompanha desde a infância. Assim ele fala: *“Eu poderia não ser gay, e ela presumiu isso a ponto de chamar a minha mãe. Isso é homofobia. É homofobia desde a fase de criança...”*.

Ao enunciar *“Isso é homofobia. É homofobia desde a fase de criança”*, Jean não só escancara as violências, mas mostra como elas são vivenciadas no percurso da vida. Dessa forma, Junqueira (2014) chama atenção para o fato de a homofobia carregar esse conjunto de afetos negativos, desqualificando a condição do sujeito homossexual. Para tanto, é necessário entender que a homofobia é um fenômeno social que está relacionado “a preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade” (Junqueira, 2014, p. 192).

Conforme acompanhamos nesta subseção, os discursos que emergiram a partir das falas dos sujeitos, de suas relações familiares, revelam que a sexualidade homossexual encontra-se ainda em busca desses “afetos” dentro dessas relações. Em todo o percurso de suas vidas, desde a infância, a homofobia toma formas variadas, violando as subjetividades desses sujeitos. Esse fenômeno não pode ser visto de forma individualizante, pois ele é parte de uma estrutura maior; está presente nas famílias, nas instituições escolares, no trabalho, nas ruas e na política.

De todo modo, aqui nos detemos a pensar a família e os “afetos” entre ditos e não-ditos. É nesse lugar, entre “ditos e não-ditos”, que, por meio da análise dos enunciados de Jean, de Alan e de David, localiza-se a família e sua relação com a escola. Percebemos que a família está presente na escola, enquanto um regime de poder, como parte que mantém esse processo de pedagogização negativa dos comportamentos e como um lugar da moral que acompanha a escola nesse processo de “educar” e “corrigir” os corpos dos filhos que frequentam a escola. A ausência da família na escola e a falta de diálogo quanto às questões de sexualidade, enquanto parte de um processo de pertencimento e de subjetivação da vida de um sujeito, mostram esse lugar de não-escuta, de uma pedagogia que reproduz, conforme Spinoza (2021), afetos negativos, como a homofobia. É uma pedagogia que obscurece a sexualidade, pois ainda está centrada em modelos biologizantes e patologizantes provenientes de uma formação discursiva embebida de enunciados articulados ao saber psiquiátrico e médico em torno da sexualidade, cujas fontes

remetem ao século XIX.

Retornando à fala de Jean (*“Ela conta pra mim que a minha diretora chamava ela na escola pra falar que quando eu crescesse eu ia ser gay. Isso não é correto. Não é a atitude de uma pessoa que trabalha com a educação”*), ao ter consciência das violências sofridas em sua vida e dentro da escola, é necessário lembrar que na escola não cabem afetos que reproduzam violências e aniquilamento das subjetividades homossexuais. É preciso sempre trazer as palavras de Jean para fazer eco, e, desse eco, uma escuta. Uma escuta que seja capaz de gerar movimentos de transformação nas pedagogias aplicadas no território da escola, onde a perspectiva da diferença integre o currículo com implicações éticas para a formação humana integral. É preciso mais cinema na escola, mais desenhos e relatos de experiências vividas em diálogo com outros atores sociais que estão de forma “invisível”, como esse “não-dito” dentro da escola, para que se possa construir uma escuta transformativa para a escola.

5.2 “EU VIM RESGATAR ALGUMA COISA AQUI DENTRO”: DA CABINE À ROSQUINHA, AS HETEROTOPIAS DA SUBJETIVIDADE GAY

Como parte dos discursos de si, compõem o corpus desta seção os discursos discentes homossexuais, os quais apresentam as suas formas de vida homossexual no espaço da escola. Pensar esses espaços a partir dos discursos desses sujeitos transporta-nos para conhecer como a produção da subjetividade gay é construída e vivida dentro do espaço escolar. Trazemos para o campo discursivo a “cabine” e as “rosquinhas”, espaços de vivências de afetos por alunos homossexuais. Desta forma, usaremos o conceito de *espaço heterotópico*, de Foucault (2013)²⁸, para pensar esse lugar outro que esses sujeitos buscam vivenciar, construir e produzir.

O que estamos chamando de “cabine” e “rosquinha”? Primeiramente, consideremos esses dois espaços como enunciados, pois o espaço também é possível de enunciação e está em profunda imbricação com os discursos verbais. Por conseguinte, que os situemos: a cabine é um espaço de estudo, uma pequena sala

²⁸ O texto foi publicado em dezembro de 1966, por ocasião de um convite que recebeu para uma série radiofônica francesa chamada “Cultura francesa”. Foucault nesta entrevista trata do tema “Utopia e Literatura”. Neste trabalho, fazemos uso do texto publicado pela editora n-1 em 2013, que contempla o prefácio da autoria de Daniel Defert.

com mesa em grupo, onde duas ou mais pessoas podem se encontrar, e fica localizada no espaço da biblioteca da instituição. A rosquinha, por sua vez, é o nome atribuído pelos alunos às mesas e bancos de concreto em forma de círculo, em volta das árvores de uma praça interna dentro da instituição.

Essa praça ocupa um lugar central dentro do *campus*, pois fica próximo às salas de aulas, ao ginásio esportivo e à cantina, sendo um lugar de grande circulação de estudantes, servidores e visitantes. É de se ressaltar que esse espaço, o das “rosquinhas”, é onde os alunos, nos horários livres e intervalos das aulas, frequentam cotidianamente. É também neste espaço que acontecem atividades culturais promovidas pela instituição e pelos próprios alunos. Uma fotografia do espaço das “rosquinhas” pode ser vista na Imagem 02, na segunda seção desta tese.

Aqui, estamos usando este enunciado (“rosquinhas”) entre aspas para trazer a sua dubiedade. A rosca é um elemento em forma cilíndrica que permite o encaixe e travamento por movimento rotacional. Encontramos isso nas ferramentas, como o parafuso – peça essa que abarca os instrumentos utilizados pelas engenharias na montagem de suas produções.

A “rosquinha” também nos remete ao fato de, neste *campus*, boa parte das ofertas educacionais serem em áreas afins à Engenharia, ofertas que estão ligadas, com frequência, a um tecnicismo do conhecimento. Vale destacar que os cursos dessa unidade de ensino são formados, em sua maioria, por um quadro de alunos e professores do sexo masculino, sendo ainda pequena a prevalência feminina.

Para além desta função mecânica que a “rosquinha” ocupa, ela também é um enunciado que faz de sua estrutura circular outra metáfora usualmente popularizada e pejorativa, ao fazer menção ao “cu”, o orifício anatômico que é categorizado como *ânus*. Além disso, a “rosquinha” acompanha o nosso paladar doce, pois também foram produzidos biscoitos e doces, os quais são chamados de “rosquinhas”. Ou seja, a metáfora da “rosquinha” tem sua função erótica, de modo que ela perpassa o pala(dar) e ocupa outras funções, sejam elas instrumentais ou lugares de sociabilidade.

Desta forma, as “rosquinhas” do IFRN, uma vez que são construídas pelo (cu)rrículo o(cu)lto da instituição, e por mais que sejam um construto usado pejorativamente pelas práticas de saber/poder da masculinidade hegemônica, demarcam um lugar político na produção das sociabilidades homossexuais da instituição, fazendo dessa arquitetura um lugar político para a vivência dos afetos homossexuais. Nesse sentido, concordamos com Preciado (2022, p. 42): “A

arquitetura é política. Anatomia é cartografia política. Arquitetura e anatomia organizam as práticas e as qualificam: públicas e privadas, institucionais ou domésticas, sociais ou íntimas”.

Essa arquitetura, as “rosquinhas”, é um espaço político, onde o “cu”, torna-se “o centro erógeno universal situado além dos limites anatômicos impostos pela diferença sexual” (Preciado, 2022, p.43), pois, nesse espaço, as vivências dos afetos mobilizados por sujeitos homossexuais e heterossexuais convivem, construindo um espaço de sociabilidade, como também do reconhecimento das múltiplas formas de afetos, entre elas, os afetos homossexuais.

Se as “rosquinhas” produzem práticas de sociabilidade entre sujeitos não-heterossexuais e heterossexuais, por outro lado, a “cabine” torna-se um espaço de produção de um saber/prazer por parte dos estudantes homossexuais. Aqui, apresento Alan e seu paquera, ambos alunos da instituição de ensino, que usam o espaço da biblioteca para se encontrarem, um lugar que é, por excelência, o coração da instituição, onde a comunidade acadêmica faz uso para buscar literaturas para estudos e ter acesso ao conhecimento.

Esse lugar – de acesso ao conhecimento – produz um lugar outro: do saber/prazer, produzido por Alan e seu paquera. Eles fizeram da cabine um lugar para dessacralizar o confessionário cristão, e seus corpos produziram um saber de si, de práticas de desejos homossexuais, corpo a corpo, entre beijos, linguadas e sarros, fazendo daquele espaço um lugar de produção de prazer, acionando sobre seus corpos o alerta das rupturas confessionárias que tendem a enjaular seus corpos e desejos a modelos binários de gênero e de sexualidade. A cabine não suportou a produção de um saber que transgride. Ela foi, mais uma vez, uma estrutura que usou do poder para imprimir sobre esses sujeitos um modo regulatório de sexualidade.

A história de Alan, a partir de sua vivência da sexualidade homossexual, começa na sala de aula, nos seus 19 anos de idade. Sai de sua cidade, na região metropolitana de Natal/RN, para fazer seus estudos no então CEFET/RN, pois o ano era 2001. Alan, ao relatar sobre esse momento, diz: *“2001 que eu já conhecia a minha sexualidade, eu já sabia. Eu sempre fui aquela criança viada que queria ser a Paqueta da Xuxa, sempre foi isso. Sempre. Mas sempre foi isso escondido de todo mundo”*. Então, em um certo dia, o percurso da história de desejo de sua sexualidade, uma troca de olhares entre dois adolescentes homens, acontece em uma aula de língua inglesa. De fato, era uma outra língua que recortava aquele ambiente de sala de aula,

uma linguagem não traduzida, mas decifrada pelos dois corpos adolescentes.

Alan é ousado, lança-se ao desejo, não se contenta em ficar sentado no lugar que estava, e pede à professora para trocar de lugar. A intenção dele era quebrar a barreira escópica do olhar/desejo e se lançar ao espaço do corpo/desejo, pois, por mais que nesta aula a professora usasse um outro formato na estrutura da sala, dispondo as cadeiras em forma de “u”, possibilitando uma maior integração e campo de visão, de modo que todos se vissem, Alan queria ficar mais próximo de seu paquera.

Neste momento, a professora interpela Alan, mostrando que o lugar onde ele estava já favorecia a sua participação na aula. Mas, mesmo assim, ele retrucou: *“Aí eu fui e disse assim: não, sua aula eu estou vendo direito. Quem eu queria ver direito era ele”*. Na ocasião, o paquera de Alan se sentiu exposto e saiu da sala de aula. A professora, logo depois, pediu para que Alan fosse trazer de volta o jovem que saiu da sala de aula, e ele saiu por dentro da instituição procurando-o, encontrando-o, enfim, na sala de informática.

Os dois alunos retornaram à sala de aula quando a sirene tocou, encerrando o horário da aula. Essa sirene, sobre a qual falamos na introdução deste trabalho, volta à cena da vida desses estudantes, e agora ela sinaliza não só um término da aula, mas uma nova narrativa na vida de dois estudantes, desafiando o desejo e rompendo com a produção da heteronormatividade que circunda as práticas pedagógicas e o currículo da instituição.

Alan e seu paquera fazem do espaço da escola uma verdadeira heterotopia, pois começam a viver os afetos homossexuais em espaços outros, como no *vestiário do ginásio* e na *cabine da biblioteca*. Direcionemos nosso olhar para esses espaços heterotópicos, *“cabine”* e *“rosquinhas”*, os quais não só marcam rupturas subjetivas, mas demarcam também rupturas espaciais, que instauram o cruzamento de campos discursivos distintos nos enunciados estudados: psiquiatria, medicina, pedagogia. Dessa forma, as análises emergidas a partir dos discursos são também um convite à escuta dessas formas de subjetivação vivenciadas por esses estudantes.

Esses discursos remetem-nos a olhar para as vivências da sexualidade por alunos homossexuais, possibilitando-nos também olharmos para as nossas práticas pedagógicas: o quanto elas podem ser construídas dentro de processos que promovam acolhimento. E esse acolhimento também passa por trazer à discussão, nas disciplinas lecionadas, questões voltadas à sexualidade, pois, conforme Alan fala:

“se tivesse outro professor fazendo algo, se isso fosse realmente um assunto debatido na época, alguma coisa, se tivesse uma sensibilidade, minha vida também estivesse diferente, não teria sido tão massacrante, sabe como foi?” Esse “fazendo algo” é a condição de possibilidade dos educadores. Podemos construir formas múltiplas na reconstrução dos afetos que são vividos pelos estudantes. Entre esses afetos, está, claro, a vivência da sexualidade homossexual por parte dos discentes. Ou seja, esse “fazendo algo” é a possibilidade de construir uma pedagogia dos afetos, pois essa pedagogia, ela é uma das condições de acolhimento, como também uma possibilidade política para reconstrução dos afetos.

O relato apresentado por Alan nos convida a olhar para a instituição, pois esse ver é estampado pelo registro do participante em seu desenho, conforme foi possível visualizar na seção 4.3 deste trabalho. A escola é desenhada não apenas como um lugar que fez parte da vida do estudante, ela carrega também o lugar onde a sexualidade se faz presente, e é para essa arquitetura que queremos olhar.

Conforme o argumento de Preciado (2022), já mencionado anteriormente, a arquitetura é política. É nessa arquitetura do corpo, do desejo e do espaço que se atravessa a produção de um saber/poder, e assim nos interessa pensar as vivências da sexualidade homossexual. Ocupamos esse lugar outro. Isso porque, para Foucault (2013, p. 52), “o espaço é o lugar privilegiado de compreensão de como o poder opera”.

Nesse sentido, apresentaremos, a partir do discurso de Alan, os espaços da instituição escolar do IFRN onde ele pôde experienciar a sexualidade. Elencamos aqui os seguintes espaços: *laboratório de informática; o vestiário do ginásio; a biblioteca; o pátio; as rosquinhas; a sala de aula*. Esses espaços instalam-se a partir de utopias construídas por modelos idealizadores dentro de um projeto para uma Formação Humana Integral, possibilitando aos alunos modelos formais de espaços para produção de pedagogias integrativas que conversam com o currículo formal da proposta pedagógica da formação humana da Educação Profissional. Mas esses espaços são também, conforme Foucault (2013, p. 20), “contraespaços”.

Foucault (2013), ao apresentar a ideia de *contraespaços*, usa a metáfora de uma criança e utiliza-se dos espaços, como os jardins e a cama dos pais, essas utopias localizadas. Dessa forma, o filósofo remonta a cena, dando-nos a condição de imaginar as possibilidades múltiplas desses espaços, essa condição outra de habitar e existir. Assim, o filósofo exemplifica como esses espaços são construídos,

esses lugares reais fora de todos os lugares - a escola é um desses lugares - entre tantos outros que são construídos socialmente e se localizam dentro de uma estrutura de um saber/poder.

Assim, percebemos, por meio do discurso de Alan, a potencialidade que os espaços dentro da escola têm para possibilitar a construção de espaços outros. O discurso de Alan nos situa para além de uma arquitetura funcional e formal da escola; ele e seu paquera constroem uma arquitetura do corpo e da sexualidade por meio de uma cartografia do desejo. Nesse sentido, entendemos com Foucault (2013, p. 21) que “essas heterotopias podem assumir, e assumem sempre, formas extraordinariamente variadas”. Foi a partir da sala de aula que essa sexualidade homossexual começa a desenhar um mapa, ocupando um lugar que, pelo corte de vista, redesenha um outro saber, um saber/desejo, mas um saber de si. Assim, esse espaço heterotópico, como bem afirma o filósofo, foi sendo deslocado, perpassando pelo *laboratório de informática, o vestiário do ginásio, a biblioteca* onde está situada *as cabines e o pátio* onde ficam *as rosquinhas*.

No fragmento discursivo que segue abaixo, Alan nos apresenta o espaço da biblioteca e as cabines de estudos como esse lugar outro, essa heterotopia, pois são nesses espaços que muitas vivências acontecem, inclusive a vivência por Alan de sua sexualidade. Esse espaço também é um lugar de passagem, um lugar que permite a entrada no mundo real pela via da ficção, da fantasia; um lugar que também não está posto no currículo da instituição; um “dentro fora” que possibilita modos outros de existências, como o da própria sexualidade. Assim, podemos acompanhar a seguir o discurso de Alan apresentando esse lugar outro na escola:

E isso, assumir namorado naquela época, era uma coisa assim, absurda. Até que na biblioteca, antes, hoje está diferente, mas antes os lugares de estudo tinham um negócio assim, dividido, que era como se fossem cabines, entendeu? E a gente foi pego se beijando na cabine dessa. E a situação que aconteceu aqui dentro depois disso foi um grande divisor de águas, por isso que o desenho se tornou todo preto depois disso, sabe? Porque nós fomos, literalmente, humilhados, nós fomos julgados, apontados, tudo que hoje você possa imaginar a gente passou na época.

Destacamos os enunciados “*biblioteca*” e “*cabines*” como esse *contraespaço* que demarca um espaço de enunciação, pois faz emergir o discurso sobre a sexualidade e os regimes de saber/poder dentro da instituição escolar. Não por acaso, Foucault (2013) destaca esse lugar da biblioteca como uma ideia moderna, em que

reúne no museu e na biblioteca a ideia de constituir um arquivo geral de uma cultura, sendo esses dois espaços “heterotopias próprias à nossa cultura” (Foucault, 2013. p. 25) .

O próprio estudante, no início do seu enunciado, já nos alerta para uma demarcação temporal que situa os afetos da sexualidade como “*absurda*”, nos remetendo ao que Foucault (2013) chama de heterocronia. Isso porque a sexualidade a ser vista como “*absurda*” situa a sexualidade a uma “norma”, a heterossexual, e ao modelo de estrutura patriarcal como modelo definido a ser seguido. Essa sexualidade homossexual é constituída pelo saber/poder médico como uma patologia, sendo mantida no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - (DSM) - até 1990, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) retira do rol das patologias as homossexualidades.

O lugar da biblioteca e suas cabines é um espaço dentro de outro espaço, concebido para atender às demandas reais da instituição. Esse local promove o encontro de seus usuários – toda a comunidade escolar –, facilitando outros roteiros, imaginações e experimentações de prazeres que rompem com o que é instituído. Nesse sentido, a biblioteca é, por excelência, um espaço heterotópico, pois a “cabine” promove para a instituição dois lugares: um que é a produção da violência institucional homofóbica; outro que é a saída do “armário”. A cabine é essa caixa que se abre para deixar ver a sexualidade homossexual como um modo de vida vivida não apenas fora dos muros da escola, mas nas suas entranhas, nas cabines de sua biblioteca. O discurso de Alan nos possibilita ver as provocações e rupturas que essa cabine provoca enquanto campo subjetivo de suas vidas: “*Até que na biblioteca, antes, hoje está diferente, mas antes os lugares de estudo tinham um negócio assim, dividido, que era como se fossem cabines, entendeu? E a gente foi pego se beijando numa cabine dessa*”.

O beijo na cabine por dois jovens do sexo masculino na instituição escolar, no ano de 2001, era ainda uma experiência inédita para os alunos no espaço público da escola. Pelo discurso de Alan, quando ele apresenta os espaços de encontros com o seu paquera, esses lugares eram sempre escondidos, “fora” mas dentro da instituição. Isso é evidenciado no enunciado de Alan quando tudo veio à tona dentro da escola, conforme ele relata: “*a gente foi pego se beijando na cabine*”. Esse “*foi pego*” demarca o lugar escondido onde a sexualidade era vivida dentro da instituição, pois essa cabine é a jaula que categoriza e estabelece como norma uma masculinidade forjada

em uma lógica performática de gênero, centrada em determinismos biológicos dos genitais, sendo o pênis o troféu como atestado de uma identidade de gênero. Para Preciado (2022b, p. 27): “A masculinidade normal e naturalizada não era nada além de uma jaula. Quem nela entra nunca mais sairá”.

Ao abrir a “cabine”, essa “jaula” é fechada para a masculinidade como morna. Esses alunos são expostos e jogados ao pátio, onde viram presas dos padrões heteronormativos institucionalizados e instituídos pela escola, pois, em conformidade com Preciado (2020, p. 195), “a escola é um campo de batalha para o qual são enviadas as crianças, com seu corpo delicado e seu futuro em branco como únicas armas, um teatro de operações na qual se trava uma guerra entre o passado e a esperança”. Aqui, o filósofo chama atenção para esse campo de batalha, lugar esse que Alan vivenciou intensamente na conquista de seu primeiro namorado e na paixão que o fez desafiar os padrões ali instituídos como norma. Alan fez dos espaços os contraespaços, ao ponto de seus afetos que lhe proporcionavam um lugar de intimidade, serem interditados por afetos depreciativos, os quais o desqualificam em razão de sua condição de existência, a sua sexualidade e seu relacionamento. Assim Alan fala quanto ao momento em que foi *pego* se beijando com seu namorado na *cabine* da biblioteca: “*Porque nós fomos, literalmente, humilhados. Nós fomos julgados, apontados, tudo que hoje você possa imaginar a gente passou na época*”.

Do discurso acima, destacamos o enunciado “*literalmente*”, pois, nas violências homofóbicas, até o pejorativo ou a metáfora que é construída por meio de uma gramática da injúria é carregada de predicativos de violência. Essa pedagogia que foi vivida por Alan e seu namorado não é e nunca será uma pedagogia dos afetos; ela é o que Junqueira (2014) chama de *pedagogia do insulto*, a qual se constitui por meio de piadas, ridicularizações, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Por conseguinte, Eribon (2008) destaca o quanto essas injúrias se inscrevem na memória e no corpo desses sujeitos, moldando a sua relação com os outros – e aqui também podemos afirmar que moldam a relação com a escola, com os processos de aprendizagem e os processos de socialização, uma vez que interferem na relação com o outro e com o mundo.

Consequentemente, essas violências sofridas têm seus efeitos na personalidade e na subjetividade desses sujeitos homossexuais. E isso podemos sentir por meio do discurso de Alan:

E foi tão, tão, tão cansativo, eu acredito pra ele, foi tão cansativo mesmo que ele desistiu do curso. E desistindo do curso ao mesmo tempo, desistia da gente. É engraçado, o nosso relacionamento ficou muito ligado a todos os problemas que a gente passou aqui dentro, sabe? Eu me senti tão culpado por isso, tão culpado, que eu simplesmente abandonei o curso também, aqui, abandonei.

[...] Sabe quando a pessoa quer fugir de tudo, e pronto, a minha vida depois disso, isso foi algo tão marcante aqui dentro, tão marcante, que a minha vida simplesmente não deu certo com nada.

É perceptível o quanto a história afetiva do relacionamento de Alan e seu namorado foi marcada pelas injúrias sofridas dentro da escola, levando-os a abandonar o curso e evadir. É fundamental perceber a força que essas violências provocam na vida desses sujeitos, uma vez que elas atingem toda uma dimensão. Assim Alan relata: “*o nosso relacionamento ficou muito ligado a todos os problemas que a gente passou aqui dentro*”. O processo de atos de violência sofridos por Alan e seu namorado marca, assim, a história afetiva de uma relação homossexual vivida no espaço escolar. Os insultos sofridos pelos estudantes nos corredores e em outros espaços da instituição, como também, eles vivenciam essa violência por parte da instituição, pois, ao serem *pegos* nas *cabines* por uma bibliotecária da instituição, eles foram levados à coordenação, e lá se depararam com a negação da subjetivação de sua sexualidade: a diretora se direcionou a eles falando que não mereciam estar na instituição.

[...] E tudo parecia, tudo parecia, professor, que eu, do mesmo jeito que foi dito pra mim (chora com bastante intensidade), que pessoas como vocês não merecem estar estudando aqui dentro, eu acreditei que eu não merecia estar estudando em canto nenhum, sabe? Mesmo sendo uma pessoa de notas boas, de pontuação lá em cima, sempre dedicado àquilo que a coordenação me falou, foi tão forte, tão forte, que eu coloquei isso pra minha vida em tudo, sabe?

O enunciado “*peessoas como vocês não merecem estar estudando aqui dentro*” carrega mais que um processo de violação dessas subjetividades. Em “*peessoas como vocês*”, há a despersonalização do sujeito homossexual, desses jovens gays, os quais estão sobre a mira dessa instituição disciplinar, sendo seus corpos e suas identidades negadas e objetificadas. Para Preciado (2020, p. 196): “A escola não é simplesmente um lugar de aprendizagem de conteúdos. A escola é uma fábrica de subjetivação: uma instituição disciplinar cujo objetivo é a normalização de gênero e sexual”.

Para além dessa fábrica de subjetivação que a escola se apresenta ser, Preciado (2020) destaca o quanto a escola moderna é estruturada na autoridade e na

reprodução de um saber, sendo sujeita a modelos patriarcais de soberania masculina. Isso porque a escola se mostra como espaço de controle e domínio, de diagnóstico e sanções, que pressupõe um sujeito unitário e monolítico, o qual deve sempre aprender, mas não pode nem deve mudar.

Quando Alan escuta “*peessoas como vocês não merecem estar estudando aqui dentro*”, esse lugar que é negado a esses dois jovens homossexuais é a concordância social que se integra a uma política de despossessão e do não reconhecimento das subjetividades homossexuais. Ora, esse não merecimento é a expulsão e negação do direito à educação, pilares fundamentais garantidos na Constituição Federal Brasileira. É a escola disciplinar, a escola “modelo”, que, por meio de uma política de destituição da subjetividade gay, imprime ao seu modo de excelência, fazendo o uso de um poder disciplinar e de controle sobre os corpos, os corpos homossexuais.

As rupturas na vida de Alan, provocadas pela homofobia dentro da escola, ocasionam em sua vida um processo de dessubjetivação, afinal, o aluno sai da escola – lugar esse idealizado e desejado para seu projeto de vida pessoal e profissional. Isso podemos perceber quando Alan diz:

[...] Sabe quando a pessoa quer fugir de tudo, e pronto, a minha vida depois disso, isso foi algo tão marcante aqui dentro, tão marcante, que a minha vida simplesmente não deu certo com nada. Professor, eu sou uma pessoa inteligente, sou uma pessoa criativa, sou uma pessoa dedicada, mas quando eu entro no quesito educação, é como se na minha cabeça tivesse um time que desperta até determinado tempo, e naquele tempo é como se eu não merecesse concluir mais aquilo. E eu nunca fui assim até esse momento aqui.

O enunciado “*um time*”, palavra da língua inglesa que faz referência a “tempo”, chama a atenção para os efeitos sobre a vida de Alan ao longo do tempo, e esse tempo não se fixa ao passado; é um tempo presente e um tempo futuro que esse sujeito leva ao longo de sua vida. No primeiro instante, é o tempo do “*fugir de tudo*”, o tempo da vergonha, da despersonalização de sua identidade homossexual, um tempo do abandono projetado em sua vida, uma vez que ele diz o seguinte: “*minha vida simplesmente não deu certo com nada*”.

Ademais, está latente no enunciado um tempo também da elaboração, tendo em vista que ele se apropria de sua identidade, como sujeito social e reconhece suas potencialidades enquanto um sujeito homossexual, as quais ele destaca: “*eu sou uma pessoa inteligente, sou uma pessoa criativa, sou uma pessoa dedicada*”. Esse enunciado de Alan volta a se repetir em outro momento da entrevista. A potência

discursiva vem afirmar que o encontro e a identificação com a sexualidade não destituem o sujeito de suas habilidades funcionais, como os processos de aprendizagem, de conhecimento e criatividade. O que destituem as potencialidades dos sujeitos homossexuais são as violências produzidas pelas estruturas de poder, as quais incidem um saber punitivista, disciplinador e patologizante.

Eribon (2021), no seu livro *Retorno a Reims*, ao trazer a experiência de sua adolescência em Reims, lugar esse do seu ancoramento familiar e social, apresenta as diversas formas em que a injúria lhe era direcionada. O filósofo também destaca que foi a partir de momento em que começou a entender os seus desejos e a sua sexualidade que percebeu o quanto o insulto é uma citação que vem do passado, de modo que o sentimento de mal-estar é acompanhado ao longo da vida. Diante desse sentimento, o autor afirma: “a homossexualidade impõe achar uma saída para não se asfixiar” (Eribon, 2021, p. 187).

Nessa asfixia que foi a escola na vida de Alan, ele sai da instituição da qual tanto desejou fazer parte e abandona seus estudos. Alan sai com o sentimento de culpa ao ver que seu namorado não suportou os insultos vividos dentro da instituição. Conforme vimos no desenho dele, na seção 4.3, o período de 20 anos (entre 2001 e 2023) que Alan se manteve afastado da instituição ficou representado por uma divisão preta. O *time* que provoca essa ruptura em sua vida é o tempo do luto, das reelaborações, mas também é o tempo em que os jogos de força entre os modelos de dominação heteropatriarcal da estrutura social implementam suas formas de poder a esses sujeitos – os homossexuais, subjugados por essa estrutura de ordem social, marcando os processos de construção de si e da identidade pessoal desses sujeitos.

Em 2023, Alan retorna à instituição, um outro capítulo a ser iniciado em sua vida, um livro em branco a ser desenhado, demarcado por um “*time*”, o tempo, que é o ano de 2023. Alan assim diz:

Teve, nesses dias, o pessoal estava meio que ensaiando uns gritos de guerra para uns jogos que estava tendo ali, estava no meio do pátio, e eu parei pra ver que eu ia chegando. Eu estudo à noite, eu parei pra ver, e naquela hora eu olhei ali nas rosquinhas, nas mesas, tinha meninos literalmente abraçados, fazendo carinho um no outro. Eles eram pessoas gays, fazendo afeto um no outro, sem julgamento, sem ninguém apontar nada, sabe?

Nas primeiras linhas do enunciado, ele demarca o seu retorno à instituição para o início de um novo curso. O início do semestre foi marcado pelos jogos intercampi

(jogos esportivos entre os campi do IFRN). Enquanto pesquisador, também presenciei esse momento na instituição. Nesse mesmo dia, por ocasião da abertura dos jogos que aconteceram no campus Natal-Central, marquei com uma professora do campus para nos encontrarmos e começar uma busca pelos participantes da pesquisa. Na oportunidade de estarem todos os turnos reunidos naquela tarde, fomos em busca de alguns alunos envolvidos no grêmio estudantil, os quais também estavam nos ajudando no recrutamento desses participantes.

No pátio da escola, o espaço era tomado por gritos de guerra pelas torcidas, batucadas, camisas da torcida, caras pintadas, coreografias, abraços e beijos. Não só as turmas e turnos se misturavam; era possível visualizar os afetos sendo compartilhados, sem uma separação de gênero e sexualidade. A “rosquinha” unificava tornava cada vez mais políticas as formas de os estudantes viverem seus afetos.

No enunciado abaixo, Alan fala desse momento, que também marca seu retorno à instituição:

Teve, nesses dias, o pessoal estava meio que ensaiando uns gritos de guerra para uns jogos que estava tendo ali, estava no meio do pátio, e eu parei pra ver quando eu ia chegando. Eu estudo à noite, eu parei pra ver, e naquela hora eu olhei ali nas rosquinhas, nas mesas, tinha meninos literalmente abraçados, fazendo carinho um no outro. Eles eram pessoas gays, fazendo afeto um no outro, sem julgamento, sem ninguém apontar nada, sabe? E se eu tivesse tido isso na minha época, minha vida talvez fosse outra hoje, sabe?

No primeiro momento, chamamos atenção para os dois enunciados “*meio do pátio*” e “*nas rosquinhas*”. Esses dois espaços na instituição, conforme já sinalizado no início desta seção, estão localizados em uma área central do campus, caracterizando essa região de passagem. Foucault (2013), no início do texto *As Heterotopias*, mostra o quanto os espaços são constituídos de outros espaços, os quais assumem sempre formas variadas, e mudam, pois “a heterotopia tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (Foucault, 2013, p. 24).

O espaço do “*pátio*” e das “*rosquinhas*”, para além de sua função de socialização, também é o espaço em que o currículo da instituição transita. Isso porque, uma vez que esse espaço é usado para ações pedagógicas que contemplam o currículo formal, é neste mesmo espaço que o currículo oculto também é construído. Nele, o currículo, transmuta-se como a metáfora do jardim, que Foucault (2013) usa

para enfatizar o quanto as heterotopias estão ligadas a recortes singulares do tempo. É nesse recorte que está o currículo da escola, costurando as subjetividades. Está mais ainda quando a proposta da EP encontra-se pautada em educação humana integral, pois a integralidade se soma e deve ser parte dessa proposta, quando os processos de subjetivação da vida dos discentes constroem espaços outros como lugar da vivência dos afetos.

Alan reafirma que, no mesmo espaço em que ele sofreu homofobia institucional, coexiste outro espaço, o espaço da vivência dos afetos homossexuais, pois as *rosquinhas* possibilitam não só o espaço de uma sociabilidade gay, ela é a própria abertura e síntese do espaço que o currículo formal deve abraçar para que assim se produzam pedagogias pautadas em uma práxis de vida da instituição. É preciso que o currículo formal abra os olhos para ver junto com Alan: “*naquela hora eu olhei ali nas rosquinhas, nas mesas, tinha meninos literalmente abraçados, fazendo carinho um no outro. Eles eram pessoas gays, fazendo afeto um no outro, sem julgamento, sem ninguém apontar nada, sabe?*”.

O enunciado de Alan mostra não só uma ruptura com a produção do discurso moral sobre a sexualidade homossexual, mas também o quanto os espaços heterotópicos possibilitam que os discursos sobre a sexualidade sejam trazidos para o tempo presente. Esses discursos não estão apenas na forma de produção de um saber, mas também nos afetos. É a vivência dos afetos, “*abraçados, fazendo carinho um no outro*”, que demarca esse lugar de saber e poder, fazendo do território de seus corpos um espaço político dos afetos.

Alan, quando enfatiza os afetos enquanto forma de reconhecimento da afetividade homossexuais (“*meninos, literalmente abraçados. Eles eram pessoas gays*”), mostra e reafirma o lugar de existência da sexualidade homossexual na instituição, e não uma negação dessas formas de vivência afetiva. Isso porque, ao retomar em seu enunciado “*sem julgamento, sem ninguém apontar nada*”, ele mostra o quanto esse espaço heterotópico é um espaço de múltiplas vivências e experiências afetivas, é um espaço que é possível viver a sexualidade sem precisar buscar “*cabines*” para viver de forma “*escondida*” os afetos homossexuais.

É nesse lugar de passagem que também Alan faz um encontro da transformação de si e da instituição escolar, como esse lugar heterotópico, esse lugar que faz Alan entrar em contato com tudo o que viveu dentro deste mesmo espaço, vinte anos atrás. Alan, no seu enunciado, diz: “*E se eu tivesse tido isso na minha*

época, minha vida talvez fosse outra hoje, sabe?”. Eribon (2021) nos ajuda a compreender esse processo, e o espanto, de Alan ao retornar à escola. Esse espanto também é demarcado pelo processo de transformação de si, e é isso que Eribon (2021, p. 205) salienta:

[...] a transformação de si nunca se dá sem integrar os traços do passado: ela reserva esse passado, simplesmente porque é o mundo no qual fomos socializados e que em enorme medida se mantém presente tanto em nós como em torno de nós, no seio do mundo em que vivemos. Nosso passado é ainda nosso presente. Como consequência, nos reformulamos, nos recriamos (como uma tarefa a se retornar indefinidamente), mas não nos formulamos, ou não nos criamos.

Alan não apaga esse arquivo de sua história e da escola; ele faz desse arquivo um acontecimento, trazendo, por meio de seu desenho e de sua narrativa, todo um processo de transformação que é marcado quando expressa o enunciado “*resgatar*”: “*eu vim resgatar alguma coisa aqui dentro*”. E continua: “*se eu não resgatar isso que eu deixei da minha vida, é como se todo o resto da minha vida não fosse fazer sentido, sabe?*”.

Ao pensar a escola e os espaços das heterotopias gays, estamos pensando em formas de transformação, reformulação e criação de subjetividades gays. Essas subjetividades, uma vez destituídas por meio das relações de poder/saber, alicerçadas sobre a égide de pedagogias e currículos heteronormativos, podem contribuir para o prolongamento da cultura homofóbica, que em larga escala ainda é presente na sociedade. Como a escola não está desvinculada das relações sociais, ela continua sendo esse microespaço no qual as relações pessoais e sociais são produzidas. Nesse contexto, ainda prevalece esse lugar disciplinar, pois ela, a escola, continuará sendo uma cabine da repressão enquanto não trazer ao seu currículo pedagogias que confrontem e promovam práticas dialógicas e maneiras outras de escutar, as quais dialoguem e interajam com práticas de acolhimento, inovação e tecnologia, fornecendo espaço para uma pedagogia dos afetos.

A oficina *Lugares dos Afetos*, nesse sentido, abre espaço para a escuta como uma pedagogia dos afetos, valendo-se dos recursos que dialogam com a proposta curricular da instituição. Inova ao trazer o cinema como recurso imagético de sensibilização, mas também como arquivo para ver e escutar as sexualidades. Além disso, a oficina potencializa o processo de criação por meio da elaboração dos desenhos, tecendo, assim, discursos da sexualidade. Dessa maneira, é preciso

escutar o grito de Alan quando ele diz: “*se tivesse outro professor fazendo algo, se isso fosse realmente um assunto debatido na época, alguma coisa, se tivesse uma sensibilidade, minha vida também estivesse diferente, não teria sido tão massacrante, sabe como foi?*”.

Se a sexualidade homossexual sai das “*cabines*” da biblioteca e passa a ser vivida nas “*rosquinhas*”, é porque tornaram-se espaços heterotópicos, figurando como contraespaço das sensibilidades, dos abraços e beijos, dos afetos homossexuais e heterossexuais. Essas vivências não devem ficar delimitadas a esse espaço, mas precisam se transformar em *um assunto debatido*, compondo a dimensão curricular da instituição. Os enunciados de Alan chamam a atenção para singularidade de cada estudante, na proposição de uma escola que proporcione o cuidado necessário para a reconstrução das subjetividades, dos afetos sociais e políticos dos estudantes e trabalhadores que venham a sofrer com as violações de suas formas de existir enquanto sujeitos homossexuais. Portanto, é importante ressaltar que a transição que se apresenta entre o enunciado “*cabine*” e o enunciado “*rosquinhas*” demarca uma passagem do silenciamento à escuta, da invisibilização ao aparecimento. Ora, quando Alan retoma o papel dos professores/gestores, ele mostra que, se tivesse sido escutado, teria conduzido a sua vida de outra forma, algo que lhe permitiria uma outra experiência dos afetos.

A seguir, iremos explorar, por meio dos discursos sobre a amizade, o modo de sociabilidade gay. A amizade é esse espaço de trocas afetivas que enlaçam os sujeitos homossexuais como forma de construir saídas às violências vividas dentro e fora da escola. Mais do que isso, é o lugar que possibilita aos sujeitos homossexuais espaços de escuta.

5.3 UM MODO DE “FALAR SOBRE A GENTE”: A AMIZADE

O itinerário realizado até aqui, em que os discursos da sexualidade foram apresentados considerando a potencialidade das imagens para fazer ver e escutar os enunciados que emergem a partir das narrativas de vida dos estudantes homossexuais do IFRN, compõe, assim, um arquivo da escuta dos afetos, como emergência temporal, social e pedagógica para a educação.

A presente seção, ao se empenhar em trazer a amizade enquanto afeto, potencializa o lugar político do afeto *amizade homossexual*, bem como os seus efeitos

na produção discursiva para uma pedagogia dos afetos. Os afetos homossexuais são vividos de diferentes formas, uma vez que trazem à sexualidade esse lugar de não conformidade a padrões e condutas estabelecidos por uma cultura que tende ainda a estabelecer formas de amar e de se relacionar, centrada em modelos que têm a heterossexualidade como norma.

Trazemos para esta última seção os discursos da amizade entre homossexuais em contexto da EP, uma vez que ela, a amizade, apresenta-se frequentemente nos discursos dos estudantes que participaram da oficina. É, assim, um modo de sociabilidade que eles encontram na partilha de seus afetos, dentro e fora da instituição escolar. Dessa forma, a amizade figura nos discursos analisados como um modo de sociabilidade gay, na medida em que está relacionada a uma forma de subjetivação coletiva e uma “forma de vida” que permite um espaço de escuta, gerando, assim, um campo dialógico pelo qual a sexualidade e suas subversões potencializam formas outras de acolhimento. Ademais, é capaz de tensionar as relações de saber e poder que são construídas dentro das próprias relações, sejam elas entre sujeitos ou instituição.

A sociabilidade gay, em sua práxis, implica um lugar político, seja socialmente ou nas relações institucionais, uma vez que ela destitui a produção performativa da heterossexualidade nos seus currículos, tensionando e convidando a escola a construir uma pedagogia capaz de promover esse curto-circuito, conforme Foucault (2010, p. 351): “A homossexualidade é uma ocasião histórica de reabrir virtualidades relacionais e afetivas”.

A sociabilidade gay, de acordo com Eribon (2008, p. 38), “funda-se, primeiramente e antes de tudo, em uma prática e numa ‘política da amizade’”. Essa “política” da amizade é construída a partir dos laços de amizades entre sujeitos homossexuais, os quais compartilham suas experiências de vida, seus desejos e espaços de convivências. A escola é um desses lugares que possibilitam o espaço “político” para a sociabilidade gay, a partir do processo de identificação desses sujeitos estudantes com outros colegas homossexuais, os quais, a partir desse encontro em que se compartilha suas “formas de vida” (Foucault, 2010), podem, assim, “desenvolver uma identidade mais concreta e mais positiva como homossexual” (Eribon, 2008, p. 38).

Eribon (2021), ao falar de sua vida na cidade em que viveu, em sua infância e uma parte de sua adolescência, em Reims, destaca bares e casas noturnas como

lugares de sociabilidade gay. O filósofo aponta que esses lugares de encontro são espaços de sociabilidade e de aprendizagem do mundo gay, possibilitando uma cultura específica – maneiras de se tornar gay, “no sentido de uma impregnação cultural informal” (Eribon, 2021, p. 193). O filósofo também ressalta que o mundo gay e seus modos de vida não se destacam somente pela sexualidade, mas também pela criação cultural de si enquanto sujeito.

São nesses lugares de sociabilidade que as conversas sobre os modos de vida começam a ser tecidas; que as amizades começam a serem construídas; que parcerias e companheirismos são estabelecidos; que encontros casuais acontecem, desdobrando-se em encontros para sexo, pegação, beijos ou apenas para se conhecer, sem saber muito a respeito da vida do outro. São também nesses lugares que ocorrem as “fofocas” sobre *quem é quem* na cidade ou na escola; que se aprendem os códigos, palavras e gírias, bem como as maneiras de falar entre gays, como, por exemplo, o uso do feminino quando vai se falar com outro homem gay (“mulher”, “a senhora”, “a bicha” etc.).

Os discursos de si trazidos pelos discentes por meio da oficina *Lugares dos Afetos* nos possibilitou pensar a amizade como um modo de sociabilidade gay, pois as narrativas de vida implicam um processo de escuta, uma vez que eles, no espaço da escola, compartilham seus modos de vida, que são múltiplos e intensos. Esses processos de escuta demandam uma intimidade relacional entre os sujeitos, algo estabelecido pelo que Freire (2021) chama de dialogicidade. Mas também é possível viver a partir dos espaços, por fazer deles uma heterotopia.

É por meio dessas “formas” que usaremos os discursos de Jean, que fez do trapiche um lugar para o encontro. Nessa tentativa do encontro, a escuta se faz como trapiche – uma ponte para uma travessia dos encontros bem ou mal sucedidos, dos desabafos, das injúrias sofridas, das violências, mas também das formas de amar e de desejar. Assim, o território da escuta não se encontra fixo; ele está em movimento e implica uma experimentação e desterritorialização das práticas já pré-estabelecidas, inclusive na instituição escolar. Vejamos, assim, como a experiência da amizade na vida de Jean oportunizou a ele momentos importantes na reconfiguração e construção de sua intimidade homossexual:

[...] A gente ficava lá sentado e conversando a tarde inteira até chegar de noite a gente ir pra casa e no outro dia a gente fazer isso de novo, e no outro de novo, e todos os dias a gente saía pra praia basicamente, pra conversar e falar sobre a gente,

sobre o que a gente sentia na época, sobre os nossos amores na época. Eles não foram as primeiras pessoas que eu contei que eu era gay, mas eles foram fundamentais pro meu processo de descobrimento.

No discurso acima, Jean faz referência aos momentos de encontro com amigos, demarcando assim um lugar de sociabilidade gay. A saída para a praia marca, assim, o lugar de encontro – espaço onde se era possível *falar sobre a gente*. Esse “falar” implica a possibilidade de falar de si para um outro amigo, *sobre o que a gente sentia na época, sobre nossos amores na época*. É importante perceber, no enunciado “*época*”, a temporalidade dessa escuta, que ali estava dada pelo encontro, pelo tempo que eles dedicavam a falar seus afetos. Dunker (2020) chama nossa atenção para a experiência educativa que tem a escuta, pois ela modula nossos afetos, emoções e sentimentos, uma vez que possibilita um trabalho de tradução e reconhecimento da diferença, bem como da partilha dos sentimentos, permitindo falarmos ao outro nossas relações de intimidade consigo mesmo ou das relações sociais que partilhamos e vivemos. A escuta dessas emoções e sentimentos nos coloca, enquanto educadores, na condição de receber e perceber o que o outro diz ou nos oferece. Para essa condição, Jean, no enunciado abaixo, nos mostra o tempo e o espaço dessa escuta:

[...] quando eu tava com os meus amigos naquela época, eu sentia que a gente era invencível, e que a gente tinha o mundo na nossa mão, e que a gente podia fazer o que a gente quisesse naquele momento que a gente tava junto, e esses momentos que eu passei com eles dois foi muito especial, muito mesmo, eu acho que se eu não tivesse conhecido eles dois naquela época, eu não seria uma pessoa que é de bem consigo mesma como eu sou hoje, e hoje em dia eu não tenho mais tanto contato com eles dois, porque nesse mesmo lugar, no trapiche, é um lugar das minhas paixões e vivências, foi o lugar que eu e Marcelo não ficamos mais próximos.

No enunciado acima, temos as reverberações desse tempo e espaço da escuta. Jean mostra os sentimentos de confiança, liberdade e companheirismo estabelecidos pelos laços de amizade, e é pela amizade que ele afirma: “*se eu não tivesse conhecido eles dois naquela época, eu não seria uma pessoa que é de bem consigo mesma como eu sou hoje*”. Foi entre a amizade e a escuta que Jean reinventou a si mesmo: saiu do silêncio que lhe sufocava na casa de sua família e dentro da sua comunidade – espaços onde não poderia contar com a companhia de outras pessoas para dividir seus afetos. O trapiche, dessa forma, tem a função de ser

o *locus* da experiência da escuta, porque lá é o lugar que possibilita a Jean sair da clandestinidade dos sentimentos homossexuais, causa de vergonha para as estruturais heteropatriarcais em que ele vive.

[...] Nesse meio tempo, nesse mesmo lugar, de tantas emoções, o trapiche, eu conheci o meu melhor amigo, eu tenho uma pulseira com ele, essa aqui, com as nossas iniciais, A, que é o meu apelido pra ele, Fefa, e Gi, que é o apelido dele pra mim. A gente começou essa amizade, não era pra ser uma amizade, a gente começou como ficante, e eu atravessava o rio, pra encontrar com ele no trapiche, e do trapiche, a gente ia pra praia do Flamengo, que é a última praia de Pirangi, e a gente ficava nessa praia.

No enunciado acima, Jean mostra o quanto o modo de vida gay e suas formas de sociabilidade também se inscrevem e fazem dos espaços de amizade e geográficos um lugar para vivências de afetos homossexuais – como poder ficar, beijar, fazer uma pegação e sexo entre pessoas próximas que compartilham da mesma experiência. Assim, Jean diz: “*A gente começou essa amizade, não era pra ser uma amizade, a gente começou como ficante, e eu atravessava o rio, pra encontrar com ele no trapiche, e do trapiche, a gente ia pra praia do Flamengo, que é a última praia de Pirangi, e a gente ficava nessa praia*”. Nesse enunciado, Jean nos faz entender, com Foucault (2010), que a amizade é essa relação ainda sem forma, uma “soma de todas as coisas através das quais um e outro podem se dar prazer” (Foucault, 2010, p. 349).

Nessa perspectiva de vermos as demarcações de tempo e espaço nos quais se estabelecem o modo de sociabilidade gay que Jean vive em sua comunidade, um pequeno povoado, é possível encontrar e construir lugares de sociabilidade. Eribon (2021, p. 195) ressalta que “as pequenas cidades e o interior também abrigam pontos de encontros e assim formas de sociabilidade e relacionalidade que, por serem menos numerosas, menos concentradas e menos visíveis, não são menos reais”²⁹.

Eribon (2021) enfatiza a importância desses pontos de encontro, os quais

²⁹ A obra de Waber Ferreira da Silva, intitulada *História de vida de bichas: escritas de si e das outras na cidade de Cubati-PB (2008 - 2015)*, está disponível no seguinte link: <https://www.amazon.com.br/Hist%C3%B3rias-vidas-bichas-Cubati-PB-2008-2015-ebook/dp/B0B69DS7Y9>. Ajuda-nos a ver o modo de vida de bichas interioranas e seus processos de subjetivação, que marcam seus encontros de sociabilidade. Walber é um amigo querido e um pesquisador com o qual tive o prazer de compartilhar a amizade e momentos formativos no grupo de pesquisa Observatório das Heterotopias do PPGED/UFRN. Assim como eu, uma bixa interiorana, isso nos aproxima mais ainda pelos afetos e pela vontade de trazer ao campo epistemológico da educação um modo de vida gay, que existe e resiste à seca do sertão do desejo homossexual.

funcionam como uma escola da vida gay, pois, mesmo que isso não seja percebido nitidamente, fica evidente quando essa transmissão de saber se efetua. É a escola não institucionalizada, a escola da subversão, em que o que marca é o encontro, o redefinir e o reinventar de suas subjetividades e identidades. E é nesse movimento do encontro que a amizade marca esse espaço de sociabilidade, algo que podemos ver e escutar por meio dos estudantes do IFRN.

Nesse caminho, saímos do trapiche com Jean e entramos na escola, mais precisamente no IFRN – Campus Natal-Central. Nesse ambiente, surgem modos outros de escuta ante a sociabilidade gay entre discentes da instituição. Com isso, escutemos o que Jean apresenta em seu discurso:

Eu sempre tive o sonho de entrar no IF e daí eu fiz a prova para mineração e eu passei e eu entrei e foi aí. Aqui eu me sinto eu mesmo eu praticamente moro aqui, passo o dia inteiro aqui e eu já trouxe pessoas que não estudam aqui pra gente ficar junto aqui porque eu sinto o IFRN, o CNAT³⁰ especificamente e o ROCAL³¹ o ROCAL é muito legal também eu sinto o CNAT como um lugar muito acolhedor e eu acho que foi por isso que eu trouxe esse menino aqui que é quando a gente tava tendo um relacionamento e a gente ficava ali na rosquinha abraçado e a gente ia pra varanda ali do EAD³² e a gente se sentia confortável de ser quem a gente era e manifestando o sentimento que a gente sentia mútuo na época. E eu sinto aqui um lugar muito acolhedor aqui é top 10 lugares acolhedores de natal é o CNAT.

No discurso acima, Jean mostra previamente o processo de ingresso na instituição. Vale destacar a importância dada e a relação de pertencimento e intimidade construída com a instituição. Esse ingresso também demarca um processo de emancipação e ampliação de sua rede de sociabilidade. Eribon (2008), pensando os processos migratórios de homossexuais de suas cidade pequenas para os grandes centros, e até mesmo para outros países, ressalta que essa “mitologia da cidade” que demarca a migração para a cidade, por muito tempo, coexistiu com uma “mitologia mais geral da viagem e do exílio, que se dava pela busca de sair para um outro país”. Para Eribon (2008, p. 33), nesse movimento migratório, “ainda há uma fantasmagoria

³⁰ CNAT é a sigla usada para o Campus Natal-Central.

³¹ ROCAL é a sigla de abreviação para o antigo Campus Rocas/Cidade Alta. Vale ressaltar que a sigla do Campus Cidade Alta era CAL, mas, com a criação da unidade Rocas, passou-se a chamar ROCAL. A partir de 2023, o Campus se chama Campus Natal - Centro Histórico, funcionando apenas no bairro das Rocas - Natal/RN.

³² EAD é a referência ao antigo Campus de Educação a Distância. Hoje, é chamado de Campus Natal - Zona Leste.

do ‘outro lugar’ nos homossexuais, um ‘outro lugar’ que oferecia a possibilidade de realizar aspirações que tantas razões pareciam tornar impossíveis, impensáveis, em seu próprio país”.

O instituto é esse “outro lugar” para Jean. Ele já anuncia, quando traz em seu enunciado: “*Aqui eu me sinto eu mesma*”. Esse lugar permite um modo de vida gay, ou melhor, é o lugar que dá legitimidade e possibilita a ele a afirmação de si. Esse pertencimento que esse “outro lugar” (a escola) oferece a Jean, para além da conquista na produção de uma identidade própria (o “*eu mesmo*”), também é condição e possibilidade da proposta de uma formação humana integral, que a instituição apresenta não só como um princípio crítico e basilar dos fundamentos epistêmicos de um projeto de educação, mas esse “outro lugar” é também a práxis, a qual oferece aos seus discentes a vivência de seus modos de vida.

Por conseguinte, Jean nos mostra como o espaço da escola é uma heterotopia, fazendo-nos ver essa regularidade discursiva já apresentada por Alan na subseção 5.2. Nesse sentido, podemos dizer que a vivência da sexualidade homossexual nos espaços do IFRN, mais propriamente no Campus Natal - Central, não é apenas uma projeção nem uma utopia para se pensar os afetos, mas que, por meio de uma sociabilidade gay, os espaços da instituição se configuram como essa heterotopia. Ela mobiliza a reflexão e a implementação de “outras pedagogias”, que propomos aqui chamar, por meio da escuta, de uma pedagogia dos afetos.

São os espaços heterotópicos que oferecem a possibilidade de relações outras, lugares de passagens, fora das cabines, agora nos pátios, nas rosquinhas. Possibilitam a esses discentes viverem seus afetos homossexuais. Jean, ao assumir um “*eu mesmo*” dentro da instituição, encontra um lugar que conjuga e faz síntese às vivências do trapiche, onde se tinha sensação de liberdade. Desse modo, ele também expressa por meio deste enunciado seus modos de sociabilidade:

[...] eu já trouxe pessoas que não estudam aqui pra gente ficar junto aqui porque eu sinto o IFRN, o CNAT especificamente e o ROCAL o ROCAL é muito legal também eu sinto o CNAT como um lugar muito acolhedor e eu acho que foi por isso que eu trouxe esse menino aqui que é quando a gente tava tendo um relacionamento e a gente ficava ali na rosquinha abraçado e a gente ia pra varanda ali do EAD e a gente se sentia confortável de ser quem a gente era e manifestando o sentimento que a gente sentia mútuo na época.

No enunciado acima, Jean apresenta o nome de outros *campi*, como o Campus Natal - Centro Histórico e o *campus* do EAD, localizado dentro da *campus* Natal

Central, os quais possibilitam a Jean espaços de sociabilidade gay. Além disso, isso mostra que as vivências homossexuais na instituição não estão restritos a espaços clandestinos, embora reais, como os usados por Alan há 20 anos atrás, como as cabines e ginásio esportivos ou outros lugares que constituíam esses “outros espaços” para encontros afetivos homossexuais.

Nos enunciados em que Jean apresenta a instituição como “*um lugar muito acolhedor*” e como sendo um espaço em que ele diz “*Aqui eu me sinto eu mesmo*”, podemos identificar um cruzamento de camadas discursivas: os discursos pedagógicos e o discursos legais, constituídos pelos documentos pedagógicos da instituição, como o Projeto Político Pedagógico do IFRN, que tem suas diretrizes em normas e leis nacionais, embasando seus referenciais para uma política de reconhecimento da diversidade. Por conseguinte, no segundo enunciado, “*Aqui eu me sinto eu mesmo*”, temos o discurso psicológico.

Isso posto, faz-se necessário olharmos para o documento PPP, a fim de vermos os efeitos de uma política institucional que possibilita a vivência política da amizade gay, onde os afetos não são destituídos. Alan, ao viver seus afetos homossexuais, olha para instituição e diz que “*destruiu a vida dele*”. As formas de vida, sejam elas expressas por seus afetos ou pelas suas manifestações culturais, sexuais, de raça e gênero, que emergem como espaços outros não estão constituídas apenas no seu currículo oculto. É de se reconhecer que, no Projeto Político Pedagógico (PPP) - IFRN (2012), já se pauta o respeito à diversidade sexual, mesmo que de forma tímida. Ao consultar o documento, encontramos três momentos em que se faz referência à orientação sexual, os quais apresentaremos logo a seguir.

O primeiro momento que isso aparece no IFRN (2012) é no eixo 3.5.7, que versa sobre *os perfis esperados do professor e do aluno*, pois, no item g, dos requisitos esperados, fica estabelecido a seguinte proposição:

g) posicionamento pedagógico adequado às diferenças e à diversidade, no que se refere, entre outros traços, à classe social, à etnia, ao gênero, à orientação sexual, à geração/idade, ao território, à religião, à cultura e à visão de mundo; IFRN (2012, p. 88).

No segundo momento, encontramos, no eixo 4.9.1, que faz referência à *Concepção de educação inclusiva*, o reconhecimento à abrangência da inclusão social, a partir do que está estabelecido na Constituição Brasileira de 1988, que dá garantia de direitos a todos os cidadãos. É a partir desse entendimento que o

documento contempla e dá visibilidade à orientação sexual diversa, reconhecendo, assim, a pluralidade e a diversidade das sexualidades. Nesse aspecto, assim está exposto no documento PPP:

É a garantia dos direitos a todos os cidadãos, indistintamente: pessoas com deficiência; pessoas das diversas classes sociais e das diferentes etnias; pessoas de formações culturais distintas, de gêneros e de orientações sexuais diversos. Incluem-se, nesse rol, os povos indígenas; os afrodescendentes; os camponeses; os quilombolas; as pessoas das grandes e das pequenas cidades, dos distritos e das vilas IFRN (2012, p. 178).

No mesmo eixo, além de reconhecer a pluralidade da sexualidade, o documento enfatiza a promoção do bem de todos, bem como uma escola sem preconceito, garantindo, assim, o acesso e a permanência na escola. O documento destaca:

[...] sem preconceito de origem, raça, gênero, orientação sexual, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Nesse sentido, a educação deve, necessariamente, propiciar escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, e acesso a níveis mais elevados de ensino IFRN (2012, p. 178).

O terceiro e último eixo do PPP, que traz a temática da sexualidade, no eixo 4.12.3, fala sobre as *Diretrizes e indicadores metodológicos da assistência estudantil*. Nesse quesito, a sexualidade é apresentada no quadro 7 (IFRN, 2012, p. 195), que dispõe sobre os indicadores sociais da assistência estudantil. A área que essa indicação da sexualidade é apresentada está posta como um dos assuntos transversais, abarcando outras linhas temáticas, conforme podemos conferir no documento:

Orientação profissional sobre mercado de trabalho Segurança e prevenção a fatores de riscos ambientais no trabalho Educação ambiental Política, ética e cidadania Saúde, sexualidade e dependência química Ciência e tecnologia IFRN (2012, p. 195).

Embora a sexualidade apareça como eixo da assistência estudantil, integrando os indicadores sociais que sinalizam existência dessa demanda na instituição, percebemos que, mesmo assim, existe uma lacuna quanto a essa transversalidade, pois, no mesmo quadro que o eixo contempla a sexualidade, quando olhamos para a coluna na coluna seguinte, em que se dispõe sobre os órgãos e setores envolvidos nessa transversalidade, o documento apresenta o seguinte: “Assuntos estudantis, Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e com entidades da

sociedade civil” (IFRN, 2012, p. 195).

Essa transversalidade centra suas ações de linhas temáticas em apenas um setor da instituição, deixando ausentes outros setores e atores da escola, para que, assim, a instituição possa possibilitar e contribuir para rupturas epistemológicas capazes de dialogar com as diversas formas de expressão da sexualidade. Conforme Preciado (2020, p. 141), o sexo e a sexualidade são “produto de diversas tecnologias sociais e discursivas, de práticas políticas de gestão da verdade e da vida”.

No discurso apresentado por Jean (*“eu sinto o CNAT como um lugar muito acolhedor e eu acho que foi por isso que eu trouxe esse menino aqui que é quando a gente tava tendo um relacionamento e a gente ficava ali na rosquinha abraçado e a gente ia pra varanda ali do EAD e a gente se sentia confortável de ser quem a gente era e manifestando o sentimento que a gente sentia mútuo na época”*), ele nos mostra o quanto é possível um modo de vida gay no IFRN, pois esse modo de vida gay só é possível porque existe, no espaço da instituição, não uma cultura gay, mas um cultura do respeito à diversidade, pautada pela legalidade da lei. Ou seja, existe um espaço em que o poder opera nessas formas de liberdade para o exercício de uma sociabilidade e um modo de vida gay, o qual é instituído pelo PPP, que tem, na Constituição Brasileira de 1988, o lugar de validação e existência desses sujeitos não-heterossexuais.

Conforme apresentado acima, o PPP estabelece parâmetros basilares para o perfil pedagógico de professor e aluno na instituição. De todo modo, o discurso que apresentaremos a seguir mostra como as relações e o respeito à diversidade são estabelecidos dentro de duas dimensões. Em primeiro lugar, a dimensão das relações entre alunos; em segundo lugar, a que se estabelece entre professor e aluno. Essas dimensões, para além das relações de poder que se estabelecem, no caso professor/aluno e aluno/aluno, são produtoras de afetos. E esses afetos estão intimamente ligados à produção de sentimentos e formas com que nos relacionamos com o outro a partir de sua sexualidade. Assim, quando perguntado a Jean se ele já teria vivenciado ou sofrido homofobia na instituição, ele diz:

[...] óbvio não vou dizer que o IFRN está livre de homofobia, é claro que não, nenhum lugar está livre de homofobia, porém presenciado por mim eu nunca vi nenhum aluno sofrer homofobia diretamente de outro aluno, eu já vi de professor, mas de professor contra aluno. [...] muitos alunos aqui do IFRN eles sofrem homofobia por parte de professor, só que muitos não denunciam, por medo de ficar manchados por medo.

No enunciado expresso por Jean (“*óbvio não vou dizer que o IFRN está livre de homofobia, é claro que não nenhum lugar está livre de homofobia*”), o aluno reconhece a dimensão da homofobia quando assim é produzida na instituição, como também a sua dimensão social. Dessa forma, ele tem consciência do que Spinoza (2021) chama de *afeto negativo* – esse afeto que é produzido em torno da sexualidade homossexual. Jean, nesse sentido, continua a trazer as suas experiências enquanto sujeito homossexual inserido em um contexto escolar que lhe permite exercer seu modo de vida gay e, assim, ele mostra o quanto o respeito à diferença sexual entre alunos é uma prática constante: “*eu nunca vi nenhum aluno sofrer homofobia diretamente de outro aluno*”. Em seguida, ele apresenta um outro enunciado, que mostra as relações entre professores/alunos, dizendo: “*eu já vi de professor, mas de professor contra aluno*”.

No mesmo relato de suas vivências com a homofobia dentro da instituição, notamos que neste enunciado (“*[...] muitos alunos aqui do IFRN eles sofrem homofobia por parte de professor, só que muitos não denunciam, por medo de ficar manchados*”) ele reafirma e denuncia que a escola não está protegida da homofobia e que a própria instituição continua a produzir homofobia por parte de seus professores, relação essa que extrapola as diretrizes propostas pelo PPP da instituição.

Para além disso, é importante trazermos, que neste fenômeno da homofobia entre professores e alunos, impera sobre esses corpos violentados o silenciamento, ou seja, o professor assume um lugar de poder, o que implica afetos negativos como o *medo*. Assim ele diz: “*muitos não denunciam por medo de ficar manchados*”. Neste enunciado, a homofobia transcende os aspectos psicológicos, uma vez que produz sofrimento, violência e silenciamento a esses estudantes homossexuais. Por vir de professores, evocam-se, assim, estruturas de poder, hierarquização das relações de gênero, sexo, sexualidade e institucional, centradas na heteronormatividade.

Spinoza (2021), ao trazer seu pensamento do medo com afeto, mostra o quanto esse afeto surge da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida. Desse modo, esse *medo de ficar manchado* não é a condição do sujeito ser homossexual, mas sim de, a partir de sua condição enquanto sujeito homossexual, comprometer-se ao fazer a denúncia das violências sofridas na instituição, de que o seu projeto de vida, pautado na educação, seja comprometido, causando-lhes uma perseguição e levando-os à evasão da instituição escolar.

Uma vez que o medo opera a partir de uma condição de poder, que implica formas de contingência das relações estabelecidas pelos afetos no território da escola, no próprio pensamento de Spinoza (2021), encontrarmos saídas para pensar formas outras de subjetivação das experiências desses sujeitos homossexuais, as quais não fiquem sujeitas ao medo enquanto afetos que produzam políticas de desidentificação, mas processos mobilizadores de reconhecimento, os quais implicam formas outras de existir. É pela esperança, essa alegria instável, que Spinoza (2021) afirma também surgir a ideia de uma coisa futura ou passada. Para Saflate (2018, p. 98), “a esperança é, acima de tudo, uma forma de ser afetado pelo tempo, afeto indissociável do que poderíamos chamar de temporalidade da expectativa”.

Essa temporalidade da expectativa implica formas de saídas para as violências sofridas, como também da produção de sofrimento que é gerada muitas vezes pela incerteza dos afetos socializados no cotidiano pelos sujeitos homossexuais, inclusive dentro da escola. Assim, se o medo opera dentro de uma estrutura do poder, a esperança vem ser esse outro afeto que mobiliza forças dentro de uma estrutura que é constituída nos laços de amizade dentro da própria instituição, possibilitando, assim, maneiras de resistência, de escuta e reelaboração desses afetos negativos.

Ortega (1999) nos convida a repensar essas formas de amizade a partir do pensamento de Foucault, que nos mostra, o quanto as relações de amizade entre homossexuais não são estabelecidas por formas consensuais, nem de violência, que implique em formas de dominação, mas que essa forma de vida, a partir da sexualidade homossexual, não sigam formas prescritas e normalizadoras, que enquadra formas de amizades e outros afetos a condições de adestramentos. Pois é preciso destituir formas generificadas dos afetos.

Dito isto, podemos perceber o quanto as formas de sociabilidade gay do instituto estão inscritas dentro de grupos de amizade. Os grupos de amizade possibilitam a esses sujeitos não só um modo de sociabilidade, mas uma forma de construção subjetiva, individual e coletiva, que implica modos de subjetivação de suas existências, as quais a homossexualidade não é parte do problema de “Quem sou eu?” ou “Qual o segredo do meu desejo?” Foucault (2010, p. 348), mas essa sociabilidade demanda relações que podem ser estabelecidas, inventadas e moduladas, fazendo da sexualidade possibilidade para multiplicidade das relações, constituindo, assim, no modo de vida gay uma política dos afetos. No discurso de

David, que seguirá logo a seguir, mostrará o quanto as formas de amizade, possibilitam a falar de seus afetos, sem julgamento e sem medo. Assim ele diz:

A gente conversa sobre tudo. Namoro... Ai, menino bonito... Sexo... É muito natural mesmo. Não tenho vergonha. Também eu tenho outros amigos que são...Aí... Cria até mais, tipo... Uma roda... Um ciclo, né? De... Pra falar disso, então... É muito mais confortável. De vivenciar com eles. Que não é o... A pessoa se sente mais à vontade. Não tem aquele medo de julgamento ou coisa assim.

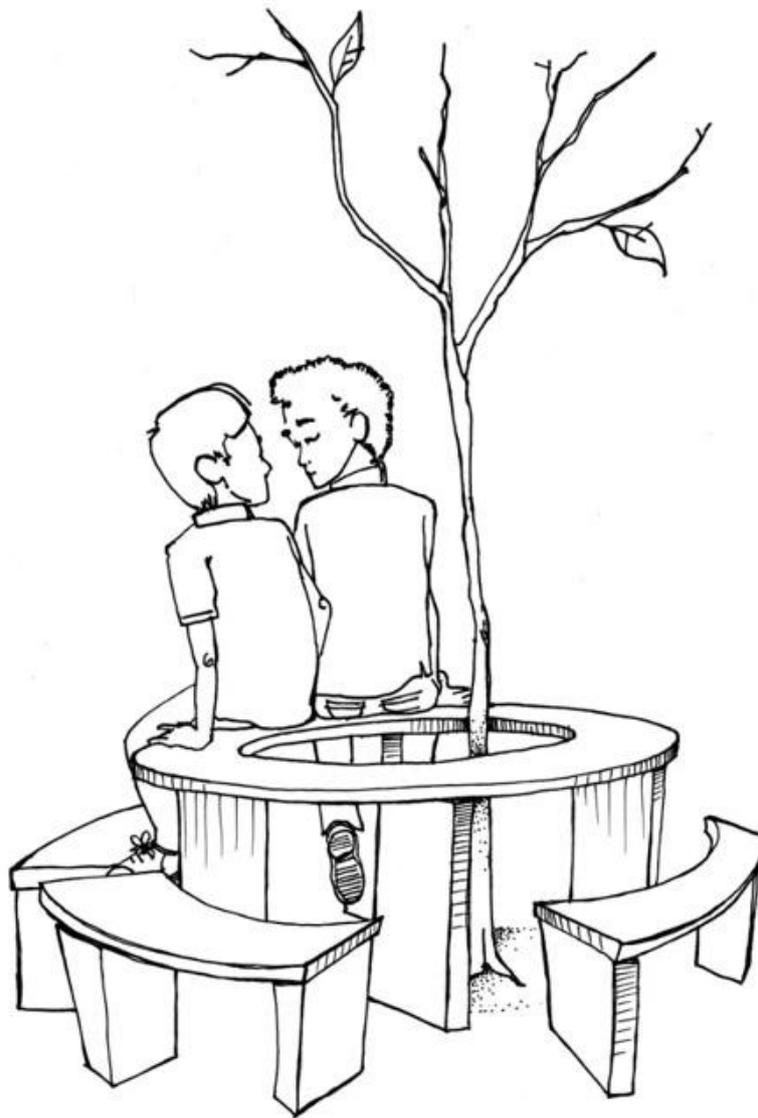
Notamos que, no discurso de David, existe esse movimento de enfrentamento ao medo, e isso só é possível devido a esse encontro com o outro com o qual se identifica (“*outros amigos que são*”). David retoma, nesse discursos o arquivo do desenho elaborado por ele, o qual consta neste texto de tese – subseção 4.2. Ele nomeia seu desenho de “*um indivíduo só*”. Aqui, na experiência da amizade, ele já não é mais esse “*indivíduo só*”, agora ele é “*uma roda*”, “*um ciclo*” em que se pode “falar sem medo”.

Essa *roda* e esse *ciclo* são, segundo Dunker (2020), lugar da partilha social dos afetos, partilha essa que não se resume à ordem do sensível, em que eles se reúnem para falar dos seus ficantes, dos futuros paqueras, dos meninos que eles desejam, de suas experiências sexuais. Mas é também a roda que faz circular uma outra política do desejo, que se dá pelas formas de sofrimento e pelo lugar político que a sua sexualidade ocupa na dimensão social, individual e coletiva. Essa *roda* compõe também o espaço heterotópico das *rosquinhas*, que modula formas outras de sociabilidade na instituição.

Por fim, é necessário voltar a Foucault (2010, p. 351), quando ele nos diz que “a homossexualidade é uma ocasião histórica de reabrir virtualidades relacionais e afetivas, não tanto pelas qualidades intrínsecas do homossexual, mas porque a posição desse ‘de esguelha’, as linhas diagonais que ele pode traçar no tecido social permitem fazer aparecer essas virtualidades”. Dessa forma, consideramos a escuta como pedagogia dos afetos, como essa forma de reabrir virtualidades relacionais e afetivas para o campo da educação. Isso possibilita a emergência de pedagogias que impliquem modos de reconhecimento das experiências de afetos de estudantes homossexuais nesse tecido social da qual a escola é parte, viabilizando a dilatação dessas *rodas*, que são espaços de escuta entre os estudantes homossexuais, para uma dimensão mais dialógica, com toda a comunidade escolar e a sociedade, em que a escuta, seja o trapiche que liga e que transforme pedagogias hegemônicas e

disciplinadoras em uma pedagogia dos afetos.

6. ÚLTIMO TOQUE



No início desta tese, fizemos uso da sonorização do toque da sirene, propondo pensar, junto à película *Marvin* (2017), esse arquivo que dilata a nossa experiência enquanto educadores e educandos por meio da oficina *Lugares dos Afetos*, na condição de uma escuta dos discursos sobre a sexualidade. Esse toque, pelo qual, num primeiro instante, somos capturados, penetra nosso orifício auricular e desperta nossa percepção para o início de uma narrativa, pois, ao escutar o som da sirene, na nossa condição de espectador, estaríamos a esperar os desdobramentos da narrativa.

Esse toque, que inicialmente é a sirene do teatro, sinaliza o início do espetáculo. Ele nos leva a visualizar a face de um adolescente em processo de transformação e construção de sua personagem. Logo em seguida, somos conduzidos, por meio do movimento da câmera, a dilatar nosso olhar para um corpo turvo, na escuridão, que aos poucos vai ganhando vida. Sentimos sua respiração ofegante, e, logo depois, vamos relaxando nosso olhar a esse tempo de expectativa, que também foi o tempo construído pelo cineasta, nos fazendo ver e sentir a pulsão de um corpo, uma vez que também ocupamos a condição de câmera, visualizamos um corpo despido e entregue a um projeto, que a partir da experiência do teatro fez também um espaço para a reconstrução de seus afetos.

Essa sirene se mistura ao toque da sirene da escola. Acompanhamos o toque e a mudança da imagem. Não estamos mais no teatro, e sim na escola. O som permanece contínuo, misturando-se com vozes e gritos de crianças. Um corredor turvo vai aos poucos aparecendo entre as arestas da luz do dia que penetra nas janelas daquele espaço. É de fato a escola o espaço a que somos conduzidos.

O toque não ficou restrito apenas às sirenes, ele expandiu-se a outras condições, a dos afetos. Marvin, ainda criança, em um dos corredores da escola, foi cuspidor, sofreu violências verbais com xingamentos homofóbicos, teve sua boca pintada com um pincel de quadro e foi vítima da violência sexual. Consideramos, conforme Spinoza (2021), que esses afetos estão ligados a experiências dos afetos negativos. No decorrer das cenas, acompanhamos também outros desdobramentos, os quais nos aproximam dos afetos positivos, trazendo uma outra face para a vivência dos afetos e da intimidade: a da sexualidade. Esse toque se propaga no abraço amigo, nas relações entre professores e diretora, no toque afetivo de um namoro e uma transa e no toque do conselho, das dicas necessárias para aprimorar seu trabalho no teatro. No último toque das cenas fílmicas de *Marvin* (2017), saímos dos espaços

silenciados para o toque do recolhimento, por meio do toque dos afetos, de modo que ocupar o espaço sombrio do palco torna-se uma forma de reconfiguração da subjetividade, como bem fez Marvin nas últimas cenas do filme: entrega-se ao palco do teatro para contar toda sua história de vida, o que o leva a esse movimento de reconstrução da subjetividade.

No itinerário realizado até aqui, o discurso da sexualidade foi sendo apresentado tomando como efeito a potencialidade das materialidades discursivas (filme, desenhos, entrevistas) para fazer ver e escutar os enunciados que emergem a partir das narrativas dos estudantes homossexuais do IFRN. Essas materialidades compõem, assim, um arquivo da escuta dos afetos como urgência temporal, social e pedagógica para a educação.

Para esta pesquisa, tomamos como questão: o que os discursos de estudantes homossexuais sobre a sexualidade dão a ver no encontro entre as materialidades discursivas (o filme, os desenhos, as entrevistas) da Oficina *Lugares dos Afetos*?

A partir desta questão, traçamos rotas para nos guiar nesse processo de levantamento e elaboração dos dados. Assim, contamos como objetivo geral, analisar os discursos dos discentes homossexuais do Ensino Médio Integrado do IFRN/Campus Natal-Central sobre a sexualidade, a partir da Oficina *Lugares dos Afetos*. Como objetivos específicos, almejamos: (i) problematizar, por meio da película *Marvin* (2017), os discursos sobre a sexualidade a partir de uma política dos afetos. (ii) compreender, por meio da Oficina *Lugares dos Afetos*, como a produção imagética do desenho possibilitou um discurso dos estudantes sobre a sexualidade; (iii) diagnosticar, a partir dos discursos de si, as condições de possibilidade da escuta como pedagogia dos afetos no contexto educativo.

Para tanto, olharemos para cada objetivo aqui traçado como espaço dialógico, de maneira que, a partir de suas proposições, os caminhos percorridos e almejados projetem-se ao campo da educação. Nesse sentido, o primeiro objetivo específico busca problematizar, por meio da película *Marvin* (2017), os discursos sobre a sexualidade a partir de uma política dos afetos.

As imagens fílmicas nos ajudaram a entrar em contato com os enunciados sobre a sexualidade na formação discursiva em que eles estão inseridos, como também fez ver e escutar possibilidades outras de cenários educativos, os quais estão dados no cotidiano da escola, provocando um curto-circuito no nosso modo de ver e escutar as subjetividades de estudantes homossexuais. Vale ressaltar que esse

experiência do ver e escutar que o cinema possibilita, além de despertar nos estudantes participantes da oficina esse encontro de intimidade com a sua sexualidade, viabiliza, por meio das imagens, saberes e poderes estabelecidos no filme *Marvin* (2017): a convivência com os colegas da escola, as relações familiares, a relação com a escola por meio da diretora e de professores e as relações de amizade construídas a partir de seus processos de emancipação, fazendo da amizade “um modo de vida gay”.

Dessa forma, por meio das vivências dos afetos da sexualidade homossexual nos discursos imagéticos, a película nos ajudou a entrar em contato com os saberes e poderes que entrelaçam os processos de subjetivação da sexualidade, dando a ver que as relações de saber e de poder, a partir do espaço escolar, constituem um espaço político para os afetos. Desse modo, isso implica uma práxis subversiva para a escuta, atentando as possibilidades de reconstrução dos afetos, pois foi a partir de um saber cuidar e de um poder que cuida, que na personagem da diretora e do professor, puderam ir ao encontro de Marvin, reintegrando-o à escola, à vida e ao mundo.

No segundo objetivo específico, por sua vez, buscamos compreender, por meio da Oficina *Lugares dos Afetos*, como a produção imagética do desenho possibilitou um discurso dos estudantes sobre a sexualidade.

Dos desenhos elaborados pelos estudantes, no segundo momento da oficina *Lugares dos Afetos*, emergem os discursos sobre a sexualidade, a partir de suas formas de vida. O desenho de Jean, por exemplo, que se intitula *O trapiche: um lugar de muitas emoções*, fornece-nos uma geografia do desejo, os lugares e seus deslocamentos, a correnteza da água e seus encontros, uma verdadeira cartografia de uma vida gay. No segundo desenho, David, ao expressar pelo desenho *O indivíduo só*, direciona-nos para os processos de subjetivação da sexualidade homossexual, que são tomados pela solidão gay, algo que aparece desde a infância e perpassa várias outras fases da vida. No terceiro desenho, por sua vez, intitulado *O resgate*, Alan mergulhou na sua história de vida a partir da sua primeira vivência afetiva homossexual dentro da escola, levando-nos a um deslocamento desse acontecimento por fases que foram vividas no percurso de sua vida. De todo modo, os desenhos apreciados, enquanto enunciados, possibilitaram uma travessia de processos de intimidade que implicam a reconstrução dos afetos. Permitiram-nos também entrar em contato com a primeira pedagogia dos afetos construída pelos sujeitos homossexuais

como roteiro de subjetivação da sexualidade. Por meio desse arquivo vivo, emerge um presente já dado, atravessado pelas relações de poder, as quais, muitas vezes, impedem o acesso ao arquivo da sexualidade. Desse modo, os desenhos constituem-se de uma pedagogia, uma vez que eles nos educam para escutar e acessar os afetos, oferecendo a oportunidade de construir uma sociabilidade coletiva da intimidade.

No terceiro objetivo específico, buscamos fazer um diagnóstico, a partir dos discursos de si, as condições de possibilidade da escuta como pedagogia dos afetos no contexto educativo.

Os discursos de si, alcançados por meio das entrevistas, ofereceram condições de possibilidades para escutar os processos de subjetivação dos estudantes. Acessamos, assim, as relações familiares e as sociabilidades gays, bem como os espaços heterotópicos da escola, constituindo uma teia dos afetos da homossexualidade. Desse modo, percebemos que os discursos da sexualidade, quando apresentados na relação com a família, aparecem entre ditos e não-ditos e são pautados por uma produção de saber/poder fundamentada por questões morais, biologizantes, religiosas e patologizantes da sexualidade, tendo seus efeitos em outros espaços, como a escola, a qual engendra modelos disciplinadores e normatizadores para os corpos homossexuais.

Por conseguinte, as heterotopias da escola constituem-se em espaços afetivos para a sociabilidade dos sujeitos homossexuais, que não estão mais restritos a espaços clandestinos dentro da escola; eles agora constituem-se em espaços outros, como o espaço das *rosquinhas*. A esses espaços os afetos se constituem como uma política do modo de vida gay, entrelaçando o abraço, a diferença e a diversidade, algo representado pelos estudantes heterossexuais e homossexuais. Vale salientar que, conforme discursos apresentados pelos participantes da pesquisa, eles se sentem à vontade para falar de sua própria sexualidade e têm experiências de afetos homossexuais dentro da própria escola, pois compreendem-na como um lugar seguro – embora os estudantes reconheçam que a instituição não está livre da homofobia.

Ademais, é preciso que esses afetos que são vivenciados pelos sujeitos homossexuais no território da escola sejam uma experiência política da coletividade, ou melhor, da comunidade escolar. Dilatar as *rosquinhas* é esse curto-circuito para a emergência de uma escuta como pedagogia dos afetos, possibilitando uma escola

atenta e combativa à homofobia, capaz de proporcionar o cuidado necessário para a reconstrução subjetiva e social dos afetos homossexuais.

Em nosso argumento de tese, defendemos que a escuta é uma pedagogia dos afetos, porque a análise dos enunciados que compuseram o arquivo indicam que a escuta é uma potência geradora de uma educação dos afetos. Os afetos foram compreendidos como modos de sociabilidades em que o reconhecimento do Outro é fundamental na partilha social, pois são expressões da forma que os sujeitos definem as condições de possibilidades de suas experiências, na produção e vivência dos sentimentos – especialmente por meio da sexualidade.

Os resultados acima anunciados corroboram esse argumento e a sua implicação no campo educativo, pois fundamentam que essa escuta, longe de uma postura psicologizante, traduz-se em um saber educar, um poder educar e um saber/poder transgredir. A escuta, implica formas de resistência política dentro da própria escola a pedagogias disciplinadoras e moralistas que invisibilizam os sujeitos homossexuais, pautadas em discursos biologizantes, patologizantes, patriarcais e religiosos, que tendem a “disciplinar” a sexualidade como um modo de vida.

Quanto aos limites da pesquisa, ressaltamos que as análises dos enunciados apresentaram índices de “outras pedagogias” que atravessaram e atravessam a instituição, como a pedagogia do medo, do insulto, da exclusão. Explorá-las, porém, exigiria o trabalho com outras categorias analíticas, demandando outras pesquisas para dar conta do que foi dito nos enunciados, pois essas pedagogias acompanham tensões e invisibilização desses sujeitos – mira e alvo dos regimes de poder da cultura da masculinidade hegemônica e do patriarcado, incidindo seus regimes de verdade sobre a sexualidade.

Quanto às dificuldades encontradas na pesquisa, vale pontuar a falta de literatura com foco na categoria escuta e, mais ainda, naquelas voltadas ao campo da educação. Isso porque a literatura aborda uma escuta ainda centrada em determinadas áreas profissionais, como a psicologia, tornando bastante específico a uma dada área, além de trazer aspectos de uma escuta orientada enquanto técnica.

Um outro fator a ser colocado como dificuldade foi a composição do grupo de participantes da pesquisa, pois, ao restringi-lo a estudantes homossexuais (homens cis) maiores de 18 anos e cursando o Ensino Médio Integrado, muitos terminavam seus cursos aos 17 anos e os maiores de 18 anos já estavam em cursos de Nível

Superior.

A proposta inicial era a realização da oficina em grupo, mas, por questões adversas, como aula de campo, projetos de extensão e agendas pessoais, não foi possível a realização, tendo acontecido, então, em três encontros – cada encontro com a participação de um sujeito. Isso não interferiu na qualidade do material coletado, nem na experiência da vivência da oficina.

Por conseguinte, ressaltamos os impactos da pesquisa a curto, médio e longo prazo. A curto prazo, a Oficina é uma experiência de escuta que pode se transformar em projeto de extensão contínuo, envolvendo professores e outras equipes multiprofissionais, criando uma heterotopia permanente no espaço escolar. A médio prazo, há a perspectiva político-pedagógica. Em ligação com o impacto de curto prazo, a possibilidade de fortalecer, via escuta, os sujeitos homossexuais, sobretudo aqueles que vivem em situação de sofrimento, colaborando para a permanência e êxito deles no IFRN. Ainda, há a perspectiva teórico-metodológica. O aperfeiçoamento teórico-metodológico, a partir da *Ficha de Análise Discursiva*, criado na pesquisa, pois essa ferramenta surge como um novo instrumento para a Análise dos Discursos em perspectiva foucaultiana. A longo prazo, por fim, a pesquisa é um importante instrumento que dialoga com a produção de subjetividade de estudantes homossexuais. Para tanto, esta pesquisa qualifica o campo dos estudos da sexualidade no campo da educação, bem como é um importante subsídio para a implementação de políticas públicas na educação e outras áreas, como na política de saúde e na política de Assistência Social.

Para encerrar, quero aqui expressar, enquanto pesquisador, que o processo de pesquisa vivido nestes últimos cinco anos no PPGED/UFRN (dois anos de mestrado e três no doutorado) foi de fundamental importância, pois, enquanto professor, pesquisador e profissional da psicologia, esses estudos vêm a somar e a construir outras possibilidades de escuta. Se, no meu mestrado, conhecemos o mar por meio dos *Litorais dos Desejos*, esta pesquisa de tese leva-nos para fora das paredes da clínica, das escutadas individualizantes, apresentado uma outra heterotopia da escuta. Agora, estou nesse Navio que Foucault (2013, p. 30) nos apresenta em seu texto sobre as heterotopias: “O navio é a heterotopia por excelência. Civilizações sem barcos são como crianças cujos pais não tivessem uma grande cama na qual pudessem brincar; seus sonhos então se desvanecem, a

espionagem substitui a aventura, e a truculência dos políticos, a beleza ensolarada dos corsários”.

Eu tive acesso a esse barco na minha infância por meio de origami, nos desenhos que pintava na minha pré-escola, na travessia do açude do sítio Pintombeira, no município de Paraná-RN, onde minha mãe nos levava para a casa de meus avós, para aquela visita mensal. Ali vivi brincadeiras maravilhosas com primos e demais vizinhos, já desenhava para mim o que era se fazer uma travessia.

Mas o tempo nos atravessa e nos mostra outras possibilidades de se fazer uma travessia. Em uma delas, é esse mar da pesquisa, no qual sai de um simples barco, a canoa, e entrei nesse Navio, em que recebi a carta de navegação pelo meu orientador Avelino. Ele me apresentou o pensamento de Foucault para meu trabalho de monografia do Curso de Licenciatura em Filosofia. Ainda na França, no seu doutoramento, ele me dava as devidas coordenadas para que fosse possível começar a navegar. Depois, me recebeu no mestrado e fomos assistir a filmes, conhecer um novo litoral: o campo epistemológico da Educação Profissional. Conseguimos atravessar não só o mar, como também a pandemia da Covid-19.

Nesse navio que aqui estou, no meu doutorado, foram me fornecidos mais instrumentos para navegar, e, para essa navegação, juntamos e agregamos nossas inquietações. Isso só foi possível porque aprendemos a escutar, por meio das orientações e seminários, as rotas a serem trilhadas. Avelino, nós chegamos ao porto, e suportamos porque existe um afeto, que é o da amizade. Nessa correnteza da vida, nós vamos constituindo mais amigos, nas redes de cuidado, de saberes, de sonhos e outros desejos que ainda estão por vir. Você me ensinou a navegar, e nós somos esse navio porque continuaremos construindo pesquisas, escutas e afetos.

Assim, esta pesquisa de tese projeta novos rumos para a educação, uma vez que não só instrumentaliza, por meio da teoria, uma crítica às pedagogias, como também possibilita um diálogo com múltiplas práticas pedagógicas, trazendo a escuta como uma pedagogia dos afetos em tempos marcados pela intolerância e o ódio entre as pessoas. Aqui, colocamos em ênfase os sujeitos homossexuais que são atacados por essa cultura do ódio. A escuta, nesse contexto, nos dá a possibilidade de reconstrução dos afetos e nos faz sujeitos político.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BRAGA, Amanda Batista. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas**. São Carlos, SP. EdUFSCar, 2015.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário oficial [da] União**, Poder executivo, Brasília, DF, Ano CXLV, n. 253, 30 dez. 2008. Seção 1. p. 1-3. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm >. Acesso em: 26 Juh. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Assistência Estudantil. Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm >. Acesso em: 29 juh. 2019.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos> >. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 6, de 20 de dezembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 >. Acessado em: 06 jun. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 21ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. Tradução de Roberta Fabbri Viscardi. - São Paulo: Editora Unesp, 2021.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: Os limites discursivos do “sexo”**. tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo, SP. Crocodilo edições, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

DE SOUZA FILHO, Alípio. **Tudo é construído! Tudo é irrevogável!**: a teoria construcionista crítica nas ciências humanas. São Paulo: Cortez, 2017.

DUNKER, Christian. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. - 1. ed.- São Paulo: Boitempo, 2015.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação** - Coleção Educação e Psicanálise, vol. 1- São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DUNKER, Christian; PAULON, Clarice; SANCHES, Daniele; LANA, Hugo; LIMA, Rafael Alves; BAZZO, Renata. Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira. In: SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

ERIBON, Didier. **Retorno a Reims**. Tradução de Cecília Schuback. Belo Horizonte: Âyiné, 2021.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. tradução de Procopio Abreu; editor José Nazar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. - 78. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante. Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia : contribuições para a atuação na educação superior. 2017. 299 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante e ARAUJO, Claisy Maria Marinho. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia

Escolar. **Estudos de Psicologia (Campinas) [online]**. 2018, v. 35, n. 2 [Acessado 10 Novembro 2021] , pp. 181-191. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>>. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>.

FONSECA, Thaisa da Silva; NEGREIROS, Fauston. Psicologia escolar e Educação Profissional e Tecnológica nos IFPIs: demandas, práticas e indícios de criticidade. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2021, v. 25 [Acessado 10 Novembro 2021]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392021223371>>. Epub 11 Jun 2021. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223371>.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. – 7ªed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 2: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**; tradução de Luiz Felipe Baetas Neves, 8. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. – São Paulo, Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, “A Função Política do Intelectual”. In: _____. **Ditos e escritos VII: Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa; organização e seleção dos textos de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GESSER, Marivete et al. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2012, v. 16, n. 2 [Acessado 10 Novembro 2021] , pp. 229-236. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200005>>. Epub 11 Jan 2013. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200005>.

GOERGEN, Pedro. O sentido da educação na sociedade contemporânea. in: **A escola: uma questão pública**. Org. Silvio Galo, Samuel Mendonça. 1.ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa; apresentação de Marcos Nobre. - São Paulo: Ed. 34, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico de 2012**: uma construção coletiva. Natal, 2012. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppp-arquivos/proposta-curricular-2013/view>. Acesso em: 17 junho 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. **Annual Review of Critical Psychology** 11, 2014. Disp em: https://www.researchgate.net/publication/318275684_Gender_and_Sexuality_A_PE_DAGOGIA_DO_ARMARIO_HETEROSSEXISMO_E_VIGILANCIA_DE_GENERO_NO_COTIDIANO_ESCOLAR_BRASILEIRO. Acesso em: 07 de novembro de 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **“Ideologia de gênero”**: um projeto reacionário de poder. Brasília: LetrasLivres, 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Annual Review of Critical Psychology** (Online), v. 11, p. 189-203, 2014.

Le Breton, David. **Antropologia das emoções**. Tradução de Luís Alberto S. Peretti. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LIMA NETO, Avelino Aldo de. **O cinema como Educação do olhar**. São Paulo: Liber Ars, 2018.

LIMA NETO, Avelino Aldo de. NÓBREGA, Terezinha Petrucia de. Corpo, cinema e educação: cartografia do ver. **HOLOS**, v. 5, p. 81-97, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MILANEZ, Nilton. **Audiovisualidades**: elaborar com Foucault. Londrina. Eduel ; Guarapuava ; Ed. Unicentro, 2019.

MIRANDA, Marília Mota de; CHAVES, Emanuele Cordeiro; SILVA, Aline Gonçalves Batista da. In. NEGREIROS, Fauston; SOUZA, Marilene Proença Rabello de. [Organizadores]. **Práticas em psicologia escolar**: do ensino técnico ao superior. Vol. 12. Teresina: EDUFPI, 2020.

MOURA, Ana Flora Müller et al. Possíveis contribuições da psicologia para a educação sexual em contexto escolar. **Psicologia Argumento**, [S.l.], v. 29, n. 67, nov. 2017. ISSN 1980-5942. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20217>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

NEGREIROS, Fauston; SOUZA, Marilene Proença Rabello de. [Organizadores]. **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior** - Teresina: EDUFPI, 2017.

ORTEGA, Francisco. **A amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1999.

PEREIRA, Cristiana Galeno da Costa. Trabalhando sexualidade na escola - relato de uma experiência no IFPI - Campus Piri-piri. In. NEGREIROS, Fauston; SOUZA, Marilene Proença Rabello de. [Organizadores]. **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. Vol. 01 – Teresina: EDUFPI, 2017.

PEREIRA, Cristiana Galeno da Costa. Trabalhando sexualidade na escola – relato de uma experiência no IFPI- Campus Piri-piri. In. NEGREIROS, Fauston; SOUZA, Marilene Proença Rabello de. [Organizadores]. **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. Vol. 1. Teresina: EDUFPI, 2017.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 4. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2020.

PRECIADO, Poul B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Tradução de Eliana Aguiar; prefácio Virgínio Despentes. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PRECIADO, Poul B. **Manifesto contrassexual: Práticas subversivas de identidade sexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

PRECIADO, Poul B. **Eu sou o monstro que vos fala: relatório para uma academia de psicanalistas**. Tradução de Carla Rodrigues. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022b.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+:** uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceitualização à operacionalização. **Caderno de pesquisa em educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROMEY-DE-ALBUQUERQUE, Rossana; BARROS, Rodrigo Jisiman Serafim. O sofrimento psíquico da população LGBT em situação de cárcere: a educação profissional como possibilidade de transformação cidadã. In. NEGREIROS, Fauston; SOUZA, Marilene Proença Rabello de. [Organizadores]. **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. Vol. 12. Teresina: EDUFPI, 2020.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. 2. ed. rev.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos e Paranahyba, Jordana de Castro Balduino. Sexualidade e gênero(s): debates e desafios no estágio de licenciatura em psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2018, v. 22, n. 1 [Acessado 10 Novembro 2021] , pp. 83-91. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392018011946>>. Epub Jan-Apr 2018. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011946>.

SILVA, Walber Ferreira da. **Histórias e vidas de bichas: escritas de si e das outras na cidade de Cubati - PB (2008 - 2015)**. São Paulo: e-Manuscrito, 2022.

SPINOZA, Benedictus de, 1632 - 1677. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. - 2. ed., 11. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B.. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 32–43, jan. 2014.

TITON, Andreia Piana; ZANELLA, Andrea Vieira. Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2018, v. 22, n. 2 [Acessado 10 Novembro 2021] , pp. 359-368. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392018010922>>. Epub May-Aug 2018. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018010922>.

TITON, A. P.; URNAU, L. C. & ZANELLA, A. V. Jovem, Escola e Práticas Psi: Uma Intervenção e Algumas de suas Ressonâncias. **Pesqui. Prát. Psicossociais**; 1 (2): 1-14, dez. 2006.

ANEXO 01

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E DEMOGRÁFICO

Nome Completo	
Telefone (WhatsApp)	
Endereço de e-mail:	

1. Você deseja participar desta pesquisa de modo a contribuir para o campo da Educação Profissional quanto às questões de sofrimento concernentes à vivência de sua sexualidade? SIM () Não ()

SEXO E GÊNERO

2. Qual seu sexo?
- () Masculino
- () Feminino
- () Outro (Qual?) _____
- () Prefiro não dizer
3. Qual seu gênero³³?
- () Mulher cisgênera (1)
- () Homem cisgênero (1)
- () Mulher transexual/transgênera (2)
- () Homem transexual/transgênero (2)
- () Não binário (3)

³³ (1) Que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer.

(2) Possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer.

(3) Não definem sua identidade dentro do sistema binário "homem/mulher".

Outro, prefiro não me classificar

Prefiro não responder

ORIENTAÇÃO SEXUAL

4. Qual sua orientação sexual?

Heterossexual

Homossexual

Bissexual

Pansexual

Assexual

Outro

Prefiro não me classificar

Prefiro não responder

Se responder "outro", especifique qual: _____

ÉTNICO-RACIAL

5. Identificação étnico-racial

Negro

Branco

Mestiço/Pardo

Indígena

Outro _____

6. Idade: _____ anos completos

IDENTIFICAÇÃO RELIGIOSA

7. Identificação religiosa

Católico

Protestante/Evangélica

- Espírita
- Candomblé/Umbanda
- Judaísmo
- Sem filiação religiosa
- Outro _____

ESCOLARIDADE

8. Você cursou o ensino fundamental em:
- Escolas públicas apenas
 - A maior parte em escolas públicas
 - Metade em escolas públicas, metade em escolas privadas
 - A maior parte em escolas privadas
 - Escolas privadas apenas
9. Qual curso você está cursando no IFRN? _____
10. Em que ano você entrou no IFRN? _____
11. Em relação ao(s) seu(s) responsável ou responsáveis, com quem você mora?
- Pais
 - Apenas a mãe
 - Apenas o pai
 - Avó ou Avô
 - Outros (especificar): _____
 - Moro sozinho
12. Profissão Mãe: _____
13. Profissão Pai: _____
14. Profissão do outro responsável, se houver: _____

Escolaridade da Mãe

- Nunca frequentou a escola
- Fundamental incompleto

- Fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Nível técnico-profissionalizante
- Superior

15. Escolaridade do Pai

- Nunca frequentou a escola
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Nível técnico-profissionalizante
- Superior

16. Escolaridade outro responsável (Avós ou outro parente), se houver

- Nunca frequentou a escola
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Nível técnico-profissionalizante
- Superior

17. Somando todas as rendas das pessoas que moram com você, inclusive a sua (se houver), e considerando o valor do salário-mínimo (SM) atual (1.100 R\$), quanto é, aproximadamente, a renda mensal familiar:

- Menor que 1 salário-mínimo (até 1.099 R\$)
- Um 1 salário-mínimo (1.100 R\$)

- () Entre 1 e 2 salários-mínimos (acima de 1.100 R\$ até 2.200 R\$)
- () Entre 2 e 3 salários-mínimos (acima de 2.200 R\$ até 3.300 R\$)
- () Entre 3 e 5 salários-mínimos (acima de 3.300 R\$ até 5.500 R\$)
- () Entre 5 e 8 salários-mínimos (acima de 5.500 R\$ até 8.800 R\$)
- () Entre 8 e 10 salários-mínimos (acima de 8.800 R\$ até 11.000 R\$)
- () Mais de 10 salários-mínimos (acima de 11.000 R\$)

ANEXO 02

Roteiro de execução de pesquisa de campo

Data	Atividade	Descrição
29/08/2023	Visita ao campus Natal Central - Conhecendo os espaços da instituição.	<p>Foi realizado um encontro com a Professora Suely, a qual é responsável pela coordenação do Nuarte do IFRN - Campus Natal Central. Na ocasião, tivemos um momento de conversa sobre a pesquisa. Após esse momento, saímos da sala e fomos ao pátio da escola. Neste dia, os alunos estavam envolvidos com os jogos escolares Intercampi, que reúnem estudantes atletas dos 21 campis do IFRN, os quais se encontram em Natal para a competição. Assim, aproveitamos o momento em que os alunos estavam reunidos nas rosquinhas, local onde se encontram para convivência, e lá tivemos a oportunidade de conversar com alguns estudantes, convidando-os para participar da pesquisa. Trocamos contatos para logo em seguida construir um grupo de WhatsApp.</p> <p>Em seguida, fomos conhecer os espaços que compõem os equipamentos espaciais de nossa pesquisa, onde a oficina seria realizada.</p> <p>Primeiro, fomos conhecer a sala de música, que fica localizada próximo à cantina e à sala do grêmio. A sala é em formato de auditório, com cadeiras organizadas por degraus, compondo a plateia, o que garante uma ótima visualização de todo o espaço. Além disso, há no espaço uma ótima acústica, o que garante uma boa captação de áudio. Acrescenta-se a isso, o fato de a sala ter instrumentos musicais, telão, data show e caixa de som de ótima qualidade. Dessa forma, o espaço foi pensado para esta pesquisa, uma vez que nos aproxima da vivência de uma sala de cinema.</p> <p>Em seguida, fomos conhecer a sala de Ateliê do Nuarte. O Ateliê é uma sala totalmente equipada e preparada para as atividades práticas de Arte da instituição. A Sala, na sua composição, tem mesas, bancadas, painéis, cavaletes e todos os instrumentos que garantem o desenvolvimento de oficinas, desde práticas de desenhos e pinturas até confecções de outros elementos, como trabalhos de colagem e argila. Ao entrar na sala, somos impactados pelos murais com pinturas elaboradas pelos alunos. As estantes tomam vida, com vários objetos de arte, telas, máscaras, garrafas decorativas, lápis, papel, tintas e pincéis. É nesse ambiente que a experiência do espaço já nos provoca ao ato de criatividade.</p> <p>Para além desta sala, o espaço também tem uma sala de dança, sala de teatro e um laboratório de pesquisa. Esse complexo de salas compõem o espaço de Artes do campus IFRN Natal Central.</p>
29/08/2023	Criação de um grupo no WhatsApp - Oficina <i>Lugares dos Afetos</i>	Esse grupo foi criado mediante a captação de contatos de jovens homossexuais maiores de 18 anos do campus Natal Central. Neste grupo juntamos todos os contatos

		<p>até o momento de jovens que se colocaram à disposição para a pesquisa.</p> <p>Em um primeiro momento, foram inseridos 8 possíveis participantes. Foram dadas as boas-vindas aos integrantes do grupo, e falamos um pouco sobre o objetivo da pesquisa e as etapas da Oficina. Logo em seguida, pedimos aos participantes indicações de possíveis participantes, colegas de turma ou de outras turmas, maiores de 18 anos, que se consideram homossexual homem cis.</p> <p>Alguns participantes foram passando contatos de colegas que têm interesse em participar, então, o grupo passou para 16 participantes.</p> <p>Logo em seguida, lançamos um formulário, com nome, curso e turno, para que assim pudéssemos pensar em uma melhor composição da nossa amostra.</p> <p>Em sua maioria, dos que responderam ao formulário, 8 estavam no curso superior de geografia – alunos entre 21 e 23 anos de idade, cursavam no turno vespertino; dois alunos do curso subsequente; e três alunos do médio integrado. Mediante a resposta do questionário, marcamos um grupo com alunos do ensino superior para um pré-teste e formamos um outro grupo com alunos do médio e subsequente, os quais participarão da pesquisa, compondo, assim, os dados definitivos da nossa amostra.</p>
14/09/2023	Encontro pré-teste - Oficina <i>Lugares dos Afetos</i> . Turma Superior	<p>Dos oito participantes disponíveis no primeiro grupo, apenas 5 estavam disponíveis para participar. A oficina foi agendada para o dia 14 de setembro de 2023, às 14h30, na sala de música do IFRN – Campus Natal Central. Puderam comparecer para esse momento apenas 4 estudantes. Quanto aos demais, o horário da oficina não colaborava para se fazerem presentes, uma vez que muitos estavam em seus horários de trabalho.</p> <p>Os quatro alunos se fizeram presentes na sala de música, tivemos um primeiro momento de boas-vindas por parte do pesquisador, foi apresentado o projeto de forma mais objetiva, e foi solicitado que eles pudessem assinar os termos de compromisso e o questionário socioeconômico, que estavam disponíveis no link pelo grupo de WhatsApp. O filme teve início às 15h e término às 17h. Em seguida, o grupo se dirigiu ao Nuarte para que pudéssemos fazer uso da sala de Ateliê. Antes de começar a oficina, foi oferecido um lanche aos participantes na copa do Nuarte, onde houve uma conversa mais descontraída entre os participantes e o pesquisador.</p> <p>Na ocasião, o segundo momento da oficina prevista para que pudesse acontecer no mesmo dia não foi possível, devido às questões de horários do prédio. Diante disto, o pesquisador, juntamente com os participantes, entrou em comum acordo para que a segunda etapa da oficina fosse realizada na tarde do dia seguinte. Assim, marcamos para acontecer às 13h do dia 15 de setembro de 2023, na sala de ateliê do Nuarte.</p>

15/09/2023	Segunda etapa da oficina <i>Lugares dos Afetos</i> – grupo Pré-teste.	<p>Conforme agendamento com os alunos participantes da oficina, no pré-teste, o encontro aconteceu dentro do combinado. Os discentes compareceram na sala de Ateliê na sexta-feira e a oficina começou às 14h. Na ocasião, estavam presentes três estudantes. Um faltou devido a questões de trabalho.</p> <p>A oficina de imagens deu início às 14h, e foi até as 17h. A sala de ateliê foi preparada para receber os participantes, constando os materiais necessários para a execução da prática de desenhos.</p> <p>Uma mesa com papel canson tamanho A4 e lápis de cor e giz de cera, bem como lápis grafites, estavam disponíveis na mesa. Os estudantes foram convocados a desenharem no papel uma imagem que pudesse representar a vivência de sua sexualidade, a partir dos sentimentos que o filme provocou. Diante disto, foi dado um tempo de 30min. para a elaboração das imagens, e, em seguida, em uma roda de conversa, eles foram convocados a falarem de suas imagens.</p>
21/09/2023	Oficina com estudantes do EMI e Subsequente.	<p>A oficina foi agendada para acontecer no turno da tarde a partir das 13h30. Três alunos confirmados para participar. Neste dia, não foi possível realizar a oficina, pois, devido a questões de agendamento de salas na instituição, não seria possível o desenvolvimento da atividade. Na sala de música, estavam acontecendo ensaios e, no ateliê, uma oficina de argila. Diante disto, os alunos foram comunicados que não seria possível ocorrer a oficina. Dessa forma, ficamos de pensar um outro momento.</p> <p>Uma vez que não foi possível acontecer a oficina, o pesquisador entrou em contato com uma das representantes do grêmio estudantil para um encontro no horário do intervalo, a fim de conversar com alguns estudantes sobre a pesquisa e tentar agendar suas possíveis participações.</p> <p>O encontro com a menina do grêmio aconteceu no horário do intervalo, no pátio central, local conhecido por Rosquinhas. Lá, ficamos sentados em uma das rosquinhas em um ponto estratégico de passagem dos alunos. Aos poucos, foram chegando alguns estudantes: uns que já sabiam do andamento da pesquisa, mas queriam mais informações, outros que participavam de articulações LGBTs dentro da instituição. Diante desse momento, foi possível conseguir mais três contatos de estudantes dentro do perfil. Outros interessados a participar não entravam no perfil, pois eram menores de 18 anos ou já estavam no nível superior.</p> <p>Esse momento em que estávamos nas Rosquinhas foi de fundamental importância. Alguns alunos se aproximavam e a aluna do grêmio me apresentava aos seus colegas. Na conversa com os estudantes, muitos falavam que não se enquadravam nas letrinhas, e outros falavam que eram bissexuais. Em um certo momento da conversa, a rosquinhas era composta por meninas lésbicas, bissexuais, meninos bi e gays. Entre eles, ao verem colegas passando, gritavam “eiiii, tu viado, venha aqui, esse rapaz tá procurando gay para a</p>

		<p>pesquisa dele, tu não quer participar, não?”. Nessa ocasião, muitos falavam que não eram gays, mas que eram bi ou que não estavam dentro das letras, que apenas curtiam pessoas do mesmo sexo.</p> <p>Com o <i>andar da conversa</i>, a discussão que <i>rolava</i> entre eles era sobre a performance, quanto às características e comportamentos de colegas, pois ficavam surpresos quando os seus colegas respondiam que eram bissexuais ou que não se reconheciam como homens gays. Falavam dos trejeitos, de ficadas, (meninos que ficavam com meninos), mas que não se reconheciam como gays. Nisso, uma das meninas falaram: “olha, se você olha pra mim, você vai dizer que pelo meu estereótipo, por me vestir assim, com roupas folgadas, estampas, cabelo cortados assim, ter piercing e ser bem descolada, pensam que sou lésbica. Muitas pessoas, colegas, já me abordaram assim, até minha mãe já falou sobre isso comigo, mas eu não sou, eu gosto de ser assim, ter meu estilo, e me reconheço enquanto heterossexual”. A colega, que também <i>chegou junto</i>, começou a fazer seu relato: “então, eu vivo muito isso aqui dentro e também lá fora! Por eu fazer futsal, eu sempre estou vestida mais esportiva, mais masculina né?! E me confundem por eu estar assim! Então, eu sinto isso, por andar com roupas e por ser mais masculinizada, mas eu sou heterossexual”. Na discussão, chegamos a um denominador comum: cada um tem seu estilo de vida, razão pela qual está cada vez mais difícil saber quem curte o quê, pois em sua maioria as pessoas transitam por várias experiências. não existe um perfil de ser gay ou de ser lésbicas. Uma das alunas que participava do momento, ressalta: “É <i>muito doido</i>, nunca tinham parado para falar sobre isso”. Pois nesse momento em que buscávamos pelos participantes da pesquisa, foi possível uma de maneira informal, fazer um debate educativo, pedagógico e afetivo sobre a sexualidade e seus atravessamentos, quanto as questões de gênero e suas performatividades. O sinal para retornar a aula tocou e nos despedimos. Eles pegaram meu contato, para o caso saberem de mais alguém com interesse na pesquisa.</p> <p>Nesse momento, apenas três contatos estavam dentro dos critérios de inclusão na pesquisa.</p>
29/09/2023	Oficina – Alunos EMI e Sub.	<p>Conforme o relato acima, o imprevisto gerado na data passada, remarcamos o encontro do grupo. Formamos um grupo no WhatsApp com 6 participantes. Destes, apenas 3 estavam disponíveis para participar da oficina, pois dois estariam em aula de campo e um outro no trabalho.</p> <p>A oficina foi marcada para dar início às 13h30min. Dos três estudantes, apenas um compareceu para participar. Assim, preferimos realizar a oficina apenas com o aluno que estava presente. Os outros dois deram a justificativa de que não seria possível comparecer (um devido a questões de saúde e outro em razão de uma seleção de trabalho).</p>

		<p>Para que a oficina pudesse acontecer, fizemos o uso da sala de coral, sala essa que fica localizada nas proximidades da cantina e da sala de música. Essa sala também integra o setor do Nuarte. Ela é estilo anfiteatro, com cadeiras e todos os equipamentos de multimídia, o que ajuda em uma melhor qualidade de som e visualidade da tela. Após a exibição do filme, fomos à sala de ateliê, e lá fomos para a segunda parte de nossa oficina: construção da imagem e, em seguida, conversa sobre a imagem e as relações com a sexualidade.</p>
05/10/2023	Oficina – EMI e Sub	<p>Na tentativa da composição de mais um grupo. No grupo, vimos a disponibilidade de alunos para a oficina nesta data. A oficina foi agendada, dos três alunos disponíveis, apenas um compareceu. Os demais alunos estavam em um evento acadêmico na cidade de Currais Novos, e um justificou a ausência por questões de saúde e o outro não deu justificativas.</p> <p>Dessa forma, realizamos a oficina apenas com um estudante presente. Fizemos a apreciação fílmica e, em seguida, fomos à sala de ateliê para a construção da imagem. Após isso, conversamos sobre o momento.</p>
10/10/2023	Oficina – EMI e Sub	<p>A oficina aconteceu com a participação de um aluno do curso subsequente. Ao colocar a disponibilidade de horários possíveis para a oficina, e levando em consideração que na semana teríamos um feriado, agendamos para que a oficina pudesse acontecer na tarde da terça-feira. Dentro do horário programado, o estudante compareceu à sala do coral, onde foi apreciado o filme. Em seguida direcionamo-nos à sala de ateliê no Nuarte. O segundo momento da oficina aconteceu conforme programado. Estava apenas eu e o participante, e, logo após a elaboração do desenho, fizemos um momento de conversa.</p> <p>Obs.: todos os encontros aconteceram no turno vespertino, e tiveram a duração de 4h cada um. Duas horas do filme, mais um breve intervalo para os participantes irem ao banheiro tomar uma água e um breve lanche. Em seguida, os participantes eram direcionados à sala de Ateliê. Ao chegar a ela, já estava equipada com folhas de papel canson e coleções de variadas cores. A duração para a elaboração do desenho era de aproximadamente 30min., e as entrevistas entre 45min e 1h.</p> <p>Contamos com o apoio do Nuarte, com a mediação da professora Suely e com os bolsistas do setor. Os bolsistas e a professora estavam sob a responsabilidade de abrir as salas, ligar os equipamentos de som, projetores e ar-condicionado, bem como disponibilizar e recolher o material utilizado nas oficinas de imagens.</p> <p>Todo o material usado nas oficinas foi disponibilizado pelo Nuarte.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

ANEXO 03

Nome do Sujeito: Jean

Desenho



Nome do desenho: O trapiche: Um lugar de muitas emoções.

Descrição imagética pelo pesquisador pesquisador

O desenho do participante se destaca pelos tons azuis. A folha é tomada pela tonalidade azul. Ele desenha o mar, o mar e seus tons azuis das águas potiguares. É o lugar onde o participante mora. Na parte inferior da imagem, temos uma faixa de areia. Nela, estrelas, alguns pontos vermelhos, amarelos e verde, tracejados, sinalizam as barracas da praia. Já no centro, temos um trapiche, uma passarela de madeira que vai da faixa de areia ao encontro do mar. O seu formato é de uma letra T. O trapiche recorta as tonalidades azuis, que vão da água rasa à água mais profunda. É assim que ele vai dando o tom às variáveis que atravessam esse movimento do mar.

À frente do trapiche temos um sol, pintado de um amarelo vibrante, expressando o sol que banha as praias do nosso litoral. Esse mesmo sol dá vida à praia, traz luz e aquece o litoral. Ao lado esquerdo, temos uma outra faixa de areia, que recorta a paisagem do mar e as águas do rio, um encontro que, em seus tracejados e riscos, promovem um transbordamento. A água do rio se mistura com a do mar. Também é de se perceber, entre a faixa de areia e as águas da praia, pontos pretos que

demarcam as pedras. De um lado, uma praia livre; de outro, uma praia com obstáculos, uma praia agitada, requerendo mais atenção a sua geografia.

No trapiche, encontramos detalhes, são pneus e escadas. Os pneus amortecem o impacto das embarcações que ali se ancoram para suas chegadas e saídas. É também o ponto de acesso para a parte superior do trapiche, quando as pessoas aproveitam o local para pular e se banhar nas águas do mar. Os riscos dão movimento às águas do mar, são traços em movimento, sem obedecer a uma direção certa.

Discursos Imagética do desenho pelo Participante

[00:00:09] Robério: É, gravador de filme. Então, né, Jean? Primeiramente, né, eu queria... que você falasse um pouco, né, o que despertou, o que é esse seu desenho, né? Você falar pra gente o que é que você desenhou, o que é que veio, assim, à sua mente, né?

[00:00:36] Jean: É, mas dá pra saber o que é o lugar? É um lugar isso aqui. É uma praia, eu moro na praia. Eu moro em Pirangi do Sul, não é do Norte. E os meus amigos é da época, do meu processo de descobrimento, assim, quando eu tinha 13, 14 anos, por aí, e eu comecei a sair com esses meus amigos, pode dizer o nome deles?

[...] E esse desenho meu é a praia. É a praia de Pirangi do Sul e do norte. Esse aqui é o Trapiche. É, o Trapiche e esse aqui é o rio. Não dá pra saber o que é um rio, mas era pra ser o encontro do rio. Porque a gente se encontrava, é, era sempre de tarde, quase nunca a gente saía de manhã, a gente saía mais de manhã no verão, quando tinha mais movimento, mas a gente sempre saía de tarde e a gente costumava sentar na escada da praia, porque ela tem várias escadas, e a gente ficava nessa última escada que ficava, era a última escada da praia, de Pirangi do Sul, que ficava perto do rio.

[...] E eu desenhei o trapiche, porque nesse lugar, a gente ia pra escada e depois a gente atravessava o rio, porque o rio não é tão fundo assim, dá pra atravessar o rio de boa, e a gente atravessava o rio e ia pro trapiche, e pulava do trapiche, pulava do trapiche só por pular mesmo, pra sentir aquela adrenalina quando a gente caía no mar.

[...] E eu acho que eu desenhei esse desenho, porque ele me remete muito a sensação de liberdade, porque, quando eu estava com os meus amigos naquela época, eu sentia que a gente era invencível, e que a gente tinha o mundo na nossa mão, e que a gente podia fazer o que a gente quisesse naquele momento que a gente estava junto, e esses momentos que eu passei com eles dois foi muito especial, muito mesmo. Eu acho que, se eu não tivesse conhecido eles dois naquela época, eu não seria uma pessoa que é de bem consigo mesma como eu sou hoje. E hoje em dia eu não tenho mais tanto contato com eles dois, porque nesse mesmo lugar, no trapiche, é um lugar das minhas paixões e vivências, foi o lugar que eu e José William não ficamos mais próximos, por conta que em uma noite, eu vou desenhar só a história triste em uma noite.

[...] É o trapiche. Um lugar de muitas emoções. Aconteceu muita coisa aqui. Muita coisa. Muita coisa mesmo. Foi a primeira vez que eu levei alguém em um date, foi no trapiche. A primeira vez que eu abri o meu coração de verdade foi no trapiche, na praia. E é...

Análise do pesquisador

Regularidades:

E os meus amigos é da época, do meu processo de descobrimento, assim, quando eu tinha 13, 14 anos, por aí, e eu comecei a sair com esses meus amigos.

Porque a gente se encontrava, é, era sempre de tarde, quase nunca a gente saía de manhã, a gente saía mais de manhã no verão, quando tinha mais movimento, mas a gente sempre saía de tarde e a gente costumava sentar na escada da praia, porque ela tem várias escadas, e a gente ficava nessa última escada que ficava, era a última escada da praia, de Pirangi do Sul, que ficava perto do rio.

[...] e a gente atravessava o rio e ia pro trapiche, e pulava do trapiche, pulava do trapiche só por pular mesmo, pra sentir aquela adrenalina quando a gente caía no mar.

[...] É o trapiche. Um lugar de muitas emoções. Aconteceu muita coisa aqui. Muita coisa. Muita coisa mesmo. Foi a primeira vez que eu levei alguém em um date, foi no trapiche. A primeira vez que eu abri o meu coração de verdade foi no trapiche, na praia. E é...

Irregularidades:

pulava do trapiche só por pular mesmo, pra sentir aquela adrenalina quando a gente caía no mar.

porque nesse mesmo lugar, no trapiche, é um lugar das minhas paixões e vivências, foi o lugar que eu e José William não ficamos mais próximos, por conta que em uma noite, eu vou desenhar só a história triste em uma noite.

Discurso dos participantes sobre o Filme

[00:09:27] Jean: Nesse meio tempo, nesse mesmo lugar, de tantas emoções, o trapiche, eu conheci o meu melhor amigo, eu tenho uma pulseira com ele, essa aqui, com as nossas iniciais, M, que é o meu apelido pra ele, Manu, e Gusto, que é o apelido dele pra mim. A gente começou essa amizade, não era pra ser uma amizade, a gente começou como ficante, e eu atravessava o rio, pra encontrar com ele no trapiche, e do trapiche, a gente ia pra Praia do Flamengo, que é a última praia de Pirangi, e a gente ficava nessa praia, e, durante o filme, tem uma cena que o... Como é o nome do personagem principal?

[00:10:08] Robério: Marvin.

[00:10:09] Jean: O Marvin e aquele cara que ele estava...

[00:10:13] Robério: O Alan, é?

[00:10:15] Jean: Eu acho que sim.

[00:10:16] Robério: Professor?

[00:10:17] Jean: Isso, não, não sei, eles estavam na piscina juntos.

[00:10:20] Robério: O Pierre.

[00:10:21] Jean: Isso, eles estavam na piscina juntos, e eles se beijaram, e eu lembrei muito de uma cena minha e do Gusto, que a gente estava na Praia do Flamengo se beijando no mar, e daí eu coloquei a minha perna em cima dele, e ele pensou que era um bicho, e ele jogou assim, e a gente caiu no mar. Foi bem engraçado. E o Gusto, ele esteve comigo em um momento muito barra... Porque a gente começou a ficar, e tal, só que aí ele falou que... queria alguma coisa mais séria comigo, e eu falei que não queria, queria só a amizade dele.

[00:13:09] Robério: E... É, assim, Emanuel, fala um pouco dessa experiência tipo assim, como que toda aquela narrativa, você já trouxe um recorte da cena de Marvin aqui falando um pouco do que tocou, mas que outras experiências assim tocou também, né?

[00:13:34] Jean: Durante o filme?

[00:13:35] Robério: É... A sua experiência com sua própria sexualidade.

[00:13:41] Jean: Teve... Teve várias cenas na verdade, mas uma que eu me lembro agora neste

momento é a cena que o Marvin ele está com a namorada dele, quando ele era criança, e ele está gritando com as pessoas na rua assim, e ele fala que a mulher é gorda da janela.

E eu me lembro que, durante um tempo, durante o meu ensino fundamental, antes de eu assumir pra mim mesmo que eu era gay, eu tentei me encaixar em um grupinho de héteros normativos padrões da minha escola. E eles proferiam muito ódio pra outras pessoas e eu tentei me encaixar e eu acabava indo na onda deles e apoiando aquele discurso mega preconceituoso que eles tinham em relação a mulheres, a gays, e, quando alguém me chamava de “viadinho” ali ou alguma coisa do tipo, eu costumava rebater assim: “aí eu comia a sua mãe, não sei o quê”, e essa cena do filme me lembrou muito essa época. Não me orgulho muito dela, mas aí eu me lembrei disso.

Também teve a cena.. Nossa.. Estava aqui, deixa eu pensar...

Teve a cena da casa, a cena que ele conta que ele fala, na peça, que o pai dele pergunta por que que ele é assim. Durante um bom tempo, quer dizer, eu acho que até hoje, na verdade, eu me escondo dentro de casa por conta do preconceito que tem dentro da minha casa. Os meus pais, eles são católicos, muito católicos, e eles veem a minha sexualidade como pecado, e eu não sei se eu acredito em Deus, eu não sei se eu me encaixo em uma religião, e tudo que envolve homossexualidade na minha casa é visto como uma coisa errada, como pecado. E, durante muito tempo, quando eu tentava expressar a minha sexualidade por via de outras coisas, como roupas e acessórios, os meus pais eles brigavam muito, eles ficavam muito putos e proferiam ódio em cima de mim. Até hoje, na verdade, quando, quando eles veem alguma coisa relacionada. Teve um episódio, onde faz dois anos, eu pinteí meu cabelo de azul sem a minha mãe saber, porque eu sabia que ela não ia deixar. E, quando eu cheguei em casa, ela me deu uma surra e disse que isso não era coisa de homem e que eu não tinha criado você assim e que ela não sabia o que tinha errado e não sei o quê...

Foram muitos episódios. Eu acho que a minha mente tenta bloquear eles, porque eu sei que tem muita coisa que aconteceu, tanto que, durante o filme, eu lembrava de coisas assim que eu não sabia que eu lembrava que tinham acontecido, tipo isso mesmo da minha mãe bater só porque eu pinteí meu cabelo de azul, eu tinha bloqueado essa memória e agora assim lembrando disso.

Eu lembro de um episódio quando eu era muito pequena, eu era uma criança, isso não foi nada justo... Que foi quando eu estava na escola e a diretora da escola chamou a minha mãe e ela disse “o seu filho vai ser”... ela não falou gay, ela não falou homossexual, ela falou “o seu filho vai ser viado quando ele crescer e eu estou te avisando isso pra você”.

E a minha mãe, ela conta isso pra mim até hoje. Quer dizer, até esses dias ela conta pra mim que a minha diretora chamava ela na escola pra falar que quando eu crescesse eu ia ser gay. Isso não é correto, não é a atitude de uma pessoa que trabalha com a educação.

Falar pra um pra mãe de uma criança... Não é justo, não é correto, não é certo, até porque é uma criança, não sabe o que essa criança é, não sabe, eu poderia não ser gay e ela presumiu isso a ponto de chamar a minha mãe. **Isso é homofobia! É homofobia desde a fase de criança...** Nossa, sem palavras pra descrever isso. Até eu penso nisso muito, e eu não tenho palavras pra dizer o que é isso. A minha mãe me falou isso pela primeira vez quando eu tinha 11 anos, e eu questionei pra ela. Na verdade, eu não questionei pra ela isso, eu questionei pra ela se, se ela tinha certeza que eu tinha nascido menino, e ela, e ela falou algumas coisas, e ela falou “nossa, a diretora da escola bem que me chamou mesmo pra dizer que você ia ser gay quando crescesse”. Enfim.. Foi errado!

[00:40:58] Robério: E como é que foi pra você assistir o filme. Traz aí um pouco dessa experiência tudo...

[00:41:05] Jean: Eu gosto muito de assistir filme. Cinéfilo. Daí, foi muito bom assistir filme, pra mim,

porque eu tenho colocado a meta de todo dia assistir um filme, então, hoje já foi riscado da lista com esse filme que eu vou avaliar no Letterboxd já já. E é, pra mim, foi muito de boa assistir o filme. Pra muitas pessoas, não é bom assistir filme, porque filme demora e fica agoniado e tal, mas eu acho que eu já superei isso, eu já consigo assistir um filme de boa com essa constância de filme que eu estou assistindo.

[00:42:24] Robério: Dois anos.. tá, e tem uma palavra assim pra... pra... sintetizar assim esse nosso encontro?

[00:42:37] Jean: Eu acho que terapêutico, porque tem muita coisa que eu falei pra esse gravador que eu não falava pra ninguém há muito tempo, incluindo o dia de ocasiões com o Gusto. E é, eu acho que terapêutico, é, ver aquele filme foi como se estivesse dando um *smooch* assim, e you lembra disso aí que aconteceu na sua vida. Acho que é essa palavra.

Análise do pesquisador

Regularidades:

[...] Nesse meio tempo, nesse mesmo lugar, de tantas emoções, o trapiche, eu conheci o meu melhor amigo, eu tenho uma pulseira com ele, essa aqui, com as nossas iniciais, M, que é o meu apelido pra ele, Manu, e Gusto, que é o apelido dele pra mim. A gente começou essa amizade, não era pra ser uma amizade, a gente começou como ficante, e eu atravessava o rio pra encontrar com ele no trapiche, e do trapiche a gente ia pra Praia do Flamengo, que é a última praia de Pirangi, e a gente ficava nessa praia.

[...] Isso, eles estavam na piscina juntos, e eles se beijaram, e eu lembrei muito de uma cena minha e do Gusto, que a gente estava na Praia do Flamengo, se beijando no mar, e daí eu coloquei a minha perna em cima dele, e ele pensou que era um bicho, e ele jogou assim, e a gente caiu no mar.

[...] a cena que o Marvin ele tá com a namorada dele, quando ele era criança, e ele tá gritando com as pessoas na rua assim, e ele fala que a mulher é gorda da janela.

[...] E eu me lembro que, durante um tempo, durante o meu ensino fundamental, antes de eu assumir pra mim mesmo que eu era gay.

Eu lembro de um episódio quando eu era muito pequena, eu era uma criança, isso não foi nada justo! Que foi quando eu estava na escola e a diretora da escola chamou a minha mãe, e ela disse "o seu filho vai ser"... **Ela não falou gay, ela não falou homossexual, ela falou "o seu filho vai ser viado quando ele crescer e eu estou te avisando isso pra você"**

[...] e a minha mãe ela conta isso pra mim até hoje. Quer dizer, até esses dias ela conta pra mim que a minha diretora chamava ela na escola pra falar que quando eu crescesse eu ia ser gay. Isso não é correto, não é a atitude de uma pessoa que trabalha com a educação.

[...] Falar pra um, pra mãe de uma criança, não é justo, não é correto, não é certo! Até porque é uma criança, não sabe o que essa criança é, não sabe eu poderia não ser gay, e ela presumiu isso a ponto de chamar a minha mãe. **Isso é homofobia! É homofobia desde a fase de criança...** Nossa, sem palavras pra descrever isso. Até eu penso nisso muito, e eu não tenho palavras pra dizer o que é isso. A minha mãe me falou isso pela primeira vez quando eu tinha 11 anos, e eu questionei pra ela. Na verdade, eu não questionei pra ela isso, eu questionei pra ela se, se ela tinha certeza que eu tinha nascido menino, e ela e ela falou algumas coisas, e ela falou "nossa, a diretora da escola bem que me chamou mesmo pra dizer que você ia ser gay quando crescesse". Enfim.. Foi errado!

Irregularidades:

[...] A gente começou essa amizade, não era pra ser uma amizade, a gente começou como ficante.

[...] E eu me lembro que, durante um tempo, durante o meu ensino fundamental, antes de eu assumir pra mim mesmo que eu era gay, eu tentei me encaixar em um grupinho de héteros normativos padrões da minha escola. E eles proferiam muito ódio pra outras pessoas, e eu tentei me encaixar, e eu acabava indo na onda deles e apoiando aquele discurso mega preconceituoso que eles tinham em relação a mulheres, a gays, e, quando alguém me chamava de “viadinho” ali ou alguma coisa do tipo, eu costumava rebater assim: “aí eu comia a sua mãe, não sei o quê”, e essa cena do filme me lembrou muito essa época. Não me orgulho muito dela, mas aí eu me lembrei disso.

[...] os meus pais, eles são católicos, muito católicos, e eles veem a minha sexualidade como pecado, e eu não sei se eu acredito em Deus, eu não sei se eu me encaixo em uma religião. E tudo que envolve homossexualidade na minha casa é visto como uma coisa errada, como pecado. E durante muito tempo, quando eu tentava expressar a minha sexualidade por via de outras coisas, como roupas e acessórios, os meus pais, eles brigavam muito, eles ficavam muito putos e proferiam ódio em cima de mim. Até hoje, na verdade, quando, quando eles veem alguma coisa relacionada... Teve um episódio, onde faz dois anos, eu pintei meu cabelo de azul sem a minha mãe saber, porque eu sabia que ela não ia deixar, e, quando eu cheguei, em casa ela me deu uma surra, e disse que isso não era coisa de homem e que eu não tinha criado você assim e que ela não sabia o que tinha errado e não sei o quê...

[...] Falar pra um, pra mãe de uma criança não é justo, não é correto, não é certo! Até porque é uma criança, não sabe o que essa criança é, não sabe, eu poderia não ser gay e ela presumiu isso a ponto de chamar a minha mãe. **Isso é homofobia! É homofobia desde a fase de criança...** Nossa, sem palavras pra descrever isso. Até eu penso nisso muito, e eu não tenho palavras pra dizer o que é isso. A minha mãe me falou isso pela primeira vez, quando eu tinha 11 anos, e eu questionei pra ela. Na verdade, eu não questionei pra ela isso, eu questionei pra ela se, se ela tinha certeza que eu tinha nascido menino, e ela, e ela falou algumas coisas, e ela falou “nossa, a diretora da escola bem que me chamou mesmo pra dizer que você ia ser gay quando crescesse”. Enfim... Foi errado!

Imagens fílmicas trazidas pelos participantes

Imagens fílmicas

IM01



Discurso do sujeito sobre o filme IM01

[00:10:21] Jean: Isso, eles estavam na piscina juntos, e eles se beijaram, e eu lembrei muito de uma cena minha e do Gusto, que a gente estava na Praia do Flamengo se beijando no mar, e daí eu coloquei a minha perna em cima dele, e ele pensou que era um bicho, e ele jogou assim, e a gente caiu no mar. Foi bem engraçado. E o Gusto, ele teve comigo em um momento muito barra... Porque a gente começou a ficar, e tal, só que aí ele falou que... queria alguma coisa mais séria comigo, e eu falei que não queria, queria só a amizade dele.

Imagem Fílmica IM02



Discursos verbais do filme - IM02

[mulher da janela] - Chega dessa bagunça! Bando de engraçadinhos!
 [Marvin] - Pare de encher o saco, sua gorda!
 [mulher da janela] - Você vai ver quem é gorda!
 [Marvin] - Cala a boca, idiota!
 [mulher da janela] - Vão levar um chute na bunda!
 [Marvin] - Vem! Sai, piranha!
 [Amigos] - Calou a boca da piranha.

Discurso do sujeito sobre o filme - IM02

[00:13:41] Jean: Teve... Teve várias cenas, na verdade, mas uma que eu me lembro agora neste momento é a cena que o Marvin ele está com a namorada dele, quando ele era criança, e ele está gritando com as pessoas na rua assim, e ele fala que a mulher é gorda da janela.

E eu me lembro que, durante um tempo, durante o meu ensino fundamental, antes de eu assumir pra mim mesmo que eu era gay, eu tentei me encaixar em um grupinho de héteros normativos padrões da minha escola. E eles proferiam muito ódio pra outras pessoas e eu tentei me encaixar e eu acabava indo na onda deles e apoiando aquele discurso mega preconceituoso que eles tinham em relação a mulheres, a gays, e quando alguém me chamava de “viadinho” ali, ou alguma coisa do tipo, eu costumava rebater assim: “aí eu comia a sua mãe, não sei o quê”, e essa cena do filme me lembrou muito essa época. Eu não me orgulho muito dela, mas aí eu me lembrei disso.

Imagens filmicas – IM03



Discurso do sujeito sobre o filme – IM03

Eu lembro de um episódio, quando eu era muito pequena, eu era uma criança, isso não foi nada justo. Que foi quando eu estava na escola e a diretora da escola chamou a minha mãe, e ela disse o seu filho vai ser... Ela não falou “gay”, ela não falou “homossexual”, ela falou “o seu filho vai ser viado quando ele crescer e eu estou te avisando isso pra você evitar que isso aconteça”. E a minha mãe ela conta isso pra mim até hoje. Quer dizer, até esses dias ela conta pra mim que a minha diretora chamava ela na escola pra falar que, quando eu crescesse, eu ia ser gay. Isso não é, não é correto, não é a atitude de uma pessoa que trabalha com a educação.

Falar pra um, pra mãe de uma criança, não é justo, não é correto, não é certo... Até porque é uma criança, não sabe o que essa criança é, não sabe, eu poderia não ser gay e ela presumiu isso a ponto de chamar a minha mãe. Isso é homofobia! É homofobia desde a fase de criança... Nossa, sem palavras pra descrever isso. Até eu penso nisso muito e eu não tenho palavras pra dizer o que é isso. A minha mãe me falou isso pela primeira vez quando eu tinha 11 anos, e eu questionei pra ela. Na verdade, eu não questionei pra ela isso, eu questionei pra ela se, se ela tinha certeza que eu tinha nascido menino, e ela, e ela falou algumas coisas. E ela falou "nossa, a diretora da escola bem que me chamou mesmo pra dizer que você ia ser gay quando crescesse". Enfim... Foi errado!

Imagens fílmicas - IM04



Discursos verbais do filme - IM04

Não me toca!
 Não me toca!
 De onde vem isso?
 De quem ele puxou isso?
 Já bati nele?
 Batiam em mim.
 Meu pai me batia, o filho da puta. Que morra no inferno.
 Já levantei a mão para vocês?
 Uma só vez?
 Gerard está perdendo a noção. Isso não é bom. Não é bom!
 E outra! Por que ele fica assim, com esse jeito de bixa? O que foi? É para encher o nosso saco? Por que ele nos envergonha assim?

Discurso do sujeito sobre o filme - IM04

Teve a cena da casa, a cena que ele conta que ele fala na peça que o pai dele pergunta "por que que ele é assim". Durante um bom tempo, quer dizer, eu acho que até hoje, na verdade, eu me escondo dentro de casa por conta do preconceito que tem dentro da minha casa.

Os meus pais eles são católicos, muito católicos, e eles veem a minha sexualidade como pecado e eu não sei se eu acredito em Deus, eu não sei se eu me encaixo em uma religião. E tudo que envolve homossexualidade na minha casa é visto como uma coisa errada, como pecado. E, durante muito

tempo, quando eu tentava expressar a minha sexualidade por via de outras coisas, como roupas e acessórios, os meus pais eles brigavam muito, eles ficavam muito putos e proferiam ódio em cima de mim. Até hoje, na verdade, quando, quando eles veem alguma coisa relacionada... Teve um episódio, onde faz dois anos, eu pintei meu cabelo de azul sem a minha mãe saber, porque eu sabia que ela não ia deixar. E, quando eu cheguei em casa, ela me deu uma surra e disse que isso não era coisa de homem e que eu não tinha criado você assim e que ela não sabia o que tinha errado e não sei o quê...

Foram muitos episódios. Eu acho que a minha mente tenta bloquear eles, porque eu sei que tem muita coisa que aconteceu, tanto que, durante o filme, eu lembrava de coisas assim que eu não sabia que eu lembrava que tinham acontecido, tipo isso mesmo da minha mãe bater só porque eu pintei meu cabelo de azul, eu tinha bloqueado essa memória e agora assim lembrando disso.

Nome do Sujeito: Alan

Desenho



Descrição imagética pelo pesquisador pesquisador

O desenho está demarcado por três momentos. Na primeira cena, no canto esquerdo da folha, o participante desenha a fachada do prédio da instituição. Logo acima, ele coloca em letras abertas o ano de 2001. Ao redor do prédio, ele faz referência aos espaços abertos, pintando-os de verde. Na parte inferior, entre o gramado e o prédio, o participante desenha um coração e pinta-o na cor vermelha. No centro do coração, há dois olhos bem abertos, os quais se parecem mais com um formato de duas cabeças. O segundo momento ocupa a centralidade da folha, um espaço bastante considerável, vago, é pintado na cor preta. O terceiro momento da imagem localiza-se na margem inferior da folha, bem timidamente. Um caderno aberto com folhas em branco é rabiscado com a coleção azul, e, logo abaixo, em letras grandes, o ano de 2023.

O desenho, sendo dividido em três sequências de imagens, representa uma só unidade, pois toda a folha, dentro do recorte, é a instituição representada no desenho produzido pelo sujeito. Dessa forma, o desenho ganha uma só unidade quando o participante, em sua fala, diz: *“A gente volta para aqui, para dentro de turno, assumidamente namorados na época. E isso, assumir namorado naquela época, era uma coisa assim absurda. Até que na biblioteca, antes, hoje está diferente, mas antes os lugares de estudo tinham um negócio assim, dividido, que era como se fossem cabines, entendeu? E a gente foi pego se beijando na cabine dessa. E a situação que aconteceu aqui dentro depois disso foi um grande divisor de água, por isso que o desenho se tornou todo preto depois disso, sabe?”*

Porque nós fomos, literalmente, humilhados, nós fomos julgados, apontados, tudo que hoje você possa imaginar a gente passou na época”.

Nome do desenho: O Resgate

Discursos Imagética do Participante

[00:00:51] Alan: Primeiramente, eu quero dizer que nada é por acaso. Eu acho que são fatos, eu estou hoje aqui não é por acaso mesmo. Esse desenho, ele foi tirado de mim, ele saiu de mim através do filme. Esse filme tirou algo que eu não queria que tivesse saído de verdade. Tudo que tem no filme descreve muito minha história, mas muito, muito, muito mesmo. Só que um fato, ele é mais importante do que tudo pra mim. Eu sou ex-aluno daqui, na época se chamava Cefet, eu estudei aqui.

Em 2001, e foi em 2001 que eu já conheci a minha sexualidade, eu já sabia. Eu sempre fui aquela criança viada que queria ser a Paqueta da Xuxa, sempre foi isso. Sempre. Mas sempre foi isso escondido de todo mundo.

Estudei na escola dentro da aeronáutica, então, era uma forma que na época era muito rígida. Extremamente rígida. E tudo aquilo que passou no filme eu vivi. Eu vivi aquilo real assim, de ver soldados da aeronáutica cortando mato e eu começando a entender que aquilo me atraía. A ver meninos jogando futebol, tudo que passou naquele filme, tudo fala de mim. Até contato com o teatro, com tudo. Porém, nada na minha vida é mais marcante do que isso que está nesse desenho, nada. Eu estudei aqui em 2001. E em 2001 foi onde eu tive o meu primeiro amor, que talvez seja a única pessoa que eu realmente... Talvez tenha sido a única pessoa que eu realmente amei na vida. Era aluno de eletromecânica. A gente se descobriu ao mesmo tempo através de uma brincadeira, numa aula de música de inglês. Posso contar, né? Posso falar?

[...] E engraçado, porque eu tinha o quê, 20 anos, 19, 20 anos, mas parecia que eu tinha 12, 13, sabe, eu estava vivendo tudo que eu não vivi. E nessas férias do meio do ano, a gente oficializa, vamos namorar. Ele tinha saído de um relacionamento em que a namorada dele, para poder casar com ele, disse que estava grávida e não estava. E isso meio que, eu não vou dizer que foi uma decepção, eu não sei falar por ele, mas ele encontrou em mim um apoio que ele não tinha e uma descoberta que a gente se descobriu juntos. Até aí eu estou contando a parte boa.

[...] A gente volta para aqui, para dentro de turno, assumidamente namorados na época. E isso, assumir namorado naquela época era uma coisa assim, absurda. Até que, na biblioteca, antes, hoje está diferente, mas antes os lugares de estudo tinham um negócio assim, dividido, que era como se fossem cabines, entendeu? E a gente foi pego se beijando na cabine dessa. E a situação que aconteceu aqui dentro depois disso foi um grande divisor de água, por isso que o desenho se tornou todo preto depois disso, sabe? Porque nós fomos, literalmente, humilhados, nós fomos julgados, apontados, tudo que hoje você possa imaginar a gente passou na época. Nosso namoro, que foi tão lindo, tão lindo, construído em umas férias tão lindas, de repente passa a ser algo feio aqui dentro, dentro daqui, dentro da instituição. E a gente ficou até o dia 21 de novembro de 2001.

[...] [00:24:23]: Alan: **Essa parte preta? Professor, essa parte preta, ela não é de toda ruim, ela é uma parte de muitas desistências, mas de muitas conquistas, de muitas coisas ruins, mas de muitas coisas boas. Só que, quando eu desenho isso daí, eu estou mais ou menos querendo dizer que se eu pudesse apagar esses 22 anos para voltar aqui, eu apagaria, de verdade, de verdade mesmo, sabe?**

Mesmo com todas as conquistas que fizeram, eu sei quem eu sou hoje, seria uma parte que eu realmente de minha vida apagaria. 22 anos eu apagaria, de verdade, sabe? E, se eu não tivesse voltado para aqui, hoje eu não teria esse livro branco a partir de 2023, sabe? Eu continuaria com

essa parte preta sendo estendida para aqui, mas, na pandemia, eu prometi que eu ia resolver minha vida nesse quesito, sabe? Uma consciência que eu adquiri sozinho, nunca fiz terapia, nunca fui para psicólogo, nunca fui para psiquiatra, nunca, nunca, nunca fiz, e fui com as lições, com os aprendizados, ganhando maturidade. **Maturidade essa que fez realmente eu entender assim, olha, cara, tem uma pureza que eu deixei lá em 2001, tem um lado que eu deixei lá em 2001.** Sofri muito nesse período dessa parte preta com pessoas que, em relacionamentos abusivos, que se aproveitaram, que bateram, acho que tudo isso de ruim que acontece, por quê? Porque qualquer pessoa que, por mais que não prestasse, eu tentava encontrar ele, eu tentava encontrar ele, sabe? E até por características físicas, poderia ser a pior pessoa do mundo, mas se fosse com aquelas características físicas dele, de uma pessoa normal, não de uma pessoa musculosa, de uma pessoa, não, se tivesse aquelas características dessa pessoa daqui dele, pronto, era o que eu queria estar, por mais que sofresse, eu queria estar perto, sabe? E foi muito triste, sabe, desse lado de separação de tudo isso nessa, isso ou dessa.

[01:01:31]Robério: Você daria algum nome ao seu desenho?

[01:01:38] Alan: Eu daria. Nessa época daqui, que eu realmente me vestia muito legal, em 2001, eu me vestia muito legal, eu tinha um cabelo muito legal, eu usava óculos com as lentes roxas, azuis, amarelas. Isso naquela época.

Naquela época, todos, vou até falar, meu nome é Alan, não tenho para que esconder isso, mas lembra que, no começo da conversa, que eu disse que me chamavam de fashion? Eu tinha um nome carinhoso, que era como todo mundo me conhecia aqui, que era Alanfashion. No filme, ele escreve um livro que era Quem Matou Marvin Bijoux. Esse meu desenho, com certeza, o nome dele é Quem Matou Alanfashion, porque, depois disso, eu nunca mais fui Alanfashion, eu só fui Alan. E eu sei como era legal ser Alanfashion na época.

Análise do pesquisador

Regularidades:

Esse desenho, ele foi tirado de mim, ele saiu de mim através do filme. Esse filme tirou algo que eu não queria que tivesse saído de verdade.

E, em 2001, foi onde eu tive o meu primeiro amor, que talvez seja a única pessoa que eu realmente... Talvez tenha sido a única pessoa que eu realmente amei da vida.

A gente se descobriu ao mesmo tempo através de uma brincadeira, numa aula de música de inglês.

eu estava vivendo tudo que eu não vivimas ele encontrou em mim um apoio que ele não tinha e uma descoberta que a gente se descobriu juntos.

Irregularidades:

Mas sempre foi isso escondido de todo mundo.

Discurso do participante sobre o Filme

[...] E tudo aquilo que passou no filme eu vivi. **Eu vivi aquilo real assim, de ver soldados da aeronáutica cortando mato e eu começando a entender que aquilo me atraía. A ver meninos jogando futebol, tudo que passou naquele filme, tudo fala de mim.** Até contato com o teatro,

com tudo. **Porém, nada na minha vida é mais marcante do que isso que está nesse desenho, nada.**

[...] Esse filme fez eu lembrar o porquê que eu estou aqui. Eu estou aqui por **um propósito muito mais pessoal, sabe?** Hoje eu estou num relacionamento, morando com a pessoa, feliz com a pessoa, mas, tipo assim, eu sei que eu não vou conseguir amar ele 100%, é esse que eu estou hoje, eu não vou conseguir amar ele 100% enquanto eu não resolver isso que realmente ficou marcado na minha vida aqui dentro. E, tipo, eu não sou uma pessoa triste por causa disso, **eu não sou uma pessoa revoltada por causa disso**, mas, nossa, se, na minha época, tivesse pelo menos um professor que tivesse a consciência de que **aqueles dois jovens que estavam namorando ali era algo que realmente era deles**, sabe? Algo que eu não sei nem explicar direito, se tivesse outro professor fazendo algo, **se isso fosse realmente um assunto debatido na época**, alguma coisa, **se tivesse uma sensibilidade**, minha vida também estivesse diferente, não seria sido tão massacrante, sabe como foi? E é isso.

[00:27:52] Alan: Minha família, ela é, basicamente, a família do filme, incrivelmente. A mãe, dona de casa; o pai, mecânico.

[00:48:38] Robério: Que outra cena de Marvin que lhe retoma, que lhe pega assim?

[00:48:44] Alan: No filme? Incrivelmente, a cena, eu não lembro o nome do personagem, mas que conhece ele numa festa, que está num carro, que anda com ele. Colón, não é? **Isso, porque eu vivi os dois lados daquela cena**, depois dele, desse 2001.

Eu conheci várias pessoas, eu fui morar fora, e eu conheci um empresário lá fora que era espanhol. Eu conheci ele na Itália e a gente teve um relacionamento muito legal, que eu acho que depois dele foi o relacionamento que eu tive mais legal de verdade, com uma pessoa mais velha do que eu, com uma maturidade muito legal, empresário no ramo de roupas e tudo isso. E eu volto da Itália para cá, eu volto para o Brasil já sabendo de verdade que eu iria me casar com ele, que é um sonho que eu nunca abri mão e nunca vou abrir mão da minha vida, é casamento, que até quando o pai fala lá, "você agora podem casar", foi outra cena que me tocou. Mas essa dele, desse personagem mais forte, e a gente já estava certo de que em 2009, eu tenho as datas certinhas, que são coisas bem marcantes. Em 2007, eu fui para a Itália... Em 2009, ele da Espanha vinha para o Brasil, conhecer meus pais, que era uma coisa, tinha que conhecer meus pais, sempre! Namorou comigo, que tem que conhecer meus pais! E ele já tinha comprado as passagens de tudo.

[...] E depois a Michela, que era a advogada dele, é que entra em contato comigo, para me dizer, por e-mail, na época, que era muito aquele hotmail que a gente falava, não era, não tinha WhatsApp, não tinha nada disso, para me comunicar que ele tinha morrido. E essa cena da morte também tem no filme, só que porque é tão tocante essa cena específica comigo, porque hoje eu me tornei essa pessoa do carro, essa pessoa mais velha, que eu tenho 42 anos, essa pessoa que está numa festa, olha para alguém, consegue conquistar, e não tem certeza se é pelas coisas que eu sou, pelas coisas que eu tenho, **então, esse personagem é marcante, porque eu vivi ele de duas formas, eu vivi ele namorando com uma pessoa igual a ele, com condições, mais que eu, e ao mesmo tempo, hoje, no papel dele, entendeu? Então, é isso, essa foi uma cena extremamente marcante do filme para mim.**

Análise do pesquisador

Regularidades:

Porém, nada na minha vida é mais marcante do que isso que está nesse desenho, nada.

Esse filme fez eu lembrar o porquê que eu estou aqui, eu estou aqui por **um propósito muito mais pessoal, sabe?**

aqueles dois jovens que estavam namorando ali **era algo que realmente era deles, sabe?**

Irregularidades:

e eu volto da Itália para cá, eu volto para o Brasil já sabendo de verdade que eu iria me casar com ele, que é um sonho que eu nunca abri mão e nunca vou abrir mão da minha vida, é casamento, que até quando o pai fala lá, “vocês agora podem casar”, foi outra cena que me tocou.

[...] **Isso porque eu vivi os dois lados daquela cena,** depois dele, desse 2001.

[...] **então esse personagem é marcante, porque eu vivi ele de duas formas, eu vivi ele namorando com uma pessoa igual a ele, com condições, mais que eu, e ao mesmo tempo, hoje, no papel dele, entendeu? Então, é isso, essa foi uma cena extremamente marcante do filme para mim.**

Imagens filmicas trazidas pelos participantes

IM01



Discurso do sujeito sobre a IM01

[...] Então, esse personagem é marcante, porque eu vivi ele de duas formas, eu vivi ele namorando com uma pessoa igual a ele, com condições, mais que eu, e ao mesmo tempo, hoje, no papel dele, entendeu? Então, é isso, essa foi uma cena extremamente marcante do filme para mim.

Imagem Fílmica

IM02



IM03



Discurso do sujeito sobre a IM02 e IM03

[...] E tudo aquilo que passou no filme eu vivi. Eu vivi aquilo real assim, **de ver soldados da aeronáutica cortando mato e eu começando a entender que aquilo me atraía. A ver meninos jogando futebol, tudo que passou naquele filme, tudo fala de mim.** Até contato com o teatro, com tudo. Porém, nada na minha vida é mais marcante do que isso que está nesse desenho, nada.

Imagem

IM 04



Discursos verbais da IM04

[Pai] - Sirva-se! Não gostava de "Marvin"?

Marvin: Não, ninguém se chama assim!

Pai - Isso que era bom! Não tem muitos. Mas muitos jumentos se chama Martin.

Marvin - É um problema?

Pai - Nem um pouco. Cada um na sua, cada um decide. Está bombando para você!

Marvin: Não exagera!

Pai: Sim, claro. O jornal, a TV, tudo. Impressionante! E vou dizendo que não vi a peça.

Marvin: Não tem problemas.

Pai: Pare que também tem um livro. Será que vende no supermercado?

Marvin: Não sei! Trago um para você.

Pai: Tem que ter colhão para fazer o que você fez. **Vocês podem se casar... agora.**

Marvin: "Vocês"?

Pai: É, os gays.

Marvin: Você chama de gay, agora?

Pai: E não é assim que diz? **Você vai se casar?**

Marvin: Tem que amar alguém para isso. Por que me casaria? Você se casou com a Odile e não era feliz.

Pai: Estamos falando de você.

Marvin: Qual a diferença? Lembra por que você casou com a Odile?

Discurso do sujeito sobre a IM04

[...] Eu conheci várias pessoas, eu fui morar fora e eu conheci um empresário lá fora que era espanhol. Eu conheci ele na Itália e a gente teve um relacionamento muito legal, que eu acho que depois dele foi o relacionamento que eu tive mais legal de verdade, com uma pessoa mais velha do que eu, com uma maturidade muito legal, empresário no ramo de roupas e tudo isso, e eu volto da Itália para cá, eu volto para o Brasil já sabendo de verdade que eu iria me casar com ele, que é um sonho que eu nunca abri mão e nunca vou abrir mão da minha vida, é casamento, que até quando o pai fala lá, "vocês agora podem casar", foi outra cena que me tocou.