

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL – MESTRADO

PEDAGOGIA *QUEER*, CULTURA VISUAL  
E DISCURSOS SOBRE (HOMO)SEXUALIDADES  
EM DOIS CURSOS DE EXTENSÃO *ONLINE*

**Tales Gubes Vaz**

Goiânia/GO

2012

#### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

V328p Vaz, Tales Gubes

Pedagogia *queer*, cultura visual e discursos sobre (homo)sexualidades em dois cursos de extensão *online* [manuscrito]/ Tales Gubes Vaz. – 2012  
147 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, Goiânia, BR-GO, 2012.

1. Educação à distância – curso de extensão. 2. *Queer* – Pedagogia  
3. Cultura Visual. 4. Homossexualidade – discurso I. Guimarães, Leda Maria de Barros. II. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais. III. Título.

CDU : 37.018.43: 613.885

Catalogação na Fonte: Lana Keren de Mendonça - CRB1/2486

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL – MESTRADO

PEDAGOGIA *QUEER*, CULTURA VISUAL  
E DISCURSOS SOBRE (HOMO)SEXUALIDADES  
EM DOIS CURSOS DE EXTENSÃO *ONLINE*

**Tales Gubes Vaz**

Dissertação apresentado à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Cultura Visual, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leda Guimarães.

Goiânia/GO

2012

Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Artes Visuais  
Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado

Pedagogia *queer*, cultura visual e discursos sobre (homo)sexualidades  
em dois cursos de extensão *online*

Tales Gubes Vaz

Dissertação defendida e aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães  
Orientadora e Presidenta da Banca

---

Prof. Dr. Fernando Altair Pocahy (UNIFOR)  
Membro Externo

---

Prof. Dr. Raimundo Martins da Silva Filho (FAV/UFMG)  
Membro Interno

---

Prof. Dr. José Afonso Medeiros Souza (UFPA)  
Suplente do Membro Externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Alice Fátima Martins (FAV/UFMG)  
Suplente do Membro Interno



**El Que Quiera Entender Que Entienda  
(Mägo de Oz)**

*Cuánto he de esperar  
Para al fin poder hallar  
La otra mitad de mí  
Que me acompañe a vivir.*

*Nadé tiempo en un mar  
De apariencia, y ahogué el amor.  
No sé puede ocultar  
El perfume de una flor.*

*Cuánto me cuesta sobrevivir,  
Cuánto sonreír  
Sin poder quitarme el antifaz  
Que me disfraza de normal.*

*[...]  
No más miedo a entregar  
Mis labios sin antes mirar,  
No más miedo a acariciar  
Nuestros cuerpos y soñar.*

*A la mierda con  
El armario y el diván  
Y si hay que luchar,  
Luchar es educar,  
Que en asuntos del corazón  
No hay regla de dos.  
Que somos distintos, somos iguales  
No más guetos, alza la voz.  
[...]*



## Agradecimentos

O mestrado, para mim, não é um título, mas sim uma experiência que em dois anos não apenas me atravessou e contaminou, mas me transformou de uma forma que eu jamais esperaria. Eu sabia que os contatos com a Cultura Visual seriam impactantes, mas não fui capaz de prever o alcance das mudanças que hoje começo a enxergar. Da primeira impressão, marcada por placas pedindo que não alimentássemos os macacos, até a inesperada ligação da minha (na época) futura orientadora para confirmar que eu, de fato, não desistiria de sair da minha cidade natal e de me aventurar pelo Centro-Oeste brasileiro, o Programa de Pós-Graduação tem me servido para alimentar sonhos e prazeres. Eu estaria sendo no mínimo ingrato se meu primeiro agradecimento não fosse para **Leda Guimarães**, que tantas portas me abriu, que com tantas provocações me desestabilizou. Junto com ela, **Irene Tourinho**, **Raimundo Martins** e **Alice Martins** mostraram-me modos de ser professor e cutucaram meus jeitos de ser estudante, sempre incentivando que, antes de qualquer coisa, eu estivesse disposto a aprender, a duvidar e a criar.

Ainda do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, os colegas que viraram amigos e os indivíduos que se tornaram grupo: **Aurisberg Matutino**, **Maurício Remigio**, **Rogério Flori** e **Sílvia Marques**. Cada um a seu jeito, com suas preferências de cerveja, modos de falar e de pensar a pesquisa, eles ofereceram-me motivações, questionamentos e amizades. Chegar a uma cidade nova com medo do que o futuro poderia reservar tornou-se menos pesado com a existência desses sujeitos que, para minha felicidade, persistem em minha vida. Um ano depois, mas certamente não menos importantes, outras figuras surgiram como colegas para aproximarem-se e construírem laços de sentimento: **Juzelia Moraes**, **Aline Nunes** e **Luciana Borre**. Com elas, cruzo a fronteira do coleguismo e sinto-me confortável o bastante para dizer-me em casa.

Meu lar não é mais Porto Alegre, mas também não é e provavelmente nunca será completamente Goiânia. Como diria Jorge Drexler, *hay gente que es de un lugar, no es mi caso, yo estoy aquí de paso*. Isso não diminui em nada o amor que sinto e a saudade que carrego pela minha família, minha **mãe**, **padrasto**, **pai**, **madrasta**, **irmão**, **tia**. Nos falamos pouco nesses dois anos, nos vimos ainda menos, mas sei que estaríamos sempre perto se pudéssemos torcer essa tal de geografia. É um pedaço de mim que está permanentemente longe, mas que não se separa jamais, pois eu sinto bater um sentimento que se aquece sempre que um abraço se faz possível.

Porto Alegre segue me reservando um punhado de pessoas com as quais só mantenho uma relação virtual. Nos raros momentos em que consigo estar fisicamente próximo, nos vemos e nos somamos. Os anos passam e continuamos juntos, mesmo distantes, pelo nosso desejo de continuar a crescer, a mudar, a experimentar mundos. Há dois anos, tive medo de que estivesse me separando e abrindo feridas que terminariam por extinguir nossas amizades. Com algum conforto, hoje acredito que não há distância que possa me afastar de amigos como **Vivian Dall'Alba**, **Bárbara Nassif**, **Guilherme Beiró** e **Ramiro Reckziegel**.

Não é apenas meu porto de partida que guarda tesouros na forma de pessoas, mas também as cidades que me receberam por meses, semanas ou dias.

Compartilhei tempos com pessoas queridas em Goiânia, como **Leonardo Trajano**, **Cristiano Tristão** e **Daniel Albuquerque**; em Cachoeira, incluindo **Edson Barbosa**, **Raphael Sande** e **Poliana Sena**; e em São Paulo, com **Hanna Araújo** e **Leonel Carneiro**.

I also stayed some time in Columbus, Ohio, United States, where I had the amazing chance of living with **Danielle Kline** and **Todd Flegle**, studying with the inspiring **Jim Sanders** and **Vesta Daniel**, and befriending **Morgan Green**, **Justin Sutters**, **Melissa Franc** and **Lauren Flaherty**, among several others that I would certainly love to get closer. Even though we had only three months to be together, I've learned and enjoyed way more than I could ever expect. I long for the opportunity to go back, to visit, to hug you all. I truly believe we will have many chances yet to come to meet again!

Se a aventura do mestrado for um rio, preciso agradecer à **CAPES** por investir no meu barquinho, bem como à **Educação a Distância** por oferecer outros mapas, bússolas e compassos através dos quais eu pudesse guiar meus destinos. Ser bolsista trouxe inúmeras responsabilidades, é verdade, mas também me possibilitou estar aqui e tecer todos esses agradecimentos.

Chegar ao fim da viagem é, por ora, apenas uma desculpa para abraçar novamente aqueles que amamos antes de uma nova rota clamar por atenção. Não sei para onde vou a seguir, mas sei quem eu quero do meu lado, quem estará comigo não só no coração e na memória, mas como parte de quem eu fui, sou e tenho me tornado.

## **Resumo**

Nesta dissertação, exploro discursos sobre (homo)sexualidades, informado pela perspectiva da cultura visual e da teoria *queer*, em particular pelas suas preocupações com o campo da educação. O lócus da investigação se deu em dois cursos de extensão *online* e em um grupo de discussões elaborado para refletir sobre a temática. A partir dos diálogos e mediações com os participantes desses cursos, a maioria composta por estudantes de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade Educação a Distância, construo indagações acerca dos discursos percebidos e, também, do próprio processo de construção da pesquisa. Narrando a partir do olhar de um pesquisador iniciante, trago experiências pessoais e as conecto com o referencial teórico, me posicionando enquanto sujeito que é afetado pelos discursos estudados. Entre eles, destacam-se a crescente visibilidade da sexualidade e o tabu que a acompanha; o entendimento de que homossexualidade (masculina) está essencialmente vinculada com gênero; a dificuldade de lidar com o tema em sala de aula, por medo de influenciar os estudantes; e a existência de fatores contextuais que desafiam os sujeitos a discutirem essas questões.

**Palavras-chave:** homossexualidade, ignorância, *queer*, educação



## **Abstract**

In this dissertation, I explore discourses about (homo)sexualities, informed by the perspective of visual culture studies and queer theory, in particular when addressing issues of education. The locus of investigation is situated in the experience of two online extension courses and one discussion group organized under the premise of reflecting on those themes. Based on dialogues with participants of the courses and the group, constituted mostly with students of an Art Education online undergrad course, I construct queries about the perceived discourses, and also the process of making and living the research. I tell this narrative from the point of view of an apprentice of investigator, bringing my personal experiences and connecting them with the theoretical framework, positioning myself as a subject affected by those studied discourses. Among them, the growing visibility of sexuality and the taboo that keeps up with it; the understanding that (male) homosexuality is essentially bound to gender; the difficulty in dealing with the theme on the classroom, for fear of influencing the students; and the existence of contextual factors that challenge subjects into discussing those issues.

**Key words:** homosexuality, ignorance, queer, education



## Sumário

(Homo)sexualidades na educação.....	17
A sexualidade na cultura visual.....	25
O que é ser homossexual? .....	41
Uma pedagogia visual <i>queer</i> .....	57
Caminhos da pesquisa .....	75
Os cursos e o grupo.....	91
Curso de janeiro .....	96
Curso de fevereiro.....	101
Grupo de discussão .....	104
Um olhar <i>queer</i> sobre os discursos.....	109
Um tabu visível.....	110
Quem é o homossexual.....	116
Quem pode? .....	123
Implicações .....	126
No banheiro “só tem viado”.....	135
Referências .....	141



## **(Homo)sexualidades na educação**

Este trabalho é um convite para pensarmos juntos sobre (homo)sexualidades e sobre educação, e particularmente sobre o que acontece quando misturamos sexo e afeto com propostas pedagógicas. Embora seja uma dissertação de mestrado, cujo objetivo é relatar uma pesquisa e suas análises, esta escrita também se constitui num ato reflexivo do autor e num convite ao diálogo com o leitor. O que se lê agora não é apenas um relato de algo pronto, mas sim o resultado de um processo de constituição de saberes que se foi fazendo escrito enquanto pensado, vivido e sofrido. Não há nenhuma intenção de ser definitivo ou de revelar alguma verdade até então ignorada, mas sim de cutucar aquilo que já se sabe e, com sorte, rever algum ponto de vista.

Eu gosto de pensar que sou um sujeito lábil: instabilizo a mim mesmo na perseguição constante de não *ser*, apenas *estar*. Ainda assim, estou a empenhar um esforço para ser enquadrado como mestre, buscando ser qualificado para que minha diligência retorne satisfatória. Pretendo entrar no quadrado definido do *ser mestre* e de dentro dele estranhar seus contornos e limites; mover-me e remover as paredes que o definem. Não quero ser mestre para cristalizar um posicionamento, um lugar de fala, embora tornar-me mestre vá me oferecer mais um lugar de fala. Durante a prova de seleção deste mestrado, perguntaram-me a razão que me levava a tentar o ingresso no curso. Respondi que cursar o mestrado abriria uma porta que, então, me parecia fechada: a de tornar-me professor universitário para alcançar sujeitos estudantes e, com esse pequeno poder, interferir conscientemente nas vidas dos outros. O sucesso dessa empreitada envolve mais que apenas capacidade ou qualidade. Inclui o controle desta minha labilidade, ao menos em determinados momentos de confronto, e a percepção dos instantes em que recuar é uma estratégia desejável em busca de avanços potencialmente mais frutíferos. Inclui também, como pareceria inesperado por ser o contrário, a soltura para desenvolver-me numa trajetória que perpassa a cultura visual, a teoria *queer* e as suas relações com processos de educação.

Em janeiro e em fevereiro de 2011, tive a oportunidade de ministrar dois cursos de extensão para estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade de educação a distância. Para colocar questões relativas a corpos, gêneros,

desejos e práticas em debate com a turma, optei por utilizar leituras, vídeos e imagens que suscitassem diálogos e questionamentos. Além disso, o curso contou com um espaço dedicado ao envio de imagens e vídeos por parte dos próprios estudantes, em que podiam compartilhar o que lhes parecesse condizente com suas crenças e dúvidas. Apesar de comentar todos os materiais visuais enviados pelos estudantes nos dois cursos, não lhes incentivei a efetivamente contribuir desta forma. O foco dos debates esteve sempre voltado para as histórias pessoais de cada participante, de modo a colocar em relação o que estávamos estudando e o que cada um havia vivido anteriormente.

Essa experiência serviu como marco de transferência do meu interesse em analisar histórias em quadrinhos para o estudo de relações humanas envolvidas em processos de educação. Até a ocorrência dos cursos, minha pesquisa de mestrado guiava-se pela análise da representação de personagens homossexuais em quadrinhos, problematizando como eram construídos e que discursos desconstruíam ou reafirmavam. No caso específico da Licenciatura em Artes Visuais, a formação de professores pareceu-me um estágio dentro do qual a sexualidade carece de olhares mais detidos. Falar de sexo, observar corpos nus, pensar gêneros... Todos esses pontos são rapidamente jogados embaixo do tapete dos aprendizados ditos sérios, corretos ou devidos, ou são resguardados como sendo questões privadas e que, portanto, não deveriam ser discutidas no âmbito escolar.

Esses temas estão presentes em sala de aula, no cotidiano, nos modos como pensamos e avaliamos nossas vivências, na arte, na mídia etc. Ainda assim, eles não são tratados com a devida importância. Por quê? Que cruzamentos são percebidos entre arte e sexualidade dentro do âmbito educacional, em uma cultura que frequentemente (des)considera imagens de sexo como pornografia? Embora essas preocupações já me acompanhassem desde antes do início do curso de mestrado, somente após ter passado pela experiência de ser professor é que levei em consideração me deter mais profundamente nas dificuldades e desafios que compõem o fazer docente quando relacionado a sexualidades. Mais do que uma empreitada puramente teórica, envolve a experiência do fazer, claramente indissociável da teoria, e de buscar determinados resultados em termos pedagógicos. Como professor em formação, não me é suficiente pensar apenas como esses temas são avaliados; acredito também na necessidade de questionar os motivos pelos quais eles são

entendidos da forma que são e de que maneiras eles podem ser levados para a sala de aula e para o dia a dia dos sujeitos que estudam para ensinar.

Tendo em conta que “se concordarmos que a experiência é aquilo que nos acontece, ou que nos toca, somos persuadidos, também, a aceitar que a experiência nos transforma” (MARTINS e TOURINHO, 2009, p. 6), assumo a postura de narrar os acontecimentos que estruturam essa investigação e de me posicionar sobre eles.

Opto, ao longo do texto, por utilizar o dicionário e suas referências como ponto de partida para algumas de minhas reflexões, apesar de seus significados poderem ser inicialmente restritivos ou conclusivos demais para meus propósitos. Essa tática não busca firmar minha investigação somente em sentidos regulados pela norma escrita; pelo contrário, faço uso deles para ir além do que propõem.<sup>2</sup> Ao longo da dissertação, procurei também trazer imagens que conversassem com a escrita, da mesma forma que as citações se referem a leituras que fiz de outros pesquisadores e teóricos. Essa conversa entre o escrito e o imagético é também parte da minha abordagem enquanto aprendiz de professor e é uma prática cotidiana na formação dos meus questionamentos.

Minha base epistemológica e também metodológica se apoia em dois corpos teóricos: a cultura visual e a teoria *queer*. Não desejo explorá-los à exaustão; ao contrário, desejo usá-los como duas “caixas de ferramentas”, na medida em que, no entendimento que compartilho com Erinaldo Nascimento (2011), “nenhuma teoria tem valor em si própria, mas sua importância reside na utilização que pode ser feita por várias pessoas com diferentes interesses” (p. 211).<sup>3</sup> Da cultura visual, valho-me do aprendizado de que as imagens e os imaginários são constituídos socialmente; o que vemos não é somente o que está lá, sendo fruto também de matrizes interpretativas e de espaços não reconhecidos. O modo como conhecemos e nos referimos a determinados assuntos condiciona as possibilidades e condições de ver, assim como lentes enquadram e ignoram o que lhes escapa, ou fachos de luz deixam passar todo o espaço escuro que não conseguem iluminar. O que não se percebe, entretanto, não deixa de existir, e é parte da proposta da cultura visual (que é uma “tática” e não um campo delimitado, nas palavras de Nicholas Mirzoeff [2004]) atentar para esses espaços ignorados que subjazem entre o que vemos, repro-

<sup>2</sup> Agradeço a Alexandre Pereira, Vivian Dall’Alba, Raimundo Martins e Irene Tourinho pelo estranhamento a respeito do meu uso do dicionário, quiçá excessivo, ao longo deste texto.

<sup>3</sup> Nascimento apropria-se da metáfora das caixas de ferramentas feita por Michel Foucault.

duzimos, sentimos e criamos. Compartilhando essas preocupações de origem pós-estruturalista, a teoria *queer* confronta noções de identidades fixas e coloca em xeque os modos como o conhecimento se estrutura dividido em binários que posicionam algumas formas de ser e agir como corretas em detrimento de outras, que tornam-se desviantes, indesejáveis e abjetas.

Determinadas identidades são consideradas normais e naturais, tornando-se inclusive invisíveis, porém necessitam de um outro que seja anormal, antinatural e visível para que os seus contornos sejam delineados. Um homem heterossexual de classe média, portanto, não carece de explicações, enquanto seus opostos negativos (ainda dentro desse pensamento binário) precisam ser nomeados: mulheres, homossexuais, pobres etc. Sujeitos que escapam desses binários, por sua vez, tornam-se tão incompreensíveis e ininteligíveis que geram repulsa por parte dos que residem no campo da normalidade. A teoria *queer* se propõe a dar conta das sexualidades da mesma forma que a cultura visual analisa as visualidades: colocando-as em perspectiva enquanto construções sociais que se inserem historicamente em culturas determinadas e não ignorando as conjunções políticas que propiciam essas inserções.

No campo da educação, ambas oferecem suporte em direção a posturas críticas e reflexivas frente ao que se aprende, ao que se ensina e ao que se é permitido aprender e ensinar. A cultura visual sugere não apenas um olhar mais amplo acerca das visualidades que perpassam o cotidiano, mas também o exercício de interpretação e reinterpretação contínuo do que vemos e do que estamos deixando de ver. Uma pergunta crucial acerca das imagens é: “o que elas dizem de mim?”. Por outro lado, uma pedagogia que se diga *queer* vem somar na proposição de descontinuidades e subversões que não só dizem respeito a sexualidades, mas aos modos de conhecer e, principalmente, de ignorar. A proposta do *queer* é *queerizar*, estranhar e incomodar. Como estranhar o que vemos e inquirir<sup>4</sup> também *a partir* do que vemos? Como duvidar daquilo que sabemos, das imagens que construímos e dos entendimentos que reproduzimos? Além disso, por que duvidar e sair do conforto proporcionado pela certeza de estar correto? Uma educação que se proponha crítica deve não apenas atentar para o que é feito e para o que é ignorado, mas também

---

<sup>4</sup> Pesquisando no dicionário, descobri que “inquirir” significa também “intrrometer-se com curiosidade no que não lhe diz respeito; bisbilhotar, esquadrinhar”. Imagino que essa ousadia é parte do que propõem tanto a cultura visual quanto a teoria *queer*.

para as razões que produzem algumas ações, enquanto outras são deixadas de lado ou sequer consideradas.

No exercício de construção desta investigação, busquei reunir colaboradores para discutir em grupo acerca dessas questões. Intentava, em particular, enfrentar um questionamento: para os sujeitos envolvidos, quais são as implicações em tratar sobre (homo)sexualidades, além do (nada simples) ato de aprender algo novo ou diferente? Como se aprende, ou melhor, o que se está aprendendo e ensinando acerca do tema, que sentidos essas aprendizagens têm para os estudantes? Para a composição do grupo, convidei quinze pessoas que participaram dos cursos de extensão (em janeiro ou em fevereiro, pois foram duas edições diferentes) que ministrei no início do ano. Seis responderam positivamente ao convite e passaram a fazer parte de uma sala virtual semelhante à do curso no início do ano. Propus quatro questões como eixos para nossas conversas, das quais apenas quatro dos colaboradores participaram. Ao longo de um mês, obtive poucos comentários, a maioria a respeito da primeira questão, que inquiria de que maneiras temas e sujeitos referentes a homossexualidades já fizeram parte das suas experiências de vida, conhecimentos e crenças.

O não cumprimento das minhas expectativas depositadas sobre o grupo de discussão deixou-me atordoado. Como responder às minhas inquietações e explorá-las através da cultura visual e da teoria *queer*, se os retornos foram escassos? Não acredito que a participação tenha sido pequena em função do tema ser complicado ou incômodo, uma vez que havia convidado os quinze sujeitos que foram mais participativos nos cursos de janeiro e de fevereiro. Por outro lado, a natureza virtual do grupo não foi levada em consideração: diferente de outras formas de comunidades *online*, o grupo de discussão não se relacionava com um tópico de interesse e motivação pessoal dos colaboradores, o que pode ser um fator de redução de envolvimento com a proposta (KOZINETS, 2010).

Frente ao desafio de encontrar caminhos para problematizar discursos sobre (homo)sexualidades, voltei-me para os cursos ministrados em janeiro e fevereiro. As experiências compartilhadas naqueles meses carregam discursos tanto dos estudantes quanto meus, no papel de professor. A proposta de investigação mantém-se, portanto, a de explorar os discursos dos estudantes em formação na Licenciatura em Artes Visuais, modalidade EAD, sobre (homo)sexualidades. Utilizo o termo grafado

desta forma para evidenciar a conexão que existe entre homossexualidades e sexualidades. Parece-me indevido tratar do primeiro sem considerar anteriormente o segundo, que influencia e altera os entendimentos construídos.

Busquei organizar a sequência dos capítulos desta dissertação a fim de estruturar a leitura em um seguimento claro de temas que se sucedem e complementam. O maior desafio desta escrita esteve em separar e distinguir momentos de contato com teorias, narrativas pessoais, relatos dos procedimentos de pesquisa e, por fim, análise dos dados experimentados. Os próprios conceitos centrais deste estudo, (homo)sexualidade e educação, são difíceis de separar quando colocados lado a lado, pois se interferem e somam mutuamente. Pensar sexualidade em educação não é o mesmo que refletir acerca da sexualidade ou da educação quando separados, e cada campo já bastante complexo por si só. Da mesma forma, as teorias que informam meu estudo estiveram atravessadas na prática realizada e nos métodos implementados. A separação dos capítulos, portanto, é uma construção arbitrária que visa a tecer um fio de sentido que conecte o estudo como um todo, conforme sigo explicando.

Este primeiro capítulo funciona como uma introdução, oferecendo ao leitor uma explicação sucinta acerca do que o trabalho se propõe, como e porque foi organizado desta forma. Além disso, evidencia o objeto de estudo em questão: os discursos sobre (homo)sexualidade de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD, esboçando de que maneira eles se tornaram o foco desta investigação.

O capítulo seguinte, *A sexualidade na cultura visual*, aborda a noção de sexualidade e esboça aproximações possíveis usando a cultura visual como tática de olhar e percepção dos modos como o sentido é construído na relação entre aquilo que é visto e aquele que vê. O foco do capítulo é a compreensão de como tanto as sexualidades quanto as visualidades são elaboradas socialmente e compreendidas dentro de culturas específicas.

Em *O que é ser homossexual*, as diversas maneiras como a homossexualidade é entendida e tratada constituem o tema em discussão, buscando observar que a ideia de identidades baseadas em orientação sexual tem uma história e muitas vezes se mescla com outras características entendidas como fundamentais a respeito de como os sujeitos são compreendidos.

*Uma pedagogia visual queer*, por sua vez, se debruça sobre o que acontece quando a (homo)sexualidade é pensada dentro de um contexto educacional. Neste capítulo, valho-me da teoria *queer* para explorar as rupturas que esta propõe, em particular quando pensada como pedagogia, e o papel de uma educação voltada para a cultura visual.

O capítulo *Caminhos da pesquisa* apresenta detalhadamente os procedimentos que deram forma para a pesquisa em sua configuração atual, atravessando as mudanças que originaram o presente tema e como elas interferiram na investigação.

De caráter mais descritivo que analítico, *Os cursos e o grupo* traz o relato da experiência dos dois cursos de extensão e do grupo de discussão que o sucedeu. Nele, exploro as escolhas metodológicas e pedagógicas para a construção dos cursos, bem como as principais respostas que tive aos exercícios e debates propostos.

No capítulo *Um olhar queer sobre os discursos*, proponho um momento de reflexão que reúne as teorias, práticas e informações explicitadas nos capítulos anteriores, organizando e problematizando os discursos que se destacaram ao longo das experiências narradas nesta dissertação.

Em *No banheiro “só tem viado”*, retomo as questões centrais do estudo, observando-o finalizado e refletindo acerca da própria investigação enquanto processo. Organizado de modo a dialogar com a questão que dá título ao trabalho, este capítulo traz um (temporário) ponto final para o trabalho.



## A sexualidade na cultura visual

Neste capítulo, discuto de que forma compreendo a noção de sexualidade e como a cultura visual se oferece como uma tática para pensar e, principalmente, repensar os entendimentos sobre os quais nos baseamos para tratar a respeito dela. Como um primeiro passo, cabe alertar que conversar sobre sexualidade não diz respeito apenas ao que se fala, mas também a com quem se está falando e em que circunstâncias. Um sujeito inserido em um círculo assumidamente hostil a práticas homossexuais provavelmente encontraria dificuldades em ser ouvido e compreendido caso as defendesse, podendo inclusive colocar a sua segurança em risco. Um professor pode ter seu emprego ameaçado ou sua reputação colocada em dúvida caso se atreva a acrescentar tópicos polêmicos em suas aulas. Ainda assim, “orientação sexual” é um dos temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, portanto, atual foco de políticas públicas e iniciativas educacionais.

Sexualidade, assumida como algo pessoal e íntimo, quando colocada em questão pode tornar-se pivô de ansiedades e conflitos emocionais. Como Gablik (1994) sugere, questionar crenças já firmadas não é fácil:

Quando desafiado por um mito contrário, o mito estabelecido de um sujeito frequentemente irá se entrincheirar mais profundamente, posto que usualmente há um forte investimento emocional nas premissas comuns do paradigma social corrente que define tanto o mundo quanto o próprio sujeito (p. 117, tradução minha<sup>5</sup>).

Discutir sexualidade, afetos, desejos e práticas é algo que se mostra bastante complicado, por se tratar de um tema cercado de tabus. Mirzoeff (2004) considera que “sexualidade rompe. Se a cultura é frequentemente apresentada como um objeto discreto, uma teia contínua de relações sociais, a sexualidade é o fio solto que desfaz o tecido” (p. 162). Dentro de uma sociedade que busca ser extremamente organizada e categorizada, o sexo é um dos momentos em que a trama racional afrouxa. O desejo não responde às categorizações; ele é, na verdade, categorizado *a posteriori*. Mirzoeff prossegue:

---

<sup>5</sup> Todas as citações incluídas nesta dissertação foram traduzidas por mim. Desta forma, não mais farei referência ao longo do corpo do texto.

as funções pessoais e culturais de gênero e sexualidade não cabem dentro de padrões estáveis. De fato, dado que essas categorias marcam algumas das distinções mais fundamentais dentro da humanidade, é notável com que frequência suas definições mudaram no período moderno (p. 162).

Os padrões e classificações de gênero e desejo indicam e estruturam como sujeitos podem agir e interagir socialmente, desde a divisão de banheiros masculinos e femininos até as expectativas de comportamentos familiares e hierarquias econômicas. Essas separações dos lugares que homens e mulheres devem ir ou das coisas que podem fazer não apenas direcionam, mas também ensinam, condicionam e estabelecem essas distinções. Gayle Rubin (1993a) comenta que “a vida sexual humana será sempre sujeita à convenção e à intervenção humana. Ela nunca será completamente ‘natural’, nem que seja pelo fato de que nossa espécie é social, cultural e articulada” (p. 20).

Por tratar de temas associados com a reprodução da espécie através da prática de sexo, a sexualidade é facilmente associada com a natureza e, portanto, dissociada de seu caráter cultural.

Na cultura popular hoje, quando se tratam de questões sobre ‘natureza humana’, a biologia é quase sempre tomada como sociobiologia, um conjunto de afirmações organizadas ao redor da suposição de que a biologia é destino para os humanos, que predisposições genéticas determinam (ou buscam determinar) nosso comportamento em relação aos outros e nossas formas institucionais (LANCASTER, 2003, p. 11).

Desta forma, a ideia de reprodução como único fim para a prática de sexo, mesmo que ignorando a busca de prazer como um objetivo possível, predomina nos discursos sobre sexualidade e serve de explicação para crenças e ações a respeito de como os sujeitos devem se comportar sexualmente.

Rubin (1993b) assume que o sexo é sempre político, posto que se inscreve em meio a relações sociais e históricas em que desigualdades de poder participam ativamente, estejam os sujeitos conscientes disso ou não. Como apresentarei a seguir, alguns pensamentos adquirem *status* de verdade através do reforço de instituições religiosas, jurídicas, médicas e científicas. O sexo não é anterior à cultura, ainda que o biológico seja pré-requisito para sua realização. A autora sugere como exemplo a fome que sentimos na barriga, que não determina, de forma alguma, as complexidades que nossas práticas culinárias podem alcançar. Ela pergunta, a seguir, por que com a sexualidade deveria ser diferente?

Refletindo acerca da dificuldade em debater a respeito do tema, Rubin considera seis axiomas que, enquanto existirem, servirão de barreiras para uma política da sexualidade voltada para o respeito às diferenças. O primeiro deles é o essencialismo sexual, a noção de que o ato sexual e a sexualidade são explicados fundamentalmente pela biologia/medicina, psiquiatria e psicologia. O problema, para a autora, não está nas explicações que essas áreas oferecem, mas no fato delas serem consideradas as que detêm autoridade para falar sobre sexo, em detrimento de outros entendimentos que levam em conta, por exemplo, o caráter social da sexualidade.

A seguir, ela aponta dois que se complementam: a ideia de que sexo é algo negativo, corrompedor, perigoso, e as proporções exageradas que fatos relativos à sexualidade assumem. Decorre dessas preocupações as tentativas de “salvar” os jovens da influência que o sexo pode lhes causar, na forma da iminente destruição de seus futuros, uma prerrogativa constante quando se trata de sexualidade na educação infantil e juvenil. O quarto axioma é a hierarquização das práticas sexuais, que coloca a heterossexualidade monogâmica como posição desejável, execrando as demais possibilidades de vivências e práticas. Relacionada a essa hierarquia, ocorre a teoria de que um efeito dominó se sucederia ante a liberação ou aceitação de uma ou outra prática considerada desviante: todas as outras tornar-se-iam, em algum tempo, permitidas.

Por fim, a inexistência de conceitos positivos com relação à variação de práticas da sexualidade aponta para um paradoxo, numa sociedade que estimula seus sujeitos a viverem o máximo de experiências possíveis. Essa contradição gera grande dificuldade nas vivências de sujeitos que, por alguma razão, não estejam conformados à heterossexualidade monogâmica, produzindo instabilidades ou desalinhos na forma como esses indivíduos se percebem e como são percebidos. Ao mesmo tempo, cria abertura para a realização do humor sobre essa mesma inexistência, mostrando algumas fissuras e insustentabilidades desses axiomas.



Imagem 1 – tirinha disponível em <http://www.malvados.com.br/>

Seguindo o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (2009), sexualidade

refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas (p. 112).

Honeychurch (1996), valendo-se de Grosz, define sexualidade como: 1) uma pulsão em direção a um objeto; 2) um ato; 3) uma série de práticas e comportamentos envolvendo o corpo e seus prazeres; e 4) um conjunto de orientações e desejos. Essas conceituações são propositalmente amplas, na medida em que meu objetivo não é a definição de um objeto específico como o foco do estudo da sexualidade. A prática sexual em si é uma pequena parcela dos tópicos que estão envolvidos quando tratamos acerca de corpos, gêneros, desejos, afetos etc. Limitar o estudo e, conseqüentemente, o ensino sobre sexualidade ao sexo e, levando em conta os axiomas de Rubin, apenas ao sexo para fins reprodutivos, significaria ignorar a riqueza que o tema pode abarcar em termos de relações humanas. A variedade de conceitos e práticas possíveis no campo da sexualidade se torna ainda mais evidente com a facilidade de acesso e visibilidade que outros modos de se relacionar têm oferecido contemporaneamente através das mídias de comunicação de massas e da internet.

Tratarei esse tópico a partir de minha aproximação com a área da cultura visual, que se deu ainda na graduação, quando estudava Comunicação Social com habilitação em Jornalismo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Durante o curso, aproximei-me do jornalismo cultural, um segmento da prática profissional que se reporta ao erudito, às Belas Artes e à História. Orientado por esse objetivo, pesquisei significados para a complicada palavra cultura e, embora já nesse momento fosse possível perceber alguns caminhos alternativos, minha tentativa era a de conter e condensar os significados possíveis. Segui Williams (1992), que discute as mudanças nos entendimentos sobre cultura e indica que existe certa convergência entre dois sentidos: um antropológico e sociológico, no qual todas as formas de atividade social são cultura, consideradas num âmbito global; e um mais especializado, dito o mais comum, que se refere às artes e atividades intelectuais. Para minha pesquisa de monografia, bastaram-me esses sentidos a fim de dar continuidade à análise de como o jornalismo cultural trabalhava com discursos que fugiam aos modelos de objetividade e distanciamento seguidos pelas demais editorias e abraçavam práticas narrativas de construção de significados (GUBES, 2008).

No mesmo período em que estudava Jornalismo, também trabalhava na Editora da UFRGS como diagramador, aguçando meu interesse pela área de *design* editorial, comunicação visual e as distinções que acreditava existir entre as áreas da Comunicação e das Artes. A expressão “cultura visual” tomou forma para mim durante uma visita à biblioteca da faculdade, por conta de uma prática que tenho cultivado ao longo de minha vida estudantil: sempre que busco algum livro, caminho pelos corredores cheios de estantes lendo aleatoriamente alguns títulos e parando quando algum me interessa. A cada parada, meu olhar percorre não apenas as páginas do exemplar cujo título me cativar, mas também os livros próximos, cuja temática devem ser semelhantes e, portanto, igualmente de meu interesse. Numa dessas pesquisas, localizei um volume que me prendeu a atenção: *The visual culture reader*, organizado por Nicholas Mirzoeff. O título do livro concretizava uma união que eu não estava conseguindo fazer sozinho: a minha vivência acadêmica sobre cultura e a minha prática profissional num campo predominantemente de construção visual. Lendo seus artigos iniciais, percebi que de fato os meus interesses tinham respaldo dentro dessa área.

A cultura visual, enquanto um campo pós-disciplinar, se propõe a estudar não somente imagens e seus usos, mas como essas imagens e usos são constituídos através de relações sociais e históricas e, ao mesmo tempo, constroem os modos como lidamos com as imagens e as usamos. A noção de visualidade é central para o estudo da cultura visual. Enquanto o termo “visual” faz referência ao processo fisiológico de percepção da luz e sua posterior tradução em imagens pelo cérebro, “visualidade” toma conta das relações sociais que alteram a produção de sentidos em torno daquilo que observamos, inclusive condicionando ou interferindo no modo como percebemos ou deixamos de perceber algo.

O estudo da cultura visual não se encontra contemplado por algum campo de estudo já formatado; pelo contrário, ele transita entre a história da arte, a antropologia, a comunicação, os estudos culturais, a história, a estética etc., a fim de reunir esforços para analisar objetos<sup>6</sup> que também não pertencem exclusivamente a nenhuma dessas áreas. Nas palavras de Mirzoeff (2004):

É verdade que a cultura visual não se acomodará confortavelmente em estruturas universitárias já existentes. Ela é parte de um corpo emergente de esforços acadêmicos pós-disciplinares oriundos dos estudos culturais, estudos gays e lésbicos, passando por estudos afro-americanos e assim por diante, cujos focos cruzam as fronteiras das disciplinas tradicionais à vontade. Deste modo, cultura visual é uma tática, não uma disciplina acadêmica. É uma estrutura de fluidez interpretativa, centrada em entender a resposta a artefatos visuais tanto de indivíduos quanto de grupos. Sua definição vem das questões que ela formula e problematizações que ela procura levantar (p. 4).

Tomo emprestado de Michel de Certeau (1994) o entendimento de tática como a ação que se executa quando se está imerso em um espaço que não é seu, ou seja, destituído da capacidade de “totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável” (p. 100). O sujeito torna-se dependente das ocasiões, o que chama de “a arte do fraco” (p. 101). Certeau contrapõe tática à ideia de estratégia, na medida em que essa é caracterizada pela possibilidade de destacar-se do outro, designando um “próprio”: é o caso de instituições como governos, igrejas e escolas. Como

---

<sup>6</sup> A perspectiva da cultura visual recusa um pensamento de ordem positivista, que separe sujeito pesquisador e objeto pesquisado, uma vez que ambos estão em relação e se constituem um ao outro. O “objeto” não existe sem um sujeito que o perceba. Em outras palavras, *ubuntu*, filosofia de origem africana que significa “eu sou porque nós somos”. Não há “Ele” sem um “Eu” que lhe possa indicar, portanto a conexão entre ambos é inevitável e não apenas um jogo linguístico. Agradeço à professora Irene Tourinho por, em sala de aula, haver compartilhado essa filosofia.

pesquisador, professor e estudante, vejo-me envolvido com essa “estrutura de fluidez interpretativa” que ao mesmo tempo me influencia e me guia.

Lendo os artigos de *The visual culture reader*, acreditei ter encontrado uma área adequada para direcionar meus questionamentos a respeito da construção de narrativas visuais. Iniciei uma investigação em busca de lugares e pessoas com as quais eu poderia estudar e, no Brasil, o Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da UFG foi o único mestrado que localizei. A partir de então, iniciei meu planejamento para fazer a prova de seleção e ser aprovado. Julgava-me ainda inapto ao teste, portanto ingressei em um curso de especialização em Expressão Gráfica na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Durante os estudos de pós-graduação, travei contato com alguns pesquisadores cujos pensamentos eram afins aos da cultura visual. Interessado na formação de estereótipos e nos processos de comunicação visual, deparei-me com a impossibilidade de uma transmissão direta de significados entre um comunicador e um receptor, contrariando muitos das minhas aprendizagens na faculdade de jornalismo. Contudo,

[c]omo outros pós-estruturalistas têm chamado a atenção de seus leitores, seguindo os mesmos pressupostos Lacanianos que informam a teoria da *différance* de Derrida, existem sempre *clausuras* ideológicas, hábitos socialmente adquiridos de pensar, assim como posições de significação que se contrapõem à disseminação e ao livre jogo do sentido – *forças* pré-conscientes e inconscientes que controlam e dirigem o escorregamento do significado e o fixam em certas posições preferenciais (os *points de capiton* de Lacan). Sem tais clausuras (*closures*) ideológicas, a comunicação social seria impossível (CAUDURO, 1999, p. 68).

A forma como vemos e entendemos o que enxergamos é atravessada por essas clausuras ideológicas, assumidas ou negociadas culturalmente. As ideias que temos sobre determinados tipos de sujeitos representam essas clausuras, esses espaços preenchidos por significações compartilhadas. Como John Walter e Sarah Chaplin (2002) habilmente apontam,

o fato de percebermos um mundo no lugar de cinco (que corresponderiam a cada um dos cinco sentidos) sugere que, dentro do cérebro/mente, a informação visual que provém dos olhos se mescla com a informação que chega dos outros sentidos e com conhecimentos e memórias já existentes, de tal forma que se produz uma síntese disso tudo (p. 37).

Assim como acontece com a sexualidade, não são apenas os processos perceptivos biológicos e neurológicos que têm importância, embora certamente tenham, mas também a consideração cuidadosa das tramas de sentidos que circundam o observador. Como alertam Irene Tourinho e Raimundo Martins (2011), “o ato de ver não acontece num vazio cultural; ao contrário, sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos” (p. 54). Nossas posições nunca são plenamente iniciais ou novas, mas sempre carregam reminiscências dos lugares em que estivemos anteriormente e das posturas que assumimos em outras circunstâncias.

A cultura visual não privilegia o estudo de determinadas imagens em detrimento de outras; a clássica separação entre arte e cultura popular se dissolve e se integra, ainda que sem abandonar as particularidades de cada uma, já que “o significado de uma forma cultural e seu lugar ou posição no campo cultural não está inscrito no interior de sua forma. Nem se pode garantir para sempre sua posição” (HALL, 2009, p. 241). Sua postura inclusiva não parte da eliminação de todas as formas de distinção entre os objetos, mas do princípio de que os sujeitos podem produzir sentido a partir de qualquer relação da qual participem. Essa não é uma tentativa de abolir a arte, mas sim de considerar, por exemplo, as condições e hierarquias que posicionam certos artefatos em museus, enquanto outros são proibidos de acessar esse mesmo local. A cultura visual não é parte do estudo das artes visuais; podemos dizer, aliás, que o contrário faz mais sentido, pois a cultura visual amplia o escopo do investigável para além do que é considerado artístico e se propõe a problematizar interpretações, ou seja, “perguntar sobre os discursos que individualizam os sujeitos, evidenciando as condições que fazem aceitáveis as interpretações sobre as quais nos movemos e nos vemos” (NASCIMENTO, 2011, p. 215).

O processo de significação que ocorre pela interação entre um sujeito e um objeto, ideia ou outro sujeito é não apenas influenciado, mas determinado por uma série de fatores, dentre os quais resulta fundamental o repertório de conceitos, ideias, imagens etc. de que o observador dispõe previamente, ou seja, as suas experiências anteriores condicionam o modo como se darão suas relações futuras. Essas clausuras ideológicas habilitam entendimentos específicos, enquanto ao mesmo tempo ignoram modos alternativos de pensar, tal qual um fecho de luz que

ilumina um caminho ao mesmo tempo em que é circundado por um breu que pode ser composto por inúmeros outros caminhos.

De que forma a cultura visual pode servir como ferramenta (ou tática) para pensar questões de sexualidade? Essas preocupações vêm em encontro à emergência da cultura visual, que toma forma com as mudanças que a sociedade tem sofrido nos últimos anos, quando passa a mediar a cultura intensamente através do olhar. Citando François Quesney, Mirzoeff (2004) diz que

o princípio de visualizar – ele não substitui o discurso, mas o torna mais compreensível, veloz e efetivo. A visualização teve seus efeitos mais dramáticos na medicina, onde tudo, da atividade cerebral até os batimentos do coração, agora são transformados em padrões visuais por meio de uma complexa tecnologia (p. 6).

Não se trata apenas de atualmente nos relacionarmos mais com o sentido da visão que com os demais, mas sim de reparar as formas como a cultura está profundamente influenciada pelas construções visuais que se fazem dela e como as imagens também atravessam as relações sociais. No jornalismo, por exemplo, o meio de facilitar a transmissão de informações aos leitores é através da produção de gráficos que reduzam o tempo necessário de apreensão do que está sendo noticiado. O visual tornou-se o meio privilegiado de comunicação e organização do mundo: mapas, fotos, câmeras de segurança, tornando-se difícil ignorar que a forma como o que vemos, somos vistos e achamos que somos vistos interferem em nossos processos cognitivos. Aprendemos a pensar visualmente e a depreender significados daquilo que enxergamos e conceituamos, numa sociedade que cada vez mais nos oferece novas imagens, novas tecnologias que aumentam, potencializam, distorcem e até mesmo reconstróem formas de ver.

Diariamente indivíduos em diferentes países e culturas olham e manuseiam imagens de jornal, noticiário, de arte e documentários que são digitalizadas, descarregadas, copiadas e/ou transmitidas via satélite. Os sentidos que tais imagens deflagram e evocam se diferenciam nessa diversidade de suportes, meios, culturas e regiões. Significados não são substâncias aderentes, tipos de mensagem cifrada, inscrição ou tatuagem que acompanham e identificam a imagem (MARTINS, 2007, p. 27).

Os significados atribuídos são diferentes conforme os meios de comunicação e as situações em que o contato com o sujeito se dá, além de uma série de outros fatores contextuais, como os conhecimentos prévios e as relações de afeto construídas com o objeto. Não são os referenciais do produtor que ditarão os entendimentos feitos

por um receptor, já que este ativamente dialogará com a imagem em questão. Esse diálogo não precisa ser consciente, pois nossos referenciais balizam a forma como olhamos, o que vemos e o que deixamos de ver. Não significa dizer que não podemos conscientemente ponderar a respeito do que olhamos, mas sim que nossa forma de enxergar está permeada por influências de experiências e compreensões anteriores. O mesmo é válido para como nos relacionamos com outros sujeitos, o que é particularmente importante em nossa sociedade atual, em que certas clausuras ideológicas ou estereótipos são vendidos, anunciados e distribuídos através da publicidade, da televisão, da internet e tantos outros meios de comunicação.

As pessoas se localizam e situam as outras a partir das posições, nas quais os discursos fazem sentido socialmente. Dessa forma, entendo que discursos são mecanismos de regulação e nós nos tornamos sujeitos nos entremeios de determinadas posições discursivas, nas quais estamos engendrados identitariamente, sujeitando-nos (tornando-nos sujeitos) aos seus significados do mesmo modo como sujeitamos os outros a essas posições (PEREIRA, 2010, p.210).

Discursos nos sujeitam, nos posicionam em determinadas clausuras ao mesmo tempo em que enrijecem posições de outros indivíduos. Assim como Tourinho (2009b), entendo discursos

como linguagem, oralidade e, em sentido ainda mais amplo, como forma diversa de comunicação. Também compreendo objetos e manifestações como discursos, no sentido de que eles sempre 'dizem algo' e criam possibilidades para que algo seja dito. Entendo discursos, também como práticas, como processos, trajetos que percorremos para, e quando, fazemos e/ou dizemos algo. Especialmente, discurso está aqui entendido em conexão com experiências estéticas, com vivências realizadas através de formas variadas e combinadas de discursos – fala, escrita, gesto, imagens, sons. Essas combinações se configuram e resultam em tipos diversos de discursos: desenho, dança, poesia, música, gravura etc. [...] O que pode ser visto, feito, falado. Aquilo que vemos, fazemos e falamos está impregnado de subjetividades e pode mudar nossos gostos e concepções (p. 141).

Discursos, portanto, emanam de nossas ações, que podem ser percebidas e interpretadas, mas que não são verdades nem sequer precisam ser intencionais. Ainda conforme Tourinho (2009b), "são as relações humanas, sociais e culturais que 'acomodam' sentidos e valores criados com e para as imagens. Também, são essas relações que podem perturbar e transformar significações e valorações sobre as produções estéticas" (p. 144).



Imagem 2 – Figura enviada por estudante para a galeria de imagens do curso de janeiro

Mais uma vez, o humor parece ser uma das únicas vias aceitáveis para se tratar de sexualidade abertamente, ainda que discursos a esse respeito estejam presentes em inúmeras instâncias da vida cotidiana: anúncios, aulas, livros etc. Tudo, de alguma forma, nos ensina a ser e agir no mundo, “diz algo”, mesmo veladamente.

Como aponta Teresa de Lauretis (1994), “o discurso, a fala, a escrita e o pensamento em si de qualquer um é construído a partir de outros discursos” (p. 297). As características assumidas ou impostas pelos sujeitos que vivenciam seus cotidianos, não apenas na escola, embora ela seja um dos principais ambientes de socialização, geram expectativas e condicionam as possibilidades de atuação desses sujeitos. Mesmo as categorias aparentemente mais naturais, como infância, adolescência, raça, gênero e orientação sexual, são construtos sociais e têm uma história vinculada a relações de poder conflituosas em que se estabelecem critérios de normalidade e de desvio. Essas categorias são epistemológicas e políticas, produzindo efeitos sobre os sujeitos e seus próprios entendimentos de identidade (HERNÁNDEZ, 2007).

Nesse sentido, representações visuais

derivam-se e ao mesmo tempo interagem de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida. Estas formas de relação contribuem para dar sentido à sua maneira de sentir e de pensar, de olhar-se e de olhar, não a partir de uma posição determinista, mas em constante interação com os outros e com sua capacidade de agenciamento (*agency*) (HERNÁNDEZ, 2007, p. 31).

A reflexão de Hernández vem somar à desnaturalização de categorias que assumimos como certas e irretocáveis. Além disso, precisamos levar em conta que

Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando (WOODWARD, 2000, p. 30).

Além de nos posicionarmos e sermos posicionados, nós também operamos no sentido de posicionar os outros, submetendo-os a pressões e contingências ou, no mínimo, concordando com essas injunções. Esse jogo de (im)posições se estabelece através de discursos que hierarquizam, explicam ou determinam o que é válido em que situação, o que é possível de ser feito e pensado em cada momento.



Imagem 3 – Tirinha de Adão Iturrugarai com os personagens gays Rocky e Hudson

Um discurso visual a respeito de homossexualidades vincula, por exemplo, expectativas de comportamentos a serem assumidos por sujeitos que incorporem essa identidade, ou que sejam enquadrados dentro dela a despeito de suas vontades, desejos e práticas. Entendo, informado por uma perspectiva pós-estruturalista, que

a representação não aloja a presença do “real” ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (SILVA, 2000, p. 91).

A explosão de visualidades das últimas décadas trouxe consigo não apenas uma mudança na forma dos sujeitos se relacionarem com o mundo a sua volta, interferindo visualmente na sociedade e na sua compreensão de eventos e situações, mas acarretou numa visibilidade maior para aspectos que antes pareciam invisíveis ou, no mínimo, fora de foco. As vivências homossexuais, transexuais, fluidas etc. passaram a aparecer de forma viral, espalhando-se sem controle. Na televisão, novelas trazem seus personagens *gays* e *lésbicas*; no cinema, algumas histórias de transexuais e travestis ganham espaço; em revistas, corpos e práticas não-normativas são contemplados; a internet oferece uma miríade de opções para produções, diálogos e consumidores.<sup>7</sup>

## queer as folk



Imagem 4 – Imagem de divulgação do seriado norte-americano *Queer as Folk*

A expansão do visual colocou em pauta questões que agora não podem ser simplesmente deixadas de lado: elas estão expostas ao olhar e escrutínio de quem enxergá-las, o que já não demanda mais uma busca intencional. Outras visualidades

<sup>7</sup> Como exemplo recente, podemos citar seriados norte-americanos como *Queer as folk* e *The L Word*, ou ainda o brasileiro *Macho Man*. No cinema, filmes como *Ma vie em rose*, *XXY* e *Boys don't cry* endereçam temas que ainda hoje são frequentemente ignorados.

podem aparecer a qualquer momento, em qualquer ambiente, mesmo que em caráter accidental. Não proponho pensar essa inundação imagética como positiva, na medida em que revelaria faltas de cuidado que até então eram ignoradas, ou negativa, devido ao seu poder anestésico frente ao exagero. Como investigador, meu interesse não é o de qualificar, aprovar ou reprovar as situações estudadas, mas sim colocá-las em debate. Como professor em formação e estudante, creio ser não apenas impossível negar essa abundância, como também prejudicial no que diz respeito a se posicionar criticamente em relação às culturas em que vivemos e com as quais dialogamos.

Essa abundância de imagens nos convida a pensar sobre como os sujeitos imersos nessas relações se constituem, se entendem e entendem aos outros. Apoio-me em Stuart Hall (2000) para pensar essas questões:

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é [...] um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. [...] Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos (p. 108).

Embora nos seja útil pensar que a identidade depende da diferença, ou seja, do reconhecimento de características e posições que são distintas das que ocupamos ou que acreditamos serem as nossas, Tomaz Tadeu da Silva (2000) nos alerta que ambas, identidade e diferença, se ancoram na linguagem, que é instável e sempre referencial a si mesma, nunca a algo existente na realidade. Em suas palavras, somos dependentes “de uma estrutura que balança” (p. 80), embora nos agarremos às suas cordas como se fossem fixas e estáveis. Além da preocupação com a insuficiência dos signos linguísticos para representarem a realidade como ela de fato é, o autor também alerta para as questões de poder que circundam seus significados:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. [...] O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (p. 81).

Reconhecendo o campo em que os significados se constroem como um lugar de atritos e disputas, é importante localizar as perspectivas que preponderam e duvidar de sua posição hierarquicamente superior. As clausuras vitoriosas não são necessariamente mais corretas simplesmente por haverem alcançado o *status* de verdade. Hall aponta uma preocupação derivada desse entendimento:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000, p. 109).

Penso que a cultura visual oferece ferramentas para pôr em suspeita como as imagens e as visualidades constroem entendimentos e impressões sobre e com os sujeitos, instigando a refletir a respeito dos poderes que atuam na conformação de significados compartilhados. Walter e Chaplin (2002) comentam:

Uma intuição derivada da linguística é que, uma vez que nós falamos idiomas, os idiomas também – em certo sentido – nos falam. Quer dizer, uma vez que existe um sistema de representação, este condiciona o modo como percebemos e pensamos o mundo (p. 46).

O que nós pensamos e dizemos revela não apenas sobre aquilo que apontamos, mas também sobre nós mesmos. Não podemos dizer algo que não saibamos como dizer, ou seja, nossos discursos estão limitados àquilo que sabemos ou acreditamos previamente. Decorre desse pensamento a reflexão de que é necessário explorarmos as significações possíveis em torno das identidades que consideramos dadas, naturais, e compreendermos como elas chegaram a ser o que são e que efeitos operam sobre os sujeitos que são marcados por elas. Para os fins desta dissertação, o que e como se entende por identidade homossexual será explorado no capítulo seguinte.



## O que é ser homossexual?

Início este capítulo com uma pergunta feita por Jorge Drexler: “se é o que se nasce, ou se será aquilo que se cria”?<sup>8</sup> Esse é um questionamento que me persegue desde o projeto de pesquisa que enviei para o mestrado, uma vez que minha proposição era compreender como sujeitos homossexuais<sup>9</sup> eram representados nas histórias em quadrinhos, que características os marcavam enquanto tais e poderiam, portanto, defini-los. Desde então, o contato com algumas proposições teóricas, como as que abordei no capítulo anterior, me fez revisar a forma como me dirigia a essa identidade. Minha intenção não é a de fornecer uma resposta conclusiva, mas apontar caminhos para que o termo possa ser pensado, bem como suas implicações sobre os sujeitos marcados por ele, apropriando-me dele para desconstruí-lo futuramente.

No decorrer da experiência dos cursos de extensão e, posteriormente, do grupo de colaboradores reunido em virtude desta pesquisa, ideias e questões acerca de homossexualidade permearam o debate, ora fomentadas por mim enquanto professor, ora estimuladas pela própria curiosidade dos participantes. Os interesses em compreender esse “outro”, em se munir de argumentos (caso dos estudantes que se declararam homossexuais) ou em “aprender as verdades” alavancaram inúmeras discussões e propiciaram debates a respeito de comportamentos, desejos e lugares considerados aceitáveis ou dignos de reprovação.

Sobre homossexualidade, dicionário Houaiss traz o termo com os seguintes significados: “relativo a homossexualidade” e “que ou aquele que sente atração sexual e/ou mantém relação amorosa e/ou sexual com indivíduo do mesmo sexo”. Antes de prosseguir nessa conceituação de homossexualidade, gostaria de pontuar uma questão frequentemente esquecida quando se pensa a respeito de sexualidade e que o dicionário oferece a lembrança: “relação *amorosa*” (grifo meu). As discussões relacionadas costumam focar corpos, gêneros, desejos e práticas, porém usualmente desconsideram o campo dos afetos e dos sentimentos envolvidos. Essa ressalva é feita não no sentido de criticar o modo como se tem pesquisado sexualidade, e sim no de lembrar a mim mesmo, enquanto indivíduo que debate e

<sup>8</sup> *Tres mil millones de latidos*, de Jorge Drexler, no CD chamado *Amar la trama*.

<sup>9</sup> Como busco evidenciar a seguir, não entendo que falar em “homossexuais” imediatamente selecione e identifique um grupo homogêneo de sujeitos.

eventualmente ensina<sup>10</sup> sobre sexualidades, que não posso desconsiderar essas experiências.<sup>11</sup>

Sobre “homossexualidade”, Houaiss nos informa ainda: “condição de homossexual; homossexualismo”. Esse último, por sua vez, nos retorna à “prática de relação amorosa e/ou sexual entre indivíduos do mesmo sexo”. O termo homossexualismo, em função de seu sufixo *ismo*, que, ainda segundo o dicionário, “foi, primeiro, usado na medicina, para designar uma intoxicação de um agente obviamente tóxico”, é preterido em relação a *homossexualidade*, que não tem conexão direta com uma imputação médica e realça o caráter social que está envolvido no termo, da mesma maneira que ocorre com *visibilidade* e *sexualidade*.

O homossexualismo já foi considerado doença pelas instituições autorizadas a determinar quais comportamentos humanos são patológicos e quais são normais, ainda que recentemente tenha sido retirado dessa categoria. Homossexualidade deixou de ser considerada uma patologia pela Associação Americana de Psiquiatria em 1973. Em 1975, o mesmo foi seguido pela Associação Americana de Psicologia. No Brasil, o Conselho Federal de Psicologia o fez em 1985. Entretanto, destacando o caráter político dos discursos que ganham espaço na sociedade, Weeks (1998) informa que

a decisão da Associação Americana de Psiquiatria de apagar a homossexualidade de sua lista de desvios sexuais em 1973 foi dificilmente uma decisão legal e científica. Ela foi uma resposta a campanhas políticas fomentadas pela crença de que a inclusão original como um desvio era um reflexo de uma opressiva definição político-médica de homossexualidade como um problema (p. 313).

Essas instituições são as mesmas mencionadas por Rubin (1993b) como o primeiro axioma referente à sexualidade, ou seja, a permissão dada a apenas alguns campos do conhecimento (notadamente a biologia, a medicina e a psicologia) de produzir verdades. Essas verdades são, conforme debatido anteriormente, discursos que se destacaram e venceram (temporariamente) conflitos em um campo político de disputas através da asserção de uma pretensa neutralidade e, portanto, capacidade “científica” de dizer o que é e o que não pode ser.

<sup>10</sup> No ato de ensinar está implicado, também, o de aprender, uma vez que são práticas relacionais que envolvem trocas e compartilhamentos de experiências entre sujeitos. No próximo tópico abordarei essa questão mais detidamente.

<sup>11</sup> Embora eu procure manter essa postura atualmente sempre que trato de sexualidade, foi o argumento de um dos estudantes do curso de fevereiro que me alertou para a importância do afeto e para o perigo de sexualidade ser considerada apenas sexo, ignorando seus outros aspectos.

Interessa-me refletir agora sobre a palavra *condição*: “natureza ou qualidade de coisa ou pessoa”. Embora em outras acepções o dicionário faça referência a estatutos e circunstâncias sociais, profissionais, familiares etc., desejo revisar o peso e o sentido assumido pelo termo quando o consideramos parte da dita natureza de um sujeito. Essa linha de pensamento carrega a noção de que, como tratarei a seguir, o modo correto de viver a sexualidade é a heterossexual, sendo qualquer outra um desvio da norma, o que condiz com o quarto axioma apresentado por Rubin (1993b), a respeito da hierarquização das práticas sexuais.

Retorno, agora, à seguinte parte da definição: “com indivíduos do mesmo sexo”. Butler (2008), discutindo sobre o sujeito do feminismo, questiona a existência de algo puro que possa ser chamado de *mulher*, uma vez que o termo é insuficiente para abarcar todas as possibilidades do ser mulher em uma única palavra, abrindo espaço para esquecimentos e marginalizações mesmo dentro de um movimento que busca superar essas mazelas. Sua discussão implica pensar o gênero como uma construção social que é repetidamente reiterada, pois não é capaz de sobreviver sem um reforço constante de suas estruturas. Como Rubin (1993a), entende que “gênero é uma divisão dos sexos socialmente imposta. É um produto das relações sociais de sexualidade” (p. 11) e que

a organização do sexo e do gênero já teve, uma vez, funções além de si mesma: ela organizava a sociedade. Hoje em dia, ela organiza e reproduz apenas a si mesma. Os tipos de relações de sexualidade estabelecidos no opaco passado humano, ainda dominam nossas vidas sexuais, nossas ideias sobre homens e mulheres e os meios de educar nossas crianças (p. 20).

Não se trata (ainda) de extinguir a separação entre homem e mulher, embora Butler sugira que mesmo os corpos, por estarem atravessados pela linguagem, também são gêneros, ou seja, são entendidos culturalmente.

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de ‘homens’ aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo ‘mulheres’ interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problemáticamente binários (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é

por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a conseqüência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2008, p. 24-25).

Nesse sentido, Silva (2000) acertadamente afirma que as “chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, *interpretações*, isto é, elas não são mais do que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado” (p. 86). Com essa preocupação em vista, Lancaster (2003) conta sobre um ativista transgênero que, quando criança, parecia um menino usando vestidos: “É de se dizer que meninas (reais) são necessariamente delicadas e que meninos (de verdade) são atléticos? (Se sim, então virtualmente todas minhas sobrinhas são ‘realmente’ meninos, já que nenhuma delas é delicada)” (p. 17).

Um corpo macho (com pênis, incapaz de gestar uma criança) deve, em sociedade, se comportar como homem, dentro de uma série de noções que determinam qual é o ideal de masculinidade. As ideias de mulher e homem são, portanto, posteriores e exteriores ao biológico, mas nos discursos cotidianos e através da influência de inúmeras instituições, como escolas e sistemas legislativos, sexo e gênero se colam numa sequência obrigatória. Um macho deve ser homem, uma fêmea deve ser mulher. Evidentemente, essa presunção não cobre todas as possibilidades do humano e exemplos como o de Herculine Barbin, nascida com ambos órgãos sexuais, colocam em xeque essa separação binária. Mesmo sem recorrer a um corpo que apresenta ambos os órgãos sexuais, podemos pensar em comportamentos que não correspondam aos ideais de masculinidade ou feminilidade esperados de um sujeito. Na realidade, não é fácil, talvez sequer possível, localizar indivíduos que correspondam a todas as expectativas do gênero a que alegadamente pertencem.

A divisão entre homens e mulheres segue usualmente inquestionada, tomada como natural, instituindo e reforçando uma separação que gera novas separações, hierarquias e exclusões.<sup>12</sup> Ela se apoia em um pensamento de ordenação binária, que localiza os sujeitos sempre entre duas posições possíveis: um lado positivo,

---

<sup>12</sup> Novamente o quarto axioma de Rubin (1993a) figura posicionando sujeitos e suas práticas em uma ordenação do mais aceitável até o menos tolerável.

superior, desejável e correto, em oposição a um outro negativo, inferior, execrável e errado. É o que ocorre entre homem e mulher, bem como com toda uma matriz de pensamento ocidental: razão e emoção, mente e corpo etc. Por associação, o polo positivo, masculino, também é o detentor da razão e da mente, restando às mulheres a emoção e o corpo, duas características frequentemente associadas com o feminino. Além de servir de justificativa epistemológica para uma superioridade masculina, essa matriz de pensamento não possui espaço para criaturas que desafiem essa estratificação.

Esse binarismo é mantido através do reforço constante de instituições que detêm poder para fazê-lo: escolas, igrejas, o ordenamento jurídico, a medicina etc. É útil para essa reflexão o conceito de *performatividade*, apropriado de Derrida por Butler (2008), que apresenta uma diferenciação entre enunciações descritivas, que cumprem a função de descrever eventos e situações, e performativas, que instituem realidades. É o caso, por exemplo, de um padre que diz “vos declaro marido e mulher”. Daquele ponto em diante, os dois sujeitos passam a existir de uma forma diferente, dentro de uma compreensão social. Deixaram de ser *solteiros* e tornaram-se *casados*. Esse poder se sustenta por ser uma citação de uma fala anterior, autorizada a ser entendida e pronunciada daquela forma e a ter o efeito que tem. Não adiantaria um vendedor de leite dizer as mesmas palavras que o padre, pois ele não detém esse poder. O argumento de Butler é que quando dizemos “ele é um menino” não estamos apenas descrevendo uma criança, mas também imputando uma característica, uma identidade. Além disso, todas as ações que reforçam essas estruturas são atos performativos: o menino jogando bola, a menina brincando de bonecas, o menino brigando, a menina aprendendo a cozinhar, o menino de azul, a menina de rosa. Uma ressalva importante sobre a teoria de Butler é que esses atos performativos não são escolhas conscientes, ou seja, o gênero não é algo que possa ser vestido como uma roupa: “A publicação de *Problemas de gênero* coincidiu com um número de publicações afirmando que ‘roupas fazem as mulheres’, mas eu nunca pensei que gênero fosse como roupas, ou que roupas fizessem a mulher” (BUTLER, 2005, p. 324).

Esses reforços do que se espera de cada sujeito baseado em seu gênero e derivado de seu corpo acontecem no dia a dia e atravessam as relações sociais de forma invisível. Quando um pai compra uma bola de futebol para o filho, projetando

seu futuro como um possível jogador de sucesso, o que está em operação são as trilhas permitidas para o crescimento de um homem. O mesmo ocorre com a excessiva proteção que os pais exercitam sobre as meninas, enquanto filhos homens têm liberdades que suas irmãs não gozam. O próprio direito ao gozo é regulado: dos rapazes é esperado que procurem por estímulos visuais e que experimentem seus desejos o mais cedo possível, compartilhando entre pares histórias de conquista e proeza; das moças, por outro lado, deseja-se que se mantenham virgens e puras. Esse sistema de manutenção dos papéis de gênero é tão difundido que sua regulação ocorre não por força de uma presença dominadora ou controladora, mas pela repetição e repercussão de práticas tradicionais. Mães ensinam os filhos a serem como os pais, e filhos aprendem desde cedo que não devem ser como suas mães, enquanto o esperado das mulheres é precisamente o contrário: que aprendam a ser donas de casa competentes e servis.

Evidentemente, esses modelos não são regra e já vêm enfrentando rupturas, muitas delas conquistadas através de lutas históricas por movimentos feministas. Como argumentarei posteriormente, contudo, não considero ser suficiente a batalha por “ter os mesmos direitos” que o lado positivo da separação binária.

De que forma essa discussão sobre gênero pode auxiliar na reflexão sobre sujeitos homossexuais? As mesmas instituições e relações sociais que constituem as pressões para que homens sejam homens também estabelecem um outro binário: heterossexual e homossexual.

Escrever sobre homossexualidade é escrever sobre heterossexualidade, e vice-versa. Mas é também escrever sobre muito mais do que desejo, sexo e até mesmo amor. Isso porque os entendimentos linguísticos de *gênero* infundem modelos científicos de *sexualidade* – agora, não menos que no século XIX – a ‘ciência’ da homossexualidade invariavelmente repousa sobre, refere-se a e reforça um amplo conjunto de concepções culturais: noções de o que um homem de verdade é e o que uma mulher natural deve ser, entendimentos do que um homem faz e como uma mulher sente, ideias sobre reprodução e seu papel na vida humana: pensamentos, em resumo, nos quais ‘identidade’ se refere à *alteridade* (LANCASTER, 2003, p. 20).

Existem, contudo, algumas especificidades no que diz respeito à orientação sexual, como a invisibilidade da identidade heterossexual, tida como a comum, a correta, portanto irrelevante de ser mencionada. A ideia de o que significa “heterossexual” só faz sentido quando contraposta com a de homossexual, e na verdade é produzida por esta, já que é ela que contorna os seus limites. O homossexual é, ao

mesmo tempo, execrado e necessário para que a concepção de heterossexualidade não deixe de fazer sentido.

A homossexualidade se configura como o oposto da heterossexualidade, que é o desejo de um sujeito por outro do sexo oposto. Contudo, esses termos surgiram tão recentemente quanto 1869, numa tentativa de descriminalizar a prática de sodomia (WEEKS, 2000; SMALLS, 2008). Após o termo haver sido criado, ele foi tomado pelo discurso médico e psiquiátrico para identificar um tipo de sujeito, deixando de ser uma prática que poderia ser realizada por qualquer pessoa e tornando-se uma condição que distinguiria seus praticantes daqueles que seriam normais. Dessa forma, a prática da homossexualidade transformou em sujeitos patológicos aqueles que passaram a ser considerados homossexuais.

Uma maneira como a homossexualidade *tem* sido historicamente inscrita no corpo, é claro, é através da expressão de assim chamadas características anormais de gênero. Dessa forma, o conceito de “inversão”, que volta a pelo menos o décimo nono século e provê um termo popular para homossexualidade nos anos 1950 [...]. Conceitualizar a homossexualidade como uma anormalidade que ocorre naturalmente no lugar de uma falha moral (como era previamente pensado) permitiu àqueles que reclamavam para si a classificação de “invertidos” argumentarem que eram incapazes de fazer qualquer coisa a respeito de sua sexualidade e, portanto, não deveriam ser julgados legalmente. [...] Infelizmente, esta explicação inicial [...] também resultou na criação de estereótipos para os homens e mulheres geneticamente invertidos: a lésbica masculina e o homem homossexual afeminado (PIONTEK, 2006, p. 53).

Ao invés de focar sua compreensão nos atos, o pensamento contemporâneo mira nos atores. Rubin (1993b), traçando um paralelo entre sexualidade e culinária, questiona o porquê de darmos tanta atenção a pessoas que se excitam com sapatos de couro, enquanto ignoramos, por exemplo, apreciadores de comida apimentada.

Mas a manutenção dessas posições hierarquizadas não acontece sem um investimento continuado e repetitivo. Para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu *status* de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de *naturalidade* – são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu (LOURO, 2009, p. 89).

Os discursos da normalidade perpetuados pelas instituições que detêm o poder para tanto – medicina, psicologia, psiquiatria, ciência – se reforçam na repetição de que elas investigaram a realidade e encontraram a verdade. Essas verdades são, como sugeri anteriormente, binárias: bem e mal, homem e mulher, alto e baixo, certo e errado etc., em conceituações que ignoram os intervalos entre um extremo e outro. Essa divisão binária traz consigo a hierarquização dos conceitos, posicionando o primeiro como melhor, superior e mais desejável que o segundo.

Adrienne Rich (1993) alerta a respeito do que chama de “heterossexualidade compulsória”, ou seja, o sujeito considerado normal em nossas sociedades é aquele cuja orientação sexual aponta para o sexo oposto. Rich também marca a invisibilidade, ou falta de importância, relegada às lésbicas, mesmo entre proeminentes pesquisas feministas. Se, por um lado, a heterossexualidade não precisa ser nomeada por ser reconhecida como padrão, por outro as categorias consideradas hierarquicamente inferiores são, com frequência, ignoradas ou esquecidas dentro de novas hierarquias que se estabelecem em meio a grupos que buscam legitimidade ou inserção social. Essa é uma crítica frequente ao movimento homossexual masculino, que usualmente luta pelos direitos de sujeitos brancos, de classe média e com comportamentos afetivos e sexuais muito parecidos com os tradicionalmente heterossexuais, ao passo que ignora fatias menos representativas ou representadas, como apreciadores de sadomasoquismo ou de poligamia.

As normas dessa heterossexualidade compulsória são, por conta de suas próprias exigências, inalcançáveis. Conforme Butler (1993a):

Na medida em que as normas de gênero produzem ideais impossíveis de se aproximar, a heterossexualidade pode ser dita como operando através da produção regulada de versões hiperbólicas de ‘homem’ e ‘mulher’. Estes são em sua maior parte atuações compulsórias, que nenhum de nós escolhe, mas que a maioria é forçada a negociar. Eu escrevo ‘forçada a negociar’ porque o caráter compulsório dessas normas nem sempre as fazem eficazes. Tais normas são continuamente assombradas pela sua ineficácia, ou seja, o esforço ansiosamente repetido para instalar e aumentar sua jurisdição (p. 26).

As identidades que aprisionam os sujeitos são insuficientes para conter suas complexidades, que terminam por vazar. Esses vazamentos produzem rupturas no modelo macho e fêmea, homem e mulher, heteros e homo. É o caso, por exemplo, de indivíduos intersexuais, andróginos e travestis. Uma pergunta que auxilia a

problematizar a efemeridade desses conceitos é: um homem travestido de mulher e que se apaixona por uma outra mulher deve ser posicionado como heterossexual (ignorando o fato de que ela se identifica como mulher) ou como homossexual (ignorando o fato de que ele tem um corpo masculino)? Qualquer uma das opções será fruto de um ato de ignorar o sujeito em questão e, portanto, uma afronta à sua possibilidade de escolher quem ou o que deseja ser. O trecho da questão que desejo questionar ao longo da dissertação não é o lugar em que posicionamos o sujeito (ou que ele se posiciona), mas o fato de que ele *deve ser* posicionado.

A busca científica por uma causa da homossexualidade, como alerta Alípio de Sousa Filho (2009), traz como fundamento a ideia de que para se tornar homossexual o sujeito precisa ter um desvio na formação normal de sua sexualidade, seja ele hormonal, neurológico, psiquiátrico etc. Essa postura reforça a insuspeita naturalização da heterossexualidade, que, tomada como regra, não é problematizada nem questionada acerca de suas origens. Um dos ambientes de reforço destas questões é a escola, em que professores, alunos, funcionários e pais influenciam, condicionam e tendem a reproduzir os binarismos que separam homem e mulher, masculino e feminino, heterossexual e homossexual.

Há ainda uma problematização que precisa ser feita acerca da homossexualidade, que se apoia nessas noções binárias de certo/errado: o armário. O ato de “sair do armário” é considerado o momento em que um sujeito homossexual revela-se diante do mundo enquanto tal. Pressupõe que ele seja, por natureza, homossexual, e habilita a pergunta se é de nascença ou culturalmente adquirido. Contudo, o armário tem implicações maiores que essa para os sujeitos que são inseridos ou se inserem nele.

Enquanto eu escrevia esta parte do texto, uma amiga de vários anos me procurou para perguntar-me como eu havia saído do armário para meus pais, pois ela estava interessada em fazer o mesmo. Contei-lhe que não havia, propriamente, dito a meus pais que era homossexual, mas sim contado a eles que estava namorando um homem. Em seguida, ofereci-lhe como conselho que não dissesse à mãe e ao pai que era *lésbica*, perguntando em seguida: de que forma essa etiqueta poderia lhe ser útil? Em que interferiria, nas suas experiências de vida e, principalmente, em sua felicidade, ser percebida como homossexual? Disse-lhe que poderia, caso se sentisse mais confortável ou com alguma relação de pertencimento a um

grupo estabelecido, reconhecer-se enquanto tal. Contudo, não fosse esse o caso, a identidade assumida não lhe traria vantagens, senão outro nome/conceito/adjetivo com o qual ela teria que negociar. Expliquei que, do meu ponto de vista, tudo que ela é ou faz já está inserido em seu nome e no que as pessoas percebem sobre ela, portanto fornecer um nome extra não serviria para ajudá-la em absolutamente nada, enquanto por outro lado seria uma carga a mais de expectativas para obedecer, contrariar ou se envolver.

*Sair do armário*, então, é mais do que simplesmente dizer ao mundo o que se é. É posicionar-se dentro de uma estrutura pré-existente, que normatiza os comportamentos e exige que os sujeitos se adequem a ela. Além disso, conforme Sedgwick (1990), esse nunca é um ato definitivo, pois todo novo encontro social requisita uma nova “saída”, uma nova dúvida se os sujeitos com os quais interagimos *sabem* ou não sobre segredo aberto.

Retomando o comentário de Woodward (2004, p. 30), “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais”, o que significa dizer, por exemplo, que uma entrevista de emprego pode ser afetada pelos preconceitos do empregador, posicionando um dilema para o candidato. Ele deve se expor? Ele já está exposto? O estresse emocional envolvido em lidar com esse gerenciamento de “identidades” não deve ser desconsiderado, uma vez que pode ser fruto de confrontos sociais e inclusive riscos à segurança física do sujeito que resolva se manter aberto a respeito da sua sexualidade.

O prospecto de *ser* algo, mesmo por dinheiro, sempre produziu em mim uma certa ansiedade, pois ‘ser gay’, ‘ser lésbica’ parece muito mais do que uma simples injunção para me tornar quem ou algo que eu já sou. E de forma alguma acalma essa minha ansiedade dizer que isso é ‘parte’ do que eu sou (BUTLER, 1993b, p. 307).

Ao ler estas palavras de Judith Butler, senti-me confortado. Meus conflitos pessoais nunca estiveram relacionados com ser algo que eu não gostaria ou preferiria ser diferente, mas sempre em *não ser* o que achava que deveria. Da época em que eu nem considerava a possibilidade de nutrir afetos e realizar atos sexuais com outros rapazes, passando pela minha experiência de aceitar que meus desejos não estavam localizados no fechado quadrado da normalidade, até hoje, em que transito por esses conflitos com alguma experiência, o fato de *não ser* sempre me acompanhou. Muito antes de praticar meus desejos, eu já sabia que de alguma

forma não encaixava, mesmo que fosse insistentemente enquadrado pela voz dos outros. “Viadinho”, “*gay*”, “putão”, essas palavras ecoavam como indicações do que os outros acreditavam que eu era, ou deveria ser, mas para mim não faziam nenhum sentido. Eu não era nada daquilo. Não pensava, em defesa própria, que fosse heterossexual, mas sim que deveria me esforçar para sentir desejo por garotas. Nomear o normal não faria a menor diferença.

O único momento em que fui obrigado a me chamar, a contragosto, de heterossexual, foi durante o trote da faculdade, em que éramos obrigados a nos apresentar, de cima de uma mesa, dizendo, entre outras coisas, nome e orientação sexual. Já nesse ritual se evidenciava mais uma vez a importância atribuída à sexualidade, corroborando o terceiro axioma de Rubin (1993b), que versa sobre as proporções exageradas que o tema sexo assume. De tudo que poderia ser perguntado nesse ato de ingresso ao mundo adulto da universidade, por que questionar precisamente com quem cada sujeito gosta de se relacionar? Em outros relatos que coletei sobre trotes universitários, a orientação sexual por vezes era substituída por “ativo” ou “passivo”, mas ainda focando a sexualidade como uma característica definidora do sujeito.

Apresentei-me como heterossexual: das três possibilidades de resposta oferecidas, hetero, homo ou bi (também chamado de *curioso*, como se não fosse possível estar permanentemente situado no meio, mas apenas durante um período de experimentação), nenhuma delas me representava fielmente. Eu sabia que sentia desejo por homens e que gostaria de senti-lo por mulheres. Minha única experiência sexual até então havia sido trocar alguns beijos, ao longo de dois ou três dias, com uma menina, um ano antes de ingressar na universidade. Apoiado nesse fato, classifiquei-me como heterossexual. Em meu favor, estava o entendimento de que “a identidade se pauta pela permanência ou pela regularidade de alguma característica que estabiliza a repetição. (...) A identidade de um indivíduo resulta da permanência ou da insistência de algum traço que, por isso, retém um estado desse indivíduo” (VILLELA, 2008).

Em minha turma, todos se classificaram como heterossexuais, talvez seguindo raciocínios semelhantes ao meu. As ansiedades e expectativas envolvidas naquele momento de questionário não trariam como retorno apenas uma aquiescência diante da “identidade sexual” dos indivíduos que se apresentavam: como

ocorreu em turmas posteriores, nas quais a pergunta permaneceu como tradição, quando alguém se apresentava como bissexual ou como homossexual, tornava-se identificado dessa forma ao longo de, no mínimo, todo o primeiro semestre de aulas: “Aquele é a fulana que no trote disse que era lésbica”. O ato de afirmar a heterossexualidade não evitou, contudo, que ao longo do curso diversos sujeitos revisassem suas identificações. Essas revisões aconteciam inicialmente em posições mais confortáveis, como entre amigos e colegas próximos, para depois chegarem ao conhecimento geral dos estudantes da faculdade. Mesmo os desconhecidos eram alvo do dedo apontado: “olha, aquele ali é *gay*”. Saber as preferências sexuais do outro se configurava como mais importante do que conhecer o nome, a idade ou as ideias do sujeito em questão, resumindo pessoas a uma única característica.

Nos trotes dos semestres seguintes, cada vez mais indivíduos passaram pelo ritual se apresentando como homossexuais, gerando turbulências, piadas e assuntos para vários meses de fofocas. Muitos deles, já enfrentando os contratemplos de interromper a expectativa da heterossexualidade desde antes do ritual de entrada na universidade, iniciaram um processo de abertura que parece persistir ainda hoje. Para mim, aquela posição era não apenas desagradável, mas impensável. Ser homossexual não era uma opção naquele momento, por conta de uma mistura de medo e de rejeição a essa identidade que eu sabia ser tão negativa e tão risível. A crueldade com os sujeitos imputados como *gays* era tão perniciososa naquele ambiente e em outros por onde eu já havia passado que ainda considero surpreendente que eu estivesse entre os que riam e debochavam dos (des)viados.

Quando finalmente iniciei minha vida sexual, cerca de dois anos depois de ingressar na faculdade, quis compartilhar aquela realidade com meus amigos e tive dificuldade em decidir como. Que nome eu daria para aquilo que minhas ações me tornaram? “Viadinho”, “*gay*”, “putão”? Escolhi “bissexual”, pela margem de segurança que o nome parecia me oferecer: ele não me transformaria instantaneamente, mesmo que apenas no imaginário dos meus interlocutores, numa figura histriônica e afeminada. Pouco tempo depois passei a me apresentar como “*gay*”, para finalmente chegar à forma que me apresento atualmente: “Tales”. Quando confrontado com relação à minha orientação sexual, jocosamente indico algum ponto cardeal, geralmente “leste”, e para não enfurecer quem estiver conversando comigo, aviso que usualmente desejo homens como parceiros sexuais. Entendo essa última

resposta como uma concessão que me sinto obrigado a fazer pelo bem do trato social. Não corresponder à expectativa de resposta, seja ela qual for, pode sugerir que eu tenha, de alguma maneira, receio em me posicionar/revelar, ou ainda que esteja confuso com relação aos meus desejos. Não deixo de achar certa graça nessas linhas de pensamento, que assumem como obrigatória a existência de uma resposta concreta e universal, ao mesmo tempo em que transmitem a dúvida e confusão do sujeito que pergunta ao que é questionado. Em outras palavras, se você não sabe como me classificar, por que sou eu quem é chamado de confuso? “Se uma das marcas fundamentais do ser humano é a imperfeição, por que utilizar parâmetros de perfeição, absolutos?” (VILLELA, 2008, p. 329).

Seria um erro pensar na sexualidade como um elemento alheio a outras influências e características condicionantes. Ela não se encontra dissociada de outros eixos na vida de um sujeito: classe, raça, idade, nacionalidade etc. Tomás Almaguer (1993) relata os modos como a homossexualidade era percebida entre as culturas latino-americanas, de um lado, e estadunidenses e europeias, de outro. Para os Estados Unidos e Europa, a homossexualidade era uma questão de orientação: aqueles sujeitos interessados sexualmente por outros do mesmo sexo seriam considerados homossexuais. No caso das culturas latinas, ainda conforme Almaguer, a homossexualidade está no ato: o papel de passivo, penetrado, é que define quem é homossexual, enquanto o ativo, aquele que penetra, mantém seu status de superioridade, de masculinidade. O homem que é penetrado passa a ser comparável a uma mulher, revelando que a homossexualidade, para latinos, está ligada às relações de gênero muito mais do que às de orientação. Um homem que seja exclusivamente ativo permanece aceito e celebrado, enquanto o passivo é estigmatizado. Parker (2002), em seu estudo sobre homossexualidade masculina no Brasil, apresenta resultados semelhantes aos apontamentos de Almaguer que dizem respeito a culturas latinas.



Imagem 5 – Zeus e Ganymede, c. 530-430 A.C.

David Halperin (1993) ilustra que, na Antiguidade, a prática da sexualidade não era uma atividade que definia perfis de identidade individual, mas estava conectada diretamente com relações políticas e exercícios de poder de cidadãos livres sobre outras classes sociais com menos ou nenhum poder político. Ao longo da história, os conceitos sobre sexualidade se alteraram, revelando o seu caráter contextual: as ideias referentes aos corpos, gêneros, desejos e práticas variam conforme a cultura nas quais estão inseridas e não podem, portanto, ser consideradas naturais ou imutáveis.

Halperin (2010), discutindo sobre a identidade de homossexual ser uma criação moderna, apresenta quatro tipos de “sexo masculino ou desvio de gênero” (p. 92) que a precedem: o afeminado, o pederasta ou sodomita ativo, a amizade ou

amor masculino e, por fim, a passividade ou inversão. Cada um desses tipos traz uma característica peculiar que o define. O que acontece com a homossexualidade moderna é que essas características, algumas contraditórias, se preservaram no imaginário do que significa ser um homem que se atrai por outro homem.

Além disso, a própria noção de homossexualidade implica que sentimento e expressão pelo mesmo sexo, em todas as suas variadas formas, constitui uma única coisa chamada “homossexualidade”, que pode ser pensada como um fenômeno simples e integrado, distinto e separado de “heterossexualidade”. “Homossexualidade” se refere a *todos* os desejos e comportamentos sexuais relativos ao mesmo sexo, sejam hierárquicos ou mútuos, polarizados por gênero ou sem gênero, latentes ou factuais, mentais ou físicos (HALPERIN, 2000, p. 110).

Dessa maneira, se pensa nessa identidade guarda-chuva para abranger inúmeras possibilidades diferentes entre si. Assim como a ideia de masculinidade ou de feminilidade, a homossexualidade também é, muitas vezes, inalcançável em sua forma “ideal”, posto que os sujeitos que a vivenciam o fazem de inúmeras maneiras, destacando uma ou outra característica que termina sendo agregada ao conjunto. Ainda assim, esse ideal é carregado para as salas de aula nas palavras dos estudantes e nos ensinamentos dos professores. No próximo capítulo, discutirei como a (homo)sexualidade e a cultura visual podem ser pensadas na educação através do auxílio da teoria *queer*, expandindo caminhos para uma pedagogia antiopressiva.



## Uma pedagogia visual *queer*

Havendo colocado em discussão a ideia de homossexualidade, cabe perguntar não apenas o que e como determinados sujeitos pensam a respeito do que seria homossexualidade, mas também o que muda para eles quando entendem de uma maneira e não de outra.

Rubin (2010) e Belidson Dias (2011) ressaltam de que maneira os sistemas de moralidade interferem no que se sabe e pensa a respeito de (homo)sexualidade, condicionando olhares e censurando perspectivas que fogem a padrões de conduta sexual considerados desejáveis por determinados extratos sociais. Essas censuras e proibições têm repercussões em como os sujeitos entendem a si mesmos, na medida em que interferem no que podem ser ou não, em como devem agir ou deixar de agir. Os posicionamentos assumidos por distintas crenças frente a (homo)sexualidades não apenas informam os sujeitos, mas também vazam sobre outras pessoas na forma de expectativas, cobranças e imposições.

Faço coro com Dias (2011) sobre a importância de trazer questões referentes a sexualidades para debate (não somente) em salas de aula. Ao longo da minha experiência escolar e universitária, não recorro de oportunidades para discutir a respeito de corpos, gêneros, desejos ou práticas, embora questões permeando esses tópicos fossem inúmeras, como mencionado no capítulo anterior a respeito do trote universitário do qual participei.

Essa ausência, já preocupante ao longo da minha graduação em Jornalismo, curso que se dedica a formar profissionais para serem mediadores de informação entre veículos de comunicação e seus leitores/espectadores, segue me incomodando agora que a percebo também em cursos de formação de professores, como a Licenciatura em Artes Visuais. Na busca por soluções para essa falta, pergunto: de que maneira trazer a tona esse tema e problematizá-lo com estudantes? Como mencionado anteriormente, não entendo que seja possível encontrar algum tipo de solução que seja uma fórmula para debater (homo)sexualidades. Contudo, acredito ser viável e produtiva a tentativa de se aproximar dessas questões, discuti-las e tentar se preparar ao máximo, especialmente no caso de professores, que costumam ser vistos como figuras de autoridade com relação ao que é ou não o modo correto de ser e agir. Através da comparação de práticas e do compartilhamento de exemplos,

podemos refletir sobre nossas próprias posturas nos momentos em que lidamos com questões relativas a (homo)sexualidades. Podemos, inclusive, perceber que esses momentos são muito mais presentes e rotineiros do que estamos acostumados e, algumas vezes, interessados em saber. Se Kumashiro (2002) está certo em apontar a resistência de estudantes em enxergarem seus próprios privilégios como um sítio de conflito e atuação para que as opressões de gênero, orientação sexual, raça e tantas outras aconteçam, a probabilidade de aprender a respeito delas pode, sim, cruzar os interesses de quem aprende.

A fim de construir um caminho para essa aproximação, a teoria *queer* tem me servido de ferramenta para desmontar noções essencialistas, posto que ela se preocupa com sexualidades não normativas e inicia suas discussões reunindo reflexões oriundas do feminismo, do pós-estruturalismo e dos estudos *gays* e lésbicos (JAGOSE, 1996). A teoria *queer* não é um corpo fixo e identificável de postulados teóricos acerca de gênero e sexualidade e, assim como a cultura visual, nasce de uma inquietação frente a temas que precisam ser reinterpretados a partir de novas matrizes de significação. Também como a cultura visual, se propõe a ser muito mais uma tática do que uma regra, uma ferramenta de uso fluido e de estranhamento.

O *queer* que acompanha e nomeia a teoria surge como uma jocosa ironia, na medida em que se apropria de um xingamento para se posicionar criticamente a favor do ofendido. Traduzindo do inglês, *queer* significa estranho, e por derivação passa a significar bixa, viado, sapata. É aquilo que não se encaixa e causa desgosto, que não pertence. A língua portuguesa não possui uma tradução que concentre adequadamente a carga histórica que o termo *queer* possui nos Estados Unidos, onde frequentemente era utilizado para atacar e condenar sujeitos cujas sexualidades não se conformavam às expectativas normativas. Enquanto termos como “bixa” e “transviado” possam soar semelhantes, eles reduzem o xingamento ao masculino, ignorando o feminino e prestigiando binários contra os quais a teoria se opõe. Por conta dessa dificuldade de tradução, seguirei trabalhando com o conceito em inglês, a fim de preservar o seu sentido e, principalmente, o seu potencial de ruptura de sentido.

Tomado como ponto de partida para uma resignificação, os teóricos assumem-se como estranhos e como corruptores: a teoria *queer* não tem a intenção de ser mais um campo teórico, mas sim de questionar estabilidades, e por isso mesmo é tão difícil defini-la, uma vez que torná-la completamente inteligível esvaziaria sua força e

potencial subversivo. Envolve teorizar o esquisito e, ao mesmo tempo, estranhar a teoria (LUHMANN, 1998). Mais do que se limitar ao estudo de *gays* e lésbicas, a teoria *queer* confronta noções de identidades fixas, classificações binárias e suas consequentes exclusões, focando esforços na compreensão dos papéis exercidos socialmente por aqueles sujeitos que ocupam posições ininteligíveis aos olhos das normas.

O ponto de vista *queer* não cria um ‘verdadeiro’ ponto de vista, mas a própria exclusão das identidades *queer* dos discursos normativos de sexualidade revelam as contradições e fissuras nesses discursos. A partir dessa perspectiva, identidades sexuais e de gênero são vistas se sobrepondo com raça, etnia e nacionalidade, de modo a questionar como a própria identidade, um termo muito privilegiado na década passada, deveria ser concebida (MIRZOEFF, 2004, p. 186).

O *queer* não apenas é estranho e fora de lugar, ele também é ignorado, esquecido e negado. Os sujeitos que não se identificam com os discursos normativos das sexualidades na sociedade contemporânea ocidental estão relegados a uma existência inferior: são reconhecidos como desviantes, mas seu “desvio” não gera reflexão, é assumido como essencialmente errado ou, quando muito, como uma diferença que devemos aceitar e incluir.

É fácil pensar que *queer* institui uma categoria de identidade, um tipo de sujeito que não corresponde às normas. Contudo, Morris (1998) nos pergunta e alerta: “Essa categoria simplesmente instala um outro binarismo – *queer* ou não *queer*? Nós poderemos em algum momento dissolver o pensamento binário como um todo, e seria essa estratégia do não-binarismo sequer útil?” (p. 276). Se pensarmos a definição de *queer* como simplesmente aquilo que não está normalizado, temos imediatamente uma normalização do que é ser *queer*. O estranho, subversivo e incompreensível passa a estar domado, controlado e seguro, sendo mais um conhecimento pronto para ser anexado em dicionários e para que pesquisadores possam identificar com certa facilidade: “isso é *queer*, isso é normal”. Uma vez compreendido e aceito, o poder que se instalava pela dúvida se perde, dando lugar novamente às certezas. Essa busca por compreender qual é a verdade relativa às (homo)sexualidades transpareceu nos discursos dos estudantes ao longo dos cursos, como tratarei nos capítulos vindouros, uma vez que a instabilidade e a incerteza incomodam e nos deixam (temporariamente) sem ação, sem saber o que esperar.

Não devemos nos esquecer que, como nos alerta Britzman (1995), o *queer* não está nos atores, mas sim nas ações. Nomear um determinado grupo como *queer* é posicioná-lo fora da normalidade, mas antes de tudo significa posicioná-lo, estabilizá-lo. Esse é um movimento (e congelamento) ao qual a teoria *queer* não pode se permitir: o *queer* está no trânsito, no cruzamento de fronteiras e na indefinição de identidades. Não há como uma determinada identidade *ser* subversiva permanentemente, em qualquer espaço ou instante. A partir do momento em que for compreendida e nomeada, ela passa a não causar mais o impacto da indefinição.

O reconhecimento do 'outro', daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada (LOURO, 2007, p. 15).

Citando Berry, a respeito da forma como a “cultura do individualismo” espera que os sujeitos não mudem, Doll (1998) aponta: “Não importa de que forma o sujeito é *reto* [em inglês a palavra *straight* significa também heterossexual, e pode ser compreendida também como honesto ou normal], apenas que todas as perversões sejam amaciadas, de forma que a pessoa seja identificada completamente e sem ambiguidade” (p. 289). A teoria *queer* nos alerta para questionarmos categorias de identidade tais como “homossexual”, “travesti” etc., mas também sugere que levemos em consideração quais são os poderes e raízes históricas por trás da instituição e manutenção da heterossexualidade enquanto norma.

Um sujeito nasce já inserido numa trama de expectativas e normatizações que estabelecerão um campo de confronto entre ser normal ou desviante em uma infinidade de critérios, e creio que é menos importante saber a origem de seus desejos do que pensar a respeito dos efeitos que eles têm sobre essa trama e, principalmente, dos esforços engendrados para conter esse alegado desvio; não podemos esquecer que a própria existência do desvio permite perceber que os fios dessa trama não só são instáveis, como também são impostos e insuficientes.

Atravessando esta dissertação há algumas perguntas que Villela e Ratto (2009, p. 71) resumem muito bem: “Afinal de contas, por que fazemos as coisas do

jeito que fazemos?! Por que adotamos os referenciais que adotamos?! Em que projeto de existência, para nós próprios e para os outros, inscrevem-se as escolhas teóricas e operacionais que fazemos?!”. Essas questões assumem particular importância quando temos em mãos um projeto de educação, de criar espaços e momentos que potencializem as aprendizagens daqueles que estão sob nosso cuidado, sejam estudantes em escolas, sejam cursistas do ensino superior.

Tenho me apoiado, como base para refletir a respeito dessas inquietações, na vinculação entre educação e os dois corpos teóricos (ou caixas de ferramentas) que vêm me acompanhando nesta pesquisa: na educação da cultura visual, que busca “destaca[r] as múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação e sentimento de justiça” (DIAS, 2011, p. 54), ou, nas palavras de Nascimento (2011), “gerar desconfianças interpretativas na maneira como estamos acostumados a ver, pensar, fazer e dizer” (p. 214); e na pedagogia *queer*, entendida como “o que acontece quando aplicamos a teoria *queer* à pedagogia” (SHLASKO, 2005, p. 125), reforçando seu olhar questionador de normatizações e de identidades fixas.

O termo pedagogia, quando ligado a adjetivos tais como crítica, feminista e multicultural já aponta para uma tentativa de subverter a crença moderna do professor como a instituição máxima do conhecimento e do estudante enquanto um adulto em formação, ainda incompleto pela falta dos saberes necessários para estar pronto. O *queer* da teoria se anexa à pedagogia para oferecer recursos de questionamento a respeito da normalização e naturalização que a escola engendra e para oferecer críticas à rigidez e falta de consideração a temas como a (homo)sexualidade (LUHMANN, 1998), inclusive percebendo e destacando que o aprender não se encontra confinado a um espaço previamente determinado e à atuação de um maestro/professor.

Os cruzamentos entre as duas perspectivas são produtivos para refletir e buscar interpretações alternativas às tradicionalmente feitas sobre e por sujeitos marginalizados. Ambas dialogam entre si buscando ampliar as possibilidades de entendimento, no lugar de encerrá-las a uma verdade ou modelo de correção. Além disso, também atentam para as relações de poder que naturalizam e normatizam compreensões

acerca de sujeitos, representações e experiências, enquadrando-os em posições específicas.



Imagem 6 – Figura enviada por estudante para a galeria de imagens do curso de janeiro

Concordo com Nascimento (2011) quando, ao falar sobre educação da cultura visual, defende que

a partir das imagens é possível questionar como nos tornamos no que somos e como poderíamos não ser mais o que viemos a ser. É uma maneira de evidenciar as condições históricas que ajudaram a fixar e disseminar determinadas interpretações em detrimento de outras amplamente veiculadas pelas imagens (p. 218).

Tanto uma educação voltada para a cultura visual quanto uma pedagogia *queer* põem em xeque o papel de instituições na construção de determinadas formas de ver e pensar, pois

ao tentar definir ou delimitar um repertório de manifestações, objetos e imagens a ser estudado e a ser feito e construído na educação do ver, instituições religiosas, políticas, educacionais e acadêmicas estabelecem juízos e valores estéticos que representam perspectivas unilaterais com a pretensão de criar regras que influenciam – muitas vezes sem melhorar – a experiência visual dos indivíduos (MARTINS, 2007, p. 37).

Como um professor que trata sobre (homo)sexualidades, tenho enfrentado o desafio constante de projetar propostas de ensino e ambientes de aprendizagem que sejam ao mesmo tempo eficazes no objetivo de compartilhar saberes e amplos o bastante para que não se reduzam a um ponto de vista particular e reducionista. Não posso ignorar, contudo, que essa é uma escolha que já exclui temas e interpretações que poderiam ser abordados em cursos cujos fins sejam outros e que minha afiliação à cultura visual e teoria *queer* me coloca em uma posição diferente do que

a assumida por sujeitos que não compartilhem desses embasamentos. É particularmente difícil não considerar outras posturas equivocadas ou incorretas, mas se trata de um desafio que acredito ser fundamental para o tipo de educação que antevejo, ou seja, uma forma de aprendizagem que não se aceite opressiva e que se permita duvidar de si própria ou ouvir a vozes que anunciem posições diferentes.

Uma das abordagens mais comuns que tenho observado no tratamento da homossexualidade em contextos escolares é a tentativa de incluir esses sujeitos e suas práticas no círculo da normalidade. A busca por inclusão reitera uma noção que deve ser analisada mais detidamente: a da aceitação do diferente. Essa postura relaciona-se com a ideia de uma generosidade por parte dos *normais*, que estão se predispondo a permitir que os anormais tenham espaço legitimado, assim como com a crença de que o grupo excluído necessita de maior autoestima, podendo buscar aumentá-la através de representações positivas de sua existência (BRITZMAN, 1995). Britzman questiona, ainda, a validade de uma política de tolerância, marcada pela apresentação e representação das minorias, que em teoria seria legitimada pela ideia de que as pessoas se identificariam com os modelos propostos. Não somente, essa perspectiva alimenta a noção de que os sujeitos normalizados reconheceriam as diferenças e as aceitariam: “mas como, exatamente, deve acontecer a identificação com um outro se somos requeridos apenas a tolerar e, portanto, confirmar nós mesmos como generosos?” (BRITZMAN, 1995, p. 159).

A postura de enxergar o outro como um inferior que precisa de ajuda pode, portanto, encaminhar as tentativas de inclusão para um mero emparelhamento com as representações de heterossexuais, o que Luhmann (1998) desaprova:

Essa abordagem sustenta-se em um conjunto de suposições comuns às políticas lésbicas e gays, que são consequências da noção de que a homofobia é pouco mais que um problema de representação, um efeito da falta ou distorção de imagens de lésbicas e gays. Muitos veem como solução aprender a contestar retratos de lésbicas e gays como doentes, sexualmente pervertidos, infelizes e antissociais. Contra apagamento ou distorção, a estratégia padrão lésbica e gay exige representações precisas, ou seja, positivas, de vidas lésbicas e gays (p. 143).

Se a homossexualidade é compreendida como um desvio em relação à norma da heterossexualidade, então a representação positiva dessa identidade estaria na repressão de características que pudessem se configurar como destoantes da expectativa de um comportamento considerado adequado. Isso inclui

relações não monogâmicas, práticas sexuais como submissão e sadomasoquismo, seguindo o axioma da hierarquização discutido por Rubin (1993b) e apresentando um limite bastante claro à noção de tolerância: ela pode existir, contanto que seja apenas até certo ponto. Só ganham acesso à inclusão aqueles que se assemelham com a norma heterossexual monogâmica, o que justifica as lutas que atualmente ocorrem em torno da legalização de casamentos entre pessoas do mesmo sexo, mas também explica o silêncio que existe em torno de sujeitos transexuais e a convivência pública com violências físicas e morais contra indivíduos cujas ações dificultam que sejam imediatamente posicionados em algum critério inteligível e comparável à norma. “Seja *gay*, mas não pareça uma *mulherzinha*” e “Não tenho problema com homossexuais, contanto que não deem em cima de mim” são declarações que exemplificam essa postura de inclusão limitada.

Ao indicar tais contradições que resultam da ideia de inclusão, não estou posicionando-me contra iniciativas que tenham esse objetivo. Representações positivas de sujeitos marginalizados são bem-vindas, pois os inserem em espaços que usualmente não ocupam ou não são vistos ocupando. Porém, creio com Silva (2000) que “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (p. 100). Entender como são produzidas as diferenças que dão contorno para as identidades e em que medida elas são estabelecidas ou alteradas discursivamente é uma preocupação que deve ser levada em conta. Contudo, não se pode esquecer o papel dos indivíduos que negociam com essas instituições e também com os demais sujeitos articulando suas próprias experiências com os enquadramentos sugeridos, requisitados ou impostos. Essas relações envolvem o modo como se percebem e identificam, mas também como são identificados e o que, no trânsito entre esses muitos entendimentos, resulta na forma de ação.

Tenho me dedicado a explorar ideias e discursos acerca de (homo)sexualidades, tangenciando-os com o campo da educação, importante eixo para a realização dessa pesquisa, que nasce justamente das impressões coletadas em duas experiências pedagógicas. Se para Simone de Beauvoir não se nasce mulher, mas torna-se uma através da inserção em sociedade, trago para minha vida esse pensamento: não nasci professor, mas torno-me um à medida que meus trânsitos me aproximam de instituições que me ajudam a construir essa identidade e a ser

visto dessa maneira. Esse tornar-se professor está em sintonia com os caminhos que tenho percorrido no meu processo de ser pesquisador. Meu interesse em (homo)sexualidades e, principalmente, em como se apresentam os discursos que as criam e regem, tangencia esse itinerário.

Levando em consideração o caminho que essa investigação percorreu até este momento, não posso deixar de perguntar: o que o saber sobre homossexualidade significa para os sujeitos que “sabem”? O que fica ignorado quando nos apropriamos de um conceito e passamos a nos relacionar com ele? Qual a importância desses saberes e ignorâncias dentro do contexto da educação? Essas questões não dizem respeito somente aos professores, mas envolvem também pensar nos estudantes e, ainda, em quem pesquisa. É necessário se perguntar o que significa conhecimento, que, segundo Martins e Tourinho (2009), é sempre

contextual e circunstancial e esta condição de provisoriedade delinea e até mesmo delimita nossos modos de ver o mundo, de nos posicionarmos diante de fenômenos, do outro e de nós mesmos. O que sabíamos, ou dizendo melhor, pensávamos que sabíamos num determinado momento (no tempo) pode mudar, assim como também pode mudar o relato, o evento e, conseqüentemente, a narrativa (p. 8).

Segundo o dicionário Houaiss, conhecimento está diretamente envolvido com aquilo que percebemos ou compreendemos por meio da razão e/ou da experiência. Por outro lado, a ignorância figura como a ausência de conhecimento ou experiência. Uma breve visita ao dicionário revela não apenas significados, sinônimos e proximidades entre termos, mas também aponta para reflexões que podem ser feitas a partir deles. O termo espírito, por exemplo, estabelece uma separação no ser humano entre uma parcela material, presumivelmente o corpo, e outra imaterial, a mente. Essa separação entre os dois vincula um padrão de pensamento que coloca “a alma” como espaço privilegiado da “aquisição de conhecimento”, relegando o corpo a uma segunda grandeza, a uma função meramente operacional de receptáculo dessa alma. Esse entendimento mostra-se contraditório na medida em que nossos saberes são frutos diretos da experiência, que é sofrida (tanto no sentido de atravessada quanto no de dor) pelos sentidos, ou seja, pela percepção, que ocorre na parcela material do ser humano, o corpo. Para aceitar essa dicotomia e a superioridade da mente sobre o corpo, é necessário esquecer ou ignorar a relação material entre o sentir, ou o experimentar, e o aprender.

O aprender mobiliza e altera a memória, o registro e a lembrança de experiências que, de alguma forma, nos marcaram. Ao aprender algo novo, nosso modo de olhar se transforma e com ele muda não apenas o que percebemos no presente e futuro, mas também a relação que temos com aquilo que guardamos na memória. Ou seja, a partir do momento em que construímos um novo conhecimento ou forma de saber, essa mudança nos impacta para além do que seremos: ela interfere também no que pensamos a respeito de quem somos e fomos. A posição que ocupávamos muda, nos obrigando a acostumar com um outro lugar. Essas reverberações desestabilizam: o novo é construído a partir da rearticulação do que já estava assentado e organizado. Ele é, portanto, sofrido, causa dor e estressa o que estava em harmonia, levando o organismo a disparar um processo de adaptação. Não se pode dizer, portanto, que aprender é um processo puramente racional, termo que usualmente ganha sentido quando contraposto com emocional.

Parece ser ainda corrente o entendimento de que a sala de aula é o espaço mais adequado para a realização de novos conhecimentos e que a figura do professor é capaz de transmitir sua sabedoria para os alunos, como se eles fossem bancos nos quais o saber pudesse simplesmente ser depositado e acumulado.<sup>13</sup> Considero importante ter em conta que se pode aprender em qualquer lugar ou situação, não apenas nos autorizados para tanto. As experiências atravessam nossos sentidos e nos marcam, modificando ou não nosso jeito de agir, de perceber e de reagir. A educação não está limitada à escola ou à relação existente entre alguém que, de um lado, ensina, e alguém que, do outro, aprende. A estrutura professor-aluno não responde a todos os processos de construção de novos saberes pelos quais um sujeito pode passar. O conhecimento não é transferido de uma pessoa para outra, depositado num esforço de ensino unilateral. Em uma sala de aula, aprende-se com o que o professor diz, com o que ele não fala, com o jeito que ele discursa, seus gestos e olhares, com as reações dos colegas, com as conversas, as trocas de material etc. São infinitos os trânsitos de sentido pelos quais um sujeito pode passar ao longo de um dia, na escola ou não. Muitas vezes não precisamos de um professor para que determinados conhecimentos se tornem parte de nossas experiências de vida. Outras tantas jamais são compreendidas por conta de uma

---

<sup>13</sup> Ainda que eu não tenha buscado a referência de Paulo Freire, sua contaminação é inevitável em função das aulas e teorias compartilhadas durante o mestrado.

relação inamistosa com a pessoa que se dispõe a ensinar, ou são entendidas de uma maneira diferente. As variáveis são inúmeras, o que deve sempre nos servir de alerta para que não nos prendamos a um modelo único de educação correta, sob o risco de seguirmos ignorando os interesses dos estudantes e produzindo espaços que não são seguros para que eles se sintam livres para existirem enquanto sujeitos que podem não pertencer ao restrito espectro da normalidade.

Venho tecendo essas articulações entre sentidos e formas de entendê-los para colocar em xeque a noção binomial do conhecimento, sobre a qual comecei a tratar no capítulo anterior, que prevê oposições binárias como matrizes explicativas para a realidade. Essas dicotomias estabelecem diferenças de ordem qualitativa, bom e ruim, bem e mal, e ao mesmo tempo instauram um pensamento que não é ecológico, que ignora a maneira como todos os elementos existem em interação constante e complexa. Não há mente sem corpo, tampouco é possível sugerir que algo é bom se, ao seu lado, não posicionarmos algo que nos ilumine o que é mau. O mesmo vale para as construções de corpo, macho e fêmea, gênero, homem e mulher, e desejo, heteros e homo. Quando entendidos dentro de relações complexas, esses conceitos binários apresentam vazamentos nas suas definições que, portanto, fragilizam sua aparente coesão. Uma ação dificilmente poderia ser caracterizada como essencialmente *boa* sem levar em conta para quem, quando, onde, em que contexto, por quem etc. O mesmo vale, no campo da sexualidade, para um heterossexual que transe com um sujeito do mesmo sexo, porém siga se identificando enquanto não homossexual.<sup>14</sup> Não basta compreender de que maneira o pensamento binário é prejudicial aos sujeitos posicionados nos lados negativos das dicotomias, caso das mulheres e dos homossexuais. É preciso entender que os binarismos são insuficientes para explicar todas as possibilidades existentes e, portanto, sintomas de raciocínios incompletos.

Conhecimento não deve ser entendido, portanto, como algo a que se possa simplesmente responder “sim, eu conheço” ou “não, eu não conheço”. Dizer que sim quando questionado sobre ter um determinado conhecimento ou saber revela muito pouco a respeito de *como* se conhece. Uma metáfora que pode ser útil para refletir

---

<sup>14</sup> Como é o caso nos relatos de Almaguer (1993) e Parker (2002), em que os sujeitos relacionam a ideia de homossexualidade com a posição assumida pelo sujeito durante o sexo. Nesse caso, o sujeito ser penetrado equivale-o a ser “a mulher” da relação, portanto homossexual.

sobre como se conhece é a de pensar nos saberes como se fossem idiomas.<sup>15</sup> Declarar que *sabe inglês* não implica que o sujeito conheça todas as palavras existentes, seus significados, metáforas, neologismos, sintaxes, pronúncias etc. Dois sujeitos que assumam ter o mesmo nível de conhecimento do idioma não necessariamente conhecem as mesmas palavras. Pensar dessa forma coloca as relações de identidade num plano dialógico, uma vez que um mesmo grupo dificilmente será homogêneo nas suas habilidades linguísticas. Essa metáfora também habilita a problematizar uma inquietação: por que alguns idiomas (conhecimentos) são desejáveis em lugar de outros? Por que alguns indivíduos têm interesse em aprender o maior número possível de idiomas e expressões, enquanto outros creem que já é suficiente o que aprenderam do seu próprio? Quando se chega *ao limite*? Há limite(s)? Essas são perguntas que não responderei nesta dissertação, mas que seguirão comigo na forma de indagações e inquietações.

Deborah Britzman (1995) sugere, para uma pedagogia que se possa dizer *queer*, o que chama de três técnicas: o estudo dos limites, da ignorância e das práticas de leitura. Para a autora, é muito importante considerar o que temos permissão para pensar e que perguntas não deveríamos fazer dentro da sociedade com a qual negociamos. Desse ponto de vista, é necessário questionar os limites impostos ao saber e duvidar dos conhecimentos já estabelecidos, em particular os que se sustentam em oposições binárias. O que define, e a partir de quais critérios, que tópicos são relevantes de serem pensados em determinados contextos? Pensar os limites significa também levar em consideração de que forma a normalidade é produzida e que efeitos ela tem, principalmente (mas não apenas) nos sujeitos que se situam fora dela. A teoria *queer* “constitui normalidade como uma ordem conceitual que se recusa a imaginar a própria possibilidade do Outro precisamente porque a produção da alteridade como externa é central para seu próprio autorreconhecimento” (BRITZMAN, 1998, p. 82). Aos nos preocuparmos com os limites, também surge o questionamento sobre quando acreditamos que sabemos o suficiente sobre uma outra pessoa ao ponto de nos crermos capazes de falar sobre (por) elas ou de determinar o que devem saber ou não.

---

<sup>15</sup> Aproprio-me desta metáfora a partir da apresentação de Luhmann (1998) faz sobre Mireille Rosello e seu artigo chamado “*Get out of here!*”: *modern queer languages in the 1990's*.

A ignorância, num entendimento *queer*, não se trata do oposto ao conhecimento ou da falta deste. Ela é, na verdade, um efeito do modo como se conhece, uma relação com as informações que opera de tal maneira a colocar o sujeito em posição de não interagir com determinados conhecimentos. Portanto, antes de se perguntar por que um indivíduo não compreende algo que cremos que ele deva aprender, é essencial buscar de que saberes ele dispõe e quais considera pertinentes para a sua vivência.

Isso é mais do que um problema de abordar a ignorância como uma discordância ou resíduo de cegueira ideológica. Entender a ignorância não como uma falta de consciência (política), mas como uma resistência ao conhecimento, pode permitir que os professores se tornem mais curiosos acerca da questão da resistência. Ao invés de repudiar o aluno resistente como ignorante, problemático ou politicamente inocente, nós podemos começar a perguntar sobre as condições e limites do conhecimento, e o que se pode suportar saber. Onde a resistência ao conhecimento está localizada? Onde um texto deixa de fazer sentido para o estudante? Onde o colapso do significado ocorre? (Como) pode o professor trabalhar através da recusa em aprender? O que há para aprender da ignorância? (LUHMANN, 1998, p. 150).

O modo como o sujeito interage com o mundo, os textos que lê, as imagens de que se apropria: sem a compreensão dessas questões o ensino fica comprometido. É necessário entender qual a posição desse sujeito estudante, de que forma ele entra em contato com um conhecimento diferente daquele que ele já carrega como parte de si e como se dá a sua relação com o desconhecido. De que maneiras o que ele não conhece reorganiza, desmonta ou bloqueia seus pensamentos? Como se estabelecem conexões com o que ele já conhece, de que forma um texto muda ao ser lido por ele em um momento ou em outro? Qual é o esforço, impacto ou estresse produzido ou exigido para lidar com o que ainda não se sabe, ou para deixar de conhecer algo de uma determinada maneira? Conforme comenta Gablik (1994), existe um forte investimento emocional nas posições já ocupadas pelos sujeitos, uma vez que elas constroem a realidade com a qual eles estão acostumados.

Requisitar que uma pessoa desmonte suas compreensões anteriores, revise conceitos e reorganize toda sua existência não é um convite simplório. É preciso entender que, como recorda Britzman (1995), não é uma mera questão de recusa ou resistência ao conhecimento, mas o conhecimento que se tem é uma forma de resistência. Também se faz necessário perguntar, como faz Luhmann (1998), de que maneira o leitor se insere no texto, em oposição ao que o autor quis dizer ou como a

leitura deveria ser compreendida, e de que modo determinadas identificações se fazem possíveis ou impensáveis.

A respeito de Britzman, Shlasko (2005) considera:

Seguindo explorações psicanalíticas sobre libido e motivação, ela posiciona a sexualidade como a excitação da curiosidade intelectual e da criatividade. Em infantes, aprender é motivado pelo instinto de buscar prazer, incluindo sustento tanto emocional quanto físico. Se os primeiros aprendizados têm tudo a ver com prazer, [...] então faz sentido assumir que adultos aprendem porque aprender é prazeroso (p. 127).

Adquirir novos conhecimentos é um processo que desestabiliza e desorienta, pois reconstrói em alguma medida a forma como víamos e pensávamos anteriormente. Que prazer há em buscar essa desarticulação? Se aprender nos desestrutura, esse processo só nos será prazeroso se a sua promessa de prazer for melhor do que se tem antes dele, se acreditarmos que vale a pena. Do contrário, faz sentido resistir ao conhecimento, ou seja, ignorar. Uma das razões mencionadas por Luhmann (1998) para a ignorância é a crença de que o conhecimento que se tem já é o bastante. Aprender torna-se um investimento, ao qual evitar/ignorar é uma resposta plausível se o resultado imaginado não for mais prazeroso que o estado atual. Questões de sexualidade frequentemente dizem respeito a como os sujeitos entendem aos outros e também a si próprios; mudar esses conceitos, especialmente quando situado em posições seguras de privilégio ou normalidade e, portanto, inquestionadas, implica na necessidade de rever a si mesmo e de reaprender a estar no mundo.

O que pode resultar em prazer para cada indivíduo, e é preciso imaginar que cada um tenha maneiras diferentes de obtê-lo e apreciá-lo, passa a ser uma questão importante. Para essa investigação, torna-se crucial entender que prazeres e/ou desprazeres estão associados a conhecer sujeitos homossexuais de uma forma ou de outra. Imagino que uma ação ou aprendizado não precise (talvez sequer possa) ser completamente prazerosa ou pesarosa, mas sim resulte em uma negociação entre prazeres e desgostos.

Além de se perguntar como um professor pode endereçar tópicos sobre (homo)sexualidades em sua atuação, também cabe refletir sobre o porquê. Creio que a minha resposta decorre do que Villela e Ratto (2009) chamam de projeto de existência: acredito que a função do educador não é oferecer conteúdos padronizados, mas sim

construir junto com os estudantes condições para vivências significativas e protegidas contra opressões. Essa noção se amplia na arte educação, uma vez que entendo, junto com Honeychurch (1995), que “[c]omo ambos, arte e educação têm o potencial de se engajar profundamente com o político, o arte educador está envolvido em atos políticos e em práticas pedagógicas diárias” (p. 215). Isso significa que a sala de aula se transforma em um espaço tático, um local em que o educador pode assumir uma postura combativa frente a verdades estabelecidas e noções carregadas sem questionamento.

Entretanto, mesmo o desejo de mudança abraçado pelos estudantes pode enfrentar adversários inesperados, algumas vezes encrustados nas próprias iniciativas que se tentam libertadoras. Conforme aponta Kevin Kumashiro (2002), o desejo de seus estudantes lutarem contra a opressão se limitava a não perceber de que maneira eles próprios eram privilegiados e, nesse sentido, cúmplices. Percebi essa mesma resistência se configurar quando os alunos em meus cursos questionavam se eles não tinham o direito de se sentirem ultrajados pela presença de um corpo estranho ocupando o mesmo espaço que o seu. O desconforto com o diferente figurou como uma desagradável surpresa entre as percepções que tive ao longo deste estudo. O desejo de ajudar o outro e de tomar ciência de suas aflições enfrenta a barreira do conforto do observador. Parece importante, nesse contexto, que a separação eu-outro permaneça real e visível, de modo a não produzir rupturas na noção de si (próprio) ou no entendimento do anormal. O que podem professores fazer a esse respeito?

Reconheço, ao longo da minha trajetória estudantil, mudanças de posicionamento frente a muitos conceitos, em particular o de *educação*. Minha maneira de pensar foi-se transformando à medida que tive contato com professores que se distanciavam da imagem que, para mim, definia os educadores: a figura do apazi-guador desinteressado em conflitos e problemas. Recordo-me de uma situação em que, recebendo xingamentos homofóbicos na escola, um amigo recorreu ao serviço de orientação estudantil. A solução encontrada pela profissional foi que ele se afastasse de mim, que parecia ser o causador desses constrangimentos, em função da nossa proximidade no colégio. Pelo tempo em que ele se manteve afastado, a situação foi resolvida. A educadora estava correta, então, na sua análise e conseguiu solucionar, para meu amigo (reconhecidamente) homossexual, o “problema” de estar

sendo considerado homossexual. A meu respeito, o que ela fez? Além de me privar de uma amizade que ajudava a estabelecer força emocional para lidar com as pressões da escola e dos colegas mal intencionados, ignorou o que hoje vejo como o real problema: haver estudantes sendo insultados e interpelados sobre a própria sexualidade. A solução proposta de se afastar do alvo principal dos xingamentos ignora que na formação desses indivíduos agressores há a constituição de um modo de pensar que lhes autoriza a pressionar seus colegas vistos como inferiores e desviantes. A ausência de uma intervenção do poder institucional da escola reforça essa ignorância e as consequências desses atos infligidos sobre alguns estudantes.

Essa situação não foi a única, tampouco a primeira ou última, em que fui protagonista de esquecimentos, ignorâncias e afastamentos por parte daqueles que acredito que deveriam orientar (ou proteger) a mim e também aos meus colegas. O que me foi ensinado pelos educadores que conheci na escola era que eles não eram sujeitos aos quais eu poderia recorrer. Havendo a necessidade de buscar auxílio, deveria encontrar outros meios, instituições ou poderes. Essas situações foram vividas por mim em um momento em que ainda não compreendia de que maneira se orientava meu desejo sexual e como poderia valorar essa orientação; ainda assim, os argumentos para estabelecer minha diferença eram relativos a uma identidade sobre mim imposta, como abordei no capítulo anterior.

A imagem do educador indiferente começou a ser interrompida ainda na faculdade, mas consolidou-se apenas durante meu curso de especialização e, posteriormente, nas convivências dentro do mestrado. O profissional que habitava minha imaginação e algumas das minhas memórias deu lugar ao sujeito interessado em interferir nas experiências dos estudantes. Foi necessário um deslocamento da ideia de *educador* para a de *um sujeito que é educador*, que atua na área da educação (HERNÁNDEZ, 2007). Ao invés de perceber um indivíduo construído pela sua profissão, e a partir daí generalizar uma postura normal de agir e um jeito acostumado de olhar, a teoria *queer* e a cultura visual me informam sobre a necessidade de duvidar desse normal e de desviar essa forma de ver, analisando uma profissão que é construída também pelo indivíduo. Melhor dito, uma atuação que corresponde ou não às expectativas geradas em seu entorno.

Retomando a questão de Villela e Ratto (2009): operamos sobre qual projeto de existência para nós e para os outros? Para os sujeitos que estiveram como

estudantes nos cursos de extensão, assumi como orientação pessoal que o desprazer de ter que se reposicionar frente aos próprios preconceitos seria menos importante do que construir ambientes seguros para as vivências de seus alunos, familiares ou conhecidos.

Lutar contra comportamentos e situações que se mostrem opressivos a sujeitos por conta de características e ações pessoais que não dizem respeito a outros indivíduos é o que tem me motivado a insistir na minha construção como pesquisador e educador. Auxiliado pela cultura visual e pela teoria *queer*, o ato de percorrer esse caminho não tem sido *reto* como se poderia esperar, tampouco claro e sem desvios. No próximo capítulo, trago o relato desse processo, pontuando as mudanças que a investigação sofreu enquanto desenvolvida.



## **Caminhos da pesquisa**

Acredito que posso afirmar que o percurso trilhado ao longo dessa pesquisa foi estranho. Em dois anos de estudos e buscas, contaminado pela experiência de enfrentar novos contextos e conhecer outras lentes teóricas através das quais poderia olhar e pensar meus interesses acadêmicos, aproximo-me da conclusão havendo vivenciado uma investigação tortuosa. Confrontado com o desafio de um campo que para mim era novo, como um jornalista adentrando na área da educação, reformulei os processos de pesquisa inúmeras vezes, assumindo o risco inclusive de perder-me. Enquanto por um lado isso possa sugerir uma dificuldade de projetar passos seguintes e segui-los fixamente, por outro implica o deixar-se tocar pela experiência e reconstruir não só a pesquisa, mas também a forma como ela é narrada. Neste capítulo, descrevo os muitos estranhamentos que desenharam inquirições mais curvas do que retas, mas que também tornaram possível que a dissertação assumisse a forma que hoje possui.

Demarco dois eixos como centrais para esta investigação: minha relação com sexualidade, colocada aqui sem um artigo definido, pois nada garante que ela seja única, identificável ou mesmo nomeável; e com meus estudos acadêmicos. As questões relacionadas aos meus desejos e práticas são apenas balizas, pois o foco que trago aqui está nos pensadores que me ajudam a articular minhas crenças no campo da teoria. Alinho-me com Butler (1993b), que não compreende a teoria como algo separado de uma prática. Toda ação está, de alguma maneira, amparada por uma forma de entender o mundo, e nenhuma teoria pode existir sem uma existência prática que lhe dê subsídios para ser construída.

Ainda assim, não se pode ignorar, como lembra Honeychurch (1996) (apropriando-se de Dewey e Harding), que qualquer assunto que possa ser pesquisado se origina do cotidiano e da percepção de alguém que o veja como um problema. Faço minhas as palavras do autor: “este inquerito, como todas as investigações, emerge da autobiografia do pesquisador, que torna imperativo e busca inervar seu tópico” (p. 14). Embora este estudo não seja de cunho autoetnográfico, assumo, como pesquisador, a tarefa de organizar um texto reflexivo e honesto, problematizando não apenas o tópico investigado, mas também as escolhas feitas durante o

processo. Esses são, portanto, os referenciais que andam juntos na minha construção e constante reconstrução enquanto sujeito pesquisador.<sup>16</sup>

Minha pesquisa iniciou-se com o projeto de analisar histórias em quadrinhos (HQs) e, a partir delas, observar os discursos sobre homossexualidades presentes em e através dos seus personagens. Na busca por um objeto específico de análise, tinha a ideia de fazer um recorte nos quadrinhos *underground* brasileiros, nos quais a temática da homossexualidade compõe narrativas satíricas e provocadoras, como por exemplo a personagem Muriel, do cartunista Laerte.<sup>17</sup>



Imagem 7 – Tirinha de *Muriel*, do cartunista Laerte

Frente a esse objeto, porém, encontrei-me temporariamente insatisfeito e sem perguntas. Inquieto, perdi o tesão pelo estudo daquilo que havia me proposto e comecei a olhar para outros lados, a procurar outras trilhas que pudessem me instigar mais. Refletindo acerca dessa transição, percebo que um fator, do qual tratarei através de dois relatos, foi e ainda é fundamental na lapidação de meus interesses: o convívio e a contaminação com outros sujeitos também em processos de investigação.

O primeiro relato diz respeito à exposição de minha angústia, frente à qual minha orientadora passou a sistematicamente abrir questionamentos para algumas tirinhas que poderiam ter sido usadas como objeto da minha pesquisa. Juntos, encontramos problematizações suficientes para sustentar um estudo de mestrado, o que tornou claro, para mim, que minha angústia não se tratava de uma carência de questionamentos possíveis ou de um objeto pouco estimulante, mas sim de uma

<sup>16</sup> Chamar-me unicamente de pesquisador não dá conta da variedade de papéis que tenho assumido em minha vida, ou poderia dizer *minhas vidas*. Além de pesquisador, poderia incluir estudante, professor, amante, jornalista, diagramador, amigo etc.

<sup>17</sup> Trabalhei com essa temática em minha monografia de especialização (GUBES, 2010). Na época do estudo, porém, ainda não me encontrava familiarizado com a teoria *queer* e, portanto, sinto a necessidade de revisitar minhas análises e considerar novas questões.

mudança de interesses que não estava guiando-se por algo *mais* profundo ou importante, mas sim por *outro* algo.

O segundo relato demanda um pouco menos de brevidade, dada sua importância na minha construção enquanto pesquisador e, também, sujeito. Ele reporta as contaminações que sofri por haver-me deslocado de um espaço confortável, a casa da minha família e a faculdade em que me formei, e adentrado em um território sinuoso, habitado por sujeitos estranhos, no Centro-Oeste do Brasil, na cultura visual, na teoria *queer*, no *punk*, na juventude, na moda etc.

Aprender é sofrido e dispara um processo de adaptação que nos muda ao mesmo tempo em que rearticula o que percebemos e sentimos. Ao sair dos meus ambientes familiares, que incluíam não apenas a casa e os pais, mas também os lugares onde estudei e trabalhei e as amizades que já estavam firmadas, enfrentei dois impactos: de começar uma investigação e também uma outra vida. Saí do meu lugar para, ao longo do período de escrita da dissertação, tornar outro lugar meu. “Neste movimento, eu aprendia sobre minha própria vida, minha própria história, desnaturalizava e revia algumas de minhas posições” (SANTOS, 2005, p. 17). Entre elas, a maneira como deveria proceder no curso deste mestrado.

Não iniciei a investigação como um estrangeiro apenas em uma nova cidade, mas também em ser pesquisador. Fui ensinado, e ainda leio com frequência, que pesquisa é um procedimento solitário, que demanda recolhimento, uma distância prudente e rigorosa daquilo que se investiga e de outros investigadores; que o fazer científico deve ser sério, isolado, fundamentado unicamente em teóricos e pesquisas anteriores. O incômodo com essa situação e a crença na possibilidade de ser diferente aproximou-me de alguns colegas que também me pareceram encantados pelo coletivo, pelo cotidiano, pela experiência vivida, ao mesmo tempo em que preocupados com o rigor que o fazer pesquisa exige. Em contato com suas investigações,<sup>18</sup> meus interesses cambiaram da análise fundamentada de um objeto para uma investigação com sujeitos em processo, entre os quais me incluo. Que processo, especificamente? O de vir a ser professor e, no meu caso, pesquisador, de se tornar um algo que não se é, mas que também não se sabe como será.

---

<sup>18</sup> Agradeço especialmente aos professores Leda Guimarães, Marcos Villela e Irene Tourinho, bem como aos colegas Aurisberg Matutino, Maurício Remígio, Rogério Flori e Sílvia Marques. A experiência de conviver com interesses e posturas diferentes, embora orientadas por ideais semelhantes, me foi fundamental para as transmutações que sofri ao longo dos últimos anos. Nós poluímos uns aos outros, entremeando pensamentos e experiências.

Jorge Larrosa (1999, p. 9) resume:

O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado.

Aprendi e sigo aprendendo na convivência com os colegas que se tornaram amigos e uso-os como apoio metodológico: reunimo-nos e discutimos, apontamos um para o estudo do outro, refletimos a respeito de anseios, partilhados ou não. John Walter e Sarah Chaplin (2002) sugerem que alunos formem grupos de estudos, uma vez que a natureza não disciplinar dos estudos da cultura visual (sobre os quais tratei nos capítulos anteriores) tendem a precisar de diversas posições e conhecimentos de diferentes origens. O trabalho colaborativo é uma solução para desafiar as dificuldades institucionais em se ter vários professores interagindo com os alunos a respeito de questões semelhantes, trazendo impressões e referências de outras áreas. Investigamos trocando informações, revisando conceitos e revisitando ideias, reconstruindo-nos uns aos outros entre livros, filmes e bebedeiras.<sup>19</sup>

Esse processo se assemelha à revisão por pares (COIMBRA JR, 2003, s/p.) empreendida por periódicos científicos para avaliar se os artigos submetidos para publicação são originais e de fato contribuem para a comunidade científica. Valho-me dessa noção de revisão não apenas para que minha pesquisa seja avaliada, mas sim por acreditar que uma investigação coletiva, ou acompanhada por colegas, oportuniza diferentes interações com os modos de conhecer o que é estudado. Além disso, põe em cruzamento diferentes formas de conhecimento, pluralizando reflexões que, de outra forma, seguiriam limitadas à relação orientando e orientadora.

A dinâmica de compartilhar inquietações, descobertas e análises intenta justamente poluir ainda mais uma escrita que, de outra forma, já não seria pura. No decorrer investigativo, carregamos conosco as leituras que fizemos, as aulas a que assistimos, bem como uma infinidade de influências que por vezes somos incapazes inclusive de reconhecer. Assumir essas contaminações tem, portanto, um sentido

---

<sup>19</sup> Lendo um esboço da dissertação, uma amiga questionou-me sobre dar valor às bebedeiras como parte do processo intelectual através do qual a dissertação foi construída. Se assumo o cotidiano e as experiências vividas além dos espaços formais como importantes na minha formação enquanto pesquisador, não posso excluir bares e cervejas como importantes contextos em que muitas discussões foram realizadas não apenas sobre teorias, mas também sobre histórias pessoais, lamúrias e dificuldades de se encontrar em pesquisas que exigiam de nós também investimentos emocionais.

duplo: complementa os estudos, pontuando colaborações, e revela de onde surgem pontos de vista que permeiam a escrita.

Interessado em buscar os contextos que constroem discursos sobre homossexualidade, me aproximei da revista *Laila*, que busca contribuir com a campanha “Sou travesti. Tenho direito de ser quem eu sou”, direcionando-se ao público em geral, mas com prioridade para estudantes de escolas públicas na cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará (GALOSC, 2010). A revista, produzida pelo Grupo de Apoio à Livre Orientação Sexual do Cariri (GALOSC), se apresenta como uma proposta de ferramenta pedagógica para a conscientização e aceitação da diversidade sexual. O encontro com a revista se deu em um evento dedicado à pesquisa em cultura visual, no qual um palestrante mencionou que tal publicação estava sendo criada e, cerca de dois meses depois, me enviou exemplares pelo correio.

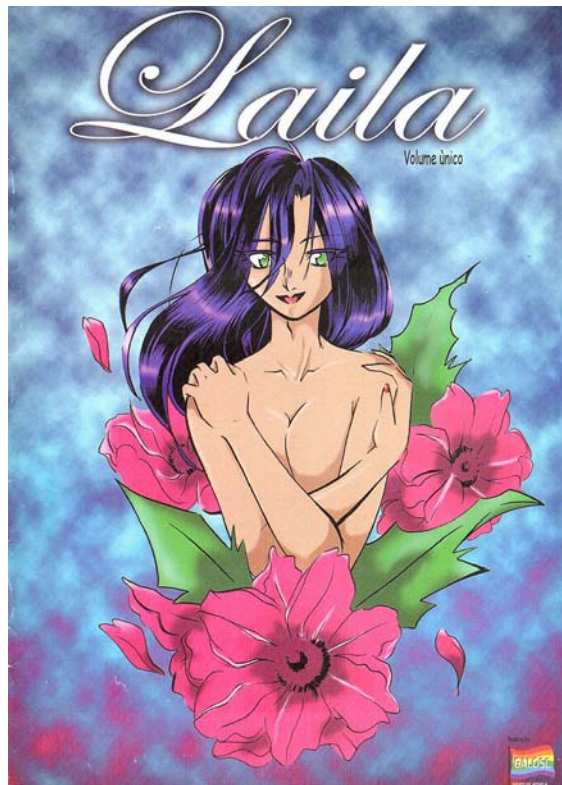


Imagem 8 – Capa da revista *Laila*

A revista *Laila* consiste em uma narrativa de quatorze páginas criada através do relato de uma travesti, Pámela, que contou aos roteiristas e desenhistas seu cotidiano e orientou-os para a produção da história. Tomei contato com a publicação enquanto buscava matéria-prima para minha pesquisa de mestrado, até então

orientada pela busca de personagens homossexuais e as maneiras como são construídas visualidades em HQs. A oportunidade tomou a forma de um artigo em dezembro de 2010 (GUBES e GUIMARÃES, 2011), data limite para entrega dos trabalhos de uma disciplina do curso de mestrado. Nossa tarefa era relacionar questões de saberes escolares com as nossas pesquisas. Escolhi analisar a revista e (me) questionar sobre suas possibilidades pedagógicas. Essa opção já refletia o contato com meus colegas de pesquisa e, ao longo do estudo empreendido a partir de *Laila*, percebi que meus interesses estavam evidenciando rachaduras que viriam a configurar uma nova direção para meu olhar.

Para melhor compreender os usos de uma narrativa pessoal, reporte-me a Miller (1998), que sugere o uso de autobiografias como uma prática *queer*, na medida em que estas podem romper com as expectativas existentes ao seu redor, problematizando questões que, de outra maneira, passariam em branco nos currículos tradicionais. Para a autora, não basta oferecer um espaço em que determinados sujeitos possam falar sobre si mesmos, desde que respeitem regras específicas. O diferencial está na interrupção das expectativas que usualmente acompanham a narrativa. A proposta do GALOSC parecia caber nessa perspectiva levantada pela educadora, por se tratar de uma história embasada no relato pessoal de um sujeito que usualmente não é ouvido no ambiente escolar.

Reconhecendo o meu lugar de fala como um estudante de mestrado, bem como a minha relação de proximidade com o universo retratado pela publicação, compartilhei experiências pessoais que considerei pertinentes para colocar em evidência e contraste diferentes olhares possíveis sobre esse mesmo objeto, a revista *Laila*. Minha intenção era a de ampliar as leituras que poderiam ser feitas, dialogando com teóricos que põem em questão intersecções entre práticas educativas e o uso de autobiografias.

Norteei meu estudo sobre a revista, então, a partir de alguns questionamentos. Quem é esse aluno que discursa sobre a realidade de uma travesti, questiona sua representação e sugere modelos alternativos para essa narrativa? Que experiências considero indispensáveis para embasar meu discurso sobre a revista? De que forma essas vivências podem ser consideradas relevantes ou não para determinar as leituras que fiz? Essas mesmas dúvidas são trazidas para a pesquisa aqui empreendida, pois denunciam a necessidade de localizar o sujeito que fala,

conhece e/ou ignora: não apenas a mim mesmo, enquanto professor e pesquisador, como também os estudantes, como alunos e colaboradores. O nosso ponto de vista indica aquilo que enxergamos e ao que damos as costas.

A publicação de *Laila* preenche um espaço pedagógico até então inexistente: travestis são sujeitos invisíveis ou com visibilidade negativa dentro do ambiente escolar, e seu lugar é *fora* dos portões da escola e do âmbito curricular. A estratégia desta publicação em quadrinhos, portanto, é retirar do espaço extraordinário a figura da travesti e colocá-la dentro da esfera do ensinável.



Imagem 9 – Página interna da revista *Laila*

Percebi alguma incoerência entre o objetivo da revista, combater o preconceito contra travestis, e a forma como a personagem se apresenta. O que é ser uma travesti não é uma informação dada aos leitores; a única pergunta/resposta oferecida é quem é uma travesti. Ao mesmo tempo em que a publicação foi criada para confrontar o preconceito existente contra uma identidade determinada (o que, travesti), ela apoia-se na noção de que tal identidade é irrelevante (quem, Laila). Essa incoerência habilita a ignorar a travestilidade de Laila que, segundo Lima (2009), se constitui em um

movimento transitório e farsesco de um gênero para o outro pelo ato de vestir-se com trajes típicos do sexo oposto. E é justamente devido à visualidade ambígua (ou seria híbrida?) de um feminino construído a partir de um corpo biologicamente masculino – desconstruído para ser reconstruído com aparatos, artifícios e elementos simbólicos e materiais convenencionados femininos – que a travestilidade permeia a esfera da cultura e do cotidiano com uma imagem estigmatizada e degenerada (p. 4).

Somos convidados a tolerar uma categoria de identidade (travesti), mas o que a personagem nos oferece é apenas um nome. Somente na última página ela se revela uma travesti, sendo identificada até então como uma prostituta. Ao fim da leitura, encontro-me inclinado a respeitar Laila e profissionais da noite, mas não disponho de informações, ainda, sobre o que pensar a respeito de travestis.



Imagem 10 – Página interna da revista *Laila*

Quando recebi em mãos a revista *Laila*, li-a rapidamente e me pus a refletir a respeito da história: por que o cotidiano da personagem é tão feliz? Minha dificuldade em aceitar a felicidade com que Laila foi representada se dá por conta das outras “Lailas” que tive oportunidade de conhecer, cujas vidas poderiam ser facilmente classificadas como problemáticas. Conflitos familiares ou xingamentos nas ruas apareciam muito mais presentes, como Laila se questiona na história, “[as pessoas que

me olham torto na rua] não lembram que somos feitos de carne e osso como qualquer pessoa? Que temos sentimentos como qualquer pessoa?": essas são as impressões que colhi desses indivíduos que conheci. Ao me deparar com uma história em que esses conflitos são mencionados indiretamente, mas não demonstrados, senti-me inquieto, deslocado. Ao invés de pensar a respeito das minhas experiências anteriores, encontrei-me inclinado a questionar e duvidar da representação construída pela revista.

Ao mesmo tempo em que sentia que esse estereótipo não responde pela travesti típica<sup>20</sup> – e nesse ponto marcava meu preconceito, ao pensar e estabelecer a necessidade de um comportamento ou uma vivência específica a ser considerada –, percebia que minha própria visão acerca do que é ser travesti encontrava-se deslocada. Um homem que se veste de mulher precisa ter uma vida repleta de constrangimentos? Por que a travesti não pode ser representada feliz? Pensando sob essa ótica, dei-me conta de estar imaginando não um sujeito, mas sim um estereótipo que, como tal, era esvaziado de história e contexto próprios.

Ao observar personagens que considera *queer*<sup>21</sup> em tirinhas de jornal e na internet, Sewell (2001) questiona a vivência deles num mundo de normalidade e aceitação heterossexual, seguida por uma saída do armário que traz poucos problemas e é logo absorvida de volta à cotidianidade e esquecida. Todo conflito que surge pela diferença de um personagem não heterossexual é rapidamente assimilada e estabilizada dentro da cultura dominante. Refletindo acerca do meu próprio processo de saída do armário como um “personagem *queer*” (ainda na concepção de Sewell), recordo-me de ter percebido a mesma facilidade de aceitação e proteção nas instâncias sociais das quais participo: família, amigos, colegas de aula e de trabalho.

A minha percepção ter sido positiva não significa, em absoluto, que outros sujeitos envolvidos nesse meu processo tenham uma visão ou crença semelhante. Não me é possível acessar e até o momento não pude enxergar conflitos e questionamentos que aconteçam longe da minha presença. Portanto, mesmo que aparentemente a “saída do armário” tenha se dado em um ambiente tranquilo, esse

---

<sup>20</sup> Pensando a respeito do que seria uma *travesti típica*, retomo minhas lembranças relacionadas aos primeiros contatos que tive com sujeitos travestidos. Imagino uma personagem histriônica, jocosa, que se vale de palavrões, que causa estranhamento não apenas pelo atravessamento de gêneros, mas também intencionalmente.

<sup>21</sup> O autor usa o termo *queer* como um guarda-chuva para gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros.

ambiente pode mascarar outras realidades. Além disso, conforme lembra Sedgwick (1990), “sair do armário” nunca é um ato definitivo, pois a cada novo encontro e a cada nova pessoa conhecida, paira a dúvida sobre se ela *sabe* ou não e como seria sua reação caso soubesse. Refletindo sobre a difícil tarefa de equilibrar-se “no armário”, creio entender a razão dos produtores de *Laila* haverem optado por não considerar a travestilidade da personagem uma informação que devesse ser o foco da história. Ao examinar um dia cotidiano de Laila, temos contato primeiro com um ser humano e somente depois com a etiqueta que poderia reduzi-la a uma categoria.

Se minha história fosse retratada em quadrinhos, se um dia do meu cotidiano tivesse que ser demonstrado em quatorze páginas, o que eu optaria por mostrar? Que cenas seriam preteridas, que imagens não fariam parte dessa representação de qualquer identidade dentro da qual eu venha a estar classificado?

Provocando a reflexão sobre estas questões, o contato com *Laila* foi responsável pelo início do redirecionamento dessa investigação, ainda que tenha começado sob a proposta de estudar quadrinhos. As contaminações dos colegas envolvidos com educação e as possibilidades despertadas pela revista enquanto objeto pedagógico me motivaram a envolver-me com essas indagações. O término da experiência dessa primeira análise sobre *Laila* não sinalizou uma conclusão para esses questionamentos; ao contrário, eles passaram a fazer parte das minhas dúvidas e provocações.

Nos meses seguintes ao término da investigação sobre *Laila*, ofereci dois cursos de extensão (detalhados no capítulo seguinte) sobre sexualidade na educação em artes visuais e pude reconstruir minha pesquisa, definitivamente tirando o foco de histórias em quadrinhos e passando a mirar especificamente processos educativos vividos nessas duas experiências. Ao contrário do que parece ser usual em práticas de pesquisa, os cursos de extensão ministrados em janeiro e fevereiro não foram propostos desde o princípio como espaços de observação para essa pesquisa. Pelo contrário, suas ocorrências se deram paralelas às preocupações da investigação e, somente muitos meses mais tarde, foram revisitadas e adquiriram a atual relevância. Meu olhar no início do ano, embora curioso, não era o de um investigador; minhas táticas intentavam provocar estudantes a debaterem comigo as questões que julguei importantes sobre sexualidade, e inadvertidamente constituiu-

se o registro tanto dos retornos das estudantes quanto das minhas escolhas enquanto docente orientado pela cultura visual e pedagogia *queer*.

O fato de os cursos não terem sido planejados inicialmente como parte de um processo de pesquisa é fundamental para a compreensão de como se desvelou o estudo aqui empreendido. As escolhas didáticas não foram planejadas tendo em vista a obtenção de determinadas informações, o que compromete a coleta de dados, mas ao mesmo tempo aponta para uma maior flexibilidade em termos do que foi estudado e de como as interações ocorreram.

O retorno posterior a esses eventos também envolve questões de ordem ética, uma vez que nenhum dos estudantes (tampouco o próprio pesquisador) estava consciente de que as suas respostas às demandas do curso seriam utilizadas dentro de uma investigação acadêmica. A opção de não citar diretamente nenhum sujeito participante e de não descrevê-los individualmente surgiu como um modo de respeitar os alunos, na medida em que suas colocações não serão analisadas diretamente, tampouco colocadas à prova. Não acredito, porém, que minha conduta de retomar o curso como foco de análise seja, de alguma maneira, antiética, uma vez que em nenhum momento utilizei as interações ocorridas em janeiro e fevereiro para outro propósito que não inicialmente educacional e, posteriormente, reflexivo.

Durante o processo de análise do curso e do grupo de discussão, utilizei o sistema de notícias de ambos os cursos (contemplando todos os envolvidos nessa pesquisa) para notificá-los acerca da investigação, dos seus conteúdos e do modo como a desenvolvi, disponibilizando-me para esclarecimentos ou, se necessário, reparações. Esse sistema envia mensagens pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem e também pelo e-mail cadastrado pelo usuário, ampliando as suas chances de que elas alcancem seus destinatários. Além dos colaboradores que participaram do grupo de discussão (também detalhado no capítulo seguinte), obtive a partir dessa mensagem permissão para utilizar as contribuições de mais uma estudante do curso de janeiro.

A escrita da dissertação se configura como a etapa final desse processo de investigação, em que a transformação das experiências em texto edifica e distancia de mim o que foi vivido e refletido. Essa separação permite voltar a ela e repensá-la, reconstruindo e reavaliando não apenas as minhas reflexões, mas também as escolhas em termos de construção textual e apresentação das informações construídas ao longo

do período do mestrado. Este texto não resume nem condensa a totalidade de experiências e pensamentos acontecidos nesse período, sendo apenas uma fatia construída a partir deles.

Como lembra Tourinho (2009a), estarmos próximos do que analisamos se constitui em uma situação delicada. Entendo que essa proximidade é ao mesmo tempo benéfica e complicadora, uma vez que o contato frequente pode embaraçar minha percepção sobre os colaboradores da investigação.

A fim de estudar as compreensões desses sujeitos sobre (homo)sexualidades, estabeleço meu amparo metodológico na pesquisa qualitativa por entender que a tentativa de localizar padrões e formular generalizações, objetivo das pesquisas de ordem quantitativa, não atenderia às minhas inquietações. Isso não significa que saber como professores em geral pensam sobre (homo)sexualidades não tenha importância ou que não possa ser pesquisado e trazer resultados relevantes. Contudo, creio que mirar sobre uma estatística me afastaria do contato com os sujeitos que pensam e falam (sobre) essas (homo)sexualidades, o que para mim pode oferecer uma gama de retornos mais condizentes com minhas preocupações. Denzin e Lincoln (2006) explicam as diferenças entre pesquisa qualitativa e quantitativa:

A palavra *qualitativa* implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. (...) Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos (p. 23).

Entendo esta investigação como um processo de montagem, ou seja, a sobreposição de imagens (dados) para a produção de sentidos alternativos aos que se tinha com as imagens separadas, conforme sugerido por Denzin e Lincoln (2006). Os autores propõem que o pesquisador qualitativo pode ser um montador, tecendo essa comparação com o processo de feitura de filmes ou de programas televisivos. A superposição ou justaposição de imagens e textos é prática comum também no jornalismo, nas áreas de diagramação e edição de conteúdos, sendo responsável pela condução do sentido e formatação das notícias conforme os interesses de seus

produtores. Esses sentidos, apesar de direcionados, não são nem podem ser controlados: os entendimentos que serão feitos a partir deles variam de acordo com a história pessoal, os valores, o gênero, a nacionalidade etc. dos sujeitos que interagem com eles. Da mesma forma, o pesquisador carrega consigo uma bagagem que interfere nos seus posicionamentos e reflexões na e acerca da pesquisa. É a partir desses apontamentos que me entendo como um pesquisador qualitativo, costurando colchas de experiências e discursos, teorias e métodos, na procura por elucidações para meus anseios. Entretanto, não repudio abordagens quantitativas, inclusive fazendo uso delas para mensurar quais discursos se destacaram mais em termos de frequência e quantidade de sujeitos envolvidos com eles.

O propósito dessa pesquisa não é o de trazer respostas definitivas, tampouco de concluir quais são os modos específicos através dos quais os sujeitos falam sobre sexualidades. O que proponho é um exercício filosófico de aproximação e questionamento dessa problemática. Ao longo da dissertação, trago relatos que visam ao estabelecimento de pontos de contato entre investigador, texto e leitor, mesmo que não sejam o foco da pesquisa aqui empreendida, por acreditar que essas narrativas podem explicitar minhas escolhas e motivações.

Baseio-me também na noção de que “ao utilizar como referência as vivências e experiências dos seres humanos, a narrativa pode ser tratada tanto como um fenômeno quanto como uma abordagem de investigação” (MARTINS e TOURINHO, 2009, p. 5). Narrativas e discursos são práticas de significação e, como Woodward (2000) alerta, “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (p. 18).

Sandra Corazza (2002) aponta que

A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidos/as” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)subjeitou (p. 124).

Marilda de Oliveira (2011) complementa:

No que concerne à metodologia de pesquisa, não há uma prescrição, um modelo, um caminho, o que há são diferentes possibilidades, muitas vias, e nós, pesquisadores, ao examinarmos nosso objeto de estudo, é que

vamos definir quais abordagens, quais instrumentos, quais técnicas ou métodos nos servem melhor para este ou aquele momento da pesquisa (p. 177-178).

A “escolha” da construção dessa pesquisa de forma narrativa não é por acaso: entendo que ela pode elucidar questões relativas ao processo investigativo e contribuir com ele. Esse processo de se deparar com o objeto de estudo, estabelecer diálogo e então investigar é

sempre, de alguma forma, um processo intrigante, pois traz elementos que contribuirão para pensar melhor o tema e o foco em questão. Nesse sentido, uma investigação é um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados (CHARTIER, 2010, p. 37).

Os lugares por mim já visitados e aos quais retorno nesta escrita são os discursos sobre (homo)sexualidade e educação, como indico durante a narrativa aqui tecida. Localizo os caminhos que tenho percorrido para estabelecer um ponto de fala, uma vez que é impossível desvencilhar minhas inquietações e motivações da minha própria trajetória, não apenas enquanto pesquisador, mas também como sujeito envolvido com e implicado nos discursos a que me proponho estudar (HONEY-CHURCH, 1996). Dessa forma, alinho-me com Martins e Tourinho (2005) na defesa de que

Perder o anonimato através das histórias que contamos tem para nós um duplo sentido: aprofunda nossas afinidades em termos de questionamentos, preocupações e ideais profissionais e, de maneira mais ampla, nos conecta intersubjetivamente com colegas professores, investigadores, autores e alunos (p. 90).

Não desejo colocar-me a prova como certo ou errado, bem encaminhado ou confuso. Minha intenção ao revelar vivências e observações sobre elas é posicionar alguns lugares a partir dos quais escrevo. Essas localizações também são dados a serem investigados na minha pesquisa, na medida em que almejam identificar sob quais enquadramentos meu olhar está sujeitado. Kincheloe e Berry (2007) complementam, alertando que “a ciência, como já sabemos, não é, nem de perto, tão limpa, simples e procedimental como os cientistas gostariam que acreditássemos. Eis um reconhecimento que talvez muitos em nosso campo gostariam de manter fechado no armário” (p. 15).

Portanto, abro caminho para um diálogo entre minhas expectativas, dúvidas e crenças, meu objeto de pesquisa e os sujeitos que colaboram para sua construção. Ao não mascarar minha participação dentro do processo, rejeito a noção de ciência como uma ferramenta de busca e acesso a um conhecimento que exista distanciado dos indivíduos envolvidos, capaz de alcançar a realidade e relatá-la objetivamente. Minhas escolhas interferem diretamente nos resultados *construídos*,<sup>22</sup> uma vez que é na interação com os sujeitos colaboradores que se dá essa produção: não há nenhum resultado que possa ser encontrado ou obtido naturalmente, pois “os pressupostos e propósitos do pesquisador acabam sempre conseguindo se imiscuir [em] um ato de pesquisa, e sempre fazem diferença no conhecimento que é produzido” (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 20).

Adoto uma perspectiva narrativa de pesquisa não apenas como fruto da construção do texto, mas também como método de aproximação aos discursos dos sujeitos que estou a investigar, entendendo que ela “se debruça sobre questões epistemológicas que possam ajudar a compreender e explicar como práticas culturais, sociais e visuais marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber, interpretar e narrar” (MARTINS e TOURINHO, 2009, p. 1-2). Ao relatarmos suas experiências pessoais durante os cursos e grupo de discussão, os colaboradores desta investigação oferecem subsídios para que suas posições sejam refletidas, destacando discursos e compreensões.

Entretanto, a vida que vivemos e a que relatamos ou tornamos em texto são distintas entre si (GOODSON, 2004). Isso significa que o relato não é puro, uma representação perfeita de algo que tenha ocorrido ou que foi pensado. Ao contarmos algo, estamos contaminando a narrativa com uma série de fatores: nossas visões de mundo atuais, nossas habilidades (ou falta delas) em organizar uma vivência em e através do tempo, o contexto em que estamos inseridos, as motivações para construir a narrativa etc. Selecionamos o que narrar, o que esconder e como transformar em relato aquilo que vivemos.

Porém, embora pessoas tenham agência, elas não são livres para distorcer ou fabricar narrativas à vontade. Por exemplo, pessoas não

---

<sup>22</sup> No decorrer da dissertação, procuro questionar muitas dessas escolhas, ciente de que táticas melhor elaboradas poderiam trazer resultados mais satisfatórios. Os caminhos percorridos no curso desta pesquisa são reflexo dos desafios e dificuldades que se apresentaram e das soluções encontradas ou criadas naquele momento específico. Havendo hoje ciência do atual ponto de chegada, é inevitável revisar as próprias decisões e se propor a revisitá-las criticamente.

contam histórias sobre si mesmas em condições de sua própria escolha, nem podem sempre implantá-las para propósitos de sua própria escolha (SPARKS e SMITH, 2008, p. 301).

Isso implica em negociar sentidos e tempos aceitáveis ou coerentes. O contexto define, ou em grande medida limita, as narrativas possíveis e os narradores permitidos. Como bem comentam Kincheloe e Berry (2007, p. 26), “nem todas as partes envolvidas ou todos os defensores de determinadas experiências vividas têm permissão para sentar-se à mesa oficial da produção de sentido”. Ciente disso, compartilho ao longo dessa escrita também as dificuldades, incertezas e equívocos que se integraram ao processo de estudo, investigação e relato.

## Os cursos e o grupo

O fim do ano de 2010 surgiu com a informação de que a Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás, na modalidade Educação a Distância, disponibilizaria oficinas de extensão para seus alunos. Informe-me a respeito e submeti projeto para montar um curso em que fossem discutidos temas relativos a sexualidades, artes visuais e educação, cuja ementa era:

Estudo orientado do livro *O corpo educado*, de Guacira Lopes Louro, aproximando-o da licenciatura em artes visuais através de discussões pontuais a respeito das práticas e esquecimentos da sexualidade dentro da licenciatura. A partir de referencial baseado na teoria *queer*, busca-se colocar em questão as configurações discursivas no ensino de artes.

Com a possibilidade de oferecer um curso de extensão, encarei a oficina em janeiro como uma oportunidade para começar a lecionar e, também, colocar em debate os questionamentos sobre possibilidades pedagógicas de imagens e histórias em quadrinhos. Embora em *Laila* eu já estivesse dialogando com questões relacionadas à educação, foi a experiência docente<sup>23</sup> que me pôs a refletir mais extensamente sobre o papel dos professores e as possibilidades de uma pedagogia *queer*. Até então, minha posição frente à educação nunca havia sido a de um educador, mas sim de um aluno crítico que não precisava lidar com as escolhas que um professor lida. Definir tópicos de estudo, métodos de abordagem e as maneiras de se relacionar com estudantes ofereceu-me uma vivência que até então era inexistente. Somente a partir dela minha investigação veio a assumir a atual configuração, que envolve problematizar os discursos dos estudantes dos cursos de extensão no que concerne a (homo)sexualidades, pesquisando as implicações envolvidas em tratar do tema. Para mim, é importante saber o que pensam, como e por que, a respeito de sexualidade e, principalmente, homossexualidade, sujeitos que (possivelmente) virão a atuar em escolas como professores de arte, se já não atuam.

O curso da Licenciatura em Artes Visuais EAD tem por característica uma proximidade com as propostas da educação para a cultura visual, além de possuir uma disciplina, que foi ministrada entre março e abril de 2011 e na qual participei como tutor, com parte do conteúdo dedicada a como a teoria *queer* pode ser

---

<sup>23</sup> Agradeço a Lilian Ucker por me auxiliar a perceber esse fato.

pensada em relação a questões de currículo. Na estrutura do curso de Licenciatura em Artes Visuais EAD da Universidade Federal de Goiás, o tutor é o profissional responsável pelo acompanhamento dos alunos de uma disciplina específica, geralmente em um único polo de ensino. Enquanto o tutor mantém diálogo constante com os estudantes e suas dúvidas, o professor formador responde pela aplicação da disciplina e pela coordenação dos tutores que atuam nela nos diferentes polos. Os cursos de extensão, por sua vez, têm apenas um professor, que atua da mesma maneira que um tutor faria, e acontecem para múltiplos polos ao mesmo tempo em uma turma única para cada curso.

Cada estudante da Licenciatura em Artes Visuais teve a opção de escolher um entre os cursos ofertados, que tratavam sobre temas diversos, entre eles filosofia da arte, fotografia e como utilizar o programa *Second Life*. Em janeiro, a oficina que ofertei foi uma das últimas a fechar uma turma de interessados, ou seja, vinte e cinco inscritos. Durante o período de inscrições, tanto os alunos quanto os professores podiam acompanhar no sítio da internet da EAD quais eram os cursos disponíveis e quantas pessoas já haviam se inscrito em cada um. Embora eu não tenha mantido registros das diferenças entre inscritos por dia e por curso, lembro-me da aflição de pensar que ficaria sem estudantes. Duas estudantes, quando questionadas acerca de sua escolha, justificaram que as vagas para os demais cursos que lhes interessavam já haviam sido preenchidas, restando-lhes apenas o meu.

O curso de extensão foi minha primeira experiência como docente, e ser chamado de professor pareceu-me conflitivo com a abordagem que estava disposto a utilizar. Procurei não oferecer respostas ou ensinamentos fixos, apoiado tanto na noção de que estava ministrando um curso de extensão quanto na de que eu não detenho tais soluções. Isso não significa, contudo, que meu posicionamento no curso não fosse, de certa maneira, privilegiado, ao menos em termos de responsabilidade e credibilidade quanto às discussões levantadas. O grupo recorria a mim e parecia ansiar que eu propusesse soluções às questões trabalhadas, que ensinasse a maneira correta de lidar com sexualidade em sala de aula. “Como educadores, devemos contar a eles [estudantes] que nós não podemos oferecer garantias, especialmente quando se tratam de instruções exatas sobre como lidar com gêneros e sexualidades” (COSIER e SANDERS III, 2007, p. 23).

Propus, portanto, discutir com os estudantes suas demandas conforme elas aparecessem, seguindo as orientações dos textos lidos como balizas para o que seria ou não conversado. Essa relação com os participantes do curso caminha pela mesma orientação de Rosaline Barbour (2009), que diz, ao referir-se a grupos focais: “a natureza semiestruturada dos guias de tópicos [...] permite ao pesquisador focar-se nas questões importantes para aqueles sendo estudados, em vez de enfatizar as percepções ou determinações do pesquisador” (p. 57). Evidentemente, há uma diferença entre uma “sala de aula” e um grupo focal, porém essas diferenças são atenuadas na medida em que os espaços e condições se aproximam.



Imagem 11 – Sala virtual do curso de janeiro, no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Referi-me à sala de aula entre aspas, pois quase todas as interações entre mim e os alunos se deram através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), um sítio da internet dentro do qual trabalhamos com fóruns de discussão, galerias de imagens fixas e em movimento, bem como postagem de recursos textuais para *download*. Nas palavras de Alexandre Guimarães (2011):

Essa plataforma *online* mantém em rede os interatores do AVA (endereço virtual: [www.ead.fav.ufg.br](http://www.ead.fav.ufg.br)). Cada curso pode adequar o programa de acordo com suas necessidades, obedecendo à estrutura básica de engenharia do *software*. Há um limite de interferências, tanto na parte técnica, quanto na visual. Mas podemos perceber que cada instituição tenta adequar a imagem do *Moodle* com o curso em questão, criando identidades

variadas e, ao mesmo tempo, trabalhando com funções técnicas semelhantes (p. 57).

Ainda que o curso regular de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD envolva também encontros presenciais, os cursos de extensão oferecidos no período de férias são completamente virtuais. Essa não é a única diferença entre as disciplinas regulares e os cursos de verão: as matérias oferecidas ao longo dos semestres letivos possuem um material didático de acompanhamento produzido por um professor convidado. Para contornar essa distinção, construí o curso em torno dos artigos de um livro, que disponibilizei para os estudantes.

Além do curso ofertado em janeiro, uma segunda edição foi oferecida em fevereiro, sendo que cada curso teve uma turma de, em média, vinte e cinco inscritos majoritariamente do sexo feminino. O curso de janeiro aconteceu entre 05 de janeiro e 05 de fevereiro, enquanto o segundo foi de 05 de fevereiro até 05 de março. Ambos tiveram o mesmo nome, baseado no livro *O corpo educado*, de Guacira Lopes Louro. O curso *O corpo educado: trânsitos entre educação, sexualidade e artes visuais* prometia debater trechos de artigos do livro-base do curso, vinculando essas leituras com experiências pessoais dos participantes e, assim, problematizar entendimentos sobre conceitos relativos à sexualidade. O texto que escrevi para introduzir o curso dizia o seguinte:

Cada um de nós tem um corpo diferente, pratica atos de modos distintos, se relaciona afetivamente com outros sujeitos e objetos, deseja, sente, busca, vive eventos diversos. Corpos, práticas, afetos, desejos: tudo isso é sexualidade. Ainda assim, ainda que reconheçamos que estamos cercados por ela, nós a ignoramos. Falar sobre ela é tabu. Pensar a respeito, apenas para os íntimos, num ambiente privado, se possível em segredo. Corpos desejantes e práticas afetivas na escola? Isso é possível? Convido-os a compartilhar experiências de vida, posições de sujeito e crenças para observarmos, questionarmos e reconstruirmos os modos como a sexualidade é ou não tratada nos processos pedagógicos pelos quais passamos e voltamos a passar, seja como estudantes, seja como professores.

Durante o curso de janeiro, trabalhamos com fóruns de discussão, em que as mensagens ficam disponíveis para serem lidas e respondidas por qualquer participante ao longo de todo o tempo do curso, bem como com galerias de imagens fixas e em movimento, para trocas de recursos visuais. Essa característica de permanência é um dos diferenciais do uso da internet como ferramenta pedagógica, uma vez que permite aos estudantes (e também aos professores) retornar inúmeras

vezes – dentro do tempo de curso – aos conteúdos e discussões realizados, podendo interferir em qualquer ponto do debate, não apenas no mais recente. Essa característica também contorna uma das maiores dificuldades encontradas em uma sala de aula cuja turma tenha mais do que um punhado de participantes: cabe ao professor gerenciar possibilidades de participação e mediar dúvidas, porém a limitação do tempo em que o espaço é compartilhado pesa contra essa tarefa. Se todos os estudantes viessem a falar/perguntar ao mesmo tempo, a compreensão de suas inquietações estaria prejudicada. No contexto do fórum de debates da educação a distância, contudo, as mensagens ficam registradas para serem lidas na velocidade que convier tanto ao professor quanto aos alunos, eliminando parcialmente a limitação oferecida por um ambiente sincrônico. Evidentemente, outras restrições entram em jogo, como acesso à internet e domínio da tecnologia para interagir com o ambiente virtual.

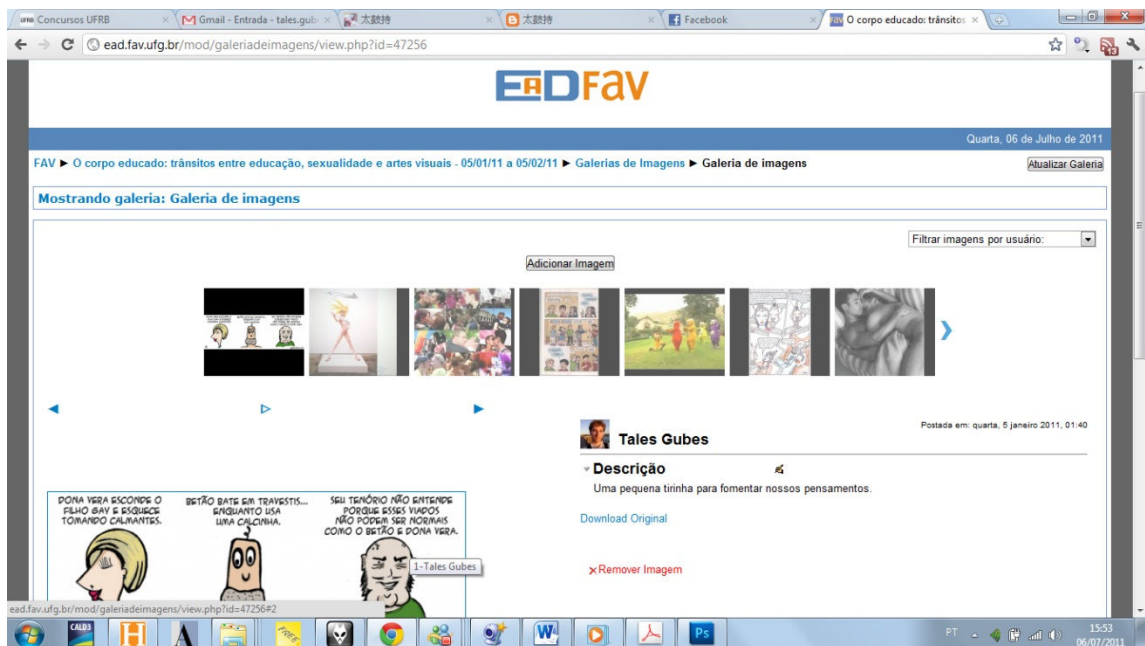


Imagem 12 – Sala virtual do curso de janeiro, no AVA, aberta na galeria de imagens fixas

Poucas vezes tratei diretamente com as estudantes através de *e-mail* ou mensagens particulares dentro do próprio sítio, embora essas ocorrências tenham sido principalmente para tratar do funcionamento do ambiente e não dos debates de aula. Daqui em diante, utilizo o feminino para me referir à turma de janeiro por haver percebido que ela era composta principalmente por mulheres. Havia apenas um homem no grupo, além de mim, não me parecendo adequado falar do conjunto

como sendo masculino, mesmo que contrariando a norma cultura da língua portuguesa. Inicialmente, eu mantinha a expectativa de que essa decisão fosse questionada, o que não aconteceu.

### **Curso de janeiro**

Foram abertos cinco fóruns de discussão ao longo do curso, cada um com quantidades diferentes de tópicos e situados em abas distintas na página principal do curso. Desta forma, os diversos fóruns e tópicos coexistiam temporalmente, engendrando diferentes discussões ao mesmo tempo. Dentro de cada fórum, tanto o professor quanto as alunas podiam abrir novos tópicos. Com exceção do quinto fórum, que permaneceu aberto ao longo de todo o período do curso, os outros quatro foram sendo iniciados um por semana, conforme ilustrado no gráfico abaixo. Desta forma, a primeira semana contava apenas com um fórum de apresentações (o primeiro), as galerias de imagens e um fórum de avaliação (o quinto). Na medida em que novos fóruns eram começados, outros que já estavam em funcionamento permaneciam em paralelo. Essa existência de múltiplos espaços simultâneos pode parecer confusa, porém ela se desenvolve no AVA de maneira fluida, habilitando estudantes a retomarem discussões anteriores ao mesmo tempo em que participam das atuais.

Até o momento da realização deste curso, eu não estava ciente da prática comum em outros cursos de trabalhar apenas com determinados fóruns por cada período de tempo. Neste caso, o fórum de apresentações seria aberto por uma semana e depois outro seria iniciado, enquanto o anterior deixaria de estar disponível. Desta forma, o calendário do curso de janeiro previa apenas datas para a abertura de fóruns, mas não para o fechamento de cada um deles.

No fórum de apresentações, pedi que cada aluna se apresentasse em um tópico próprio. Esse primeiro momento, foco de nossa atenção nos dias iniciais do curso, foi utilizado como meio de iniciar os contatos com as estudantes e mapear suas motivações e interesses.



Imagem 13 – Sala virtual do curso de janeiro, no AVA, aberta no fórum de apresentações<sup>24</sup>

Dentro do fórum de apresentações, cada estudante foi requisitada a abrir um tópico particular, dentro do qual exploraria as seguintes questões: “Por que escolheram esse curso? Que expectativas vocês têm em relação a ele? Que temas relacionados a sexualidade lhes interessam? Que relações vocês percebem entre sexualidade e os processos pedagógicos pelos quais vocês passaram? O que significa, para vocês, ‘sexualidade’? Como tomaram contato com o ensino a distância? Que interesses movem vocês entre os temas de sexualidade, educação e artes visuais?”. As discussões que se seguiram ao longo do curso foram elaboradas, então, pelo cruzamento entre as leituras do livro-base e a minha apropriação das ansiedades das alunas, em consonância com as minhas próprias.

O segundo fórum foi baseado no artigo de Guacira Lopes Louro, *Pedagogia da sexualidade*, e desdobrou-se em dois tópicos, um sobre o conceito de *ser mulher*, e o outro sobre a prática de sexo seguro como uma preocupação de educadores que tratam do tema da sexualidade em sala de aula. O debate acerca de ser mulher trouxe alguns olhares esperançosos com relação à inexistência atual de uma posição submissa por parte das mulheres, e outros de comemoração pela vitória sobre preconceitos e diminuições historicamente sofridas.

Não houve, por parte das estudantes, um entendimento de que mulheres continuem sendo vistas, consideradas ou representadas como inferiores aos homens,

<sup>24</sup> As imagens do Ambiente Virtual de Aprendizagem que trago nesta dissertação foram capturadas após o encerramento do curso e sem a permissão das participantes. Portanto, as tarjas pretas estão bloqueando imagens e nomes que possam ser reconhecidos.

tampouco que essa inferioridade seja de ordem cultural, estabelecida historicamente e mantida por diversos mecanismos que não são usualmente questionados.

Ainda dentro do segundo fórum, optei por iniciar uma discussão a respeito de sexo seguro, por ter notado uma grande preocupação sobre como mães e professoras podem tratar de sexualidade com filhos e alunos. Como recurso adicional, além do artigo de Guacira Lopes Louro, apresentei uma pesquisa sobre diferenças entre norte-americanos e holandeses nos comportamentos relacionados à sexualidade e suas consequências na saúde sexual dos jovens. Em resumo, a pesquisa aponta que

Os pais norte-americanos abordam a iniciação sexual de seus filhos com medo e desgosto, enquanto os pais holandeses tratam sexualidade como qualquer outro campo da vida que as crianças precisam aprender a manejar. A maioria dos americanos esconde dos pais a perda da virgindade [...]. Em contraste, a maior parte dos adolescentes holandeses perdem suas virgindades nas próprias camas e com a aprovação dos pais... e camisinhas (WADE, 2010, s/n).

A pesquisa oferece uma série de dados estatísticos relacionados à sexualidade juvenil, comparando os números de alguns países europeus, particularmente a Holanda, com os Estados Unidos (EUA). O uso de camisinhas pela população masculina sexualmente ativa com 15 anos de idade apontado pela pesquisa é de 85%, na Holanda, em contraponto a 75% nos EUA. No caso de mulheres de 15 anos sexualmente ativas, o uso de camisinha cai para 74% na Holanda e 62% nos EUA. O uso de pílula contraceptiva revela uma discrepância maior: 61% das entrevistadas holandesas de 15 anos utilizam, enquanto apenas 11% das norte-americanas. O índice de gravidez de jovens entre 15 e 19 anos é de 72,2% nos Estados Unidos, contra 11,8% na Holanda. As estimativas de aborto para a população de mesma faixa etária é de 19,8% nos EUA e 7,8% entre as holandesas.

A partir dos dados levantados na pesquisa, discutimos razões possíveis para o não uso de preservativos, particularmente em contextos onde o acesso à informação sobre sexualidade e prevenção de doenças parece ser abundante. O tópico foi encerrado com uma estudante relatando um caso que lhe ocorreu e que nos desafiou na busca de uma solução “prática”, não apenas teórica.

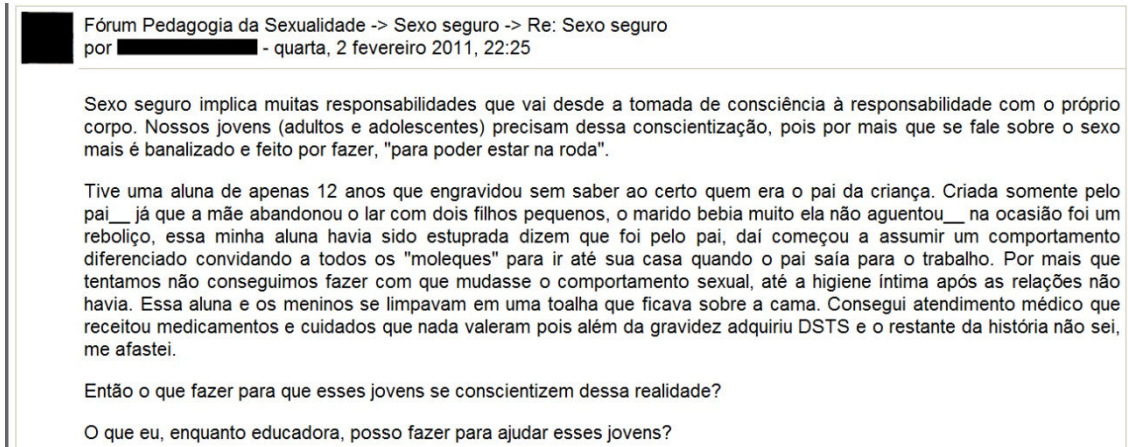


Imagem 14 – Relato de uma das alunas e colaboradoras da pesquisa<sup>25</sup>

Este relato torna evidente a insuficiência de modelos prontos para lidar com os acontecimentos e os sujeitos envolvidos. Dentro de que categorizações poderíamos encaixar essa menina do relato e quais seriam os custos desses enquadramentos? O que sugerir para a professora, que lidou de perto com a situação?

O terceiro fórum foi chamado de *Corpo e sexualidade*, em função do artigo de Jeffrey Weeks que leva o mesmo nome. Assim como o anterior, também teve dois tópicos, porém desta vez apenas o primeiro foi aberto por mim, oferecendo o questionamento sobre o que é *ser normal*. Aproveitando a análise que Weeks faz sobre o surgimento dos conceitos de homossexual e heterossexual, debatemos sobre a normalidade como pertencimento aos padrões de uma maioria, a aceitação ou obediência a regras que condicionam comportamentos e discursos. O segundo tópico desse fórum foi iniciado por uma estudante, porém ela só o fez nos dias finais do curso, trazendo para o debate a religião cristã e citando a Bíblia para atestar uma naturalidade entre o que é ser homem e mulher, bem como a certeza de que atos homossexuais devem ser considerados abominações. Contudo, essa questão não foi aprofundada, em função de o curso haver terminado poucos dias depois.

O quarto fórum foi baseado no texto de Deborah Britzman, *Curiosidade, sexualidade e currículo*, e composto por três tópicos. A discussão que propus no primeiro tópico surgiu dos pedidos que encontrei no fórum de apresentações e também no quinto fórum, dedicado à avaliação do curso pelas alunas, nos quais percebi uma grande preocupação com modos de trabalhar a sexualidade em sala de

<sup>25</sup> Apesar de possuir a permissão da estudante e colaboradora que fez esse relato, escolhi não citar seu nome, a fim de preservar a identidade da aluna cuja história ela conta.

aula. Coloquei em debate, então, exatamente essa questão: como fazer? Para iniciar as discussões, trouxe a reflexão feita por Deborah Britzman (1995) acerca do questionamento dos limites, do estudo da ignorância e das práticas de leitura. Juntamente com esse tópico, iniciei outros dois, que chamei de *Exercícios*.

O primeiro foi dedicado à análise de uma imagem da chamada “taça de Warren”, um artefato romano que contém imagens de homens mantendo relações sexuais.



Imagem 15 – Taça de Warren, sugerida por mim para discussão no curso

Discutimos como relações homossexuais eram compreendidas na época do Império Romano e como são hoje. Essas diferenças produziram estranhamentos, na tentativa de compreender se na antiguidade não existia preconceito contra sujeitos ditos “diferentes”.

O segundo tópico de exercício foi criado para a discussão de uma tirinha do quadrinista Laerte, enfatizando a distinção entre papéis, permissões e obrigações masculinas e femininas. Para construir sua proposta de humor, o artista trabalhou com o espaço do banheiro como um lugar de conflitos.



Imagem 16 – Tirinha *Muriel*, do cartunista Laerte, sugerida para discussão no curso

As reações a essa imagem tiveram em conta as formas de se relacionar entre homens com outros homens e mulheres com outras mulheres. Um questionamento surgido como fruto dessa imagem foi: “e o homossexual, frequenta que banheiro?”, da mesma forma que a pergunta “e o travesti, usa que banheiro?” também foi levantada.

Para concluir a experiência do curso de extensão em janeiro, convidei as estudantes a avaliarem os debates que mantivemos ao longo do mês, o que trouxe como retorno alguns adjetivos como “interessante” e “diferente”. Falar sobre sexo abertamente é, portanto, ao mesmo tempo algo que desperta o interesse e que escapa do cotidiano vivenciado pelas estudantes.

### Curso de fevereiro

O curso de fevereiro começou no mesmo dia em que o de janeiro foi concluído<sup>26</sup> e sua turma era composta não apenas por estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, mas também de interessados que se inscreveram para participar exclusivamente do curso de extensão. Desta forma, não apenas (possíveis) futuros professores de artes visuais se envolveram nas discussões, mas também profissionais de outras áreas, entre elas psicologia e pedagogia, por exemplo. O curso contou com dois alunos de Pernambuco, um de Sergipe e um do Rio Grande do Sul, além dos demais, residentes no estado de Goiás.

Montei a estrutura do ambiente virtual entre dois fóruns, um de debates para os textos, e um de exercícios. Essa escolha foi reflexo da percepção de que, no

<sup>26</sup> No dia 5 de fevereiro, o Ambiente Virtual de Aprendizagem possuía um sítio para o curso de janeiro, que estava encerrando, e outro para o de fevereiro, que recém iniciava.

curso de janeiro, os tópicos em que propus análises práticas de imagens e situações trouxeram retorno maior por parte das estudantes. Tanto o fórum de debates quanto o de exercícios contaram com três tópicos cada um.

O tópico inaugural do curso foi, como no anterior, dedicado a apresentações, porém desta vez centralizei-o em um único ambiente, ao invés de cada estudante iniciar um novo espaço de discussões. Percebi, em janeiro, que os contatos iniciais entre as alunas ficaram dispersos e que as proposições de debates não tinham seguimento, pois as colegas não acompanhavam as apresentações umas das outras. Esse primeiro tópico alcançou em uma semana a mesma quantidade de respostas que o mais movimentado de janeiro, sugerindo que a turma seria mais participativa. Essa impressão, contudo, se desfez nas semanas seguintes, provavelmente pelo fim das férias e reinício das atividades profissionais dos participantes. Enquanto esse primeiro tópico alcançou 61 comentários, o último exercício realizado teve 17, apenas.<sup>27</sup> Creio haver acertado na escolha de colocar todas as apresentações num mesmo espaço, pois houve a interação que eu desejava entre os estudantes. Contudo, os tópicos seguintes tiveram gradativamente menos participação.

Juntamente com a expectativa de maior envolvimento nos debates, observei que os inscritos no curso de fevereiro que não pertenciam ao curso de Licenciatura em Artes Visuais pareciam já trazer para o curso alguns conhecimentos a respeito de sexualidade, em oposição à postura de carência de conhecimentos adotada pela outra turma. Chamo “postura de carência de conhecimentos” a iniciativa das próprias alunas de se localizarem como sujeitos que não haviam tido contato teórico com os temas da sexualidade. Não considero esse posicionamento como uma característica de inferioridade, em qualquer aspecto, com relação aos cursistas de fevereiro que se identificaram como já havendo se apropriado de conhecimentos na área. Outro fator importante relacionado aos participantes externos ao curso de Licenciatura em Artes Visuais era que todos já haviam concluído uma graduação.

O segundo tópico do curso foi aberto por um aluno, que trouxe a tona questionamentos sobre sexo seguro, o tabu de falar sobre sexualidade, bem como a participação da religião no estabelecimento e manutenção de formas de pensar

---

<sup>27</sup> O número de comentários é um registro das respostas publicadas em cada tópico, considerando não apenas as mensagens dos estudantes, mas também as minhas.

sobre sexo. O centro do debate foi a busca pelo que é o *correto* dentro da educação e, principalmente, da sexualidade.

A preocupação em ensinar do “jeito certo” como tratar a respeito de sexualidade coloca sobre a família e a escola a responsabilidade de guiar os estudantes em idade escolar. Interessa-me refletir acerca desses espaços de construção do que é considerado correto, uma vez que eles podem ser determinantes para o modo como outros sujeitos, em particular os que manifestem desejos e práticas diferentes das consideradas adequadas, são concebidos e tratados.

O terceiro tópico foi dedicado ao texto de Guacira Lopes Louro, e propus que analisassem como seus corpos interferiram e/ou ainda interferem nas identidades que cada um se confere ou que lhes foram impostas. Centrais para esse tópico foram as noções de identidade, a qual procurei trabalhar com os estudantes sem limitar a compreensões binárias, e de corpo, enquanto parcela material que interfere nas relações sociais. Além disso, sugeri que indicassem os conceitos que não servem para lhes definir. Os dois que mais foram citados neste exercício de autorreflexão eram a respeito de gênero e orientação sexual, definições que pareciam bem estabelecidas. Observando o tópico agora, com o curso já encerrado, noto que deixei passar a oportunidade de mencionar que me posicionar como *não sendo* mulher ou heterossexual não significa automaticamente que eu esteja me colocando como homem ou homossexual. Esse raciocínio, que faz sentido dentro de uma lógica binária, ignora outras possibilidades de compreensão, como tratei anteriormente.

O tópico seguinte foi dedicado à palavra *queer* e suas definições possíveis. Requisitei aos estudantes que buscassem em suas leituras e na internet respostas para o que o termo significa, tarefa que foi retornada a partir de inúmeras fontes, a maioria sítios da internet. Além disso, tratamos também a respeito da possibilidade/dever de professores discutirem suas sexualidades em sala de aula. As posições variaram entre a figura objetiva do professor e a ponderação no momento de tratar sobre temas considerados íntimos, particularmente com o amparo de “um certo bom senso”. O que não houve, em nenhum momento, foi uma definição do que seria bom senso e de que forma ele poderia ser considerado de maneira geral. O principal argumento trazido pelos estudantes sobre por que professores não devem tratar de sexualidade em sala de aula se refere a esse ser um assunto “pessoal”, e portanto fora da alçada da escola.

O quinto tópico foi orientado pelo texto de Jeffrey Weeks e, para debater o modo como nos relacionamos com conceitos prontos e inquestionados, coloquei à disposição uma notícia sobre um menino de dezoito anos que foi preso por beijar um outro de treze anos em um cinema, em São Paulo. Foram levantadas ideias sobre preconceito contra homossexuais, jovens de treze anos serem novos demais para decidirem de forma madura sobre sua sexualidade e falta de discussão sobre sexualidade entre pais e filhos.

11/11/2010 - 16h42

## **Rapaz de 18 anos é preso depois de beijar menino de 13 em cinema da zona norte de SP**

CAROLINA LEAL  
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

Imagem 17 – título da notícia do jornal A Folha de São Paulo comentada no curso

O último tópico foi dedicado ao exercício de analisar a taça de Warren, da mesma forma que no curso de janeiro. Desta vez, contudo, a conversa se direcionou para situações e obras em que a homossexualidade foi discutida/representada, e se a taça seria de fato romana ou não.

Embora houvesse a previsão de discutir o texto de Deborah Britzman, preferi não iniciar um novo tópico, por conta da pouca participação registrada no fim do curso. Optei por pedir um “trabalho final”, uma síntese crítica a partir de um trecho do artigo de Britzman, a ser escolhido pelo próprio aluno, relacionando-o com algum tema discutido no curso e suas experiências pessoais. Apenas três cursistas entregaram este exercício, o que provavelmente também está relacionado com o fato de ser uma tarefa opcional.

### **Grupo de discussão**

A capacidade de negociação entre como se age e o que é esperado em função das identidades assumidas ou impostas passa pela forma como conhecemos e percebemos os espaços em que estamos inseridos e como estamos dispostos ou somos capazes de lidar com eles. Tendo em vista essa pluralidade de pontos de vista e atuações possíveis em processos educativos, organizei, para o encaminhamento dessa investigação, o estabelecimento de um grupo de discussões montado a

partir dos integrantes dos cursos ministrados por mim em janeiro e fevereiro. Como critério de seleção, selecionei os quinze estudantes que tiveram maior número de acessos e mensagens enviadas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, na expectativa de que sua participação e interesse nos cursos se refletissem no grupo montado. Essa é uma preocupação que não teria sentido caso o grupo se reunisse presencialmente, num mesmo espaço físico, contudo a dinâmica da internet ao mesmo tempo proporciona facilidades e gera desencontros nas temporalidades envolvidas. Uma mensagem enviada a um fórum de debates pode ser respondida imediatamente, por alguém que esteja conectado ao mesmo tempo, como também pode levar dias até ser retornada, ou ainda perder-se entre outras mensagens que atraíam mais os participantes.

Outra diferença crucial relativa ao uso da internet como suporte para esse grupo também deriva da temporalidade e distância: eu, enquanto pesquisador, não tenho acesso às reações imediatas dos sujeitos frente às perguntas feitas. O único retorno e registro ao qual tenho alcance diz respeito ao que publicarem virtualmente, que pode haver sido reescrito inúmeras vezes, ou escrito somente depois de muita reflexão. Ou seja, o contato *online* reduz o número de informações que posso extrair de cada mensagem, já que nivela todas as demais expressões que poderiam ser perceptíveis pessoalmente à formatação do texto, que é plenamente editável. Um olhar de susto frente a uma imagem chocante, por exemplo, se perde nesse processo.

Após selecionar os quinze possíveis colaboradores, enviei-lhes uma mensagem por *e-mail* que dizia o seguinte:

Através deste e-mail, convido-a para participar de um grupo de discussão no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ao longo do mês de julho. Este convite está sendo feito a alguns estudantes que participaram do curso de extensão *O corpo educado: trânsitos entre educação, sexualidades e artes visuais*, nas edições de janeiro e fevereiro. Os debates efetuados nesse grupo, a respeito de questões relativas a homossexualidade, serão foco de estudo para minha pesquisa de mestrado, que se encontra em andamento.

Gostaria de contar com sua colaboração e participação. Caso aceite, você será inscrita em uma sala no AVA, para que possamos debater com o grupo.

Dos quinze convidados, seis aceitaram fazer parte do grupo de discussões, enquanto os outros nove não responderam. O convite foi feito via *e-mail*, porém

creio que eu haveria recebido respostas de mais convidados caso enviasse o convite através do Ambiente Virtual de Aprendizagem, opção que não utilizei por não haver considerado, na época, que seria um método eficaz. O grupo foi composto por três mulheres e três homens; três foram estudantes regulares da licenciatura em artes visuais (modalidade EAD), enquanto os restantes já eram graduados, um em pedagogia, outro em *design* gráfico, e outra em psicologia. Desses seis colaboradores interessados, apenas quatro participaram com mensagens e comentários no fórum utilizado como centro de debates. Manteve-se a paridade entre os sexos, sendo duas mulheres e dois homens, ambos identificando-se como homossexuais. Todos têm relação com ambiente escolar, seja como professores, seja como funcionários em escolas.

Da mesma forma que os cursos de extensão ministrados por mim no início do ano, esse grupo de debates tomou lugar em uma sala do Ambiente Virtual de Aprendizagem da educação a distância, de forma a contornar a dificuldade imposta pela distância que separa os colaboradores de mim e entre si. Além disso, a possibilidade de registro completo oferecido pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem garante um acesso aos dados desse procedimento com maior facilidade, poupando o tempo de transcrever as falas, por exemplo. Pelo fato dos colaboradores já terem vivenciado pelo menos uma experiência de educação a distância (uma vez que nem todos selecionados são alunos regulares da licenciatura em artes visuais, mas ao menos passaram pelo curso que ministrei), seguir trabalhando no espaço em que eles estão acostumados pareceu-me uma vantagem para a fluidez das discussões.

O grupo de discussões ocorreu ao longo de julho, tendo sido iniciado no segundo dia do mês. A partir das conversas realizadas dentro dele, desejei me aproximar de duas questões: como e quando os integrantes construíram suas noções sobre o que é (homo)sexualidade e quais as implicações de pensar a esse respeito. Para tanto, fiz uso de quatro eixos temáticos principais, os quais descrevo a seguir.

1. Cada colaborador foi convidado a se (re)apresentar, compartilhando seus motivos para haverem participado do curso de extensão e de que maneiras questões e sujeitos referentes a homossexualidade já fizeram parte de suas experiências de vida, conhecimentos, crenças etc. Intentei, problematizando essas questões, localizar

nos contextos de cada um dos colaboradores que relações eles estabeleceram com e sobre homossexualidade, e também de que forma compreendem o termo.

2. O segundo eixo tratou sobre a (falta de) importância, percebida pelos colaboradores, em discutir acerca de homossexualidade, bem como suas motivações.

3. Pensando na escola como um espaço de produção de conhecimento, como os integrantes do grupo de discussão imaginam que se possa trazer para sala de aula temas relativos à homossexualidade?

4. O último eixo perguntou o que muda (e mudou) para os colaboradores discutir e pensar sobre homossexualidade. A intenção desse tópico era pensar sobre as implicações envolvidas em saber de uma ou outra maneira, uma vez que mesmo um sujeito que esteja disposto a mudar uma forma de olhar pode não querer ou conseguir enfrentar as implicações envolvidas nessa mudança.

Cada eixo estava imbricado um no outro e acredito que suas questões se misturaram conforme as discussões se construíram, de acordo com as perguntas, respostas e intervenções dos próprios colaboradores. A participação do grupo, porém, surpreendeu-me pela escassez, alcançando 21 comentários no primeiro tópico, mas apenas 7 no segundo, 2 no terceiro e 1 no último. Esse retorno pouco expressivo fez-me voltar a atenção para os cursos de extensão de janeiro e de fevereiro, que foi rico em discussões e em imagens, além de se configurar como minha primeira experiência enquanto professor.

Interessados em aprender as verdades científicas e os caminhos sobre como lidar com a sexualidade em sala de aula, os estudantes justificaram dessa forma sua inscrição em meus cursos. Porém, em fevereiro, como também aconteceu no grupo de discussão montado em julho, a participação dos estudantes e colaboradores reduziu gradativamente do começo para o fim de cada mês. Penso ser difícil considerar o quanto pesa, nas prioridades dos estudantes, a escolha de deixar de participar do curso em contraponto com outras pressões e prioridades. O fato de ser a distância influencia de que maneira? Ou pesa mais o curso ser de extensão, portanto não obrigatório nem mesmo para os alunos regulares da Licenciatura em Artes Visuais? Creio que a natureza do curso tenha pesado no momento de cada aluno decidir sobre sua participação: extensão, gratuito, a distância. Enquanto essas características não estavam sob meu poder, outras também precisam ser ponderadas, como a minha atuação enquanto docente estar ou não dentro das expectativas dos

estudantes, atrair ou não o desejo de participar, e as expectativas e vivências particulares de cada cursista.

O tema do curso também precisa ser pensado como um elemento de estímulo, recusa, espanto etc. Discutir sexualidades e, em vários momentos, homossexualidade, põe em questão interesses, conhecimentos e ignorâncias que não podem ser deixadas lado, especialmente para os propósitos desta dissertação. É difícil estabelecer com certeza, entretanto, qual o motivo, e se apenas um e o mesmo para todos, impactou na falta de engajamento apresentada em fevereiro e em julho. Experiências posteriores, desconectadas com o período em análise aqui na pesquisa, sugerem que o tema pode não ser a principal razão para esse distanciamento, uma vez que outros cursos ministrados por mim tiveram resultados bastante diferentes em termos de participação. Por ora, credito o esvaziamento do curso de fevereiro e do grupo de discussão em julho a uma soma de fatores contextuais tanto dos colaboradores, tais como o período de férias e os interesses particulares de cada sujeito, quanto minha, da forma como elaborei didaticamente os espaços de discussão e fui capaz ou não de alimentar as expectativas dos envolvidos.

## Um olhar *queer* sobre os discursos

Os cursos de extensão ministrados em janeiro e em fevereiro e o grupo de discussão reunido em julho de 2011 contribuíram na minha formação tanto como docente quanto pesquisador, na medida em que me colocaram frente a escolhas pedagógicas e metodológicas para resolver problemas que surgiam em ambos os casos. Assumo-me iniciante nas duas tarefas, ainda que entenda que isso não me exima das decisões que foram feitas e dos caminhos que se construíram a partir daí.

Os cursos nasceram do meu desejo de experimentar a docência e de colocar em debate os estudos sobre sexualidade. Como mencionei no capítulo anterior, sua ocorrência foi inicialmente pensada paralela à pesquisa de mestrado, embora durante sua execução a ideia de não trabalhar mais diretamente com histórias em quadrinhos já estivesse germinando. O grupo de discussão, por sua vez, foi elaborado como uma tentativa de reunir dados que pudessem orientar essa investigação. Uma vez mais as contaminações das pesquisas dos colegas interferiu, informou e constituiu a variedade de opções que eu percebi. Em retrospecto, penso que, procurando um sítio específico para focalizar meu estudo, no lugar de um grupo de discussão, iniciaria um novo curso de extensão para dialogar com estudantes acerca de temas de meu interesse investigativo. Em julho de 2011, ao mesmo tempo em que o grupo que reuni conversava, eu também estava ministrando um curso de extensão similar aos dois estudados nesta dissertação, porém com outra estrutura. A mudança de foco da pesquisa trouxe, portanto, dificuldades práticas em termos de planejamento e, principalmente, reorganização do processo de trabalho.

Venho construindo ao longo da dissertação um caminho teórico e metodológico para me aproximar de algumas questões-chave: que discursos sobre (homo)sexualidades aparecem nas participações dos estudantes e colaboradores da investigação? Quais as implicações envolvidas em dialogar com esses temas, entendendo que essas (homo)sexualidades estão sendo pensadas em contextos educativos?

Após retornar às aulas e conversas mantidas nos cursos e no grupo, pude destacar algumas recorrências e perceber como elas se manifestavam na voz de diferentes estudantes e colaboradores. A fim de organizá-los, agrupei os discursos que se aproximavam, encontrando três grandes temas. O primeiro deles é a ideia de sexualidade como um tabu que, ao mesmo tempo, encontra-se bastante visível

atualmente e que, justamente por isso, nos convida a lidar com ela constantemente. O segundo tema envolve as percepções acerca de homossexualidade e de que maneira imaginários sobre relações de gênero e a suposta capacidade científica de encontrar a verdade constroem e contaminam o que se compreende como sendo homossexual. Por fim, o terceiro tema diz respeito à questão “como lidar com ela?”, englobando também quem pode falar sobre sexo, praticá-lo e em que contextos.

Durante a pesquisa, não busquei, senão no grupo de discussões, me aproximar especificamente de questões a respeito das implicações em se relacionar com a temática da (homo)sexualidade, porém ainda assim pude observar também nos cursos ideias que sugerem ansiedades referentes a como o tema é compreendido socialmente. Neste capítulo, portanto, explorarei esses quatro eixos e de que maneiras eles podem ser colocados em questão a partir do referencial teórico que venho desenvolvendo.

### Um tabu visível

Entre os discursos mais recorrentes encontrados nesta pesquisa, diferentes entendimentos acerca de sexualidade parecem se constituir em oposição: a crescente visibilidade que a sexualidade tem assumido com o auxílio da televisão e, principalmente, da internet, paralela ao tabu e aos impedimentos acerca de quem pode falar desse tema e em quais circunstâncias. Essa contradição se revela preocupante, na medida em que atribui valores e constitui maneiras de se aproximar ou de se afastar de tópicos específicos.



Imagem 18 – tirinha disponível em <http://www.malvados.com.br/>

Central para esse eixo é a questão de quem pode ver e o que pode ser visto, bem como quem não tem direito a enxergar e que tópicos devem permanecer

invisíveis ou protegidos de certos olhos. Como levantado anteriormente por Martins (2007), juízos e valores estéticos estabelecidos por instituições religiosas, políticas e educacionais influenciam e limitam a experiência visual dos sujeitos. Para uma educação preocupada com a cultura visual, negar o acesso a uma determinada imagem e fingir que ela é inexistente não é uma resposta que considero adequada, uma vez que se afasta da problematização crítica dessas visualidades e, portanto, se constitui em um desserviço para os estudantes. Questionar os sentidos produzidos na interação com uma imagem, o que a torna engraçada e o por que ela desta e não de outra forma só tem a acrescentar nas relações construídas entre alunos e imagens.

No caso específico da sexualidade, a noção de pureza infantil e de negatividade do sexo colidem e constroem o medo de que as crianças sejam corrompidas. O que a tirinha anterior nos convida a considerar, porém, é: por que algumas questões não devem chegar aos olhos infantis de forma alguma, mas outras são aceitas como cotidianas e, presumivelmente, inofensivas? Elaborada dessa maneira, essa preocupação em preservar a dita inocência infantil aprisiona os indivíduos em identidades específicas que lhes descrevem ao mesmo tempo que lhes constrói. Como Britzman (1998) nos alerta, seguindo Freud, a sexualidade faz parte das nossas vidas desde que nascemos. Não faz sentido, portanto, a tentativa de proteger as crianças do conhecimento sobre seus corpos, afetos e prazeres.

Resta ignorado, nesta compreensão de crianças como sujeitos puros, o entendimento de que a categoria “criança” é elaborada e mantida culturalmente, respondendo a contextos e históricos específicos. A teoria *queer* nos requisita que desestabilizemos as maneiras como compreendemos as identidades, percebendo-as como instáveis e temporárias. “Ser criança” não é algo tão evidente quanto nos parece, e só parece assim em função de discursos que são repetidos e seguidos pela força da tradição e de inclinações morais e institucionais. Ainda assim, a ideia do “ser criança” alimenta as posturas e decisões tomadas não apenas por professores, mas também por familiares e comunidades interessadas nos caminhos seguidos pela educação, especialmente quando em conjunção com preceitos morais e doutrinas religiosas.

Convidados a colaborar com imagens nas discussões vividas na experiência dos cursos, os estudantes propuseram visualidades de aceitação e humor. Entretanto, as suas narrativas colocam o sexo como moda, como algo feito sem sentimentos e,

portanto, vulgar. A “naturalização” do sexo parece ser compreendida como um fator negativo pelo seu potencial de levar a doenças ou efeitos indesejados, como gravidez. Somada com a falta de maturidade esperada dos jovens com relação à própria proteção e prevenção de danos ao próprio corpo, essa dita naturalização se constituiria em um perigo para suas vidas. Contudo, esse receio não necessariamente se sustenta empiricamente, mas sim em noções preconcebidas acerca do que é certo ou errado, do que pode ou não ser feito (por quem) e visto (por quem).

Isso fica evidente quando consideramos que uma das maiores preocupações relativas à sexualidade é a gravidez indesejada, uma possibilidade que existe apenas na prática heterossexual. Falar em “educação sexual” ainda pressupõe penetração pênis-vagina e não leva em conta sujeitos que explorem outras formas de ter prazer, sozinhos ou em conjunto. Novamente, a questão da moralidade influencia que conhecimentos podem ser discutidos e reformulados, na medida em que aciona permissões ou proibições para os modos como os sujeitos devem agir. O silêncio sobre a masturbação e as falácias que constroem ao seu redor servem de exemplo dessa situação. A teoria *queer* aponta para a maneira como essas permanências reforçam estruturas já existentes, como a negatividade do sexo (Rubin, 1993b) e a pureza infantil, tornando-as aparentemente inconciliáveis. Essas estruturas se encontram se relacionam com a ideia de normalidade, ou seja, da existência de um tipo de comportamento, ação ou ideia que é a representativa de um ser humano correto. Alcançar o status de normalidade significa vencer uma batalha simbólica pela aceitação e acomodação no âmbito social. Esse não é o objetivo da teoria *queer*, uma vez que a normalidade só pode ser produzida pela exclusão e marginalização do que for considerado anormal.

É difícil saber se o aumento da visibilidade significa, como sugerem os estudantes, um aumento real na diversidade das práticas, ou se apenas agora elas não são ignoradas. Vivências que anteriormente não eram ouvidas encontram espaço em filmes, músicas e em sítios na internet, adentrando inclusive nas salas de aula e ampliando o escopo do que está visível, mas não necessariamente alcançando uma posição de normalidade. Estar visível pode significar causar nojo, desgosto e até violência, ao invés de inclusão e partilha. Justamente pela relação de poder existente na construção dos sentidos relacionados à normalidade não serem justas é que a teoria *queer* propõe a eliminação da ideia de ser normal. O estranho do *queer* não

se limita àquilo que foge aos padrões, mas principalmente aos entendimentos que estão naturalizados, considerados como dados. Dessa forma, tanto a noção de heterossexualidade como sendo a norma quanto a noção do professor que dispõe do conhecimento e o proporciona aos alunos são questionadas e postas em evidência enquanto construções sociais. Esse não é um processo fácil e, como discutido em capítulos anteriores, ele desarticula a maneira como nos relacionamos com o mundo e com nós mesmos.

Os discursos acerca da sexualidade estão intimamente conectados com prescrições morais, regulando que tipo de ações são consideradas aceitáveis ou repudiáveis. Porém, em concordância com Jeffrey Weeks (2003), creio que “[quando falamos de sexualidade] nós devemos saber o que tem sido e é, antes de podermos racionalmente decidir o que deveria ou poderia ser” (p. 3). Weeks alerta para a maneira como historicamente a sexualidade esteve atrelada a códigos de moralidade, servindo como indicador do lugar que cada pessoa ocupa e deve ocupar no mundo. Desinformadas, as escolhas feitas em relação à sexualidade (dos estudantes) por parte dos professores, familiares e dos próprios alunos contribuem para a manutenção de tabus e, principalmente, para a proliferação de doenças sexualmente transmissíveis e gravidezes indesejadas. As vidas e experiências pessoais dos alunos continuam acontecendo independentemente dos professores as discutirem em sala de aula ou não e à revelia do quão preparados eles estão para lidar com seus desejos. Cientes disso, cabe-nos pensar como o tema é apresentado e, principalmente, discutido e analisado pedagogicamente.

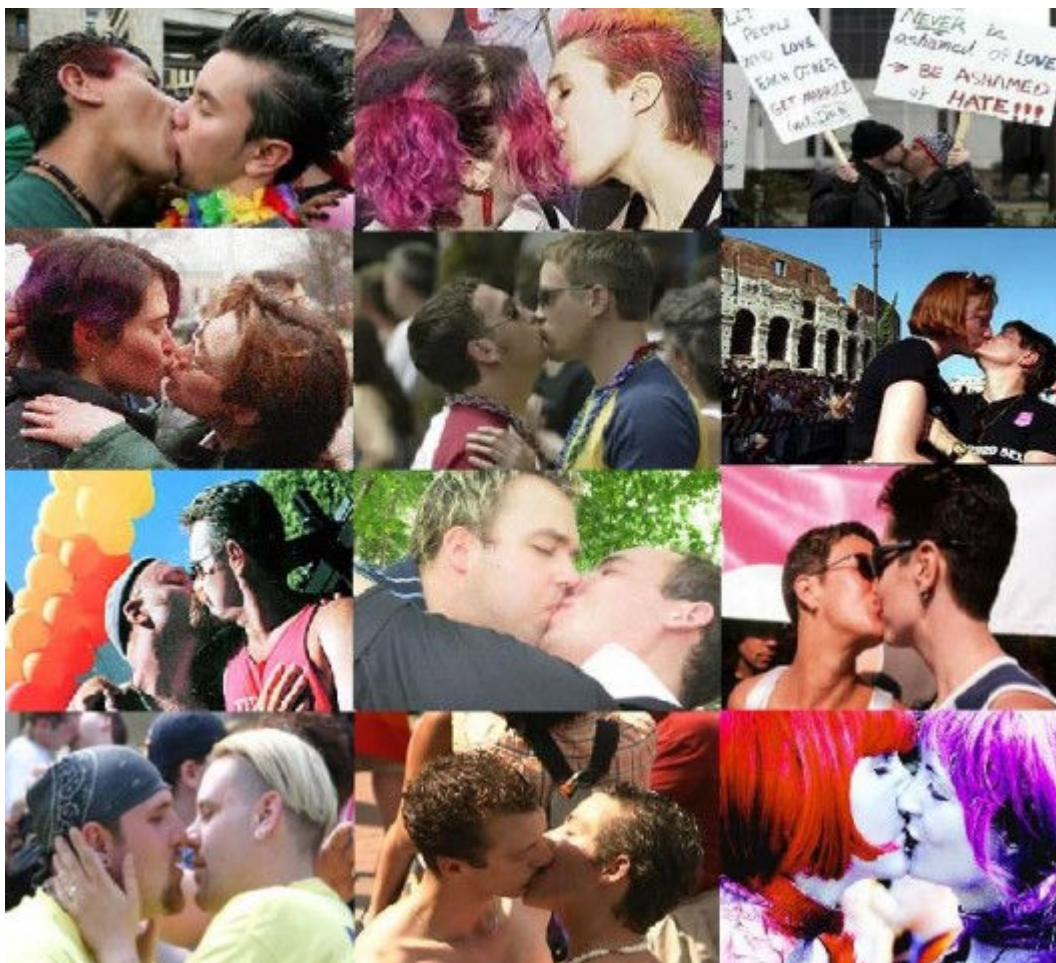


Imagem 19 – mosaico de fotos enviado por estudante para a galeria de imagens do curso de janeiro

A imagem anterior confirma os axiomas de Rubin (1993b) em termos da hierarquização das práticas sexuais e da inexistência de conceitos positivos em relação à sua variação. Apesar de a heterossexualidade haver sido substituída por casais homossexuais, todos são casais presumivelmente monogâmicos. A estabilidade e semelhança à estrutura social considerada adequada (o casamento heterossexual) funciona como condição para que o “diferente” possa ser levado em conta positivamente.

Após a reflexão iniciada com a revista *Laila*, sinto-me na obrigação de me questionar por que percebo a imagem desta forma, ou seja, o que das minhas experiências está informando a maneira como a entendo e interpreto, além de considerar as razões pelas quais a estudante que enviou a imagem pode tê-lo feito. Para ela, que até então não havia estado em contato com estudos sobre (homo)sexualidades, talvez a variação apresentada pela montagem já corresponda à ideia de diversidade. Para mim, por outro lado, enxergar apenas sujeitos

organizados em casais já não traduz a mesma percepção, pois entendo que as possibilidades de afeto e prazer não estão limitadas a apenas duas pessoas de cada vez, tampouco a sujeitos facilmente identificáveis quanto às suas atuações sexuais ou identitárias.

Ao longo do curso, algumas impressões conflitantes tomaram forma entre os discursos dos estudantes no que diz respeito à possibilidade de se falar sobre sexualidade. Embora tenham manifestado que é um tema pouco discutido tanto nas escolas quanto nas famílias, as declarações acerca da sua pertinência, relevância ou do interesse acerca dele foram constantes. Mais uma vez, o axioma de Rubin (1993b) sobre sexo como algo negativo se faz presente na reafirmação constante de que sexualidade enfrenta tabus impostos pela sociedade. Eles operam tanto prevenindo que o assunto seja discutido quanto limitando quem pode falar a respeito, quando e em que contextos. Além disso, os tabus protegem aqueles que não ousam questioná-los do estresse de se envolver com outras possibilidades de saber e, portanto, do choque envolvido em aprender e se reposicionar.

Também não é possível excluir a possibilidade dessas respostas de pertinência do tema terem sido fruto do desejo dos estudantes de afirmarem aquilo que eu, enquanto professor, supostamente desejaria ler. Esse é um contratempo também enfrentado por pesquisadores que lidam com entrevistas e grupos focais, sendo portanto um desafio que não é exclusivo ao contexto educacional.

Weeks (2003) aponta que o sexo foi entendido, historicamente, a partir de duas posturas antagônicas: uma que o celebra como algo positivo e saudável, porém reprimido e distorcido pela sociedade; outra que o entende como fundamentalmente perigoso, aceitável apenas quando através de alguns canais específicos, como o casamento heterossexual reprodutivo. O autor apresenta uma terceira possibilidade, à qual também me filio: o entendimento de que o sexo só assume sentido através de sua inserção em um determinado contexto social, uma postura que dialoga com as propostas da cultura visual e da teoria *queer*. Sexualidades e práticas sexuais específicas não são boas nem ruins, perigosas ou libertadoras. Porém, quando inseridas em determinadas posições e contextos, passam a manifestar valores condizentes com a postura do sujeito ou da instituição que observa. Esse relativismo é necessário para que se possa tratar de um tema considerado controverso, importante e privado, levando em conta as suas vicissitudes históricas e complicações culturais.

O estudo da sexualidade se torna mais complexo quando pensamos acerca das identidades que são produzidas pela crença de que o nosso desejo (sexual) determina quem somos e como devemos agir em contextos que escapam dos sexuais. Essa postura, quando associada com a educação, costuma impor entendimentos fixos sobre indivíduos cujas subjetividades não se limitam aos enquadramentos do masculino e do feminino ou da heterossexualidade e da homossexualidade.

### **Quem é o homossexual**

Nos cursos ministrados em janeiro e fevereiro e no grupo de discussão organizado posteriormente, os discursos sobre sexualidade indicavam, em sua maioria, dúvida, medo e insegurança sobre como tratar do tema. Contudo, quando os estudantes se referiam à homossexualidade, seus apontamentos vinham recheados de certezas orientadas daquilo que vivenciam no cotidiano, que é atravessado por tradições, relações com outros sujeitos, com instituições, com imagens midiáticas, bem como por códigos de moralidade. Esses atravessamentos alimentam e reverberam discursos, que são sempre construídos a partir de outros discursos (LAURETIS, 1994). Misturados com as experiências cotidianas, eles acabam reproduzidos sem reflexões mais detidas a respeito dos seus efeitos negativos sobre os sujeitos, que são por eles diminuídos. Mesmo indivíduos que defendam iniciativas voltadas para justiça social podem, alimentados por esses discursos de normalidade e moralidade, defenderem ações e conceitos que geram exclusões e invisibilidades.

A associação de desejo homossexual como perceptível através do cruzamento das normas de gênero foi, marcadamente, o discurso mais repetido ao longo das aulas. Expressões como “eles são pavões entre pinguins” e “dava para perceber que ele era homossexual” indicam que essa colagem entre gênero e desejo corresponde ao já sugerido por Louro (2009) e Butler (1993a), ou seja, a instituição de um determinado gênero a partir do sexo biológico, complementada pelo caráter compulsório da heterossexualidade (RICH, 1993).

Com relação às normas de gênero, os estudantes reconhecem a existência de diferentes expectativas, permissões ou exigências para homens e para mulheres, especialmente as veiculadas pela mídia. Nos seus relatos de infância, rememoram situações em que irmãos e colegas meninos tinham privilégios ou facilidades das

quais meninas não dispunham. Por outro lado, algumas estudantes reforçaram que tiveram espaço para brincar em conjunto, compartilhando práticas e ambientes, mas essas narrativas vieram sempre acompanhadas de um adicional: estar em meio a meninos nunca foi motivo para que alterassem suas orientações sexuais.

Essa postura se contrapõe à opressão histórica da mulher, destacando que as meninas podem e devem ter as mesmas liberdades que os garotos. Essa apreciação positiva não deixa de lado, porém, uma aproximação forçada entre gênero e desejo, na medida em que se sustenta no reforço de que, ao conviverem com meninos, as garotas não se tornarão como eles, mimetizando seus gostos e desejos (presumidamente) heterossexuais. Cabe-nos refletir sobre essa presunção de heterossexualidade, uma vez que nenhuma das estudantes que tratou sobre como seus desejos não foram alterados por participarem de brincadeiras “do outro gênero” considerou a possibilidade dos meninos não serem heterossexuais. A noção de normalidade é invisível e compulsória, aplicando-se até que seja rejeitada. No caso desses exemplos, a rejeição está nas meninas brincando como meninos, algo entendido como anormal, mas apontado como irrelevante.

Os tipos de relacionamentos entre homens categorizados por Halperin (2010) reaparecem nos discursos dos estudantes, misturando um comportamento masculino afeminado, a prática sexual com sujeitos do mesmo sexo e aproximações de amizade como algo não permitido entre meninos, mas estimulado entre meninas. Como o autor sugere, essas características se embaralham na ideia contemporânea do que é ser homossexual, tornando muito difícil dissociar essa construção. O que permanece dessas misturas, porém, é a noção de que ser homossexual é algo definível e, uma vez estabelecido, aplicável a todos os sujeitos que possam ser categorizados sob os mesmos padrões.

Esse *ser homossexual* ora é entendido como um traço imutável da identidade de uma pessoa, levando a referências como “a sua condição” e “quem ele realmente é”, ora é compreendido como uma escolha, “opção sexual”, apontando para a ideia de que os sujeitos podem escolher com quem desejam se relacionar, portanto se suas relações são heterossexuais ou homossexuais. Embora possamos seguramente escolher o tipo de prática às quais nos submetemos, parece-me seguro afirmar que

não temos controle sobre por quem sentimos atração.<sup>28</sup> Essas diferentes dimensões da sexualidade, porém, se confundem e dificultam olhares que não estejam completamente amparados por estereótipos.

O que se destaca nos discursos sobre homossexualidade é a quantidade de características pessoais e de comportamentos que podem ser incluídos dentro da classificação, tornando-a ao mesmo tempo muito ampla e confusa. Em uma sociedade heteronormativa, ou seja, que coloca a heterossexualidade como a norma e expectativa invisível à qual todos devem se conformar, o termo guarda-chuva homossexual passa a indicar tudo o que escapa desse padrão de normalidade.

Além disso, a multiplicidade de significados para o que é “ser homossexual” dificulta a sua compreensão. Em contraponto, o que é “ser heterossexual” não carece de explicações e definições, mesmo que o termo seja tão socialmente construído quanto o outro. Enquanto estudávamos no curso de janeiro sobre a constituição dos termos heterossexual e homossexual, os estudantes afirmavam que apesar dos conceitos serem recentes, as práticas não o eram. Novamente, Halperin (2010) tem razão em apontar a maneira como a criação da “moderna concepção de homossexualidade” agrupou comportamentos e noções distintas entre si, migrando de preocupações centradas no gênero (como encontrado em estudos sobre culturas latinas [ALMAGUER, 1993] e brasileiras [PARKER, 2002]) para a orientação sexual.

A fim de problematizar essas questões, retomo a fala de Hall (2000), que não entende as identidades como essencialistas, mas sim como estratégicas e posicionais, ou seja, como influenciadas e negociadas com a posição ocupada pelo sujeito num determinado contexto. Também é pertinente lembrar a discussão acerca de “sair do armário”, que pontuei através de uma narrativa pessoal: identificar-se “homossexual” significa atribuir a si mesmo mais uma etiqueta para ser analisado e avaliado por observadores, além das que já estão sendo percebidas com ou sem a nossa intenção.

Usando-me como exemplo, alguém que me observe pode perceber de antemão a cor da minha pele, as roupas que eu uso, a forma como arranjo meu cabelo, os meus movimentos etc. Se meu modo de agir lhe sugerir uma ideia de “ser afeminado”, talvez isso leve a pensar que eu sou, portanto, um homossexual. Não

---

<sup>28</sup> Creio ser importante reforçar que a maneira como entendo “atração” não se limita ao aspecto físico da sexualidade, mas também ao afeto, ao sentimento de interessar-se por algo ou alguém. Desta maneira, atração não é meramente um sinônimo para tesão ou desejo sexual.

há nada, entretanto, em um homem que se porte de maneira considerada feminina, que revele a maneira como seu desejo sexual se constitui. Mesmo argumentando-se que homens afeminados costumam ter desejos homossexuais, algo que precisaria de uma fundamentação mais embasada do que apenas a experiência particular de cada indivíduo, isso não significa que se trata de um homem de que se sente atraído sexualmente por outros homens, quanto mais de um homem que faz sexo com outros homens.

Como já mencionei nesta dissertação, não me identifico enquanto *gay* ou homossexual, por acreditar que essas etiquetas não conseguem contemplar as maneiras como minhas ações e sentimentos se sucedem. Entretanto, posso escolher me identificar como homossexual enquanto parte de uma tática para reunir-me com outros sujeitos que tenham inclinações (em algum nível) semelhantes com as minhas e, a partir daí, construir relações que nos conectem. A possibilidade de não se identificar e não se conformar em uma posição estável e fixa, porém, é perturbadora, pois nunca sossega o entendimento sobre os sujeitos em uma compreensão que baste, sempre requisitando novos olhares, outras leituras e diferentes enquadramentos.

Essa é a possibilidade do *queer* enquanto postura epistemológica, pois estabelece a necessidade de não cristalizar saberes e de estar aberto para a diferença e para a estranheza. Não é o caso, como Morris (1998) já alertou, de separar normal e *queer*, uma vez que a proposição é a de não explicar o que não é normal, mas sim deslocar a ideia de normalidade de seu lugar de naturalizado e inquestionável. As explicações sobre (e a partir de uma ótica) *queer* devem ser sempre temporárias e contingentes, pois como Woodward (2000) nos lembra, “somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os ‘campos sociais’ nos quase estamos atuando” (p. 30). Quando esses campos se modificam, é prudente esperar que os sujeitos e os sentidos feitos com e sobre eles se transformem em alguma medida. Nós vivenciamos essas mudanças diariamente, mas nos amparamos em discursos e narrativas de estabilidade e unidade, defendendo a existência de um centro imutável que lida com todas essas variações externas. A insegurança de precisar reinterpretar os outros a todo instante é extenuante, pois é bastante intenso o investimento emocional nas posições que os

sujeitos já ocupam (GABLIK, 1994), uma vez que elas organizam a forma como compreendem as suas realidades.



Imagem 20 – foto disponível no sítio do artista Bruce Labruce ([www.brucelabruce.com](http://www.brucelabruce.com))

Conforme visto anteriormente, a cultura visual e teoria *queer* nos requisitam que deixemos de lado pretensões à neutralidade ou objetividade, pois o olhar do observador é construído a partir de suas influências culturais e experiências pessoais, que reverberam em suas leituras. “Ler, então, se torna não simplesmente uma questão de descobrir temas e símbolos, mas de visitar outros mundos na expectativa de descobrir nós mesmos dentro deles” (DOLL, 1998, p. 288). O que dos estudantes estava, então, na imagem anterior, que utilizei no curso de janeiro? Que corpo é esse que assalta a compreensão e requisita do observador uma realocação das classificações usuais? Doll se pergunta: “como [nós professores] podemos estranhar o olhar [de nossos estudantes e também de nós próprios]?”. Ela propõe quatro modos: do choque, da piada, do mito e do perverso, dos quais escolhi esse último para encaminhar minha abordagem no curso. O perverso é aquele que toma o caminho inesperado, que corrompe o caminhar reto e previsível e que subverte.

Compreendo a ideia de subversão nas palavras de Butler (1993a, p. 20): “é o tipo de efeito que resiste ao cálculo”, este entendido como a sedimentação de significações. Subverter é, portanto, uma das bases da teoria *queer*.

As reações a essa imagem foram diversas, mas uma merece destaque: fui questionado se nós professores não deveríamos respeitar o direito dos alunos heterossexuais em não serem expostos a esse tipo de imagem. Esse questionamento revela uma série de pressuposições acerca do que significa ser heterossexual, homem, mulher e homossexual, presunções essas que estão naturalizadas e, portanto, informam esses discursos sem serem percebidas e estabelecem uma equivalência entre heterossexualidade e normalidade. Nesse contexto, o sentido do questionamento seria exatamente o mesmo caso a pergunta fosse se não deveríamos respeitar os direitos dos estudantes *normais* de não observarem tal imagem. O que existe na imagem que pode ofender alunos heterossexuais? A agressividade da fotografia está no corpo castigado, na máscara que protege contra gases tóxicos ou na nudez masculina?

Pergunto-me se a próxima imagem causaria a mesma reação de espanto e desejo de proteger estudantes heterossexuais ou se, ao contrário, abriria discussões sobre machismo, o lugar da mulher na sociedade e os padrões de beleza que são propagados pela mídia. Gostaria de considerar que diferenças percebo entre as duas. Embora ambas apresentem corpos nus, na imagem anterior temos um homem sentado tocando com as mãos o próprio pênis, com rosto protegido e pernas deformadas, enquanto na capa da revista encontramos uma mulher com rosto à mostra e um corpo aparentemente sadio segurando-se em uma barra vertical que faz referência à prática de *pole dance*, uma prática sensual de dança cujo objetivo é, em geral, a estimulação visual erótica.



Imagem 21 – capa da revista *Playboy*

O que, então, na fotografia tirada pelo artista Bruce LaBruce existe que pode ser considerado agressivo se observada por estudantes heterossexuais? Ou, colocada a pergunta de outra forma, o que existe no que imaginamos acerca desses estudantes que nos faz acreditar que o corpo masculino nu da imagem pode lhes ser insultuoso? A heterossexualidade, compreendida como normalidade, se debruça em um entendimento claro e inconfundível do que é ser homem ou ser mulher. Neste contexto, o masculino é aquele que observa, que detém o olhar sexual sobre o corpo feminino, que deve apreciar a sensualidade da fêmea e conquistá-la. As mulheres, compreendidas como sujeitos desprovidos de desejo sexual que serviriam apenas para corresponder aos desejos dos homens, não poderiam olhar para a imagem do homem nu e considerá-la atraente. Decorre desse raciocínio o pensamento de que, portanto, ela deve ser uma imagem destinada a homossexuais, pois apenas os homens têm o direito de olhar e sentir excitação por um corpo transformado em objeto.

Essas interpretações acontecem sem serem questionadas, ao ponto do privilégio masculino e da heterossexualidade compulsória não serem percebidos como eixos que constroem os discursos, inclusive na educação. Dennis Sumara e Brent Davis (1999) indicam que “a teoria queer não pede que a pedagogia se torne sexualizada, mas que ela desenterte e interprete o modo como já é sexualizada” (p.

192, grifo dos autores). Mesmo quando educadores não tratam diretamente de sexualidade como um tópico em sala de aula, suas escolhas e discussões envolvem compreensões a respeito de corpos, comportamentos de gênero e expectativas referentes a desejos e afetos específicos. A história contada a partir de uma perspectiva masculina heterossexual revela, pela invisibilidade de mulheres e sujeitos homossexuais, em que matriz de poderes e possibilidades esses indivíduos estão situados.

### **Quem pode?**

O argumento principal para a participação nos cursos era a dificuldade de lidar com o tópico da sexualidade, acompanhado pelo medo de informar erroneamente sobre como proceder. A sexualidade, desta forma, é entendida como uma ação, um ato (sexual), estabelecendo a noção de que há um modo correto de trabalhar e de que este diz respeito à preservação da saúde (evitar doenças), ou seja, à precaução contra consequências indesejadas (gravidez). Embora discursivamente a sexualidade seja apresentada como mais do que simplesmente aquilo que se faz entre corpos, o que transparece nas falas dos estudantes é o entendimento de que afeto, carinho e autoconhecimento são objetivos secundários, ao menos da perspectiva da educação. O *como agir* do estudo da sexualidade, nesse contexto, se limita ao sexo (heterossexual), e as formas de aprender sobre sexualidade se limitam à escola e à família: outros modos são apontados como propensos ao erro, indesejáveis. A consequência do erro, reitero, é a doença ou a gravidez. Dessa forma, os sujeitos não devem experimentar seus corpos com amigos, seus desejos em festas etc.

Se, como Martins e Tourinho (2009) já afirmaram, a experiência nos modifica, o que está implicado no desejo se controlar as vivências permitidas aos sujeitos e os conhecimentos e locais considerados adequados? Que estruturas se beneficiam com esse controle, com essa manutenção de uma determinada maneira de pensar e agir que desestimula os indivíduos de explorarem suas sexualidades e, no caso de práticas não normativas, de até mesmo falarem publicamente sobre elas?

A hierarquização dos atos sexuais mencionada por Rubin (1993b) aparece aqui novamente, marcando a forma como a prática heterossexual monogâmica toma

precedência frente a quaisquer outras possibilidades de vivência. Nos discursos de tolerância, o homossexual monogâmico que não transcenda demais as regras de gênero (que não seja “ridículo”) encontra-se protegido, contanto que “saiba respeitar o seu próprio espaço” e não seja “afeminado demais”. Esse espaço, como venho discutindo, não tem nada de “próprio”, sendo resultado de confrontos entre sujeitos e instituições que habitam posições de poder distintas nas relações sociais.

A questão da idade figura também como importante: adolescentes não são percebidos como maduros para lidarem com as consequências de suas escolhas. Portanto, é importante “explicar sem influenciar”. Essa ideia remete à figura do professor que transmite os conhecimentos valendo-se de uma explicação dita clara e objetiva, através do domínio de técnicas pedagógicas específicas, e esquece que todas as relações sociais, inclusive as entre professores e alunos, influenciam aprendizados e tomadas de decisão para além do controle de um único sujeito. Como a cultura visual nos ensina, os sentidos são negociados pelo observador, entrando em relação com suas experiências de vida e compreensões anteriores.

Uma das colaboradoras da pesquisa afirmou, no curso de janeiro, que “a sexualidade é um tema um tanto quanto complexo para ser trabalhando, tanto na família quanto na escola [...] Os pais às vezes se perdem dentro de uma conversa franca com os filhos por não saberem até onde podem chegar e até que ponto os filhos podem entender de maneira significativa”. Essa resposta, articulada dentro de um fórum em que se discutia a possibilidade de tratar de sexualidade nas aulas de artes visuais, reúne ao mesmo tempo a noção do tabu e da dúvida sobre como tratar do tema. Uma aprendizagem *significativa* me parece, nesse contexto, corroborar a ideia de que proteger os jovens é a única função do estudo sobre a sexualidade, mas não a todos os jovens, posto que aqueles que estão fora da norma devem ser corrigidos, no lugar de protegidos.

Em que momento o que os estudantes trazem de antemão entra na equação do que deve ou não ser aprendido, estudado ou pensado? Como principal preocupação, o medo de responder errado ou de modificar os desejos e escolhas dos jovens sugere uma explicação para a razão pela qual tantos estudantes manifestaram a intenção de “explicar sem influenciar”, resgatando a noção de ciência como uma forma objetiva de conhecimento. Porém, sabemos que a ciência não é pura ou

objetiva como se esperaria que acreditássemos (KINCHELOE e BERRY, 2007). Lancaster (2003) diz que

O olho do cientista, como o de qualquer pessoa, é um *olho treinado* que *aprendeu* a ver. O ato de olhar, e o que é olhado, afeta o que a natureza revela. Mesmo a 'objetividade' do objeto científico é o resultado de um certo trabalho altamente subjetivo – elaborações sociais, enquadramentos culturais e distanciamento perspectivo (p. 73).

Compreendendo que a ciência não é uma forma de acesso absoluto à verdade e que não existe uma única resposta para os questionamentos levantados com relação aos corpos, gêneros, desejos e afetos, o argumento de “explicar sem influenciar” perde o seu sentido. Ademais, qual seria o objetivo de uma prática pedagógica se não influenciar seus alunos? Não é justamente o que procuramos, enquanto educadores, que estudantes assumam posturas críticas que presumivelmente ainda não praticam? Não se trata, portanto, de influenciá-los a abrir mão do conforto de suas posições e a se engajarem com questões que podem perturbá-los continuamente?

Essas indagações retomam a questão sobre a *imposição* de imagens e ensinamentos que estudantes não desejem ver ou aprender. Se considerarmos acertada a proposição de Britzman (1998, p. 1), “os desejos da educação colidem com os desejos da criança”, então não é apenas a temática da sexualidade que é imposta, mas todos os outros conceitos e exercícios requisitados diariamente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) direcionam esse debate:

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (BRASIL, 1997, p. 293).

A orientação sexual é trazida, portanto, como um dos temas transversais dos PCN, entendida não como desejo, mas sim como aprendizagens que contribuam para a vivência de práticas afetivas e sexuais. Apesar das indicações de que saciar a curiosidade dos estudantes é positivo e os auxilia a vivenciar o mundo de forma sadia e positiva, no curso as manifestações foram contrárias, tentando que as aprendizagens fossem rápidas, curtas, diretas e, de preferência, que não despertassem a curiosidade dos sujeitos para explorações futuras, apesar das

manifestações de que intentavam ajudar. Mesmo quando não colocada expressamente, a questão da idade e, principalmente, da infantilização dos alunos apareceu entre os discursos manifestados. Caminhando paralela a essa preocupação com o momento certo de se aprender sobre sexo e sexualidade, está a noção de apenas “informar o necessário”, a ser determinado não pelo acesso à informação e ao debate de ideias e possibilidades, mas pelas restrições morais impostas pelos e aos professores.

Essas posturas abrem algumas questões: o que significa quando escolhemos não ver ou não permitir que sejam vistos determinados tipos de imagem? Que exclusões estamos propiciando, iniciando, continuando ou estimulando com o silêncio? Queiramos saber ou não, essas exclusões existem e nos convidam a pensar sobre nosso papel enquanto educadores. No próximo tópico, discutirei as implicações envolvidas em aceitar esse convite a partir da posição de professor.

### **Implicações**

Durante os cursos e o grupo de discussão, tornou-se clara a noção de que trabalhar com sexualidade em sala de aula demanda dos professores um tipo de preparo e de disposição que difere do trabalho com outras temáticas. Situações contextuais, como morar em cidades pequenas ou ter de lidar com pais que acreditam que os filhos não devem aprender sobre sexo, apontam para o desafio que é romper com noções preconcebidas sobre afetos, desejos, gêneros e corpos. Crucial para esse processo é a abertura para deslocar a si mesmo de posições confortáveis e abraçar o confronto trazido pela diferença, que não está meramente em mudar as próprias concepções, mas também em realizar embates para fazer o mesmo com e por outras pessoas.



Imagem 22 – tirinha disponível em <http://maumauaserie.blogspot.com.br/>

Decidir (como) agir ou não frente a sujeitos que estão em risco por causa de como constroem ou têm construídas suas identidades é parte das preocupações que motivaram os estudantes a escolherem os meus cursos de extensão. Essa é uma reflexão que deve permanecer sempre presente no fazer docente, pois desenha caminhos para lidar com diferenças e também com sujeitos que, em virtude de sua posição marginalizada, teriam menos condições de lutar por si próprios.

Como Silva (2000) comentou nos capítulos anteriores, “a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. [...] Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. [...] A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (p. 81). O papel que o professor assume para si há de estabelecer uma relação (de poder) com as identidades incorporadas por seus alunos. Além disso, o interesse de professores em ajudar estudantes parece existir independentemente da postura assumida frente a esses temas. Mesmo um sujeito que reprima seus alunos e suas escolhas de comportamentos pode acreditar que está agindo conforme o que acredita que será o melhor para seu pupilo. Corrigir um menino que tenha interesses ditos femininos ou proibir o amor entre sujeitos do mesmo sexo podem ser entendidas como maneiras de disciplinar um indivíduo para que ele seja normal ou corresponda às expectativas de uma determinada crença religiosa, ou ainda para que não sofra as consequências de ser diferente do “normal” e, portanto, alvo de críticas e imposições.

Carrego, como resultado de ambos os cursos, a noção de que sexualidade é um tema possível de ser discutido, ainda que enfrente resistências oriundas de entendimentos anteriores. Essas compreensões precisam ser, antes de questionadas, examinadas em busca de suas origens, a fim de oferecer ferramentas para

articular rupturas e alcançar outros meios de perceber e conhecer (SILVA, 2000). Essa possibilidade de discussão parece aumentar quando escapa do apenas imaginado, ou seja, de situações abstratas e construídas exclusivamente por meio da linguagem. Exemplos reais contando com o envolvimento de sujeitos (re)conhecidos e imagens colocam em ação um olhar direcionado e aparentemente mais atento. Esse potencial é muito explorável a partir da educação da cultura visual, como discutido anteriormente, na medida em que desalojamos as certezas existentes em determinadas narrativas e discursos sobre como o mundo opera ou deveria operar. Nós não escolhemos as condições nas quais elaboramos nossas narrativas (SPARKS e SMITH, 2008) e nem todos os envolvidos têm permissão para elaborá-las e serem ouvidos (KINCHELOE e BERRY, 2007), o que amplia a importância de momentos em que temáticas considerada complicadas possam ser discutidas, abrindo espaços para outras compreensões além das que já vêm sendo carregadas anteriormente.

Como sujeito investigador e professor em formação, preocupo-me com e comprometo-me a, junto com Martins e Tourinho (2009, p. 11), “construir narrativas sobre/com pessoas que têm suas vidas em perigo ou estão em risco em razão de onde estão no mundo ou do que o mundo está trazendo para elas”. Acredito que parte do objetivo da educação é proporcionar a possibilidade de lugares seguros para os sujeitos, o que pode ser alcançado através do estudo e da reestruturação das nossas crenças e práticas cotidianas. Indicando sua crença sobre a tentativa de incluir questões sobre (homo)sexualidade em sala de aula, Cosier e Sanders (2007) defendem que “instruindo [os alunos] sobre como explorar o papel da cultura visual na (re)produção (homo)sexual, nosso objetivo é armá-los para entrar no que pode ser uma batalha pelos direitos humanos que dura a vida toda” (p. 23)

Embora essa seja uma batalha que possa parecer solitária, outros sujeitos e iniciativas têm sido mobilizados no sentido de lidar com (homo)sexualidades em processos educativos. Muitas de suas impressões vêm somar ou reafirmar as que percebi ao longo dos cursos de extensão. Em particular, concordo com o relato de Fabíola Rohden e Sérgio Carrara (2008):

Ao longo de sua confecção, os pressupostos do curso foram sendo refinados e podem ser resumidos a partir de alguns princípios básicos. Um dos pressupostos fundamentais era o de que as diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia devem ser respeitadas e valorizadas, não

devendo ser utilizadas como critério de exclusão social e política, ou seja, pretendíamos ir além do paradigma da 'tolerância' que, segundo nos parece, mantém intacta, em larga medida, a hierarquia (p. 13).

Assim como eles, pude notar que

A postura dos/as cursistas variava entre debater teóricas ou conceitualmente os temas propostos ou defender posições pessoais, de acordo com suas convicções de ordem privada. É notável que especialmente no tema da sexualidade e orientação sexual a menção a dogmas religiosos tenha sido tão frequente. É como se esse assunto só pudesse ser tratado à luz da doutrina incorporada e defendida individualmente, desconsiderando a diversidade cultural em cena e o respeito à vida privada de outro cidadão (p. 24-25).

Essas posições carregam novamente os investimentos emocionais em garantir o lugar de onde se fala e aquilo que se acredita como o correto. Os saberes consolidados na forma de crenças religiosas se mostraram muito difíceis de serem questionados, mesmo que, como Anderson Ferrarí e Elizabete Franco (2010) comentam, "as(os) professoras(es) vão ao curso e ao grupo, por saber que lá irão encontrar 'os homossexuais', que irão fornecer as 'verdades' e as informações úteis a serem utilizadas na escola, uma vez que 'agora' os homossexuais estão 'aparecendo' nela" (p. 14). O desejo de encontrar "as verdades" aparentemente é menor do que o de questionar aquelas que já são carregadas anteriormente. A maior visibilidade da (homo)sexualidade transparece nos relatos contemporâneos acerca do tema, embora as características que compõem esse conceito estejam presentes historicamente (HALPERIN, 2010).

Em sua tese sobre questões levantadas por professores num curso voltado à educação para diversidade, Elaine Dulac (2009) aponta impressões e discursos bastante semelhantes aos percebidos ao longo desta investigação. Ela indica, por exemplo, a marginalidade do tema nas escolas e a necessidade apontada por seus colaboradores de que essa posição seja questionada, ao invés de tomada como um fato dado. Além disso, mais uma vez em conformidade com os axiomas de Gayle Rubin (1993b), Dulac analisa de que maneira apenas alguns sujeitos e instituições estão autorizados a tratar sobre sexualidade.

A fim de prosseguir discutindo essa autorização para tratar do tema, desejo retornar à imagem 20 e à discussão sobre a imposição de imagens, considerando-as de modo mais amplo: o direito dos sujeitos em não ver essa imagem, seja por ela oferecer um corpo nu, seja por ela apresentar um corpo machucado. Embora no

momento do curso eu tenha considerado parte do meu trabalho como docente a exposição a situações e questionamentos que de outra forma talvez não chegassem aos olhos dos estudantes, hoje me questiono se talvez eu não devesse haver oferecido um aviso aos participantes de que esse tipo de imagem seria trabalhada no curso. Isso não significa que eu acredite que há algo nela que mereça ser escondido ou que algum sujeito deveria ser privado de enxergá-la. Contudo, não posso ignorar que, mesmo procurando questionar tabus e mistificações em torno de corpos e sexualidades, estou inserido em espaços onde outras pessoas se agarram a esses tabus e, por isso mesmo, podem sentir-se pessoalmente ofendidas ao entrarem em contato com esse tipo de imagem. O argumento aqui é que eu não preciso entender para respeitar, independente de eu considerar uma limitação ou ignorância que deveria ser tratada através da educação. Esse segue sendo um dilema ético que parece pertinente às reflexões desta dissertação: o que deve vir primeiro, aquilo que eu acredito ser importante ou o que os estudantes creem que não deve ser colocado em questão?

Assim como Dias (2009) reflete sobre uma situação em que, ao mostrar filmes do cineasta Almodóvar, foi interpelado por questionamentos sobre o seu direito de mostrar um vídeo dito “pornográfico”, também me organizo em torno de reflexões semelhantes:

Durante os dias, meses e anos que se seguiram nunca parei de pensar como o gozo, a crueldade, a perversidade, a castração se entrelaçam nos nossos processos como aprendemos a conhecer as coisas, o mundo. Quem castra, quem é o corruptor, o perverso nesses processos? [...] Desde então tenho feito muito mais perguntas, como: os estudantes são masoquistas o suficiente para resistir todo e qualquer sofrimento para satisfazer seus professores, ou eles apenas estão se auto-satisfazendo? Afinal quem goza mais? Que tipo de prazeres estes estudantes derivaram ao diretamente sujeitarem-se a esta alegada desagradável e abusiva experiência? Quais seriam os lugares dentro da academia para estudar a visualidade dos gêneros e sexualidades, se o Ensino de Artes Visuais não está entre eles? Estariam os educadores da cultura visual sendo preparados para lidar com tais questões? Como é possível preparar educadores da cultura visual para negociar estes espaços de emoção e cognição? (p. 27-28).

Essas inquietações ainda me acompanham, especialmente nos momentos em que estou envolvido em decisões sobre o que mostrar, o que esconder, o que proteger os olhares de estudantes que se confortam com tabus etc., seja na proposição de novos cursos, seja na apresentação de questionamentos derivados

desta pesquisa. Dias toca em um ponto importante: o prazer relacionado a aprender, que Shlasko (2005), comentando Britzman, rememora como algo central para os infantes, sendo possível imaginar que também o seja para adultos.

Compreendo o meu prazer ao estudar temáticas relacionadas a (homo)sexualidades, enquanto pesquisador, professor em formação e sujeito que vive posicionado em espaços nem sempre favoráveis. Este é o meu projeto de existência e a razão pela qual me invisto emocional, intelectual e politicamente nessa busca: a possibilidade de que meus estudos não apenas confirmem a existência de um lugar seguro, mas também o reafirmem e produzam, é animadora o bastante para que eu persista e deseje ampliá-lo para incluir tantos outros sujeitos quanto possível.

O que dizer, porém, de sujeitos cujas posições sejam marcadas não pela marginalidade, mas pelo privilégio? Que prazeres podem ser oferecidos àqueles que, vivendo e confirmando práticas de heterossexualidade como sendo critério para serem considerados normais, perderiam essa posição de poder em relação aos outros e precisariam se reajustar? Há muito mais em jogo quando decidimos abraçar o outro e fazê-lo parte de nós do que simplesmente sermos generosos: precisamos desconstruir o modo como entendemos a nós mesmos, a maneira como temos enxergado e lidado com a realidade que nos cerca.

A ignorância, enquanto um resultado da forma como conhecemos (BRITZMAN, 1995), reaparece quando refletimos sobre estas questões. Nesse caso, porém, não me refiro aos alunos de escolas que resistem em abrir mão de preconceitos, mas particularmente de (possíveis futuros) professores que se percebem de uma maneira que os impede de verem os outros diferentemente. Uma aluna no curso de janeiro, por exemplo, investindo-se na verdade contida em um livro religioso, agarrou-se ao próprio direito de recusar o cuidado a sujeitos que não estão contemplados na interpretação de um plano divino contido em sua crença. Ainda não sei o que fazer em casos nos quais o desejo de saber mais e cuidar melhor seja menor do que o de se manter intacto aquilo que já se sabe. Não basta oferecer informações diversas, se as fontes que as produzem forem desacreditadas na interpretação dos indivíduos que as olham.

Se o papel da cultura visual enquanto tática de aproximação a imagens e visualidades é desalojar os entendimentos naturalizados de suas posições seguras e fazer o convite a outras maneiras de ver e refletir, então a perversidade (DOLL,

1998) e a subversão (BUTLER, 1993a) parecem apropriadas. Em complemento a isso, Britzman (1998, p. 82) nos informa que

A teoria *queer* não é uma afirmação, mas uma implicação. Seus imperativos incômodos e sem remorso são explicitamente transgressivos, perversos e políticos: transgressivos porque questionam os regulamentos e efeitos de condições de categorizações binárias como público e privado, o lado de dentro e o lado de fora, o normal e o esquisito e o ordinário e o que rompe; perverso porque se afastam da utilidade e tomam o desvio como sítio de interesse; e políticos porque tentam confundir leis e práticas instituídas ao colocar em lugar representações estranhas [*queer*] nos seus próprios termos cotidianos.

Esse trecho resume os meus propósitos nos cursos de janeiro e fevereiro, no grupo de discussão em julho e, de maneira mais ampla, nesta dissertação e investigação de mestrado. A intenção de deslocar olhares acostumados e desafixar identidades que perturbam e maltratam mais do que identificam e auxiliam tem me informado ao longo das práticas de docência e pesquisa que tenho desenvolvido. Assim como Dias (2009), carrego no bolso as questões que me inquietaram e as reviso constantemente em busca de novas respostas. Compartilhando o meu projeto de existência (VILLELA e RATTO, 2009) com Martins e Tourinho (2009), desejando ouvir e falar com sujeitos que vivem em posições de risco em função do que o mundo lhes traz.

Não posso esquecer que, como afirma Honeychurch (1996), um tema, para ser pesquisado, precisa ser visto como um problema por alguém. Da mesma forma, ainda que sexualidade seja parte do que se acredita que deve ser ensinado em escolas transversalmente através das disciplinas (BRASIL, 1997), é necessário que o tema entre e permaneça nas agendas dos sujeitos que estão em posições de poder para abraçarem uma luta que, como Cosier e Sanders (2007) lembram, pode durar uma vida inteira.

No grupo de discussão, uma das colaboradoras compartilhou a imagem seguinte, afirmando: “estava dando uma volta pelo campo e encontrei uma flor que me chamou muito a atenção, me levando a fazer algumas reflexões”. Essa mesma fotografia tem me acompanhado nas reflexões desta pesquisa, não por alguma característica própria que imediatamente proponha que se pense a respeito, mas pelo poder daquilo que vemos de despertar questionamentos e de convidar os sujeitos a se reposicionarem, contanto que estejam abertos ao convite.



Imagem 23 – fotografia de flor que despertou reflexões em uma das colaboradoras da pesquisa

Em abril de 2012, encontrei pessoalmente pela primeira vez a colaboradora que enviou ao grupo esta imagem. Ao se despedir de mim, ela comentou sobre a flor e o que havia pensado ao vê-la: a mistura do masculino e do feminino em um mesmo lugar. Amparando-me na teoria *queer*, penso ser um bom ponto de partida para futuras reflexões que venham a desestabilizar esses dois polos que ainda parecem tão distintos e separáveis. Como um tático que se utiliza da cultura visual enquanto uma caixa de ferramentas, percebo que mesmo uma flor pode desestruturar, desconstruir e convidar a novos olhares.

Quero acreditar, como professor e pesquisador, que um primeiro passo foi dado pelos sujeitos que decidiram investir seu tempo em um curso de extensão sobre sexualidade, pois pelo menos por um tempo as questões de sexualidade estiveram em suas agendas. Sem essa abertura para refletir e se deixar contaminar, talvez não houvesse imagem que lhes pudesse afetar.



## No banheiro “só tem viado”

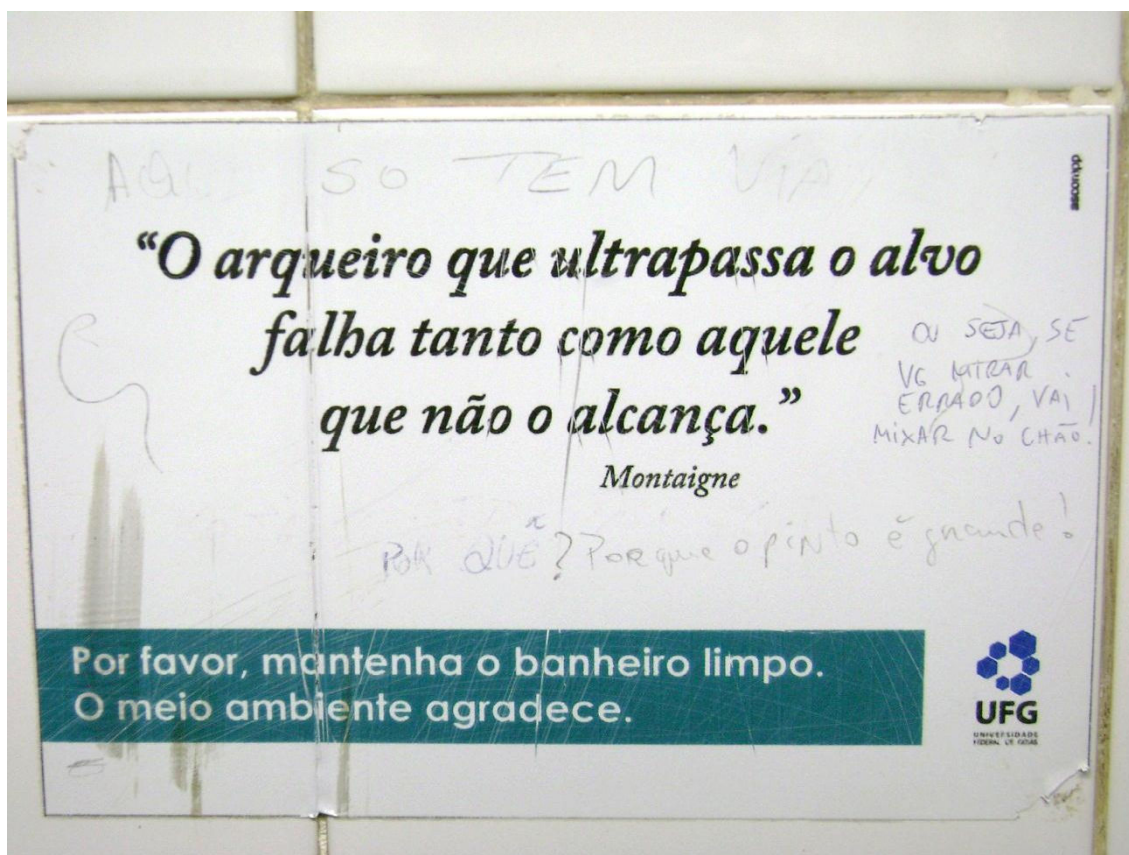


Imagem 24 – “Aqui só tem viado”, fotografia tirada pelo autor em 18 de agosto de 2011 no banheiro da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás

Rabiscada no alto da placa fotografada, os dizeres “aqui só tem viado” me chamaram a atenção no dia do meu exame de qualificação do mestrado. Fotografei e comentei com os professores avaliadores, que me disseram que talvez eu pudesse inclusive utilizar essa imagem para levantar questões no meu trabalho. Frente a essa afirmação “aqui só tem viado”, a pergunta “e o homossexual, usa que banheiro?” ganha novos contornos reflexivos. De um lado, o manifesto presumivelmente heterossexual/normal, reclamando o espaço masculino que “lhe é seu por direito”. De outro, a confusão entre desejo e gênero na tentativa de compreender como os espaços sociais estão divididos e como poderiam facilitar as vivências dos sujeitos. Embora não tenha sido o meu foco de pesquisa pensar a constituição do banheiro como uma tecnologia de gênero ou de delimitação da heterossexualidade compulsória, considero pontual a demarcação destas questões.

Se a flor (imagem 23) deflagrou um processo reflexivo em uma das colaboradoras da pesquisa, essa plaquinha me inquietou e desestabilizou. Eu acredito que, para trabalhar sexualidade em sala de aula, professores precisam colocar o tema em suas agendas pessoais e procurarem formas de propor discussões e aprendizagens. Contudo, outros sujeitos também têm sexualidade em suas agendas, mas defendem posições que parecem ser radicalmente conflitantes com as minhas. Ao ler “aqui só tem viado” como uma reclamação, sinto-me temporariamente incluído em uma identidade na qual não gosto de me enquadrar, aprisionado pelo olhar do outro e impossibilitado de compartilhar o meu próprio senão através do mesmo recurso: rabiscos em um banheiro público.

Conforme procurei relatar ao longo da dissertação, a crença sobre o que deve ser considerado normal e como pessoas que não se encaixam nesse padrão devem ser tratadas tem me interpelado continuamente. Na escola, eu ainda não dispunha de ferramentas teóricas nem de fortaleza emocional para lidar com esses problemas, sendo essa a razão para hoje a temática da sexualidade estar continuamente na minha agenda pedagógica e, portanto, política.

Para levantar essa problemática, recorri à experiência de haver ministrado dois cursos de extensão sobre sexualidades no início de 2011, realizando também um grupo de discussão em junho do mesmo ano. Julgo que a minha labilidade e as contaminações por parte de colegas, professores e teóricos tenham me levado a abandonar a segurança de um projeto construído de antemão. Em inúmeras vezes, o estresse de procurar caminhos para o desenvolvimento deste trabalho foi maior do que o prazer de explorar possibilidades, marcando-me e deslocando meu olhar de um lugar seguro para uma trilha de confrontações e aprendizagens. Ainda assim, a excitação de explorar outras abordagens e questionamentos, e aprender, se destaca como fundamental para meu processo de estudo e investigação.

Assim como Kath Browne e Catherine Nash (2010), creio que “a posição [d]este projeto é a de não esclarecimento, e isso pode ser compreendido por alguns (mais tradicionais?) acadêmicos como reflexo de uma falta de ‘sofisticação teórica’ e uma falha em enquadrar adequadamente nosso pensamento” (p. 8). Procurei, ao longo da pesquisa, explorar e explicar de que maneira a teoria *queer* e a cultura visual se dirigem às problemáticas da sexualidade, a fim de confrontar os discursos trazidos pelos estudantes e colaboradores da pesquisa. Esta investigação não

propõe soluções nem considera uma determinada abordagem teórica intrinsecamente mais adequada, mas se apoia tanto na cultura visual quanto na teoria *queer* enquanto caixas de ferramentas a partir das quais se tornou possível a discussão proposta. Acredito que esta dissertação apresente não apenas uma reflexão sobre (homo)sexualidades, mas também sobre as posições de sujeito assumidas por indivíduos que sejam considerados ou se considerem incluídos dentro de identidades não normativas e, ao mesmo tempo, sobre o processo de construir-se pesquisador e professor.

Para reforçar a prática pedagógica e também a construção do relato de pesquisa que é esta dissertação, vali-me de uma perspectiva narrativa, concordando com Michael Connelly e Jean Clandinin (1995):

A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós seres humanos experimentamos o mundo (CONNELY e CLANDININ, 1995, p.11).

Questiono-me se minha narrativa e investigação não deveriam haver sido construídas de modo mais objetivo, planejado e “eficiente”. Defendo-me com Browne e Nash (2010) para pensar em uma metodologia que se diga *queer*, ao perguntar o que é um pesquisador e o que não pode ser. Busquei trazer aqui uma narrativa que refletisse os meus aprendizados enquanto mestrando, na esperança de que ao compartilhar esse processo, outros sujeitos possam dialogar com ele. Creio ser evidente que não detenho as respostas, mas na medida em que os colaboradores e eu reconstruímos nossas experiências pessoais e coletivas através dos relatos elaborados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, pudemos nos contaminar uns aos outros e compartilhar perspectivas diferentes. Isso não significa que nosso contato nos tenha tornado mais homogêneos, mais próximos em termos de crenças e posicionamentos teóricos, mas é de se esperar que da mesma forma que eu hoje carrego algumas das ansiedades apresentadas nos cursos como temáticas a considerar quando trato sobre sexualidade, também alguns dos estudantes tenham algo a levar consigo.

Analisando as falas dos estudantes e colaboradores, pude encontrar alguns discursos sobre (homo)sexualidades que se repetiram e se reforçaram em diferentes momentos e etapas dos cursos e do grupo de discussão. Iniciando as conversas

sobre sexualidade, a maioria dos estudantes se apresentou nos cursos de janeiro e de fevereiro indicando uma falta de conhecimento acerca de como trabalhar com questões relativas a sexualidades em sala de aula ou com suas famílias. O sexo foi apontado como um tabu, uma questão que não se pode falar a respeito livremente. Por outro lado, foi apontado como mais visível atualmente, implicando inclusive um suposto aumento no número de sujeitos homossexuais. Entre a colocação da sexualidade como um tabu e sua crescente visibilidade, os estudantes destacaram a relevância de tratar sobre o assunto em sala de aula, motivados particularmente pela vontade de evitar doenças sexualmente transmissíveis e gravidezes indesejadas.

No que diz respeito a sujeitos homossexuais, a investigação realizada aponta que não apenas o sexo biológico e o gênero são considerados seguimentos lógicos um do outro, como também a orientação sexual faz parte das expectativas de um discurso de heterossexualidade compulsória (RICH, 1993). Transgressões de gênero são compreendidas como indicadores de desejos homossexuais, estabilizando o binário masculino/feminino e hetero/homossexual. A intenção de tolerância e busca por respeito não anulam a crença de que ser homossexual é uma “opção” ou “escolha sexual”, mesclando a ideia de uma identidade de um indivíduo com atração por pessoas do mesmo sexo com a noção de uma prática em que se decide com que sujeito(s) se manterá uma relação.

Por fim, no campo da educação, as principais questões orbitaram em torno de como lidar com a sexualidade em aulas de artes visuais. Ao longo dos cursos, exploramos exemplos de imagens que poderiam ser levadas para a escola ou que serviriam para questionamentos dos próprios alunos. Entretanto, o discurso da busca por explicações científicas sobre como lidar com a sexualidade aponta para uma necessidade de enquadrar tanto os sujeitos quanto suas práticas, num procedimento de sedimentação de identidades e conhecimentos que segue na contramão do que propõe a teoria *queer*.

Uma preocupação que acompanhou os cursos e o grupo foi a respeito da dificuldade existente em inserir a sexualidade como parte das discussões pertinentes de serem trazidas por professores e familiares. Questões relativas a cidades pequenas e a contextos desfavoráveis/resistentes foram constantes, reforçando a necessidade de um investimento mais intenso e direcionado no que diz respeito à sexualidade e às suas agendas educativas.

Ademais, os sujeitos sobre os quais nós conversamos quando falamos de corpos, gêneros, desejos e afetos estão vivenciando-os continuamente. O silêncio sobre esses temas serve apenas para ampliar a confusão e a dificuldade em navegar entre interpretações e imposições culturais.

Concluo esta investigação ciente de que estudar discursos de professores leva em consideração por apenas (pequeno) um lado da equação. Inúmeros outros ainda persistem, em particular as vivências de estudantes que diariamente lidam com preconceitos, estereótipos e negligências relativas a entendimentos sobre sexualidade. Como procurei demonstrar, sentidos são construídos com ou sem a atuação da escola, mas influenciados diariamente por ela. O que podemos e pretendemos fazer quanto a isso é uma das questões que segue comigo para investigações futuras, sem perder de vista aquilo que determinamos como nosso projeto de existência. Que, como a teoria *queer* nos informa, não precisa ser fixo ou imutável. Talvez a pergunta certa não seja “e o homossexual, usa que banheiro?”, mas sim “e o homossexual, que banheiro quer usar?”.



## Referências

ALMAGUER, Tomás. Chicano men: a cartography of homosexual identity and behavior. In: ABELOVE, Henry; BARALLE, Michèle; HALPERIN, David (Orgs.). *The lesbian and gay studies reader*. New York and London: Routledge, 1993.

BECHDEL, Alison. *Fun home: a family tragicomic*. New York: Mariner Books, 2007.

BRASIL. Orientação Sexual. In: *Parâmetros Nacionais Curriculares*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITZMAN, Deborah. Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, v. 45, n. 2, p. 151-165, 1995.

BRITZMAN, Deborah. *Lost subjects, contested objects: toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany: State university of New York Press, 1998.

BROWNE, Kath e NASH, Catherine. *Queer methods and methodologies: intersecting queer theories and social science research*. Farnham e Burlington: Ashgate, 2010.

BUTLER, Judith. Critically queer. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 1, p. 17-32, 1993a.

\_\_\_\_\_. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

\_\_\_\_\_. Imitation and gender insubordination. In: ABELOVE, Henry; BARALLE, Michèle; HALPERIN, David (Orgs.). *The lesbian and gay studies reader*. New York and London: Routledge, 1993b.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAUDURO, Flávio Vinicius. *Différance e comunicação*. In: *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n. 10, junho 1999.

CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Getúlio. *Memórias do brincar e construção de subjetividades: uma experiência com alunas de um curso de magistério*. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual), Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

COIMBRA JR, Carlos. Desafios à avaliação da literatura científica: a revisão pelos pares. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, out. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2003000500001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000500001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 jun 2011.

CONNELLY, Michael e CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 104-131.

COSIER, Kimberly e SANDERS III, James. Queering art teacher education. *International Journal of Art and Design Education*. Vol. 26, no. 1, p. 21-30, 2007.

DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman e LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DIAS, Belidson. Desobediências de um boy interrompido: perversão e censura na Educação da Cultura Visual. *VIS: revista do programa de pós-graduação em arte*. Brasília: Editora Brasil, v. 8, n. 1, jan/jun de 2009.

\_\_\_\_\_. *O i/mundo da educação em cultura visual*. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DOLL, Mary. Queering the gaze. In: PINAR, William (Org.). *Queer theory in education*. New York: Routledge, 1998.

DULAC, Elaine. *Sexualidades e educação: uma análise de questões levantadas por professores/as de um curso voltado à educação para a diversidade*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERRARÍ, Anderson e FRANCO, Elizabete. “Lidando com as homossexualidades” – a formação de professores em debate. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 12, n. 2, p. 9-20, jul./dez. 2010.

GABLIK, Suzi. *Reenchantment of art*. New York: Thames Hudson, 1994.

GALOSC. *Laila*. Cariri, 2010.

GOODSON, Ivor. El estudio de las vidas del profesorado. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004.

GUBES, Tales. *A cultura da revista Rolling Stone: um estudo dos critérios de noticiabilidade e das estratégias narrativas*. Monografia (Graduação em Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

\_\_\_\_\_. *Sexualidade em quadrinhos: personagens não heteronormativos em Rocky Hudson e Muriel Total*. Monografia (Especialização em Expressão Gráfica). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Leda. Laila: apontamentos sobre autobiografia, sexualidade e educação em quadrinhos. In: *Anais do 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação*. Canoas: ULBRA, 2011.

GUIMARÃES, Alexandre. *Escolas flutuantes, sujeitos transaprendentes*. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual), Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petropolis: Vozes, 2000.

HALPERIN, David. How to do the history of male homosexuality. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 6, n. 1, p. 87-124, 2000.

\_\_\_\_\_. Is there a history of sexuality? In: ABELOVE, Henry; BARALLE, Michèle; HALPERIN, David (Orgs.). *The lesbian and gay studies reader*. New York and London: Routledge, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HONEYCHURCH, Kenn Gardner. Extending the dialogues of diversity: sexual subjectivities and education in the visual arts. *Studies in art education*. V. 36, n. 4, p. 210-217, 1995.

\_\_\_\_\_. *Inside out / outside in – Sexual diversity: a comparative case study of two post-secondary visual art students*. Thesis (Doctorate in Philosophy), Faculty of Graduate Studies, The University of British Columbia, 1996.

JAGOSE, Annamarie. *Queer theory: an introduction*. New York: New York University Press, 1996.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOZINETS, Robert. *Netnography: doing ethnographic research online*. London, California, New Delhi and Singapore: SAGE, 2010.

KUMASHIRO, Kevin. *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*. London and New York: Routledge, 2002.

LANCASTER, Roger. *The trouble with nature: sex in science and popular culture*. London/Berkeley/California: University of California Press, 2003.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LAURETIS, Teresa de. Habit Changes. *Differences: a journal of feminist cultural studies*. 6.2+3, p. 296-313, 1994.

LIMA, Aline. *Quem sou eu: autorrepresentações de travestis no orkut*. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual), Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUHMANN, Susanne. Queering/Querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing. In: PINAR, William (Org.). *Queer theory in education*. New York e London: Routledge, 1998.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver In: OLIVEIRA, Marilda de (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Editora UFSM, 2007, p. 19-40.

\_\_\_\_\_; TOURINHO, Irene. Entre contingências e experiências vividas... Propostas para pensar um ensino crítico de artes visuais. *Visualidades*. Goiânia, v. 3, n. 1, 2005.

\_\_\_\_\_; TOURINHO, Irene. Pesquisa Narrativa: Concepções, práticas e indagações. In: *II Congresso de Educação, Arte e Cultura: confluências e diálogos no campo das artes*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria/Laboratório de Artes Visuais, 2009. v. 1. p. 1-12.

MILLER, Janet. Autobiography as a queer curriculum practice. In: PINAR, William (Org.). *Queer theory in education*. New York: Routledge, 1998.

MIRZOEFF, Nicholas. *An introduction to visual culture*. Routledge: New York e London, 2004.

MORRIS, Marla. Unresting the curriculum: queer projects, queer imaginings. In: PINAR, William (Org.). *Queer theory in education*. New York e London: Routledge, 1998.

NASCIMENTO, Erinaldo. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO,

Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

PARKER, Richard. Homossexualidades brasileiras. In: PARKER, Richard. *Abaixo do Equador: culturas do desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 51-85.

PEREIRA, Alexandre. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

PIONTEK, Thomas. *Queering gay and lesbian studies*. Urbana and Chicago: Illinois University Press, 2006.

RICH, Adrienne. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. In: ABELOVE, Henry; BARALLE, Michèle; HALPERIN, David (Orgs.). *The lesbian and gay studies reader*. New York and London: Routledge, 1993.

ROHDEN, Fabíola e CARRARA, Sérgio. O percurso da experiência gênero e diversidade na escola: pretensões, realizações e impasses. In: ROHDEN, Fabíola; ARAÚJO, Leila e BARRETO, Andreia (Org.). *Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

RUBIN, Gayle. Blood under the bridge: reflections on "thinking sex". *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 17, n. 1, p. 15-48, 2010.

\_\_\_\_\_. *O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política" do sexo*. Recife: S.O.S. Corpo, 1993a (versão eletrônica). Disponível em: <<http://www.ufscar.br/cis/2011/05/a-troca-de-mulheres-notas-sobre-a-economia-politica-do-sexo/>>. Acesso em 03 out 2011.

\_\_\_\_\_. Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: ABELOVE, Henry; BARALLE, Michèle; HALPERIN, David (Orgs.). *The lesbian and gay studies reader*. New York and London: Routledge, 1993b.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SEDGWICK, Eve. *Epistemology of the closet*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1990.

SEWELL, Edward. Queer characters in comic strips. In: MCALLISTER, Matthew; SEWELL, Edward; GORDON, Ian. *Comics & ideology*, New York: Peter Lang, 2001.

SHLASKO, G. D. Queer (v.) pedagogy. *Equity & excellence in education.*, v. 38 n. 2, p. 123-134, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petropolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular*. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SMALLS, James. *Gay art*. Londres: Sirrocco, 2008.

SOUSA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Edições MEC/Unesco: Brasília, 2009.

SPARKES, Andrew e SMITH, Brett. Narrative constructionist inquiry. In: HOSTEIN e GUBRIUM (Org.). *Handbook of constructionist research*. London: Guilford Press, 2008.

SUMARA, Dennis e DAVIS, Brent. Interrupting heteronormativity: toward a queer curriculum theory. *Curriculum inquiry*. V. 29, n. 2, p. 191-208, summer 1999.

TOURINHO, Irene e MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

TOURINHO, Irene e MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: \_\_\_\_\_. *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

TOURINHO, Irene. Currículo para além das grades: de porões a terraços, praças e jardins. *VIS: revista do programa de pós-graduação em arte*. Brasília: Editora Brasil, v. 8, n. 1, jan/jun de 2009a.

\_\_\_\_\_. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: \_\_\_\_\_. *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009b.

VILLELA, Marcos e RATTO, Cleber. Virtude é coisa que se ensina? O lugar do cuidado na formação. In: MARIGUELA, Márcio; FACCIOLI, Ana Maria e DE SOUZA, Regina (Orgs.). *Que escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades*. Campinas: Alínea, 2009.

VILLELA, Marcos. Diferença, identidade e diversidade: os limites da convivência humana. In: EGGERT, Edla *et al* (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: livro 1*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

WADE, Lisa. Consequences of US and Dutch approaches to teen sex. Disponível em: <<http://thesocietypages.org/socimages/2010/09/06/the-land-of-opportunity-for-sexually-transmitted-infections/>>. Acesso em: 13 dez 2010.

WALTER, John e CHAPLIN, Sarah. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2002.

WEEKS, Jeffrey. Corpo e sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Sexuality*. New York: Routledge, 2003.

WEEKS, Jeffrey. The meaning of diversity. In: NARDI, Peter e SCHNEIDER, Beth (Org.). *Social perspectives in lesbian and gay studies*. London e New York: Routledge, 1998.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petropolis: Vozes, 2000.