



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

André Luiz Bernardo Storino

Conversando sobre a série *Sex Education*: o que jovens estudantes de uma escola pública da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro nos ensinam sobre gênero e sexualidade?

Rio de Janeiro
2025



André Luiz Bernardo Storino

Conversando sobre a série *Sex Education*: o que jovens estudantes de uma escola pública da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro nos ensinam sobre gênero e sexualidade?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do professor Dr. Ivan Amaro. Linha de pesquisa: Políticas e Práticas em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Amaro

Rio de Janeiro
2025

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S884 Storino, André Luiz Bernardo
 Conversando sobre a série Sex Education: o que jovens
 estudantes de uma escola pública da Baixada Fluminense do
 Rio de Janeiro nos ensinam sobre gênero e sexualidade? /
 André Luiz Bernardo Storino. -- Rio de Janeiro : UNIRIO,
 2025.
 235

 Orientador: Ivam Amaro de Araújo.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do
 Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

 1. Juventudes e Escola. 2. Gênero e Sexualidade. 3.
 Cartografia e Conversas. I. Araújo, Ivam Amaro de, orient.
 II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

André Luiz Bernardo Storino

Conversando sobre a série *Sex Education*: o que jovens estudantes de uma escola pública da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro nos ensinam sobre gênero e sexualidade?

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do professor Dr. Ivan Amaro. Linha de pesquisa: Políticas e Práticas em Educação.

Aprovado em: 24 / 04 / 2025

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ivan Amaro (Orientador)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof.^a Dra. Adriana Hoffmann Fernandes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (Avaliadora Interna)

Prof. Dr. Diógenes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (Avaliador Interno)

Prof. Dr. Dilton Ribeiro do Couto Junior

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (Avaliador Externo)

Prof.^a Dra. Debora Breder Barreto

Universidade Católica de Petrópolis – UCP (Avaliadora Externa)

Dedicatória

Dedico à minha mãe, Vanda Bernardo Storino (In memoriam), que, na sua simplicidade, me ensinou a viver o lado bom da vida e a leveza com que devemos encarar as situações cotidianas. E à minha companheira, Daiane Carla de Souza Bezerra, por me fazer acreditar que o sentido da vida pode estar contido nesses versos: *“Quero sua risada mais gostosa, esse seu jeito de achar que a vida pode ser maravilhosa”*! E aos meus “broduscos”, meus filhos Pedro, Francisco e Bernardo, que me permitem continuar minha trajetória, sempre de novo, de tentar fazer a manga cair longe do pé.

Agradecimentos

“Se você só fizer o que sabe nunca será mais do que é agora”.
Mestre Shifu

Tenho muito a agradecer a tantas pessoas que têm feito com que eu sempre busque fazer e ser mais do que eu sei e sou agora. Uma dessas pessoas é o Professor Doutor Ivan Amaro, amigo e orientador, que tem topado seguir nesse caminho de pensar as discussões de gênero e sexualidade em diferentes artefatos culturais. Foi com os desenhos animados no mestrado, assim tem sido com as séries no doutorado. Obrigado! Muito obrigado por se permitir essa orientação e tornar a minha trajetória acadêmica mais rica e desafiadora.

À Banca, meus mais sinceros agradecimentos. À Professora Doutora Adriana Hoffmann Fernandes, com quem pude cultivar as peculiaridades de se olhar uma imagem; e ao Professor Doutor Diógenes Pinheiro, por ter conduzido esse olhar nas/pelas/com as juventudes, em disciplinas cursadas no programa. À Professora Doutora Debora Breder, cuja sensibilidade e seriedade em suas ponderações constituem-se verdadeiros abraços, tão necessários nesses processos de produção de uma pesquisa, ao mesmo tempo em que nos enchem de coragem de seguir em frente; ao Professor Doutor Dilton Ribeiro do Couto Junior, pelas explanações sobre o trabalho e as suas anotações, entre cinco e dez páginas, no mínimo, tão ricas em detalhes que traduzem o zelo com que fez e me inspiraram a segui-las. São exemplos que espero poder incorporar sempre mais em minhas práticas e em meu “ser professor”. Às Professoras Doutoras Eliane Ribeiro Andrade e Tania Lucía Maddalena. Muito obrigado a todas e a todos por aceitarem o convite.

Aos companheiros e às companheiras do Núcleo de Estudos e Pesquisa de Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades – NuDES, nosso grupo de pesquisa, com quem estou sempre aprendendo.

Ao Professor Doutor Daniel Vieira Silva, à Professora Doutora Patrícia Jerônimo Sobrinho e à Professora Doutora Talita Nunes Silva Gonçalves, amigas e amigo, que solicita e prontamente leram meu pré-projeto de pesquisa, para processo de seleção e ingresso no doutorado. Às amigas de magistério, que estão sempre nas trincheiras por uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade: Mestra Rosane Barros e Mestra Ana Carla Feijole. Vocês foram e são imprescindíveis!

Toda a minha gratidão e carinho à Direção do Instituto Amélie Poulain, pela acolhida e generosidade em tornar esta pesquisa factível naquele espaço. Aos participantes que tornaram tudo muito mais leve nesse trajeto, a compartilhar suas vidas, experiências e vivências comigo: *Lexi, Pocahontas, Escorpiana, Bibi, Nala, Luíza e Fiel*. Ah, vocês! Sem palavras para traduzir o que foram e o que são para mim. Muito obrigado por tudo que me permitiram experimentar através dos nossos diálogos, desde a simples e intensa presença, do suave e eloquente silêncio às saborosas e intermináveis conversas tanto divertidas quanto sérias.

Não poderia deixar de registrar a importância da flexibilização, por meio da CAPES, mérito do Governo Lula, para a concessão de bolsa na pós-graduação a quem possui vínculo empregatício. Permitiu-me que pudesse tirar licença do trabalho para dedicar-me ao doutorado, ainda que por um ano, somente, mas esse tempo foi fundamental. Pesquisa se faz, não só, mas sobretudo, com tempo e investimento.

E, por último, um agradecimento muito especial à Ariane Vieira de Paula. Quem cuidou dos afazeres da casa nos anos pandêmicos, com quem pude dividir o cuidado com os meninos e a alegria quando soubemos da aprovação no doutorado. Aos meus amigos e irmãos de uma vida toda, que estão sempre a ouvir as divagações filosóficas da tese: Assis Gonçalves e Nielson Brandão. À minha família, irmãos, irmãs, cunhadas/os, sobrinhas/os, que moram sempre em meu coração. À Daiane Carla de Souza Bezerra. Sem você, as dificuldades pareceriam maiores do que realmente são, e essa caminhada não seria tão possível quanto foi.

"Les temps sont durs pour les rêveurs." ¹

O Fabuloso Destino de Amélie Poulain

"Queria que o anel nunca tivesse vindo a mim. Que nada disso tivesse acontecido', disse Frodo Bolseiro. 'Como todos que vivem para ver tempos assim. Mas não cabe a eles decidir. Temos que decidir apenas o que fazer com o tempo que nos é dado', Gandalf".

*J. R. R. Tolkien. O Senhor dos Anéis:
A Sociedade do Anel*

"Amar e mudar as coisas

Amar e mudar as coisas me interessa mais."

Belchior. Alucinação

¹ "Os tempos são difíceis para os sonhadores".

STORINO. André Luiz Bernardo. **Conversando sobre a série *Sex Education*: o que jovens estudantes de uma escola pública da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro nos ensinam sobre gênero e sexualidade?** 2025, f. 235. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa aconteceu, a partir das experiências e vivências de alunas e alunos, em uma escola da rede pública estadual, localizada na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. As conversas com as/os jovens sobre as discussões de gênero e sexualidades (Louro, 2007, 2013, 2014; Butler, 2015; Vergueiro, 2016) foram mediadas utilizando e instrumentalizando a série *Sex Education*, que compõem o catálogo da plataforma de *streaming* Netflix. Tomada como um artefato cultural, que nos permitiu realizar esse encontro entre estudantes e a escola e também tensionar os atravessamentos que constituem os processos de subjetividade, tal como as experiências e vivências das/dos discentes no espaço escolar, e para além dele. Espaço que se investigou ao modo de um cartógrafo (Deleuze, 1992, 1995, 1996; Rolnik, 1989; Kastrup, 2014), observando, construindo e propondo encontros e conversas. Conversas que temos utilizado como metodologia e procedimentos metodológicos, que nunca são neutros, pois afetamos mutuamente nesse processo de investigação no campo da escola e da educação. Interpelações que nos conduziram à investigação de uma realidade em movimento, de experiências singulares, por isso algumas intenções foram balizas desse percurso - uma ampla e geral: *cartografar, sob a ótica de estudantes, as representações produzidas sobre gênero e sexualidade na série Sex Education*. Seguida das específicas: i) identificar como se dá a construção das identidades de gênero e sexual na série; ii) analisar como essas identidades dissidentes ensejam uma (des) construção das narrativas hegemônicas sobre gênero e sexualidade; iii) refletir como os/as jovens as percebem, as recepcionam e se apropriam de suas agência na construção de si e as fizeram reverberar no cotidiano da escola. Nesse percurso, desenhou-se um mapa que foi desde a aplicação de questionário, conversas em diferentes lugares, à organização de um grupo para a exibição (Grupo de Exibição e Conversa-GEC) de alguns episódios, para continuarmos a conversar antes, durante e depois das cenas. Refletimos sobre como a série, enquanto artefato cultural, possibilitou pensar as questões sobre gênero e sexualidade, para além da lógica cisheteronormativa. Como as experiências das/dos participantes apontam a escola de ensino médio como um lugar seguro, em relação às vivências no ensino fundamental. Como esse lugar pode vir a ser um espaço de partilha entre elas e eles, quando jovens conversam com jovens. E, por último, como experimentam esse diálogo em casa, junto às suas famílias.

Palavras-chave: Juventudes; Escola; Gênero; Sexualidade; Cartografia; Conversas; Série *Sex Education*.

STORINO. André Luiz Bernardo. **Talking about the TV Show "Sex Education": what do young students from a public school in Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, teach us about gender and sexuality?** 2025, f. 235. Doctoral thesis - Postgraduate Program in Education, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, 2025.

ABSTRACT

This research was conducted based on the experiences of students at a state public school located in Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Sex Education, which is a TV show available on Netflix streaming platform catalog, had been instrumentalized during the conversations with young people about gender and sexuality (Louro, 2007, 2013, 2014; Butler, 2015; Vergueiro, 2016). Taken as a cultural artifact, it allowed us to carry out these meetings between young people and the school as well as to tension the intersections that constitute subjectivity processes, such as the experiences and experiences of students at school and beyond this institution. A space that was investigated in a cartographer (Deleuze, 1992, 1995, 1996; Rolnik, 1989; Kastrup, 2014) way, observing, constructing and proposing meetings and conversations. Conversations that we have been using as methodology and methodological procedures, which are never neutral, as we mutually affect each other during this process of investigation in the field of school and education. Questions that led us to investigate a reality in movement, of singular experiences, that's why some intentions were guideposts for this journey - a broad and general one: to map, from students perspective, the representations produced about gender and sexuality in the Sex Education TV show. Followed by specific ones: i) identify how gender and sexual identities are constructed in the series; ii) analyze how these dissident identities give rise to a (de)construction of hegemonic narratives about gender and sexuality; iii) reflect on how young people perceive them, receive them and appropriate their agency in the construction of themselves and make them reverberate in the daily life of the school. Along the way, a map was drawn from the questionnaire application, conversations in different places, to the organization of a group for the screening (Screening and Conversation Group - GEC) of some episodes, so that we could continue to talk before, during and after the scenes. We thought about how the show, as a cultural artifact, made it possible to think about gender and sexuality issues, beyond the cisheteronormative logic. How the experiences of the participants point to high school as a safe place, in relation to their experiences in elementary school. How this place can become a space for sharing between them, when young people talk to other young people. And, finally, how they experience this dialogue at home, with their families.

Keywords: Youth; School; Gender; Sexuality; Cartography; Conversations; Sex Education TV Show.

STORINO. André Luiz Bernardo. **Hablando de la serie Educación Sexual: ¿qué nos enseñan sobre género y sexualidad los jóvenes estudiantes de una escuela pública de la Baixada Fluminense, en Río de Janeiro?** 2025, f. 235. Tesis doctoral - Programa de Postgrado en Educación, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, 2025.

RESUMEN

La presente pesquisa ocurrió a partir de las experiencias y vivencias de alumnas y alumnos, en una escuela de la red pública estadual, ubicada en Baixada Fluminense, en el estado de Rio de Janeiro. Las charlas con los jóvenes sobre discusiones de género y sexualidad (Louro, 2007, 2013, 2014; Butler, 2015; Vergueiro, 2016) han sido mediados por la serie Sex Education, que compone el catálogo de la plataforma de streaming Netflix. Abarcada como un artefacto cultural, que nos permitió realizar ese encuentro entre los jóvenes y la escuela, así como tensionar los cruces que constituyen los procesos de subjetividad, tal como las experiencias y vivencias de los profesores y profesoras en el ambiente escolar y fuera de él. Ese espacio lo ha investigado al modo de un cartógrafo (Deleuze, 1992, 1995, 1996; Rolnik, 1989; kastrop, 2014), observando, construyendo y proponiendo encuentros y charlas. Discusiones que hemos utilizado como metodología y procedimientos metodológicos, que nunca son neutros, pues afecta mutuamente en ese proceso de investigación en el campo de la escuela y de la educación. Interpelaciones que nos condujeron a la investigación de una realidad en movimiento, de experiencias singulares. Por ello algunas intenciones han sido limitadas de ese camino – una amplia y general: cartografiar, bajo la visión de estudiantes, las representaciones producidas sobre género y sexualidad en la serie Sex Education. Seguida de las específicas: i) identificar como ocurre la construcción de las entidades de género y sexual en la serie. ii) analizar cómo estas identidades disidentes anhelan una (des)construcción de las narrativas hegemónicas sobre género y sexualidad. iii) reflejar como los jóvenes las sienten, las reciben y se adueñan de su capacidad de actuar en la construcción de sí misma, y el efecto que lo hace repercutir en el cotidiano de la escuela. Por ese camino se ha dibujado un mapa que abarca desde la aplicación de cuestionarios, charlas en diferentes lugares a la organización de un grupo, para la exhibición (Grupo de Exhibición y Charla- GEC) de algunos episodios, para seguir una conversación antes, durante y después de las escenas. Reflejamos sobre como la serie, del punto de vista de un artefacto cultural, ha posibilitado pensar en las cuestiones sobre género y sexualidad, que trasciende hacia la lógica cisheteronormativa. Como las experiencias de las y de los participantes señalan la escuela de enseñanza media como un lugar seguro, en relación a las vivencias en la enseñanza fundamental. Como dicho lugar puede convertirse en un espacio de repartición entre ellas y ellos, cuando hay un diálogo entre los jóvenes y, por último, como experimentan ese diálogo en casa, delante de sus familias.

Palabras clave: Juventud; Escuela; Género; Sexualidad; Cartografía; Conversaciones; Serie Educación Sexual.

Lista de Ilustrações

Figura 1: Momentos do projeto “A vida pós-pandemia”.	37
Figura 2: Cartaz de divulgação interna entre as/os discentes.	39
Figura 3: Momentos durante o Encontro Agosto Lilás.	39
Figura 4: Imagens exibidas no momento em que se respondia ao Questionário.	46
Figura 5: Vivências em anos anteriores pelas/os participantes da pesquisa na escola.	56
Figura 6: As temporadas da série <i>Sex Education</i> .	58
Figura 7: Algumas das personagens mais importantes da série <i>Sex Education</i> .	60
Figura 8: <i>Eric</i> fazendo maquiagem em <i>Adam</i> .	68
Figura 9: Diretora <i>Hope</i> lendo o livro de <i>Jean Milburn</i> e o trecho do livro lido.	69
Figura 10: A detenção das meninas.	70
Figura 11: Meninas no ônibus com <i>Aimee</i> : sororidade.	72
Figura 12: <i>Print</i> das interfaces da série <i>Sex Education</i> em cinco contas distintas.	92
Figura 13: <i>Cal</i> , <i>Eric</i> , <i>Abbi</i> e <i>Ramon</i> .	114
Figura 14: Os Intocáveis (<i>The Untouchables</i>).	125
Figura 15: <i>Moordale</i> : a entrada e o auditório.	151
Figura 16: <i>Sands</i> e <i>Colin</i> , docentes de <i>Moordale</i> .	152
Figura 17: <i>Aisha</i> , <i>Roman</i> e <i>Abbi</i> .	155
Figura 18: <i>Issac</i> e a luta pela acessibilidade.	156
Figura 19: <i>Layla</i> e <i>Cal</i> (à direita).	157
Figura 20: <i>Maeve</i> com seu irmão, <i>Sean</i> ; sua mãe, <i>Erin</i> , e sua irmã, <i>Elsie</i> .	192
Figura 21: <i>Eric</i> com seu pai, <i>Abeo</i> ; sua mãe, <i>Beatrice</i> .	192
Figura 22: <i>Adam</i> com seu pai, <i>Michael</i> ; sua mãe, <i>Maureen</i> .	193
Figura 23: <i>Otis</i> e sua família.	194

Lista de Tabelas

Tabela 1: Descritores usados nos Bancos de Teses e Dissertações: Capes e BDTD.	27
Tabela 2: Trabalhos encontrados nos Bancos de Teses e Dissertações: Capes e BDTD.	28
Tabela 3: Séries indicadas pelos sites.....	41
Tabela 4: Séries e suas comunidades no Facebook.	44
Tabela 5: Séries e suas comunidades no Instagram.....	45
Tabela 6: Modelo do Questionário.	227
Tabela 7: Pergunta 1 – Como foi?.....	229
Tabela 8: Pergunta 2 – Assisti por:.....	230
Tabela 9: Pergunta 3 – Me interessei.....	230
Tabela 10: Pergunta 4 - Assisti?.....	231
Tabela 11: Pergunta 5 – Assisti pela/o?.....	232
Tabela 12: Pergunta 6 - Assisti quando tinha entre?	232
Tabela 13: Pergunta 7- Como foi?.....	233

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Quando perguntado se já tinham assistido.	48
Gráfico 2: Quantos anos tinham quando assistiram.	48
Gráfico 3: Assistiram com quem?	49
Gráfico 4: Como acessaram para assistir.....	50
Gráfico 5: Como tomou conhecimento sobre as séries.	51
Gráfico 6: Motivos apresentados para assistir às séries.	51
Gráfico 7: Como foi a experiência de assistir.....	52
Gráfico 8: Da identificação às relações.	99

Lista de siglas e abreviaturas

NuDES	Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades
GEC	Grupo de Exibição e Conversa
SRN	Sistema de Recomendações da Netflix

SUMÁRIO

DA MINHA EXPERIÊNCIA À EXPERIÊNCIA DO ACONTECIMENTO.....	18
Das minhas questões às questões do campo e vice-versa.....	20
As intenções para olhar esses encontros	24
Dos ecos dos trabalhos já publicados, o que achei... ..	25
De como cada percurso está sendo produzido.....	30
1. O CAMPO, QUEM CONVERSA E COMO TEMOS CAMINHADO	32
1.1 Situando o campo: uma escola e seu entorno... ..	33
1.1.1 Instituto <i>Amélie Poulain</i>	35
1.1.2 As séries e como chegamos a <i>Sex Education</i>	40
1.1.3 Quem topou conversar?.....	52
1.1.4 <i>Sex Education</i> e os episódios assistidos	57
1.1.5 O Grupo de Exibição e Conversa-GEC.....	65
1.2 Cartografar conversando, conversar cartografando... ..	73
1.2.1 Cartografar, na escola, é seguir pistas	76
1.2.2 Conversar como procedimento metodológico.....	79
2. STREAMING, ALGORITMOS E INTERAÇÕES.....	84
2.1. Dos algoritmos à produção do gosto.....	86
2.1.1 Das indicações algorítmicas às interações pessoais	95
3. JUVENTUDES E GÊNERO: DA TELA ÀS CONVERSAS.....	103
3.1 Sendo feita(o) ou se fazendo, por que falamos em Juventudes	104
3.2 Das exigências de um mundo feito aos impasses de um mundo a se fazer	110
3.2.1 Gênero, sexualidade e a constatação: “explícito na sua cara”.....	111
3.2.2 “Posturado” ou estratégias de sobrevivência?.....	115
3.2.3 Representação e performatividade na/pela série <i>Sex Education</i>	122
3.2.4 Entre reiteração e subversão: como elas/eles têm vivenciado esse movimento.....	133

4. “A ESCOLA É UM REFÚGIO.”? DAS REPRESENTAÇÕES À ESCOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	143
4.1 Por que falamos de escola?	144
4.2 As escolas da tela	149
4.2.1 <i>Moordale</i>	150
4.2.1 <i>Cavendish</i>	154
4.3 No Instituto <i>Amélie Poulain</i>: entre negociações e construções	158
4.3.1 O caso de <i>Aimee</i> e a escola como lugar de partilha	168
4.3.2 Uma (quase) possível clínica no Instituto <i>Amélie Poulain</i>	179
4.4 Na família, entre (não) acolhimento e (não) negociações	189
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
6. REFERÊNCIAS	212
APÊNDICE A – Termo de Livre Consentimento	225
APÊNDICE B – Questionário aplicado	227
APÊNDICE C – Resultado completo do questionário	229
APÊNDICE D – Condução do primeiro encontro do GEC	234

DA MINHA EXPERIÊNCIA À EXPERIÊNCIA DO ACONTECIMENTO

(...) é preciso resistir a fazer da experiência um conceito, é preciso resistir a determinar o que é a experiência, a determinar o ser da experiência. Mais ainda, talvez seja preciso pensar a experiência como o que não se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, (...) não como o que é e sim como o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento (...). (Larrosa, 2015. p. 43)

A continuação de um caminho de pesquisa sobrevoando as questões de gênero e sexualidade, a partir de séries nas plataformas de *streaming* direcionadas às juventudes, tem sua composição, seja pelos meus interesses de pesquisa do aperfeiçoamento ao mestrado, seja das experiências como professor na educação básica, como, também, a partir das vivências em família com meus filhos.

Academicamente, a iniciação aos Estudos de Gênero e Sexualidade se deu nos cursos Aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Educação-GDE e na Especialização em Gênero e Sexualidade-EGeS, ambos oferecidos pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). Depois, no mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), sob orientação do prof. Dr. Ivan Amaro. Neles todos, debrucei-me sobre os desenhos animados como artefato cultural que dialoga com a (des) construção e manutenção do modo de reprodução da subjetividade, assim como a representação da diferença: entrelaçando padrões de beleza (estética), gênero e sexualidade. Caminhada que resultou na dissertação “*Gênero, beleza e corpo nos desenhos animados: recepção e percepções de alunas e alunos de uma escola pública*” (Storino, 2017).

Investigação que ocorreu em uma das escolas em que atuo como docente na disciplina de Filosofia. Em que também pude, de alguma forma, valer-me dos conhecimentos adquiridos nos cursos de aperfeiçoamento e especialização, e dos saberes que o mestrado me possibilitou, provocar outras perspectivas naquele espaço, ao mesmo tempo, em que ser afetado pelas conversas com as/os discentes me presentearam diariamente, em que gentilmente compartilham comigo, seja consciente ou inconscientemente, pelo simples fato de ser quem são.

E, por último, com meus próprios filhos, em casa, rememorando os desenhos a que assisti, na infância, assistindo aos da vida adulta e acompanhando os meninos naqueles que os

mantinham entretidos, pois eles tinham, na época do mestrado, entre dois (os gêmeos) e cinco anos (o primogênito). Agora, no doutorado, concomitante à presença das séries como entretenimento, substituindo, gradualmente, os desenhos, sobretudo para o filho mais velho. Percebendo o quanto esses artefatos culturais eram presentes e potentes na produção da subjetividade, configurando-se como formadores e informadores de modo de ser; propondo descritores mesmos, e por que não dizer “*prescritores*” de uma manutenção, de uma representação hegemônica, que se trata a si mesma como única (Giroux, 1995, 2001; Giroux, McLaren, 1995).

Assim, como pesquisador, professor e pai, tenho tentado caminhar dentro dessa “*lógica do acontecimento*”, pois não há teorização possível que dê conta do que seja a vida, principalmente, a vida de uma pessoa, com suas escolhas e suas elaborações. Ainda que seja um caminho tentador, fazer da experiência um conceito, uma vez que tendemos a pensar o que chamamos realidade a partir dele, e, quando não é mais suficiente, inventamos outro. Tenho me colocado na produção dessa tese com esse intuito: não fazer dessa experiência a pesquisa, mas não a tomar como estanque. Gosto de acreditar que são caminhos rizomáticos. Fazer dessa experiência com as séries, e, nesse caso, mais detidamente, *Sex Education*, uma possibilidade para discutir gênero e sexualidades, ao mesmo tempo em que se conversa com os jovens, a partir da escola e para além dela.

Por isso, a feição dessa tese tem se realizado nesse caminho de pesquisa, cuja conversa se configura como metodologia com jovens de uma escola ² pública de Ensino Médio, no bairro de Xerém, 4º Distrito do Município de Duque de Caxias/RJ. Começamos nos debruçando nas séries exibidas nas plataformas de *streaming*, que abordam a temática da sexualidade-gênero-juventudes e suas correlações com o campo da educação, buscando nelas o que se tem configurado como outras narrativas hegemônicas por alguns motivos, sem que caiamos na tentação de conceitualizá-las demasiadamente.

O primeiro, e um pouco mais perceptível, é que elas dialogam com o cotidiano, ainda que em uma lógica hollywoodiana (Giroux, 1995, 2001). Contudo, mesmo constituídas dentro desse espectro, mas com a independência que as plataformas de *streaming* possibilitam,

² A pesquisa começou a ser desenvolvida em duas escolas. Contudo, após a Qualificação I (etapa que compõe o processo avaliativo no programa de doutorado) e das orientações da banca, assim como as conversas com o orientador, ponderamos e decidimos nos dedicar somente a uma escola, assim como focar na série *Sex Education*. Dessa forma, cabe ressaltar que os dados do questionário, que, futuramente, serão apresentados e encontram-se na íntegra no Apêndice C, resultam de ambas as escolas investigadas. Enquanto os dados produzidos no Grupo de Exibição e Conversa-GEC, sobretudo as conversas oriundas desses encontros, são posteriores à Qualificação I, e relacionam-se apenas a uma escola.

exploram mais e explicitamente algumas temáticas pouco desenvolvidas e exibidas pelos canais abertos de televisão. Evidência que se constata não só pelo número de produções no menu, mas, também, pela forma de abordagem dos temas e conteúdos.

Conteúdo que, agora, conforme aponta Fátima Gaw (2022), são propostos em uma lógica diferente daquela da televisão convencional. Nesse caso, há a presença das plataformas de *streaming*, sobretudo, na organização, distribuição e criação desses produtos (Rios, 2024). Seja na curadoria dos acervos e bibliotecas, no oferecimento ou ocultamento ao público e na produção do gosto, cujo fluxo, assevera Ladeira (2019), tem sua relação direta com o aprendizado da máquina e as recomendações algorítmicas e a sensação de escolha que tais plataformas multinacionais, ou “vídeo por assinatura sob demanda” (Lotz; Lobato; Thomas, 2018; Lotz, 2001), passaram a oferecer. Afirma Fátima Gaw: “A lógica algorítmica fornece um quadro conceitual que sustenta as relações inextricáveis entre a agência humana, os processos culturais e as infraestruturas tecnológicas na constituição de culturas algorítmicas na vida cotidiana (2001, p. 3, tradução nossa)”.³

O segundo, e menos explícito, é a percepção e a recepção dessas representações e performances como mecanismos que perpassam a produção e constituição da subjetividade de quem lhes assiste (Gaw, 2022). Utilizam-nas no enfrentamento das investidas preconceituosas e discriminatórias que ocorrem no espaço e ambiente escolar e como as acionam enquanto dispositivo de empoderamento, frente ao panóptico. Do mesmo modo, das relações que lhes acometem nas famílias, dentre outras instituições que compõem, desde que chamamos “sociedade do controle” (Deleuze, 1992), às “sociedades disciplinares” (Foucault, 1987) que estão tentando nos produzir.

Seja na constituição das séries, seja no como os discentes as tomam, ambas as perspectivas nos interessam e são questões sensíveis a este trabalho, pois tentar perceber se há relação entre a produção da subjetividade, perpassada por representações (Hall, 2014; 2015; 2016) a configurar-se em performatividades (Butler, 2015), que (re) arranjam corpos e modos de existir nesses artefatos culturais, reverbera nas vivências do cotidiano escolar.

Das minhas questões às questões do campo e vice-versa

Um caminho que tenho vivido e que me tem atravessado, mais particularmente, é o processo de acolhimento vivenciado em casa, com meus filhos, no que tange à sua descoberta

³ Texto original: “*Algorithmic logics provides a conceptual framework that undergirds the inextricable relations among human agency, cultural processes, and technological infrastructures in constituting algorithmic cultures in everyday life*”.

do mundo, da sexualidade e do gênero, de si e dos outros. Descobertas que a conversa desnuda potencializa, aconchega e permite viver, permite vida. Descobertas que nos têm possibilitado conversar nas/com/pelas séries⁴, as quais compõem alguns dos artefatos culturais que se configuram como ferramentas didaticamente utilizadas em casa, como meios de empoderamento e existência, cuja acolhida, pertença e respeito se dão pela diferença na multiplicidade (Gallo, 2014) e não se definem pelo centro, pois o que lá estava, cada vez mais, é destituído.

De um mundo não de fantasia, mas de possibilidades, porque construído gradualmente e a muitas mãos, tensionando o social que é real (Rolnik, 1989). Isso é outro motivo que justifica a construção desta tese: a busca pelas frestas que há na prática docente, quando fazem conversar diferentes currículos, ou seja, não se pode negar que a relação travada no universo das salas de aulas, entre quem *ensinaprende* e *aprendensina* (Alves *et al.*, 2021), é transcendente, não se reduz àquele momento, ecoa nos seres, cuja mensuração é difícil, uma vez que ninguém sai dessa relação como entrou (Freire, 1967).

Da mesma forma, investigar como esses artefatos culturais ensejam frestas dialógicas que nos colocam em caminhos de uma outra educação, que não abdicam da relação direta de uma sala de aula, mas que criam uma ponte entre o conteúdo desta e as diversas e múltiplas agências que a vida nos impõe (inter)subjetivamente. Tem sido assim que as séries exibidas nas plataformas de *streaming* entram nesta pesquisa, ou seja, pensadas como mecanismos político-ético-estético-pedagógicos, não necessariamente nessa ordem, nas relações construídas com a educação, no tocante ao gênero, às sexualidades, às diferenças, às identidades e às representações.

Nesse caso, como as representações dissidentes de gênero e sexualidade dialogam, contra-argumentam e agenciam a despeito da lógica cisheteronormativa. Seguimos tentando conversar com os jovens que as consomem diariamente, por vezes, em eufóricas “maratonas”⁵

⁴ Lançada em 2022, na Netflix, a série *Heartstopper* (A12) conta a história de dois adolescentes que descobrem que sua relação de amizade é, também, uma relação amorosa. O que os leva a passar pelas dificuldades e enfrentá-las no ambiente escolar, assim como fora dele. Ela nos foi apresentada por um dos nossos filhos e tem nos abastecido de possibilidades para alargar os meios de dizer a eles que a vida é muito maior do que os conceitos. Inicialmente, ela havia sido cogitada como uma das séries a ser utilizada nas conversas na escola; contudo, após a primeira Qualificação e as orientações, escolhemos concentrar as conversas em apenas uma série: *Sex Education*.

⁵ “binge-watching” (ver de modo compulsivo) ou “Maratonar” é uma expressão que tem sido muito utilizada pelas/os espectadores, ao se referirem ao ato de dedicar-se a ver uma ou mais séries, nas plataformas de streaming, de modo contínuo, quase sempre sem pausas entre um episódio e outro. Embora o fenômeno não seja novo (Castellano, Meimaridis, 2018), ele vai ser impulsionado pelas novas configurações das plataformas de *streaming*, conforme aponta Melissa Mello Maschka (2021, p. 33): “A disponibilização integral dos episódios de uma temporada completa e o fato de serem criados para estimular a prática da maratona, são características que ajudam

diante das telas (celular, *tablet*, computador ou televisão). Maratonas essas que são cada vez mais incentivadas pela dinâmica empregada pela Netflix, conforme apontam Mayka Castellano e Melina Meimaridis (2016):

O modelo do binge-watching é marcado por uma espetatorialidade intensa, uma vez que os indivíduos assistem múltiplos episódios de forma subsequente. Note-se que o Netflix não foi o responsável pelo surgimento da prática, que já existe desde a década de 1970 com as maratonas televisivas. (...) A Netflix constantemente incentiva a prática, liberando episódios de suas produções originais às sextas-feiras, em vésperas de feriados e durante os “hiatus” das produções televisivas. Nesse sentido, a empresa se aproxima do modelo econômico hollywoodiano, uma vez que os grandes blockbusters são estrategicamente espalhados ao longo do ano, durante os principais feriados e períodos de férias (Castellano e Meimaridis, 2016, p. 204).

Então, nos indagamos: O que buscam lá? Que tipo de conhecimento traz que a escola negligencia, camufla e/ou nega? Que escapa das nossas práticas? Que sugere fendas, mas que temos receio de entrar? Ou que já estão lá postos, isto é, “múltiplos saberes que transitam em suas salas de aula, trazidos pelos diferentes sujeitos que constituem a vida escolar” (Esteban, 2019, p. 172).

Dessa forma, olhar como as narrativas-fios estabelecem os sujeitos e suas representações nas séries, a partir das frestas identitárias, representacional e performática, que, quando não postas como marginais, cômicas e/ou silenciadas, assumem as rédeas do seu protagonismo em um determinado espaço. Vê-las dialogar com o espaço escolar pelas práticas de alunas, alunos e alunes, implícita e explicitamente através das representações e performa(nces)(tividade) circulantes, construídos espaços não como quem ocupa, mas como quem cria.

Espaço no qual ideias são ponderadas, (des)estimuladas, discutidas e (des)construídas. Na educação, não cabe censura, nem mesmo o fomento de posturas que desumanizam e estimulam a eliminação do outro. Assim, dialogar com os ecos ouvidos de todas as direções, sobretudo, aqueles tomados pelas mídias, nas redes sociais, (Facebook e Instagram) nos filmes e nas séries (pano de fundo deste trabalho), ainda que não se deva, a educação e o fazer na escola, reduzir-se a elas, faz-se potente a possibilidade de alargamento de nossas práticas.

Não se pode furtar-se ao debate de temas que atravessam a vida, como racismo, classe, gênero, sexualidade e tantos outros, pois a pluralidade é relicário constitutivo do ambiente

a formar tramas mais intensas e complexas, dando assim, a possibilidade do usuário de ver a programação sem horário pré-estabelecido pela grelha de determinada emissora”.

escolar, diferenças que reverberam na escola, a partir dos corpos que lá habitam. Por isso, construir essa tese, chegar a esse lugar da pesquisa, em que se sentar à roda, com elas e eles para assistir a alguns episódios, conversar fazendo pesquisa e pesquisar, conversando e produzir outros saberes (quem sabe contra-hegemônicos? E científicos.), foi um processo começado pelo meio⁶ e robustecido com as conversas-orientações do Prof. Dr. Ivan Amaro (orientador), das inúmeras e valiosas sugestões na Qualificação I da Professora Dra. Adriana Hoffmann e do Professor Dr. Dilton Couto Junior. Assim como nos diálogos com amigas e amigos integrantes do Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades - NuDES⁷, nosso grupo de pesquisa.

Os apontamentos sobre as dinâmicas das séries, suas propostas narrativas e suas potencialidades didático-pedagógicas que fazem conversar as vivências das/dos discentes e a escola, assim como a constante preferência entre adolescentes e jovens foram imprescindíveis para cartografar esse percurso já em movimento (Kastrup, 2014). E foi seguindo esse caminho, não encontrado nos demais trabalhos, que nos dedicamos a construir os objetivos os quais nos levaram ao campo, para conversar investigando; e, investigado, conversar. Campo que não se confunde com a prática docente, mas que dela não pode prescindir, uma vez que nos habita e somos por ele habitados. Assim, a construção do conhecimento que poderá trazer esta pesquisa é, no fundo, constituído lá com tudo o que somos e fazemos, isto é, pesquisador e professor (Kastrup, 2022).

Conversamos, pois é um modo de existir para si mesmo e para o outro, e foi nessas conversas e encontros que uma interpelação nos deixou inquietos: de que forma as representações e performances que constituem as narrativas dessas séries podem ser consideradas como discursos dissidentes sobre gênero e sexualidade? Como são percebidas e recepcionadas pelas e pelos discentes? Ou, dizendo de outra forma, essas representações e performances compõem-se como processos de subjetividades? Agenciam? Se sim, como é essa

⁶ Pelo meio, pois, como já dito, tenho pesquisado sobre a relação de discentes com as representações midiáticas. Como as recepcionam e as ressignificam, no que tange às questões de gênero e sexualidade, assim foi no mestrado, tomando os desenhos animados como meio de investigação.

⁷ Desde 2015, sob a liderança do prof. Dr. Ivan Amaro, “o grupo tem desenvolvido pesquisas e contribuído com a formação de pesquisadoras e pesquisadores que investigam as temáticas de gênero e sexualidade, sobretudo, articuladas ao campo da educação”. Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas-FEBF/UERJ, compõem, atualmente, o grupo: sete estudantes de Mestrado, quatro de Doutorado, dois de graduação e uma pesquisadora visitante. Tem pautado sua prática na produção de artigos científicos, participação em encontros e eventos nacionais e internacionais, bem como atividades de estudo e aprofundamento teórico-metodológico, como caminhos na construção de saberes que fazem dialogar militância, educação e academia. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2861357598212115>. Acesso em: 15 ago. 2023.

reverberação no espaço escolar? E em quais outros lugares se fazem sentir? Desestruturam os padrões e normas já instituídos? Propõem diálogos possíveis, a partir das experiências e vivências delas e deles com a escola?

As intenções para olhar esses encontros

Essas interpelações têm nos conduzido à investigação de uma realidade em movimento, de experiências singulares, por isso algumas intenções são balizas dessa tese, uma ampla e geral, a qual é: *cartografar, sob a ótica de estudantes, as representações produzidas sobre gênero e sexualidade na série Sex Education*. Enquanto outras intenções se subdividem, são específicas, para tornar essa conversa possível, a saber: i) *identificar como se dá a construção das identidades de gênero e sexual na série*; ii) *analisar como essas identidades dissidentes ensejam uma (des)construção das narrativas hegemônicas sobre gênero e sexualidade*; iii) *refletir como os/as jovens as percebem, recepcionam-nas e apropriam-se de suas agências na construção de si e fazem-nas reverberar no cotidiano da escola*.

Operando com os conceitos de representação e performatividade, para lermos essas narrativas, para perseguir e problematizar suas constituições, seguimos os caminhos da cartografia e da conversa como metodologia de pesquisa, cujo ritmo dinâmico do próprio campo, suas personagens, em suas singularidades, vão se permitindo compartilhar momentos e desvelar vivências, uma vez que os caminhos escolhidos não têm pretensão de descobrir verdades, metanarrativas e discursos hegemônicos acerca das séries e nem das/dos sujeitos.

Não é um decalque o que se mira, mas a possibilidade de individuação de um acontecimento (Deleuze, 1992, p. 38). Não um decalque que volta a si mesmo, mas um mapa desses acontecimentos, aberto, flexível, de um campo em movimento, pois

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (...) Um mapa é uma questão de performance (Deleuze, Guatarri, 1995, p. 21).

Mapa que está se desenhando no percurso, a partir da utilização de algumas ferramentas como questionário, exibição de imagens, sessões de exposições, que ensejaram conversas individuais pelos corredores, pátios, salas de aula, entre um átimo e outro... conversa em grupo, no momento de aplicação do questionário, após as exposições, em roda, na mesa de restaurante, no sítio, na van... criando, assim, praticamente, os dados dessa pesquisa. Tentando encontrar o que Suely Rolnik chama de tentativa de “habitar o ilocalizável, aguçando tua sensibilidade à

latitude ambiente.” Em uma tentativa de encontrar o “fator de a(fe)tivação” (Rolnik, 1989, p. 36) que tem permitido debruçar-me sobre a criação desses dados e olhá-los mais detidamente.

Compreendemos que seguir por esse caminho, em uma perspectiva pós-estruturalista (Louro, 2014), tentando habitar determinados espaços e tempos, é a possibilidade de deixar que o que ali ocorre, é conversado, produzido, elaborado possa ser considerado produção de conhecimento. Sobretudo, quando as práticas dos sujeitos e de suas relações com esse espaço/tempo atraem nosso olhar e não permitem que seja tomado, nem o espaço e nem o tempo, como ontológicos e determinantes, uma vez que é essa a premissa fundamental nessa perspectiva (Peters, 2000), isto é, identidade e diferença são campos em disputas, construções política e social que devem ser constantemente colocadas em revista (Hall, 2014; Silva, 2013, 2014; Butler, 2015).

Dos ecos dos trabalhos já publicados, o que achei...

A produção de pesquisas disponíveis na área de Ciências Humanas que buscam relacionar o audiovisual (como as audiovisualidades) e juventudes apresenta uma quantidade significativa de trabalhos, que abarcam diferentes artefatos culturais. Desde análises de revistas, de imagens, de filmes, de animes, de desenhos animados, assim como a utilização das redes sociais na produção, divulgação e utilização de diferentes narrativas com memes, charges, imagens, vídeos, entre outras visualidades, discutindo desde sua composição às suas possíveis funções didático-pedagógicas, os processos informativos e formativos, temas diversos como racismo, classe e as relações de gênero e sexualidade.

Por isso, para uso neste trabalho, ao realizarmos um recorte temporal, entre 2012 até 2022, buscamos as teses e as dissertações acessíveis no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de encontrar produções que têm lançado luz e investigado esta relação: juventudes, audiovisualidades e educação, a partir das séries exibidas nos canais de *streaming*, e que buscassem dialogar com o discente no ambiente escolar.

Contudo, a produção que conjuga a utilização das séries exibidas por essas plataformas ainda apresenta um número reduzido de trabalhos na área de educação, seja de cunho teórico ou prático (experiências de ensino), que açambarquem os atravessamentos sobre gênero e sexualidade. O número é bem mais expressivo na área de Comunicação, em que encontramos diferentes trabalhos com diversas abordagens teórico-metodológicas, centrando-se mais em

análises das séries, em si, assim, analisamos os mais próximos ao que estamos desenvolvendo como pesquisa.

Analisamos alguns cuja forma não se afastava muito do que propõe este trabalho, a qual é: valer-se da cartografia e da conversa como metodologia de pesquisa, com grupos de discentes, partindo do espaço da escola. Cartografar esses acontecimentos que tornam singular a experiência de cada uma/um com os elementos que as séries propõem, tomando como conceitos-chave o gênero e a sexualidade, ou seja, olhar/mirar as/nas conversas que acontecem entre os conteúdos das séries exibidas pelas plataformas de *streaming* e as experiências e vivências de discentes, a partir da escola.

As buscas e as análises, aqui, não pretendem construir um “Estado da Arte”, ou mesmo um “estado do conhecimento” (Romanowski; Ens, 2006) sobre as produções desses bancos; mantivemo-nos, apenas, no intento de levantar referências, em determinado tempo, que trazem produções na área de educação sobre as relações entre as séries nas plataformas de *streaming* que abordam a educação, as discussões de gênero e sexualidade para as juventudes no contexto escolar.

Visto que caminhamos mais com a intenção de conhecer os trabalhos que conversam e têm trilhado caminhos próximos ao nosso, por serem eles também trilhas, que, assim como a nossa, são singulares e se renovam sempre quando decidimos caminhar nelas/por elas, uma vez que são atravessadas por interesses individuais, que reverberam coletivamente em assuntos, temas e ideias, mas que também são decisões políticas, que, mais, ou menos, dialogam com o tempo presente.

Trilhas políticas que colocam em evidências as preferências por alguns temas; enquanto silencia outros (Silva Junior; Canen, 2015), arvorando-se no direito de postular o que deve ou não ser pesquisado, tentando impor o que pode ou não se tornar digno de ser olhado pela “ciência”. Ciências, cujo modelo é insuficiente, pois não dá cabo de esgotar e exaurir o modo de se olhar e experienciar o que quer que seja, menos ainda quando as experiências de se realizar uma pesquisa que se dedica à lógica do acontecimento (Deleuze, 1974, 1992; Deleuze; Guattari, 1997; Larrosa, 2015), ou tomando outras lógicas na produção de afetos (Gauthier, 2011).

Foi com essa intenção que exploramos os bancos de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), valendo-se do descritor “Audiovisualidades”, com o filtro temporal de 2012 até 2022, e de delimitação de área, (Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas; Área de Conhecimentos: Educação; Área de Concentração: Educação), encontrando 94 dissertações e 48 teses. Seguimos utilizando outros

descritores e suas combinações, para refinar a busca, conforme a Tabela 1. Ainda que, para isso, fosse preciso permitir outras áreas, conforme se segue abaixo.

Tabela 1: Descritores usados nos Bancos de Teses e Dissertações: Capes e BDTD.

Descritores	Dissertação	Tese
“Audiovisualidades” and “Netflix”	1	0
“Juventudes” and “ <i>Sex Education</i> ”	3	0
“Juventude” and “Netflix”	2	2
“Juventudes” and “ <i>Sex Education</i> ” and “Netflix”	0	0
“Netflix” and “Gênero e Sexualidade”	2	0
“Netflix”	2	1
“Série <i>Sex Education</i> ”	2	0
Total	13	3

Fonte: elaborada pelo autor, 2022.

Nesse refinamento para “Audiovisualidades” and “plataforma de *streaming*” e, também, para “Audiovisualidades” and “*streaming*”, em ambas as buscas, houve somente um trabalho com foco na docência. Ao afunilar para “Audiovisualidades” and “séries”, apareceram dois trabalhos que não dialogam com o escopo, pois um era sobre livro didático e outro, sobre dança.

Assim, dos trabalhos, na Tabela 2, seguimos à análise, de modo a perceber as aproximações e os distanciamentos do que desejamos investigar.

Tabela 2: Trabalhos encontrados nos Bancos de Teses e Dissertações: Capes e BDTD.

Autor(a)	Título	Dissertação	Tese	Área	Ano
Roberta de Jesus Fernandes Gonçalves	Juventudes e experiências estéticas: artes de dizer se em uma escola de Arte e Tecnologia	X		Educação	2015
Cássio Dal Ponte	Transgressões e representações sociais sobre gênero e sexualidade no fandom brasileiro de sense8	X		Comunicação	2019
Kaippe Arnon Silva Reis	Do que dá pra rir, dá pra chorar: o padrão representacional das personagens LGBTQIAPN+ das sitcoms originais Netflix na década de 2010	X		Comunicação	2022
Kassia Dayana de Godoi	Filme Alice Júnior: um olhar para alunos transgênero	X		Educação	2022
Rizia Ferrelli Loures Loyola Franco	Representações Sociais sobre as feminilidades da Série Coisa Mais Linda: entre estereótipos e resistências		X	Educação	2022
Caique Medeiros da Silva	Saturados de sexualidade: a constituição do sujeito adolescente na série <i>Sex Education</i>	X		Letras	2022
Leila Heloíse da Silva Jerônimo	A (re) produção grotesca do inacabamento identitário da comunidade LGBTQIAPN+ na série <i>Sex Education</i>	X		Linguística	2022
Luis Filipe Pereira Santos	As representações sócio-histórica de personagens LGBTQIAPN+ na produção audiovisual (1920-2022): uma contribuição da psicologia social	X		Psicologia	2023
Maria Elva de Jesus Matos	Representações das feminilidades na série Sintonia	X		Educação	2023

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Considerando sempre os filtros elencados acima, entramos, então, com as seguintes chamadas: “Audiovisualidades” and “Netflix”. Apareceu apenas a dissertação “As

representações sócio-histórica de personagens LGBTQIAPN+ na produção audiovisual (1920-2022): uma contribuição da psicologia social”, defendida no ano de 2023 por Luis Filipe Pereira Santos, na área de Psicologia (nessa chamada, não apareceu o filtro “educação”, apenas o filtro “Ciências Humanas”). O trabalho analisa a trajetória da personagem LGBTQIAPN+ no audiovisual. Dialoga com autoras/es que também são pilares do nosso trabalho, mas não caminha na escola, nem dialoga com estudantes. Tivemos acesso, apenas, ao resumo desse trabalho, na plataforma, que também possui “divulgação autorizada”.

Ao conjugar os termos “Audiovisualidades” and “*Sex Education*” and “juventudes”, não apareceu nenhum trabalho. Na chamada com “Juventudes” and “*Sex Education*”, apareceram três dissertações, todas com objetos e caminhos distantes do que estamos seguindo – uma ligada à representação de jovens autistas; outra, com uma discussão sobre a identidade de gênero nas produções acadêmicas; e, por último, uma sobre sexualidade de homens com HIV/AIDS.

Em “Juventude” and “Netflix”, aparecem duas dissertações e uma tese na área de Ciências Sociais Aplicadas: Comunicação. Também nenhuma foi encontrada na área de educação. Nenhum resultado com a conjugação “Juventudes” and “*Sex Education*” and “Netflix”. Já com “Netflix” and “Gênero e Sexualidade”, houve dois trabalhos dissertativos na área de comunicação.

O primeiro é de Cássio Dal Ponte, “Transgressões e representações sociais sobre gênero e sexualidade no fandom brasileiro de *sense8*”; embora não seja na área de educação, debruça-se em marcadores da diferença, gênero e sexualidade, para realizar uma análise do discurso, a fim de demonstrar como as representações contribuem para o processo de subjetivação positivamente. Já o texto de Kaippe Arnon Silva Reis, “Do que dá pra rir, dá pra chorar: o padrão representacional das personagens LGBTQIAPN+ das sitcoms originais Netflix na década de 2010”, propõe uma análise de conteúdo, a partir do Estudos Queer, Estudos Culturais e Estudos de Gênero, demonstrando como a produção se mantém conservadora, mesmo quando se propõe progressista, explorando um lugar-comum na encenação, pois ainda representa pouco as pessoas LGBTQIAPN+.

Com apenas o termo “Netflix”, na área de educação, encontramos as seguintes dissertações: Kassia Dayana de Godoi, “Filme Alice Júnior: um olhar para alunos transgênero”, defendida em 2022, uma análise de uma comédia brasileira voltada aos jovens, que vai explorar a temática de gênero e sexualidade. O trabalho não inclui participantes, pois é uma análise de conteúdo; Maria Elva de Jesus Matos, em “Representações das feminilidades na série Sintonia”,

no ano de 2023, dedicou-se a analisar a construção representacional das personagens femininas, a partir de doze cenas escolhidas em eixos como “Feminilidades e Maternidade”, “Feminilidades e Religião”, dentre outros; e, por último, a tese de Rizia Ferrelli Loures Loyola Franco, “Representações Sociais sobre as feminilidades da Série Coisa Mais Linda: entre estereótipos e resistências”, em 2022, valeu-se da metodologia “pesquisa qualitativa e documental com auxílio do método de Análise de Conteúdo” e analisou a representação das mulheres e os seus atravessamentos, também não trazendo a participação de pessoas diretamente.

Por último, como já havíamos realizado recorte de quais séries iríamos utilizar nas exposições com as alunas e alunos nas escolas, entramos com as chamadas “*Série Sex Education*”, na qual obtivemos apenas trabalhos na área de Linguagem. O primeiro é de Caique Medeiros da Silva “Saturados de sexualidade: a constituição do sujeito adolescente na série *Sex Education*”, de 2022, na área de Letras, a partir de Foucault. O trabalho é meticuloso ao descrever a relação das personagens, na série, com o dispositivo do sexo que aparece na produção da subjetividade de cada uma/um (das/dos personagens principais). O segundo é de Leila Heloise da Silva Jeronimo, também na área de linguagem, “A (re) produção grotesca do inacabamento identitário da comunidade LGBTQIAPN+ na série *Sex Education*”, de 2022, o qual realiza uma análise “qualitativo-interpretativista” (Jeronimo, 2022) da trajetória do personagem Eric Effiong como aquele que vai ser tomado pela estética que confronta as normas heterossexuais que ditam que corpos podem ou não existir. Na dissertação sobre a produção audiovisual de jovens como forma de produção de si no mundo, produzida por Roberta de Jesus Fernandes Gonçalves, foi encontrada “Juventudes e experiências estéticas: artes de dizer se em uma escola de Arte e Tecnologia”, do ano de 2015.

Dessa forma, vimos que a produção dessa tese dialoga com lacunas que ainda podem apontar reflexões, ao relacionar as séries exibidas pelas plataformas de *streaming*, principalmente a plataforma da Netflix, e os processos de subjetivação que esses artefatos culturais, a partir da recepção e percepção de alunas e alunos no ensino médio, têm produzido. Ela objetiva ser um mecanismo de empoderamento e construção de si no enfrentamento das violências que o ambiente escolar impõe como vigilância do gênero e das sexualidades.

De como cada percurso está sendo produzido

Assim, dispomos, em nosso primeiro capítulo, da descrição e contextualização do lugar no qual a pesquisa ocorreu: a escola Instituto *Amélie Poulain*. Em seguida, os detalhes

do porquê e como chegamos às séries, em geral, e, delas, a *Sex Education*; os instrumentos e os procedimentos elencados e usados no decorrer desse tempo. Uma descrição de algumas das suas personagens; de como convidamos as/os participantes da pesquisa, quem são, como se percebem e gostam de ser vistos. E, por último, a partir de que caminho teórico e metodológico produzimos os dados desta pesquisa e acompanhamos esses processos: a cartografia e a conversa como metodologia de pesquisa.

No segundo capítulo, abordamos, sucintamente, as questões relativas à “lógica algorítmica” e à produção do gosto, a partir de alguns elementos que as plataformas de *streaming*, sobretudo a Netflix, têm colocado no formato atual de distribuição e consumo do universo audiovisual. Mostramos como esse novo formato, nuançado pelo uso das tecnologias regidas pela lógica algorítmica, tem nos provocado a olhar os mecanismos que constituem esse modelo de interação entre usuário, plataforma, acesso e consumo, debruçando-nos sobre os elementos que caracterizam o *streaming* e como ele tem feito presença nas relações desses praticantes da pesquisa. Também como *Sex Education* caminha para a escola, tendo como meio essas novas configurações que a plataforma tem oferecido. E a relação entre algoritmo, acervo, biblioteca, interface, escolha e produção do gosto.

No terceiro capítulo, dedicamo-nos às representações presentes na série que têm se relacionado com o que as/os jovens apresentam como estratégias acionadas como mecanismos de enfrentamento das investidas que sofrem, seja na escola, ou fora dela. Como elas/eles têm percebido essa relação da violência e do empoderamento nos ambientes educacionais, aos quais pertenceram durante o período do ensino básico. Operamos, então, para acompanhar esses processos, com os conceitos de juventudes, gênero e sexualidade.

Por fim, acompanhar esse processo nos levou ao quarto e último capítulo, ao qual nos dedicamos a conversar sobre as representações das escolas da tela, *Moordale* e *Cavandihs*, suas convergências e divergências, e acerca do próprio Instituto *Amélie Poulain*. Percebendo-o como um lugar seguro, propício à constituição das identidades, têm nele alguma proteção que não encontraram em outras escolas. Ao ponto de surgir a proposta de criação de uma clínica, no local, como uma demanda delas e deles, posicionando a escola, em relação à família, como ambiente acolhedor das diferenças.

1. O CAMPO, QUEM CONVERSA E COMO TEMOS CAMINHADO

O fio da montagem é valioso, e seria preciso segui-lo. Na época da informação “sem fio”, do arquivo para-humano da cultura, talvez a escola seja o espaço para aprender a cortar, a deter-se, a criar uma série distinta, e exercitar-se nisso” (Dussel, 2023, p, 109).

Escolas que sentem, deixam-se sentir e fazem sentir... As vidas que nelas habitam e que nos transpassam com todas as suas vicissitudes são tomadas particular e coletivamente em sua inteireza, pois cada discente parece encerrar em si toda a escola, e toda a escola afigura-se em cada discente. Êxitos e fracassos são o que tentam mensurar as avaliações em larga escala, mas imensuráveis e relativos se tornam quando se toma uma vida e tudo que dela decorre, por isso a escola, na sua precariedade e potência, tem sido pensada e repensada, seja a partir da inserção de novas tecnologias, seja na sua cotidianidade, que não é outra coisa que ler, pensar no que se leu, conversar sobre o que se leu e tentar escrever o que se pensou.⁸

Tais ações se configuram no “apreenderensinar” (Alves *et al.*, 2021), movimento contínuo que professoras/es têm feito, não só, mas, fundamentalmente, na/com a escola, uns com as/os outras/os, em permanente diálogo com o mundo (Freire, 1987; Freire, Faundez, 1985). Movimento que se tem feito e foi-se fazendo pelas conversas em salas de aula, corredores, pátios, refeitórios, auditórios, entradas e saídas de dois prédios, cujos espaços acolhem, diariamente, muitas diferenças.

Diferenças que estão lá. Algumas nunca despercebidas, mas tragadas pelos ‘cis-temas’ (Gomes *et al.*, 2022), outras, reconfigurando esse espaço, desestruturando-os, concebendo outros os olhares, cuja normatização e normalização de uma narrativa totalizante, não a pouco custo, vão sendo confrontadas, interrogadas, denunciadas e convocadas a repensar as razões que as sustentavam. Diferenças jamais ignoradas, pois carregam, em si mesmas, uma contínua plasticidade política.

⁸ Ideia retirada de uma palestra de Jorge Larrosa, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, em que pude ouvi-lo falar sobre como um professor, em um período de guerra e no mais simples ato de ensinar, fez para que adolescentes esquecessem um pouco aquela tensão que a guerra trazia. Simples ato repetido até mesmo nos mais altos níveis de estudo: ler um texto, pensar sobre ele, conversar e tentar (re)escrever nossos pensamentos com ele/a partir dele. O encontro aconteceu no auditório Paulo Freire, CCH, UNIRIO, no dia 12 de maio de 2023, para o lançamento do livro “Elogio do Estudo”. Disponível em: https://www.unirio.br/escoladeeducacao/noticias/IMG_20230505_201004_785.jpg/view.

A bem da verdade, essa descrição pode ser usada em qualquer escola, alguém diria, contudo, essa tese é construída a partir de uma escola bem específica, cujas experiências e vivências são fundamentais para o recorte do que aqui se vai apresentar: o vivido, observado, partilhado, experimentado, acompanhado e, sobretudo, conversado fazem parte de um universo só dela, mas que não se encerram nela, transbordam para além dos seus muros, amalgamados em cada uma, em cada um, por caminhos sinuosos, raramente lineares, por onde caminham a vida. E que até podem compartilhar similaridades com outras, todavia a singularidade de cada qual nos impediu de juntá-la ao todo dos abstratos.

1.1 Situando o campo: uma escola e seu entorno...

A escola está situada em Xerém, 4º Distrito de Duque de Caxias-RJ. Além dela, há, ainda, mais quatro escolas estaduais bem próximas umas das outras e que atendem moradores do próprio bairro e de bairros adjacentes. A região conta, ainda, com a Biblioteca Municipal Ferreira Gullar, o Instituto Zeca Pagodinho e uma unidade da Fundação de Apoio à Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer, Cultura e Políticas Sociais de Duque de Caxias – FUNDEC. Instituições dedicadas, de certa forma, aos conhecimentos que estão presentes nas vivências das/dos jovens desse bairro. Além de escolas de Ensino Fundamental estaduais, há municipais e particulares.

Xerém é um distrito que reverbera duas características muito peculiares da composição social de Duque de Caxias, que não se restringe à Baixada Fluminense, mas que foram amplamente vistas desde as eleições de 2018, município que ajudou a eleger Jair Messias Bolsonaro à presidência da República: a presença de muitos templos evangélicos e um discurso de cunho conservador e antigênero de ataque às lutas das, assim chamadas, “minorias”.

Isso pode ser constatado pela implementação do III Colégio da Polícia Militar Percy Geraldo Bolsonaro, no ano de 2018, uma homenagem ao pai do ex-presidente, ação que, na época, recebeu apoio do ex-prefeito Washington Reis⁹, como, também, do ex-governador Wilson Witzel (este sofreu impeachment¹⁰ e perdeu seus direitos políticos por cinco anos). Tal colégio foi a reverberação de pauta exaustivamente levantada por seus apoiadoras/es nas redes

⁹ Teve sua candidatura a vice-governador do Rio de Janeiro, em 2022, impugnada, pois se encontra inelegível por crime ambiental. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/eleicoes/2022/noticia/2022/09/06/por-unanimidade-tre-rj-indefere-candidatura-de-washington-reis-como-vice-de-claudio-castro.ghtml>. Acesso em: 29 jun. 2023.

¹⁰ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/entenda-o-processo-de-impeachment-que-resultou-na-cassacao-de-wilson-witzel/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

sociais como uma solução para os problemas da educação: as escolas militares e cívico-militares.

Outro fator desses movimentos, cujas ofensivas antigênero têm se arvorado pelas muitas sessões legislativas Brasil afora, com evidente intenção de barrar as garantias das discussões sobre gênero e sexualidades nas escolas, via plano, por projetos de leis, pode ser verificado a partir dos ataques que sofreram os Planos Municipais e Estaduais de Educação em diferentes localidades, criando uma onda de atrasos nas conquistas de direito da comunidade LGBTQIAPN+ (Amaro, 2017). Em Duque de Caxias, como era de se esperar, também ecoaram essas vozes, com ataques à retirada de discussão sobre a temática no plano municipal trazida por vereadores, sobretudo ligados às igrejas evangélicas.

Xerém contém esses dois elementos bem visíveis: uma presença de muitos templos religiosos, predominantemente de protestantes e católicos, e a presença de moradores que ocuparam e ocupam mandatos de vereadores, deputados estaduais e federais, como o próprio ex-prefeito Washington Reis¹¹, o qual, além de se denominar evangélico, tem um trânsito bem articulado com esse segmento.

É nesse espaço que se encontra a escola escolhida, para que se pudesse “acompanhar processos” (Barros; Kastrup, 2014, p. 58), em que vai se dando esta investigação, a partir de conversas como o corpo discente sobre séries exibidas em *streaming* e suas agências no que tange às questões de gênero, sexualidades e juventudes. Ela é aquela que, de certa forma, também nos acolhe como docente e tem permitido nos construirmos como tal, há tempos.

Assim, começar pelo meio (Barros; Kastrup, 2014) é reconhecer que os dados desta tese são fabricados, ou seja, estavam lá, falando ou sendo silenciados, mas nunca independente das/dos que lhes dão existência, pois “Todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos crenças, etc.” (Barros; Kastrup, 2014, p. 19).

Fabricados, porque construídos no decorrer dessa “*observaçãoparticipante*”, visitados e revisitados em muitas e demoradas análises, fabricados por elas e eles quando, conversando, permitem-se exceder, quando não se exige nenhum comedimento. Fabricados, conforme sustenta Virgínia Kastrup, pois “A formulação paradoxal de uma “produção dos dados” visa a ressaltar que há uma real produção, mas do que, em alguma medida, já estava lá de modo virtual”. (2014, p. 33) Produção no sentido de latência, não de um mundo pronto a ser

¹¹ A título de curiosidade, pois a fonte é aberta e editável, seguem as informações sobre os períodos de atuação em mandatos. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Washington_Reis. Acesso em: 25 jan. 2023.

apreendido, mas como possibilidade de “(...) invenção, como engendrado conjuntamente com o agente do conhecimento (...)” (2003, p. 34), e que compõe a premissa assumida como perspectiva desta investigação e que tem nos acompanhado nas duas escolas.

1.1.1 Instituto *Amélie Poulain*

O Instituto *Amélie Poulain* dispõe de 14 salas de aulas, um auditório, uma sala Maker, uma biblioteca, sala de direção, sala de professoras/es, sala de coordenação, laboratório de informática, laboratório de química, secretaria, quadra esportiva, refeitório e pátio. Banheiros de discentes, com acessibilidade para Pessoas com Deficiência-PCD e docentes.

O quadro de funcionários é composto por 29 professores e 35 professoras, funcionários administrativos com duas mulheres e um homem, três funcionárias de serviços gerais, um porteiro, duas coordenadoras e um coordenador de turno, quatro merendeiras. A direção é composta por uma diretora e duas diretoras adjuntas. Um coordenador e uma coordenadora pedagógica, também por uma orientadora educacional. O corpo discente é composto por 967 discentes. Uma média de 60% de meninas e 40% de meninos. O Ensino Fundamental funciona na parte da tarde e atende 391 alunas/os. Enquanto o Ensino Médio, com 575 discentes, funciona nos turnos da manhã e da noite.

No ano de 2022, recebeu o projeto do Governo do Estado intitulado “Mulheres apoiando a Educação (M.A.E) e o projeto BRASIL, do Governo Federal, em que houve a atuação de uma psicóloga. Recebeu, ainda, em 2022, a presença de duas assistentes sociais. No ano de 2023, não houve mais a presença do M.A.E, nem da psicóloga e das assistentes sociais.

Nos anos de 2022 e 2023, realizaram-se alguns projetos extraclasse, com destaque para o Projeto de digitalização do Jornal *A Folha de Xerém*, coordenado pelo professor da disciplina de História, do qual pude participar. O projeto trabalha com uma média de 5 a 10 alunas e alunos que se reúnem uma vez por semana para fotografar os exemplares do jornal, tratar as imagens e arquivá-las em formato PDF. Tem como finalidade proporcionar uma fonte de registro sobre a memória das histórias de Xerém, permitindo que discentes façam a experiência de conhecer lugares que trabalham com a preservação e digitalização de documentos, como o Arquivo Nacional e o Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST).

Desse projeto, participou uma aluna em processo de transição, que está assumindo, paulatinamente, o nome ‘feminino’. Formalmente, não há nada na secretaria requerendo a utilização da mudança de registro do diário, na lista de presença. E, ao se apresentar, ela o faz com os dois nomes e afirma que podem chamá-la como quiser. Tem-se percebido, seja entre

as/os discentes como entre as/os docentes, a utilização de ambos os nomes para se referir a ela, seja diretamente com ela ou em sua ausência.¹² A aluna não se encontra mais frequentando presencialmente o Instituto. Quando cursava a segunda série do ensino médio, ela solicitou a possibilidade de ser acompanhada de casa, por meio de realização de apostilas.¹³

Foi informado pela direção que essa condição se dava devido à aluna estar trabalhando no momento. Contudo, quando essa informação nos foi dada, não era tão evidente que, de fato, se tratava desse motivo, uma vez que a aluna poderia frequentar o período noturno. O que foi prontamente questionado por uma parte do corpo discente, quando convidadas/os a se posicionarem sobre a possibilidade de ela ser assistida por esse mecanismo que o Estado tem permitido; mesmo não se colocando contra, colocou-se em questão os motivos do afastamento. Enquanto outra parte colocou-se mais sensível e pontuou, principalmente, o como sua condição de uma menina trans, dada a sua transição de gênero, deveria sofrer na escola. Conforme aponta Fernando Seffner, “O sujeito é incluído em respeito à sua diferença, mas não pode manifestar justamente esta diferença em relação aos demais. Inclui-se para excluir, para não permitir a livre expressão. Com isso, acentuam-se os processos de normalização, a insistir que, agora, que estás incluído, debes adequar-te à norma (2024, p. 33).

Assim como o caso dessa aluna, há outros casos, que não necessariamente estão diretamente ligados às questões de gênero, que têm deixado transparecer o quanto esse Instituto, assim como qualquer outra escola, precisa dialogar constantemente com seu público, escutá-lo e, juntos, construir caminhos mais equânimes para acolher as diferenças.

Esse diálogo parece estar presente nas atividades realizadas no Instituto, as quais têm abordado (algumas delas) as discussões sobre gênero e sexualidade. Como, por exemplo, a atividade realizada pela professora de Arte, na Feira Integrada, com alunas e alunos em uma turma da segunda série do ensino médio, no ano de 2022, cujo tema foi “A vida pós-pandemia”. Elas e eles desenvolveram uma discussão que se dedicou a pensar como a vida aconteceu durante a pandemia de Covid-19. Como atividade, propuseram a criação de alguns murais, em

¹² No ano de 2009, estudou uma aluna “travesti/trans”, que também usava o nome feminino para o tratamento no dia a dia, como na lista de presença. Julgamos importante trazer essas informações, pois a construção desta tese encontra um caminho de uma escola viva, com suas muitas histórias.

¹³ Essa possibilidade é a ofertada ao discente, que precisa terminar o ano letivo devido a alguma questão de força maior que o impeça de frequentar regularmente naquele momento. A solicitação é feita internamente, na escola, passa pela direção e, então, decide-se se a discente terá, ou não, essa possibilidade.

que se podia fotografar a si mesma/o com placas, emojis e performar o que desejassem no momento.¹⁴

Um dos murais foi a temática LGBTQIAPN+; quem visitava a sala era convidada/o a escolher suas placas de afirmação, protesto e contestação, fazendo a escola, de certa forma, dialogar com as temáticas de gênero e sexualidade, a despeito do pandemônio trazido pelos que defendem uma “Escola sem partido” (Penna, 2017) e não acometida pelo que denominam “Ideologia de Gênero” (Junqueira, 2017). Conversando com a professora, ela nos relatou que

“A ideia foi mostrar o que mais aconteceu durante e depois da pandemia, o grande acesso às redes sociais, as plataformas de *streaming*, o isolamento e a vontade de abraçar e, especialmente, a ‘coragem’ que muitos jovens tiveram de declarar sua homossexualidade. Durante os preparativos para a realização da feira integrada, junto com bate-papos na turma, dois adolescentes tiveram a oportunidade de se declarar e expor suas dificuldades perante suas famílias que não os acolheram muito bem, mas que viram o apoio dos colegas de classe. O feedback que tivemos na apresentação foi surpreendente, pois o painel que os jovens mais utilizaram para as fotos foi o LGBT... E ao final da apresentação, os alunos espalharam afeto, plantas e abraços pela escola e na comunidade”. (Conversa 1, Professora de Arte, 2023)

Figura 1: Momentos do projeto “A vida pós-pandemia”.



¹⁴ Essa é uma das atividades desenvolvidas na Feira Integrada, realizada, anualmente, com diferentes temáticas. Cada professor/a é responsável por orientar as/os discentes na elaboração e apresentação dos trabalhos.



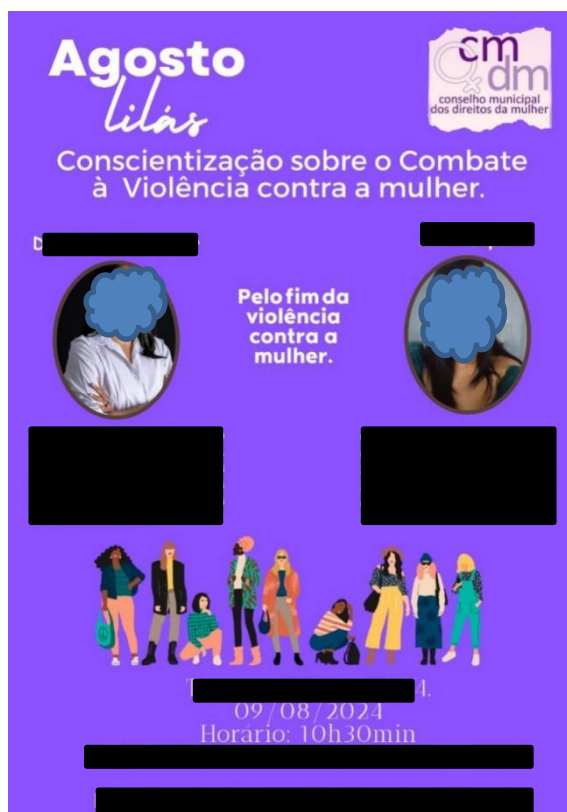
Fonte: imagens cedidas pela professora de Arte.

Muito se acontece nas salas de aula que nos escapa à vista, a bem da verdade. Mas algumas saltam aos olhos e ouvidos, ao transbordarem esse limite, como, por exemplo: a tentativa de fazer da escola um espaço e lugar mais inclusivo, pela direção; às muitas investidas de docentes em relação à atuação das/os participantes do grêmio estudantil, cobrando deles uma maturidade e atuação política, que nem mesmo os docentes pareciam ter no seu tempo de estudantes.

Os projetos integrados (Feira Integrada), os quais são sempre realizados utilizando as estruturas das salas de aula, não as tomam como no dia a dia. Sempre orientados por docentes, os discentes têm nos permitido perceber como se dá esse transbordamento. São as escolhas pelos temas, como eles são desenvolvidos e as perspectivas assumidas que demonstram que a escola, embora não esteja em um cabo de guerra, apresenta uma correlação de forças, cujo pêndulo tem se demorado em uma perspectiva mais progressista.

Conforme se pode constatar na organização dessa roda de conversa sobre o Agosto Lilás, foram convidadas mulheres para conversar sobre a temática com as turmas de primeiro ano do ensino médio. Estavam presentes algumas representantes do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher do Município de Duque de Caxias, representantes da associação de moradores de Xerém, Grupo de apoio psicológico e alguns ex-alunos.

Figura 2: Cartaz de divulgação interna entre as/os discentes.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 3: Momentos durante o Encontro Agosto Lilás.



Fonte: acervo pessoal.

Seja por oferecer atividades que colocam em evidência as discussões de gênero e sexualidade por algumas/uns docentes, seja pela própria presença dos corpos que, teimosamente, não se deixam sucumbir às estruturas, pelos discentes, seja pela dinâmica

impressa por quem somos, isto é, quem promove o debate e respeita as diferenças ou as tentam silenciar, parece que a escola continua tentando fazer valer a máxima “(...) o respeito às diferenças é a base das ações, através das atividades diárias que busca-se o respeito mútuo, a dignidade (...)” (PPP, 2022, p. 14)¹⁵, que compõem os Valores assumidos em seu Plano Político Pedagógico, cujos ecos encontram-se em parte da Missão, que é formar “(...) cidadãos humanizados, críticos, conscientes e participativos, capazes de interagir e intervir na realidade (...)” (PPP, 2022, p. 14).

Esse movimento constante em que a escola se encontra tem sido vivenciado e experimentado desde meu ingresso, no ano de 2009, por isso continuar essa conversa com as/os discentes que se encontram nesse processo, envolvendo-me com o que este lugar tem (des)proporcionado, pareceu-me um convite à feição dessa pesquisa e elaboração dessa tese, uma vez que minhas experiências como professor, desde o início, tem acontecido nela. Essa escola não foi escolhida de forma aleatória, mas é, antes, lugar de trocas, vivências e experiências outras que podem ensejar mapas dos muitos atravessamentos entre educação, juventudes, gênero e sexualidades que, de algum modo, reverberam os ecos que compõem a série *Sex Education*.

1.1.2 As séries e como chegamos a *Sex Education*

O consumo das séries que abordam a temática sobre juventudes, escola e gênero/sexualidade tem feito parte do que é assistido pelas/os adolescentes e jovens. Compõem as narrativas, como são seu público-alvo e desenvolvem as temáticas abordadas, a partir de uma representação das questões de gênero, das identidades de gênero e sexuais, como da orientação sexual, dentre outras caras às discussões dos estudos sobre Gênero e Sexualidade. Apesar de ser direcionadas ao público adolescente e jovem, elas também alcançam os adultos e idosos.

Comédia, drama, aventura, romance, dentre outras classificações, trazem um diálogo com as questões de gênero e de sexualidade de forma bem atual, isto é, uma leitura não mais a partir da cisheteronormatividade somente, mas do dissidente, desterritorializado e descentralizado, trazendo corpos e vivências que até então eram silenciadas e retratadas quase sempre na lógica da marginalidade. O que possibilita, a partir das séries, pensar alguns conceitos como representação (Hall, 2014, 2015, 2016) e performatividade (Butler, 2015) em outra lógica.

¹⁵ PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Duque de Caxias/RJ, 2022. Instituição Escolar, na qual a pesquisa foi desenvolvida. Omitido o nome da escola, por questões de ética, optamos por chamá-la de Instituto *Amélie Poulain*.

Foi pensando nesses dois conceitos, representação e performatividade, que iniciamos as conversas esporádicas e abertas, em momentos “descontraídos” com alunas e alunos em pátios, corredores e salas de aula, entre idas e vindas no espaço escolar e no cotidiano da escola. Momentos em que a pesquisa vai ganhando corpo, sentimos a necessidade de sobrevoar lugares que desejam falar e falam à juventude, assim como outros lugares que elas mesmas falam e habitam, para, antes de sugerir convites e encontros mais formais, ver quais séries gozam de mais visibilidade e aceitação, de modo que se pudesse cruzar com algumas que já haviam aparecido nessas conversas (des)compromissadas com eles e elas.

Sobrevoamos, primeiro, alguns sites que sugerem as séries ao público com a temática sensível a esta tese no intuito de perceber as “listas” que são apresentadas e os títulos que compõem as reportagens, isto é, aqueles que desejam falar às juventudes. Realizamos um recorte entre os anos de 2018 até 2022, uma vez que abarca um período em que os participantes desta pesquisa estavam entre o segundo ano do Ensino Médio e a oitava série do Ensino Fundamental, e as reportagens poderiam ser direcionadas não só, mas, principalmente, a esse público.

A tabela abaixo apresenta as séries que apareceram como indicações nos sites pesquisados. Apresentadas pelo nome que aparecem na chamada da plataforma de *streaming*, ano de lançamento, classificação etária, número de temporada, quantidade de capítulos por temporadas, plataforma em que é disponibilizada e gênero. O gênero indicado aqui é o informado pela plataforma.

Tabela 3: Séries indicadas pelos sites.

Séries	Lançamento	Faixa Etária	Temporadas	Capítulos	Plataforma	Gênero
<i>Skins</i>	2007	16	7	Em média 8	Netflix	Drama
<i>Shameles</i>	2011	16	11	Em média 12	HBO Max	Comédia /dramática
<i>Easy</i>	2016	16	3	Em média 9	Netflix	Comédia
<i>Eu, tu e ela</i>	2016	16	5	10	Netflix	Comédia
<i>13 Reasons Why</i>	2017	18	4	Em média 12	Netflix	Drama

<i>Big mouth</i>	2017	16	6	10	Netflix	Comédia
<i>Amor e sexo pelo mundo</i>	2018	16	1	6	Netflix	Documentário
<i>Elite</i>	2018	18	6	8	Netflix	Drama
<i>Euphoria</i>	2019	18	2	8	HBO Max	Drama
<i>Sex Education</i>	2019	16	3	8	Netflix	Comédia
<i>Boca a boca</i>	2020	16	1	6	Netflix	Drama
<i>Explicando... o Sexo</i>	2020	16	1	5	Netflix	Documentário
<i>Valéria</i>	2020	18	2	8	Netflix	Drama
<i>A vida sexual das universitárias</i>	2021	16	2	10	HBO Max	Drama
<i>Sexify</i>	2021	16	2	8	Netflix	Comédia
<i>Heartstopper</i>	2022	12	1	8	Netflix	Romance

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Em uma busca pelo Google, com a chamada “*séries para adolescentes e jovens e sexualidade*”, aparecem as listas publicadas pelos sites, em que elas são sempre apresentadas como as preferências naquele momento. Em janeiro de 2022, o site *kira.intimus* trazia as cinco séries preferidas pelos jovens: *Sex Education*, *Sexify* e *Big mouth*, disponíveis na Netflix; e na HBO Max: *A vida sexual das universitárias* e *Euphoria*¹⁶. O Guia do Estudante, da Editora Abril, trouxe, em 9 de setembro de 2021, uma reportagem fazendo alusão ao dia internacional do sexo, com a seguinte chamada: “7 séries jovens para assistir no Dia do Sexo: A data é controversa, mas é um bom pretexto para conferir uma lista de séries que tratam a sexualidade jovem de forma mais aprofundada.”¹⁷ Aparecem, assim como em *kiira.intimus*, as séries *Sex Education*, *Euphoria* e *Big Mouth*, como *13 Reasons Why*, *Skins*, *Elite* e *Boca a boca*.

Quando a chamada foi “*Série sobre juventude, gênero e sexualidade*”, o site Terra¹⁸ trouxe, em julho de 2020, uma lista com oito nomes e o seguinte título: “8 séries sobre

¹⁶Disponível em: <https://www.kira.intimus.com.br/articles/questionando-estigmas/series-sobre-sexualidade>. Acesso em: 11 abr. 2023.

¹⁷Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/dica-cultural/7-series-jovens-para-assistir-no-dia-do-sexo/>. Acesso em: 11 abr. 2023.

sexualidade disponíveis na Netflix. Confira uma lista de produções que tratam do assunto de forma leve e divertida, mas sem deixar de informar”. São elas: *Explicando... o Sexo*, *Sex Education*, *Big mouth*, *Easy*, *Amizade Colorida*, *Amor e sexo pelo mundo*, *Eu, tu e ela* e *Valéria*. Já o site Glamour Globo trazia o título “13 séries que abordam o sexo de uma forma construtiva. Afinal, precisamos falar sobre o tema da maneira mais consciente possível”. As que se repetem são: *Sex Education*, *Eu, tu e ela* e *Easy*.¹⁹ Por último, em 2018, aparece no site *adorocinema*²⁰ uma indicação de cinco séries com o seguinte título: “5 séries de adolescentes com temas adultos”. Foram elencadas *Skins*, *Shameles* e as já citadas *Sex Education*, *Euphoria* e *Big Mouth*.

Para sobrevoar os lugares nos quais as juventudes fazem ecoar suas vozes e podem representar a si mesmas, nos limites que lhes são impostos, pairamos pelas redes sociais do Facebook e do Instagram, a fim de identificar as comunidades que existem sobre as séries, pois compreendemos que elas se desenham, por vezes, como espaço em que elas e eles buscam para partilhar suas impressões sobre o que veem – tornando-se, assim, mais um indicativo que nos auxilia para acompanhar os processos até então vivenciados apenas nas conversas iniciais.

Para escolher os termos que compõem a chamada no Facebook e no Instagram, partiu-se do recorte advindo dos sites e das conversas iniciais na escola, restringindo a atenção para as seguintes séries: *Sex Education*, *Euphoria*, *Big Mouth* e *Heartstopper*. Nesse sobrevoo, o foco foi identificar a quantidade de comunidades existentes e os membros inscritos nelas. Consideramos somente as comunidades que trazem o nome da série como parte do título.

No Facebook, *Heartstopper* conta com sete comunidades e 79,8 mil membros. Já *Sex Education* tem 3 e 45, 5 mil, respectivamente; *Big Mouth* e *Euphoria* contam com 33,7 e 33,2 mil membros e duas comunidades cada uma. Enquanto, no Instagram, *Heartstopper* conta com mais de dez comunidades e 2,5 milhões de membros. *Sex Education* tem mais de 5 milhões de membros. *Big Mouth* tem 433 mil e *Euphoria* passa dos 7,5 milhões. Dessas últimas três, há, pelo menos, entre 5 e 10 comunidades com um número muito expressivo de membros, além

¹⁸Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/8-series-sobre-sexualidade-disponiveis-na-netflix,a04e63e8d0b0b55666dbb9b52766f70cxvwm9c4.html>. Acesso em: 11 abr. 2023.

¹⁹ As que ainda não tinham sido citadas são: *Sex Edu*, *Normal People*, *I May Destroy You*, *Explained: Sex, Girls, Insecure*, *Masters of Sex*, *The L Word*, *Super Mães*, *The Goop Lab* e *Sex and the City*. Disponível em: <https://glamour.globo.com/entretenimento/noticia/2020/03/11-series-que-abordam-o-sexo-de-uma-forma-construtiva.ghml>. Acesso em: 11 abr. 2023.

²⁰ Disponível em: <https://www.adorocinema.com/noticias/series/noticia-149051/>. Acesso em: 11 abr. 2023.

das muitas comunidades com um número pequeno de membros. Todas as comunidades visitadas foram criadas entre 2020 e 2022.²¹

Tabela 4: Séries e suas comunidades no Facebook.

FACEBOOK	<i>Heartstopper</i>	<i>Sex Education</i>	<i>Euphoria</i>	<i>Big Mouth</i>
Alguns nomes das comunidades	<i>Heartstopper</i> Fnas / <i>Heartstopper</i> Brasil / <i>Heartstopper</i> TV series / <i>Heartstopper</i> Central / <i>Heartstopper</i> Lovers	<i>Sex Education</i> – La Serie <i>Streaming</i> Ita - Tutte Le Stagioni E Puntate / <i>Sex Education</i> Ericposting / <i>Sex Education</i> (Netflix)	Euphoria Brasil - O Grupo / Euphoria Brasil	Big Mouth/Human Resources Netflix Fan Page / BIG MOUTH BRASIL
Total de comunidades	7	3	2	2
Números de membros somados	79,8 mil	41,5 mil	33,2 mil	33,7 mil
Criadas entre	2018 e 2022	2020 e 2021	2019	Data não aparece.
Privado/Público	Maioria privada	Maioria pública	Uma Pública e outra privada	Uma pública e outra privada

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

²¹ Os números de membros são expressivos nas comunidades oficiais, mas as demais comunidades não apresentam números expressivos. As demais séries não foram pesquisadas.

Tabela 5: Séries e suas comunidades no Instagram.

INSTAGRAM	<i>Heartstopper</i>	<i>Sex Education</i>	<i>Euphoria</i>	<i>Big Mouth</i>
Alguns nomes das comunidades	<i>Heartstoppertv</i> ; <i>Heartstopper_hq</i> ; <i>Heartstopper_netflix</i> ;	sexeducation;sex_education_italia; sex.education1101; critica_seriesjuveniles.	euphoria; euphoria_hbo_official; euphoria_br;	bigmouthnetflix; bigmouthseries; bigmouth_series;
Total de comunidades	Mais de 10 ²²	Mais de 10.	Mais de 10	Mais de 5
Números de membros somados	Mais de 2,5 milhões	Mais de 5 milhões	Mais de 7,5 milhões	Mais de 433 mil
Criadas entre	2020-2022	2018-2020	2018-2020	2017 - 2021
Privado/Público	Privado/Público	Maioria pública	Maioria pública	Maioria pública

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Dessa forma, para organizar uma primeira sondagem das séries, nas turmas dos terceiros anos do Ensino Médio, foi pensado e elaborado um pequeno questionário contendo as seguintes séries: *Sex Education*, *Euphoria* e *Big Mouth*. A inclusão, na lista, da série *Heartstopper* foi por se tratar de uma série do ano de 2023, mas que já conta com as comunidades organizadas em torno do livro. Mesmo após o lançamento da série, não há uma distinção muito evidente se as comunidades são direcionadas aos que preferem o livro e debatem questões somente dos livros ou dos que gostam da série em si²³; como, também, as razões já demonstradas na Introdução deste trabalho.

A necessidade do questionário como procedimento metodológico se impôs, posto que para a organização do Grupo de Exibição e Conversa-GEC demandou uma consulta que permitisse a manifestação do desejo de vir a participar do grupo. Uma vez que somente pelas

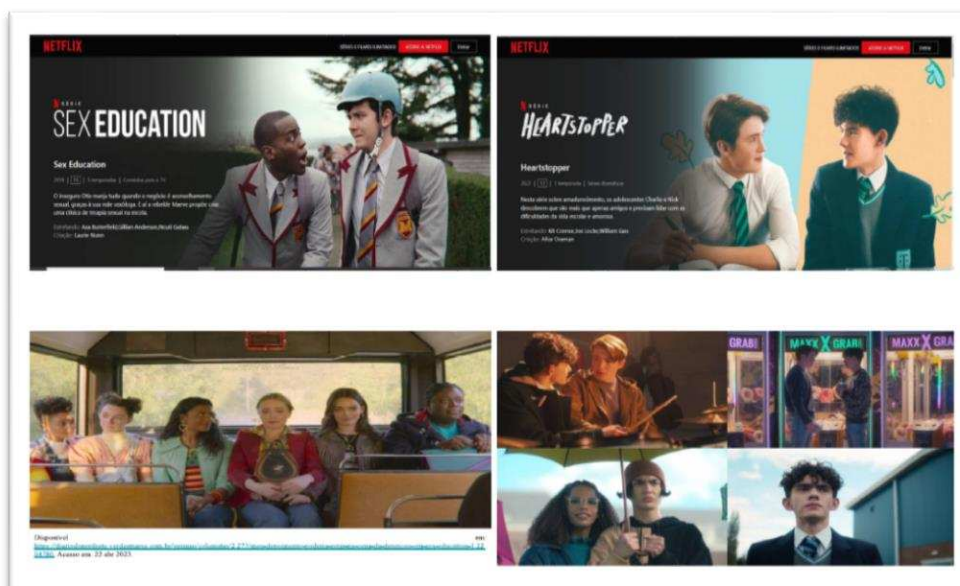
²² Consideramos somente as que apareceram primeiro na busca e possuíam um número de membros maior que mil membros.

²³ Postula-se que a questão posta, isto é, se a comunidade permanece direcionada ao livro depois do lançamento da série em si, seja um assunto para uma outra pesquisa, com objetivos e metodologias outras. São temas sensíveis e se desdobram em outras investigações, contudo, no momento, não se configura como um interesse deste trabalho.

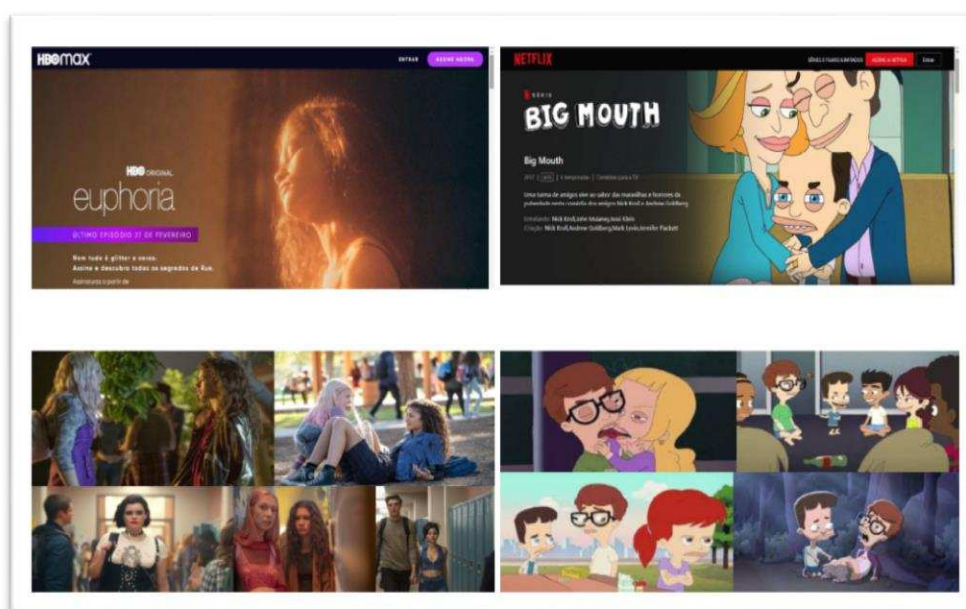
conversas iniciais exigiria um trabalho demasiado e nem sempre exequível, que era ir ao encontro de cada uma/um pelo espaço escolar por este pesquisador. Espaço que nem sempre ensaja o “esbarrar”, ainda que, intencionalmente, com todas e todos dos terceiros anos aconteça, haja vista o tempo e organização dos horários de entrada, saída e intervalo para alimentação.

A dinâmica de sondagem utilizando o questionário se deu em seis turmas, da seguinte maneira: a solicitação de resposta, a cada pergunta do questionário, era acompanhada de imagens exibidas em slides, pela televisão, da chamada original que constava na plataforma de *streaming*, assim como de algumas imagens de cenas de episódios aleatórios²⁴. A aplicação, nos meses de abril e maio de 2023, permitiu algum tipo de conversa, que será mais detalhada posteriormente.

Figura 4: Imagens exibidas no momento em que se respondia ao questionário.



²⁴ O questionário está na íntegra no Apêndice B.



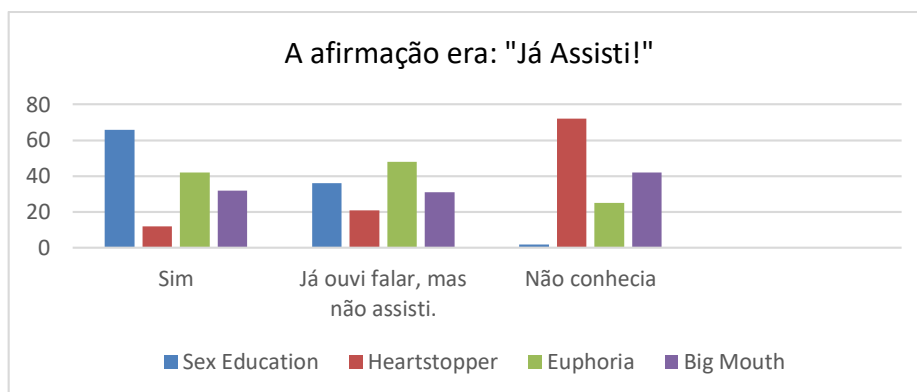
Fonte: As imagens foram retiradas dos sites oficiais e são *print* da tela do próprio episódio.

Nas seis turmas²⁵, tivemos 141 presentes e 105 que aceitaram participar respondendo ao questionário. Quando indagados se já assistiram ao que seria proposto: 66 disseram que “sim” para a *Sex Education*, 42 para *Euphoria*, 32 para *Big Mouth* e apenas 12 viram *Heartstopper*. Quando a indagação foi se gostaram das séries e assistiriam-nas novamente, dos 66 que disseram que assistiram a *Sex Education*, 42 veriam-na novamente, enquanto 22 afirmaram ter gostado, mas não a assistiriam de novo (2 não gostaram). Já com *Euphoria*, 30 veriam-na novamente; 10, não, e 1 não gostou. Em relação a *Big Mouth*: 22 gostaram da série e veriam-na de novo; 9, não; e apenas 1 afirmou não ter gostado. Já com *Heartstopper*: dos 12, nove gostaram e veriam-na novamente; apenas 2 não desejariam assisti-la de novo ²⁶.

²⁵ É importante lembrar que eram duas escolas, inicialmente, quando o questionário foi aplicado, mas nos limitamos a uma escola, somente, para os encontros de exibição e conversa.

²⁶ Os dados completos do questionário encontram-se no Apêndice C.

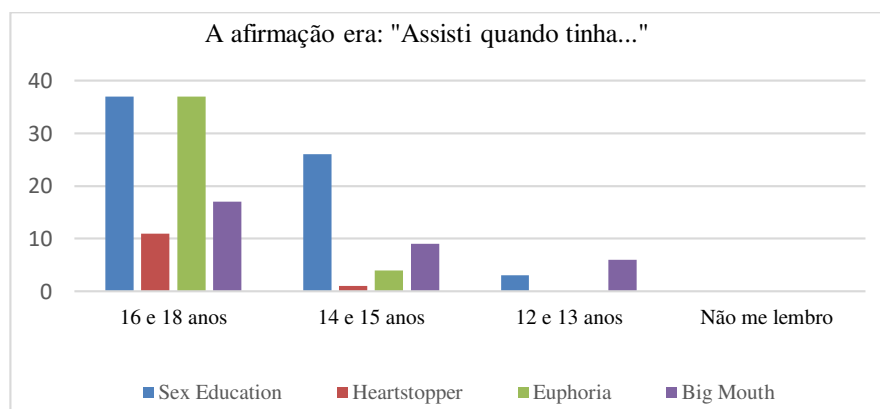
Gráfico 1: Quando perguntado se já tinham assistido.



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Assim, na classificação etária das séries, escolhemos não utilizar a *Euphoria*, pois a mesma apresenta classificação de 18 anos (a média de idade das alunas e alunos era entre 16 a 18 anos no ano de 2023) – essa seria uma questão a discutir, uma vez que, em alguns casos, as idades dos estudantes, quando assistiram às séries, estavam bem abaixo da classificação indicativa, conforme se pode verificar na tabela a seguir (mesmo as séries com classificação de 16 ano, adequado ao público escolar da pesquisa, foram assistidas por algumas/ns quando tinham entre 13 e 14 anos).

Gráfico 2: Quantos anos tinham quando assistiram à série.



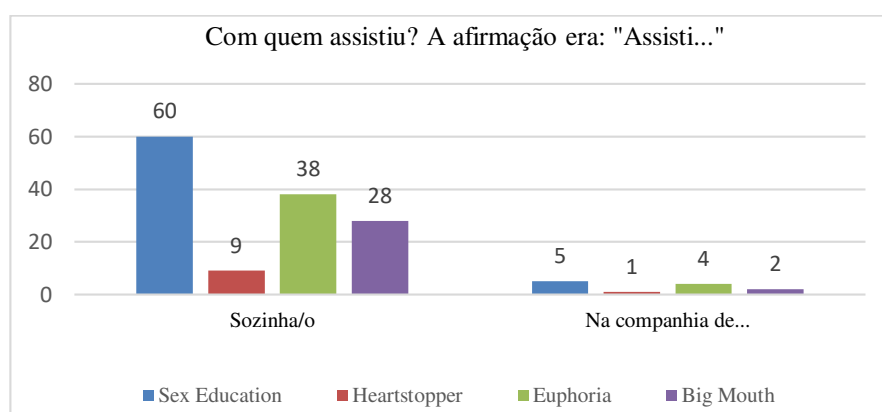
Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Esse gráfico deixa latente que o acesso a esse tipo de conteúdo possui pouco ou quase nenhuma regulação das famílias daquelas/es que responderam ao questionário, em relação à questão da classificação indicativa. A afirmação que fazemos foi mais de constatação do fato, sem pretensão de juízos morais, portanto, não nos deteremos, aqui, a investigar as causas dessa

pouca regulação pelas famílias ou se elas/eles criaram artifícios que lhes permitiram burlar tal regulação, quando existente.

Contudo, quando a pergunta era se assistiam sozinhos/as ou na companhia de alguém, as respostas são quase unânimes em afirmar que é uma atividade realizada individualmente. As/os que disseram assistir com alguém não passaram de 12 estudantes, sendo que 10 desses indicaram assistir na companhia da mãe, irmão e irmã. Não aparece nenhuma resposta em que tenham assistido na companhia de amigas/os.

Gráfico 3: Assistiram com quem?



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

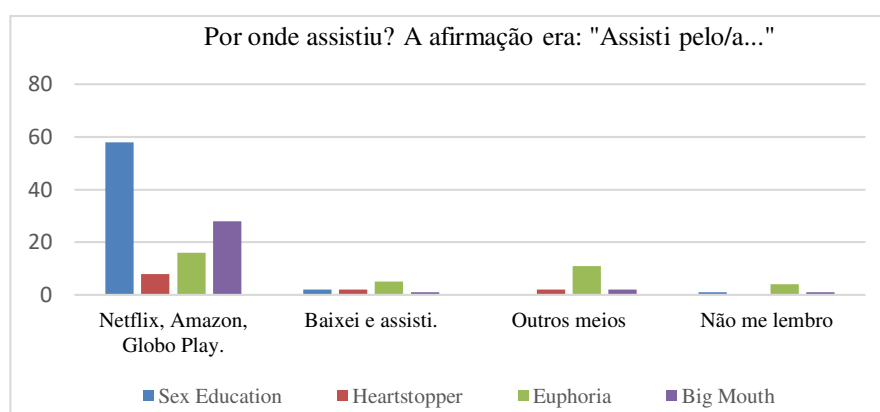
Mesmo que o ato de assistir seja solitário, o interesse em assistir nasce da relação das trocas em grupos e conversas de amigas/os principalmente. Mas há, também, uma forma de acessar que traz um constante diálogo que as plataformas de *streaming* proporcionam: a busca aleatória no catálogo, a qual Ladeira (2019, p. 177) assevera não ser tão aleatória quanto possa parecer, uma vez que “A interface se torna essencial para recolher as informações que avaliarão os modelos de aprendizado criados. Se o uso destes algoritmos define como a Netflix elabora sua interface, visualizar esta separação significa observar os meios para a plataforma arregimentar indivíduos”.

Elas e eles estão sujeitos à disposição do que lhes são oferecidos algoritmicamente, uma vez que as trilhas deixadas por elas e eles vão permitindo à curadoria oferecer mais do que é similar, ainda que aqui seja essa similaridade ainda demasiada produzida por aquele átimo de tempo em que se navega pela interface. Isso porque “Utiliza-se este processo de aprendizado para definir qual posição cada uma delas vai ocupar. Além da sequência de itens localizada no interior de tais linhas, também a ordem com que cada uma delas se apresenta nestas colunas depende de escolhas mecânicas. Novamente, são os algoritmos que indicam quem deve se

localizar mais acima ou abaixo, à direita ou à esquerda” (Ladeira, 2019, p. 177). Ordenação que mascara as relações, propondo uma sensação de que há, entre a plataforma e quem a utiliza, uma “certa individualidade”.

A plataforma Netflix, conforme aponta o Gráfico 4, foi a mais utilizada para assistir às séries, e o fizeram, na sua maioria, utilizando a televisão como suporte. A utilização do celular não apareceu como um equipamento preponderante, embora tenha sido realizada essa pergunta apenas dentre as/os integrantes que compuseram o Grupo de Exibição e Conversa-GEC na escola.

Gráfico 4: Como acessaram para assistir.

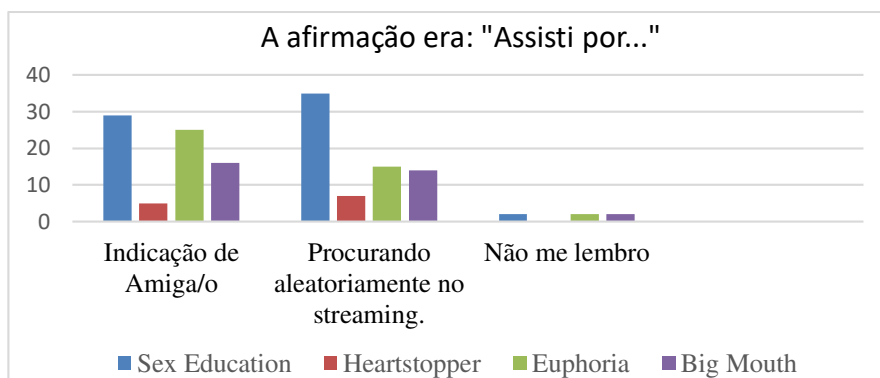


Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Esses dados apontam para uma transição das gerações anteriores, daquelas/es que não tinham essa acessibilidade e possibilidade de escolha que as plataformas oferecem – as exibições da TV aberta. E aqui nos perguntamos o quanto as chamadas pelos títulos, com conotação que levam à sexualidade implícita ou, até mesmo, explícita, as imagens, entre capa e trailer, funcionam como indicativo de endereçamento nessa busca?

A resposta veio na elaboração do Gráfico 5, quando perguntadas/os “Como tomou conhecimento sobre as séries”. Há um equilíbrio entre os números dos que consumiram pelas indicações de colegas e quem buscou, por si só, a série nas plataformas. Equilíbrio que conversa com os dados do Gráfico 6, quando perguntadas/os sobre os motivos de assistir a determinado título. Também há uma assimetria entre o que dizem das séries, das avaliações positivas das pessoas, e uma identificação com os temas e assuntos abordados / retratados.

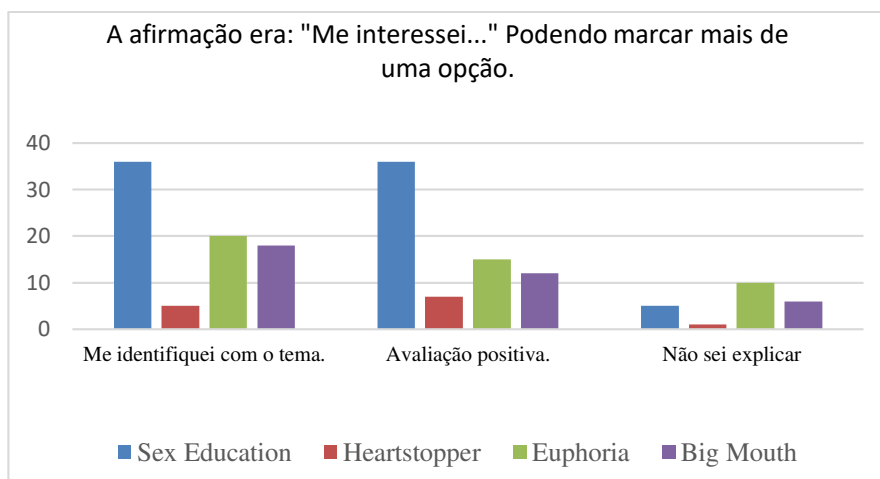
Gráfico 5: Como tomou conhecimento sobre as séries.



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Apesar de parecer um lugar comum que a avaliação positiva de outras pessoas sobre aquilo com que elas/es se identificam os influencia, tal junção traz elementos que perseguimos e estamos a compreender, ou seja, o interesse pela temática de séries que trabalham, justamente, as disputas que as juventudes travam no campo das representações e performatividades, as quais, é explícito, discutem as narrativas sobre gênero e sexualidades.

Gráfico 6: Motivos apresentados para assistir às séries.

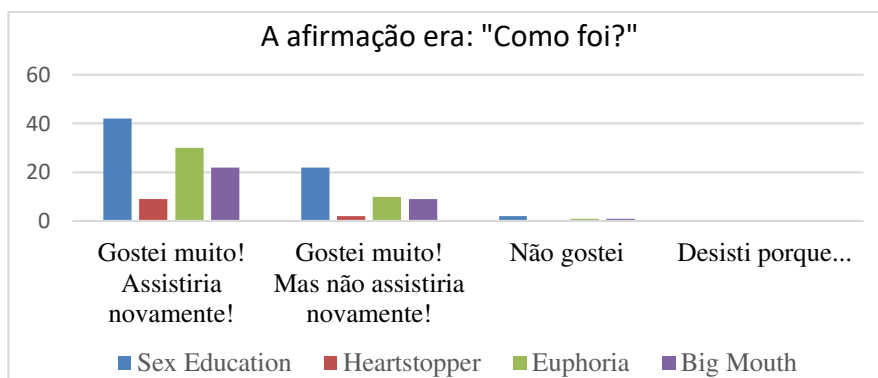


Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Dessa forma, inicialmente, escolhemos trabalhar com a mais indicada pelas alunas e alunos: a série *Sex Education*; deixamos, então, *Big Mouth* e *Heartstopper* para outros trabalhos futuros. Julgamos que *Sex Education* aborda três elementos estruturantes desta pesquisa: juventudes, gênero/sexualidades e educação. Suas narrativas, representações e performatividade abarcam não só, mas, principalmente, o espaço da escola, possibilitando explorar essas narrativas, pelo menos em alguns pontos de contato. Essa escolha também

considerou o número expressivo de discentes que a assistiram (66, sendo que 42 a assistiria novamente, conforme aponta a tabela abaixo).

Gráfico 7: Como foi a experiência de assistir.



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Assim foi que chegamos à série exibida no Grupo de Exibição e Conversa — GEC. Foram considerados os seguintes critérios, respectivamente: 1) pelas/os que sinalizaram o desejo de participar do grupo; 2) quem afirmou já ter assistido a *Sex Education*, gostaria de revê-la e conversar sobre. Os critérios são necessários, pois das/dos 105 que responderam, 63 discentes apresentaram interesse em participar do GEC nas duas escolas.

Inicialmente, realizamos o convite para dez participantes. Contudo, apenas sete participaram ativamente dos encontros. Então, decidimos continuar apenas com quem esteve presente na primeira exibição que realizamos na escola. Como também escolhemos apresentar as características dessas e desses no trabalho, ainda que tenham aparecido algumas vozes das conversas que foram se dando nos diferentes espaços, assim como no dia de aplicação do questionário. Como foram participações pontuais, julgamos não necessitar de descrição maior de quem as fez.

1.1.3 Quem topou conversar?

As conversas que aconteceram e foram corporificando este trabalho se iniciaram em muitos e diferentes espaços da escola, em diferentes tempos, como já mostrado. Entre conversas individuais, no início, as muitas falas (olhares e expressões) que surgiram na aplicação do questionário, no GEC e nos permitiram, agora, apresentar quem se propôs a continuar a falar e conversar conosco. Mantiveram-se os nomes fictícios por motivos éticos e para assegurar o

anonimato na pesquisa. As escolhas e identificações dos nomes foram individuais; cada participante, conforme critérios elaborados por elas e eles, sugeriu seus codinomes.

Das conversas até a aplicação do questionário nas duas escolas, desde a Qualificação I e da orientação em delimitar e desenvolver a pesquisa em apenas uma escola, nossos números mudaram, pois tivemos um total de 78 presentes, dos quais 59 haviam aceitado responder ao questionário. Nessa escola, desses que responderam, 34 apontaram que desejavam participar das conversas (pesquisa) que realizamos utilizando o espaço da escola, para assistir a algumas das séries indicadas no formulário.

Agora, com a seleção da série *Sex Education*, o convite foi feito a dez discentes, pois julgamos que um número maior do que este impossibilitaria a conversa, criando mais ruídos e inviabilizando uma escuta mais atenta. Dessas/es que receberam o convite, apenas sete frequentaram. Todas e todos estavam em seu último ano na escola. Essas cinco alunas e os dois alunos retornaram no ano de 2024, para dar prosseguimento às conversas no GEC, todavia, já constando como ex-alunas/os.

São elas e eles...

Fiel. Nascido em 2005, tinha 19 anos quando participou da pesquisa em 2024. Mora com a mãe (pai falecido), um irmão e uma irmã. É batizado e frequenta esporadicamente a igreja evangélica pentecostal Casa de Oração. Chegou à escola no ano de 2021, para cursar o primeiro ano do Ensino Médio, começando durante a pandemia, com aulas on-line. Atualmente, trabalha em um restaurante e desenvolve a função, como gosta de dizer: de “*faz tudo*”, atuando como DJ, garçom, recepcionista, entre outras coisas. Define-se como “*Homem, hétero e moreno*” e aponta não possuir preconceito contra qualquer pessoa. “*Preconceito: tenho preconceito zero com ninguém, gosto de tudo e de todos*”. Fiel conversava pouco, mas se permitia alongar a sua exposição, quando estimulado pelo nome, ou seja, quando era indagado diretamente, chamado à conversa. Não assistiu à série *Sex Education* e também não estava no dia de aplicação do questionário, por isso não participou desses momentos, mas, nos encontros nas dependências da escola e nos passeios, sempre se fazendo presente. Ao demonstrar desejo em participar, resolvemos realizar o convite, o que foi aceito de pronto.

Escorpiana se define como “*Mulher negra BP*”. Tem 19 anos, mora com sua mãe e com o pai. O irmão é mais velho e não mora mais com a família. Frequentava a igreja Assembleia de Deus com a família: “*a gente era evangélico, mas não frequentamos mais*”. Entrou para a escola no sexto ano do Ensino Fundamental. Escorpiana, no decorrer do terceiro ano, pensou em cursar Psicologia. Contudo nos contou que foi aprovada para a Universidade Federal do Rio

de Janeiro-UFRJ, para o curso de Filosofia, do qual já havia feito a pré-matrícula e estava aguardando para iniciar o período. Comedida ao falar, também apresentava sua reflexão quando a conversa era direcionada para ela, como também se permitia desenvolver mais sua perspectiva, quando não era interrompida. Quando acontecia de ser cortada por alguém, dificilmente retomava o que estava expondo.

Lexi Howard²⁷ se define como “*um homem gay, branco e cis*”. Escolheu esse codinome, por afirmar “*quero chegar causando de Lexi*”, pois “*(...) é um nome de uma personagem feminina de uma série que eu gosto muito, tem coisas de gênero também na série, pessoas trans, tudo isso dentro da escola, aí tem envolvimento com drogas também, dá uma pesquisada depois*”, ao se justificar a escolha do seu codinome. O pai e a mãe são separados; na separação, Lexi ficou aos cuidados do pai, com quem morava desde muito nova. Ela passou a morar sozinha. Estuda na escola desde o Ensino Fundamental, segundo seguimento.

Atualmente, está trabalhando em um mercado. É maquiadora profissional e tem seu próprio estúdio. Muito comunicativa, de fala e exposição fáceis. Por vezes, ditava o ritmo da conversa nos grupos, indagando as meninas e Fiel a se colocarem mais; por outras, parecia inibi-las. Afirmava ser um gay que tem preconceito com outros gays, pois deveriam aprender a se “portar” socialmente. Lexi era a mais conhecedora da série. Sugeriu que interviesse junto à direção da escola, para que ela se tornasse uma espécie de “Conselheira” no Ensino Médio, em um modelo parecido com o que fazia o *Otis*. Foi com ela que surgiu a ideia de realizarmos um encontro com as/os alunos/as da escola para discutir gênero e sexualidade.

Bibi está na escola desde 2017 (entrou no 6º ano). Mora com a mãe, o pai e uma irmã. A família é evangélica da igreja Assembleia de Deus, entretanto, a mãe e o pai vão a uma, a irmã vai a outra. Já Bibi afirma não ter religião definida: “*Não tenho uma religião certa, acredito de tudo um pouco, mas... às vezes vou à igreja*”. Começou a trabalhar em um mercado no ano de 2024, logo após os nossos encontros de exibição e conversa. Desenha e pinta telas, confessou desejar cursar Artes Plásticas, ainda que, no momento, vá começar a fazer faculdade de Artes Visuais. Tem 19 anos e se define como “mulher, branca e homossexual”. Bibi é namorada de Nalla, começaram o namoro no terceiro ano do Ensino Médio. Mas o mantém às escondidas de ambas as famílias. Bibi tem sempre umas “tiradas” em suas colocações. Fala pouco, mas sempre sorridente. No grupo, sua fala e a de Lexi gozavam de certa autoridade junto aos demais, quando o assunto envolvia conhecimentos sobre o universo LGBTQIAPN+.

²⁷ Lexi é uma das personagens principais da série *Euphoria*, interpretada pela atriz Maude Apatow.

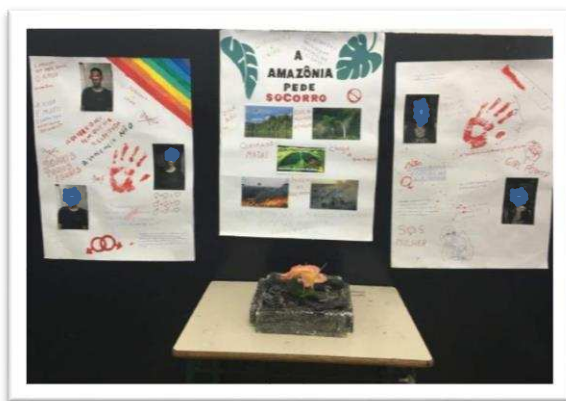
Nalla é católica, mora com a mãe e o pai. A mãe frequenta a igreja, às vezes; o pai, não. Nalla vai vez ou outra... Não trabalha. Cursa o técnico de enfermagem. Foi para a escola no ano de 2023, para terminar o terceiro ano do Ensino Médio. Define-se como mulher, branca e bissexual. Ela é de poucas palavras, está sempre junto com Bibi. Aponta que a família terá dificuldade em aceitar a sua relação com Bibi. Até mesmo quando é indagada diretamente, responde com poucas palavras, mas é observadora, parecendo ouvir tudo e todas/os. Não realizar comentários nas falas das/os demais, mas apresenta aprovação e reprovação, quando não indiferença, sobre o que se está falando com expressões faciais.

Pocahontas casou-se quando cursava o Ensino Médio, com 18 anos. Considera-se cristã, mas não frequenta a igreja; o marido também não vai. Define-se como “*mulher, morena e heterossexual*”. Entrou na escola no oitavo ano, com 13 anos. Teve que ficar três meses afastada da escola no terceiro ano, pois o pai, que havia sido presbítero da igreja Assembleia de Deus, impediu-a de frequentar quando a mesma lhe contou que já não era mais virgem. Pocahontas é irmã de Luiza. Ambas parecem ter uma relação com o pai marcada por um excessivo controle, como, por exemplo, não podiam ter celular até os 18 anos.

Luiza tem 20 anos. Está na escola desde a oitava série. Ficou noiva quando cursava o Ensino Médio. Casou-se em maio de 2024. Considera-se evangélica e frequenta a igreja Assembleia de Deus e a Igreja Apostólica, ao mesmo tempo. “*Gosto de ir às duas*”, embora “*confesso que ultimamente tenho ido pouco*”. O noivo é católico. Apresentou-se como “*mulher, parda e heterossexual*”. Luiza é sorridente e de fala mansa, permite-se traçar comentários bem pontuais nas falas das/dos demais. Sua participação foi mais intensa, no início das conversas na escola, enquanto era aluna, contudo só foi a um dos encontros do GEC (após o casamento, não frequentou mais).

Lexi e Bibi trouxeram experiências na escola, quando apresentaram trabalho, na oitava série do Ensino Fundamental, conforme está exposto na Figura 5, letras (a) e (b). Já no segundo ano do Ensino Médio, pós-pandemia, desenvolveram e apresentaram um trabalho sobre a diversidade sexual, denunciando a homofobia e as violências que acometem as identidades de gênero e sexuais, as quais afrontam e fraturam os ideais de normalização, assim como a utilização dos “memes” e das plataformas de *streaming* como recursos usados para enfrentar e passar pela pandemia, conforme as figuras nas letras (c) e (d).

Figura 5: Vivências em anos anteriores pelas/os participantes da pesquisa na escola.



(a)



(b)



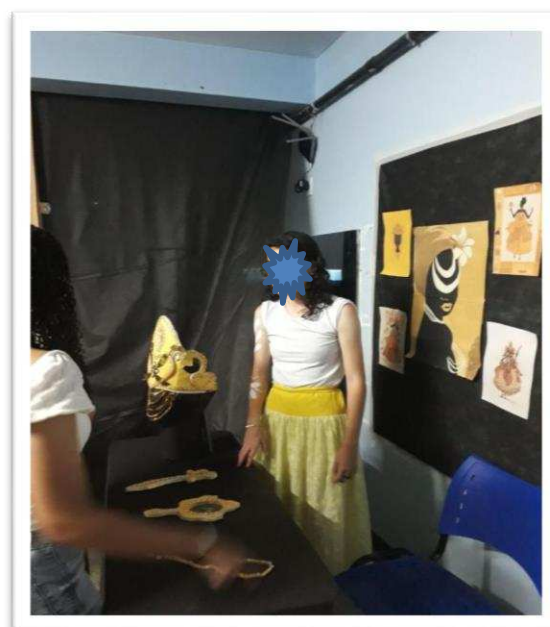
(c)



(d)



(e)



(f)

Legenda: (a) e (b) Lexi e Bibi na apresentação do projeto sobre homofobia e diversidade sexual na oitava série; (c) e (d) Lexi no projeto sobre pós-pandemia, ano de 2022; (e) Lexi, Pocahotas, Luiza e Bibi paramentadas de Orixás e (f) Bibi e Nalla apresentando as suas histórias na Semana de Projetos com o tema “As religiões de Matrizes Africanas”.

Fonte: (a) e (b) cedidas do acervo pessoal de Lexi; (c) (d) (e) (f): acervo pessoal.

No ano de 2023, todas/os desenvolveram uma atividade sobre as religiões de matrizes africanas e o racismo na escola, em que apresentavam as histórias das/dos orixás, seus paramentos e como eram cultuadas/os dentro da religião e como o racismo era presente no cotidiano. A apresentação foi aberta aos discentes da escola, assim como às funcionárias e aos funcionários e professoras/es; dividida em dois momentos: na antessala, explicavam a história e os parâmentos, ao som ambiente de um ponto no atabaque; em seguida, as/os convidadas/os assistiam a um vídeo sobre o racismo e as religiões de matrizes africanas.

São alunas e alunos que caminham na escola propondo esses debates sobre a raça, o gênero e a sexualidade nas suas práticas e forma de habitar esse espaço. Assim, essa interação existente entre elas/eles ensejou, nesta pesquisa, cartografar esse mapa a desenhar-se, não só, mas sobretudo, na feição dos nossos encontros dentro e fora da escola.

1.1.4 *Sex Education* e os episódios assistidos.

A série *Sex Education* é exibida pela plataforma de *streaming* da Netflix e possui quatro temporadas, com oito episódios em cada. Quando começamos a feição desta tese, estavam liberadas apenas as três primeiras temporadas (a quarta foi disponibilizada pela plataforma ao final do ano de 2023). Possui classificação etária de 16 anos e o gênero é definido como comédia. Foi criada pela roteirista e dramaturga inglesa *Laurie Nunn* e lançada em 2019.

A história é construída em torno do jovem *Otis Milburn*, filho de uma terapeuta sexual, *Jean Milburn*. Junto de *Maeve Wiley*, ele se torna um “conselheiro sexual” das/os estudantes da escola de Ensino Médio *Moordale*. Como um “terapeuta sexual”, ao mesmo tempo em que começa a aconselhar, inicia, também, um caminho de autoconhecimento, tentando superar seus próprios problemas – não se masturbar. A organização da clínica fica a cargo de *Maeve*, que estabelece a agenda, os espaços de atendimento e os valores, enquanto *Otis* se ocupa das sessões, que ocorrem em diferentes ambientes da escola: um banheiro em ruínas, no pátio, em salas, arquibancadas, entre outros.

A história da clínica vai começar com *Adam Groff*, o filho do diretor *Michael Groff*, que não consegue mais ejacular com a sua namorada *Aimee Gibbs*. Ele é representado como um aluno problemático e valentão, perseguindo constantemente o menino gay *Eric Effiong*, o

melhor amigo de *Otis*. *Adam* tem a fama de ter um pênis grande, ser um “superdotado”, condição que lhe confere comentários valorosos de outras/os estudantes, ao mesmo tempo em que o deixa objetificado sexualmente.

Acometido pela incapacidade de ejacular quando está com *Aimee*, *Adam*, em uma conversa, quase sem querer, pois estava escondendo-se no banheiro velho da escola, compartilha sua história com *Otis* e *Maeve* e, então, cria coragem para expor seus problemas. Feito isso, retoma sua capacidade de ejacular. Enquanto *Maeve* percebe, após as ponderações de *Otis* sobre o que *Adam* deveria fazer para se descobrir quem se é e o que deve fazer para isso, começam a vislumbrar um negócio: a clínica. Assim se inicia a série, com o primeiro episódio.

Figura 6: As temporadas da série *Sex Education*.



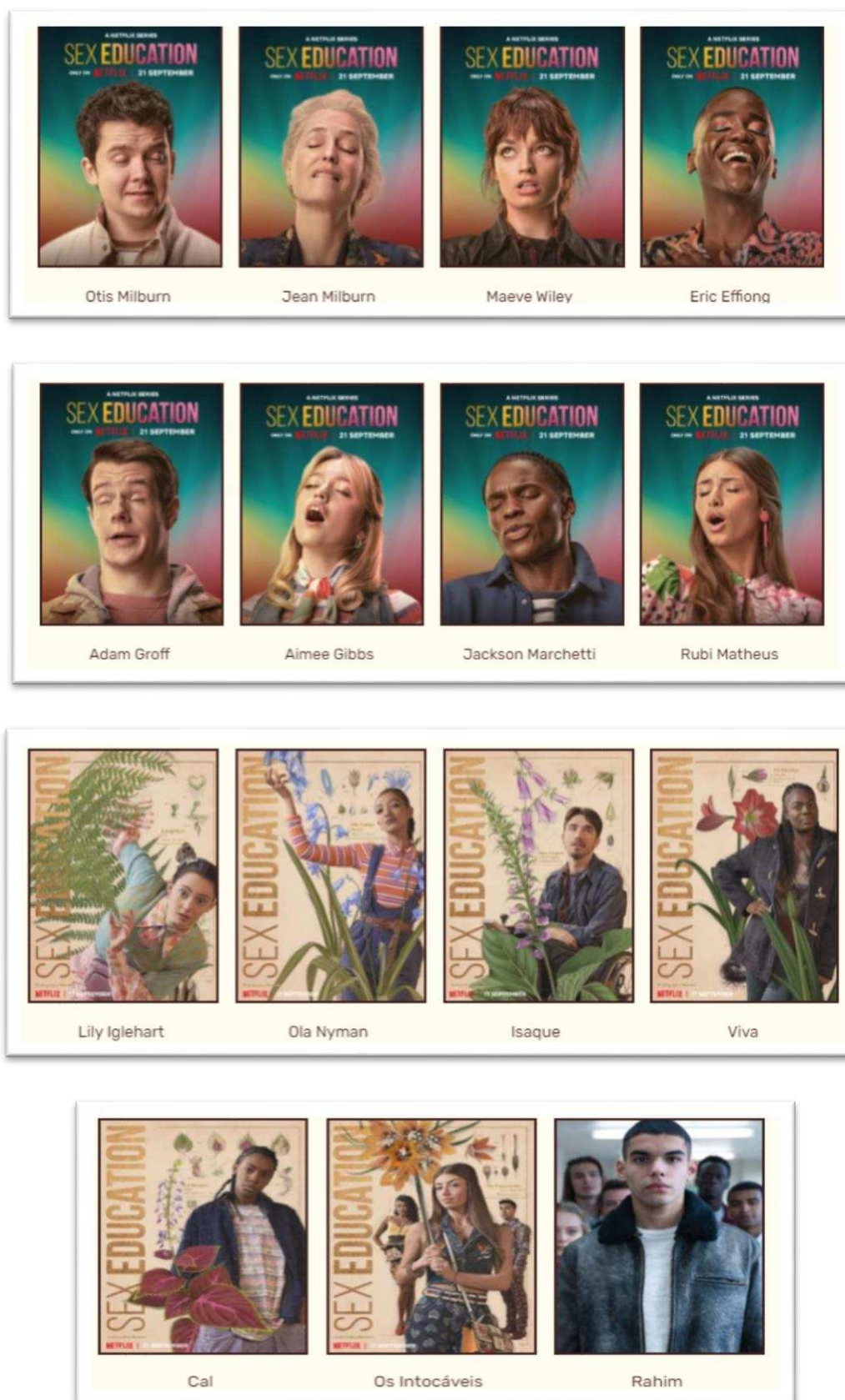


Fonte: <https://www.adorocinema.com/series/serie-23024/temporadas/>

A série aborda diferentes temas relacionados às discussões de gênero e sexualidade. Alude sobre as orientações sexuais, as identidades de gênero, as identidades sexuais, sexo, autoconhecimento, discute as violências que acometem, diretamente, meninos gays, assim como as sofridas por meninas: objetificação, assédio, estupro. Aponta, também, o enfrentamento dessas violências e como isso provoca engajamento e empoderamento, apresentando estratégias e mecanismos que vão sendo utilizados e provocando resistência.

E o faz por meio de temas como sexo, relacionamento na escola (com colegas e professores), na família, uso de droga, aborto, entre outros. Traz algumas experiências que, salvaguardadas as proporções, atravessam as juventudes no seu fazer cotidiano. Temas em que são trabalhados e são caros aos estudos sobre gênero e sexualidade, estudos culturais, assim como aos estudos sobre audiovisualidades. Temas que vão ganhando corpo e que acompanhamos e experienciamos pelas histórias vividas por diferentes personagens, como *Otis*, *Maeve*, *Eric*, *Adam*, *Jean*, *Jackson*, entre outros.

Figura 7: Algumas das personagens mais importantes da série *Sex Education*.



Fonte: Captura de tela no site https://sexeducation.fandom.com/wiki/Sex_Education_Wiki.

Apresentamos, aqui, as/os principais personagens²⁸, começando por *Otis* (*Asa Butterfield*), atrapalhado quando o assunto são suas próprias experiências sexuais, mas que consegue, ao mesmo tempo, e, quase sempre, dar bons conselhos sobre as experiências das outras pessoas. Com a dificuldade em se masturbar, vivendo em uma casa saturada pela presença demasiada de símbolos e discursos sexuais, ele inicia sua experiência como terapeuta sexual das/dos alunas/os, enquanto cresce sua paixão por *Maeve* (*Emma Mackey*), embora namore *Ola Nayman* (*Patricia Allison*), com quem vai tentar perder a virgindade, mas é com *Rubi Matheus* (*Mimi Keene*), em uma festa, que vive essa experiência.

Sua paixão por *Maeve Miley* não é esquecida; depois de muitos desencontros, começam a namorar. *Maeve* é a jovem que não se encaixa no sistema, apresenta-se como quem não liga para as convenções sociais, não deseja ser popular, nem se encaixar em nenhum grupo. Sua produção estética concentra-se em roupas de cores escuras. Tem um irmão que vende e consome drogas, uma mãe usuária que a deixou com o irmão, quando ainda eram novos, todavia, ambos vivem voltando à casa materna.

Com uma leitura feminista aguçada, de inteligência fina e perspicaz, de sororidade atuante, quando se trata de proteger as mulheres de diferentes violências, *Maeve* assume-se como resistência à violência sofrida, uma mentira contada muitas vezes, a de de que ela seria uma “mordedora de pau”.

Você sabe há quanto tempo sou chamado de Cock Biter? Quatro anos. Pessoas que nunca conheci me chamam de Cock Biter na cara. Mordi o escroto de Simon Furthassle. Fiz sexo com quatro caras ao mesmo tempo, comi meu primo em segundo grau. Vou te dar uma punheta por cinco libras, se você quiser. Você sabe como tudo começou? Simon tentou me beijar no aniversário de 14 anos de Claire Tyler. Eu disse não. Então ele contou a todo mundo que eu fiz um boquete nele e mordi seu pau, e foi isso. Esse tipo de coisa pega. E dói, e ninguém merece ficar envergonhado, nem mesmo Ruby.²⁹

Maeve vai se envolver com *Jackson Theodore Marchetti* (*Kedar Williams*). Ele é um jovem negro, criado por um casal de duas mulheres, que lhe impõem uma rotina extremamente extenuante de treino físico, ao mesmo tempo em que sofre as imposições escolares para levar o

²⁸ Essa descrição das/os principais personagens tem como finalidade uma caracterização geral, sem entrar nas nuances que elas/eles vão ganhando em cada temporada. Outras/os também são igualmente importantes, mesmo que a aparição seja menor, mas serão inseridos aqui, após as discussões nos Grupos de Exibição e Conversa, a partir da necessidade de compreensão do que discutiremos nos grupos.

²⁹ Esse diálogo está no 5º episódio da primeira temporada. A transcrição do diálogo foi retirada do site [sexeducation.fandom.com](https://sexeducation.fandom.com/wiki/Episode_5). Disponível em: https://sexeducation.fandom.com/wiki/Episode_5. Acesso em: 3 set. 2023.

nome da escola às competições. Situação vivenciada com sofrimento, ao ponto de machucar-se de propósito para não competir, pois não consegue viver com suas próprias escolhas. Carrega as vantagens e desvantagens de garoto popular, querido por todas e todos, um exemplo para a escola, mas, também, a tensão de saber das expectativas de suas mães e do diretor sobre ele.

O diretor impõe a seu filho, *Adam Groff* (*Connor Swindells*), todo o modelo de uma família tradicional, ensinando-lhe suas idiossincrasias. *Adam* persegue *Eric Effiong* (*Ncuti Gatwa*) nos primeiros capítulos, porém descobre um sentimento por ele, após se relacionarem escondido. Assim como *Jackson*, *Adam* vai carregar o peso da reputação que criou e lhe imputaram (o “bad boy” da escola), cuja fama de menino mau precisa manter, mas, depois de algum tempo, enquanto vive a separação de sua mãe e do pai, consegue confessar seu amor por *Eric* na frente de todas/os. Sentimento correspondido por *Eric*, mesmo antes de *Adam* saber, mas que, por muito tempo, foi motivo de medo.

Você me intimidou durante anos, *Adam*. Você me fez sentir inseguro por anos. Você foi um dos principais motivos pelos quais não fui gentil comigo mesmo. E eu deveria acreditar que você mudou de repente? Você está cheio de vergonha, cara, e eu não posso mais ficar naquele lugar. Tive que trabalhar muito para me amar e não vou voltar a esconder coisas sobre mim novamente.

30

Eric Effiong, melhor amigo de *Otis*, é um dos poucos meninos negros da escola. Gay assumido, tem uma queda por *Anwer* (*Chaneil Kular*), que compõe o grupo de populares da escola. *Eric* é incentivado pela mãe a frequentar uma igreja evangélica. Com seu pai, mantém uma relação mais amena, por ele parecer respeitar seu espaço, suas escolhas e orientação. Ao se apaixonar por *Adam*, vê-se dividido, nutrindo afeto, também, por *Rahim* (*Sami Outalwali*). Protagoniza um processo de amadurecimento, ao enfrentar as diversas violências sofridas. Com *Maeve*, encoraja *Otis* a abrir a clínica, enquanto promove suas próprias experiências sexuais.

Por último, não podemos deixar de perceber como ecoam as histórias de *Jean Milburn* (*Gillian Anderson*), mãe de *Otis*, escritora e terapeuta sexual por profissão. *Jean* vai protagonizar uma mulher que escolheu se relacionar sexualmente com seus parceiros sem a eles se apegar. Prefere não interferir na vida do filho, mas, como mãe, parece não reconhecer os seus limites. Isso é evidente em diversas situações em que deixa *Otis* desconfortável quando o assunto envolve sua profissão.

³⁰ Esse diálogo está no 6º episódio da segunda temporada. A transcrição do diálogo foi retirada do site [sexeducation.fandom.com](https://sexeducation.fandom.com/wiki/Episode_2.6). Disponível em: https://sexeducation.fandom.com/wiki/Episode_2.6. Acesso em: 3 set. 2023.

A primeira temporada aborda a construção da clínica por *Otis* e *Maeve*, assim como a expulsão de *Maeve* da escola, seu aborto e o relacionamento com Jackson, a volta do irmão e de sua mãe. Traz o relacionamento de mãe de *Otis* com o pai de *Ola*, *Jean* e *Jakob* (*Mikael Persbrandt*). O empoderamento de *Eric*, o início da sua relação com *Adam*. Aborda, ainda, a relação de *Adam* com seu pai, sua ida para o colégio militar e a expulsão de lá, o fim do namoro com *Aimee* (*Aimee Lou Wood*) e o início do enamoramento por *Eric*. Enquanto a segunda temporada vai desenvolver, inicialmente, o surto de clamídia na escola, seguindo para a violência sexual sofrida, no ônibus, por *Aimee*, os abusos sofridos pelas meninas e o que as une, dentre outros temas (e mais: a chegada da mãe de *Otis*, para reformular o currículo que trata da educação sexual da escola). Na terceira temporada, o namoro de *Eric* e *Adam* chega ao fim; a mãe de *Otis*, *Jean*, engravida; *Aimee* vai se descobrir, cada vez mais, consciente de sua luta feminista; chega uma nova diretora, *Hope* (*Jemima Kirke*), de perfil conservador, tentando fazer da escola um lugar de excelência, a partir de mecanismos de proibições e regras que vão produzir mais resistência do corpo discente – ações que vão levar ao fechamento da escola *Moordale*.

A quarta temporada é marcada, sobretudo, pela mudança entre as escolas. *Otis*, *Eric* e outros estudantes vão estudar no Colégio *Cavendish*, cuja comparação com *Moordale* se dá, principalmente, pela abertura, ao abordar e discutir os temas que, na antiga escola, ficavam mais pelos corredores. *Otis* vai tentar abrir a sua clínica, mas descobre que por lá já existe um conselheiro. *Eric* vai encontrar novas/os amigas/os, com os/as quais se identifica. Vai problematizar a sua relação com as imposições de sua religião. *Cal* (*Dua Saleh*) vai passar por momentos ainda mais difíceis, ao ter que enfrentar a construção da sua identidade. *Maeve* viaja para estudar e desenvolver-se como escritora, *Viviane* (*Chinenye Ezeudu*) vai se desvencilhar de um relacionamento abusivo e *Aimee* e *Isaac* (*George Goodwin*) se permitem namorar³¹.

De certa forma, a série aborda as identidades de gênero e as orientações sexuais, assim como questões pertinentes à sexualidade, à descoberta das identidades, em uma perspectiva juvenil e em constante diálogo com uma forma dissidente de pensar essas relações de produção dos marcadores sociais da diferença. Como artefato cultural, traz para o plano da representação e da performatividade mecanismos de enfrentamento dos discursos ancorados nas

³¹ Desenvolveremos mais a descrição de cada temporada nos próximos capítulos, quando abordaremos os episódios assistidos.

normalizações e normatizações do gênero e da sexualidade, a qual a heteronormatividade tenta³² produzir todo e qualquer corpo dentro dessa lógica.

Sex Education oferece uma possibilidade discursiva, cuja construção pode ser caracterizada como descentralizada, ainda que não trate exclusivamente de uma representação LGBTQIAPN+, mas por se constituir, em muitos momentos, como dissidente, colocando-se em permanente conversa com conceitos como: orientação sexual, identidade de gênero, homofobia, lesbofobia, transfobia, sexualidade, racismo, raça, juventude e educação.

Descentralizado, uma vez que coloca em evidência as/os personagens que trazem, em suas histórias, as diferenças, não apenas como variação da regra, de uma regra heterocentrada, mas como nota da diferença na multiplicidade (Gallo, 2014), isto é, são as representações dessas diferenças, não mais tratadas como margens por ditarem as narrativas, que tornam evidentes as violências que o sistema binário e heteronormativo causam. Personagens que não se deixam sucumbir a ele, melhor, retiram-lhes o status de produtores, descentralizam-nos, propondo outras performatividades, que extrapolam a atuação, por reverberarem subjetivamente.

Descentralização que mira a multiplicidade como postulado plástico das singularidades que se agenciam recíproca e mutuamente (Gallo, 2014), posto que não são tomadas apenas como a representação de um outro fixo e acabado, mas de vivências possíveis e factíveis. “Singularidade que perturba e desestabiliza os lugares-comuns, que convoca à discussão as diferenças que, na relação entre significados, embaraça o já posto”. (Storino, 2017, p. 61)

Dissidentes, pois não se constroem dentro da lógica do ser fixo e acabado, cujo sujeito responde a uma natureza humana, pré-estabelecida de antemão, cujo destino ancora-se na composição corporal e apolítica, mas dentro da lógica que Jorge Larrosa chama de “lógica do acontecimento” (Larrosa, 2015, p. 43), cujas experiências permitem habitar lugares e espaços tal como se é, ou seja, “um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros”. (Larrosa, 2015, p. 43) Existência que amálgama vivências e experiências, tantas que se faz, refaz e perfaz constantemente, nunca acabada, mas sempre na iminência de findar para começar sempre de novo.

Ainda que no espectro eurocêntrico (Giroux, 1995), a série, em uma escola de maioria branca, coloca a discussão sobre gênero e sexualidade a partir dos elementos nos quais as diferenças não são acionadas apenas como uma ferramenta pedagógica. Elas são postas como

³² A afirmação “tenta”, talvez, pareça imprecisa e ingênua, contudo não o é, uma vez que corpos e pessoas, historicamente, têm-se demonstrado, não sem sofrimento e a muito custo, que a (cis) heteronorma não é absoluta.

ponto fundante, são apresentadas como o próprio devir que a vida tem em seus processos de acontecimento e realização. Nesse caso, Avtar Brah sustenta que a diferença pode ser tomada nos seguintes aspectos: “a diferença como experiência”, “a diferença como relação social” e a “a diferença como subjetividade” (Brah, 2006, p. 359).

A série traz a diferença como experiência (Larrosa, 2015), a partir das vivências que atravessam cada personagem, por exemplo, indo de um menino branco e heterossexual, *Otis*, ao menino negro e gay, *Eric*. Da mesma forma, aborda, também, a “diferença como relação social”, nas tramas em que cada uma/um é afetada/o pelos marcadores que a “diferença como subjetividade” lhes permite vivenciar.

A diferença como processo de subjetividade é o que mais nos interessa nesse trabalho, mas é vacilante considerá-la isoladamente, por serem elas acionadas para olharmos as identidades e sua manutenção, assim como a produção da igualdade, que, nesse caso, é posta mais como processo do que produção. Aproximando-se do que sustenta Nicholas Burbules, ao propor a diferença no interior,³³ uma vez que “(...) cria espaço para compreender as formas pelas quais a diferença é vivida; como as pessoas expressam as diferenças, brincam com elas, transgridem-nas, cruzam as fronteiras entre elas” (Burbules, 2012, p. 193).

1.1.5 O Grupo de Exibição e Conversa-GEC.

Conversas com o grupo quase completo se deu em diferente momento, pois, além dos lugares esporádicos, como no intervalo, no pátio da escola, nas salas de aula; também pudemos nos encontrar em alguns passeios, que não tinham a intenção de um encontro organizado em função da pesquisa, mas que permitiram algumas conversas sobre a temática da pesquisa e da série em si. Foram eles: em 13 de setembro de 2023, fomos ao sítio do Projeto Borboleta Amarela³⁴; em 8 de dezembro de 2023, ao Museu do Amanhã e ao Forte de Copacabana; e, no dia 11 de dezembro, à confraternização de fim de ano no sítio Esperança, no bairro de Piabetá, município de Magé/RJ. Também houve encontros antes das exposições, no restaurante Caldeirão à Brasileira, no bairro Vila Santa Alice, em Xerém-Duque de Caxias.

³³ A diferença no interior dependente da compreensão de outras duas formas de pensar a diferença apresentadas por Burbules (2012), as quais são elas a “diferença além” e a “diferença contra”. Enquanto essa apresenta-se como uma forma de crítica às posições hegemônicas de uma sociedade, como suas “normas e valores”, tendem a tornar as diferenças, que ora foram postas em evidência, como instrumento de luta, ora concebidas harmoniosamente, mas sem conteúdo. Já a “diferença além” ocorre no embate presente nas relações entre nós e o que consideramos exótico ou estranho, como, também, nas relações comuns, e que “sugere que a diferença não é apenas um indicador de diversidade, mas uma qualidade inerente à própria relação social” (2012, p. 194).

³⁴ Disponível em: https://www.instagram.com/borboleta__amarela/.

No dia 14 de março de 2024, assistimos ao primeiro episódio da primeira temporada. Nosso GEC aconteceu na sala de informática, com a presença de Lexi, Fiel, Escorpiana, Bibi, Nalla, Luiza e Pocahontas. Mesmo que iniciado às 12h30min no restaurante próximo à escola, no qual marcamos de nos encontrar e almoçarmos juntas/os, seguimos à escola e, a partir das 14h, assim que as/os demais chegaram, demos continuidade às conversas e assistimos à exibição do episódio na sala de Informática.

1º Episódio, 1ª Temporada. Escolhemos começar pelo primeiro episódio, para que pudessem rememorar o início da série, já conhecida por elas/eles; consideramos que faz tempo que cada uma/um assistiu-lhe. Por ser, também, o momento em que a ideia da clínica é pensada e apresentada, como as principais personagens e a contextualização do que será a tônica desenvolvida.

Há diferentes aberturas explícitas, nos episódios: a nudez exposta, o ato sexual sendo realizado, mas ela não se reduz a isso, assumindo, no decorrer do percurso, um tom dramático para temas como aborto e violência sexual, por exemplo; mas comicamente dosada quando os temas são as discussões que envolvem as experiências malsucedidas com o sexo e, por vezes, bem escrachada acerca dos dilemas que a falta de informação causa na abordagem da sexualidade, de modo geral.

Adam e Aimee estão no ato sexual, quando ela quer que ele ejacule em seus seios; ao final do coito, ele finge o orgasmo, mas é interpelado por ela pela falta de coragem em não assumir que não conseguiu. Já *Otis* aparece em sua casa, construindo o ambiente para simular que se masturbou, uma vez que não consegue se tocar. Em seguida, encontra seu amigo *Eric* a caminho da escola. Na escola, *Adam* persegue *Eric*, como faz há tempos, enquanto *Jackson* escreve a *Maeve*, na intenção de ficar com ela.

Adam conhece a mãe de *Otis*. *Jean* acaba fumando maconha com *Adam* em casa e conversa sobre a possibilidade de a droga ser uma das causas da impotência sexual. O que leva *Adam* a sugerir que ela entrou em sua cabeça como uma ‘bruxa sexy’. Na escola, *Otis* faz par com *Maeve* na aula de Biologia. *Adam* compartilha um vídeo de educação sexual no qual a mãe de *Otis* masturba uma berinjela, o que provoca mal estar no rapaz, levando-o a fugir da aula. *Maeve* vai atrás dele e acabam no banheiro abandonado, onde começa a clínica. Lá encontram *Adam*, que havia tomado “viagra” e não estava conseguindo baixar a sua ereção. Então *Otis* e *Maeve* começam a conversar com ele, a conversa é pautada pelas questões que a pressão de ser filho do diretor da escola e por ser objetificado, devido ao pênis grande, causam em *Adam*, enquanto *Otis* tangencia a conversa demonstrando que ele pode lidar com isso de forma

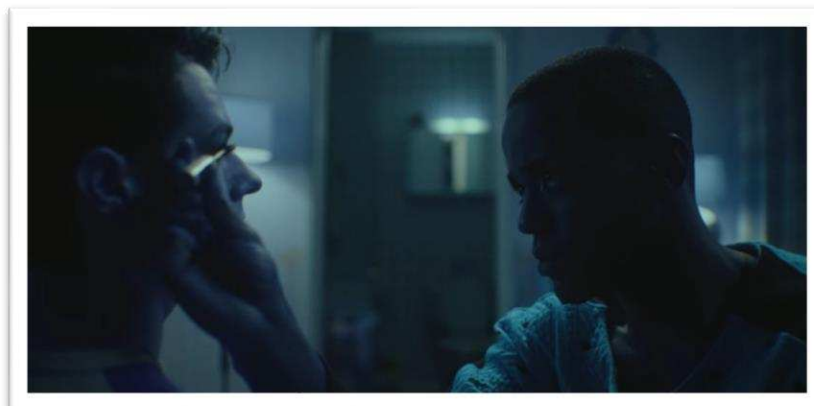
diferente, pois tais situações não vão mudar. *Adam* se sente mais seguro, acaba subindo na mesa no refeitório e fazendo seu discurso de quem ele é, terminando por abaixar as calças, ficando nu da cintura para baixo; a atitude leva-o para a direção da escola. *Otis* se abre com sua mãe sobre a masturbação, mas quer trabalhar nisso sozinho, então, assume, com *Maeve*, a ideia de abrir a clínica para dar conselhos em relação às demandas sexuais das pessoas.

No dia 19 de março de 2024, almoçamos juntas/os no mesmo restaurante. Depois caminhamos até a escola, para nosso segundo encontro do GEC. Estavam presentes Pocahontas, Lexi, Escorpiana, Nalla, Bibi e Fiel. Assistimos a trechos do segundo episódio da terceira temporada e do sétimo episódio da segunda temporada, nessa ordem (foram indicações do encontro anterior). Então foi necessário realizar uma edição em cada um dos episódios, com cortes para que, no segundo episódio, da terceira temporada, pudéssemos nos concentrar no relacionamento de *Eric* e *Adam*, e, no sétimo da segunda temporada, nas cenas nas quais as meninas se unem para ajudar *Aimee* a enfrentar os traumas da violência sexual sofrida no ônibus.

2º episódio, 3ª temporada.³⁵ Inicia com *Eric* maquiando *Adam* e chamando-o no feminino, “Adamina”; em seguida, decidem que irão transar pela primeira vez, mas não se entendem, pois ambos se colocam na posição de ser penetrado, enquanto a mãe de *Adam* os chama para jantar. *Eric* encontra *Otis* no corredor e conta que vai chegar aos “finalmente” naquele dia, enquanto *Otis* demonstra preocupação e pergunta se *Eric* tem certeza de que não será magoado por *Adam*, por achar que *Adam* “ainda não parece confortável”. Entretanto *Eric* retruca: “Eu não quero ouvir sua opinião sobre ele agora. Quero que seja um bom melhor amigo e faça perguntas sobre a noite em que eu vou até o fim”. *Eric*, então, conta o planejamento de que tudo aconteça ao ar livre.

³⁵ Concentramos nossa descrição apenas nas cenas em que aparecem *Eric* e/ou *Adam*.

Figura 8: *Eric* fazendo maquiagem em *Adam*.



Fonte: Print da tela do 2º episódio, 3ª temporada.

Eric, então, pensa em um piquenique. Lá afirma estar com medo e *Adam* também, mas começam a se beijar e *Eric* informa que fez a “*chuca antes da aula*”. *Adam* o interrompe e diz “*Não era isso que eu queria*”. *Eric* entende que *Adam* não quer transar com ele e afirma que *Otis* estava certo, pois isso seria “gay” demais para ele. *Adam* vai à casa de *Otis* tirar satisfação sobre o que ele andava falando para *Eric* a seu respeito.

Adam: Eu quero que pare de falar merda para o meu namorado.

Otis: Você e o Eric brigaram?

Adam: Sim. Não. Mais ou menos. Você disse a ele que eu não sou gay o bastante e ele está puto, e achando que eu não quero transar com ele.

Otis: Eu nunca disse que você “não é gay o bastante”. Falei que o Eric deveria ter cuidado porque você já o magoou antes e fico preocupado. Deveria falar isso para ele, e não para mim.

Adam: Já tentei conversar, mas eu sempre me atrapalho.

Otis: Como assim?

Adam: Não sei como dizer o que estou pensando. As palavras estão na minha cabeça. Mas não sei dizer direito o que quero dizer. Quanto mais eu penso pior fica. Todo mundo fica me encarando, esperando eu dizer algo... Então não digo nada. Todos me acham assustador ou burro.

Otis: Por que acha tão difícil?

Adam: Eu não cresci numa família pelada.

Otis: O que é uma família pelada?

Adam: Sabe, aquelas famílias em que todos andam pelados e falam como se sentem. Aposto que você e sua mãe vivem pelados.

Otis: Não mesmo. Acha que sua família...

Adam: Eu não vim fazer sua terapia esquisita. Eu só quero que pare de falar de mim para o Eric, não é da sua conta.

Otis: Eu vou ficar fora disso. Às vezes ajuda escrever antes sobre o que quer falar.

Adam: Não sou bom em escrever. (...)

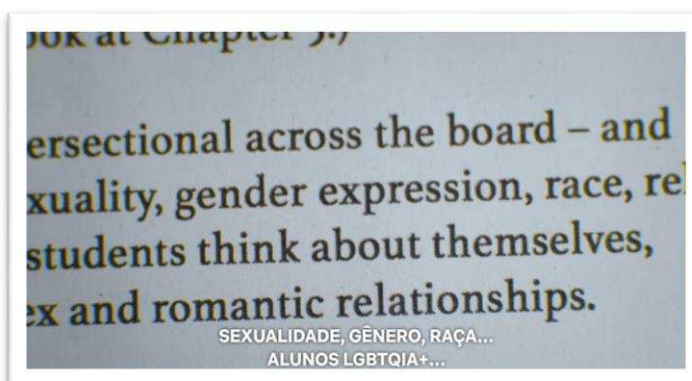
Otis: O que eu estou dizendo é que pode ajudar a você a pensar melhor sobre o que quer falar se não se sentir observado. É só uma sugestão.

(35-38 min, 2º episódio, 3ª temporada)

Adam vai à casa de *Eric* para explicar o que está acontecendo. Ele se desculpa, diz como se sente, segue os conselhos de *Otis*, falando tudo de costas. Diz que não quer falar de sexo com *Eric*, mas fazer sexo com ele. *Eric*: “*Eu não entendo o que está dizendo Adam*”. Então *Adam* diz: “*Eu quero que você coloque seu pau em mim. É desse jeito que eu quero fazer*”. *Eric* diz que vai adorar introduzi-lo, assim, passam a noite juntos, na casa de *Eric*, mas ele pede a *Adam* que vá embora antes que os pais percebam que ele dormiu lá.

Eric recebe um telefonema da sua avó, para ir visitá-la na Nigéria e participar do casamento de um primo. Mas sua mãe o adverte: “*Lembre-se: ela não sabe nada sobre o Adam. Ela não ia aguentar, ela é muito frágil para isso*”. *Adam* vai ao encontro da professora e solicita que ela o ajude a melhorar na escola, pois não quer ficar mais com as piores notas. *Otis* encontra *Maeve* e informa-lhe que sua mãe vai atender *Aimee*. O episódio termina com a nova diretora de *Moordale*, *Hope Haddon*, lendo o livro de *Jean Milburn*, “*Nação Ignorante*”. Em seguida, informa a toda a escola as novas regras a serem seguidas, como o uso do uniforme, por exemplo, “*Eles são obrigatórios e isso não é negociável*”. Além da proibição de uso de joias, piercing e cabelos tingidos...

Figura 9: Diretora *Hope* lendo o livro de *Jean Milburn* e o trecho do livro lido.



Fonte: Print da tela do 2º episódio, 3ª temporada.

7º episódio, 2ª temporada. Inicia-se com *Maeve* bem adolescente saindo da sua casa e sendo atacada pelos comentários dos garotos, ao que ela reage mostrando o dedo do meio. Ao parar em um comércio, a atendente diz: “Não devia se vestir assim”. Ao que ela retruca: “E você não devia perpetuar as velhas ideologias patriarcais”. Compra um refrigerante e joga nos meninos. Eles a chamam de “putinha” e ela reafirma a ofensa, mostrando os dois dedos do meio: “É, eu sou”.

Na escola, o diretor *Groff* faz uma xerox do caderno de anotações de *Jean Milburn* sobre as/os alunas/os aconselhadas/os por ela e espalha por todos os lugares da escola. O caos se instala. *Aimee*, ao chegar ao colégio, tem a visão do homem que a violentou no ônibus. No banheiro, está escrito “*Sra. Sands é uma vadia que fala putaria*”. Então, *Aimee*, *Lily*, *Ola*, *Vivienne*, *Maeve* e *Olívia* são levadas à detenção, depois da aula. A professora diz não gostar de mantê-las depois do horário, sugerindo que admitam o que fizeram. Como nenhuma se acusa, passa uma tarefa entediante e cansativa: circular as letras “a” do jornal até que confessem.

Figura 10: A detenção das meninas.



Fonte: Print da tela do 7º episódio, 2ª temporada.

Ao executar a tarefa, começam a se agredir verbalmente, cada uma revelando o que considera na outra atitudes bizarras e esquisitas. A professora volta e passa mais um castigo: “*Certo, quer um desafio? Podem passar o resto da detenção preparando uma apresentação sobre o que as une como mulheres. Uma ou todas vocês queriam humilhar outra mulher, agora podem passar um tempo pensando no que têm em comum*”.

Na detenção, acham estúpido o castigo, mas reconhecem que precisam pensar em algo para se livrarem dele. Concordam que jogos, fazer cosplay ou compras não as unem. Enquanto isso, a professora está trocando carícias, em outra sala, com o professor *Colin*, ao que ele indaga: “*Quanto tempo você tem?*” Ela responde: “*Dei uma tarefa impossível sobre sororidade, vão demorar muito*”. Ao voltar à cena das meninas, vemos que dialogam sobre o que as une; *Vivienne* aponta que elas não gostam de ser agrupadas e forçadas a se unirem devido ao gênero. Enquanto *Ola* acusa *Maeve* de ser radical e feminista, embora viva prejudicando/zoando outras garotas, ambas começam a discutir e *Aimee* começa a chorar e as interpela sobre o porquê de ficarem brigando por um garoto idiota.

Aimee: Eu não consigo entrar no ônibus.

Maeve: Calma, está tudo bem.

Aimee: Vocês já podem parar de olhar para mim.

Vivienne: Então não entra no ônibus porque acha que esse homem vai estar lá de novo?

Aimee: Não. É que ele tinha um rosto muito gentil. Eu lembro porque ele sorriu para mim, e não parecia um assassino punheteiro psicopata. Se ele pode fazer uma coisa dessas, qualquer um poderia. Eu sempre me senti segura antes, e agora não mais. Deve ser idiota.

Olívia: Não é idiota. Fui apalpada na estação de trem, ano passado. Íamos a um show na cidade, um grupo de caras passou e um deles pegou no meu peito. E doeu muito. Às vezes, também fico ansiosa em multidões. Era como se achasse que o meu corpo era deles.

Ola: Sim, como se fôssemos propriedade pública.

Maeve: Alguns anos atrás, uns garotos estavam me assediando. Uma mulher me disse que a culpa era minha, porque meu short era curto demais. Então eu fui para casa e os cortei ainda mais, porque fodam-se eles.

Olívia: Por que deve mudar seu comportamento por causa deles?

Vivienne: Exato. Eu costumava ir à piscina o tempo todo quando era criança. Um dia, um cara me mostrou o pinto dele na piscina... estava todo esquisito, balançando embaixo d'água. Contei para a minha mãe e ela não me deixou voltar mais. Foi triste, porque a piscina era o meu lugar favorito.

Olívia: Isso é tão injusto.

Vivienne: Pois é. Mas, estaticamente, dois terços das meninas experimentam contato sexual indesejado em espaços públicos antes dos 21 anos. Não é incomum.

Olívia: Por que os homens são tão obcecados em mostrar o pau?

Lily: Às vezes, entro no Chat Roulette e tem tantos pênis flácido lá. Têm grandes, pequenos, grossos. Tinha um que parecia ter um rostinho. Acho que

se eu tivesse um braço extra crescendo entre as minhas pernas, talvez eu também quisesse exibi-lo.

Maeve: Sim. Talvez seja uma coisa de poder.

Aimee: Sim. Acho que o homem do ônibus gostou que eu senti medo.

Ola: Um homem me seguiu para casa há um ano. Toda vez que eu acelerava, ele acelerava. Foi muito assustador. Ele fugiu quando viu meu pai, o que me deixou brava, porque não quero depender de um homem pra me proteger.

Aimee: Sinto muito por você.

Ola: E eu por você.

Aimee: Obrigada.

Lily: Podemos ir para casa agora. Paus. (Todas concordam com a cabeça.)

(29-34 min, 7º episódio, 2ª temporada)

Após esse diálogo, a professora *Sands* encontra o verdadeiro responsável pelas pichações: *Kyle*. Ao liberar as meninas do castigo, deseja saber o que as une. *Olivia* responde: “Além de pênis não consensuais, senhora, pouca coisa”. Elas saem da escola e vão para um ferro-velho quebrar carros velhos. E, a cada golpe, *Aimee* relembra situações que a fizeram sofrer, e todas as outras garotas começam a extravasar. No dia seguinte, todas as meninas encontram *Aimee* no ponto de ônibus; quando ele para, convidam-na a entrar e sentam-se no fundo, indo juntas para a escola.

Figura 11: Meninas no ônibus com *Aimee*: sororidade.



Fonte: Print da tela do 7º episódio, 2ª temporada.

Para assistir ao 1º episódio da 4ª temporada, marcamos no dia 18 de abril de 2024, contudo esse encontro não aconteceu. Marcamos logo após, no sábado, mas também não foi possível. Sugerimos um encontro em uma lanchonete, ainda que essa sugestão fosse dada por Lexi. Não houve comparecimento de nenhum participante.

Dessa forma, não foi possível realizar o terceiro encontro de exibição. Tentamos por três vezes marcar as datas, mas, em duas, tivemos imprevistos. No último minuto, só iria aparecer uma aluna, então ela mesma desistiu. Tais ausências ocorreram, principalmente, devido ao início dos estudos universitários de uma; do curso técnico de outra. Dois participantes começaram a trabalhar em um mercado. Assim como a participação de Fiel se tornava cada vez mais difícil, pois o restaurante em que trabalhava tomava todo o seu tempo de final de semana.

Tornou-se, então, inviável para boa parte participar dos nossos encontros, conseguindo tempo para se dedicar às nossas conversas. As exigências de uma vida pós-Ensino Médio foram, pouco a pouco, trazendo as responsabilidades que acometem a cada uma/um, conforme suas condições familiares lhes garantem uma moratória social (Andrade, Meyer, 2014) mais ou menos demorada. E, por último, a tentativa de construir conversa pelo grupo de WhatsApp não teve muito êxito, pois não respondiam às mensagens, além de ter havido um desentendimento entre duas integrantes, devido a questões que já vinham da relação de amizade anterior à participação dessa pesquisa. Esse desentendimento parece ter inibido ainda mais os demais. O ano de 2024 findou e não realizamos a oficina sugerida por elas/eles, propusemos tentar realizar esse encontro no decorrer do ano de 2025, todavia não será possível a inclusão desse momento, devido aos prazos e limites do curso. A pesquisa, portanto, começou pelo meio, continuou e terminará, também, pelo meio, pois a vida segue seus próprios caminhos.

1.2 Cartografar conversando, conversar cartografando...

A definição de uma metodologia a ser assumida em um trabalho de pesquisa é, antes de tudo, um constante diálogo com o campo que se tem em vista, um ponto de vista ou a vista de um ponto (Boff, 1997), cuja escolha de continuar a mirar advém de uma intuição desejosa de cultivar um olhar mais cauteloso, demorado e atento, que vai tentar compreender que esse “*ponto de vista*” e essa “*vista de um ponto*” talvez não comportam cisões, antes, coexistem tenuemente, de maneira tal que se tornaria estranho pautar dualismos.

Fluir-se naquilo que já está por ali sendo feito e se deixando fazer, antes, é se colocar em uma conversa já em curso e em um campo produzido à pesquisa. Produção que vai se delineando, à medida que corpos vão habitando esse lugar e nos possibilitando ver linhas a cartografar, processos de subjetivação em muitos e diferentes devir. Olhar esse lugar, sem o tomar como um mapa já pronto, o qual devemos seguir, mas a se fazer, é assumir que esse fluir das/pelas pessoas que nele habitam, e não se fixam, antes o ocupam, modificando-o e se deixando modificar pelos agenciamentos políticos-éticos-estéticos em rede, quase, dialógica.

Construir os espaços, produzi-los sem projetos pré-definidos, mas como quem vagueia e traça mapas invisíveis ao olho nu, não se preocupando com o que vai encontrar, mas ciente de que entre indivíduo e espaço se configura uma realidade que não está dada, constitui-se em possibilidades e existências, compreendendo a existência ao modo indicado por Suely Rolnik, “(...) só há real social”. (1989, p. 26) Isto é, a produção da macropolítica e suas linhas duras, nas quais o binarismo grassa; e o lugar da micropolítica, em que não há unidades, mas intensidades e afetos “determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de suas relações com o mundo” (Rolnik, 1989, p. 61). Essa micropolítica é a que tem me interessado mais nesta pesquisa, ainda que não abdicando da macropolítica.

Por isso, não se trata apenas de acolher as experiências de alguém em um espaço, mas de perceber que esse alguém faz o espaço e se perfaz por ele, não o faz sozinho/a, mas vivenciando-o, experimentando-o e o habitando em um trilhar, que pode ser, de antemão, sem uma finalidade pré-definida, mas que é produtiva, pois a ocupa com seu corpo, com tudo que se é, afetando-se e afetando-o, fazendo-o vibrar e cujos afetos tendem a se tornar real à medida que se efetuem. (Rolnik, 1989, p. 26).

Dessa forma, movimentar-se entre pessoas e espaços é um andar a perceber, e ser percebido. São elas e eles, alunas e alunos, que, diariamente, tem se colocado nesse espaço da escola, a qual, por vezes, silencia; outras, deixa falar e, em algumas ocasiões, permite conversar, enfim, produzem esse movimento e desenharam essas linhas que têm nos permitido mirar esses processos perpassados por saberes que a atravessam. Dos saberes constituídos, aos saberes que margeiam, que entram pelas frestas, pelas performances e pelos corpos indóceis, aqueles que resistem à submissão, à transformação e ao aperfeiçoamento dos múltiplos processos disciplinares (Foucault, 1987, p. 163).

Assim, temos tentado acompanhar esse processo em um campo em movimento, que nos exige, primeiramente, uma atenção aberta, e um tanto difusa. Contudo, essa “A abertura da atenção do cartógrafo também não significa que ele deva prestar atenção a tudo o que lhe acomete. A chamada redireção é, nesse sentido, uma resistência aos dispersores.” (Kastrup, 2014, p. 39) Redireção necessária, pois atenção, por vezes, frenética, cujo frenesi em que se encontram a esferográfica e o caderno, quando flagrados em demoradas resenhas, tentando guardar no papel aquilo que os olhos e ouvidos tentam registrar. Tentações de que padece sofrer quem à pesquisa se dedica: “*não se pode perder nada que seja importante*”.

Mas é sabido que outras essências só são captadas quando se acalenta o coração e se revisita papel, gravação e memória, quando se olha sempre de novo. Seguimos cultivando esse

enamoramento entre conversar e observar para investigar, a partir das/com as séries, como as representações e as performances, que compõem as narrativas dissidentes de gênero e sexualidade, são recebidas, pensadas e conversam com as experiências de adolescentes e jovens. Cultivo que tem ganhado corpo pela conversa, mesmo, sentar à roda e ouvir e falar, mais ouvir do que falar.

Ver, assistir, conversar, falar, ouvir, assistir novamente, observar, falar e ouvir, ouvir e falar... acompanhar esse processo, algumas vezes, em movimento, tentar, de alguma forma, retomar o caminho feito, fazê-lo de uma forma singular, e perceber que se cartografou. Movimentar-se, nesse meio, com um olhar amiúde, tão íntimo daquele singular acontecimento, sem a presunção de que tal singularidade sirva de razão às elocubrações sobre o passado e o futuro (Costa, Angeli, Fonseca, 2012, p. 44).

Ou, ainda, conforme sustenta Peter Pal Pelbart (2013), no processo apontado por Fernand Deligny, em “O aracniano e outros textos” (2015), de que nossas vivências tecem teias, cujos trajetos podem tornar-se redes, e essas captam os acasos que a vida oferece, quando vagamos. “Portanto, não se trata de encontrar o que já existe, nem mesmo o que se procura, mas de criar através desse vagar aquilo que se encontra - é uma pesca que cria o peixe, por assim dizer” (Pelbart, 2013, p. 262), E sempre no/com o movimento de “(...) permitir ao indivíduo existir sem lhe impor o Ele, o Sujeito (...)” (Pelbart, 2013, p. 266).

E, assim, tem-se um mapa que descreve não uma certeza de que, ao caminhar seguindo suas instruções, seremos levadas/os ao lugar por ele descrito, mas um cartografar que nos permite saber que há um caminho assim em algum lugar, de experiências irreplicáveis, (Larrosa, 2015) dado que é único, mas que pode compartilhar similaridades³⁶, atravessamentos e vivências que sugerem reflexões outras; que não se constroem como metanarrativas, mas em acontecimento (Foucault, 1997, 2008; Deleuze, 1974), na lógica do acontecimento (Larrosa, 2015) produzida nas/pelas/com as conversas (Ribeiro, Souza, Sampaio, 2018), cartografadas enquanto se conversava, pois “os mapas servem ao desvio” (Miguel, 2015, p. 60).

Foi, pois, conversando e cartografando uma forma de respeitar o fluxo que o campo já traz em si, sem a ilusão de imparcialidade e neutralidade, menos ainda com a pretensão de que o lugar será mais ou menos depois da pesquisa, acompanharam-se processos que podem e resultam em trocas. Contudo, ciente de que o mapa a se delinear não resultou espontâneo como

³⁶ Aqui tomamos a concepção de similaridade não como a “tendência de semelhartizar” (Miguel, 2015, p. 58), pois, se assim o fizéssemos, cairíamos na armadilha perigosa das construções das metanarrativas. O emprego do termo traz, conscientemente, o vislumbre de que, ainda que singular, toda e cada experiência pode compartilhar similaridades empregadas por nós, mas que não são em si mesmas.

um decalque já estabelecido, mas foi produzido quando das escolhas realizadas seguindo alguns fios encontrados pelo caminho, como as séries mais assistidas, os trabalhos já realizados nos bancos de dissertações e teses, a escolha das escolas, das turmas, o questionário aplicado a elas, os convites a integrar os grupos de exibição e as conversas já travadas nos espaços escolares (futuramente, nos grupos de exibição que ainda vão ocorrer em novembro e dezembro de 2025).

Aprenderensinar (Alves *et al.*, 2021), que ocorre quando a série, a partir das representações e performatividades, faz conversar um grupo de sujeitos de uma escola “real”³⁷, tangível e em constante movimento, que pode fazê-los conversar consigo mesmos, com a/o outra/o, com a escola e que vão compondo suas próprias representações, suas performances de si no mundo e do próprio mundo. Mais particularmente, fazem conversar em grupo, compartilhar suas percepções e dar a esta pesquisa a possibilidade de ser e acontecer. A lógica da conversa sobre as séries tem emergido da espontaneidade da lógica do agir sem finalidade (Pelbart, 2013, p. 267-268), sem a pretensão de extrair de lá algum significado, mas, antes, deixar acontecer a fabricação do que se deseja analisar.

1.2.1 Cartografar, na escola, é seguir pistas

A cartografia é uma possibilidade metodológica que opera sob uma perspectiva, cuja produção do real não advém de uma concepção ontológica do sujeito e nem do espaço, ambos não são tomadas dicotomicamente, mas, ao mesmo tempo, não se fundem em um só. Ela abdica da compreensão de uma metafísica dual entre sujeito e objeto, entre espaço e quem o habita. Parte, antes e sobretudo, do vislumbre de que os corpos que o habitam, habitam-no produzindo, Tateando os espaços ao mesmo tempo, em que também se produzem a si mesmas/os e produzem-se por meio deles (Deleuze, 1992, 1995, 1996; Deligny, 2015; Rolnik, 1989).

Esse processo pode ser pensado como um habitar ou acontecimento, ou como uma irrupção de uma singularidade quando se trata de olhar a história (nesse caso, aqui reduzimos a história de cada pessoa), conforme apontado por Irene de Arruda Ribeiro Cardoso, ao demonstrar como Foucault toma a noção de acontecimento: “Foucault entende o acontecimento

³⁷ *Real* aqui, na concepção mais ingênua possível (ou, quem sabe, concreta?), como canta Legião Urbana, na música “Vamos Fazer um Filme”, do álbum de 1993: O Descobrimento do Brasil. “A minha escola não tem personagem / A minha escola tem gente de verdade / Alguém falou do fim do mundo, o fim do mundo já passou Vamos começar de novo: Um por todos, todos por um”. Disponível em: <http://www.legiaourbana.com.br/descobrimento.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

como a irrupção de uma singularidade única e aguda, no lugar e no momento de sua produção” (1995, p. 55).

Ou, ainda, como Gabriela Menezes Jaquet, ao afirmar que essas singularidades tornam-se possibilidades de realização, por resultarem dos enunciados e das práticas ocorridas na atuação dos corpos, entre aquilo que é visível e o que se é enunciado (2016, p. 725). Poderíamos dizer que esses acontecimentos criam mapas. Mapas resultantes dos trajetos guardados por Fernand Deligny, ao observar as crianças autistas no seu modo de habitar o espaço: “(...) eis as crianças que estão aí, agora, próximas. De seus trajetos, guardamos traços, que constituem mapas” (Deligny, 2015, p. 220).

Mapas que vão se desenhando ao traçar das crianças, que não se repetem e dos quais não sabemos o como e o porquê, mas que nos permitem constatar a existência de uma realidade que ali acontece, e produzem rede. Ou, como aponta Marlon Miguel

Os mapas explicam mais a incapacidade do adulto de entender realmente o movimento da criança do que a razão ou a origem do próprio movimento. Mas eles servem à proposta de pensar o espaço como uma verdadeira instalação que é constantemente reinvestida (Miguel, 2015, p. 62).

Nas perspectivas de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), fala-se de mapas produzidos pela sua forma rizomática, isto é, traçados que se formam pela composição de linhas que não obedecem à lógica do ser, mas do acontecimento. Ou seja, seu modo de realização contínua, pois não se pode fixar o início e o fim desse mapa, seus limites, uma vez que o rizoma não começa e nem termina. Como não se pode determinar onde começa e termina o que fazemos e o que nos faz...

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. (...) Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma (Deleuze, Guattari, 1995, p. 17).

Nesse sentido, tanto Fernand Deligny (2015), Félix Guattari e Gilles Deleuze (1992, 1995, 1997) apontam que essa relação entre o espaço e quem o habita, como uma produção que não resulta apenas em mapa fixo e acabado, é aberta, flexível e em constante devir. Logo, os mapas “(...) não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que

preenche o espaço, ao que subteende o trajeto” (Deleuze, 1997, p. 76). Mapas das singularidades, mapas das multiplicidades.

Conforme sustenta Marlon Miguel (2015), ambos apontam para a necessidade de se tomar a singularidade, seja no conceito de rede ou rizoma (aqui não há contradição), como uma multiplicidade, uma vez que

(...) rizomático é também a relação entre os mapas – sem centro específico (no limite, não sabemos nem mesmo a quem eles se referem, por quem foram feitos), uns se conectam com os outros, e eles servem à produção desse território, desse corpo comum. A ideia de corpo comum é também interessante: um novo corpo, para além do corpo organizado conhecido, para além de seus órgãos e funções específicas – um novo corpo sem órgãos, poderíamos dizer (...) (2015, p. 63).

Não as toma como sujeitos que devem ser reconfigurados para viver em sociedades, mas produz espaços comuns, cuja elaboração vai se dando, ao mesmo tempo, com cada criança, ao traçar suas linhas e configurar os espaços, cuja composição elas percebem à medida que tateiam, e vão se constituindo, produzindo seu “corpo sem órgão”³⁸, cuja experimentação cotidiana não estava sob a linguagem já elaborada.

Podemos perceber que a produção desses mapas, ainda que em contexto distinto, de linguagem elaborada, está, também, presente na forma de nos movermos em nossos espaços cotidianos, são experienciados na singularidade, na sua forma de habitar e transitar nos/pelos espaços que cada uma/um vivencia. E, para esta pesquisa, interessa-nos pensar esse movimento na escola, o qual se constitui para além dos seus limites físicos. Seus ecos são ouvidos em diferentes lugares, por meio de diferentes corpos e práticas que carregam um pouco de escola por onde quer que se vá, seja como docente ou discente.

Por isso, algumas pistas que a cartografia nos oferece ora nos levam ao interior dos espaços físicos da escola, ora nos impelem a sair de lá. Saímos, então, como já apontado no subtópico 1.3, e seguimos os caminhos guiados por umas das pistas do processo de cartografar, conforme apontado por Kastrup (2014, p.35), que faz parte e conduz, de certa forma, boa parte do investimento dedicado ao tempo e ao espaço da pesquisa, que se mesclam, isto é, nos quais e onde pousamos a nossa atenção.

³⁸ Ainda que Deligny não utilize o conceito de “corpo sem órgão”, Peter Pál Pelbart (2013) aponta que o termo encontra ressonância na forma de postular a condição autista na relação de exploração dos espaços e produção de conhecimento.

Atenção que deve se apresentar, sempre, flutuante e aberta, sem a preocupação de a tudo perceber, mas de se deixar tocar, uma vez que “(...) tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão imediata” (Kastrup, 2014, p. 40). Atenção que exige da conversa, como metodologia de pesquisa, a presença do outro em uma escuta honesta e uma partilha sincera, em “Que não se busque chegar a um consenso, a uma verdade, a uma solução, mas, antes ao necessário movimento do pensamento, à inquietude do pensar, ao deslimite da pergunta” (Ribeiro, Souza, Sampaio, 2018, p. 175).

1.2.2 Conversar como procedimento metodológico

Como nossas conversas se deram em diferentes espaços e foram se estendendo para além dos muros da escola e ultrapassando seu tempo regulamentado, pois as/os participantes desse processo começaram em 2023, ainda estudantes do terceiro ano do Ensino Médio e, em 2024, como ex-alunas/os que voltam à escola para dar prosseguimento às conversas sobre as séries, sobre o que pensam e sobre si mesmas/os, nos GEC.

De certo modo, a feitura desse mapa, que vai sendo construído e constituído pelas conversas e andanças, coaduna com nosso modo de olhar o que chamamos de realidade, não como algo dado, fixado e acabado, mas sempre como acontecimento provisório e sujeito a múltiplas produções de sentidos. É ainda uma “aposta no *acontecimento*”, uma reafirmação de que há outras maneiras de se realizar pesquisa, que não sejam as já tradicionalmente consagradas. Uma aposta, pois nos abre “(...) aos acontecimentos e aos possíveis que ele conjura (...)” (Ribeiro, Souza, Sampaio, 2018, p. 33), mesmo que, para isso, deva-se mudar a direção, começar sempre de novo a própria investigação.

Após terminarmos o primeiro encontro do GEC, fizemos o convite para almoçarmos juntos, novamente, e, prontamente, colocaram-se à disposição, mas estranharam a ideia de uma pesquisa poder se realizar dessa forma.

André: Vamos almoçar juntos? Então, terça.

Lexi: De novo?

André: Sim.

Lexi: Tamo lá.

André: Por que a gente também conversa sobre essas coisas

Lexi: Está endinheirado, né, André! (Muitos risos)

André: Pessoal, eu estou muito duro, mas dá para a gente almoçar juntos.

Lexi: Só hoje ele já gastou 150 reais.

Bibi: Foi no crédito?

Luiza: Foi no débito?

André: Vocês estão somando a conta (risos), do que gastamos?

Lexi: O quê? Eu e Luiza.

Escorpiana: Isso faz parte da pesquisa. (Risos)

André: Oh, mas, aí, temos que marcar um horário para sairmos juntos. Tanto lá como aqui, embora aqui seja um lugar seguro para a gente conversar, mas lá também, a gente tem um lugar seguro para conversar.

Lexi: É.

André: A minha metodologia de pesquisa é cartografia. Cartografia é fazer mapas, mas não é na Geografia, é na Educação e na Filosofia. E o meu procedimento de pesquisa é a conversa, então não precisa ser em uma sala de aula, entende? A minha metodologia de pesquisa é conversa, ou seja, a conversa também é uma metodologia de pesquisa. Então coisas que vão entrar no trabalho: nosso passeio, aquele papo que a gente bateu na van indo ao passeio.

Fiel: Oh, o que falamos?

Bibi: É só marcar outro passeio, a gente conversa na van de novo. (Muita euforia)

E, assim, as conversas foram se dando em sala de aula, no pátio da escola, no transporte, em dois passeios escolares, ao assistir às exposições, no restaurante, na rua... percebeu-se que começamos sempre de novo a conversar, sem a preocupação de onde paramos ou para onde iríamos. Conversávamos como quem não tem compromisso com linearidade, ou início e fim de um percurso, mas como quem caminha nos ermos, vendo sempre nova a paisagem, que, por algum motivo, já tenha se apresentado a nós de algum modo, ou porque, pelo menos, já tivemos a sensação de a ter visto. Ou, como afirmam Rafael Marques Gonçalves, Allan Rodrigues e Alexandra Garcia (2018, p. 132), “As conversas retomam experiências e, embora, possam tomar o lugar das experiências em si, podem provocar outras experiências”.

Percebeu-se, então, que a atenção, naquilo que aponta Kastrup é tocada por algo que força a sua afetação, ou seja, a escolha do que mirar advém, sobretudo, de se estar aberto a ver a produção dos dados, e não da sua coleta, isto é, ela “(...) é tocada nesse nível, havendo um acionamento no nível das sensações, e não no nível das percepções ou representações de objetos” (2014, p. 42). Nesse sentido, é importante salientar que os espaços da produção dos dados desta pesquisa consideram o dentro e o fora, antes e depois, da escola como lugares habitados pelas/os participantes, por isso se vale do reconhecimento atento, o qual é elaborado no próprio caminhar e permite “(...) a própria criação do território de observação” (2014, p. 45).

Das conversas em trânsito e dos territórios transitados fomos levados nesse movimento, pela pesquisa, ao seguir as pistas: cartografar é “acompanhar processos” (Barros, Kastrup, 2014, p. 52) e “habitar um território existencial” (Alvarez, Passos, 2014, p. 131). Nesse caso, é fundamental aludir que as séries já compunham as preferências audiovisuais das/dos discentes, estavam processualmente presentes nas vivências que compõem suas experiências, que

produzem subjetividades, discutem agências e as relações de poder, sobretudo a série *Sex Education*, evidenciando as discussões sobre juventudes, gênero e sexualidades.

Acompanhamos esse processo que vai ganhando sua plasticidade, não na descrição do objeto, mas na processualidade que as conversas trazem e ensinam mobilização da atenção dispensada nele. Conforme pontuam Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças. Não se trata de mera falta de controle de variáveis. (...) A atenção mobilizada pelo cartógrafo no trabalho de campo pode ser uma via para o entendimento dessa atitude cognitiva até certo ponto paradoxal, onde há uma concentração sem focalização (2014, p. 57).

A conversa, a partir da série na escola, permitiu esse “estar junto” e tornar perceptível o desenho dessa rede de forças, na qual o fenômeno encontra-se conectado e traz uma possibilidade de acompanhamento. É sua reverberação nas experiências de cada participante que produzem subjetividades e permitem-nos pegar esse fio de uma processualidade, pois não começou na escola, já estava em curso, não para ser descrito nem representado, mas vivido e experienciado.

Experimentado, a partir do compartilhamento de um “elo-territorial (Barros, Kastrup, 2014, p. 63)”, aqui representado pelo próprio espaço escolar, um “*elo-docente/discente*”, uma vez que a relação de proximidade também já estava em curso como alunas/os, e um “*elo-audiovisualidade*”, cuja dinâmica da série e configurações foram motivadores das conversas e construíram um “território existencial” (Alvarez, Passos, 2014, p. 131).

Habitar o território existencial desta pesquisa não se reduz à utilização da série para gerar debate com alunas e alunos, que já a têm na conta das séries assistidas. Como também não se limita a investigar a percepção das/os participantes sobre o que acham da série e suas personagens. Não caminha na direção de construção de um currículo, nem na proposta de atividades a serem desenvolvidas para a promoção da discussão de gênero no ambiente escolar - embora todas essas perspectivas possam acontecer, não são, necessariamente, o que miramos. Contudo, todas elas compõem, de certo modo, o que aqui entendemos como habitar um território existencial, isto é, pesquisamos com pessoas, produzimos os espaços com elas e habitamos esses espaços ao mesmo tempo em que os produzimos (Alvarez, Passos, 2014).

Esses espaços não devem ser adentrados, produzidos, como quem elabora um plano rígido, inflexível e metrificado, cheio de certezas e sabedor, de antemão, do que busca na firmeza do que irá encontrar. Caso assim seja, corre-se o risco de não se encontrar nada mais do que a estrutura existente já permite ver. Nesse caso, não se produzem os dados, mas os coleta. Por isso, os elos dessa pesquisa na escola e, a partir dela, com alunas e alunos de uma turma já conhecida, valendo-se de uma série de *streaming* conhecida por elas, eles e pelo pesquisador, parecem constituir uma espessura processual que nos permite perceber e habitar esse território. Conforme nos aponta Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup

Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas (2014, p. 58-59).

Conduzimo-nos por essa espessura segundo a pista deixada por Liliana da Escóssia e Silvia Tedesco, uma vez que, nela, se realiza o que chamam de “(...) processo constante de produção (2014, p. 92)”. As forças que atuam nessa densidade fazem parte do modo de habitá-lo, sem a dicotomia entre indivíduo e coletivo, mas sem se perderem um no outro, pois habitam o que chamaram de “plano coletivo de forças (2014, p. 99)”. Nele, os movimentos se dão sem a rigidez e fixação, antes “(...) multiplicam-se nas diferentes composições momentâneas e locais entre as forças. Ao mesmo tempo, o ideal de equilíbrio, como direção única e privilegiada, também desaparece” (2014, p. 99).

Escola, alunas e alunos, professor, pesquisador e a série são alguns elementos que compõem esse plano coletivo de forças. O que nos deixou o seguinte questionamento: seria possível habitar esse plano de outra forma? Esses encontros, e tudo o que neles aconteceu, poderiam ser trazidos a este texto, sem cair nas armadilhas da descrição e interpretação totalizante e universalizante? É preciso evitar tomar essa via, pois o momento fixado faz sempre parte de um processo maior, cujas conexões e forças estão, constantemente, criando, desdobrando-se em outras formas, pois o que cada uma/um é, em si, e traz consigo, transborda.

Desse modo, coube-nos guiar pelos caminhos da narração, ainda que se desvencilhar da tentação da descrição e da interpretação seja tarefa nem sempre possível de cumprir. Cartografar essa espessura processual, levando-se em conta a pista deixada por Eduardo Passos e Regina

Benevides de Barros, quando apontam que a cartografia, na área da saúde e da clínica, está implicada pela política da narratividade, isto é, “(...) uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece. Sendo assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político.” (2014, p. 150)

Ainda que a perspectiva abordada não seja a nossa - a educação-, encontramos ecos e podemos realizar correlatos, pois, como já afirmado, não intencionamos fixar o momento para descrevê-los ou interpretá-los, nosso desafio maior é compreendê-los na processualidade das espessuras.

Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo (Passos, Barros, 2014, p. 170).

Não há possibilidade de abdicar dessa pista, uma vez que a produção desse texto se dedica a acompanhar, na/com/pela escola, as experiências de alunas e alunos e pesquisador dos atravessamentos que as discussões sobre juventude, gênero e sexualidade podem constituir nesse plano de forças coletivo.

2. *STREAMING*, ALGORITMOS E INTERAÇÕES

Os acervos lidam com uma sensação, algumas vezes ideológicas, de escolha. Arvoram-se de uma autonomia que o público supostamente disporia para manusear a plataforma onde, quando e como quiser (Ladeira, 2019, p. 168).

As plataformas de *streaming* trazem uma configuração diferente daquelas que as gerações anteriores possuíam para consumir filmes e vídeos. A forma de interação entre conteúdo e o público, aquilo que se oferecia, como era oferecido e como determinado telespectador/a acessava e consumia vêm a reboque das possibilidades que as novas tecnologias têm demandado. Dos canais de exibição da TV aberta, com pouca ou quase nenhuma ingerência do público, aos aparelhos de videocassete e DVD, que permitiam assistir a filmes e séries quando se quisesse, ainda que esse tempo dependesse, sobretudo, da disponibilidade das fitas nas locadoras e de os estúdios liberarem suas produções, pode-se afirmar que são os germes da ubiquidade e mobilidade vindoura.

Depois, vieram os canais de TV por assinatura, com uma quantidade maior em seu acervo, mas ainda restrita em uma grade mais ou menos fixa e acompanhando as tecnologias que começaram a possibilitar alguma mobilidade e independência em relação à TV aberta. Contudo, é com o advento da internet e a possibilidade de passar filmes on-line que essa lógica se transforma cada vez mais. Chegamos ao que temos hoje: as plataformas de *streaming*; permitem ao usuário, seja pela sua TV *Smart*, seja pelo computador, pelo celular, o acesso, a princípio, de um número consideravelmente maior de opções, para que possa construir, a partir das suas preferências, o que vai compor a sua lista de filmes e séries. Esse processo torna mais dinâmico esse universo que conjuga acesso, consumo e acervo dos audiovisuais produzidos sob demanda, em uma televisão distribuída pela internet (Castellano, Meimaridis, 2016).

Embora a televisão distribuída pela internet compartilhe muitas características com seus precursores transmitidos por transmissão, cabo e satélite, as facilidades que ela permite também permitem muitos ajustes na televisão, de modo que os participantes dominantes, práticas industriais, usos do espectador e normas textuais são difíceis de prever e provavelmente permanecerão tão variados quanto os serviços e suas propostas de valor (Lotz, Lobato e Thomas, 2018, p. 2).

A distribuição de conteúdo televisivo pela internet tem, principalmente, na área de comunicação, uma variedade de nomenclatura, ao se referir a esse ato de produção, distribuição e consumo via internet. Lotz, Lobato e Thomas (2018) apontam a Netflix dentro dessa categoria, que são as SVOs (vídeo por assinatura sob demanda), embora seja o caso da Netflix singular, a que se propõe, exclusivamente, ao entretenimento de vídeo com curadoria própria. Não cabe a este trabalho entrar nessa seara, como também arriscar uma definição, mas é fundamental afirmar que tomamos o ponto de vista para compreender esses novos fenômenos: os caminhos apontados por Lotz, Lobato e Thomas, quando ponderam que essa televisão distribuída via internet são “(...) portais online que distribuem séries produzidas de acordo com práticas industriais profissionalizadas da indústria televisiva” (2018, p. 1).

O advento desse formato tem trazido inúmeras questões, como, por exemplo, as demandas que dizem respeito às condições de autoras/es e seus estilos (Picado, Jacob de Souza, 2018), assim como as que envolvem sujeitos em posições como roteiristas, produtores, autores e dizem respeito às condições de autoria e estilo (Virino, 2016; Alves, Souza, 2021) nas produções seriadas, tal como as noções de ficção e não ficção (Serelle, 2024), das buscas pela “(...) ‘grunulosidade’ da unidade mínima se modificou, e que ela se dirige a um espectador que, para compreender ou saborear a série, deve proceder a uma análise dos detalhes da imagem e da trilha sonora (Jost, 2017, p. 28–29)”, entre outras funções e relações que constituem o universo do audiovisual.

As formas como essa produção e distribuição de vídeos acontecem, pelas plataformas de *streaming*, fazem-nos pensar em algumas questões relativas ao acesso e ao consumo (Castellano, Meimaridis, 2016), sobretudo, relativas às nossas discussões na área da Educação, com as juventudes, o gênero e sexualidade. Partimos, assim, de três questões sensíveis a este trabalho, uma vez que nos dedicamos a acompanhar jovens que acessam, quase que diariamente, essas plataformas. Consomem seus conteúdos, que estão sujeitos à *lógica dos algoritmos*; que são, às vezes, convencidos pelas suas *interfaces* e estão constantemente dialogando com uma produção e constituição dos mecanismos que tentam dar conta daquilo que chamamos de *gosto*.

Como esse trabalho debruçou-se sobre a série *Sex Education*, vamos nos deter à Netflix, para pensar essa relação entre a lógica algorítmica, as interfaces e a produção do gosto. Embora seja ela a maior plataforma, atualmente, utiliza-se da conexão em rede para disponibilizar seu conteúdo, cuja lógica é ditada pelos algoritmos, seja para organizar sua biblioteca (Rios, 2024)

e oferecer o conteúdo mais específico, seja, até mesmo, para “ocultar” o que deseja aos usuários, ainda que determinada obra esteja disponível em seu catálogo, pois a produção dessas interfaces propõe-se a individualizar (Ladeira, 2019), cada vez mais, um conteúdo e direcioná-lo, conforme as preferências dos rastros da navegação do sujeito. Conforme aponta Ladeira

A interface se torna essencial para recolher as informações que avaliarão os modelos de aprendizado criados. Se o uso destes algoritmos define como a Netflix elabora sua interface, visualizar esta separação significa observar os meios para a plataforma arregimentar indivíduos. Esta interface se apresenta como conjuntos de linhas e colunas, contendo sugestões temáticas que se desdobram em uma sequência de conteúdos. Utiliza-se este processo de aprendizado para definir qual posição cada uma delas vai ocupar. Além da sequência de itens localizada no interior de tais linhas, também a ordem com que cada uma delas se apresenta nestas colunas depende de escolhas mecânicas. Novamente, são os algoritmos que indicam quem deve se localizar mais acima ou abaixo, à direita ou à esquerda (2019, p. 177).

Assim, dedicamo-nos a pensar como a relação dos algoritmos, das interfaces e da produção do gosto, nessa plataforma, podem incidir no consumo e produção da subjetividades de alunas e alunos de diferentes lugares. Mas, sobretudo, das e dos participantes desta pesquisa, a partir de uma de suas séries, que tem sido, não só acessada por elas/eles, mas que está na lógica dessas três perspectivas, em parte, determinadas pelas tecnologias empregadas e pelos “pressupostos, processos e mecanismos que regem a construção do gosto” (Gaw, 2021, p. 1, tradução nossa).³⁹

Os aspectos da recepção que destacamos neste trabalho consideram duas características, apesar de não serem atributos exclusivos do *streaming*: a forma de distribuição e acesso. E como essas duas incidem nos processos de subjetividades. Assim, retomamos a epígrafe que abre este capítulo: “Os acervos lidam com uma sensação, algumas vezes ideológicas, de escolha” (Ladeira, 2019, p. 168). Arvoram-se de uma autonomia que o público supostamente dispunha para manusear a plataforma onde, quando e como quiser (Ladeira, 2019). Consideramos que esse parecer “ideológico”, no fundo, é tanto quanto intencional.

2.1. Dos algoritmos à produção do gosto

As discussões sobre os mecanismos que envolvem a forma como os algoritmos funcionam fogem do escopo deste trabalho. A nós, interessa a discussão levantada, em parte,

³⁹ Texto original: “(...)to define the assumptions, processes, and mechanisms that govern the construction of taste (...)”.

por Fatima Gaw, no artigo “Lógicas algorítmicas e a construção do gosto cultural do sistema de recomendação da Netflix” (2021, tradução nossa) ⁴⁰, em que propõe uma chave analítica que denomina de “lógicas algorítmicas”. E que, de certo modo, compõem o Sistema de Recomendação da Netflix-SRN, responsável por indicar ao usuário aquilo que deve ser visto como mais inclinado às suas preferências e às suas escolhas. A autora aponta que, embora essa lógica não esteja restrita ao modelo utilizado pela Netflix, traduz bem as relações de poder que têm produzido a interpretação da cultura, ao inflar os dados que alimentam o sistema de recomendação.

A lógica algorítmica fornece um quadro conceitual que sustenta as relações inextricáveis entre a agência humana, os processos culturais e as infraestruturas tecnológicas na constituição de culturas algorítmicas na vida quotidiana. Embora não sejam exaustivas e específicas dos algoritmos da Netflix, as lógicas aqui discutidas servem como ferramenta analítica para estabelecer analogias e distinções sobre a forma como os algoritmos, o software e as tecnologias dos media, de uma forma mais geral, moldam as realidades culturais (Gaw, 2021, p. 3). ⁴¹

Nesse mapeamento, Fatima Gaw apresenta o que ela identifica como quatro lógicas do gosto: “dataficação, reconfiguração, interpelação e reprodução” (2021, p. 1, tradução nossa). ⁴² Ao investigar a SRN, a autora identifica momentos que conceitua como processos-chave: “extração, avaliação e previsão (2021, p. 8, tradução nossa)”. ⁴³ É na extração, nos processos algorítmicos, que se colhe os dados explícitos das/dos usuárias/os, aqueles nos quais a ação direta na plataforma informa do que se gosta, como adicionar um determinado título à minha “lista”, ou curtir com um sinal de polegar para cima. Já a coleta de dados implícitos, cuja ação, pode-se dizer, é indiretamente intencional, com os dados de navegação, demora em uma interface, o próprio consumo, seja em parte, ou na íntegra de um episódio.

Uma concepção anterior do NRS tinha em conta os hábitos de visualização dos amigos do Facebook dos utilizadores para determinar as preferências de

⁴⁰ Título original: “*Algorithmic logics and the construction of cultural taste of the Netflix Recommender System*”. O texto está referenciado na íntegra em Referências.

⁴¹ Texto original: “*Algorithmic logics provides a conceptual framework that undergirds the inextricable relations among human agency, cultural processes, and technological infrastructures in constituting algorithmic cultures in everyday life. While not exhaustive and particular to Netflix’s algorithms, the logics discussed here serve as an analytical tool to draw analogies and distinctions on how algorithms, software, and media technologies, more broadly, shape cultural realities.*”

⁴² Texto original: “*(...) datafication, reconfiguration, interpellation, and reproduction (...).*”

⁴³ Texto original: “*(...) extraction, appraisal, and prediction.*”

gosto, mas foi descontinuada após 2012. A primazia das preferências de gosto implícitas sobre as explícitas é consistente nos documentos da Netflix e nos relatórios dos meios de comunicação social, sendo o principal fator de previsão do consumo. Diz-se que as preferências de gosto explícitas são aspiracionais e performativas (...) (Gaw, 2021, p. 9, tradução nossa).⁴⁴

A apreciação é o que Gaw vai classificar como o momento em que a Netflix, na posse dos dados, começa a produzir categorias de encaixe das nossas preferências. Isso é possível, pois subdivide a obra em tantas categorias de gênero (ou as microetiquetas) e cria, assim, a possibilidade dessa mesma obra ser servir/ser indicada ao público diverso. Assim com as chamadas “comunidades de gosto”, que permitem ao um indivíduo pertencer a mais de uma concomitantemente. E, através dessa classificação, o algoritmo indica, para aqueles perfis, o que se adequa à comunidade.

As comunidades de gosto são grupos de espectadores com gostos semelhantes, independentemente das suas origens demográficas. De acordo com o vice-presidente de produto da Netflix, Todd Yellin, os membros das mesmas comunidades são considerados “dopplegangers de gostos” e as suas preferências informam o NRS sobre o que recomendar ao resto do grupo, independentemente do facto de viverem em diferentes partes do mundo (...) As categorias, dimensões e composições destes grupos de utilizadores não foram especificadas em documentos ou relatórios, mas é revelado que os utilizadores podem pertencer a três ou quatro comunidades de gostos ao mesmo tempo (Gaw, 2021, p. 9, tradução nossa).⁴⁵

Por último, a previsão é o que a Netflix tem a oferecer a seu modo. A apresentação do que a plataforma tem a oferecer a você, uma vez que é nela a sua entrada. “Tudo é uma recomendação no Netflix, desde a sugestão individual do título, a distribuição das filas, até à interface personalizada” (Gaw, 2021, p. 10, tradução nossa).⁴⁶ Essa previsão é tão acertada como falha, isto é, a recomendação pode ser tão somente a manipulação dos dados em sua

⁴⁴ Texto original: “An earlier design of the NRS took into account the viewing habits of users’ Facebook friends in determining taste preferences, but it was discontinued after 2012. Consistent in Netflix documents and media reports is the primacy of implicit over explicit taste preferences as the stronger predictor of consumption. Explicit taste preferences are said to be aspirational and performative (...).”

⁴⁵ Texto original: “Taste communities are clusters of viewers with similar tastes, agnostic of their demographic backgrounds. According to Netflix VP of product Todd Yellin, members of the same communities are considered ‘taste dopplegangers’ and their preferences inform the NRS of what to recommend to the rest of the group, regardless if they live in different sides of the world (Rodriguez, 2017). The categories, sizes, and compositions of these groups of users were not specified in documents or reports, but it is revealed that users can belong to three to four taste communities at a time.”

⁴⁶ Texto original: “Everything is a recommendation on Netflix, from the individual title suggestion, row distribution, to the personalized interface.”

rastreabilidade, ou, de fato, corresponder às demandas que determinada pessoa introduziu, ao navegar pela plataforma.

É nesse momento que o algoritmo pode apresentar determinado conteúdo, somente por questões relacionadas aos marcadores sociais, como classe, raça, gênero, dentre outros, de uma pessoa. Destacar a atuação de uma personagem mulher em uma série com um elenco majoritariamente masculino, de modo a atrair a audiência do público feminino, ou de uma personagem negra, homossexual, etc. Gaw aponta a seguinte contradição: “Os utilizadores referem que, mesmo que tenham sido consistentes com o seu consumo, foram recomendados títulos que não se coadunam com os seus gostos e ‘algo que nunca veriam’. Quando são servidos com conteúdo que se alinha com os seus gostos, os utilizadores queixam-se da gama limitada de recomendações, apesar dos seus interesses diversos (2021, p. 12, tradução nossa)”.⁴⁷

A plataforma parece produzir uma lógica própria, ao indicar gêneros tão distintos a usuários com pouca diversidade em seu consumo, enquanto àquelas/es de consumo mais diversificado, atrações mais aquém das suas escolhas. “Isto levou os utilizadores a acreditar que alguns programas foram ‘enterrados pelo algoritmo’, não só porque os títulos que se alinham com os seus interesses raramente foram recomendados, mas também porque têm dificuldade em procurá-los (Gaw, 2021, p. 13, tradução nossa)”.⁴⁸

Fatima Gaw aponta que, embora o poder do algoritmo esteja relacionado a uma lógica de ocultamento de seus mecanismos de operação, restritos aos agentes que os codificam, mantidos como segredos comerciais e rebuscado ao público pelo conhecimento técnico que se deva ter para compreendê-los e que, no final, ler-nos-iam como de fato somos, devolvendo-nos a nós mesmos o que havíamos oferecido, essa lógica não faz sucumbir à agência que temos sobre eles. “Por um lado, os algoritmos são predicados em modelos computacionais, embora ocultos; por outro lado, são moldados pelas suas relações com atores sociais (por exemplo, programadores, proprietários, utilizadores) (2021, p. 5, tradução nossa)”.⁴⁹

Neste sentido, a produção desse gosto é definida, a partir dessa interseção que a autora vai apontar, como as “(...) estruturas predeterminadas, mas generativas do algoritmo e a sua configuração das relações sociais que constituem os processos culturais” (Gaw, 2021, p. 13,

⁴⁷ Texto original: “*If they are served with content that aligns with their tastes, users complain about the limited range of recommendations despite their diverse interests.*”

⁴⁸ Texto original: “*This has led users to believe that some programs have been ‘buried by the algorithm’, not only because titles that aligns with their interests were rarely recommended, but also because they find it difficult searching for them.*”

⁴⁹ Texto original: “*On one hand, algorithms are predicated on computational models, albeit obscured from view; on the other hand, they are shaped by their relationships with social actors (e.g. developers, proprietors, users).*”

tradução nossa)”.⁵⁰ Isto é, a tentativa de explorar as preferências da/o usuária/o, a partir da transformação de sujeito em indivíduo, mais ou menos destituído da sua singularidade, pois os algoritmos leem não uma pessoa, mas uma parte ínfima do que se é.

Aqui, o que a dataficação “faz é esvaziar nossas performances subjetivas em meros atos de consumo, que é onde a Netflix obtém valor comercial. Essa abstração do eu em métricas não apenas rejeita expressões de agência do usuário, mas também despolitiza as consequências de representações particulares de classe, raça e gênero sendo codificadas nos dados (Gaw, 2021, p. 13, tradução nossa)”.⁵¹

É na reconfiguração, a que alude Gaw (2021), que se mantém o redirecionamento para novos modelos, a fim de criar nossas classificações daquilo que vai passar a compor o gosto, não mais o individual, do sujeito, mas aquele que a plataforma classifica como sendo condizentes com a classe dominante. Aqui a métrica é, sobretudo, conduzida pelas relações de poder, uma vez que não é apenas a produção do que se coletou com dados, mas a produção desses dados, sem considerar as questões demográficas, por exemplo, ainda que haja uma tentativa recente da plataforma em dialogar com a cultura local (Lotz, Lobato e Thomas, 2018; Lotz, 2021).

Todo esse processo vai ganhar uma das características que o NRS apresenta como mais significava, ante as/os usuárias/os, pois lhes promete uma personalização, na qual cada pessoa tende a responder a esse processo, admitindo como se essas indicações fossem, de fato, apenas indicações, puras escolhas suas, sem muita interferência. Acerca desse ponto, Gaw pondera que

Esta subjetificação é acomodada de bom grado pelos utilizadores porque esperam que o resultado algorítmico seja destinado a eles e não a qualquer outra pessoa. (...) pois reconhecem nelas aspectos do seu gosto e da sua identidade, uma espécie de “pseudo-intimidade” consigo próprios através dos algoritmos (...) Estão a reafirmar a agência ao tentar trabalhar a dissonância entre a sua identidade algorítmica e a sua auto identidade através de várias estratégias. (...) A interpelação algorítmica, racionalizada pela tradição da personalização e da apropriação da identidade algorítmica pelos utilizadores, é a lógica que atrai os utilizadores para o “gosto” que os SRN lhes prescrevem. (Gaw, 2021, p. 16, tradução nossa).⁵²

⁵⁰ Texto original: “(...) *predetermined but generative structures and their configuration of the social relations that constitute cultural processes.*”

⁵¹ Texto original: “(...) *does is deflate our subjective performances into mere acts of consumption, which is where Netflix derives commercial value. This abstraction of the self into metrics not only rejects expressions of user agency but also depoliticizes the consequences of particular representations of class, racial, and gender being codified in the data (Cohn, 2019).*”

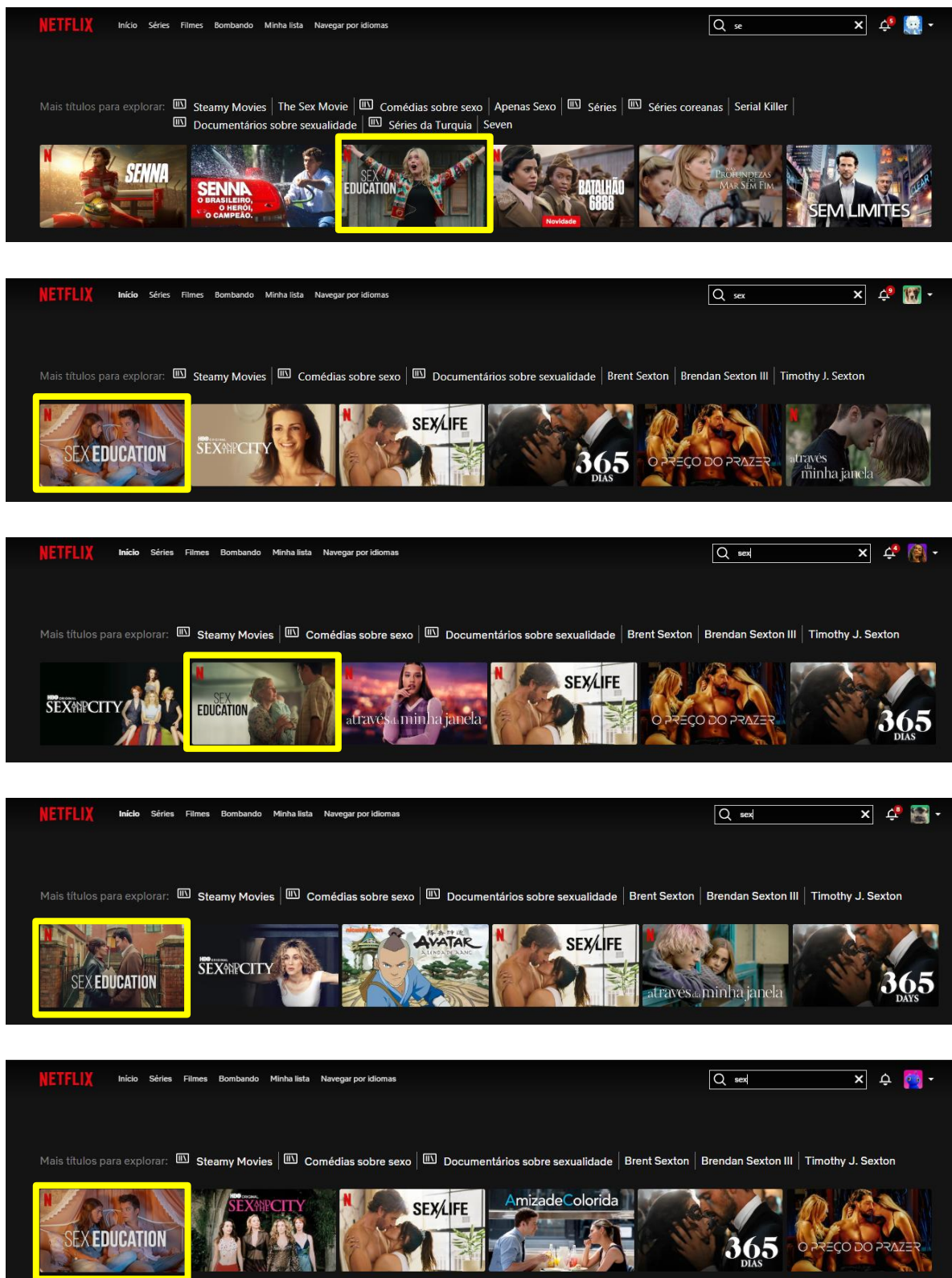
⁵² Colocamos a citação sem as supressões realizadas por nós. Texto original: “*This subjectification is willingly accommodated by users because they expect that the algorithmic output is meant for them and not for anyone*

E, por último, na *reprodução* não é apenas a possibilidade de um determinado título ser exibido, mas de possuir tantas possibilidades diferentes a produzir experiências em diferentes usuários na tentativa de captar a atenção, mesmo sem alterar o produto. É revestir, em outra roupagem, e vender mais do mesmo, sob uma outra ótica, classificando um título em gênero e subgêneros, às vezes tão distintos, que parece atender a qualquer demanda. A título de exemplo, acessamos a série *Sex Education* através de cinco usuários distintos, a fim de perceber quais personagens eram destacados e o que era posto em evidência em cada um. Uma conta de uma mulher adulta de 37 anos, de uma adolescente de 15 anos, de um adolescente de 13 e de duas crianças de 10 anos. Digitamos a palavra “Sex” na ferramenta “caixa de busca”, na parte superior, ao lado direito da plataforma. Os resultados das interfaces apresentaram focos diferentes em cada busca, conforme apresentado na Figura 10. Enquadramos a posição que aparece em amarelo, para melhorar a visualização.

Importante frisar que apenas na conta da mulher a série já havia sido assistida, aparecendo na terceira posição da fileira, com a personagem *Aimee* de braços abertos, e uma porta, ao fundo. Na conta do adolescente, aparece como primeira opção na fileira, destacando-se *Otis* e *Ruby*, ambos sentados e conversando na cama do quarto dela. Na conta da adolescente, aparece na segunda posição da fileira e destaca-se a casa da família, na qual está *Jean*, com seu bebê no colo, conversando com *Otis*, o filho adolescente. Já nas contas das crianças, aparecem dois casais, ambos na primeira posição da fila. Em uma se destacam *Otis* e *Maeve* em frente a um muro e a um portão do que parece ser uma casa. Enquanto, na outra, repete-se a mesma imagem de *Otis* e *Ruby* no quarto.

else. They regard recommendations as ‘categorized images of the self’ (Prey, 2018) as they recognize aspects of their taste and their identities in them, a kind of ‘pseudo-intimacy’ with oneself through the algorithms (Colbjørnsen, 2018). There is hyper-awareness on what the algorithms might ‘think’ of them, and they would wish to settle their frustrations and anxieties by assuming a ‘sense of ownership, agency and presence’ (Cohn, 2019: 89) over their algorithmic identities. They are reasserting agency by trying to work on the dissonance between their algorithmic identity and self-identity through various strategies. Alternatively, the personalization narrative may also prompt users to internalize the algorithmic depiction of their selves, subscribing to a dominant reading of algorithms as knowing us better than ourselves (Lomborg and Kapsch, 2020). Algorithmic interpellation, rationalized by the lore of personalization and users’ ownership of algorithmic identity, is the logic that draws users to the ‘taste’ that the NRS prescribes for them.”

Figura 12: Print das interfaces da série *Sex Education* em cinco contas distintas.



Fonte: Print das interfaces da plataforma Netflix.

Assim se refere Gaw à lógica da reprodução, ao reger esse processo entre a plataforma e quem a utiliza: é a “(...) a capacidade dos algoritmos de gerar constantemente experiências culturais atraentes mediante processos computacionais. Ao dissecar o conteúdo em infinitos atributos e reconfigurá-los em novas categorias e classificações, o NRS transforma esses títulos em ‘novas’ formas culturais (...) (Gaw, 2021, p. 16, tradução nossa).⁵³

Gaw (2021), apoiada na perspectiva Bourdieusiano, aponta como essa lógica algorítmica assemelha-se, em alguns pontos, à lógica dos meios de comunicação de massa. Assim pondera

No entanto, existem assimetrias de poder evidentes entre os algoritmos e os utilizadores e, em certa medida, entre os algoritmos e os seus proprietários e produtores de media, por serem apanhados de surpresa pela tomada de decisões unilateral dos primeiros e pelos seus resultados e produtos imprevistos. Isto torna as lógicas algorítmicas distintas na sua intermediação da cultura, transformando os algoritmos de máquinas processuais em máquinas autogerativas, sob a forma de objetividade algorítmica, agência do utilizador e experiências pós-demográficas (Gaw, 2021, p. 16, tradução nossa).⁵⁴

É a plataforma constituindo e produzindo o gosto, a partir de interfaces, cujas “clarividência algorítmica sobre interesse supostamente obscuros dos próprios indivíduos” (Ladeira, 2019, p. 167) vão se construindo. As pessoas oferecem um caminho de aprendizado para a máquina e ela parece devolver, mais ou menos, essa sensação de ‘escolha’ singular ao sujeito. Mas o que está nessa devolução é uma curadoria maquínica, que vai entrelaçando informações e transpassando, de forma a manejar elementos socioculturais, propondo outras experiências de interação, que, no fundo, são mediadas pela máquina algorítmicamente.

A Netflix se arvora em se apresentar como a maior do mundo e estar presente em mais de cento e noventa países, por isso também se apresenta, cada vez mais, como a plataforma que dialoga com mundo, a partir do local, da cultura de cada um/uma de suas/seus usuáries/os, pois o faz na perspectiva na qual a ideia de “nação” está presente como estratégia em seus discursos

⁵³ Texto original: “(...) the capacity of algorithms to constantly generate compelling cultural experiences through computational processes. By dissecting content into infinite attributes and reconfiguring them into new categories and classifications, the NRS transforms these titles into ‘new’ cultural forms.”

⁵⁴ Texto original: “However, there are clear power asymmetries between the algorithms and users, and to a certain extent between the algorithms and its proprietors and media producers for being blindsided by the former’s unilateral decision-making and unforeseen outputs and outcomes. This makes algorithmic logics distinct in its intermediation of culture by transforming algorithms from procedural to self-generative machines, in the guise of algorithmic objectivity, user agency and post demographic experiences (Cohn, 2019).”

e produtos, uma vez que a “proximidade básica identifica similaridade” (Lotz, Lobato e Thomas, 2018, p. 10), ou seja,

A capacidade da Netflix de distribuir programação sob demanda para um público indefinido por nação permite que ela derive valor dos gostos do público que podem não ter escala suficiente no nível nacional. Isso é diferente dos canais via satélite que devem tomar decisões de programação com base em qual conteúdo provavelmente reunirá o maior público por país. A dependência da Netflix no financiamento de assinantes e a necessidade de oferecer uma proposta de valor que garanta uma taxa mensal, sem dúvida, também desempenham papéis estruturantes importantes no incentivo a conteúdo diferenciado. (...) os SVODs são diferenciados dos canais lineares devido ao seu modelo de receita particular e ferramentas competitivas relacionadas que incluem financiamento de assinantes, a capacidade tecnológica de entrega sob demanda e em virtude de sua transação com assinantes individuais que recompensam o serviço com pagamento quando ele oferece uma proposta de valor adequada, não por meio da agregação de atenção em massa (Lotz, Lobato e Thomas, 2018, p. 10).

Já Daniel Rios Silva mostra como, na área de Humanidades, tem-se pensado o conceito de algoritmo e suas inferências, no que tange às dimensões política e social da experiência mediadas por “infraestruturas digitais” (2024, p. 37). Uma vez que essa mediação resulta, sobretudo, de uma constante interação entre o que é programado e daquilo que “depende da extração e análise de dados de seus usuários” (2024, p. 37). Cita, por exemplo, os passos dados no ambiente, como: avaliar determinado título, dizer se gostou ou não, curtir, colocar em sua lista de preferências. “Em alguns casos, esses mecanismos aparecem de forma mais direta. Por exemplo, na criação de listas interativas como ‘Recomendados para você’. No entanto, também existem outros mecanismos mais sutis, que passam muitas vezes despercebidos (Rios, 2024, p. 37)”. Caminhos que vão alimentando e reorganizando algoritmicamente a plataforma ao seu perfil, tanto para tomadas de decisão por quem dirige o negócio quanto para se prever comportamentos.

Executivos controlam e decidem quais parâmetros a serem destacados pela plataforma. Programadores implementam e atualizam suas linhas de código. As etiquetas dos títulos são atribuídas e revisadas por humanos. Os dados que alimentam a infraestrutura são gerados pelos humanos que acessam a plataforma. Em resumo, é a partir da força humana que esses agentes computacionais são desenvolvidos, treinados e aprimorados (Rios, 2024, p. 37).

Rios (2024) aponta que, mesmo nesse processo, ainda há um forte componente humano que deve ser considerado, uma vez que estão imbuídos de fazer a engrenagem continuar a girar, seja dos interesses empresariais, seja de seus produtores, ou dos próprios usuários, assim como de toda demanda que advém dos olhares por outros lugares onde esses usuários transitam e

fazem reverberar suas vozes, como as redes sociais (Jost, 2017) e o alcance que cada obra tem o poder de produzir (Siciliano, Aucar, Helich, 2024; Ribeiro, Leal, 2024) e da qualidade audiovisual desses produtos na sua capacidade de conversação em rede (Borges, Sigiliano, 2021).

Por último, embora não nos dediquemos a aprofundar o que PH Santos apresenta no vídeo “*Netflix: verdade revelada sobre o algoritmo*”, vale salientar mais uma das características que a lógica algorítmica tem produzido no universo do audiovisual, a partir da disponibilização de conteúdo, a fim de produzir um “consumo de mídia para uma atenção casual” (Santos, 2025), quando o que parece mais importante não é pensar sobre o que se assiste, mas manter o usuário ali, pelo menos ouvindo e interagindo com a tela do seu celular, quando está assistindo pela TV, ou na função “segunda tela”, quando se está no próprio celular.⁵⁵

2.1.1 Das indicações algorítmicas às interações pessoais

Para nos dedicarmos a pensar como as/os participantes da pesquisa chegam às séries, inicialmente, às quatro, a saber, *Sex Education*, *Heartstopper*, *Euphoria* e *Big Mouth*, que constam no Questionário aplicado (Apêndice B, e já apresentado no subtópico “1.1.2 As séries e como chegamos a *Sex Education*”), e como dialogam com os influxos que a plataforma algorítmicamente propõe a temática da juventude, da sexualidade e do gênero. E de como esse interesse “pessoal” dialoga com essa perspectiva da “produção do gosto”, nessa perspectiva algorítmica e de agenciamento da plataforma.

Retomamos alguns dados que resultaram da aplicação do Questionário, em ambas as escolas. O primeiro questionamento era se lhe haviam assistido e se gostaram, como, também, se lhe assistiriam novamente, a fim de que pudessem trazer à memória as impressões que tinham com as séries, conforme apresentação dos dados no Capítulo 1, Gráfico 1. Em seguida, dedicamo-nos a coletar informações que nos permitissem compreender, em parte, alguns pretextos de como chegaram às séries e quais motivos tinham como justificativas para as terem assistido. Importante frisar que o momento de resposta ao questionário era mediado pelas imagens das séries projetadas na televisão, conforme Figura 1, disposta no Capítulo 1.

55 Para uma discussão mais detalhada do que traz PH Santos, pode-se consultar o artigo Will Tavlin, no qual faz um percurso dessa estratégia, ao apontar que “Vários roteiristas que trabalharam para o serviço de *streaming* me disseram que uma observação comum dos executivos da empresa é ‘faça esse personagem anunciar o que está fazendo para que os espectadores que têm esse programa no fundo possam acompanhar’. (...) Uma tag entre os trinta e seis mil microgêneros da Netflix oferece um nome adequado para esse tipo de porcaria: ‘visualização casual’”. TAVLIN, Will. Casual Viewing: Why Netflix looks like that. Disponível em: <https://www.nplusonemag.com/issue-49/essays/casual-viewing/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

Perguntamos, então, por que elas e eles assistiram às séries, podendo marcar as seguintes opções: 1) “*Indicação de amigas/os*”; 2) “*Procurando aleatoriamente na plataforma de streaming*”; 3) “*Não me lembro*”. Embora, a pergunta um fosse sem uma especificação de por quais meios essas indicações eram feitas, seja pelas relações pessoais com as amigas na escola ou dessas amigas que estão fora dela, partimos do pressuposto de que, em ambos os casos, elas são perpassadas pelas mediações das redes sociais (Recuero, 2014) que cada qual possui e alimenta diariamente, uma vez que há uma conversa significativa nas redes, devido ao acesso, principalmente, pelos usos que fazem de seus aparelhos celulares. Essas indicações, frutos das relações de amizade, mostraram-se maiores apenas nas séries *Euphoria* e *Big Mouth*, enquanto, em *Sex Education* e *Heartstopper*, a busca aleatória formou a maioria das motivações.

Quando ocorreu indicações das relações de amizade, a busca pela série, na plataforma, foi direcionada, proposital, então a plataforma mostra o que foi buscado, mesmo que seja para informar que aquele título não consta mais em seu acervo. Já buscas aleatórias tornam possíveis a visualização daquilo que a plataforma, algoritmicamente, coloca em evidência (Lozt, 2018; 2021; Rios, 2024). Essa navegação aleatória tem um limite imposto pelos mecanismos de reprodução dos títulos na plataforma, conforme apontado por Loz, Lobato e Thomas (2018), que a tornam diferentes dos modos que a TV linear possui e como esses processos influem, subjetivamente, às/aos usuárias/os.

Nesse sentido, apontam as autoras que

(...) é uma linha que deve ser trilhada com cuidado — não queremos ser deterministas tecnológicos e supervalorizar a funcionalidade — mas, neste ponto, a conversa sobre televisão distribuída pela internet tende a superenfatizar a programação em detrimento de como esses serviços oferecem uma experiência de visualização diferente das normas lineares. Fatores de experiência e conveniência podem ser tão importantes quanto diferenças sutis de programa para entender a adoção e o uso do serviço (Lotz, Lobato e Thomas, 2018, p. 6).

Embora seja essa busca aleatória, não oferecida na televisão linear, a probabilidade deixa rastros pela navegação, quando consciente, ao se produzir a sua lista de preferências, seja, até mesmo, nos atos não tão intencionais, quando se rola, para baixo ou para cima, de um lado ao outro, as possibilidades mostradas pelas interfaces em listas. Essas, inicialmente limitadas, vão se alargando à medida que se clica em um título ou outro, conduzindo o algoritmo a apresentar outra interface, com novos títulos, ainda que repita a maior parte que constava na primeira. A primeira parece carregar a característica de que a produção é tanto mais agência dos algoritmos; enquanto a segunda, a agência parece ser inteiramente do sujeito. Ainda que tal

afirmação seja perigosa, pois o funcionamento dos algoritmos nos são desconhecidos, como “caixas pretas” (Gaw, 2021).

Por conseguinte, o movimento de produção dessa busca começa pelas conversas cotidianas para uma parte dos jovens que acessam e consomem séries, seja mediada pelas redes sociais ou em conversas presenciais, como se diz: tête-à-tête; por meio daqueles momentos em que a partilha das experiências e vivências são cultivadas em eternas conversas sobre tudo e nada, ao mesmo tempo. Tão sérias que chegam a ser banais; e tão banais, que é impossível de não se levar a sério, próprias dos momentos de partilha que a juventude tem, e que não é restrita a elas somente, as quais cada uma/um tem quando se encontra com seus grupos, familiares, colegas e amigos, quando não, até mesmo, com desconhecidas/os que o acaso e o tempo juntaram...

Movimento que vai se configurando dialeticamente e permitindo a produção das listas de interesse nas plataformas, uma vez que acompanham as possibilidades que essas tecnologias têm proporcionado. Mesmo que, na plataforma, um título seja superdimensionado, há de se considerar a agência que essas possibilidades de distribuição pela internet têm permitido ao usuário, pois se pode juntar preferências bem distintas, quando o assunto são nossas idiossincrasias, conforme apontado por Mayka Castellano e Melina Meimaridis “(...) em que cada pessoa monta sua própria rotina de consumo, a partir dos seus interesses, que, inclusive, podem contemplar, ao mesmo tempo, um drama complexo premiado pelo Emmy e um reality show sobre desastres culinários (2021. p. 213)”.

Essas respostas às tramas algorítmicas são as agências que cada pessoa traz das suas relações com o seu mundo, uma vez que é pela mediação a forma com que apreendemos esse mundo. Ela é produzida pelas nossas interações com as tecnologias que temos à época (Ferreira, Couto Junior, 2018), assim foi com a televisão aberta; assim é, agora, com as possibilidades que a internet tem colocado. Nesse sentido, a produção desse movimento é sempre mediada pela cultura, pelos acessos que se tem, mais ou menos, a essas tecnologias e sua produção de espaços e lugares.

O conceito de cultura, antes e depois do advento de cada nova possibilidade de interação, traz, a grosso modo, o pressuposto da mediação dialeticamente ao avanço de cada tecnologia à sua época. Assim, processos de subjetivação vão se constituindo entremeios, com “novas” concepções para apreensão do mundo, e as respostas a esse meio passam, sobretudo, pelas configurações que essas tecnologias, às vezes, em casos específicos, permitem. Conforme aponta Edméa Santos, ao pontuar a ideia de cibercultura, “Esse espaço informacional se

constitui e é constituído pelas tecnologias digitais em rede, que é para nosso tempo um dos mais importantes artefatos técnico-culturais, pois ampliam e potencializam a nossa capacidade de memória, armazenamento, processamento de informações e conhecimentos, e, sobretudo, de comunicação (2011, p. 76)”.

No mesmo sentido, aponta André Lemos, “A cibercultura produz espacialização” (2009, p. 32), uma vez que, nesse processo, “(...) onde informações e suas trocas emergem de coisas, objetos e lugares concretos do espaço urbano e não de uma ‘*Matrix* lá em cima’ (2009, p. 33, grifo do autor)”.

As tecnologias móveis e as mídias locativas desenvolvem-se hoje em diversos campos: as relações de trabalho, no campo da arte e do lazer, na coordenação das relações familiares, nas formas de vigilância, nos setores governamentais, no marketing e na publicidade (Lemos, 2009, p. 33)

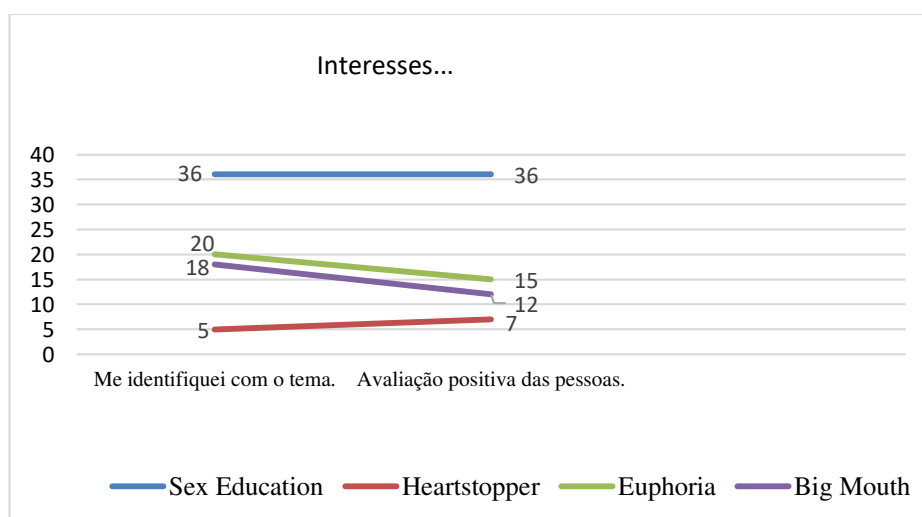
Seja a mobilidade, seja a temporalidade, ambas se modificaram ainda mais com a capacidade de conversas em rede, em diferentes composições e estágios da vida, mediadas pelas novas tecnologias. Sensíveis a este trabalho, por exemplo, citamos a capacidade de distribuição, pelas plataformas, concomitante à capacidade de acesso a esses serviços pelos usuários. Então, concebemos um sujeito, cuja interação com o espaço e tempo são esticados ou encurtados, a depender dessa relação, como capaz de determinada liberdade, ainda que situada e mediada pelos algoritmos. Há agência que lhe permite autonomia de constituir-se a si mesma/o. O que pode ser percebido no ato de sustentar suas preferências, ainda que elas não sejam justificáveis e nem rastreáveis. Mesmo que seja uma constante, quando se trata de apresentar suas preferências, parece haver uma tentativa, quando se é confrontado pelas relações sociais a que estamos subjugadas/os, de apresentar um mínimo de coerência, que se pode chamar de a “lógica do gosto”, para justificá-las.

Foi assim que pensamos quando propomos a terceira pergunta do Questionário: a justificativa do interesse em assistir, uma vez que já conheciam a série e já a haviam encontrado, então quais foram os motivos para começar a assistir-lhe e/ou continuar a assistir (seja uma parte ou todas as temporadas). Procedemos, assim, perguntando como essa conversa sobre as séries perpassa as relações pessoais, podendo elas e eles responderem que esse “interesse” se dava mais pela identificação com a temática explorada pelas séries (1. *Me identifiquei com o tema*) e/ou como elas apareciam nas avaliações de pessoas com quem se relacionavam (2. *Avaliação positiva das pessoas*).

Embora compreendamos que ambas as perguntas não podem ser encaradas de modo dicotomizado, uma vez que a feição do que somos é produzida por inúmeros processos de

subjetivações a que estamos subjugados (Foucault, 1987; McLaren, 2016) de diferentes instituições e por meio de artefatos culturais (Giroux, McLarem, 1995; Hall, 2014, 2016) variáveis, ao mesmo tempo em que também produzimos mais um sem números desses processos (Butler, 2015, 2019), dialeticamente. Contudo, colocamos a pergunta nesse formado, para, na tentativa de uma resposta a um questionário simplificado, coletar a justificativa que explicasse suas razões em assistir-lhe. Cabe, aqui, pontuar que essas relações também não são especificadas, mas consideramos que acontecem de diferentes modos, seja pessoalmente/presencialmente⁵⁶, ou mediadas pelas redes sociais (elas e eles podiam assinalar ambas as possibilidades).

Gráfico 8: Da identificação às relações.



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.⁵⁷

Das relações que identificamos, preliminarmente⁵⁸, como motivos para que cada qual mantivesse o interesse em assistir às séries, percebemos que em *Sex Education* se mantêm equilibrados. Isto é, a indicação que as pessoas produzem ao avaliar o título positivamente

⁵⁶ Colocamos ambos os termos apenas para fins de tornar a leitura mais compreensível, mas partimos do pressuposto de que, mesmo em uma conversa presencial entre duas pessoas, o conteúdo dessa conversa está, em maior ou menor grau, mediado pela tecnologia, que faz com que a série chegue a elas e a eles.

⁵⁷ Nesse gráfico, omitimos a pergunta “Não sei explicar”, pois não é o interesse desenvolvê-la atualmente, e pela sua inexpressividade. Contudo, as respostas a essa pergunta constam visíveis no Gráfico 6 e mais detalhadamente na Tabela 9.

⁵⁸ Consideramos preliminar, uma vez que o Questionário foi uma etapa inicial da pesquisa, aplicado com o propósito de mapear qual série, dentre as apresentadas, tinha o maior número de telespectadoras/os entre as/os discentes, a fim de compor o GEC, e, então, permitir a exibição e as conversas em um grupo significativamente menor.

caminha no mesmo sentido das aspirações pessoais que cada qual apresentava, a partir das suas questões mais ou menos sensíveis aos temas trabalhados na série – nesse caso, as questões que envolvem mais explicitamente sexualidade e gênero. Em relação às questões das juventudes, por ser ambientada, sobretudo, na perspectiva escolar, o trabalho e o desenvolvimento de tais temas configuram em seus interesses das experiências vividas nesse período, conforme se pode perceber, e será desenvolvido nos Capítulos 3 e 4.

Pode-se atribuir esse momento à ideia de “circulação” e “conversação” que envolvem as estratégias de divulgação das séries, ao que Gabriela Borges e Daiana Sigiliano (2021) vão propor como mecanismo de análises, a fim de compreender a “qualidade visuais e competência midiática” das séries ficcionais. A circulação se dá na confluência de diferentes estratégias, como no “(...) diálogo com/entre as plataformas, clareza da proposta comunicativa transmídia, solicitação da participação ativa do público, expansão de universos em ações transmídia” (p. 6).

Para organizar essas estratégias, as autoras (Borges, Sigiliano, 2021) subdividem-nas em camadas, desde o mapeamento das redes sociais (macro), o mapeamento desses conteúdos (meso), às análises deles (micro). É nessa terceira etapa, a “análises de conteúdo” dos comentários na rede, que nos dedicamos a pensar as relações que sustentam direta ou indiretamente as indicações positivas das pessoas e que culminam em possíveis anseios das/dos jovens para alimentar seus interesses em assistir às séries. Não se trata apenas de aderir ao que é dito em um site, uma conta oficial da própria plataforma nas redes, mas como essas ações, seja das contas oficiais ou das/os próprias/os usuárias/os, geram os comentários e como aquilo que foi posto faz movimentar e retroalimentar a conversação em rede. E que também alimentou a nossa possibilidade de conversa tête-à-tête.

Gabriela Borges e Daiana Sigiliano (2021, p. 17) apresentam como essa conversação (Recuero, 2014) está intimamente ligada ao que propõem como “experiência estética do telespectador interagente (2021, p. 17)” e à competência midiática, isto é, a experiência compreendida pelas produções que esse interagente cria, a partir da fruição do audiovisual, assim como os conhecimentos e habilidades, no caso da competência midiática, que influem, no caso das mídias, no “(...) desenvolvimento da autonomia pessoal e ao compromisso social e cultural, combinando o potencial oferecido pela cultura participativa com o desenvolvimento da capacidade crítica (2021, p. 17)”.

Essa conversação nem é citada diretamente pelas autoras Bruna Aucar, Tatiana Siciliano e Tatiana Helich, por não ser o foco principal de seu artigo, mas pode ser verificada,

analogamente, nas estratégias utilizadas na série *Bridgerton*, pela produtora Shondaland e a shorunner⁵⁹ Shanda Rhimes, na empreitada de transportar das páginas ao audiovisual todo o universo do romance. Criando, assim, um tácito acordo entre a obra e seu telespectador/a, por meio de uma narrativa na qual a “criação de novos mundos, mantendo a normalização da diversidade nas telas (2024, p. 8)” se expande para além da temporada em si, isto é, cria-se uma conversação com seu expectador fora da plataforma de *streaming*, tal qual “(...) o destaque para o papel da mulher e, principalmente da mulher negra (2024, p. 13)” na figura da Rainha Charlotte.

Conversação identificada na capacidade da obra de produzir as práticas de consumos que envolvem a cultura das mídias, que as autoras apontam como mecanismos de exploração do campo gravitacional que *Bridgerton* produziu, a partir das vendas de livros, pôsteres, camisetas, entre outros, a fim de tentar “prolongar as experiências esportivas fora das telas (...) O consumo é a face visível, uma forma de reafirmar a fidelidade do espectador e expressar afeto à obra audiovisual (2024, p. 15-16)”. Uma conversação que continua e se desdobra mais intensamente na cultura dos fãs, mas que pode atingir qualquer pessoa que lhe tenha assistido ou que deseja e que será levada a assistir-lhe.

Salvaguardadas as devidas proporções das análises realizadas e das características de cada série, *Sex Education* compartilha desse universo, tendo sua audiência no “*Top 10 da Netflix*”, ao lançar a sua 4ª Temporada⁶⁰. E estando, desde seu lançamento, como uma das séries mais assistidas pelos brasileiros em 2019⁶¹. Como também entre as/os participantes desta pesquisa, que disseram acessar o conteúdo pela televisão, ou pelo celular.

⁵⁹ A grosso modo, a figura do shorunner está associada ao profissional, sobretudo na cultura norte-americana, entendida “(...) como ‘cérebro’ de toda a organização, sendo a pessoa responsável por fazer uma produção ‘andar’. Inclusive, apesar do nome não possuir uma tradução oficial, este é basicamente um significado de seu trabalho. O showrunner supervisiona e comanda basicamente todos os setores **do desenvolvimento de uma série**, incluindo a criação, produção, roteiro, direção, elenco, entre vários outros (Carlos, 2022, grifo do autor)”. Contudo, as autoras Bruna Aucar, Tatiana Siciliano e Tatiana Helich (2024) mostram que essa fronteira é constituída por uma linha tênue, uma vez que essas produções, quando se trata das audiovisualidades, estão sempre demandando um sem números de profissionais envolvidos no processo, ainda que as marcas de um profissional nem possa ser percebida. O mesmo também se pode constatar no artigo “O lugar do showrunner na construção da autoria na televisão contemporânea: uma reflexão a partir da serialização de Fargo”, de Ludmila Moreira Macedo Carvalho (2021).

⁶⁰ Disponível em: <https://cinemus.com.br/sex-education-e-desbancada-do-1o-lugar-no-top-10-da-netflix/>.

⁶¹ Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2020/02/como-sex-education-se-tornou-a-serie-mais-vista-da-netflix.html>.

André: Quando vocês assistiram à série, assistiram pelo celular ou computador?

Lexi: Pela televisão.

Fiel: Estou assistindo agora. (Esse aluno havia afirmado ter assistido para, talvez, participar do grupo, e nem percebeu a contradição em que se colocou.)

Escorpiana: Pelo celular.

Lexi: Eu sempre assisti pela televisão, com a minha mãe do lado, eu assistindo junto com ela. Aí ela via algumas cenas e “que horror”.

Bibi: Celular.

André: Sozinha ou na companhia de alguém?

Bibi: Sozinha.

Lexi: Nem pode, né, **Bibi**?

Bibi: Nem posso, hã!

André: Porque não tem sexo explícito, não tem sexo. Aparecem as pessoas nuas, mas não tem sexo explícito. O que a gente definiria como sexo explícito? Seria a penetração aparecendo, como em um filme pornô? Não é o caso dessa série. Ela tem classificação 16 anos. Vocês assistiram quando tinham 16 ou abaixo?

Luiza: Acima.

Escorpiana: Eu tinha 14.

Bibi: Eu tinha 14.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Esse foi o nosso primeiro encontro para assistir a um episódio. No momento em que acontecia a conversa apresentada acima, fomos interrompidos por Lexi falando sobre o seu desejo de fazer uma tatuagem, com o aluno Fiel, dizendo que ganhou uma tatuagem de graça... Retomamos com ela falando se, de fato, *Otis* tinha ou não liberdade para falar com a mãe sobre as questões que o afligiam, as questões sexuais... Esse trecho apresenta um pouco a dinâmica das conversas no decorrer dos encontros: com perguntas possíveis para fomentar a discussão, mas sem delimitar o caminho. Tentamos deixar fluir ao máximo o que, de fato, é uma conversa. Assim, fomos tomando rumos diversos em nossas conversas, outras direções, às quais nos dedicaremos a apresentar e desenvolver nos capítulos seguintes.

3. JUVENTUDES E GÊNERO: DA TELA ÀS CONVERSAS

Já tive meu coração partido por pessoas que gosto e magoei pessoas que gostavam de mim. Eu me sinto incompreendido muitas vezes. Então, eu... sou uma bagunça. Acho que todos os adolescentes [jovens] são e eu acho que é por isso que é tão importante que a gente converse.

(Série *Sex Education*. 4ª temporada, 3º episódio)

Há uma tentação que nos acomete, acredito eu, a quase todas/os nós: é olhar o presente com as lentes do passado. E, em determinadas situações, isso se impõe mesmo como uma premissa fundamental para não se permitir repetir o que não se deve. Ou, ainda, as muitas advertências sobre a importância de se aprender com ele e viver melhor um futuro que virá, que vem tanto dos adágios populares quanto de pensadoras/os de diferentes épocas. Aqui nos assevera Fernando Pessoa: “Viver é ser outro. Nem sentir é possível se hoje se sente como ontem se sentiu: sentir hoje o mesmo que ontem não é sentir — é lembrar hoje o que se sentiu ontem, ser hoje o cadáver vivo do que ontem foi a vida perdida. (...) Esta madrugada é a primeira do mundo” ([s/d], p. 95).

Nesse sentido, por vezes tentamos correlacionar experiências com realidades distintas, que só cabem nas nossas expectativas, principalmente quando se é um pesquisador não jovem a olhar as juventudes. Isso parece acontecer quando olhamos as juventudes e percebemos que elas experimentam o mundo de um jeito só delas, pois, quando acessam qualquer coisa, o fazem como se do seu tempo, constroem o tempo presente com o agora mesmo, lançando-se com as lentes do que é para ontem, pois a idade, por si só, permite pouco saudosismo, ainda que isso não seja assim para todas/os, pois cairíamos no erro de tomá-las como uma categoria hegemônica.

Quanto a isso, asseveram-nos Mario Mario Margulis e Marcelo Urresti

Ser membro de uma geração diferente - por exemplo, uma geração mais jovem - significa diferenças na memória. Não se compartilha a memória da geração anterior, nem se viveu suas experiências. Para o jovem, o mundo parece novo, aberto às suas próprias experiências, iluminado pelas lembranças das gerações anteriores, despojado de inseguranças ou certezas que não vêm de sua própria vida. É claro que há histórias, memória social, experiência transmitida, mas, ainda assim, cada geração se apresenta como nova no campo da experiência, possuindo seus próprios impulsos, sua própria energia, sua própria vontade de direcionar suas forças e não repetir seus fracassos, geralmente cética em

relação aos mais velhos, cuja sensibilidade e sistemas de apreciação tendem a subestimar (1996, p. 5, tradução nossa).⁶²

Por isso, toda e qualquer tentativa de falar sobre as juventudes de um modo que as enclausuram, fixando-as em uma definição, parece um erro e começaria enviesada. Contudo, fazer ciência requer, antes e também, determinada construção conceitual, teórica e metodológica que nos possibilitem a investigação, elaboração e organização dos achados nesse percurso, conforme postula João Batista Libanio “As tipologias ideais, nas pegadas de Max Weber, ajuda-nos a organizar traços que depois se encontram no concreto dos jovens de maneiras plurais e nuançadas. Tipologias, modelos, esquemas mentais, cenários, enquanto categorias teóricas, pretendem facilitar entender o real da Juventude, sem nunca, porém, defini-la completamente” (2013, p. 236).⁶³

3.1 Sendo feita(o) ou se fazendo, por que falamos em Juventudes

A plasticidade que as juventudes impõem às teorias não nos permite começar falando em juventude, mas em juventudes. Não somente devido às diferenças geográficas e culturais, que, por si só, são indicativos de tamanha diversidade, mas pelas próprias minúcias que nos ajudam a focar e tornar esse olhar mais metódico.⁶⁴ Desde o nosso olhar mais básico, cujas concepções nascem da prática individual e singular das experiências de cada pessoa, sem a pretensão de teorizar sobre, até os muitos e diversos enfoques das múltiplas ciências, seja da Biologia à Medicina, da Sociologia ao Direito, da História à Filosofia, como a mirada da própria

⁶² Texto original: “*Ser integrante de una generación distinta -por ejemplo una generación más joven- significa diferencias en el plano de la memoria. No se comparte la memoria de la generación anterior, ni se han vivido sus experiencias. Para el joven el mundo se presenta nuevo, abierto a las propias experiencias, aligerado de recuerdos que poseen las generaciones anteriores, despojado de inseguridades o de certezas que no provienen de la propia vida. Claro está que existen los relatos, la memoria social, la experiencia transmitida, pero, sin embargo, cada generación se presenta nueva al campo de lo vivido, poseedora de sus propios impulsos, de su energía, de su voluntad de orientar sus fuerzas y de no reiterar los fracasos, generalmente escéptica acerca de los mayores, cuya sensibilidad y sistemas de apreciación tiende a subestimar*”.

⁶³ Importante salientar que a utilização do autor, no que compete às discussões sobre juventudes, é inegável. Por isso, acredito que o trazer, ainda que a perspectiva da tese seja de horizonte pós-estruturalista, não cria dissonância com a fundamentação teórica assumida. Do mesmo modo que outras/os autoras/es podem figurar aqui sem, necessariamente, considerarem a si mesma/o como pós-estruturalista ou serem classificadas/os como tal.

⁶⁴ Sobre a produção do conceito juventude e como ele tem sido desenvolvido ao longo do século XIX e XX, em uma perspectiva tanto histórica quanto relativa ao consumo, é desenvolvida panoramicamente por Marcelo Siqueira Maia V. Mocarzel, no Capítulo 4 da sua tese de doutorado: “A educação como bem de consumo: discursos publicitários sobre a universidade e a juventude no Brasil”. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32373/32373.PDF>. Acesso em: 7 jul. 2024.

educação, cada qual se arvora na tentativa de definir, mais ou menos, *o que elas são, quanto tempo elas duram, quem delas pode desfrutar e o que delas o mundo exige*.

Atualmente, as três primeiras perguntas são aparentemente respondidas pelo Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), ao apontar que toda pessoa entre os 15 e 29 anos ⁶⁵ é considerada jovem, cabendo, nesse tempo determinado, desfrutar, ao mesmo tempo, em que acometida por tudo que atravessa esse tempo, dessa condição juvenil que a letra da lei garante, ainda que seja essa determinação uma simplificação (Abramo, 2005; Melucci, 1997; Sposito, 1997; Novais, Vannuchi, 2004), mais ou menos para efeitos de elaboração e efetivação de políticas públicas.

A atribuição de determinadas delimitações identitárias às juventudes compõem essa *condição* juvenil, a qual vai de encontro com o que a *situação* juvenil, construída pelas juventudes em suas produções de significados e construções de identidades, faz dialogar o seu modo de viver e experimentar a existência. Helena Abramo vai definir a *situação juvenil* como aquilo “(...) que revela o modo como tal condição vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc” (2005, p. 42). Compreendo, aqui, que é através dessa *situação* que as juventudes se tornam plásticas, uma vez que fazem a vida acontecer, de fato, mas que não se pode pensar nelas sem a *condição* juvenil que se lhes apresentam como meios de exigências impostas.

Por isso, considerar apenas o critério etário e guiar-se pelo fisiológico seria aplainar e camuflar as adversidades que o modelo burguês de juventude, em uma sociedade de classes, impõe aos jovens de diferentes condições sociais e econômicas. (Pochmann, 2004). Contudo, a consolidação do Estatuto, como culminância das discussões anteriores (Brasil, 1990, 2005), permite delimitar e demarcar efetivamente o campo e, talvez, o alcance, das Políticas Públicas voltadas às Juventudes, evitando que ficassem ao sabor de governos, instituindo-as como políticas de Estado (Castro, Macedo, 2019). E, também, é uma forma de resposta temporal, que cada época vai tentar estabelecer.

Não se pode negar que aceitar a objetividade dessas respostas, em determinado momento, torna-se imprescindível, pois nos organizamos em uma sociedade que nos confere algum direito e dever, conforme a nossa capacidade intelectual, condição física, idade, entre

⁶⁵ Aqui há ainda uma dupla pertença, querelas que estão em disputa, sobretudo à luz do direito, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 1990) considera adolescente a idade entre 12 e 18 anos. Logo, as/os jovens de 15 a 18 anos são atendidos pelo ECA, mas têm esses direitos salvaguardados, também, por gozarem da pertença a esse corte etário que o Estatuto lhes confere, “quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente” (Brasil, 2013). Elisa Guaraná de Castro e Severine Carmem Macedo apresentam um panorama dessa interseção no artigo “Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 2, p. 1214–1238, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/KJQwwTJWTWgskWqmSRPDpwy/#>. Acesso em: 6 nov. 2023.

outras condições e marcadores sociais, a partir da própria noção de direitos mínimos (mínimos éticos) que cada pessoa deve ter, simplesmente por ser uma pessoa e viver em uma sociedade plural, sendo, assim, aceita e não apenas tolerada (Andrade, 2009). Contudo, sabe-se, também, parafraseando Belchior, que toda lei é menor do que a vida de qualquer pessoa, e quem nos deu a ideia de uma consciência de juventude(s) também construiu essa perspectiva ao seu modo, dialogando com o seu tempo e sujeita às relações de força que as definições se lhes podiam oferecer, não deixando de ser políticas e sujeitas às relações de poder. (Mclaren, 2016)

A juventude foi sendo olhada por diferentes perspectivas, no decorrer do tempo, seja no século XX, como agora, no século XXI. Naquele, vigorando mais ou menos como interesse e objeto de investigação em diferentes áreas, como a Psicologia, Antropologia, Sociologia e a Educação, assim como aponta Maria Pontes Sposito, em “*Estudos sobre juventude em educação*” (1997). A autora demonstra como essas áreas têm olhado para a condição juvenil, ainda que não tenham olhado e acionado diretamente o conceito de juventude, propriamente dito. Olharam-no por meio de outros conceitos que não se reduzem, mas dialogam com a condição juvenil, como, por exemplo: Estudante, Estudante-Trabalhador, Adolescente, Jovem-Adolescente, Adolescente Excluído.

A autora aponta algumas perspectivas de trabalhos de mestrados e doutorados que trazem como e quando as juventudes têm se tornado objeto e interesse de pesquisa. Assim como alguns temas e assuntos, caminharam na diminuição em alguns trabalhos, cujo foco se dá mais nos adolescentes em situação de exclusão, nos anos 80, às temáticas emergentes dos anos 90, que tentavam entender mais as questões ligadas à sociabilidade e o quanto as violências os acometiam. No mesmo sentido, aponta que “É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados “problemas sociais”, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda” (Sposito, 1997, p. 38).

Helena Wendel Abramo (1997) mostra que esses interesses em compreender as juventudes, focalizados nessas produções, detinham-se ora nos “sistemas e instituições”, às quais as juventudes, de uma forma ou de outra, constituem-nas como integrantes e passam por elas, como a família e a escola, por exemplo; ora nas “estruturas sociais” em que as juventudes estão inseridas e “conformam situações ‘problemáticas’” (Abramo, 1997, p. 25). A autora assevera que poucos trabalhos consideram “o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações. Só recentemente tem ganhado certo volume o número de estudos voltados para

a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação” (Abramo, 1997, p. 25).

E é nessa mudança que se tem olhado as juventudes, na virada do século, como uma categoria muito mais flexível e dinâmica, uma construção histórica e social (Abramo, 2005, p.37), cujo interesse tem sido mais nos aspectos que compõem a sociabilidade que as juventudes desenvolvem, a partir de suas experiências e dos marcadores da diferença que lhes proporciona determinada cultura. (Andrade, 2008; Andrade, Meyer, 2014) Se é jovem sendo branco, negro, pardo, mulher, homem, heterossexual, bissexual, homossexual, transicionando, pobre, rico, classe média, estudante de escolas públicas, de escolas particulares ou sem escola, em tantas transições, mazelas e querelas e em constante produções identitárias que vão se constituindo no decorrer da vida.

Poderíamos, sim, problematizar a duração da juventude para um menino branco, classe média, heterossexual e morador dos bairros considerados nobres, em uma determinada cidade, comparando-a com a vida de um menino negro, morador das periferias, homossexual e pobre. Ou, mesmo, uma menina, ainda que de classe média, moradora do mesmo bairro e heterossexual, com a vida desse mesmo menino negro ou de uma menina negra, moradora das periferias dessa cidade. Problematização que pode ser vista nas/nos jovens participantes dessa pesquisa, uma vez que são moradoras e moradores da Baixada Fluminense, trazem, em suas identidades, as diferenças politicamente construídas que as/os empurram às margens e as/os colocam em uma luta desigual pelas oportunidades. Enfim, qual a duração dessas juventudes? Quem pode gozar de direito e condições? Essas são questões para as quais tanto a literatura acadêmica quanto as lutas de movimentos sociais apresentam muitas e variadas respostas.

Marcelo Urresti e Mario Margulis apontam para o perigo das análises que desmaterializam as juventudes, tomando-as sem a sua historicidade e as condições juvenis de cada época. “A juventude, como qualquer categoria socialmente constituída, que faz alusão a fenômenos existentes, tem uma dimensão simbólica, mas também deve ser analisada a partir de outras dimensões: devemos prestar atenção aos aspectos factuais, materiais, históricos e políticos em que toda produção social ocorre” (1996, p. 5, tradução nossa).⁶⁶ Nessa análise, os autores demonstram como o conceito de *moratória social* resulta das condições que permitem a demora na transição para a vida adulta das classes economicamente mais privilegiadas, enquanto as classes menos favorecidas tentam realizar essa transição muito mais rápido.

⁶⁶ Texto original: “La juventud, como toda categoría socialmente constituida, que alude a fenómenos existentes, tiene una dimensión simbólica, pero también debe ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en que toda producción social se desenvuelve”.

Quando considerada a classe, os modos de se viver as condições juvenis são ainda mais significativos, conforme apontam Mario Margulis e Marcelo Urresti, em “La juventud es más que una palabra” (1996), pois as condições econômicas favorecem certa tolerância em relação aos períodos de transição. Já Sandra dos Santos Andrade e Dagmar Estermann Meyer (2014) reconhecem esse marcador como significativo, embora apontem que ele, por si só, não é determinante, uma vez que as “classes populares” também experimentam esse período de certa tolerância, “mesmo que ela seja vivida de outros modos” (Andrade, Meyer, 2014, p. 92) – considerando as devidas proporções, é claro.

Quando as diferenças são consideradas politicamente, a igualdade não parece ser tão objetiva à justiça quanto as letras das leis fazem crer. A cobrança que existe sobre o amadurecimento e responsabilidade entre meninas e meninos, entre as/os jovens, é, de longe, tão desigual, que a fixação de uma idade ontológica é, antes, uma ficção mantida às custas de muita injustiça que têm colocado, e tentam manter, por exemplo, as mulheres em posição de subalternidade durante séculos. Dessa forma, ser, durar e desfrutar são privilégios que a etnia, a raça, a classe, o gênero, a sexualidade, entre outros marcadores da diferença, determinam muito mais do que as letras das leis, no caso das juventudes.

Experimentam a vida com o que se é e se tem e pelos atravessamentos que a cultura lhes impõe. Vão lutando cotidianamente para sobreviver a estas (im)posições, nas quais a raça, etnia, classe, gênero e sexualidade são reiterados e balizados pelas vivências e condições juvenis. A realização das investigações sobre as juventudes tem sido conduzida por autoras/es como José Machado Pais (1993), Carlos Feixa (1998), Abramo, (2005), Sposito, (1997), Juarez Dayrell (2003, 2005, 2007), Paulo Carrano (2014).⁶⁷ Considere-se o que chamo aqui de uma mirada naquilo que elas e eles, as/os jovens, falam de si mesmas/os, nas suas estratégias de sobrevivência e enfrentamento das normas socioculturais que toda e qualquer instituição produz e que tentam conformar cada uma/um ao modelo dominante.

Autoras e autores que focalizam as juventudes, sem prescindir das estruturas que as cercam, não negligenciam a condição de existência juvenil, mas não as encaram como se elas fossem absolutas na constituição das juventudes, como sujeitos fixos, de identidades reféns de suas condições apenas; é pelo olhar dessas/es que falamos em juventudes. Não devido a somente existirem em tempo e lugares distintos, culturas e cidades/país diferentes, ou, ainda, por habitar o mesmo território ao mesmo tempo, mas por fazê-lo, ainda que no mesmo

⁶⁷ Aqui não se deseja reduzir e colocar todas e todos como se estivessem em um mesmo espectro teórico, mas somente apontar que as pesquisas dessas e desses autores convergem quando dedicam-se a pensar as juventudes como uma categoria que tencionam a perspectiva clássica e intergeracional.

bairro/cidade de diferente maneira, ocupando-os, lugares e espaços, quando lhe são permitidos ocupar; transgredindo outro, quando essa é a única maneira de fazê-lo, existindo singular e coletivamente.

Elas/eles miram em suas pesquisas e escritos para além das juventudes como um problema social ou pela ótica da juventude como um período de transição entre a infância e a vida adulta. Abdicam de tomá-las como foi encarada na metade do século passado “(...) sendo sempre depositária de um certo medo, categoria social frente à qual se pode (ou deve) tomar atitudes de contenção, intervenção ou salvação, mas com a qual é difícil estabelecer uma relação de troca, de diálogo, de intercâmbio (Abramo, 1997, p. 30). Dedicam-se a pensar as juventudes, suas agências e negociações produzidas para além dessas determinações.

Por isso, não temos, aqui, a pretensão de investigar essas problematizações (deixá-las para outro trabalho, em outro presente-futuro, é uma opção). Contudo, por hora, ao debruçarmos sobre a última pergunta “*o que o mundo⁶⁸ exige de cada juventude?*”, acreditamos que, quase sem querer, iremos resvalar nessas problematizações. E fazemos isso, pois tais exigências transpassam a construção do que se é e do que se pode ser, do que tem permitido viver e deixado padecer, que permite e, ao mesmo tempo, cercar-se de cuidados alguns corpos e identidades; enquanto outros corpos e outras identidades não são cuidados, mas negligenciados e impedidos de continuidades. Quando são e permanecem, sempre à custa de muita batalha, vidas inteiras de lutas...

É nessa pergunta, e na tentativa de responder a esse questionamento, que encontramos mais explicitamente o que é sensível a este trabalho, ao constituírem as representações e as performatividades que afetam, embora não exclusivamente, as juventudes. São essas estruturas que estão postas e que teimosamente representam os lugares em que cada uma/um pode e deve pertencer, produzindo os espaços possíveis de se ocupar, normatizando e normalizando algumas identidades; marginalizando e excluindo outras.

Perseguimos não uma resposta última, pois isso seria uma contradição filosófica, uma incoerência com a nossa fundamentação teórica e uma imprecisão metodológica. Buscamos, antes, reconhecer que, embora haja as estruturas e que elas atuam produzindo um discurso, os

⁶⁸ Aqui utilizo o termo “mundo” com a acepção de toda estrutura em que uma pessoa experimenta as coisas à sua volta. No sentido mais geral possível de experiência, seja empírica ou racionalmente, que se possa ter de uma “realidade”, desde as sensações sobre alguém, algo ou alguma coisa que nos afeta naquilo que somos corporal(mente), seja em nossos processos constitutivos de nossa subjetividade mediado por essas vivências. Aproximando-se do que diz Drummond, em *Sentimento do Mundo*: “Tenho apenas duas mãos/ e o sentimento do mundo,/ mas estou cheio de escravos,/ minhas lembranças escorrem/ e o corpo transige/ na confluência do amor” (Andrade, 2012, p. 9).

sujeitos não sucumbem a elas como quem não teria possibilidade de resistência. Aqui tomamos a noção de estrutura, conforme apontada por Daniel Mendonça

(...) de acordo com a perspectiva pós-estruturalista, autofundamenta-se sem a crença na necessidade de descobrir fundamentos ou essências transcendentais. Mantém-se, portanto, a lógica estrutural, mas sem a existência de um centro fundante externo a esta e imune às transformações. A estrutura estrutura-se num jogo infinito de possibilidades e de emancipações (Mendonça, 2020, p. 161-162).

Assim, reverberam, na prática, como tentáculos a abraçar e a determinar, não sem a possibilidade de resistência, as experiências que cada uma/um faz nos limites que se lhes impõem, politicamente, as diferenças. Isto é, cada qual é criado e cria-se a si mesmo em constante experimentação dos processos culturais a que está submetido, sob normas e normatizações que são propostas e mantidas pelas diversas instituições em constante diálogo com o mundo. As estruturas são criadas, alimentadas e desestruturadas e reconstruídas constantemente por quem nos antecedeu e por nós mesmos e por quem virá, por isso elas não podem ser fixas, imutáveis, mas sucumbem às práticas de reiteração e desestruturação de suas e seus construtores, diariamente. Poderíamos afirmar que elas, as estruturas, vergam-se a si mesmas, toda vez que são fraturadas pelas ações e práticas que a confrontam em sua vacilante tentativa de fixar-se como algo natural e imutável. Dessas inúmeras fraturas, seu peso começa a esmagar seus alicerces.

No caso desta pesquisa, conduzimos nosso olhar para as vivências juvenis, ao tentar compreender como essas situações – das vivências das sexualidades e da feição do gênero (Andrade, Meyer, 2014) –, travam diferentes enfrentamentos com as condições juvenis de um mundo feito, e que, pelas suas práticas, fazem-no e nos refazem. Retomamos, aqui, a nossa epígrafe, cuja fala de *Otis*, ao gravar o vídeo para a sua campanha de conselheiro da escola, foi: “Então, eu... sou uma bagunça. Acho que todos os adolescentes [jovens] são e eu acho que é por isso que é tão importante que a gente converse”, para apontar o quanto sua exposição nos inquiria a olhar a conversa como um dos elementos dessa transição.

3.2 Das exigências de um mundo feito aos impasses de um mundo a se fazer

Após a exibição do primeiro episódio da primeira temporada, destacamos três elementos caros às juventudes: a relação familiar, a iniciação das experiências na vida sexual e, ao mesmo tempo, perceber-se enquanto um ser de transição entre a adolescência e a juventude, e desta à vida adulta. Assim, esses elementos podem ser percebidos na fala de Lexi Howard, que, mesmo

não sendo mais virgem, esperou concluir seus 18 anos para contar à sua mãe sobre sua iniciação sexual e, assim, fazê-lo com a segurança que a maioridade pareceu lhe garantir. Ou que garante, na situação juvenil, pela lei, alguma forma de possibilidade de resistência às investidas dos adultos contra os seus direitos ou, pelo menos, a sensação de tê-los, ao ponto de sentir-se, pela maioridade, encorajada a reconhecer-se frente aos familiares.

Lexi Howard: Eu hoje converso com a minha mãe de boa. A única coisa que até hoje que minha mãe me perguntou, quando eu fiz 18 anos, ela me perguntou: “você já deu o cu, né, Lexi Howard?” Aí, eu, putz, eu já perdi minha virgindade. Aí ela: “eu já sabia”. Aí, eu, como você sabia? Ela: “Lexi Howard, estava explícito na sua cara, escrito assim, oh, dei”. Eu esperei dá os meus 18 anos, para eu finalmente contar para ela.

André: Por que você esperou os seus 18 anos?

Lexi Howard: Porque eu, tipo assim, eu acho que se eu contasse com 16 anos, quando eu perdi a minha virgindade, eu acho que não iria ser uma coisa muito legal.

Bibi: Se é para apanhar, tinha que apanhar pelo menos com 18 anos. (Risos)

Lexi Howard: 18 já está de maior, então...

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Nesse trecho, de uma de nossas conversas, nota-se como as marcações de gênero e das sexualidades atravessam as experiências juvenis, pois Lexi Howard é um menino gay, então, ter perdido a sua virgindade é uma transgressão que parece sugerir uma fissura intensa nas estruturas heteronormativas: quando da pergunta “você já deu o cu?”. E, por último, percebe-se, também, alguns processos que a condição juvenil permite vivenciar e experimentar, os quais podem ser percebidos na intervenção de Bibi, ao ironizar com Lexi, diante do grupo, que, se era para apanhar, então, que fosse com 18 anos.

Esse momento vivido por Lexi, a conversa íntima com a sua mãe, conduziu-nos para a seguinte reflexão: de que concepção de gênero e sexualidade estamos partindo e como juventudes e gênero se relacionam.

3.2.1 Gênero, sexualidade e a constatação: “explícito na sua cara”

A afirmação da mãe de Lexi, durante a conversa citada, “*explícito na sua cara*”, acerca da perda da virgindade da/do filha/filho, é a tentativa de corroboração de sua leitura de todos os jeitos e trejeitos que denunciava sua/seu filha/filho como uma pessoa que não vai corresponder às normas de um sistema cisheteronormativo, no qual seu corpo fora lido ao nascer. Assim como Lexi afirmou, em outra conversa, que sua mãe já sabia, “ela já sabia, toda mãe sabe”, ela parece reconhecer que é ela, Lexi, quem vai trazer e deixar transparecer como

as normatizações que se constroem pelas imposições do binarismo podem ser fraturadas, como elas possuem fendas, mesmo que se apresentem como imposições determinísticas. Lexi não corrobora com as vacilantes expectativas, e sua mãe reconhece isso: tomar gênero e sexo como idênticos e, a partir de então, construir a tudo e todas, e todos, nesse espectro é um intento irrealizável.

Por muito tempo se tem associado sexo a gênero, identidade sexual à orientação sexual, como se elas fossem decorrências de uma sexualidade reduzida às formas biologizantes do corpo, camuflando, assim, o construto social, cultural e político do próprio corpo, do gênero como da própria sexualidade (Foucault, 1988; Laqueur, 2001; Connell, Pearse, 2015; Butler, 2015), o qual cria a própria forma de viver o gênero e a sexualidade, escapando a essa lógica e não se submetendo a ela, como desviante. A lógica desse postulado nuclear é tentar manter-se sempre além das disputas políticas, ancorar-se em uma essencialização, continuamente pré-discursiva e nunca performática, nas quais as outras formas de existir seriam apenas projeções desse centro.

A esse centro, Viviane Vergueiro (2016) aponta o conceito de cisgeneridade, uma pseudo confluência entre sexo e gênero, produzida e mentida, a partir de determinados postulados, os quais vai chamar de eixos: “pré-discursividade, binariedade, permanência” (p. 257). No campo da pré-discursividade e da binariedade, aponta que desconstruir o sexo como apolítico, essencial e natural é, antes, evidenciar a sua própria construção em diferentes discursos sobre os corpos, em diferentes ciências, como, por exemplo, as médicas, biológicas e jurídicas.

Trazer para as disputas outras formas de ler esses corpos, que não somente a leitura balizada em premissas das ciências sob as perspectivas ocidentais, é disputar, também, a centralidade. Acerca disso, pontua Vergueiro, “Todos corpos e gêneros têm uma história, e a binariedade como uma normatividade sociocultural eurocêntrica define e restringe os destinos de muitos deles pelo mundo” (2016, p. 259). Dessa forma, o ideal de uma orientação heterossexual prescritiva, a qual tenta significar às demais, funciona mais no sentido de produção de uma forma de compreender esses corpos politicamente, do que, necessariamente, das configurações dos corpos em si.

O que, de certa forma, leva à vacilante naturalização dessa orientação, denunciada, assim, pela fala da mãe de Lexi: “eu já sabia”. Ainda que submetida a todos os mecanismos de controle e seus dispositivos (Foucault, 1988), que tentam impor a heterossexualidade compulsoriamente, faz-se a partir das elaborações advindas das configurações que um corpo

apresenta, mas que carece de sustentação. “Nesse sentido, a heterossexualidade apresenta posições sexuais normativas que são intrinsecamente impossíveis de incorporar, e a impossibilidade persistente do identificar-se plenamente e sem incoerências com essas posições a revela não só como lei compulsória, mas como uma comédia inevitável” (Butler, 2015, p. 211).

Esse desvencilhar de sexo e gênero, ao mesmo tempo em que se vincula um determinismo corporal, aponta para a produção de que ambos ou não são idênticos, ou decorrem um do outro. Nesse ponto, Weeks aponta que “a redefinição da norma e a definição do que constitui anormalidade – estão inextricavelmente ligados” (2000, p. 45). Por isso, olhar assim ainda traz um aspecto binário para a produção do sujeito como centrado em um núcleo que vai defini-lo e garantir-lhe centralidade em qualquer debate, conservando esse ideal de permanência (Vergueiro, 2016), assumida como coerência substancial e mantida pela ideia de que há uma dada confluência nos corpos e em seus órgãos, a fim de mantê-los além do que seria performático.

Dessa forma, descentralizar a cisgeneridade como definidora das possibilidades legítimas de gênero deve, também, ser um processo que questione a premissa de permanência das identidades de gênero em suas relações e diálogos com suas formações corporais, uma premissa que, em se produzindo como normatividade, estabelece restrições e violações de direitos significativos às diversidades corporais e de identidades de gênero. (Vergueiro, 2016, p. 260)

Olhar a cisgeneridade pela ótica da construção e, ao mesmo tempo, denunciar o seu caráter puramente ficcional sobre os corpos e identidades é, também, lançar luz a outro conceito igualmente importante para o escopo desse trabalho, e que, de certo modo, vai aparecer nas conversas com as/os jovens, o de cisnormatividade. Conforme pontua Vergueiro

As considerações sobre cisnormatividade, por sua vez, procuram enfatizar que os processos cisnormativos produzem consequências mais amplas que aquelas violências direcionadas a comunidades e pessoas trans travestis: nesse sentido, os seus efeitos não se restringem a estas comunidades e pessoas marginalizadas, mas normatizam e monitoram vidas cisgêneras também (de distintas maneiras). Poderíamos pensar em como as normas de gênero afetam vivências cisgêneras, no sentido das regulações sobre suas expressões de gênero e das limitações colocadas à sua autonomia corporal (especialmente em relação a mulheres cisgêneras), entre diversos outros dispositivos cisnormativos. (2016, p. 264)

É evidente que “explícito na sua cara” é uma denúncia de que a produção de um único modelo de sexualidade e de gênero sob a égide da cisgeneridade, reiterados, aceitos e chancelados pela cisnormatividade, como únicos e naturais, é proposto às custas da existência de cada pessoa, uma vez que as cisnormatizações funcionam como vigilância constante de tudo e de todos os corpos e suas identidades, ainda que não os afetem de forma simétrica, conforme aponta Berenice Bento

Quando a criança nasce, encontrará uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro, levando-se em consideração para projetá-la o fato de ser um/a menino/menina, ou seja, ser um corpo que tem um/a pênis/vagina. Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa (Bento, 2011, p. 550).

Tal constatação vai tornar-se latente nas performances de diferentes personagens da série em enfoque nesta pesquisa, como *Cal*, *Eric*, *Abbi* e *Ramon*, que trazem, diretamente, as representações de pessoas que transpassam e desestabilizam o postulado de uma identidade fixa e acabada.

Figura 13: *Cal*, *Eric*, *Abbi* e *Ramon*.



Fonte: Print direto dos episódios.

Em nossas conversas, na escola, puderam-se perceber essas pressuposições na relação que Lexi tenta estabelecer como assimetria, ao reproduzir como alguém deveria se comportar nos limites que a cisheteronormatividade estabelece como aceitável. Ela é bem enfática ao negociar com o sistema, pois, sendo um menino gay, morador de um bairro com aspectos rurais e periféricos, necessita, a todo o tempo, negociar com as normas, pois deseja reafirmar a sua identidade de gênero e sexual, ao mesmo tempo em que precisa ser aceita e não sofrer

violências, um equilíbrio em corda bamba, pois a passibilidade que se é buscada é facilmente contestada, quando o limite é quebrado.

3.2.2 “Posturado” ou estratégias de sobrevivência?

Conversávamos sobre os riscos dos encontros sexuais e problematizávamos como a série os retratava: quase todos nas casas das personagens. A representação desses encontros parece carecer de correspondência entre elas/eles pela própria questão cultural, em que a maioria das famílias não possui quartos individuais para cada filha/o; como também da iniciação sexual acontecer, geralmente, fora da casa da família. Nesse momento, Fiel aponta que Lexi correria um perigo maior do que ele, ou seja, reitera a percepção/constatação de que a norma não atinge a todas e todos do mesmo modo.

André: Como seria esse risco dentro de casa, Fiel?

Luiza: Tipo assim: o Lexi levar um homem para dentro de casa?

Lexi: E o cara me matar, me bater, puxar uma faca para mim, fazer alguma coisa, sabe.

Luiza: Isso é verdade.

Lexi: Ou, por exemplo, me dar um tiro, me amarrar e roubar as minhas coisas da minha casa.

Fiel: É um belo exemplo a Lexi levar alguém para a casa dele, passar o dia, o cara querer de novo e a Lexi falar que não. O cara já sabe onde a Lexi mora... ele poderia muito bem entrar lá de madrugada e matar ela.

Lexi: Invadir... cara, você corre risco o tempo todo, entendeu? É por isso que eu falo, eu, antes de fazer qualquer coisa, eu penso nas minhas consequências, se eu vou na praça da Mantiqueira, eu penso que pode acontecer “isso, e se acontecer isso?” Então eu não vou. Entendeu, eu não vou.

André: Isso seria diferente se você fosse um menino “hétero” ou não?

Lexi: Acredito eu que sim. Acho que sim.

Luiza: Porque com o homem é mais difícil... com mulher sofre mais.

Lexi: É viado, você é gay está dando pinta, os caras vão ver, vão ver que você está ali dando pinta vão mexer com você.

Bibi: Não, realmente, acho que é muito mais fácil.

Lexi: Agora, você é um homem hétero, você está ali posturado, você está quieto, conversando com uma pessoa, não falar uma pessoa normal porque nós não somos alienígenas, uma pessoa hétero porque um gay, ele sempre vai ter um requebrado diferente, uma cremosidade ali na conversa. Então o homem vai perceber e ele vai lá querer tirar sarro da sua cara. Entendeu? Sempre vai ter uma pinta ali, um olhar açucarado, uma voz fina, aí o homem vai lá e vai tirar sarro da sua cara. Agora, se você é um homem hétero eles não vão fazer isso com você. Vão passar e te cumprimentar como uma pessoa normal e vão passar direto. Agora, se você é gay, então “ah, viadinho, ‘viadinho’, que não sei o quê...” Eu passei por situações semelhantes e eu sei como que é vergonhoso. E foi com esse tipo de situação que eu tive, eu fui obrigado a aprender a me portar nos lugares, entendeu? Não é em todo lugar que eu vou fazer o que eu faço... tipo assim, não é no meio de um monte de homens que eu vou me portar no mesmo lugar que eu me porto com minhas

amigas, com minha família. Com minha família eu me solto totalmente, totalmente liberal. Porra, eu danço, eu reboło, eu faço minha graça toda. Agora, perto de outras pessoas eu não posso fazer isso. Eu tenho consciência que aquilo ali é errado. Se eu fizer aquilo ali eu vou sofrer as consequências.
(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

“*Posturado*” traz a ideia de que há lugares em que se pode ser, e, nesse caso, esses lugares são poucos, pois, a qualquer transgressão da cisnorma, arrisca-se a sofrer múltiplas violências. Em sua fala, é latente que essa postura carrega, ao mesmo tempo, duas dinâmicas diferentes: a de que seu comportamento, de certa forma, vai lhe preservar de sofrer violência, reconhecendo como legítima sua postura, por ser ela quem sabe o quanto sofre cotidianamente os ataques de ser o que e quem se é. A outra, e não tão latente, aparece ser a de que não são apenas os lugares que tornam determinado comportamento “errado”, e, por isso, faz-se necessária uma vigilância, mas de que o comportamento, o que se faz carrega uma carga de depreciação, algo só aceito às escondidas, ou na intimidade familiar, ou seja, há um lugar em que se possa ser, mas esse lugar, que ela identifica como a família, e que vai lhe conferir alguma transgressão, ainda parece ser constituído e organizado (cis) heteronormativamente.

Não sucumbir à vigilância, ainda que ela seja amenizada em determinados ambientes, sobre as performances que fissuram as cisnorma, vai se tornando possível, em uma batalha travada pelo poder de se definir, pelo menos em alguns lugares, no qual Lexi vai encontrar entre a sua família; depois, mais tarde, na escola (embora, na escola, essa segurança possa ser mais a maturidade que a idade vai lhe permitindo ter para tratar determinadas questões, do que, necessariamente, o ambiente ser mais seguro; trataremos mais sobre essa ideia no Capítulo 4) vai se confundir um pouco, ainda que possa haver ali uma regulação do seu comportamento, uma observação velada da sua sexualidade (Foucault, 1988).

Nesse caso, sintomático é pensar a família como uma instituição reprodutora das relações de poder, mas também como uma instância em que essas relações, justamente por serem relações, garantem, além da resistência, a possibilidade, ainda que dúbia, de torna-se uma instituição que regula, mas permite determinada transgressão e liberdade. A esse ponto, Margaret McLaren, debruçando sobre as teorias de Michel Foucault, pontua que essa negociação da liberdade é condizente com a ideia de poder, pois este não é bom ou ruim, pois “ele está igualmente implicado na ideia de resistência e dominação” (McLaren, 2016, p. 53).

Assim, vale a reflexão, quando uma instituição atua, também, permitindo a utilização desse poder, uma vez que nem sempre ele é normalizador. A isso, assevera Margaret A. McLaren que essas negociações são sempre temporal e territorial, pois elas nunca se dão de

uma vez por todas, uma vez que o poder “(...) é todo difuso, que é relacional, e que pode ser compreendido através das estratégias pelas quais surtiu efeito” (2016, p. 55–56).

Essa relação aparece, sobretudo, quando afirma a necessidade de aprender a se portar em determinados lugares. Aparentemente uma afirmação, que, no senso comum, seria atribuída a toda e qualquer pessoa que vive em sociedade, mas demasiadamente peculiar se esse portar-se é perpassado pelas questões de gênero e de sexualidade, pois, nesse caso, torna-se uma afirmação que ultrapassa em muito os ideais de comportamentos que qualquer pessoa deveria apresentar para viver bem em grupo. Retomando, aqui, a pergunta inicial, “*o que o mundo exige de cada juventude*”, reformulando-a: “quais identidades (jovens) o mundo permite ser?” Para Lexi, a questão é de sobrevivência, de não sofrer as violências de todos os tipos que podem lhe acometer, é a construção de uma identidade que necessita, o tempo todo, negociar a sua existência, pois é classificada pelas suas diferenças (Woodward, 2014, Silva, 2014, Louro, 2014a), conforme aponta Guacira Lopes Louro: “Uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende de outra – na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença” (2014a, p. 67).

Aqui se torna evidente como se dá a construção de uma sociedade patriarcal, na qual a violência é não só estimulada, mas preconizada como modo operante, como último estágio da vigilância dos corpos que transgridam o estabelecido. Corpos que irão evidenciar como

As experiências de trânsito entre os gêneros demonstram que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas. O sistema não consegue a unidade desejada. Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos (Bento, 2011, p. 551).

Seu medo é sempre dos homens, por serem os que podem e vão perpetrar as violências: “(...) não é no meio de um monte de homens que eu vou me portar no mesmo lugar que eu me porto com minhas amigas, com minha família” (Lexi, Encontro do GEC, em 14 de março de 2024). Aqueles que denunciam essa fantasia do modelo do macho heterossexual, aponta Heleieth I. B. Saffioti

São, pois, obrigados a castrarem certas qualidades por serem estas consideradas femininas, por conseguinte, negativas para um homem. Para não correr o risco de não encarnar adequadamente o papel do *macho* o homem deve inibir sua sensibilidade. (...) O homem será considerado *macho* na

medida em que for capaz de disfarçar, inibir, sufocar seus sentimentos. A educação de um *verdadeiro macho* inclui necessariamente a famosa ordem: Homem (com H maiúsculo) não chora” (Saffioti, 1987, p. 25, grifo da autora).

Tal relação de poder não se equilibra facilmente, uma vez que os mecanismos de vigilância, ainda que não absolutos, são violentos; e produzem seus efeitos a partir do centro no qual a delimitação ainda o é do poder advindo da construção desse homem “macho” (Bourdieu, 2010). Perspectiva possível de ser percebida na exposição que Lexi faz, ao comentar se essa contenção do que se é, era errada por si mesma, ou por como se performava, ou por onde acontecia, ou seja, que se fazia ou apenas o lugar seria inapropriado para se fazer, ou apenas se podia fazer com pessoas apropriadas, independente do ato em si.

André: Não entendi. Não é errado fazer, é isso? Ou você acha que é errado fazer?

Lexi: Não. Eu acho errado fazer pelas consequências que você vai sofrer depois. Você tem que pensar muito, muito. É igual quando eu estava falando da travesti que se vende na rua. Gente, eu não vejo necessidade nisso. É uma vida totalmente fútil para qualquer pessoa se prostituir, essas coisas assim. Cara, por que não arruma um trabalho, porque que não sabe... Os outros falam “ah, porque eu sou travesti nunca vou arrumar trabalho”. Está ali porque quer. Sabe que aquela vida ali não é certo para você. “Ah, mas eu quero ser assim”. Meu amor, você ser assim você não vai ser aceita por ninguém, você vai ser ninguém na vida. Você vai se prostituir e você vai correr risco de você morrer de doença, vão te matar, te enforcar, te colocar dentro de um carro e te jogar em um rio, isso daí. Por que, que... eu sei lá, é muita ‘doidera’, por que a pessoa não escolhe o modo mais prático?

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Retomada a estética, aqui só usamos a palavra no sentido mais lato possível, pois nos referimos ao modo como a personagem de *Eric* era tomada na série, suas performances tanto na escola quanto em festas. Embora reconheçamos que o conceito é demasiado disputado, está sempre acompanhado do que costumamos chamar ideologia(s) (Eagleton, 1993). As escolhas do personagem, quando se vestia para sair, suas roupas e acessórios desencadearam a discussão e as nossas conversas tomaram o caminho da problematização do ser aceito ou não, o que fazer para que isso aconteça e como conduzir o que somos em diferentes espaços. Retomando a sua fala, Lexi aponta como cada pessoa deve ou não se comportar frente à sociedade e o faz trazendo, novamente, as suas observações sobre uma pessoa travesti estar na rua (fazendo ou não programas), ocupando aquele espaço e aquele lugar.

Sua fala nos remete ao que aponta Berenice Bento, quando afirma que

A possibilidade de se reivindicarem direitos humanos se restringe a um grupo muito reduzido de sujeitos que têm atributos que o lançam ao topo da hierarquia: são heterossexuais, brancos, homens masculinos, membros da elite econômica/intelectual/política. O afastamento desses pontos qualificadores de humanidade reduz a capacidade de o sujeito entrar na esfera dos direitos e de reivindicá-los. Os direitos humanos se transformam, nesse processo, num arco-íris: lindo de se ver, impossível de se alcançar. As normas de gênero só conferem vida àqueles seres que estão “ajustados” a essa expectativa (Bento, 2011, p. 554).

Embora Lexi reconheça as violências que uma identidade de gênero e sexual podem sofrer, quando difere do estabelecido pela cisheteronormatividade, até mesmo por senti-las na pele, ainda apresenta uma concepção ingênua das relações de poder que levam uma pessoa a viver e experimentar determinadas condições sociais. Ela denomina essa condição de “vida totalmente fútil para qualquer pessoa se prostituir”, isto é, sua leitura desse corpo está saturada dos ideais moralizantes e sua compreensão sociológica está ancorada em premissas meritocráticas, as quais desconsideram a existência de um modelo estruturante que acolhe determinados corpos e marginaliza e mata outros. O que fica latente, em sua afirmação sobre ser como se é, por necessidade ou não, é que a aceitação só vai ocorrer se houver uma adequação ao modelo de corpo e comportamento esperado, pois é nele que “(...) se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos” (Louro, 2014a, p. 71).

Ana Paula Silva Hining e Maria Juracy Filgueiras Toneli evidenciam que seja o corpo, no qual lemos a cisgeneridade, seja o corpo da transexualidade, ambos “(...) diferem tão somente em termos de legitimidade política e não em termos ontológicos”. (2023, p. 4) A cisgeneridade tenta criar o sujeito ideal, que tenta açambarcar um modelo de identidade padrão em detrimento de toda e qualquer dissidência que o denuncia como constructo (Bagagli, 2018).

Esse sujeito universal (mente) aceito, “posturado”, faz parte daquele ideal de sujeito que se convencionou naturalizar, mas que, no fundo, foi juntado cultural, social e politicamente; têm-se prefigurado como natureza fixa e inseparável, mas são distintos e sua convergência se dá apenas em termos políticos. Não decorrem, necessariamente, um do outro, antes se constroem mutuamente nas disputas discursivas de produção desse sujeito ideal (Butler, 2015).

Para essa construção, que não é de um “eu” pré-existente que está produzindo o sujeito, ou a si mesmo, nem uma estrutura rígida que o subsume, mas de reiterados atos que compõem esse fazer individual e coletivo, ao mesmo tempo, mais ou menos quando se atende, ou não, às normas ou dela se desfaz. Individual, uma vez que não se pode negar que é o sujeito que o executa, mas coletivo, pois não o faz simplesmente por desejo substancial ou deliberado, antes,

encontra-se em um quadro regulatório que não o antecede em termo de tempo (Salih, 2015, Butler, 2015).

A esse movimento, ao qual nos referimos, de constituição do sujeito que lhe permite reiteração ou subversão desses mesmos atos, Butler (2015) opera com o conceito de performatividade, em contraponto ao de performance, pois, ainda que também ligado àquilo que um sujeito desenvolve como ação, está sendo constituído ao mesmo tempo em que constitui essas possibilidades de produzir uma identidade. Assim, tomando aqui o sujeito e a sua tentativa de materializar-se em uma identidade de gênero, sempre o fazemos não como uma escolha possível que existe entre manter ou negar uma idealização performática. Antes, aponta Butler, em corpos que pesam: “A performatividade não é, portanto, um ‘ato’ singular, pois sempre é a reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas, e na medida em que adquire a condição de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais é uma repetição” (2019, p. 34).

Lexi e Fiel, um menino gay e um menino hétero, cada qual a seu modo, performam suas existências. Ambos estão se equilibrando nessa corda bamba de disputar os espaços com seus corpos. Ainda que, para Fiel, não custe muito qualquer deslize para fora do centro, com Lexi, quaisquer transgressões são não só vigiadas, como, quase sempre, punidas. É evidente que, para Lexi, essas punições são muito mais violentas, cujo final pode ser até a morte, pelo simples fato de ser o que é.

Performatividade, neste trabalho, é compreendida como as condições que pavimentam as possibilidades de o sujeito vir a ser. Nesse caso, aponta Sara Salih (2015), a performatividade, em Butler, é o caminho de tentar compreender como essa construção dos sujeitos se dá no interior das narrativas, sem o reduzir a pura estrutura linguística, mas desvelar as condições de emergência desse “efeito-sujeito” (p. 21). Assim, Salih (2015) assevera que a performatividade, em Butler, não é uma estrutura essencialista, na qual o sujeito deva, mais ou menos, lutar contra ou a favor, quando constrói a si mesmo, mas está lá na constituição que, reiteradamente, produz os efeitos de poder a produzir o sujeito.

Nesse ponto, se há de existir uma matéria bruta a ganhar significado, seja pela estrutura ou pelo fazedor nesse interior; Salih pontua que, na perspectiva assumida por Judith Butler, “(...) a matéria não pode ter nenhum *status* fora do discurso que é sempre constitutivo, sempre interpelativo, sempre performativo” (Salih, 2015, p. 113, grifo da autora). Ou seja, como se a materialidade desse corpo não estivesse, ela mesma, também nessa disputa, fazendo e sendo feita, necessitando, de certa forma, de constante reiteração desse interior. A isso, sustenta Butler

(2019) que “(...) a questão não é mais de que forma o gênero é constituído como e por meio de certa interpretação do sexo (uma pergunta que deixa a ‘materialidade’ do sexo fora da teorização), mas mediante que normas de regulação o próprio sexo é materializado” (2019, p. 28).

Essa construção é de uma única pessoa apenas e nem começa ao acaso, mas é a constante reiteração da norma posta. Demonstra Butler que

Crucialmente, portanto, a construção não é nem um ato único, nem um processo causal iniciado por uma pessoa e que culmina em um conjunto de efeitos fixos. A construção não apenas toma lugar *no* tempo, mas é em si um processo temporal que opera pela reiteração de normas; no decurso dessa reiteração, o sexo é produzido e ao mesmo tempo desestabilizado. Como efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritualizada, o sexo adquire seu efeito naturalizado e, ainda assim, e também em virtude dessa reiteração que lacunas e fissuras são abertas representando as instabilidades constitutivas de tais construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser inteiramente definido nem fixado pelo labor repetitivo da referida norma. Essa instabilidade e a possibilidade de *des*constituição no próprio processo de repetição, o poder que desfaz os próprios efeitos pelos quais o “sexo” é estabilizado, a possibilidade de pôr a consolidação das normas do “sexo” em uma crise potencialmente produtiva (Butler, 2019, p. 28-29, grifo da autora)

Assim, o que se depreende, ainda na fala de Lexi, da noção de que, em última instância, deve sempre haver uma estrutura que pode ser desestruturada, embora de forma ingênua, apenas como uma “vontade própria e determinação”, não deixa de encontrar ecos nos momentos em que vivenciamos uma explosão de discursos midiáticos que reforçam essa noção de que as estruturas podem ser enfrentadas apenas com/na/pelo sujeito que por ela está sendo acometido. Então, questionar essa produção do sujeito, na perspectiva de Lexi, de escolher “o meio mais prático”, ainda que esse prático seja a adequação às normas, faz-se necessário. A fim de tensionar essas conversas, continuamos a indagar sobre a condição de existência de uma travesti na rua.

André: A condição de uma travesti que se prostitui na rua?

Lexi: Como assim?

André: Então, você disse assim: a pessoa está lá porque é uma escolha, ela podia estar fazendo outra coisa. Mas será que é só uma questão de escolha, isso que estou perguntando.

Lexi: Ah, cara, acho que sei lá. Acho que sim. Acho que porra, a pessoa não pode simplesmente se arrumar de uma forma mais adequada, não é? Se portar de uma forma mais adequada. Aí ela consegue arrumar um trabalho de carteira assinada, consegue fazer muita coisa. Você viu por exemplo aqueles dois mendigos que estão bem ‘pra caralho’ agora. Moravam na rua, faziam vídeos... era uma travesti e um gay, eles eram casados, eles moravam na rua.

Ela já foi prostituta, já foi tudo. Por causa daquela vida dela, ela acabou morando na rua, foi agredida, perdeu os dentes e estava em situação de rua. Ela acabou se tocando de que a vida que ela tinha não era legal para ela, ela começou a se portar como uma pessoa normal. Tá aí agora cheia do dinheiro, abriu um salão, tá morando, fazendo um monte de coisa e tá bem, cara. É só uma questão, tipo assim, eu acho a vida, a vida ela ensina pra gente, sabe? A vida uma hora tem que dar uma banda na gente.

André: E vocês, o que vocês acham?

Fiel: Concordo com a **Lexi**. Ele já falou tudo.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Destacamos, aqui, não necessariamente, a questão se uma pessoa travesti pode estar na rua por necessidade ou não (como já demonstrado pelos Estudos de Gênero, há inúmeras questões que levam muitas às ruas), mas a afirmação “*Se portar de uma forma mais adequada*”. O que, de certa forma, é problematizado na série: que comportamento deve ser aceito? Qual é mais adequado? O que deve ser estimulado ou inibido? Em outros termos, postula-se sempre a reiteração das normas, que compõem as possibilidades de constituir-se a si mesma(o) nos limites que se lhe impõem, todo esse processo de produção de corpos inteligíveis em um sistema que os reiteram ou os desconstroem, ainda que a custo de muitas vidas (Louro, 2014a; Butler, 2015).

3.2.3 Representação e performatividade na/pela série *Sex Education*

As temporadas de *Sex Education*, tanto no sentido de representação quanto da reiteração das normas que produzem e mantêm os processos de performatividade, sugerem alguns caminhos de alargamento das narrativas dissidentes, em relação às produções de identidades de gênero, assim como as discussões sobre as orientações sexuais. Cada temporada permite uma abordagem para além do lugar-comum, em relação às vivências da sexualidade, sobretudo, nas perspectivas juvenis.

O tratamento das questões parece não corroborar em todo com as premissas da (cis) heteronormatividade, em relação às discussões sobre uma educação sexual centrada na genitália. A exposição dos temas começa sempre dando a devida naturalidade que se deve depreender quando se está, a todo tempo, denunciada a imposição da heterossexualidade compulsória e sua impossibilidade de manter-se como única constituição dos modos de ser de uma pessoa, da sua identidade e dos seus desejos.

Ao trabalhar essas questões apontando as condições e situações juvenis, perpassando raça, classe, geração, religião, em constante diálogo, em uma perspectiva juvenil, a série aborda não só a produção desses marcadores da diferença (Silva, 2013, 2014), como, também, seu

funcionamento em diferentes relações, como amorosa, a de amizade, das relações hierárquicas na escola e nas famílias. Evidenciando como a diferença e a desigualdade são atributos do mesmo mecanismo de controle produzido pelos discursos que tentam dar aparência de fixidez aos sujeitos.

Assim, escolher trabalhar com o conceito de representação na/pela/com a série não exclui o conceito de performatividade. Acerca do primeiro, vamos discutir os processos, não como um conceito capturador e fixador de uma identidade específica, como modelos a produzir modelos, reiterando a noção de determinada identidade(s) e se é reproduzida em contextos específicos. A representação de um tempo e lugar, cuja interpretação é variada e tomada ao modo de cada uma/um, depende, quase que exclusivamente, mas não só, de quem a recebe e quando a recebe (Fernandes, 2012). Se assim não fosse, tomaríamos o sujeito como fixo, o que é contraditório, uma vez que operamos com a noção de que ele é produção. O segundo, como tendo seu processo constitutivo oriundo dessas muitas reproduções dos modelos arquetípicos, mas que não se reduzem a ele, irradia-se para além da representação.

Após assistirmos ao primeiro episódio da primeira temporada, percebemos como a série dialoga com as questões de representação e como isso as/os perpassa em suas próprias experiências, quando as/os indagamos a quais episódios desejavam assistir nos próximos encontros.

André: Qual conteúdo, qual capítulo vocês lembram, que vocês querem ver?

Lexi: Acho importante aquele do... aquele do... é porque eu vou falar de viado, cara, infelizmente.

André: Mas não é só esta questão, é falar de todas essas outras questões.

Bibi: Ah, o último pode ser o do novo colégio. Chegou para esculachar, vou te falar, que colégio! Que capítulo, que situação!

André: Mas qual capítulo?

Bibi: O capítulo que eles vão para o novo colégio.

Lexi: Então, tem um capítulo, tipo assim, a gente, já viu o primeiro capítulo que o *Adam* tem preconceito com o *Eric*, pega o dinheiro dele, depois gente, podíamos pular para o capítulo que eles ficam.

André: Tá, então vou trazer o capítulo que eles ficam, que eles ficam a primeira vez em um cubículo, onde estão de castigos.

André: É esse ou o outro?

Lexi: É esse.

André: Esse é da primeira temporada.

Lexi: Ah, hã.

André: Então a gente traz esse, todo mundo concorda? (Aceitação com a cabeça e som de consentimentos...)

André: Até mesmo porque já começamos a discutir a questão do *Adam* e do *Eric*, ali tem outras questões, outros atravessamento?

Lexi: Também tem aquela da... da Maevi, em que a mãe dela é uma drogada, que ela tem que tomar conta da irmã e, que, tipo assim, a mãe dela só aparece pra, pra...

André: Eu acho que tem a do ônibus também...

Lexi: Que ela é abusada no ônibus (aqui estão se referindo à personagem *Aimee*).

André: Mas esse em que ela é abusada ou o capítulo em que elas se empoderam, se encontram e vão com ela ao ponto de ônibus.

Lexi: Os dois, primeiro o que ela é abusada

André: Os dois a gente não vai conseguir assistir, pois são muito longos...

Bibi: Traz as partes.

André: Então vou trazer as duas partes.

Lexi: Traz as duas partes só, a que ela é abusada e a que elas se empoderam.

André: Tá bom.

Lexi: Então, também tem a questão social, porque a Aimee, Aimee o nome dela, né?, ela gosta de ficar com a *Maeve* escondida, para saber o que elas conversam escondida no banheiro, sendo que os amigos delas são de outra classe, mas, tipo assim, ela gosta, gosta de ficar, tipo assim, com uma pobre, mas os amigos dela meio que oprimem ela. Você vê a questão do sanduíche... “A gente agora é vegano” e jogam o sanduíche dela no chão e tal, acho que isso também seria bem legal, porque aqui na escola também... qualquer escola tem isso. Os ‘famosinhos’, era igual acontecia comigo, por exemplo, eu queria andar com os famosos, mas eu gostava de andar com elas, (referindo-se a Bibi, Pocahontas, Nala), aí uma hora...

Lexi: É, mesma situação, eu esculachava elas...

Bibi: É a sapatão.

Lexi: Pá, entendeu? (Muitos risos...)

Luiza: Não é a mesma situação... está esculachando... (Muitos risos...)

Escorpiana: Também não esculacha. (Muitos risos...)

Lexi: Isso é uma questão social, é igual o Iphone e o Android, elas tinham um Android e eles tinham um Iphone. Eu queria andar com eles também...

Bibi: Mesmo ele tendo um o quê?

Lexi: Moto G5. (Muitos risos...)

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

A tentativa de listar os episódios a que desejavam assistir parece evidenciar que os temas desenvolvidos não passaram despercebidos, pelo contrário, sugeriu que a série estabeleceu um diálogo bem específico, com cada um e cada uma, de modo bem peculiar. Uma representação de temas que conversam, diretamente, com suas demandas, sobretudo com questões bem sensíveis. Tanto mais explícito na fala de Lexi, ao pontuar que vai falar de “viado” mesmo, sobretudo pelas representações dos personagens *Eric* e *Adam*.

Como também na fala de Bibi, por exemplo, ao trazer a questão da chegada a uma nova escola, que a faz exclamar “que escola!”. Ênfase já posta quando do passeio ao sítio, ao destacar a escola nova, *Cavandish*, como uma “escola LGBT”. A relação familiar conturbada de *Maeve* e sua mãe, o assédio por que *Aimee* passa no ônibus, assim como as questões das relações sociais entre grupos na escola, construídas a partir das condições econômicas, bem

exemplificadas por elas e eles, aos risos, quando começaram a comparar o celular que cada grupo possuía e exibia, no dia a dia da escola.

Bibi: Todo mundo com maior pena dele: “hello moto” (muitos risos).

Lexi: Sabe o que falaram para mim uma vez: “Lexi, não é que, a Fulana, aquela, aquela fodida, ‘Lexi, quando é que você vai comprar o seu Iphone, sabe que para andar com a gente você tem que ter Iphone, né’”. Eu olhei para o telefone dela, olhei para a cara dela, um Iphone 5C, todo lascado...

Bibi: Mas foi atrás de um Iphone para andar com eles. (Muitos risos)

Lexi: Não. Eu ganhei bem depois... Ela que ficou grudada em mim depois, quando eu ganhei meu telefone.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Todas ficaram duvidando e rindo, ao mesmo tempo, das justificativas que Lexi apresentava. Então, começamos pela questão das representações levantadas por ela, tal como similaridade com a representação, na série, do grupo dos Intocáveis. O grupo era composto pelos alunos e alunas mais populares, que ditavam a moda, por terem condições financeiras mais abastadas. O grupo era composto por *Ruby*, *Olivia Hanan*, *Anwar* e *Aimee*.

Figura 14: Os Intocáveis (The Untouchables).



Fonte: https://sexeducation.fandom.com/wiki/The_Untouchables?file=Sex_Education_Season_1_Promo_Photos_%288%29.jpg.

Conversamos sobre como essas performances apresentadas pelo grupo dos “intocáveis”, balizadas, sobretudo, pelas questões econômicas que acabam por ditar as regras do jogo da representação, seja na perspectiva estética, seja nas questões relativas ao gênero, apesar de essa linha ser por demais tênue. (Storino, 2017) *Anwar*, o menino gay, na série, é representado como

quem dita as regras de vestimenta do grupo; enquanto *Ruby* é a figura da “patricinha” descolada que, embora tenha problemas familiares, como todos da série, é representada como quem deve manter a sua imagem de popular inalcançável. E tenta fazer isso a todo custo, como esconder, inicialmente, seu relacionamento com *Otis*. Contudo, quando já não é mais possível, passa a ditar as roupas que ele deve vestir e como ele deve se comportar, agora que entrou para o grupo. O que nos levou a pensar como essa relação da popularidade pode ser um garantidor de uma passabilidade para vivenciar as questões de gênero e da sexualidade.

André: Vocês acham que esta questão da popularidade, de certo modo, te dá uma guarita ou te habilita a se expor sexualmente, sua identidade sexual? Por você ser popular, de certo modo, você também... (Interrompe Lexi “Pode ser gay?”). Talvez, ou seja, o que eu fizer não vai ser tão tachado?

Lexi: Acho que sim. Porque os meninos aqui fumavam maconha e todo mundo achava legal. Um dava o cu e todo mundo achava legal. A outra era piranha e todo mundo achava legal... Só porque eram famosinhos, agora vai os pobres fazer isso, os fundidos, todo mundo ‘zoa’. Todo mundo vai em cima, entendeu?

André: São mais vigiados? Bibi disse que não (acenando com a cabeça). Isso não interferiria, você ser famoso ou não?

Lexi: O PH fumava maconha e todo mundo achava o máximo. Agora se um, um, um feinho fumava maconha, todo mundo: “ah, maconheiro”.

Bibi: É verdade.

Luiz: Igual aquele lá, aquele cabeludo.

Escorpiana: Com sinceridade, eu sempre achei os dois maconheiros.

Bibi: Também.

Lexi: Nem tanto, mas a sociedade é assim, ué.

Bibi: A idade, pô.

Lexi: O bonitinho fazer merda é legal, agora o feinho fazer merda é feio. Entendeu?

Bibi: Eu fazia merda e ninguém dava bola. (Muitos risos)

Lexi: Pode ser a mesma coisa, entendeu? Por exemplo, ah, se um... é questão social, cara, se um homem muito rico estupra uma menina, quase ninguém vai em cima dele, porque ele tem poder, agora se um pobre faz isso vai todo mundo em cima dele porque ele é fodido.

André: Você acha que a Série traduz um pouco isso? Os que são famosos na escola, de certo modo, ditam o que cada um tem que ser?

Lexi: Sim, mas depois eles começam, ah, a vê que, ele começam a ver que o jeito que eles são é... tipo assim, eles começam a cansar daquilo, até porque depois todo mundo começa a ser a mesma coisa. A bonitinha lá, a que é do grupinho da *Aimee*, ela dá pro *Otis*.

Bibi: Pro *Otis*, é. (Aqui estão se referindo ao namoro entre *Otis* e *Rubi*, a menina popular do grupo dos Intocáveis com o menino desajeitado da escola)

André: Ela acaba gostando dele depois, ainda que estivesse com vergonha de namorá-lo publicamente.

Lexi: Acaba cedendo. Na outra temporada.

Lexi: Ela já está sem ninguém, ela corre atrás do grupinho dela.

Bibi: Mas é um fetiche dela ficar com um esquisito.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

A construção da imagem que cada qual busca parece dialogar, diretamente, com a forma como se relacionam com esses marcadores sociais da diferença. Quanto mais tende a parecer descolada/o, pertencentes ao grupo dos que ditam as regras, mais e melhor se aproximam de uma aceitação de si. A busca por essa identidade está condicionada a possuir determinados comportamentos como bens materiais, mesmo reconhecendo que essa posição buscada, às vezes, alcançada, seja demasiadamente frívola. Conforme apontado por Lexi, quando afirma que eles começam a se cansar daquilo.

Mais do que ser aceita(o), a busca por esse lugar entre elas/eles evidencia um investimento custoso, pois precisam anular-se, em alguns casos, embora sejam recompensados em outros; seguem o grupo em suas demandas, que nem sempre são as suas, como no caso da personagem *Aimee*, a qual, ao final da série, vai descobrir outras formas mais “autênticas” de construir-se a si mesma, sem ter que caminhar, exatamente, como o grupo ditava. Como também a possibilidade de assumir-se sexualmente, empoderando-se, aquém dos julgamentos e pechas negativas, apontadas por Lexi, de um menino que era gay e da menina que se permitia sair com quem desejasse, sem que ambos sucumbissem aos ataques às suas identidades de gênero e preferências sexuais.

Assim que começamos a conversar, após assistirmos ao episódio em que Adam e *Eric* tentam transar, Lexi deixou entrever como a cena a atravessou, ao começar a chorar. Foi questionada por Bibi sobre qual o motivo do choro. Respondeu que era por outro motivo, mas confessou que a situação do personagem *Eric* parecia com a sua, pois também foi apaixonada por alguém e não era correspondida. Lexi: “Nossa, é um gatilho bem grande”. Contou-nos que a pessoa estava no papel de *Adam*, ou seja, descobrindo-se, mas sem coragem para assumir o romance com ela.

Lexi: A pessoa está no lugar do *Adam*. Só que é uma série, né gente? A pessoa vai chegar, falar o que está sentindo, mas não vai falar da pessoa que ela gosta, mas pode falar para outra pessoa. Só que na vida real a gente sabe que é muito diferente. Igual ele falou, ‘todo mundo fica me olhando’. (Fala do *Adam* na conversa com *Otis*) ‘Ficam esperando que eu diga alguma coisa’. Já, na vida real, já é diferente, ninguém vai esperar que ele diga alguma coisa, vai olhar e vai julgar falando ‘ah, seu viadinho’.

Fiel: Ei.

Bibi: Não, mas vou esperar ele falar alguma coisa, né?

Escorpiana: Já ficam esperando para ver se (inaudível).

Lexi: Sim, mas a opressão das pessoas que faz a pessoa se reprimir mais ainda. Pô, se quer falar, mas eu estou assim para você (sinal de uma atenção atenta e de vigilância) Você vai ter coragem de falar? Não vai.

André: Mas você não pode encontrar meios para falar? E acabar falando?

Lexi: Eu encontrei. No dia do aniversário da Pocahontas eu encontrei, mas...

André: Então, outras pessoas também encontram outros meios.

Lexi: Mas, não fui correspondido. Em tese, sim.

Bibi: Mais ou menos, meio caminho andado. É uma pessoa que tá confusa.

Lexi: Demonstra, mas ao mesmo tempo não quer demonstrar.

Bibi: Vamos dizer que está confusa no momento.

Lexi: Está confusa no momento, sabe, porque sabe que não vai ter aquela aceitação da família, entendeu. Como na Série, o *Eric* falou “você poderia falar para ela” (que o *Adam* poderia contar para a sua mãe), quando ele falou (*Adam*) “é, vou contar para ela”, mas ele não fala para a mãe dele.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

A representação que a série trouxe, por meio do relacionamento entre *Adam* e *Eric*, fez com que Lexi rememorasse as suas próprias experiências amorosas. As frustrações de ser preterida não por marcadores estéticos, mas por questões de gênero, mais ou menos como *Eric* vinha sofrendo, enquanto *Adam* não reconhecia a si como um menino gay ou bissexual. Quando indagávamos sobre o tempo que cada pessoa tinha para dar esse passo, Lexi bradou, com tamanha ênfase: “Dois anos? Vai viver!”. E continuou com os olhos marejados.

Lexi: É muito difícil você entender, sabe, é muito difícil. Agora, ultimamente, que eu estou fazendo a minha terapia, e tal, ficando um pouquinho melhor da cabeça, eu estou tendo coragem de falar as coisas para a pessoa, entendeu? Igual, no dia eu cheguei, eu falei: eu vi aquilo e não entendi, por que você fez aquilo? Aí, eu falei, acho que se fosse para rolar alguma coisa entre a gente já tinha rolado há muito tempo. Ele pegou e falou: ‘verdade’. Ou seja, ele confirmou que se fosse para rolar alguma coisa teria rolado. Marquei para a gente conversar pessoalmente de novo, porque a gente só pode conversar isso pessoalmente e acabou que não rolou no encontro, não rolou. Aí, ficou com raiva de mim, eu acho né, porque mudou a foto de perfil, fiz aquela palhaçada toda, entendeu?

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

A fim de provocar, cogitou-se se essa também não era uma questão vivenciada por pessoas heterossexuais, se não havia “rolado” por imaturidade do outro menino, ou por ser um relacionamento no qual a outra pessoa encontrava-se em processo de descoberta e aceitação de si – como quem está sendo visto e vê a si como heterossexual, mas se encontra em flertes com uma pessoa de orientação sexual homo ou bissexual.

André: Esse ‘não rolou’, essa questão que você diz que não rolou, ela não rolou por que seria um relacionamento gay, ou não rolou por uma questão de maturidade?

Bibi: Com certeza porque ele é gay (Enfaticamente, se referindo a Lexi). Se fosse uma mulher... (não completa a frase)

Lexi: Como assim, não entendi?

Pocahontas: Acho que não, ele levou para o outro lado também.

Escorpiana: Acho que é questão de maturidade.

Pocahontas: É.

Escorpiana: Ele não tem maturidade.

Bibi: Não. Estou falando que não rolou nada ainda porque é gay.

Escorpiana: Porque ele é imaturo.

Lexi: Mas ele sente alguma coisa.

Bibi: Tá, mas estou falando que não rolou alguma coisa porque é gay, se fosse uma mulher dando em cima dele, obviamente (Lexi com expressão de quem está concordando).

Lexi: Porque na cabeça dele é mais aceitável.

André: Entendi.

Lexi: Eu acho, tenho total certeza que o sentimento dele não é porque é um homem, acho que é pela pessoa mesmo. Ultimamente, tipo assim, para mim é diferente, eu sou viado e eu gosto de homem porque é homem. Agora, tem algumas pessoas que gostam da pessoa dela, sabe? É o ser humano ali, é o jeito da pessoa tratar a gente, é muito diferente. Eu acredito que o sentimento dele seja por isso, entendeu? Não pelo fato de serem dois homens, mas, sim, pelo fato de ser a pessoa em si.

André: Talvez criaria a confusão na cabeça dele? Exemplo: eu gosto da Lexi, mas eu não sou gay. Ele gosta dela, mas não se reconhece naquele sentimento?

Lexi: Exatamente. E não tem coragem para tomar uma iniciativa pra nada.

André: Você acha que está na mesma situação?

Lexi: Tem isso. Sim. Sim. Mas, pô, ele ter chegado para o *Otis* e ter falado: não bota coisa na cabeça do meu namorado e tal... Ali é uma série, né cara. É uma série, então eles não vão passar o que se passa na vida real.

Bibi: Depende.

André: Mas será que a série é tão distante das experiências de cada pessoa?

Lexi: Não. Não é distante, é bem, bem próximo, mas em algumas situações que, com certeza, não acontece pessoalmente.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Bibi é enfática em afirmar que a questão da orientação sexual é um ponto imprescindível para que, na experiência de Lexi, pudesse ter chegado ao objetivo sexual. Enquanto Escorpiana e Pocahontas atribuem essa demora em assumir-se e, mesmo, deixar-se enamorar por Lexi, somente à falta de maturidade. A perspectiva trazida por Lexi acrescenta uma forma diferente de olhar para a situação, cuja orientação sexual deixa de estar submetida às normas sociais focalizadas no corpo, quando aponta que ela sempre foi homossexual. Seu prazer está baseado na existência de um relacionamento entre dois homens. Enquanto, para seu flerte, relacionar-se pode estar direcionado a ela, isto é, independentemente de ser ela um menino, o desejo dele por ela é calcado não, necessariamente, no que ela é, mas no tipo de pessoa que ela representa, ou aqui poderíamos usar “performa”.

Quando perguntamos como elas e eles viam a experiência de *Adam* – primeiro, a dificuldade de falar com o namorado de sua preferência por ser penetrado; e como

compreendiam a ideia, muito reafirmada no senso comum, de que, se era *Eric* o menino gay, uma vez que ele era o afeminado, então ele deveria ser penetrado.

Lexi: Minha mãe já falou comigo: “Eu te aceito gay, mas não te aceito com outro homem”. Ou seja, ela aceitava o sentimento por outros homens, mas não aceitava eu ali com outros homens. No momento que ela falou isso, assim, para mim, eu fiquei, tipo, “o quê?” Só que, depois, eu entendi, sabe, eu entendi, tipo, por exemplo, o seu filho, ele fala “Pai, eu sou gay”. Você não aceita, você nunca vai querer ver o seu filho com outro homem, mas você pode, sim, aceitar que ele é gay, que ele tem o sentimento, mas não uma coisa de ficar, sabe? Você ver ele com outro homem.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Pontuamos, então, que há muitos casos e relatos, em diferentes configurações familiares, de crianças que, desde pequenas, vão comunicar aos seus responsáveis que direcionam seus desejos para pessoas do mesmo sexo, ou, até, para ambos os sexos. Enquanto pontuávamos isso, Fiel fez uma interferência, afirmando: “Falta de porrada”. Ao que Lexi retrucou: “Eu sempre tive esse sentimento, porém eu nunca falei”. Dessa forma, Fiel foi provocado pelas participantes a dizer com quanto anos ele havia se descoberto heterossexual.

Embora tomemos a fala de Fiel como agressiva, e, de fato, é, ela vem encoberta por em um contexto muito maior do que ele mesmo. Conforme aponta Guacira Lopes Louro

A identidade masculina branca heterossexual é o exemplo mais acabado da invisibilidade da norma. Ela é, por excelência, não-problemática. Para muitos, ela não é somente a identidade normal, mas é, antes de tudo, “natural”. Apenas muito recentemente, em consequência da maior divulgação dos estudos feministas e do crescimento da teorização homossexual, é que se passou a interrogar também sua produção.

Curiosamente, essa é também a identidade mais vigiada e controlada. Desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, realizam um investimento continuado e cuidadoso no sentido de garantir a “aquisição” da heterossexualidade. Parece um contra-senso a realização de um esforço tão grande para assegurar algo que, a princípio, deveria ocorrer naturalmente, seguindo a própria “imposição” da natureza. Contudo, o tal desenvolvimento esperado, desejado e previsto não está assegurado, o que justifica pôr em funcionamento um processo de heteronormatividade. A vigilância volta-se, então, explicitamente, para os corpos. Uma vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar (Louro, 2014a, p. 69).

Nesse momento, questionamos o porquê de não reconhecermos como legítimo quando uma pessoa, uma criança, um menino, reconhece que gosta de outro menino, ou uma menina

na mesma situação. Por que uma criança passa a ser desacreditada, quando ela não corresponde às normalizações que lhe são impostas? Por que o desejo, tão legítimo quando em uma orientação sexual, não pode ser, também, quando está fora de espectro? Enfim, por que o desejo dele de ser penetrado é menos válido do que o desejo do *Eric*? Escorpiana é rápida em responder.

Escorpiana: Porque ele tem o preconceito com ele mesmo.

Lexi: Sim.

Escorpiana: Tipo, tem gente que tem preconceito com ela mesmo. Eu tenho preconceito comigo mesmo.

Lexi: Eu também. Todos nós temos.

Bibi: Acho que é um pouco assim, cara.

André: Como assim?

Lexi: Por ser uma situação, que, por exemplo, igual quando eu perdi a minha virgindade, eu fiquei com aquilo na cabeça semanas, tipo, não vou para o céu, não vou para o céu. Eu vou tentar mudar, isso não é certo, isso não é certo. Mas depois eu sempre chutava o balde e fazia de novo, e eu sempre me reprimia por aquilo.

Bibi: Eu já aceitei Jesus não sei quantas vezes dentro da igreja. (Muitos risos)

Lexi: Sim.

Escorpiana: É. Você não se aceita, você sabe do que você gosta, mas você não se aceita.

Lexi: Você não se aceita, mas se aparecer a oportunidade você vai lá e faz. Mas depois você se arrepende. Então você tem o preconceito com você mesmo.

Bibi: E vai ficar com isso até... (inaudível)

André: Até o quê?

Bibi: Aceitação.

Lexi: Aceitação.

André: Então, existe a aceitação?

Lexi: Existe.

Escorpiana: Existe, mas demora muito.

André: Mas, agora, vocês têm esse sentimento de não estar certo?

Lexi: Não.

Bibi: Eu já me aceitei. (Muitos risos).

Lexi: Não, eu não me aceitei.

Escorpiana: Eu ainda acho que é errado, mas sei que não adianta.

Lexi: Ainda acho que é errado. Você querer mudar.

André: Mas por que seria errado?

Lexi: A sociedade impõe isso para a gente.

Bibi: É errado conforme a forma como a gente cresceu.

Escorpiana: Acho que é mais a forma que a gente cresceu, tipo, eu cresci na igreja.

Bibi: Eu e a Escorpiana, a gente não se aceita por causa disso (alusão ao discurso das igrejas evangélicas, as quais ambas haviam frequentado com a família). Lexi, acho também, pois a sua mãe e seu pai já foram da igreja, quando você era pequeno.

Lexi: A gente já foi da igreja.

Bibi: Então, todo mundo aqui é mais por causa da igreja.

Lexi: Negócio de igreja, sabe? Não é por aceitação da sociedade. O meu caso também, entendeu. É igual eu falei com você na... no nosso encontro passado,

mas também em relação à igreja. (Nesse caso, estão se referindo, sobretudo à vertente cristã protestante, embora a católica não divirja nessa questão) Sim. É, sim. Você vê que aquilo ali não é certo, você não vai para o céu, você vai para o inferno, você... tem gente que fala “você escolhe o caminho do paraíso... você tem o caminho do paraíso, mas você quer ir para o caminho da morte”, alguma coisa assim. E eu fico... (Expressão de indecisão)

Escorpiana: Ninguém escolhe ir para o inferno.

Lexi: Ninguém.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

A sensação de inadequação, por estarem em um espectro divergente da heterossexualidade, é um sintoma de sofrimento, rejeição de suas práticas e classificação de si como praticantes de atos “pecaminosos”. Ao ponto de Lexi questionar-se, inicialmente, sua eleição ao merecimento de uma morada pós-morte, elemento que lhe é muito caro. Ainda que ela faça essa dicotomia entre aceitação social e a relação da igreja, como se essas duas realidades fossem estanques, afirma que a igreja pesa muito mais do que o julgamento de uma sociedade genérica, mas concreta, quando perpetrada a violência.

Escorpiana aponta que existe a possibilidade de aceitar-se como se é, embora essa aceitação custe tempo, devido à construção social e aos investimentos pelas intuições, para manter esse ideal de normalidade cisheteronormativa efetivo. Como exemplo, cita a religião cristã, nesse caso, as igrejas, como as responsáveis por trabalhar incansavelmente na manutenção dessas ideias, cuja heterossexualidade é normalizada e todas as outras, demonizadas.

O mesmo apontado por Bibi, que atribui essa produção do “errado” à forma de criação, ainda que não desassocie essa criação das imposições sociais que advêm, principalmente, da igreja. Pois, para essas igrejas, ser homossexual ou bissexual é, como elas relatam, um lugar de inadequação. Assim, aquilo que parece ser incorporado como inevitável, pois se sentem diferentes, passa, então, a ser peso, um fardo a ser carregado, uma vez que essa construção cisheteronormativa estabelece um centro gravitacional. Tudo que se afasta dele deve ser reconduzido, não importa o sofrimento que vá custar.

Quando perguntado sobre o que achavam das igrejas inclusivas, a reação também caminha na mesma direção.

André: E as igrejas inclusivas, vocês já conheceram? No Rio (capital) tem.

Lexi: Como assim, de gay?

André: São igrejas... (aqui houve uma interrupção da minha fala bem mais rápido do que era de costume).

Bibi: Não acho certo, não.

Fiel: Também não acho.

Escorpiana: Também não acho certo.

André: Ah, então a igreja... mesmo a igreja sendo inclusiva ela estaria errada?

Lexi: Então, eu acho legal a ideia de fazer uma igreja LGBT, até porque eu sou um gay e eu adoro ir à igreja. Você não gosta de ir à igreja (direcionou a perguntas à Bibi e Escorpiana). Não são em todas as igrejas, mas a gente gosta de ir à igreja. Uma igreja grande, gente, eu até choro e me arrepio dos pés à cabeça.

André: Claro, é uma experiência religiosa.

Lexi: É uma, é uma... você sente uma presença muito boa.

Escorpiana: Eu não gosto de ir para a igreja, não.

Lexi: Ruim quando tem que ir forçado, né?

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Mesmo as igrejas inclusivas entram como desviantes e parecem reforçar o lugar-comum, talvez até mais preocupante, por trazer ao que elas e eles podem ter pensado, ainda que não verbalizado, como a institucionalização do que já julgam como errado. Nesse momento, mesmo Fiel, que até então estava calado, manifesta-se. A ideia de uma igreja que incluía pessoas LGBTQIAPN+ só foi bem recepcionada por Lexi, ao destacar que sua fé pode ser vivenciada, uma vez que gosta de frequentar o templo, independentemente de ser ela um menino gay.

3.2.4 Entre reiteração e subversão: como elas/eles têm vivenciado esse movimento

Pontuamos que há uma prática cotidiana de reiteração de movimentos normativos que estão postos, de modo que se produza, faça e refaça o gênero, vigie a sexualidade e tente conduzir as/os jovens a uma perspectiva cisheteronormativa, cuja heterossexualidade compulsória é apresentada como uma premissa fundamental.

Reiterar significa que é através das práticas, de uma interpretação em ato das normas de gênero, que o gênero existe. O gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo. Essas infindáveis repetições funcionam como citações, e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza (Bento, 2011, p. 553).

Constroem-se os espaços dessa forma, para que apenas determinados corpos possam caber nele. Mas esse postulado sempre foi vacilante, não se sustenta e, quando prevalece, é sempre à custa de vidas. Pois, a todo momento, alguém, em suas experiências, singularmente, o tem fraturado, denunciando essa tentativa de organizar as pessoas dentro desse espectro. Há

sempre um movimento de reiterar e/ou subverter essa lógica, pois ele é composto por pessoas, com suas idiossincrasias.

Nesse sentido, compreendemos essa lógica da escola, como pontua Seffner, mesmo quando tentado impor, por meio do uso de material e discursos de uma perspectiva única sobre as culturas, camuflando as diferenças, mesmo assim “(...) as formas de resistência das culturas juvenis e as dinâmicas do cotidiano escolar operam ressignificação dos sentidos simbólicos originais, abrindo novas interpretações. A cultura escolar é altamente dinâmica, envolvida com movimentos sociais e pressões da sociedade do entorno. Tal dinâmica se verifica igualmente em questões de gênero e sexualidade.” (2024, p. 36)

Começamos a descrever esse movimento experimentado por nós, sobretudo, pelas/os participantes da pesquisa, quando havíamos iniciado a exibição do primeiro episódio, no GEC, e, imediatamente, fomos interrompidos por uma aluna da primeira série do Ensino Médio. Ela perguntou ao grupo se eles não achavam uma injustiça só eles poderem “assistir essa aula”. Explicamos do que se tratava, mas ela disse que havia mais pessoas interessadas no assunto. Prontamente, Lexi tratou de explicar.

Lexi: A gente está fazendo um projeto para depois incluir vocês.

Aluna: Incluí a gente agora.

Lexi: Nós somos as grandes frentes do projeto.

Aluna: Eu não gosto de ser a minoria, não.

Lexi: A minoria? (Nesse momento, houve muitos risos)

Aluna: Eu quero ser cargo alto, nível acima.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

A aluna cursava atividades extraclasse na parte da tarde. Quando questionada por Lexi sobre há quanto tempo estava na escola, respondeu que já estava há três anos e que tinha 16. Lexi, ironicamente, sugeriu que ela aparentava ter uns 20 anos. Mesmo desconversando, ela insistia em participar. Explicamos que já estávamos em andamento com o projeto direcionado às/aos alunas/os do terceiro ano, e que se tratava de um grupo direcionado à pesquisa que estava sendo realizada. Foi quando Lexi sugeriu a ideia de desenvolver algum tipo de “projeto” com os primeiros anos da manhã. Não satisfeita, reiterou, mais uma vez, que o seu desejo era de ser incluída naquele momento, ao que Lexi pontuou que ela ainda tinha mais dois anos pela frente para estudar sobre o assunto. Ao que ela retrucou: “não, mais uns 10 anos, pois, saindo daqui, vou direto para a faculdade”. Todas e todos do GEC sorriram, enquanto Lexi afirmou: “A gente também achou que seria assim. Olha, tudo CLT aqui, oh, tudo CLT”. Combinamos, então, que

tentaríamos realizar um encontro com as/os estudantes, assim que terminássemos os nossos encontros relativos à pesquisa.⁶⁹

Assim que a aluna se despediu, retomamos com a fala de Lexi sobre a relação de *Eric* e *Adam*, na série, pois o casal foi um dos primeiros movimentos de subversão que parecem ter mexido com as/os participantes, ao encontrar ecos em suas próprias vivências e experiências com as instituições que os cercam, como família, religião e escola.

Lexi: Aqui, voltando aqui, a situação do *Adam* não poder se assumir, porque o pai, a família é conservadora, o pai é diretor da escola e não vai ser legal para a imagem do pai e tudo mais... E isso realmente acontece dentro da escola, isso acontece dentro da escola, porque isso aconteceu comigo várias e várias vezes, de homens “héteros” e cis virem até mim, pedir para ficar comigo, eu ficar, e eu acabar tendo um sentimento por aquela pessoa, a pessoa ter sentimento por mim, mas aquele sentimento só ficar dentro da escola.

André: Então você acha que a escola, de certo modo, é um lugar seguro?

Lexi: É um refúgio. Eu acho que é um lugar seguro.

Bibi: O quê?

Lexi: Estou falando que a escola, na minha opinião, é um refúgio para quem é. Por exemplo, para você (se referindo a Bibi). Você é um grande exemplo disso. Você e Nalla.

Bibi: Hã?! (Muitas risadas)

André: Elas são por quê?

Lexi: São exemplo disso; são, porque, em casa, elas não podem ser o que elas são na escola.

André: O que vocês estão falando é muito potente, porque, geralmente, a comunidade LGBTQIAPN+, no geral, pensa a escola como lugar de muita violência, às vezes...

Lexi: Então, sim. Aí é que entra em questão outra coisa, por exemplo: eu, no quinto e sexto anos, sofria muito preconceito na escola, eu me recusava a aquilo, sabe? Também tem a questão do jeito da pessoa agir. Eu era uma bicha ridícula, eu usava umas roupas extremamente escrotas, o cabelo feio pra caralho e aquilo ali as pessoas não me respeitavam, em relação à minha escolha naquele momento. Depois que eu comecei, tipo assim, ver que a sociedade não aceitava aquilo, eu comecei a me impor do jeito que a sociedade meio que me aceita, vamos dizer assim.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Nesse momento, foi necessário realizar uma pausa para explicar por que nossos encontros estavam sendo gravados, embora isso tenha sido explicado no início, como, também, no momento em que elas/eles preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a incursão da aluna do primeiro ano, reiteramos que se tratava de uma pesquisa

⁶⁹ Ainda não conseguimos realizar os encontros entre as/os participantes da pesquisa e as/os estudantes na escola. Estamos conversando sobre a possibilidade dele acontecer neste ano de 2025. Encontros para além da pesquisa desenvolvida.

desenvolvida para o doutorado, que elas e eles eram as/os participantes dessa pesquisa, que a gravação seria utilizada somente para a tese, que os seus nomes não iriam aparecer, mas apenas os codinomes que escolheram para serem identificados no texto. Assim como teria que manter sob a minha guarda, por um determinado tempo, a gravação – somente para fins de comprovação de que a pesquisa foi realizada.

Resolvemos, então, aproveitar a interrupção da aluna e retomamos as conversas, a partir das cenas em que *Otis* tenta, mas não consegue, tocar-se (masturbar-se). Indagávamos sobre como viam essa relação entre o corpo e as relações de gênero, entre o corpo e a descoberta da sexualidade, aqui entendida como início da percepção mais evidente de desejos sexuais. E como viam essas questões levando em conta que *Otis* era filho de uma terapeuta, e, na série, a sua casa é repleta de objetos sexuais expostos.

André: Gente, vamos conversar um pouco. Como que é a relação, na série, do *Otis* com o próprio corpo? Como vocês enxergam isso?

Lexi: Como assim, em relação a ele não conseguir se tocar?

André: Isso. Dele não conseguir se tocar, pois, no caso, ele não se masturbava. Como vocês acham que é essa relação? Como vocês trabalham esta relação de lidar com o corpo?

Lexi: Ah, eu sempre gostei de bater punheta. (Risos)

André: A pergunta não foi essa, mas está ótimo! (Muitos risos)

Lexi: Ah, gente!

Escorpiana: Ele não se toca, porque ele tem um trauma.

André: Ele tem um trauma? Desenvolveu uma espécie de trauma? Até porque ele vive em uma casa que exala a questão do sexo.

Lexi: Putaria.

Escorpiana: Outra coisa na história dele, ele viu o pai dele traindo a mãe dele. Isso também pode ser um trauma.

André: Isso acabou projetando isso em si mesmo? É o que acha? É tranquilo isso com vocês? A questão do corpo é tranquilo? Da descoberta da sexualidade?

Lexi: Então, tipo, no começo, assim, eu tinha bastante vergonha do meu corpo, né. Muita mesmo, não consegui nem... hoje em dia não tenho mais, as meninas podem até ver que fico pelado na frente delas, tomo banho e os caralhos, mas é muito difícil eu conseguir fazer isso perto de um homem.

Bibi: Ah, bom, a Lexi falou que fica pelado, eu olhei para o Fiel, o Fiel assim (imitando olhos arregalados, com muitos risos)

André: Eu não entendi exatamente o que você disse.

Lexi: Tipo assim, eu não tenho vergonha do meu corpo perto das meninas, mas agora perto de um homem eu tenho. Muita vergonha, por isso que quando eu quero fazer minhas graças, eu faço tudo no escuro, eu não consigo nada em luz acesa. Não gosto, não curto, odeio, tenho muita vergonha. Sei lá... Parece que a gente não se aceita. Não sei, é igual também quando eu estou em relação com outro homem, eu não consigo me tocar. É muito raro! A pessoa tem que me passar uma confiança muito grande para eu conseguir fazer aquilo ali, entendeu? Agora, já tem outras pessoas que conseguem, eu já não costumo, não consigo tanto assim, com tanta facilidade.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Nesse momento, sentíamos que, com a partilha de Lexi, aconteceu um silêncio na sala. Aparentemente, pairou uma sensação de que se expor daquela maneira era um desafio para cada uma e cada um, exceto para Lexi. Então, a fim de dissipar um pouco a tensão do momento, e para que a conversa pudesse seguir, esclarecemos que ficassem bem à vontade, que não era necessário chegar a esse nível de exposição, caso não se sentissem confortáveis. Pontuamos que Lexi tinha essa facilidade de colocar-se e colocar as suas experiências, mas que, também, parece ter feito, por sentir uma confiança no grupo.

André: Senão, a gente pensa: tenho que falar isso, isso é a minha intimidade. É para falar aquilo que você sente vontade e segurança para falar neste grupo.

Lexi: Eu não ligo não, cara. Minha vida é um livro aberto, todo mundo sabe o que eu faço e o que eu desfaço.

André: Entendi.

Bibi: Começa por aí. (Indicando que deveríamos começar a falar em ordem da formação da roda)

André: Não é necessário ter uma ordem. Pessoal, uma conversa é com quem tem vontade de falar. É uma conversa, não é uma entrevista, Fiquem à vontade.

Lexi: Tu tem, Escorpiana, segurança com o teu corpo? (Escorpiana não responde). Não tem, eu acho que a pessoa que, geralmente, quando não tem uma vida sexual muito ativa, assim, ela, realmente, ela gera um desconforto, uma vergonha do próprio corpo.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Lexi evidencia uma questão cara à condição e situação juvenil: o corpo. Um corpo em formação, em construção, tido como insuficiente, precário, que deve ser, quase sempre, reformulado, remodelado, para atender as demandas que uma sociedade tem imposto como arquétipo a ser alcançado (Fry, 2007; Edmonds, 2007). Uma imposição estética e de uma performance sexual balizadas nas premissas que as produções midiáticas criam e mantêm em constante manutenção. Assim, é sintomático que Lexi pergunte, justamente, à Escorpiana, uma menina negra e lésbica, sobre como ela se relaciona com o seu corpo. O silêncio de Escorpiana nos deixou ensurdecidos, sua postura nos foi pedagógica; a ausência de resposta, naquele momento, constituiu-se como um eloquente discurso como resposta a essa questão. Em consonância com o que aponta Guacira Lopes Louro, quando afirma que

Marcado pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras, o corpo da mulher permanece, ainda hoje, como o alvo mais visível e o mais claro representante da sexualidade. De algum modo, ele carrega toda a ambivalência que, historicamente, lhe foi atribuída: mantém-se “problemático”, escorregadio, fragmentado em representações divergentes ou antagônicas (Louro, 2014a, p. 71).

Falávamos de como a série trazia um conjunto de informações sobre as questões de sexualidade, de sexo e do gênero. A partir das cenas em que *Adam* e *Eric* tentavam entender o que se passava em suas famílias, e de como *Adam* deveria contar à sua mãe o que ele sentia e como se sentia em relação ao namoro com *Eric*. E de como essa falta de conhecimento, por parte da família, era um dos problemas enfrentados para a aceitação das experiências de seus filhos, assim como os preceitos religiosos contribuem para tornar o processo ainda mais difícil. Levantada a problematização, por mim, de que isso poderia ser falta de conhecimento dos familiares, abruptamente se colocaram contrários à hipótese, ao mesmo tempo em que iniciaram uma provocação a Fiel.

André: Talvez não seja porque eles tenham pouco conhecimento sobre a questão?

Escorpiana: Não tem como ter pouco conhecimento.

Lexi: Não tem como ter pouco conhecimento, porque o mundo, hoje em dia, está tomado de viado. É arco-íris para todo lugar, né!

Escorpiana: Literalmente.

Lexi: Mas é verdade, os gay estão tomando o mundo. Os héteros estão em extinção. (Muitos risos) O último que a gente vê, eu acho, é o Fiel.

Bibi: Eu não acho, não.

Fiel: É.

Pocahontas: Que Fiel?

André: Nosso amigo.

Lexi: Eu estou dizendo: eu acho. Eu acho que é um dos últimos.

Fiel: Eu ainda continuo hétero.

Bibi: Tomar banho, Fiel.

Pocahontas: Professor, o Fiel nunca viu isso aqui (fez sinal de uma vagina).

Lexi: Uma perereca de quem?

Bibi: De velha.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Em sua defesa, Fiel começou a relatar que viveu um relacionamento com uma mulher, em seu trabalho, e estava ficando com mais duas meninas, ao mesmo tempo. Ao que, prontamente, provocou uma reação, no grupo, de descrença, então, começaram a insinuar que a colega de trabalho de Fiel devia ser o gerente, provocando nele uma defesa cada vez mais ferrenha da sua orientação sexual, tornando evidente que colocar a sua orientação em xeque, ainda que em tom jocoso, era uma forma de fazê-lo confessar algum desejo reprimido.

André: Fiel, como é a experiência, como está sendo para você participar desse grupo para discutir sobre a série e conversar sobre gênero e sexualidade, LGBTQIA+? Você, que se reconhece como heterossexual, certo?

Fiel: Como é ser hétero? (Muitos risos)

André: Como é conversar sobre a história de *Eric* e *Adam*?

Lexi: Para você é normal ou anormal?

Fiel: É, pô...

Bibi: Eu mataria todos. (Muitos risos)

Fiel: De boa, interessante ver como eles vão...

Bibi: Como é a vida do gay, né.

Fiel: Ver como eles vão se conhecendo, aí, caralho, não gosto de mulher, gosto de homem, uns caralhos...

Lexi: Como eles agem como pessoas normais? (sarcasmo e risos) Eles são pessoas.

Fiel: Lá no trabalho, lá tem um colega que ele é gay, tem 20 anos e é virgem e nunca ficou com homem.

André: Mas ele se identifica como gay?

Fiel: Sim, eu perguntei para ele. Fulano, como tu sabe que tu é viado? “Eu sinto que eu sou viado, eu sou viado”. Tá bom.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Quando perguntado a Fiel se as histórias poderiam encontrar similaridades, isto é, tanto as histórias contadas na série como as vividas por nós, o que chamamos de vida real, as histórias de pessoas, cujas orientações sexuais eram diferentes da dele, também poderiam encontrar similaridades. Fiel respondeu que “sim”.

André: Você acha que um garoto de 20 anos, heterossexual, também não tem uma experiência muito parecida? Ou são coisas totalmente diferentes? Por exemplo, você disse que ele nunca se relacionou com outro homem, mas se reconhece gay. Um garoto de 20 anos que é heterossexual e nunca se relacionou com uma menina também vai se sentir heterossexual. Tem divergência ou é “normal”, como o Lexi colocou? Claro que aqui a palavra ‘normal’ não é bem empregada.

Escorpiana: Parecido, né.

André: Isso.

Escorpiana: Eu acho que é parecido.

André: Você acha que a história de amor entre os dois (*Eric* e *Adam*) equivale a uma história heterossexual?

Bibi: O Fiel está se segurando para não falar merda.

André: Você pode falar a merda que você quiser, falar o que acha, ninguém está aqui para te julgar. Somos um grupo de pesquisa, vocês estão fazendo parte de uma pesquisa, mas não é para maquiagem o que estão falando. O que interessa é o que você pensa.

Fiel: É para falar a verdade mesmo?

André: Eu não vou te julgar sobre como você pensa.

Fiel: Mas eles (se referindo aos participantes) vão.

Lexi: Vamos nada.

Bibi: A gente já sabe como você pensa, a gente já sabe quem você é.

André: Você está se segurando... está se sentindo ameaçado?

Fiel: É que eu, eu não sou muito bom em falar esses bagulhos, entendeu? Para mim, é a mesma coisa que falar: para mim pode tudo morrer, e acabou.

Lexi: Então vai embora.

Bibi: Se falar que é contra, vão te julgar, se falar que é a favor, vão dizer “aeaeae”.

Fiel: Não. É assim: eu não sou nem contra, nem a favor.

Escorpiana: Só não me importo, ué. Tá dando a bunda? Dá a bunda, pô.

Bibi: Não sendo a minha bunda.

Lexi: Não colocando no meu butico, tá ótimo.

André: Mas você acha que o jeito que as pessoas vivem não interfere em nada? Por exemplo, se duas pessoas, como o *Eric* e o *Adam*, fossem pedir emprego onde você trabalha e você fosse o dono de lá, isso não interferiria em nada?

Fiel: Tipo, assim, contratar eles?

André: Sim. Contratar um homem gay, uma menina lésbica, uma travesti... isso não interferiria em nada?

Lexi: Contratar dois gays.

Fiel: Não interferiria em nada se demonstrasse serviço que eu estou pedindo, para mim, pode ficar. Agora, se ficar lá de “viadagem”, “agarra-agarra” um ao outro, aí vou ser obrigado a mandar embora.

André: Isso valeria também para duas pessoas heterossexuais?

Fiel: É, tipo assim, não vai adiantar nada eu contratar heterossexuais para ficar de papinho lá com a meninas, lá, e atrasar o serviço deles do que contratar dois viados que demonstram serviço.

Bibi: Eita, Fiel...

André: Mas não importa o jeito que eles se comportam?

Fiel: Não. Demonstrando serviço.

Lexi: Eu já me reprimo um pouco nessa situação, porque eu acho que o seu jeito, tipo assim cara, para você ser aceito em qualquer serviço ou mesmo na sociedade como eu já falei, você tem que ter um jeito que a sociedade te impõe. Se você não quer sofrer o preconceito, não quer morrer ou levar um tiro na testa, você tem que cumprir com o que a sociedade está mandando. Entendeu? Claro que têm alguns lugares que as pessoas já acham muito de boa, mas nem todos. É igual quando que trabalhava na loja de sapatos, eu não podia ser quem eu era. Eu tinha que ser aquela pessoa formal a todo momento. No Bazar (outra loja de artigos diversos), era mais ou menos. Na padaria, era muito mais. E no Mercado, eu sou mais ou menos, porque tem meu pai, entendeu? Tem muita coisa ali que eu se... por exemplo, se eu xingar e falar uma putaria na frente do cliente, vai queimar meu pai, automaticamente.

André: Nem hétero poderia fazer isso, certo?

Lexi: Mas, por eu ser viado, vai queimar muito mais.

André: Então você acha que, se desenvolvesse mais o seu trabalho e vivesse dele, seu trabalho de maquiagem, você poderia ser você cem por cento?

Lexi: Cem por cento!

André: Em qualquer lugar?

Lexi: Não, porque isso já é meu. Não ser eu em qualquer lugar. Mas acho que no meu trabalho eu poderia ser quem eu sou, sim. Eu era quem eu era. Quer dizer, eu era quem eu sou, porque eu podia falar putaria, eu acendia cigarro perto das minhas clientes, elas também fumavam. Óbvio que tinham umas que não. Mas, tipo assim, quando era cliente crente eu botava um hino, quando era cliente de putaria, eu botava outras músicas.

André: E como as clientes crentes se sentiam sendo atendidas por você?

Lexi: Muito acolhidas, porque eu não conversavas os assuntos que... cara, era aquilo para cada cliente você tem que ter uma personalidade. Cada cliente você tem que ter uma personalidade. Por exemplo, tem uma cliente minha que ela é pastora. Ela ia lá, sentava na maca, eu botava um hinozinho e a gente conversava. Eu fazia café. Era um assunto saudável. Logo depois, chegava uma piranha amiga minha do motel, com bebida e eu bebia com ela.

André: Essa cliente pastora sabia que você era gay?

Lexi: Sabiaaaaa!!!

André: Mesmo assim, ela frequentava o seu salão, certo? Usava o seus serviços?

Lexi: Tipo, assim, por eu saber me portar, sabe? Por eu saber me portar. Eu não era uma pessoa “extravagosa” como eu sou com outras cliente minhas. Porque eu não queria perder minha cliente. Eu sei que, se eu fosse, aí (imitando trejeitos afeminados), tá que eu também não sou assim, mas se eu fosse, mas dizer, muito, mas muito mais assim (reproduz os trejeitos), eu iria perder a minha cliente, era o primeiro dia, ela nunca mais iria voltar. Tipo, assim, nossa que viadinho “xexelento”. Entendeu?

André: Na escola, então, você poder ser o que você é? Aqui, nesta escola?

Lexi: Em tese, sim.

André: Em tese? E fora da tese?

Lexi: Ah, se portar em algumas situações é bom.

André: Isso era exigido do Fiel: se comportar na escola?

Lexi: Como assim?

André: Dele ser... (interrompido)

Lexi: A gente que mandava ele se comportar, Fiel era piroca. Quando a gente fugia para cachoeira, para algum lugar, a gente ficava: Fiel, vem aqui agora. Aí ele falou: quando eu fizer 18 anos, vocês não vão mais mandar em mim, não.

André: Fez 18 e vocês continuam mandando. E ele obedece, porque tem juízo.

Bibi: Tem que pegar na mão dele... daqui do meio, ele é o que menos tem juízo.

Escorpiana: Se deixar, ele se perde na escola.

Pocahontas: É uma criança.

Lexi: Os que mais têm juízo aqui sou eu e a Escorpiana. (Muitos risos de todos) Sério.

Pocahontas: Tá vendo, professor?

André: Tive que rir. Então, está perdido esse grupo.

Lexi: Mas, é.

Pocahontas: Eu sou calma.

André: Como você pensa essa relação do *Eric* e *Adam*, Pocahontas?

Pocahontas: Sobrou para mim, agora.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Há uma benevolência dispensada ao Fiel, que pode ser percebida pelas falas de que ele era “piroca” e o grupo cuidava dele. Um cuidado que pode ser lido como a benevolência com que se tratam as pessoas queridas e com quem nos importamos, ao mesmo tempo, também se pode ler esse cuidado com ele por pertencer ao grupo, no qual as diferenças sexuais estão postas como hegemônicas. Ou seja, Fiel é o menino hétero do grupo, tratado como quem pode ser e fazer coisas para as quais o julgamento das pessoas será mais brando.

Em tom jocoso, afirmar que poderia “tudo morrer, e acabou”, ou seja, deixar de existirem as pessoas que fogem do espectro ao qual ele afirma pertencer. Uma fala, por si só, dura e carregada de preconceito, mesmo disfarçada pela comicidade, mas recebe do grupo intervenções no mesmo tom. Suas peraltices são toleradas, pois são tomadas pela perspectiva

já estabelecida pela configuração social, que permite ao homem heterossexual, cristão e branco cometer determinados delitos sem sofrer uma punição demasiadamente pesada.

Fiel aciona a fala comum de que não tem preconceito, de que não importam as marcações da diferença, se essas forem apagadas pelos desempenhos, durante a vida: tem que ser bons funcionários, desde que não deixem transparecer suas orientações sexuais, consideradas dissidentes. Precisam sempre performar uma postura não necessariamente profissional, mas “hétero-profissional”, que, segundo Fiel, é justamente não ficar de “viadagem”. Isto é, recorre à pecha já tão apresentada, quando se deseja estabelecer um modelo de comportamento socialmente já consolidado como sinônimo de heterossexualidade. Comporta-se, profissionalmente, nessa visão, não permitindo que os clientes saibam sua identidade de gênero, quiçá sua orientação sexual. No máximo, que os clientes possam deduzir, a partir de seus preconceitos.

Aquilo que se confunde com cuidado pode, quase sempre, camuflar as estruturas sociais pautadas no patriarcado, suas premissas cisheteronormativas e excludentes, pois permite ao homem (branco e heterossexual, via de regra) ser tolerado pelos grupos, pelo simples fato de ser homem. O que se depreende das falas de Lexi, que, mesmo sendo branca, carrega as marcas das diferenças socialmente estigmatizadas. A ela cabe apenas tentar se comportar cada vez mais, ser uma em cada lugar, pois já está em jogo a própria sobrevivência no mercado de trabalho, isso sem falar dos perigos que rondam a sua própria existência.

Enquanto Fiel tenta afirmar que há limites que devem ser respeitados, quando se postula um emprego, Lexi demonstra como isso acontece na prática, pois, ainda que viva daquilo que a deixa realizada, mesmo nesse lugar, não pode se comportar plenamente. Ao narrar os lugares por que passou e como os vivenciou, apresenta-nos as dificuldades que experimentou por não poder ser quem é. Ao mesmo tempo, utiliza-se de estratégias para manter-se no mercado e viver plenamente quem é.

4. “A ESCOLA É UM REFÚGIO.”? DAS REPRESENTAÇÕES À ESCOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

“Ademais, a ‘escola’ não é um lugar real nem imaginário. Nunca há garantia de sua realidade ou de qualquer redução a uma ideia apenas”. (Kohan, Masschelein, Simons, 2023b, p. 174)

Pensar a educação é um trabalho que diferentes pensadoras e pensadores têm realizado, ao longo dos anos, algumas/uns a história consagrou, nos cenários brasileiro e internacional, como exemplo, o pensador Paulo Freire. Pensar uma escola é perceber como as ideias estão lá, reverberando, por meio do fazer docente/discente em um lugar específico, mais ou menos vendo esse “como” se materializando e amalgamando ideias e práticas, vice-versa, naquilo que denominamos e acostumamo-nos chamar “chão da escola”. Que não está, de forma alguma, apartado das teorias que tem produzido e tenta dar conta dessa relação: educação e escola; como também não deixa de compor as políticas públicas que resultam direta ou indiretamente em cada escola, um movimento contínuo em ambas as direções.

Por isso, a redução de uma escola específica a uma ideia de educação é pouco provável quanto à idealização de uma realidade que faça caber tudo que acontece em uma escola, como se um modelo de formação fosse atender a tudo e a todos plenamente. A pergunta que fica é como, então, encontrar esse equilíbrio entre os ideais de educação e (uma) escola? Como uma escola pode (in)formar sem deformar? E quando deformar é, de fato, preciso e educador?

Nosso percurso se deteve em três escolas. Duas são escolas da tela: *Moordale* e, depois, *Cavendish*, pensadas, produzidas e ensaiadas.⁷⁰ Representadas por profissionais que seguem um roteiro, realizam performances, ensaiam, erram, ensaiam, acertam... Que, ao discutirem diferentes temas, o fazem problematizando as normas e os modelos que se convencionaram e têm construído e constituído diferentes escolas pelo mundo, na maioria das vezes, com permissão para isso. Assumimos, aqui, o risco de sustentar que poucas escolas pelo mundo o

⁷⁰ Há, ainda, duas outras instituições que aparecem na série: o *Mountview Military Institution*, para a qual *Adam* é enviado pelo pai, como tentativa de oportunizar-lhe um futuro (ou um castigo), contudo, dessa escola ele é expulso, quando dois internos colocam droga em seus pertences, por serem flagrados por *Adam* aos beijos. A segunda, é a *Universidade Wallace*, na América, na qual *Maeve* vai acompanhar as aulas de Literatura e, por isso, mantém um namoro a distância com *Otis*; ao final, decide seguir sua vida por lá, termina com *Otis* e estuda, para tornar-se uma escritora, conforme sugerido no último episódio da 4ª temporada.

fazem fora dessa lógica generificada (Connell, 2015; Louro, 2013, 2014, 2017), atravessando os espaços e as pessoas fora desse modelo de reprodução cisheteronormativa, embora reconheçamos o imenso esforço, em tantas atividades, para mudar esse cenário, em muitas escolas e tantas práticas de professoras e professores.

A terceira escola, parecida com aquela cantada por Renato Russo, na música “Vamos Fazer Um Filme”, “*A minha escola não tem personagem. A minha escola tem gente de verdade*”, é o *Instituto Amélie Poulain*, a nossa escola, delas e deles que compõem este trabalho, uma escola de muitas atuações, mas de poucos ensaios, com personagens da escola da vida real, que, teimosamente, tentam dialogar com os modelos que lhes são impostos sistematicamente.

Muitos modelos de escola estão em constante tensionamento, pois são aqueles que as leis e as políticas públicas tentam determinar como ela seja ou deveria ser, aqueles das expectativas das/dos docentes sobre os discentes, destas/es sobre si próprias/os até o que, de fato, chega a ser o que é. Ainda que as experiências sejam realmente vividas e experimentadas ao modo de cada pessoa, das idealizações macros às experiências no micro, até o singular... Uma escola real e imaginária, ao mesmo tempo, sem reduções... como apontado na epígrafe que abre este capítulo.

É preciso falar da escola, de modo que se possa perceber como essas realidades se tocam. Será que se tocam? E, nesse possível encontro, que atravessamentos produzem, que diálogos são prováveis de se estabelecer e, deles, quais realidades brotam, ora da divergência, ora da convergência, ora da confluência.

4.1 Por que falamos de escola?

Começamos falando da escola, a partir da perspectiva presente no diálogo entre bell hooks e Ron Scapp, no texto “A construção de uma comunidade pedagógica” (2013), em que ambos dialogam sobre como era ser docente com as marcações que seus corpos traziam, sobretudo, para a sala de aula, uma vez que tais diferenças lhes atravessavam e a/o colocavam em lugares de poder bem distintos.

Tanto bell hooks quanto Ron Scapp tinham consciência de suas presenças como corpos politicamente constituídos para ocupar, ou não, determinado espaço, as oportunidades que cada qual poderia, ou não, ter dadas às suas identidades, assim como a necessidade constante de repensar essa ocupação, sobre a qual ela afirma: “Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade, os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de

dominação” (hooks, 2013, p. 186). E, por último, o diálogo é encerrado com a afirmação, por ela, de que “*ser professor, é estar com as pessoas*” (2013, p. 222, grifo do autor).

Partimos, então, dessas duas posições para nos debruçarmos sobre a escola: 1) território que tem sido arquitetado, sobretudo, pela lógica da cisheteronormativa, cujo poder na fabricação dos sujeitos opera pela normatização e normalização de práticas que a reiteram; 2) mas, a despeito dessa lógica, a escola é construída e constituída por pessoas cujas agências são múltiplas e atuam nessa relação de poder.

Roger J. Simon apresenta a escola como “tecnologias político-culturais” (2013, p. 66), ou seja, política porque, nela, estão presentes as orientações das políticas institucionais que conduzem à formação curricular, à participação ou à sua falta na distribuição do conhecimento. Acarretando o que chama de “efeitos de políticos”, cujos reflexos se dão na manutenção dessa desigualdade, e, por último, dos reconhecimentos desse caráter político da escola como “local de produção semiótica”, que advém da relação entre poder e cultura, em que determinadas concepções serão válidas e legítimas, enquanto outras, negadas e silenciadas.

Tecnologias não como práticas desassociadas ou mecanicistas, que fazem a mediação entre o discurso, o modo e o discente, mas como possibilidade de trazer à existência aquilo que não está lá. O autor se utiliza desse termo, em uma concepção deleuziana, na qual a tecnologia é sempre social, antes de ser técnica. Assim, lança mão do conceito de “tecnologias culturais (...) conjuntos de arranjos e práticas institucionais intencionais” (2013, p. 70), resultando das produções semióticas que nos chegam de todos os lugares, e que utilizamos, mais ou menos, na regulação e produção do que somos, a partir da tentativa de organização e regulação que as tecnologias culturais tentam determinar, mas que não podem fixar.

Na escola, por exemplo, a fixação de um modelo representacional, quando olhamos na perspectiva do gênero e da sexualidade, ainda que os aspectos, via de regra, sejam balizados em uma compreensão cisheteronormativa, não garante a plenitude dessa representação. Mesmo que efetiva, em muitos casos, essa reprodução esbarra, sempre, na multiplicidade de possibilidades que o cotidiano apresenta. Seja pelas diversidades dos corpos que a habita, seja pelas produções de identidades de gênero que cada qual traz consigo, das múltiplas tecnologias culturais, que, durante todo dia, toda vida são acometidas/os. Embora haja, sempre, essa tentativa de suplantar, pelos discursos oficiais, e camuflar o que advém das culturas juvenis como legítimo modo de dizer o que são. (Santomé, 2013)

A escola se organiza, a partir de muitas divisões. Nela há, sempre, a separação tanto do tipo hierárquico quanto identitário. Seus espaços e normas tendem a reforçar, quase sempre, o

comportamento esperado na vida pública daquele corpo que lá habita para a (in)(de) formação. López *et al.* (2023) apresentam como essa divisão, no tempo na história, tem perpassado diferentes concepções das atribuições que a escola foi assumindo, mas discutem como essas funções parecerem não responder aos anseios de uma escola no presente.

Da escola clássica (skholé) da democracia grega e seus limites impostos ao conceito de igualdade e presença; da escola da modernidade, na qual o processo civilizatório é o mote pedagógico, em que se pode ir da barbárie à “civilização”; e, por último, a escola contemporânea, a qual se pretende universalidade, mas como um sair de um lugar que sai para lugar nenhum, que tem amalgamado o ideal de igualdade e desenvolvimento, como se fossem um só. Sobre isso, pontuam López *et al.* (2023)

No universo escolar as coisas, os procedimentos e as relações são, de certo modo, libertados do seu caráter de meios úteis e transformados em puros meios sem finalidade. Essa suspensão do sentido habitual das coisas, esse estranhamento do mundo, está na base de todo exercício escolar e também de todo ato lúdico, intelectual ou poético. A escola é um lugar de possibilidade, não um lugar de futuro. Foi a modernidade que submeteu a possibilidade ao futuro, mas o possível não é necessariamente projetivo (López *et al.*, 2023, p. 186-187).

Nesse sentido, tomar a escola, ainda, como somente uma passagem, em que alguém vai se demorar um pouco, é tomá-la em modelos saturados, mesmo que questões como igualdade e lugar das possibilidades estejam presentes nos três modelos, de diferentes formas. Seja nos limites da democracia grega, das querelas da universalização da igualdade e do contrato social que vão colocar as premissas da universalização dos direitos ou, ainda, na revisitação dessas ideias dos contratualistas no pós-guerra do século XX, pelo modelo contemporâneo. O desafio, ao olhar essa escola, como sugere López *et al.*, é mirá-la pedagogicamente, ou seja, quem dela se ocupa, experimenta-a e é por ela atravessado sempre o faz como seres humanos, pois “(...) não têm um destino natural ou social dado, e, portanto, têm o poder de formar-se a si e de dar direção ao seu destino. A igualdade em termos pedagógicos não é o mesmo que a igualdade social” (2023, p. 188-189).

Dessa forma, essa ideia de igualdade pedagógica traz à escola não, necessariamente, o que ela deva ser, mas como ela, não sendo utópica, mas construída, por vezes, em utopias, configura-se como a materialização de duas pressuposições. A primeira é que cada discente é capaz de aprender, entendido como capacidade de se exercitar/estudar; e a segunda, de que há algo que pode ser aprendido em comum, que, na perspectiva do estudante, pode renovar seu/o mundo (López *et al.*, 2023). Para tal, os autores apontam que a escola deve caminhar não pelas

urgências do mundo, ou apenas das possibilidades, mas, sobretudo, no que vão chamar de “experiência de ser capaz” (p. 190), a fim de que permita a experiência dialógica que a constitui, traz e permite a relação entre ela e tudo que a atravessa, nesse caso, o próprio mundo e sua descoberta, cujo confronto vai caracterizando a aprendizagem.

Nessa perspectiva, ainda que ela também possa ser encarada como uma das instituições a fabricar os corpos dóceis, de controlar as subjetividades, Guacira Lopes Louro aponta que “O processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível” (2014, p. 67), pois o faz assumindo certa naturalização do que é construído. Essa mesma escola ensina a produção das suas resistências, não porque assim a postula, mas por sucumbir àquilo que é próprio da experiência: a abertura.

Exemplificando, podemos citar, como pano de fundo do nosso percurso, as questões que envolvem os discursos que tentam controlar a abordagem da sexualidade na escola. Ela está lá, presente, independentemente do discurso oficial sobre ela, pois

(...) a presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa “despir” (Louro, 2014, p. 85).

Por isso, os discursos existentes sobre a sexualidade na escola, quando não se admite a sua produção,⁷¹ torna-se evidente que o que ali se tem proposto é a manutenção da perspectiva da heterossexualidade compulsória como única vivência legítima da sexualidade e, moralmente, como a única possível, cuja

Ideia de que há uma espécie de substrato corporal que necessariamente estabelece a relação convergente entre os órgãos sexuais classificados como masculinos e femininos, que são postos a priori como determinantes à orientação sexual de qualquer sujeito. Esta convergência seria o resultado a posteriori - natural das conformações corporais às práticas sexuais, amparadas principalmente nos ideais de reprodução (Storino, 2017, p. 63).

Nega-se, assim, qualquer legitimidade às outras expressões que não comungam com o que se tenta embelezar. Como não é possível negar a sexualidade, conformá-la à ideia de natureza idealizada, por muito tempo, havia sido a lógica das disciplinas de educação sexual

⁷¹ A sexualidade como um dispositivo (Foucault, 1988) é negada por grupos que defendem que os Estudos de Gênero e Sexualidade produzem uma determinada ideologia em relação à sexualidade, subvertendo uma suposta ordem natural dos corpos (Junqueira, 2018).

nas escolas, ou seja, conduzir às reflexões da sexualidade ao sexo, um caminho linear que os próprios corpos, classificados como masculinos e femininos, impunha-lhes (Colling e Nogueira, 2014).

Falar da escola, ou de uma escola, seja a da perspectiva institucional, organizada pelas leis e diretrizes, seja a escola produzida pelas experiências e vivências das alunas e alunos que vão dando vida e cor aos prédios, seus entornos e às relações existentes, embora saibamos que, ao falar de uma, aborda-se, também, a outra, pois se perpassam mutuamente. Se uma das situações que caracteriza o ser professor, na perspectiva apontada, é estar entre/com pessoas, não se pode negar esses aspectos aos alunos em uma escola. Ser estudante e aluno é pertencer a uma escola, a um grupo que lhe dá determinada identidade.

Mesmo alunas e alunos que se dedicam à modalidade EaD, de certa forma, participam de uma comunidade que lhes confere uma identidade, participam de uma escola, estão produzindo e reproduzindo educação. Uma modalidade que nos provoca a repensar como as interações podem ocorrer independente do espaço físico, repensar o que entendemos como “presencialidade”, conforme apontam Leonardo Nolasco-Silva e Tania Lucia Maddalena (2022).

Produzir presença no digital em rede – e aqui falamos das práticas educativas mediadas pelo digital – é ficcionalizar nossas existências, dando a elas um enredo que possa ser hipertextualmente narrado, em gestos de desobediência e de invenção. Não se trata, contudo, de simular a vida, mas de fabular modos de enunciação de si compatíveis com o narrar coletivo da cibercultura (Silva, Maddalena, 2022, p. 8).

E “essas existências” trazem consigo tudo o que se é, pois, ao se acessar a sala de aula de qualquer lugar, até mesmo de nossas casas, a interação adentra a casa de cada uma/um. Somos quase que obrigados a abrir a porta/câmera/nossa identidade (mesmo não sendo), receber os de fora e desnudar a “estrutura” de nossas casas, tal qual nossa “aparência física”, os espaços que habitamos e nossos corpos (Couto Junior, Teixeira, Maddalena, 2023).

Falamos de uma escola da experiência, mas que não perde sua materialidade. Walter Omar Kohan (2023a) aponta que um dos desafios seria levar as crianças à escola, garantindo-lhes, de certa forma, o direito de, experimentando, ser um estudante ou aluno. Pois, para o autor, a escola é o lugar para além de suas já consagradas definições institucionais, como uma maquinaria normalizadora e reprodutora da lógica dominante, das formas pedagógicas.

Assumir isso não nos permite afirmar que ela não assuma essa formatação, pois assume, como já apontado por diferentes vozes, como Foucault, por exemplo. Mas Kohan aponta que a

escola é um “meio artificial”, isto é, um lugar que se constitui das experiências de aprendizagem que escapam da mera formalização do conteúdo dado, sendo o lugar em que a experiência acontece. A escola é um lugar de preparo. (Kohan, 2023a)

Não um preparo de uma nova geração, conforme aponta o autor, mas a produção da experiência como mecanismo de acontecimento dentro dessa lógica, a qual ele vai chamar de formas pedagógicas, isto é, a possibilidade de a escola ser aquele lugar em que se pode aprender, sem que, para isso, ela deva estar sob os espectros de uma orientação política, ainda que esta nunca seja apolítica, ou ser direcionada, antecipadamente, ao modelo de sujeito que se deseja formar. “O que a escola como uma forma pedagógica faz é o duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e portanto fazer de alguém um aluno ou estudante) que é ao mesmo tempo uma exposição para algo fora (e portanto um ato de apresentar e expor o mundo)” (Kohn, 2023, p. 55).

Nesse sentido, não assumimos que a escola não seja, também, de opressão, mas ela não se reduz a essa configuração somente. Há tantas possibilidades de construção de si, nas quais os sujeitos não se colocam somente como meros expectadores, agem sobre as imposições que os acometem, mas não o fazem somente como quem contra-ataca o tempo todo. Ao vivenciar a escola dessa maneira, nesse misto de relações, agenciamentos e estratégias, sobretudo, em uma perspectiva juvenil, permite-se a singularidade de existir na fresta, no meio, no entre-lugar. Ao sabor das estruturas que devem, diariamente, enfrentar, e enfrentam, com muita luta, algumas travadas individualmente; outras, coletivamente, para não sucumbir às imposições. Ainda que nem sempre haja vitória, estão na luta.

4.2 As escolas da tela

Iniciamos esse subtópico com um trecho de nossas conversas. Uma das participantes havia problematizado, na van em que nos dirigíamos ao Sítio Borboleta Azul, para uma aula sobre educação ambiental, que a escola da 4ª temporada nem parecia uma escola de “verdade”, mais parecia uma “escola LGBT” (Bibi), ao que é reiterado por Lexi, de que mais parecia uma escola vizinha à nossa, na qual há uma presença de muitas alunas e alunos assumidamente gays, lésbicas e de pessoas trans. Além das conversas sobre a temática na própria van, retomamos a discussão no nosso encontro do GEC, no dia 19 de março de 2024, quando assistimos a dois episódios da série. Ao retornar à conversa, lembrando a fala delas, indagamos:

André: Mas uma escola LGBT causaria uma má impressão para as pessoas?

Lexi: Ah, causaria, causaria (com voz estridente) Eu não botaria meu filho em uma escola LGBT, com um monte de viado exalando arco-íris, porra! Eu não botaria, igual àquela lá.

André: Então uma escola que tivesse uma travesti como diretora, você não colocaria?

Lexi: Sim, ué. Não é uma escola LGBT. Não é todo mundo que é gay.

André: E se a maioria das/os professoras/es fossem, declaradamente, gays, lésbicas, homossexuais, também não colocaria?

Pocahontas: Ai, meu Deus!

Lexi: Eu colocaria.

Pocahontas: Eu também.

Lexi: Até porque o professor tem que ser muito profissional...

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

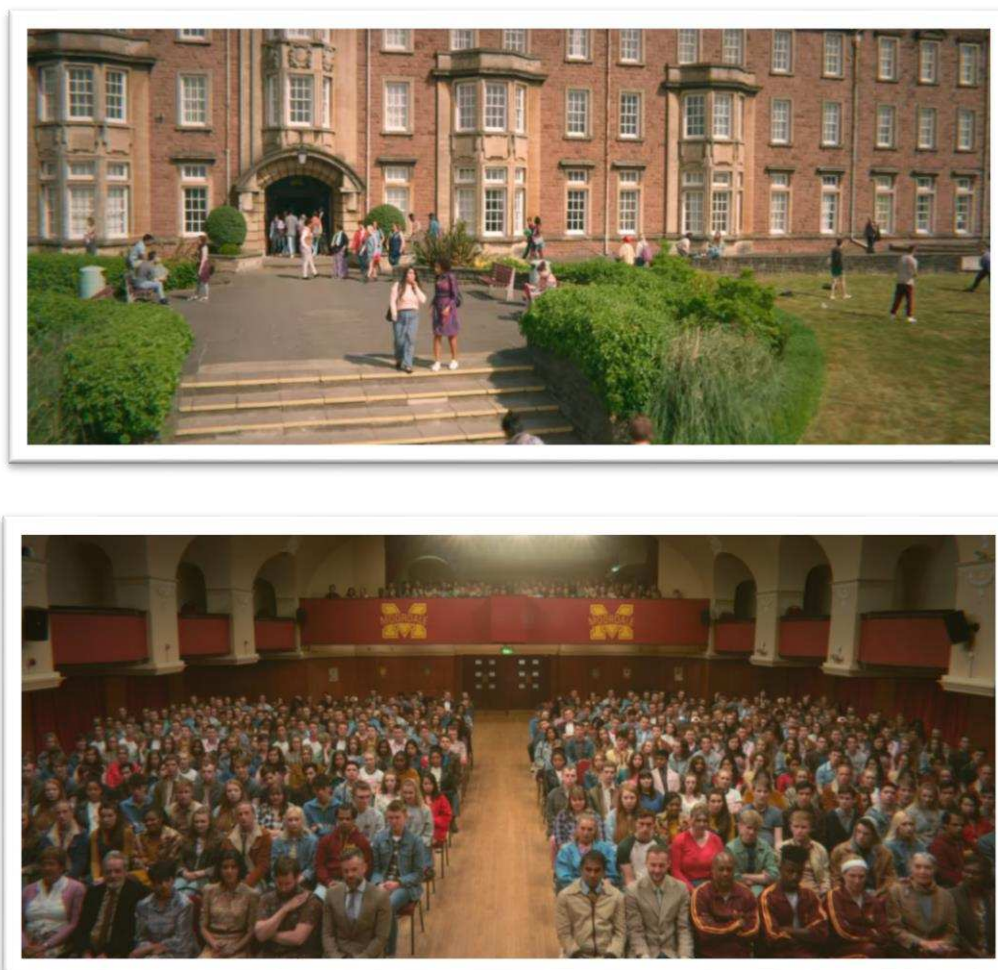
As representações dessas escolas da tela dialogam com as experiências das alunas e dos alunos de diferentes maneiras, pois encontramos nelas alguns elementos que ensejam conversas sobre essas representações e o que vivenciam cotidianamente, pelos modelos que as/os perpassam e acionam, para construir seu próprio modelo de escola. Seja pela aproximação com alguns elementos que constituem a escola de *Moordale*, que elas e eles julgam possuir semelhança com a sua atual escola, ou escolas por onde passaram, seja por estranharem outra forma de organizar o espaço escolar, o currículo e a escola como um todo, trazido por *Cavandihs*. Assim, passamos a apresentar e contextualizar essas duas escolas e algumas temáticas produzidas por elas, as quais nos atravessaram.

4.2.1 *Moordale*

A primeira, segunda e terceira temporadas da série têm a escola secundária de *Moordale* como cenário. Uma escola fictícia que leva o mesmo nome do bairro onde a maioria das personagens reside.⁷² Ambientada em uma cidade com ares de interior, cuja paisagem faz parecer uma cidade com atmosfera campestre, tranquila e de pouco movimento, diferente do que se espera de uma grande metrópole. O cenário no qual a escola ganha vida é o prédio desativado da Universidade de Gales do Sul (*University of South Wales*), no campus de *Caerleon*.

⁷² A série tem utilizado diferentes pontos da região de Wye Valeey, Reino Unido. Disponível em: <https://vontadedeviajar.com/cenarios-sex-education-netflix/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

Figura 15: *Moordale*: a entrada e o auditório.



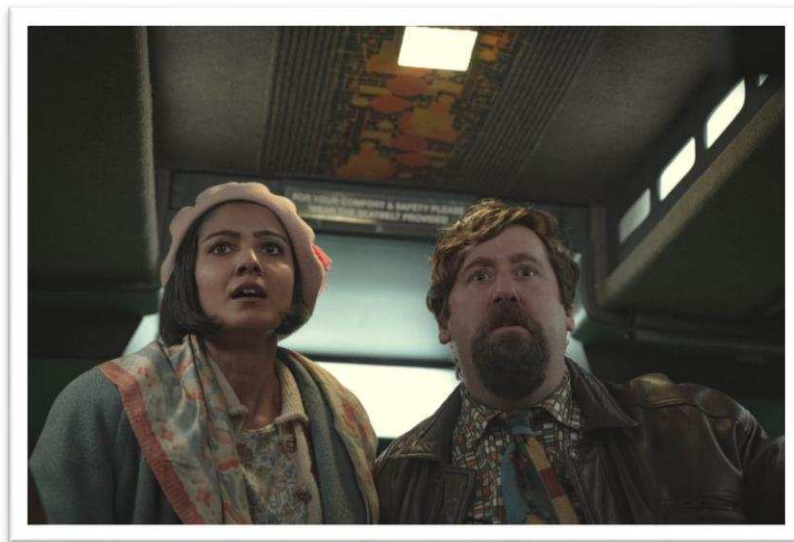
Fonte: print da tela do 1º episódio da 1ª temporada.

Inicialmente ela é representada como uma escola de bairro, que, mesmo possuindo suas regras, assim como toda escola, ainda permite determinada liberdade aos discentes, em algumas questões pontuais, como, por exemplo, a utilização de vestimentas ao gosto de cada uma/um, visto que não há a obrigação de utilização de uniformes. Contudo, sob a direção de diretor *Groff*, é representada como uma escola com pouco diálogo entre discentes e direção, retrata as interações de algumas/uns alunas/os, a partir de pequenos grupos organizados em torno de afinidades e a “costumeira” presença do *bullying*. Entre discentes e docentes, há uma relação amistosa, sobretudo na figura da professora de Inglês *Emily Swati Sands*, a *Miss Sands*, e o professor de Ciências e líder da banda *Swing Band*, quem, também, organiza as peças teatrais da escola, *Colin Ray Hendricks*.

Colin e *Sands* tornam-se um casal na 2ª temporada. Ela é quem impulsiona *Maeve*, ao reconhecer sua potencialidade em seus escritos, e ajuda *Adam*, quando este o procura querendo

mudar suas notas. *Colin* recorre à clínica de *Otis*, para compreender seu relacionamento com *Sands*, uma vez que ela deseja ser chamada de “cadela safada”, enquanto ele a chama de “cachorra adorável”. As conversas na clínica o têm ajudado. Na 3ª temporada, *Colin* a pede em casamento; ela nega, mas sugere que morem juntos. Cada uma e cada um, a seu modo, torna-se próxima/o das/os alunas/os, tendo sido retratados como docentes sensíveis às suas demandas.

Figura 16: *Sands* e *Colin*, docentes de *Moordale*.



Fonte: <https://static.wikia.nocookie.net/sex-education-netflix/images/4/4b/100790-281108.jpg/revision/latest?cb=20210823144245>

De modo geral, uma das leituras que se pode fazer da escola é que ela tenta se organizar para manter o sexo e as questões de sexualidades como assuntos a serem evitados. Embora não tenha êxito, uma vez que há diversas ocasiões em que são justamente provocados pela tentativa de tornar o tabu como conversa. A sua organização é a representação de uma escola dos anos 80 e 90, nos moldes estadunidenses, que nos lembram os aspectos assistidos em outras películas, em que as temáticas são, principalmente, as questões pertinentes ao gênero, à sexualidade (sexo) e às juventudes.⁷³

⁷³ Somente em termos de comparação que nos remete ao modelo de organização escolar, podemos citar os filmes da saga *American Pie*. Também o filme *Sociedade dos poetas Mortos* (1989), em uma escola só para meninos e um professor que vai além da educação disciplinar. Como, ainda, *Meu mestre, Minha vida* (1989), que aborda, principalmente, a questão da violência entre os jovens e suas comunidades. Enquanto *American Pie* detém-se na representação das aventuras de jovens rapazes, em transição do nível de estudo, da escola à faculdade, e suas experiências amorosas e sexuais, sem discussão aprofundada, reafirmando os lugares-comuns, como, por exemplo, a objetificação da mulher, a série *Sex Education* tem outra forma de abordagem e aprofundamentos de determinados temas, em outra perspectivas, que vão além do que é abordado, sobretudo, em *American Pie*. Uma discussão que dialoga muito com os temas atuais.

Nas três primeiras temporadas, *Moordale* vai ser o cenário em que diferentes personagens vão ter que encarar suas incertezas, angústias e frustrações. Discutirão os problemas da convivência entre seus pares, a direção em que pretendem seguir e as relações com suas famílias. Também vão (re)descobrir a importância da amizade, de suas singularidades e exercitar sua participação na coletividade. É nela que a clínica de *Otis* e *Maeve* tem início, no ambiente ermo de um banheiro abandonado. Sintomático pensar que a clínica se desenvolve, justamente, em um banheiro e que tenha como primeiro “paciente” *Adam*, uma menino heterossexual com dificuldades para ejacular quando se relaciona sexualmente com a namorada, *Aimee*. Aponta Paul B. Preciado que

Na realidade, a arquitetura funciona como uma verdadeira prótese de gênero que produz e fixa as diferenças entre tais funções biológicas. O mictório, como uma protuberância arquitetônica que cresce a partir da parede e se ajusta ao corpo, atua como uma prótese da masculinidade facilitando a postura vertical para mijar sem receber respingos. Mijar de pé publicamente é uma das performances constitutivas da masculinidade heterossexual moderna. Desse modo, o discreto mictório, antes de ser um instrumento de higiene, é uma tecnologia de gênero que participa da produção da masculinidade no espaço público. Por isso, os mictórios não estão fechados em cabines opacas, mas em espaços abertos ao olhar público, uma vez que mijar-de-pé-entre-homens é uma atividade cultural que gera vínculos de sociabilidade compartilhados por todos aqueles que, ao fazê-lo publicamente, são reconhecidos como homens (2019, p. 3).

Ao aconselhar *Adam Groff* com seu problema de não ejaculação, a clínica vai ganhando efetividade e se expandindo para outros ambientes da escola, e para além dela, abordando todo tipo de assunto, que perpassa as dificuldades que as juventudes têm enfrentado, no tocante às interações sexuais, e o que direta e indiretamente decorrem das relações de gênero em uma comunidade/sociedade.

Em *Moordale*, *Jean*, mãe de *Otis*, é convidada a reformular o currículo sobre educação sexual. Ela aceita e dá início à empreitada, que começa com muita escuta das demandas do corpo discente, mas que fracassa devido à sabotagem realizada pelo Diretor. Ao expor, por meio de diversas cópias, as anotações sobre o que *Jean* e as/os discentes conversavam, todo o seu trabalho para modernizar o currículo e torná-lo mais próximo das demandas dos alunos é desacreditado, o que faz com que a escola retroceda mais ainda na abordagem das questões de gênero e sexualidade com uma nova direção.

Na troca de gestão, a nova diretora Hoppe vai implementar todas as mudanças de uma educação considerada “mais organizada e com limites”. Das primeiras ações a serem implementadas foram a utilização de uniformes, a proibição de apetrechos, pinturas e

modificações no cabelo, o controle de circulação pelos corredores, utilizando linhas para dividi-los e determinar o fluxo que se deve seguir, a censura às músicas a serem ensaiadas e encenadas, entre outras. Todas elas implementadas sob o discurso de que o rigor leva à excelência.

Moordale sucumbe às diversas exposições negativas, como a de um estudante andando pelado pelo pátio da escola e a exibição de uma peça de teatro considerada obscena; então fecha as suas portas. Aqui não iremos nos debruçar sobre os motivos e os elementos que a levam a encerrar suas atividades, embora seja fundamental pontuar que sua constituição e os problemas vivenciados, enquanto escola que começou em uma perspectiva mais aberta, “liberal”; depois foi retrocedendo em sua organização, cessando o diálogo e recorrendo às imposições. Seria forçoso dizer que a aposta em um modelo mais rígido teria levado à falência e a obrigado a encerrar suas atividades. Mas nos indagamos: até quando se suporta tal modelo, já tendo experimentado uma educação mais dialógica e libertadora? Como não sucumbir ao modelo “militarizado”, como mecanismo de controle, quando jovens não desejam se submeter às regras?

4.2.1 *Cavendish*

A quarta temporada é marcada pela chegada de *Aimee, Ruby, Viviane, Cal, Jackson, Eric* e *Otis* à escola *Cavendish College*. Nela são recepcionadas/os pelas alunas/os, dentre eles, *Aisha, Abbi* e *Roman*, os quais dão vida ao casal de maior popularidade da escola.⁷⁴ A recepção dá o tom de como esse ambiente destoarà do anterior, pois vai se configurar como uma escola mais acolhedora, no tocante às diferenças; moderna, no sentido de utilização de novas tecnologias, proposta que fica bem evidente na entrega de um tablet, logo na recepção das/os novas/os estudantes; e sensíveis e aberta a debruçar-se sobre as discussões ambientais e fomentá-las.

⁷⁴ Aqui é importante pontuar que quem dá vida ao casal, na série, são *Anthony Lexa*, atriz britânica, cantora e compositora, transgênero, no papel de *Abbi*, e, no papel de *Roman*, está o ator britânico, transgênero, *Felix Mufti*. Ele é conhecido pelo ativismo em favor da visibilidade da comunidade trans.

Figura 17: *Aisha, Roman e Abbi.*



Fonte: https://sexeducation.fandom.com/wiki/The_Coven?file=Sex_Education_4_09.jpg

Além de ser representada como uma escola inclusiva, tecnológica e preocupada com a preservação do meio ambiente, é palco, ainda que pontualmente, de desrespeito à acessibilidade, com o tema da inclusão problematizado pelo aluno cadeirante *Isaac*, na luta para a escola consertar o elevador que está sempre quebrado.

O caso do elevador sem manutenção é sintomático para pensar como os espaços, por mais inclusivos que sejam, precisam ser constantemente repensados em termos de ocupação, a fim de que ninguém fique dele excluído. Contudo, o episódio é utilizado para mostrar como as/os discentes encontraram estratégias de mobilização para enfrentar casos assim. O desfecho do elevador termina, após os protestos iniciados por *Isaac*, *Aimee* e demais discentes, com o diretor sendo acionado e liberando verba para os reparos necessários no equipamento.

Figura 18: *Isaac* e a luta pela acessibilidade.

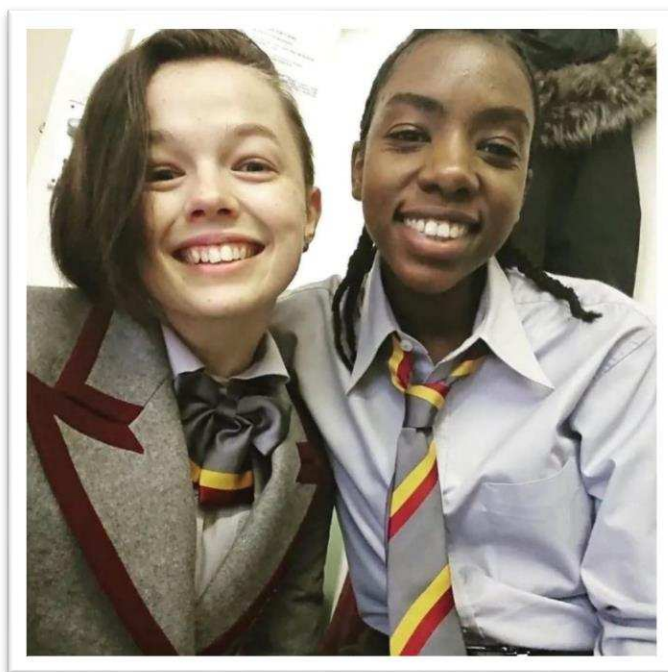


Fonte: https://sexeducation.fandom.com/wiki/Isaac_Goodwin?file=Sex_Education_4_First_Look_9.jpg

Otis, ao chegar, percebe que, nessa escola, já existe uma espécie de clínica de aconselhamento feita por “O”. Ele vai se candidatar a conselheiro e disputar com “O” e com outro concorrente. Este, mesmo tendo feito uma campanha carregada de estereótipo do candidato que compra os votos, ganha a disputa, mas desiste, ao final. *Otis*, após uma campanha em que vai difamar “O”, em um jogo de muita artimanha política, cujas estratégias estão ancoradas nos argumentos falaciosos *ad hominem*, fica com o segundo lugar. Mas desiste e discursa, mostrando o quanto o lugar deveria ser, mesmo, ocupado por “O”. Essa disputa vai atravessar toda a 4ª temporada.

O tema da transexualidade é abordado de forma muito mais representativa nessa temporada, pois, além da representação e atuação de pessoas transgêneros, também são exploradas, mais detidamente, as dificuldades enfrentadas por *Cal*, pessoa não binária interpretada por Dua Saleh, com a construção e aceitação das pessoas de sua identidade de gênero. Embora a personagem já estivesse presente nas temporadas anteriores, a relação entre sua identidade de gênero e como se sente com seu corpo culmina em uma das cenas mais tensas de uma série classificada como comédia: há possibilidade de um suicídio, sem a comicidade que se espera.

Figura 19: *Layla e Cal* (à direita).



Fonte: https://sexeducation.fandom.com/wiki/Dua_Saleh?file=S3BTS3.jpg

Cal desaparece e todas e todos saem em sua busca. Há uma mobilização na escola e fora dela para que ele seja encontrado antes que pratique uma violência contra si. E é, então, encontrado por *Eric*, que tem uma espécie de visão/revelação que o conduz até o lugar em que estava *Cal*. *Eric* e *Jackson* conseguem conduzi-lo para longe dali. Em seguida, *Aisha* propõe que toda a arrecadação que tem feito poderia ser direcionada para a realização do processo de transição de *Cal*.

A série faz uma crítica sutil às formas de lidar com questões do dia a dia, à la *Pangloss*, de Voltaire, no *Candido*, ou em *Otimismo*, presente na atuação de Abbi, no seu jeito de tentar ser positiva, sempre como maneira de viver. (Han, 2017a, 2017b) Ao que, hoje, poderíamos atribuir ao conceito de positividade tóxica, cuja ideia é de que sempre é possível evitar a dor e autocontrolar-se, retirando uma lição de vida em tudo que acontece, por meio de práticas e exercícios diários – nesse caso, o sistema permanece quase isento e a culpa recai sempre sobre o indivíduo (Sampaio, 2023; Roballo, 2021); o que fica bem exposto, quando da necessidade de colocar uma quantia de dinheiro toda vez que se julgava alguém (esse dinheiro iria para a doação, mas, agora, será direcionado a *Cal*).

A religião é outro tema que atravessou a série, contudo tem seu desenvolvimento mais intensamente na 4ª temporada, a partir das experiências de *Eric*, para quem a religião cristã vai ganhar toda uma perspectiva inclusiva, quando ele termina o último episódio dizendo a *Otis*

que deseja ser pastor, mesmo após declinar do batismo nas condições impostas: negar a si mesmo e viver as expectativas da comunidade sem se assumir como é. Seu desejo pode ser lido como uma nova forma de ressignificar a atuação de um pastor, cuja orientação sexual e a identidade de gênero são dissidentes do que, na lógica cisheteronormativa, impõe-se. Embora a série não apresente, claramente, a noção de igrejas inclusivas, sugere-as no final.

Assim, seja em *Moordale*, como uma escola que as/os participantes julgam mais parecida com a que frequentam e frequentaram; seja em *Cavendish*, uma escola que elas e eles julgam parecer uma escola direcionada ao público específico, “parece uma escola LGBT”, ambas provocaram um olhar sobre si e sobre as escolas que frequentaram durante a vida escolar, desde o Fundamental ao Ensino Médio. E de como precisaram negociar todo o tempo para poder construir quem se é.

4.3 No Instituto *Amélie Poulain*: entre negociações e construções

Tem ficado muito latente uma perspectiva, como já apontada, em que a escola é tomada como um lugar seguro. Não um lugar no qual se poderia fazer tudo e que não houvesse, ali, determinada vigilância, controle e coerção. Mas que, nesse lugar, permitiria a existência de possibilidades, de negociações entre corpo discente, docente e comunidade escolar. Essa noção de que a escola é um lugar seguro, e aqui, também, um espaço, aparece pela primeira vez, quando assistíamos ao segundo episódio da 3ª temporada. Assistimos a esse episódio indicado por elas e eles, para nos debruçarmos sobre o relacionamento de *Eric* e *Adam*; tal episódio termina com a nova diretora, *Hope*, lendo o livro de *Jean Milburn*, “Nação Ignorante”, após iniciar mudanças nas regras da escola *Moordale*,

Além das muitas investidas da nova direção em relação às questões de comportamento, principalmente, aquelas direcionadas à sexualidade e ao gênero, perguntamos se havia, pela nova diretora, perseguição a essa questão, sobretudo, na figura do personagem *Cal*, devido a seu processo de transição, aparentemente, visível pelas suas vestimentas. Aparece, então, essa noção de que a escola é refúgio, mesmo que, na série, pelo menos em relação a *Eric* e *Adam*, e na transição de *Cal*, isso não estivesse tão evidente, uma vez que as investidas da nova direção recairão, sobretudo, sobre aquelas e aqueles nos quais a diferença denuncia a regra e a instabilidade desse refúgio.

Lexi: Ah, que não pode mais usar aquela coisa colorida, igual usavam na primeira e na segunda (temporada). Eu acho que, tipo assim, também é a mesma situação do *Eric* e do *Adam*. O *Eric* é um homem gay, que ele é oprimido pela família, que a família é da religião evangélica. Na tese dele, Jesus é negro, aí tem toda essa situação e ele é um homem gay, mas ele tem

que se esconder para a família, mas vai para (pausa prolongada) à escola, assim, eu acho que, na minha opinião, a escola é o refúgio dele, para ele ser quem ele é, porque dentro... igual, a maioria dos jovens, hoje em dia, a escola é o refúgio. Porque na escola não têm os pais, na escola têm amigos que apoiam, têm os amigos que incentivam, os professores que abrem a cabeça dos alunos. Tipo assim, na família dele, ele não pode ser quem ele é. Não pode vestir roupas coloridas. Na série ele não pode, se ele usa, ele é discriminado pela mãe e pelo pai. Ele é olhado de forma diferente. Agora, na escola, perto dos amigos, não. Ele vai para escola com roupa muito colorida, ele vai para escola com maquiagem muito colorida, com coisa dourada na cara. Agora, chega em casa ele não pode ser assim. Aí que entra a situação do *Adam Groff*, que é, tipo assim, ele é hétero e ele, tipo assim, ele tem preconceito com o *Eric*, ele não gosta do *Eric*, ele tem raiva do *Eric*, porque o *Eric* é gay.

André: Por isso o persegue o tempo todo?

Lexi: Persegue ele em várias situações, mas quando botam eles dentro de uma salinha, para eles arrumarem a sala juntos, eles acabam ficando. E o *Eric*, o *Adam* acaba se apaixonando muito por ele. Eles acabam se gostando. Aí que entra outra situação, a situação que eu passei. Que a questão da pessoa, tipo assim, você carregar o fardo todo sozinho, por exemplo: o *Eric*, já na segunda temporada, se não me engano, ele já estava um pouco mais resolvido com a família, ele começa a gostar, tipo assim, ele e o *Adam* começam a ficar juntos. Mas o *Adam* não pode ser assumir para a família, porque o pai é o diretor, a mãe é ‘não sei o quê’, e ele não pode se assumir. O *Eric* já é bem mais resolvido. E o *Adam* só pode...

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Lexi é uma das participantes que vai trazer essa noção de que a escola é um lugar seguro, inclusive na série, no caso em que *Eric* pode ser quem ele deseja ser, presente em elementos bem visíveis, com o uso das vestimentas coloridas, a aceitação pelas amizades, cujo contraponto são as repressões sofridas na religião e em família. Embora a série explore um lugar-comum, cuja intenção parecia ser apresentá-lo como um menino violento, que persegue seu colega de escola há anos, depois, apaixona-se por ele, e esse relacionamento o auxilia a assumir-se para a sua família. Pode-se provocar um caminho interpretativo de que a maioria dessas pessoas que perpetram a violência, na verdade, estariam camuflando sua sexualidade (Sedgwick, 2007; Couto Júnior, Ferreira, Oswald, 2017) e sua reação seria autoexplicativa, uma vez que seria *Adam* um gay enrustido, ou seja, “Ressoante como é para muitas opressões modernas, a imagem do armário é indicativa da homofobia de uma maneira que não o pode ser para outras opressões” (Sedgwick, 2007, p. 32).

Reforçando esse lugar-comum de que o problema da violência é uma questão entre os homens e as mulheres mal “resolvidas/os” com a sua sexualidade, e que deveriam resolver para cessar a violência.

Se o novo senso comum, segundo o qual homófobos candentemente abertos são homens “inseguros de sua masculinidade”, complementa a ilusão implausível e necessária de que poderia existir uma versão segura da masculinidade (conhecida, presumivelmente, pela frieza de sua expressão homofóbica) e um modo estável e

inteligível de que os homens se sintam em relação a outros homens no moderno patriarcado heterossexual capitalista, que maior aperto poderia haver na rosca de uma identidade masculina já descentrada, sempre em falta, perpetuamente chantageável, e pronta a ser manipulada para a canalização da violência? (Sedgwick, 2007, p. 44, grifo do autor).

Retirando, assim, a responsabilidade, de fato, de que há violência cometida, sobretudo, por pessoas cisgêneras e heterossexuais que não são, de fato, homossexuais e nem serão. A série, para indultar as violências cometidas por *Adam*, parece justificá-las por ele ainda não ter criado coragem de assumir-se, produzindo, assim, uma percepção de que o olhar para a diferença é reproduzir esse lugar-comum, no qual a diferença será sempre uma ameaçadora da regra monolítica da cisheterossexualidade. Pontua Sedgwick

Primeiro, sabemos muito bem quão limitada é a influência que uma revelação individual pode exercer sobre opressões em escala coletiva e institucionalmente corporificadas. O reconhecimento dessa desproporção não significa que as consequências de atos como a saída do armário possam ser circunscritas dentro de limites predeterminados, tais como entre os domínios “pessoal” e “político”, nem requer que neguemos quão poderosos e destrutivos tais atos podem ser (Sedgwick, 2007, p. 36).

Perspectiva que vai aparecer, sobretudo, na observação de Lexi, na cena em que *Eric* e *Adam* estão na cama, tentando ter relações sexuais: “Sem nenhuma prega, mas porque o negão tacou nele”. A cena começa sob uma ótica bastante cômica, em que ambos começam a se posicionar para um ser penetrado pelo outro. O que não vai dar certo, ou seja, em uma evidente alusão de que há um menino gay que quer ser penetrado e um menino hétero que também deseja o mesmo, mas que não se coloca como gay. Ao ponto de Escorpiana atribuir a *Adam* a expressão “ele vai ser gay demais”, isto é, sua suposta heterossexualidade é mensurada pela sua melindrosa homossexualidade. Ou, conforme aponta Sedgwick, “Viver no armário, e então sair dele, nunca são questões puramente herméticas. As geografias pessoais e políticas são, antes, as mais imponderáveis e convulsivas do segredo aberto” (2007, p. 39).

Lexi: Gargalhada. Fecha o olho. (Lexi e Pocahontas riem muito)

Pocahontas: Ele quer dar. (Mais risos)

Lexi: Mas eu acho que é isso mesmo.

Pocahontas: Mas é.

Escorpiana: Vai ser diferente, ele vai ser gay demais.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

As risadas são inevitáveis, Bibi e Pocahontas são as que mais continuam rindo, enquanto seguem os comentários, no momento da cena em que se inicia a tentativa de que ocorra uma transa.

Bibi: É só me tirar daqui.

Pocahontas: Ridículo, não quis te comer. (Risos)

Lexi: Tu viu que a legenda é totalmente diferente, né? Não fode é não sei o que... não fode, ai...

Fiel: Ele já se assumiu?

Lexi: Não.

Fiel: Eita!

Lexi: Com meu namorado? Eu quero que você pare de falar merda com meu marido, (risos) minha mulher, (risos), minha marmita.

Lexi: O que você me prometeu? Uma mão amiga (risos), ‘Ladyyy’ pincelada? Imagina quem nem usa uma cama?

Pocahontas: O Fiel não para de olhar para a televisão.

Bibi: Ele quer aprender.

Lexi: Sem nenhuma prega, mas porque o negão tacou nele. Oh, o pintão! Mas é verdade.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

O lugar-comum da objetificação do homem negro é reforçada pelas falas de Lexi, assim como as falas de Bibi e Pocahontas, direcionadas a Fiel, o menino heterossexual do grupo. Elas parecem reforçar a homofobia velada, ao postularem o ideal de que há sempre algo a se revelar de quem muito se arvora em uma identidade, como é a postura sustentada por Fiel reiteradamente. De fato, a cena parece as/os conduzir a esse desfecho: *Adam* era violento, pois, no fundo, não se aceitava. Embora, talvez, não tenha sido a intenção da série, uma vez que debate abertamente as questões sobre gênero e sexualidade, essa relação de causa e efeito torna sintomático o que se reproduz no lugar-comum⁷⁵ das afirmações cotidianas. Mas me parece acertada, quando retrata todo o processo de *Adam* em sua aceitação e coragem de ir conhecendo a si e compartilhando suas experiências com a família.

Nesse sentido, a escola, para eles, *Adam* e *Eric*, teve significados bem diferentes, pois, enquanto, para *Eric*, ela vai além das perseguições sofridas, tornando-se um lugar seguro, conforme apontado por Lexi, para *Adam*, a escola é lugar de sofrimento, de não se poder mostrar quem se é. O caminho que escolhe trilhar para lidar com isso era ora a violência, ora se deixar objetificar, por ser o menino do pênis grande. Ou seja, o menino “hétero”, depois gay e, por último, bissexual, cujo processo de incompreensão de si torna a sua trajetória tão sofrida quanto

⁷⁵ Importante pontuar o que acionamos quando utilizamos “lugar-comum”. É sempre a falácia da generalização apressada, na qual as situações que ocorrem em uma parte são ancoradas e atribuídas ao todo erroneamente.

a das demais personagens. Assim, quando falamos de escola, percebemos, nas vivências de *Eric* e *Adam*, uma escola que acolhe, mas, também, exclui – seja aquela institucionalmente constituída, seja aquela a se constituir pelas práticas de cada pessoa que nela vive. O que pôde ser confirmado no diálogo que se seguiu, quando indagamos se ainda sustentavam que a escola era um lugar seguro.

André: Vocês disseram que a escola era lugar seguro.

Lexi: Hoje já não é. (Muitos risos)

André: Na série, a escola também parece um lugar seguro? Mas vocês, se quiserem falar, é claro, conseguem identificar algum tipo de violência que sofreram na escola? Não somente a violência física.

Lexi: Verbal?

Bibi: Se a gente consegue identificar? Com certeza.

Lexi: Como assim?

André: Ligada à questão do gênero e da sexualidade? Pode ser outro tipo de violência também.

Lexi: Aqui eu acho que não. (Referindo-se ao Intituto *Amélie Poulain*)

André: Tipo de piadas, preconceito, determinada postura...

Lexi: Ah, isso aí é em todo lugar.

Bibi: Assim, elas sofrem pela gente... (Inaudível, aqui a aluna aponta a questão da zoação, mas o áudio não possibilitou a definição exata do termo utilizado).

Escorpiana: Isso aí é a gente mesmo se zoando.

Lexi: Ah, isso aí é entre a gente mesmo, então não tem problema.

André: Mas entre vocês, se zoar, é uma coisa que vocês permitem? Outra coisa...

Lexi: Na fila da merenda, eu já devo ter arrumado barraco com uns três meninos, que falaram graça para mim, e fui e respondi.

André: Isso é uma forma de violência também?

Lexi: Sim.

André: Por mais que vocês disseram que, e eu não quero dizer que o que disseram não é válido, que a escola é um lugar seguro. Isso é ótimo, eu comentei isso com o diretor, que, na nossa pesquisa, as alunas e os alunos disseram que a escola é um lugar seguro, enquanto a minha perspectiva era de que a escola não era assim. “Elas e eles disseram que, sim, elas/es se sentem seguro”. Isso é ótimo para escola.

Bibi: Não, na verdade, pra mim, é que eu ocultei. Eu ocultei uma “partezinha”, né, não foi sempre o lugar acolhedor para mim, não. Do sexto ano ao oitavo foi pura esculhambação. (Muitos risos)

Lexi: Foi ameaçada de morte duas vezes.

Bibi: Quem?

Lexi: Você. A garota ameaçou bater nela, ela “vrummm” para casa.

André: Do sexto ao oitavo?

Bibi: É.

André: Para eles também? Para elas também? Disseram que onde cursaram esse período era seguro.

Lexi: Gente, o quinto e o sexto eram pavor.

André: Então, vocês acham que a adolescência é mais difícil do que a juventude?

Bibi: Com certeza.

André: Me parece que, do quinto ao nono, são vistos como adolescentes. Já no Médio são vistos como jovens, pois estão com 15, 16 e 17 anos.

Lexi: No Médio, a gente já é velho.

Bibi: 20 e 21 (risos)

Escorpiana: Quem reprovou, então...

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Esse lugar seguro, que, antes, havia sido apontado pela maioria, agora é reconhecido, sobretudo, pela questão etária, como um lugar de negociações, anulações e empoderamento, a depender de como se coloca para viver nele. Perspectiva pontuada que Saffner

Os processos de normalização não devem ser entendidos como o controle estrito sobre os sujeitos, mas eles dizem respeito à produção normativa da subjetividade. A resistência que as culturas juvenis promovem no interior da escola efetua modificações nos critérios normativos da cultura escolar. A enorme ampliação da visibilidade das identidades LGBTQIAPN+ na cultura escolar deslocou as fronteiras da normalidade ali presentes e se refletiu nos regulamentos escritos, que foram modificados, como no caso da admissão do direito ao chamado nome social (2024, p. 37).

O que fica latente quando Bibi afirma ter ocultado, em parte, a sua perspectiva da escola, suas querelas nelas vividas, a escola do Fundamental e a do Médio, com percepções diferentes. Isso é óbvio, quando consideramos sua perspectiva, mas não é tão evidente, quando se olha do ponto de vista institucional. Ainda que o processo de tratar alunas e alunos conforme a faixa etária, no Ensino Fundamental e no Médio, difira, em relação às discussões sobre gênero e sexualidade, elas parecem ser mais toleradas no Ensino Médio do que no Fundamental, e isso se dá, não, necessariamente por parte da instituição, pois, em ambos, a vigilância é constante, mas pela provocação trazidas pelas/os próprios discentes, ao afirmarem, cada vez mais, nesse lugar, suas identidades e seus corpos.

Então, elas negociam essa construção das identidades, no Ensino Fundamental, quase sempre baseada em anulações de si. À medida que as instituições são confrontadas e seu controle parece diminuir, elas começam a desenvolver essa capacidade de negociar com as regras impostas, dá-se essa passagem apontada na conversa por Lexi e Escorpiana. Ainda que soe clichê, a idade e, mesmo, uma retenção em uma ou mais séries, garante-lhes posição para que essa negociação não se dê de forma tão desequilibrada. Um exemplo de que esse empoderamento, ainda que pareça às avessas, pois também se pode tratar quem está “atrasado” como “fracassado”, pode ser constatado quando confrontamos a presença de pessoas mais velhas, em uma sala de pessoas mais novas. Uma presença que pareceu incomodar para a maioria.

Lexi: É igual a questão das pessoas mais velhas em sala de aula. Eu não concordo.

André: Como assim?

Lexi: Uma pessoa de 25 anos em uma sala de jovens de 17 anos. Eu não concordo com isso.

Pocahontas: Dá muito trabalho.

Bibi: Hã?

Escorpiana: Quando eu estava no sexto ano, tinha um menino de 17.

Lexi: Uma pessoa de 25 anos em uma sala de jovens de 17 anos. Eu não concordo com isso. Na escola Tomas de Aquino,⁷⁶ a filha de uma amiga minha, ela tem 11 anos, tem um menino de 17 na sala dela, no sexto ano. Ficam repetindo. Eu não concordo de jeito nenhum com isso, porque é uma pessoa mais velha, está ali no meio de um monte de crianças, pode fazer o que quiser, pode abusar, pode fazer o que for e vai ficar por isso mesmo. Pela segurança das crianças, eu não concordo. Se eu chego na escola e vejo que o meu filho estuda com um homem de 17 anos. Ou eu tiro ele da escola ou eu chamo o Conselho Tutelar. Porra, tá velho, que se foda. Bota ele para de noite. Não interessa. Fala que não tem cabimento, fala que é uma sala de crianças de 11 ou 12 anos, até 13. Agora, uma pessoa de 17 anos? Não. Já é uma pessoa mais crescadinha, já tem maldade nas coisas.

André: Então, você acha que ele pode perpetrar uma violência, isso seria mais fácil?

Lexi: Claro! Óbvio! Ele vai ser tratado como um retardado dentro da escola.

André: Não entendi... A criança vai ser tratada como retardada?

Lexi: Não. Ele também.

André: Ah, então ele seria o causador da violência, mas também sofreria, por ser maior?

Lexi: É.

André: Mas que tipo de violência ele sofreria?

Lexi: A violência verbal também, tipo: “Você é repetente”, alguma coisa assim. Bem ou mal, a direção também faz preconceito com os outros.

André: Como?

Lexi: Verbal mesmo. Igual, quando eu sofri lá na, lá no Tomás de Aquino. Quando eles falaram que eu não combinava com o perfil da escola.

Escorpiana: Logo aquela escola.

Bibi: O Tomas de Aquino?

Pocahontas: Logo aquela escola (muitos risos)

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

A violência mencionada pode partir da própria escola, como uma instituição, fazendo aquelas e aqueles para os quais a diferença é um incômodo denunciarem um modelo de uniformização das relações (Seffner, 2013). Não saber lidar com essas diferenças ainda é uma constante em muitas instituições de ensino, conforme se depreende da fala de Lexi, ao apontar o motivo da sua saída da escola, por não seguir o perfil que era esperado, por isso havia sido convidada a se retirar. Nada mais sintomático, como essas transferências jogam alunas e alunos de um lado para o outro, por motivos que nem sempre são, de fato, pertinentes para uma possível

⁷⁶ Por questões éticas, escolhemos substituir o nome da escola.

transferência. Forçoso seria afirmar que ela havia sido convidada por ser um menino afeminado, embora não se possa desconsiderar essa possibilidade.

As mágoas de uma escola que a expulsou ficam evidentes no modo como ela se refere.

Lexi: Nem perfil eles têm. Aquilo ali não tem nada, aquilo ali é um fim de vala. Aquela escola é uma merda, a direção dali é ruim. Tudo, tudo ali é ruim. Os professores são uma merda. Ali é horrível.

Escorpiana: Respeita os professores.

Lexi: Tem gente que fala que é o aluno que faz a escola, mas os professores também.

Bibi: Antigamente era o melhor colégio daqui (região), depois que ficou ruim.

Lexi: Bem antigamente.

Bibi: Bem mesmo.

Lexi: Bem. Quando as coisas eram rígidas. Para você ver, olha como os alunos do Tomás de Aquino vão para escola e olha como os alunos do *Amélie Poulain* vêm para a escola.

Escorpiana: Tem uma diferença.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Entre uma escola, que, na opinião dela, é inferior, terrível, e a solicitação de mais controle, deixa implícito esse movimento dúbio, que também é explorado pela série e está presente em nossas escolas: a imposição de limites, sem que a coerção seja o mote principal. Lexi faz essa comparação de sua antiga escola com a atual, o Instituto *Amélie Poulain*.

Lexi: É muito diferente. A roupa, o modo de agir, o modo de se comportar dentro do ônibus. Tudo bem que têm umas pragas daqui que às vezes tem que dar um chamado neles dentro do ônibus. Mas os do Tomás de Aquino é uma coisa sinistríssima. “Ah, vai tomar no cu, piranha”, “ah, dei minha xereca ontem” e “o que não sei o quê” (Imitando como as/os alunas/os do Tomás de Aquino supostamente falam). É igual àquela “perebenta”, lá, que anda de “cropped” dentro do ônibus. Olha, eu falei com ela, na quinta passada que eu vim, ela entrou no ônibus de cropped, ela olhou assim, sentou do meu lado... eu falei: “minha filha, você não está com frio não com essa roupa? Você está indo para a escola mesmo?” Aí, ela, “tô indo, né”. Falei: não tem vergonha não? A blusa de escola no teu ombro. Falei: como o motorista deixa entrar uma coisa dessa. Aí eu comecei a conversar com uns velhinhos que estavam assim, gente, eu fico passada, sabia? Como o motorista consegue deixar uma criança dessa entrar no ônibus de cropped? Quase de biquíni. Elas estão peladas praticamente indo para a escola. E entra na escola com aquilo, assiste aula com aquilo. Está igual à série. Eu acho feio demais, acho que a escola tem que ter um padrão de uniforme, de tudo. Igual aqui no Instituto *Amélie Poulain*. Para você ver quando era bagunça, os outros vinham de calça rasgada chamavam na direção.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Lexi, ao mesmo tempo em que sofre diferentes violências, apresenta uma postura semelhante à que a fez e faz sofrer. Embora reconheça que esses limites devam ser impostos, tal imposição precisa ser equilibrada – conclusão a que conseguiu chegar através da maturidade

que o Ensino Médio lhe conferiu –, mesmo que a aparente uniformização de uma vestimenta seja tomada como uma espécie de garantia de como se deve comportar, presente no diálogo a seguir.

André: Vocês acham que essa uniformização evitaria violência, é isso? É isso que está dizendo, Lexi?

Lexi: Não. Evitaria o mal comportamento, né. E também a violência, né. Uma uniformização... a pessoa que está dentro do ônibus, você vai ver que a criança uniformizadinha, bonitinha... a escola passa uma coisa... como eu posso falar: um comportamento diferente para aquela criança, tem uma regra, tem uma rigidez, tem uma coisa ali. Dentro do ônibus aquela criança vai ficar quietinha, entendeu? Aí não vai sofrer o preconceito de os outros xingar e bater nela dentro do ônibus. Ela não vai ser aquela criança do “aí, vai tomar no cu, caralho”, com umas roupas igual uma vagabunda. (Nesse momento, todas caíram na gargalhada).

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Retomamos a posição da diretora *Hope*, como aquela que traz esses limites presentes na série. E indagamos: o que deveria estar sob os limites impostos pela instituição e como eles deveriam ser colocados?

André: O episódio que assistimos antes do *Adam* e do *Eric*, ele termina com a diretora confiscando todos os apetrechos, entregando o uniforme que agora deveria ser usado. Então vocês acham que a escola deveria ser mais rigorosa nesse sentido?

Lexi: Não mais rigorosa. Rigorosa demais aí já é demaaaaaiiiissss.

André: Qual seria o limite, então? Até mesmo para poder... (interrompido)

Escorpiana: Como aqui no *Amélie Poulain*. Você tem que ir com a camisa da escola. Tem que ir com a camisa.

Lexi: E uma calça que não é rasgada.

Escorpiana: É.

Lexi: Isso aí já o máximo do máximo. E ter cobrança. Escola que não tem cobrança vira bagunça, vira puteiro igual o Tomás de Aquino.

Escorpiana: Porque, tipo, se você quiser pintar o seu cabelo, o cabelo é seu, se você quer botar um piercing, bota. Mas tem um padrão.

André: Tem que ter um padrão?

Lexi: Que é o uniforme e a calça. Acabou.

Escorpiana: Porque, se acontecer alguma coisa, vai saber que é um estudante, está com a camisa da escola. Dá para saber qual é a escola, entendeu? Eu acho isso.

André: Não é que a escola tenha que ser rigorosa, não é isso. Mas ter uma rigidez um pouquinho ali? E passar uma imagem, não vou falar uma imagem liberal para os alunos, não é isso. Mas, sei lá, tipo um...

Escorpiana: Um respeito.

Lexi: Isso, um respeito.

André: Então, se trouxermos o comentário que a Bibi fez na van, da 4ª temporada, que a escola para qual eles vão nem parecia uma escola, era por que a escola parecia muito liberal?

Lexi: Sim, sim.

André: Mas por que ela era tão liberal assim? Porque as pessoas lá eram respeitadas, elas podiam ser quem elas são.

Lexi: Ai, André, cala a boca! (Nesse momento, houve uma manifestação com muitos risos e me acusaram de deixá-las/os confusos)

Bibi: É um colégio, né. É bonitinho você ver o pessoal uniformizado, com tudo certinho.

Pocahontas: Eu não acho.

Bibi: Passa uma visão. Cala a boca, Pocahontas. (Muitos risos) Você passa a visão de um colégio mais sério, uma coisa mais bonitinha. Agora, pô, vai chegar um monte de “mulambeto” que nem aquele pessoal lá, quem vai querer colocar a criança num presídio, uma coisa esquisita.

André: Você está falando do Tomas de Aquino?

Bibi: Estou falando dele mesmo.

André: Mas você tinha dito que, na série, que na 4ª temporada, que a escola parecia uma escola LGBT. O que que seria de ruim em uma escola LGBT?

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Nesse momento, houve um silêncio. Ficando nítido que precisavam analisar bem o que tinham a dizer. A conversa perdeu aquele tom de descontração. Sentimos, então, que elas e eles começaram a ter que justificar cuidadosamente as suas palavras, pois os limites entre uma escola que se mostra respeitosa das diferenças e uma que não é seriam facilmente confundidos com uma concepção de escola permissiva. É muito presente, nas conversas, essa idealização da uniformização como mecanismo de ordem, sinal de respeito, que, segundo elas e eles, seria uma forma de garantir determinada organização, ao ver estudantes uniformizados, ainda que essa uniformização devesse ter limites.

Bibi: Não, pô. Mudei. (Muitos risos)

André: Fala, Bibi, o que você iria falar. Qual seria o problema, por que a escola rígida demais, que a Hoppe oferece, não parece boa. Uso dos uniformes, da linha para se caminhar no corredor, do “tirar o piercing”, que faz pouco caso do que os alunos falam, não quer que eles falem.

Lexi: Aí acaba sendo uma coisa muito...

Escorpiana: Forçada.

Bibi: Ela foi ao extremo.

Lexi: Ela foi ao extremo. São pessoas mal amadas.

André: E quando e qual seria o extremo da escola LGBT, então?

Bibi: Ah, chega, que saco. (Faz sinal e uma palmada na bunda)

Lexi: Calma, está confundindo a nossa mente.

Bibi: Ah, é o preconceito. Tenho mesmo com as trans.

André: Você falou o quê? Que é o preconceito?

Lexi: Gostar de trans tudo bem, mas tem que estar com uma roupinha mais, né, “portadinha”, para você não causar uma má impressão para as pessoas.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

É sintomático, ao olhar para *Cavendish* – percebendo que, nessa escola, *Otis* e companhia são recebidos por pessoas cujas identidades transexuais são postas como protagonistas – que tais comentários, pelo menos, naquele momento, surjam: é uma escola LGBT. Há um policiamento das fronteiras que se impõem, aquém das próprias identidades

apresentadas pelas/os participantes, uma vez que tendem a atribuir a *Cavendish* essa reprodução dicotômica, na qual a simples presença de pessoas transexuais, naquele local, torná-lo-ia um espaço LGBT.

Essa associação traz um elemento fundamental para pensarmos como os corpos são, ou não, autorizados a ocupar determinados espaços, cujas presenças determinam, mais ou menos, a identidade deles. A presença de *Ramon* e *Abbi* é suficiente para que a participante Bibi faça a afirmação (embora tenha mudado de ideia). Dessa forma, ela e os demais conseguem associar a antiga escola, *Moordale*, ao Instituto *Amélie Poulain*, que, embora também tenha a presença de pessoas que se identificam com algumas das identidades do movimento LGBTQIAPN+, não se torna, por elas e eles, uma instituição LGBT.

Enquanto essa associação de *Cavendish* a uma escola em Xerém, em que há um grêmio estudantil muito atuante, considerando pautas caras aos movimentos sociais, a luta antirracista e, sobretudo, as demandas dos movimentos LGBTQIAPN+, é facilmente acionada, por elas e eles, outra associação mostra-se sintomática: tanto nessa *Cavendish* fora das telas quanto na ficcional, as lutas são vistas como semelhantes e pautadas no respeito aos direitos das “minorias”. Uma dúvida comparação, ao atestarem a necessidade premente de uma escola acolhedora, ao mesmo tempo em que cobram, dessa mesma escola, uma postura mais rigorosa, ainda que não autoritária, no tratado das imposições dos limites.

A recepção de *Cavendish*, em um primeiro momento, parece ter mexido com elas e eles. Um desconforto inicial pareceu acometer, principalmente, Bibi e Lexi, pois, mesmo sendo as duas pessoas que mais afirmavam suas identidades, as quais, socialmente, são postas como dissidentes, foram as que mais implicaram com essa instituição, descrevendo-a como a que tinha menos “cara” de escola. Ao ponto de Bibi afirmar: “Ah, é o preconceito. Tenho mesmo com as trans”. Depois, foi seguida por Lexi: “Gostar de trans tudo bem, mas tem que estar com uma roupinha mais, né. ‘Portadinha’ para você não causar uma má impressão para as pessoas”.

Embora tenha sido em tom jocoso, as afirmações denunciavam como os espaços são organizados objetivamente pelos corpos que nele residem, ao mesmo tempo, em que a nossa subjetividade é sempre perpassada por essa organização. A presença de pessoas transexuais em destaque, naquele espaço da escola, foi determinante para reorganizar a percepção de duas participantes, a ponto de olharem para o local de forma suspeita.

4.3.1 O caso de *Aimee* e a escola como lugar de partilha

A experiência pela qual a personagem *Aimee* vai passar, assim como a sua mudança, no decorrer das temporadas, aborda um pouco essas experiências que deixam marcas indeléveis.

Fizeram-nos pensar como a escola e as amizades construídas por lá foram constitutivas de uma mudança na personagem e como as/os participantes viram esse processo e se reconheceram nele; permitiram-nos compreender essa afirmação, da escola como lugar seguro (ainda que nem tanto) e a possibilidade da clínica como realidade a ser almejada.

A frase dita no episódio, após as personagens serem liberadas da detenção, quando indagadas pela professora sobre o que as unia: “Além de pênis não consensuais, senhora, pouca coisa”, foi o pontapé para uma reflexão, no encontro do GEC do dia 19 de março. Assistimos ao sétimo episódio, da segunda temporada, que narra o relato da violência sofrida por *Aimee* a caminho da escola, no transporte público, e como ela encontrou ajuda para lidar com a situação através da partilha com outras meninas (os relatos das violências sofridas por elas as uniu em uma causa comum).

Como já apresentado no subtópico 1.1.5, e como pôde ser visto na Figura 9, a imagem da união das meninas em prol de ajudar uma mulher a superar seus traumas é, geralmente, referenciada nas redes sociais, quando se vai falar da série e do tema da violência contra a mulher: as meninas sentadas no fundo do ônibus.

No GEC, um dos episódios mais sensíveis para as nossas conversas foi esse, que retratou a união das meninas, ainda que diferentes questões as dividissem – desde rivalidades próprias da condição juvenil às competitividades que o sistema patriarcal produziu, para manter as mulheres em constante vigilância e controle, em um estado de guerra entre si. No diálogo que as meninas travam nesse episódio da detenção, três perspectivas sobre como essas violências perfazem suas rotinas são apresentadas, explicitamente, pelas seguintes falas das personagens: “*Ola*: Sim, como se fôssemos propriedade pública”, “*Maeve*: Sim. Talvez seja uma coisa de poder”. “*Aimee*: Sim. Acho que o homem do ônibus gostou que eu senti medo”. Encaram os corpos, sobretudo de mulheres, como se fossem públicos, cujo direito de uso se dá por, parafraseando Margulis e Urresti, uma “moratória sexual” *ad aeternum*, concedida ao homem. Cessão outorgada pela estrutura social patriarcal, em que as relações de poder, ainda que relações, são frequentemente desiguais.

Um diálogo que se iniciou com tamanha agressão entre elas, mas que culminou, sobretudo, em duas estratégias: uma de acolhimento – todas vão a um ferro-velho, quebrar carros velhos, liberar sua raiva – e outra, de luta – todas, na manhã seguinte, colocam-se ao lado de *Aimee*, para embarcarem no transporte público e realizarem aquela viagem juntas.

Durante a exibição, pudemos perceber algumas manifestações, como, por exemplo, na cena em que uma das meninas, *Vivianne*, conta que um homem havia mostrado o pênis para ela

por debaixo d'água. Ocorreram alguns comentários que não foram possíveis de identificar quem os emitiu. Primeiro, muitos risos; em seguida: “criança, né, acha tudo engraçado”. Essa violência impediu que *Vivianne* voltasse a frequentar o clube, algo que ela gostava muito de fazer.

A cena seguinte, em que a *Lily*, que constrói histórias consideradas pornográficas sobre *Etes*, narra como ela acessa uma rede social, a insistência de mostrar a si e suas partes íntimas que a rede exige, como ela, às vezes, permite-se entrar nesse jogo, gerou o seguinte comentário, por parte de Lexi e Pocahontas: **Lexi:** “Essa aí é uma safada.”; **Pocahontas:** “Essa é maluca”. Enquanto, na cena do ônibus, houve os seguintes comentários: **Lexi:** “Ah, a parte em que elas andam de ônibus juntas.”; **Bibi:** “Você, Lexi, na vida.”; **Escorpiana:** “Que não gosta de pegar ônibus”.

Assim que se encerrou o episódio que assistíamos, isto é, o sétimo, da segunda temporada, voltamos a conversar. Então, perguntamos se ele podia encontrar similaridades com o que vivenciamos no dia a dia.

Lexi: Que elas contassem os próprios traumas também, né. Foi, tipo um “abertamento” para que elas contassem o que elas sentiram também, os traumas que elas tiveram e os abusos que elas sofreram. Eu acho que... aí que a mensagem importa muito, porque parece que a outra pessoa contando o problema dela te dá coragem, te dá liberdade para você contar o seu problema, entendeu? Você entendendo o problema dela, você, automaticamente, entende que ela também vai entender o seu, porque ela passou pelas mesmas coisas.

André: Você acha que é comum esse tipo de violência? As meninas, por exemplo.

Bibi: O quê? (Expressão de ironia)

Lexi: O quê? Esse tipo de violência? Claro que é. A gente dentro do ônibus, não lembram, não? O cara ficou roçando o pinto no meu braço.

André: Dentro do ônibus indo para casa?

Lexi: Dentro do ônibus.

Escorpiana: Aquele mesmo cara?

Lexi: Hã, rã! A gente estava vindo para a escola. Eu sentei assim e o cara... ele sempre ficava em pé e, tipo, vários lugares vagos no ônibus, e ele ficava em pé segurando, assim, e olhando para a nossa cara e, tipo assim, roçando na gente.

Escorpiana: Tipo, assim, poderia ter vários lugares, mas ele sempre ficava no banco alto.

Lexi: Ele queria ficar em pé ali. Olha, aquilo, cara, eu nunca me imaginei passando por uma situação dessa, mas eu fiquei sentado, eu fiquei sem reação. Pô, a gente não sabe nunca o que a gente vai fazer. Se a gente grita, se a gente fala alguma coisa, se a gente chora, se a gente não fala. Eu não falei nada, entendeu? Eu que me acho uma pessoa muito corajosa, eu me achei uma pessoa muito covarde naquele momento, eu não opinei, tipo: “porra, sai daqui, caralho. Vai sentar em outro lugar”. Eu que sou uma pessoa boca pra caralho, né, falo um monte de merda mesmo e, naquele momento, simplesmente eu fiquei calado. Não porque eu já fiz isso para os outros, nunca, mas, sei lá, é um momento de muita angústia, você não sabe o que você faz. É muito chato.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

As relações de violências retratadas nesse episódio não só encontraram ecos nas experiências das/dos participantes, como também desnudaram, estruturalmente, a configuração dessas relações de poder. Mesmo Lexi, que se define como uma pessoa “empoderada”, percebe que sua capacidade de ação, naquele momento, é minguada ante a estrutura. Outro fator que esse episódio denuncia é a falta de um lugar seguro, na instituição, para que elas e eles pudessem apontar a ocorrência desses casos, uma vez que são recorrentes, pois o grupo já sabia quem era e a frequência com que isso tendia a acontecer. Conforme as falas de Escorpiana: “Aquele mesmo cara?” e “Tipo, assim, poderia ter vários lugares, mas ele sempre ficava no banco alto”.

Continuamos, então, a conversar sobre como a escola poderia ser, ou não, esse espaço de acolhimento e como isso contribuiria. E, mais uma vez, ficou latente que as estruturas culpabilizam as vítimas, embora elas e eles reconheçam que essa culpa é fruto de uma relação de poder. Mas se mostraram temerosas/os em reconhecer espaços institucionais que não imputam à vítima a culpa das suas agressões sofridas.

André: Vocês acham que a violência sofrida por elas, se na escola tivesse essa possibilidade de conservar, ajudaria ou não? (Concordam com a cabeça).

Lexi: Ajudaria, ajudaria, porque a gente poderia contar um relato nosso, igual ela fez, e contar uma forma que ajudou a gente a se acalmar e acabar dando liberdade para que elas se abram também, sabe? Para quem a gente ajuda.

Escorpiana: Mas também tem um problema que a mulher, de certa forma, acha que, tipo assim, ah, se isso porque você estava com uma roupa daquele jeito, curta.

Pocahontas: Mas foi como ela disse, falaram para ela, a mulher falou para mim que isso aconteceu porque eu estava com o shortinho curto.

Lexi: Aí ela foi lá e encurtou mais o short dela e disse: foda-se (se referindo a *Maeve*).

Escorpiana: É como se dissesse que aconteceu uma coisa ruim com você porque a culpa é sua.

André: É sempre culpar a vítima pela violência.

Lexi: Eu não culparia ninguém que já sofreu abuso. De verdade, eu não culparia ninguém.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Reconhecem que os espaços menos formais, com uma roda de conversa entre discentes e docentes (aqui poderíamos implicar a ideia de um espaço semiformal ou, como dito, por elas e eles, como menos institucionalizado), e as conversas entre amigas e amigos e próximas/os, dentro da sala e em demais espaços da escola, é o que acaba acontecendo. E, às vezes, são os únicos espaços que encontram mais livres e leves, sem o peso do julgamento e da culpabilização – embora deversem ser assumidos, cada vez mais, institucionalmente, uma vez que “As formas

de viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos, mais do que problemas ou questões de indivíduos, precisam ser compreendidas como problemas ou questões da sociedade e da cultura” (Louro, 2007, p. 204).

Então, indagamos em quais espaços teriam mais abertura, caso se configurasse na escola essa possibilidade, assim como foi retratado no episódio. A ideia era fomentar a discussão sobre como elas/eles reconheciam esses momentos em que se ajudam mutuamente a reconhecer as opressões sofridas.

André: Na escola, se tivesse essa possibilidade de conversar, vocês acham que os/as alunos/as se abririam para conversar? Por exemplo, vindo da direção ou dos professores ou dos alunos?

Lexi: Da direção, eu acho que não; dos alunos, sim. Na direção, a pessoa nunca vai se abrir com a direção. Porque sempre vão achar que, se contar, vão acionar o conselho tutelar, e vão atrás do “não sei o quê”, vão chamar a polícia e aí a pessoa vai ficar naquela situação chata, achando que... porque ela abriu a boca, deu aquele reboiço todo. Acredito que não. Se fosse uma iniciativa da direção, acredito eu que não, até porque eu também não falaria, mas, se fosse os alunos, acho que sim. Uma roda, assim, uma roda assim no Instituto *Amélie Poulain*. (Fez alusão à forma como estávamos conversando)

Pocahontas: Os alunos entre aspas, né, pois têm alunos que não levam a sério as coisas, só brincam, zoam, zoam.

Lexi: Exatamente, brincam, zoam...

Escorpiana: Acho que, no Ensino Médio, dá.

André: Vocês tiveram esse momento na escola? Não institucional, mas, mais ou menos, como na série? Pois ali se tratava de um castigo que elas tinham que cumprir, e elas acabaram encontrando ajuda umas com/nas outras.

Lexi: Mas já teve um momento da gente ficar, assim, sozinhas num canto, acabar rolando um assunto entre a gente e a gente contar alguma coisa que... e se ajudar, exatamente.

André: Vocês acham que a escola tem espaço (físico) que proporciona isso?

Lexi: Dentro da sala de aula, entre a gente.

André: Só entre vocês, dentro da sala de aula, na conversa entre vocês, sem nenhum professor ou professora?

Bibi: Sobre esse assunto nunca cheguei a conversar, não. Já conversei com a professora de Biologia, sobre a situação lá do namoro.

Lexi: Mas ela era filha da puta, não gostava dela não.

Escorpiana: Ela estava de leve e traz...

Lexi: É.

Bibi: Estava o quê?

Lexi: Ela contava para todo mundo, a gente não podia confiar nela.

Bibi: Ah, mas ela ia levar algo de mim para quem? (Risos)

Lexi: Não. Ela ficava de leve e traz, contava para a direção, contava para a professora de Química, enfim, ela era a maior leva e traz, eu não gostava dela. A gente não podia confiar nela como pessoa.

Escorpiana: A gente sabia que era ela, mas mesmo assim ... (Inaudível) passava na frente dela.

André: Fora das salas de aulas não há espaços que permitiam ou pudessem favorecer a reunião de vocês? Porque a gente está pensando...

Lexi: A gente conversa em qualquer lugar, cara.

Escorpiana: Mas não com uma pessoa, tipo assim, a gente não vai falar com qualquer um.

Lexi: A outra professora de Biologia, eu gosto de falar com ela.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

É evidente que essas questões exigem uma postura da parte de quem se prepara para ser partilhante, mas, sobretudo, de quem vai estar do outro lado, ouvindo a partilha. O que é apontado por elas/eles como crucial, pois parece que independe, necessariamente, ser institucional ou ser informal, é que os espaços de partilha que ocorrem entre discentes-discentes, ou entre discentes-docentes, sejam, o menos possível, um tribunal acusatório. Buscam, sobretudo, quem não as/os vão julgar. Não é evidente o reconhecimento imediato desses espaços, embora seja rápida a percepção da sua escassez no instituto.

Aqui isso mostra-se interessante e sintomático, pois a série brinca, a todo momento, com essa questão do sigilo e da fragilidade em mantê-lo. O sigilo que as personagens buscam está sempre colocado com extrema fragilidade, como no caso de *Jean*, mãe do *Otis*, ao ter suas anotações, no caderno, expostas para toda a escola. A exposição do pênis de *Otis*, na quarta temporada, ao tentar enviar um nude a *Maeve*, porém, acaba tendo sua genitália transmitida por meio de um telão, no pátio de *Cavendish*, dentre tantas outras situações de diferentes personagens que vêm à tona durante os episódios. Acerca dessa questão do sigilo, pontuada por elas e eles, ao reconhecerem a necessidade de haver os espaços e quem seria melhor para compô-los, surge o seguinte comentário de Lexi “Tem que ser escondido, mas acaba não sendo”.

Assim, pensando como essas questões de manter uma saudável partilha, seja entre elas e eles, permitindo que, também, acontecesse entre discentes e docentes/direção, nossa conversa tomou um rumo inusitado, uma vez que trouxeram a postura que cada uma/um deveria aprender, para se comportar melhor. Pois isso implicaria, diretamente, na existência desses espaços, o que, até então, mostra-se controverso, com o reconhecimento de que a vítima não pode culpar a vítima, embora se compreendam, aqui, as proporções de cada afirmação.

Lexi: Aí, tipo assim, eu comecei a me portar depois que vim para cá (Instituto *Amélie Poulain*). Eu comecei a me portar de uma forma que...

Bibi: Ah, tá. (Risos)

André: No Fundamental, então, você não estudava aqui?

Lexi: Eu vim no sétimo ano, eu vim a partir do sétimo.

André: Você acha que a violência sofrida na outra escola era maior do que aqui?

Lexi: Era, porque, tipo assim, a vestimenta da pessoa, o jeito da pessoa, isso, isso influencia muito no seu tratamento nos lugares, Por exemplo, vamos lá, a

gente está numa balada, entra um homem, numa balada que só tem héteros. Entra um homem maquiado, com roupa de mulher, é óbvio que ele vai sofrer preconceito naquele lugar. Agora, se você for em casa, trocar de roupa, colocar uma roupa casual, uma roupa “hétera”, uma roupa da moda “hétera”, você entra nessa boate, você se comporta, você vai ser respeitado.

André: Mesmo que você se relacione com os homens que se dizem “héteros” lá?

Lexi: Você vai ser aceito, é igual a minha questão, meu filho, eu não pegava ninguém no Tomas de Aquino⁷⁷, não conhecia e não conversava com ninguém. Foi eu vir para cá, eu comecei a mudar as minhas vestes, o meu jeito de falar, meu jeito de agir, eu comecei a mudar tudo, eu comecei a ser aceito e comecei a fazer amizade. Entendeu? No começo, eu só andava com o pessoas mais feinhas, que era a Bibi.

Bibi: Não, não vem, não, que eu fui depois. A primeira que você andou foi a Cladilde.⁷⁸

Lexi: E a Joana.⁷⁹

Bibi: A Érica⁸⁰, ela foi a pior.

Lexi: Depois a Mariana⁸¹ e depois você, Bibi.

Bibi: Eu fui a última, com certeza.

Lexi: Mas era todo mundo feio.

Luiza: Como você conseguia?

Lexi: E eu era quem oprimia elas, porque eu andava com o pessoal famosinho da escola e oprimia elas, mas as minhas verdadeiras amizades da escola eram elas.

Bibi: O Lexi esculachava a gente na escola, por andar com os famosinhos. Olha, esse viado vou te... (sinal de indignação ao mesmo tempo com risos)

André: Pode falar, tranquilo!

Lexi: É o meu jeitinho.

Bibi: Ele humilhava a gente, mano.

Lexi: Eu acho que a escola é um refúgio, sim, dependendo da série também.

Bibi: Para mim é.

Lexi: Tipo assim, sexto e quinto anos, cara, são crianças, estão se descobrindo. Pô, mas oitavo e nono, primeiro, segundo e terceiro já são pessoas mais evoluídas. Tudo bem que ainda têm um “bocó” muito cabeça pequena, mas já tem pessoas mais evoluídas, sabe? Pessoas mais velhas, pessoas mais maduras para aquilo dali.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Aimee encontra forças, ao partilhar com as meninas, contar sobre a violência sofrida e descobre estratégias para enfrentar os traumas vividos. Mas a série aponta, também, para a sua condição de uma menina submissa às vontades do grupo, com um relacionamento familiar de muito desleixo por parte da mãe, de relacionamentos amorosos – com *Adam*, depois, outro rapaz –, nos quais as tentativas de fazê-los realizados eram à custa de sua própria incompletude. Até

⁷⁷ Nome fictício.

⁷⁸ Nome fictício.

⁷⁹ Nome fictício.

⁸⁰ Nome fictício.

⁸¹ Nome fictício.

que começou a ter as suas próprias escolhas, na quarta temporada, mudando completamente e já não estando sempre presa aos ditames que lhe impõem. Perspectiva que pode ser vista nas incongruências de Lexi, ao se colocar também como aquela que oprimia para aquela que, agora, acolhe. E de quem mais se mostra interessada para que, no instituto, possa ter espaços de partilhas, pois o associa a um lugar possível de começar a clínica, ou, pelo menos, algo parecido.

Como já dito, Lexi aponta a escola como esse lugar seguro, embora tal segurança seja, sempre, acompanhada pelas mudanças e adaptações que precisou fazer ou que ainda estava fazendo, o que lhe rende certa identificação com *Aimee*. Apresenta uma linha tênue, quando propõe esse lugar, em que as violências poderiam ser, também, denunciadas. O mesmo parece estar contido nas experiências das/dos demais participantes, como no caso de Luiza, ao apresentar os atritos entre ela e as meninas de sua antiga escola, e como ela vê essas mesmas questões no Instituto hoje.

Luiza: As meninas, tipo assim, elas eram mais escurinhas, né, e eu por ser branca, era o por ser branca, era o contrário, elas ficavam em cima de mim, entendeu? Queriam brigar comigo.

Lexi: Racista, racista

Luiza: Sim, eu apanhei na cabeça, já parei na secretária várias vezes.

Lexi: Então, elas implicavam com você por elas serem pretas e você ser branca.

Luiza: Não, mas era só eu e Pocahontas. A Pocahontas também, ela é moreninha e elas implicavam com nós duas.

André: Você acha que essa implicação era por causa de quê?

Luiza: Não sei.

André: Só por causa da sua cor?

Luiza: Eu acho que sim, eu acho que sei lá.

Lexi: Eu acho que era.

Luiza: Isso eu não sei.

Lexi: É, sim.

André: E como era a sua relação com os meninos da escola?

Luiza: Boa.

André: Isso não causava ciúme nelas?

Luiza: Não, os meninos não, era boa a relação. Era melhor com os meninos do que com as meninas.

André: Por isso mesmo

Lexi: Sua safada, isso sim. Você era uma safada.

Luiza: Não, eu era uma criança.

André: Mas por você ter uma relação boa com os meninos, será que não havia essa rivalidade?

Lexi: Não era inveja, por elas acharem que você era mais próxima dos meninos, que você estava pegando os meninos que elas queriam? Porque existe isso na escola.

Luiza: Não, porque eu andava com as meninas sapatona também. Aí elas ficavam com inveja também. Uma disse que queria ficar comigo e eu disse que não. Ela queria brigar comigo, professor!

Lexi: Aí virou sapatão?

André: Ela que investiu em você, não aceitou o não.

Lexi: Investiu, investiu?

Luiza: (Muitos risos.... fala inaudível)

André: A fala não ficou legal... Investiu no sentido de dar em cima, querer namorar, ficar com você. Ela deu em cima de você e você não quis.

Luiza: Sim, aí eu falei que não e ela ficou ...

Lexi: Na outra escola isso?

Luiza: É.

André: Ela ficou brava como? Parou de falar contigo?

Luiza: Porque eu falei não para ela. Ela não era a minha amiga, ela não aceitou e queria brigar comigo.

Lexi: Tem aquele momento de “reclusão”, tipo assim, a pessoa não aceita ser recusada. Gente, ninguém aceita ser recusada. É humilhante...

Bibi: Tem gente que nem pede...

Luiza: Eu fui embora no primeiro ônibus.

André: E você acha que foi tranquilo, que você foi melhor acolhida aqui no Instituto *Amélie Poulain*?

Escorpiana: Cada escola uma história diferente.

Luiza: Acho que foi.

Lexi: Também acho que fui melhor acolhido aqui.

Fiel: Eu fui muito mais.

Luiza: É que nem a Lexi falou, às vezes, você é muito pequena, é criança e tem esse...

André: E vocês acham que, na escola, tinha uma discussão dela no Fundamental. Ou essa discussão sempre foi tabu?

Lexi: Como assim? Que discussão?

André: Vocês estão dizendo que, na Escola de Fundamental, o sofrimento era maior, pelos motivos de serem mais imaturas e não saber lidar com essas situações.

Lexi: E você tem mais influência dos pais, tipo assim, você já veio com aquela coisa de casa, isso é errado, homem com homem é errado, mulher com mulher é errado, vai para o inferno, vai isso, vai aquilo. Ah, viadinho, ah, sei lá o quê... os meninos vão chegar na escola, vai ver que você é daquele jeito e vão te zoar. Mas, depois, com um tempo, vai amadurecendo e a pessoa vai começando a aceitar. Então você vê, têm pessoas que me zoavam muito no Fundamental, a Escorpiana sabe, que deram em cima de mim depois, anos depois.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

As experiências de Luiza retratam esse aspecto levantado no episódio, como citado no início, por *Maeve*, “que é uma questão de poder”: o relato de que, em sua antiga escola, as investidas raciais e de gênero eram muito mais evidentes do que as (possivelmente) sofridas, mas não percebidas, no instituto. O mesmo também ocorrera com Escorpiana, em relação à sua cor, mas compartilha do mesmo ponto de vista de Luiza: não sofreu violência no instituto.

Em relação ao participante Fiel, a sua relação com um primo homossexual e as violências perpetradas ao primo, em sua antiga escola, também o atingiam, chegando a se questionar se deveria, ou não, andar com ele. Sua fala nos é representativa das discussões

apresentadas por Jan W. Scott, em “O enigma da Igualdade”, quando aponta que “A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (2005, p. 15). Fiel era um adolescente colocado no lugar de quem deve escolher entre ser um perpetrador de violência, contribuindo para a exclusão do seu primo, ou ser quem passa a incluir a diferença. Escolheu incluir.

Esse evento traz o que a autora vai destacar como a relação da igualdade nos homens é tomada, a partir de uma concepção de que são eles sempre assumidos na sua inteireza como pessoa; enquanto as mulheres e qualquer homem transgrida essa “inteireza”, serão excluídos, porque “(...) a igualdade pertence a indivíduos e a exclusão a grupos; era pelo fato de pertencer a uma categoria de pessoas com características específicas que as mulheres não eram consideradas iguais aos homens” (Scott, 2005, p. 17).

André: E, Fiel, também acha que a escola é acolhedora, ou passou por algo, como foi?

Fiel: Bom, quando eu estudava no Sergipe, ponto final de Xerém, eu tive um primo viado, né. Mas, tipo, ele não demonstrava que ele era viado. Ele chegou a ser agredido pelos colegas de classe por ele ser assim.

Lexi: Eu também fui agredido no Osvaldo Aranha.

Fiel: Eu era o único que fazia dupla de carteira com ele, meu primo. A gente sempre ia embora junto, assim, pá, conversava com ele. Depois que a gente mudou de escola, fomos lá para o Tomas de Aquino, que ele começou a se soltar mais, onde que ele foi aceito, pelos colegas dele lá.

Lexi: Em que ano isso?

Fiel: Pô, cara, eu entrei no sexto ano.

Lexi: Então, eu também quando entrei no Tomas de Aquino comecei a ser mais solto, e aquele mais solto acabou saindo da corda. O nó, ele se soltou e acabei solto demais.

André: Você acha que violência que ele sofria, de certo modo, você também sofria por você fazer parte do grupo?

Fiel: Bom, eu era zoadado por estar andando com ele, falavam assim: “tá comendo viado”. Tipo, antigamente, quando eu era pequeno, assim, a gente ligava muito para esses bagulho. Aí, tipo assim, já cheguei várias vezes a pensar “vou para de andar com ele, para poder parar de sofrer com a zoação”. Mas pensei “não vou fazer isso não, ele é meu primo, ele é de boa, nunca me deixou na mão”. Aí eu continuei a andar com ele, assim, aí foi... assim eu comecei a aprender a não ligar para o que os outros dizem.

André: Entendi. Mas aqui, no Instituto *Amélie Poulain*, você não... (interrompido)

Fiel: Não. Comecei a andar com o Lexi.

André: Digo, você não sofre violência... (interrompido)

Lexi: Eu sou a bicha?

Fiel: Ando com a Lexi, com a Bibi... não tenho nada contra.

André: Mas você acha que, por andar com o Lexi, se ele tivesse sofrido algum tipo de violência, que nunca é só a física, a “brincadeira”, o esculacho, a perseguição... você acha que você chegou a sofrer como sofreu com o seu primo? Ou não?

Fiel: Aqui, aqui não, mas lá eu cheguei a sofrer.

André: Lá vocês eram menores.

Fiel: Eu era menor, ligava para as coisas. Eles falavam assim: “ah, só anda com viado, está comendo viado, futuramente vai virar viado também”. Ficava com aquilo na cabeça o tempo todo.

Lexi: O que que você ficava na cabeça? Tipo assim, você não podia andar com ele, senão você ia acabar virando viado junto?

Fiel: Eu pensava várias vezes de parar de andar com ele, mas eu nunca parei.
(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Para Nalla e Bibi, a escola é vista positivamente, ainda que, em determinado momento, reconheçam que se equivocaram, ao afirmarem que a escola era um lugar seguro. Nalla, ao ser indagada, foi interrompida por Bibi, que começou a responder. Compartilharam com os demais participantes o quanto o Ensino Fundamental havia sido mais sofrido de enfrentar. O que parece trazer a sensação, quando compartilham conosco as suas impressões sobre o instituto, de que, nele, não há, mais, tanta violência, no tocante à relação de gênero e sexualidade.

Bibi: A escola, para ela, foi acolhedora, sim. É que, para ela, foi um ano, pra gente foi o resto da vida.

Lexi: Poxa, a diferença de uma escola para outra, você notou?

André: Eu não entendi, para você foi um ano?

Bibi: Não, para ela aqui foi um ano, mas o resto...

André: Nalla, você veio de qual escola?

Nalla: Jurema. (Outra escola estadual em Xerém)

André: Você acha que lá também tinha essa violência?

Nalla: Tinha.

Fiel: Já sofreu alguma?

Nalla: Não.

Lexi: Por você ser muito quietinha.

Nalla: Talvez.

André: Acha que isso te favoreceu? Como uma forma de mecanismo para passar e não ser perseguida?

Nalla: Acho que sim.

André: E você, Bibi?

Bibi: Eu o quê? Já falei.

André: Falou o quê?

Bibi: O quê?

Luiza: Está pensando ainda.

André: Você acha que a escola foi um lugar acolhedor?

Bibi: Eu me sentia muito mais livre no colégio.

Fiel: Livre.

André: Livre na escola, em relação a que lugar? Por exemplo: você diz “eu me sentia muito mais livre na escola”, mas em relação a que: casa, clube, igreja, rua... por que a escola se tornou esse lugar mais seguro?

Bibi: Não sei responder...

Lexi: Pelas pessoas te aceitarem.

Bibi: É.

André: Na escola, você pode ser mais você, sua identidade pode ser reafirmada?

Bibi: É, acho que é isso.

A afirmação de que o Ensino Fundamental era mais violento do que o que vivenciavam até aquele momento, tanto para Bibi quanto para Nalla, assim como foi para Fiel, Luiza, Pocahontas e Lexi, é uma constatação de que a vigilância sobre os corpos, sobretudo, infantis e os da adolescência, é muito mais incisiva do que em relação aos jovens e adultos. Embora isso não seja indicativo de que essa vigilância diminua com o passar dos anos, mas que a juventude, tal qual a vida adulta, permite agências que a infância e a adolescência ainda não conseguem desenvolver mais plenamente, posto que elas já estejam por lá, como, por exemplo, a possibilidade de brincar sem se importar com as regras de gênero, como foi o caso de Fiel, ao brincar de boneca com sua irmã.

Poderíamos pressupor que a infância e a adolescência, mais ainda a primeira, necessitam, sobremaneira, de um ambiente mais inclusivo para se desenvolverem e criarem frestas nessa lógica cistehetorronativa. Enquanto a juventude, tal qual a vida adulta, permite, por si só, agências outras, maturidade e autonomia que, por norma, a idade proporciona, mesmo que isso não seja uma regra.

Dessa forma, seja a infância, seja a juventude e vida adulta, aquelas e aqueles que ainda frequentam a escola básica necessitam encontrar uma escola, cujos ecos, aponta Fernando Seffner, devem permitir que os caminhos trilhados sejam sempre aqueles nos quais as diferenças possam ser reconhecidas, mantidas e conduzam as nossas ações.

Necessitamos manter vigoroso o apelo de Paulo Freire por uma educação com potencial emancipatório e necessitamos manter a cultura escolar em sintonia com a luta antissexista, a luta antirracista, a luta pela equidade de gênero, a luta pela causa ambiental e em sintonia com a emergência climática, pelos direitos da população LGBTQIAPN+, pelos direitos dos pobres, dos sem teto, dos sem-terra, dos migrantes e refugiados (Seffner, 2024, p. 48).

Sintonia que apontamos, por exemplo, na insistência de Lexi, ao propor a iniciativa de construir uma clínica na escola, de se colocar como uma terapeuta, sentir-se capaz de fazê-lo, ainda que sem a especialização para tal. Mas, em consonância com o que traz a série, em que jovens conversam com jovens e se entendem, deseja que a escola seja lugar de acolhida da diferença, da escuta do outro, de permitir viver e deixar viver.

4.3.2 Uma (quase) possível clínica no Instituto *Amélie Poulain*

Iniciamos esse subtópico com uma das questões que traduzem o quanto a série dialoga com as/os participantes, pois compreendemos que essa possibilidade de propor um lugar de

escuta, na escola, é uma demanda, no geral, de muitas instituições de ensino que olham as/os jovens como sujeitos. As escolas são feitas de pessoas, que possuem suas vivências, suas experiências e trazem tudo o que são para esse espaço, ora se desnudando, por se sentirem seguras, como apontado no tópico anterior, ora se camuflando, como estratégia de sobrevivência. De uma forma ou de outra, encontram, mais ou menos, abertura para ser o que a escola lhes permite ser, ao mesmo tempo em que ensinam a essa mesma escola como ela deveria ser, para fazer a diferença, tornar-se a regra.

Nas escolas da tela, *Moordale* e *Cavendish*, esse espaço de escuta e, até mesmo, de acolhimento é evidenciado pelas clínicas de *Otis* e de *O*, respectivamente. A prática nas clínicas tratava, sobretudo, das questões ligadas ao sexo, mas não se furtavam a discutir e aconselhar os temas que o tangenciavam. Quando perguntadas/os sobre se a série auxiliaria a desconstruir preconceitos e informava sobre as questões da feminilidade e da masculinidade, Lexi pontua que é uma excelente ideia a construção de uma clínica, possível, até mesmo, de ser colocada em prática em nossa realidade.

Lexi: Eu acho o máximo!!!

Escorpiana: É uma forma dos adolescentes falar coisas que a gente não consegue falar em casa.

Lexi: É uma forma de ajudar, exatamente, mas, tipo assim, com uma pessoa da idade deles.

Escorpiana: Que de repente ele ... (inaudível).

Lexi: Por exemplo, as crianças daqui não vai chegar e falar para você, sabe. Agora com uma pessoa, tipo, da idade dele, sabe, de mostrar confiança, eles vão até se abrir, sabe? É igual quando eu falei com você⁸² a questão da gente, tipo, tentar fazer tipo uma terapia aqui na escola. Eu não chegaria para as pessoas e falaria: vem cá, por que que, como está a sua vida sexualmente? Não, é tudo uma construção, primeiro como que está a vida dela... A gente iria querer saber como está a vida na escola, não tem nada a ver com a vida de fora. Se a pessoa quiser falar, tudo bem. O que a gente queria entender é como está o desempenho da pessoa na escola...

Luiza: Aqui tem psicólogo?

André: Não, não tem psicólogo.

Lexi: Sabe a vida... por isso que eu quero virar psicólogo da escola.

André: Teve uma vez, mas não era efetivo. Já existe uma lei, mas o ex-presidente Bolsonaro vetou.

⁸² Lexi havia mandado em meu WhatsApp a ideia de construir uma “espécie de clínica na escola”. Solicitou que eu falasse com a direção. Pontuei que poderíamos pensar na questão, mas que, antes, deveríamos pensar em questões de que o grupo pudesse participar, enquanto grupo. E que esse acesso, como estava propondo, precisava de amadurecimento dela, meu e da escola, pois vivíamos tempos difíceis para tratar dos temas sensíveis como esses, a sexualidade e o gênero. A proposta, que era excelente, poderia ser interpretada de outra forma e tomada pelas/os responsáveis e pelos discentes equivocadamente. Acho, mesmo, que eu, enquanto pesquisador, me acovardei um pouco ou pequei por excesso de zelo, mas compreendi que esse acesso dela deveria se dar via discentes, com caráter menos institucional, construído sem uma interferência direta da docência.

Escorpiana: Eu lembro que tinha uma mulher que ficava andando de um lado para outro, mas não fazia nada.

André: A lei era para ter psicólogos contratados como servidores públicos, permanentes, mas ele vetou. Depois o congresso derrubou o veto, mas ainda não implementaram...

Bibi: Ah, vou te falar, ela também, gente! Ela só andava com o aluno XYZ repetente.

André: Psicólogos e assistente social.

Lexi: A gente é de maior. E eu não vou cobrar nada por isso. (Muitos risos)

André: Então, vocês acham que esta ideia da clínica, claro que lá eles cobram pela consulta.

Lexi: Para dar o negócio para ele.

André: Vocês acham que seria uma boa? Não fazer uma clínica daquela na escola, naquele modelo, pois é outra realidade.

Lexi: Sim, tipo uma terapia.

André: Mas haveria essa possibilidade, seria possível na escola, sem essa questão tão institucional?

Lexi: Tipo sexuaaaalllll (alongou a palavra neste momento). Mas saber da vida social da pessoa dentro da escola, o que ela passa, se ela está gostando de alguém, se ela quer dica de alguma coisa, contar os problemas, gente!

Bibi: Seria no geral?

Lexi: Isso, sabe, o geral dentro da escola.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Lexi desejou, assim como na série, criar algo similar no Instituto *Amélie Poulain*. A ideia mexeu tato com ela, que me mandava, no privado, mensagens para que eu viesse junto à direção da escola, para que ela pudesse ter acesso aos estudantes, em uma posição de conselheira. O que, no primeiro momento, seria, por si só, inviável, primeiro pelo caráter assumido: conselheira. A escola não poderia se responsabilizar por essa iniciativa, cujo caráter parecia querer assumir institucionalmente. Segundo, pela necessidade de formação mínima em uma área que a gabaritasse para assumir determinado cargo.

Contudo, os exemplos que a série apresenta, uma vez que *Otis* não era, de formação um terapeuta, muito menos *O*, são usados por Lexi para justificar a sua ideia de ser uma terapeuta no Instituto. Sua posição questiona até que ponto esses espaços estão inexistentes em nossas comunidades escolares, seja os de caráter institucional, ou os informais. A inserção da mãe de *Otis*, em *Moodale*, como terapeuta sexual, para reformulação do currículo de educação sexual, inicialmente, não consegue acessar a maioria das jovens e dos jovens alcançados por *Otis*. Enquanto *Otis* e *O* conseguem esse acesso, há de se salientar que, em *Cavendish*, a clínica é, se não fomentada pela própria escola, pelo menos, é por ela permitida.

Lexi pontua isso, ao propor a criação da clínica, em que jovens irão se abrir para jovens, partindo do pressuposto de que entre elas/eles se pode entender melhor o que se passa. O que é vacilante, mas que traz uma questão fundamental ao debate: o quanto nossas escolas podem

equivocar-se ao não as/os tratar como jovens que são, não as/os escutando com sinceridade e uma atenção, realmente, interessada no que elas e eles têm a compartilhar, e não menosprezando seus sofrimentos. Obrigando-as/os a “adulterar” precocemente, quando o assunto é expor, compartilhar e lidar com as demandas sentimentais, com as emoções ligadas às questões sexuais.

Um indicativo de que esses espaços parecem ser mais constantes pode ser visto em alguns dispositivos, como as “rodas de conversa” (Henares de Melo, Cruz, 2014). Têm sido cada vez mais utilizados como produção desses espaços de escuta, com muito mais incidência em muitas outras disciplinas do currículo. (Storino, Santos, Oliveira, 2021) Mas ainda são experiências pontuais, propostas por uma das professoras e dos professores ou pelo movimento estudantil organizado.

São conquistas ainda tímidas, quando o tema a ser discutido é gênero e sexualidade. Quando as questões ligadas às identidades, principalmente as identidades trans e travesti têm sofrido com as abjeções e as violências dos ataques das políticas antigênero. Assevera Saffner (2024), embora se tenha, hoje, uma abertura que não tinha outrora, que isso, por si, só, não garante uma uniformização democrática em relação ao tema.

Mas tal processo não configura uma democratização uniforme. Ao lado de conquistas evidentes de inclusão, vimos o surgimento de demandas, movimentos e racionalidades (neo)conservadoras que buscam reforçar a heteronorma e a cisgeneridade, e, com isso, avalizar posições de privilégio e de acesso a oportunidades apenas a quem professa a heterossexualidade (Saffner, 2024, p. 34).

A fim de perceber se as instituições em que elas e eles passaram, durante a vida escolar, permitiam-lhes esse momento de partilha, nossas conversas caminharam em direção ao como e se o currículo tratava dessas demandas.

André: E, no currículo de vocês, vocês lembram na escola de discutir essas questões?

Escorpiana: Apareceu só questões de negócio religioso.

André: Religioso? (Unânicos responderam: é!)

Escorpiana: Aula de religiosidade, discussão sobre isso...

André: No currículo da escola, durante o tempo em que vocês estudaram, vocês lembram de alguma? Por exemplo, nós tivemos aula de determinado conteúdo, que explicasse algo próximo?

Lexi: As únicas aulas que explicavam essas coisas eram com você, porque antes disso...

André: Eu trabalhava gênero e sexualidade?

Lexi: É, porque antes disso eu nunca tive nada disso.

André: Nem na aula de Biologia, nada?

Lexi: Não, nada.

Bibi: Biologia eu já tive um pouquinho...

Escorpiana: Acho que de Sociologia já teve um projeto sobre sexualidade, mas foi bem raso, bem rasiado...

Lexi: É, bem raso...

André: Mas eu lembro de que alguns de vocês, no segundo ano (2022), fizeram uma coisa tão interessante que até coloquei no meu trabalho. (Todas/os ficaram eufóricos para saber o que havia sido.) Sobre humanos, vocês fizeram um trabalho... (Interrompido).

Bibi: Ah, gente, vou te falar... aquela fotinha...

Lexi: Sobre o quê?

André: Sobre gênero e sexualidade.

Bibi: Não foi não, mané, sobre aquele negócio que a gente fez que colocamos umas fotos (inaudível)

André: Com a professora de Arte, que podia pegar “memes” impressos e fotografar!

Bibi: Segundo ano...

Lexi: Ah, isso foi a questão do, do... quando a gente fez os “memes” de 2022, que a gente fez os negócio das fotos, mas eu e a Bibi já fez um trabalho aqui na escola, muito tempo atrás, sobre isso. Era a feira integrada, e a gente ficou... não era nem a feira integrada.

Bibi: Foi com a outra professora de Arte?

Lexi: Foi. A gente ficou com os Direitos Humanos, e a gente ficou com a sexualidade. Aí a gente colocou... era feminicídio e homofobia.

André: Era primeiro ano?

Lexi: Não, foi no oitavo.

André: Oitavo?

Lexi: Oitavo

Bibi: Foi oitavo, porque...

Lexi: Oitavo. Era sobre feminicídio e homofobia.

André: Tem foto disso?

Bibi: Cara, tem...

Lexi: Vou te mandar. É porque eu botei uma foto, tipo, eu maquiei a Bibi e me maquiei. Ela, como se tivesse apanhado e eu também. Aí, eu coloquei... botei... foram dois cartazes. Um cartaz que a gente fez sobre feminicídio, homofobia e queimada da Amazonas. A gente fez tipo uma, uma... A gente fez tipo uma, como posso falar: uma representação de uma flor nascendo das cinzas das queimadas da Amazonas.

Bibi: Ficou bonitinho.

Lexi: Ficou maneiro também. A gente fez o trabalho, ela toda roxa, tipo, o homem batendo nela e tal...

Bibi: Tem no Facebook do colégio as fotos.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Inicialmente, rememoraram que esses temas da sexualidade e do gênero eram tratados na perspectiva religiosa e/ou biológica, mas eram abordados. Enquanto, na Sociologia, pareceu que a abordagem ia ao encontro das anteriores, mas ainda estava aquém do que elas e eles já dominavam sobre o tema, pelas suas próprias vivências e experiências. Aqui, não se sabe bem que direção essas discussões tomavam e como elas direcionavam o conteúdo; não nos aprofundamos, mas o trabalho desenvolvido por Lexi dedicou-se a apresentar a homofobia sofrida. Nesse sentido, aponta Berenice Bento que “Quando compreendemos a produção das

identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar” (2011, p. 556).

Mas, a julgar pelo viés assumido, pode-se pressupor que essas discussões, na ótica das disciplinas citadas, religião e biologia, caminhavam para um modo de tratar a questão em esquemas biologizantes e moralistas, a julgar pelas expressões faciais, as “caras e bocas”, feitas no momento da conversa. Na Sociologia, embora houvesse a abordagem, ainda era superficial, em relação ao que já dominavam sobre o tema, mas era palatável, pois a professora demonstrava certa afeição pelo grupo.

Importante pontuar que a abordagem foi vista como superficial, embora não nos dediquemos a pensar o que isso queria dizer para elas e eles; talvez não tenha sido, necessariamente, pelo conteúdo, mas o modo como esse conteúdo foi trabalhado. Ou, ainda, a perspectiva assumida pela docente, a fim de se precaver de possíveis ataques da comunidade escolar. Uma vez que as/os participantes vivenciaram a escola no período da ascensão das pautas de projetos como “Escola sem partido” e das acusações, crescentes, de doutrinação ideológica na escola, como ataques, sobretudo, de religiosos e parlamentares, que entenderam discussões sobre gênero e sexualidade como sinônimo de “ideologia de gênero”.

Outra questão que trazem, sem perceberem o quanto suas práticas ensinam a escola. Quando falamos de escola, tomamos no sentido mais lato possível, isto é, qualquer pessoa que pôde assistir ao que elas e eles produziram. Desde a apresentação sobre homofobia,⁸³ na oitava série, ao projeto “A vida pós-pandemia”, no ano de 2022,⁸⁴ podem ser tomados como momentos pedagógicos, possíveis de propor, debater e ensinar outras formas de abordagem no ambiente escolar. Embora mediado por uma/um docente, são trabalhos pensados, construídos e desenvolvidos a muitas mãos discentes, que trouxeram suas singularidades e transformaram o projeto em uma apresentação multifacetada.

Então indagamos sobre o Instituto *Amélie Poulain*; após aquele momento de memória, o quanto ele havia sido ou ainda era acolhedor desse debate, das diferenças, do gênero.

André: Bom, então, de certo modo, a escola é acolhedora, vocês se sentem bem nela, porque já trabalham essas questões?

Lexi: Ah, mas eu acho que a gente sempre foi muito pra frente, eu, né, a gente...

Bibi: A Lexi era muito pra frente, e como ele era pra frente, levava todo mundo junto.

⁸³ Pode ser visto na Figura 3: fotos (a) e (b).

⁸⁴ Pode ser visto na Figura 1.

Escorpiana: Já vai e leva. (risos)

Lexi: Eu fiz um trabalho de macumba,⁸⁵ olha o que eu fiz na escola, fiz um trabalho de macumba, porra, a gente se vestiu de macumba dentro da escola, porra, fiz bagulho de viado. Porra, eu sou pica pra caralho, vai tomar no cu!

Bibi: Porra!! (Imitando o jeito de falar do Lexi) (Muitos risos)

Lexi: Por isso eu mereço, eu mereço essa porra dessa terapia. Todo mundo concorda que a escola tinha que ter uma terapia assim?

André: A Lexi terapeuta?

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Lexi destaca o quanto se sentia acolhida pela escola. E chegou a essa conclusão por considerar que realizou atividades que seriam rechaçadas em um ambiente que não o fosse. Suas ações, como fazer “bagulho de viado”, referindo-se à atividade sobre homofobia tanto no oitavo ano como na segunda série do Ensino Médio; assim como o “trabalho de macumba”, apresentado na feira cultural, no terceiro ano do Ensino Médio, em que falou sobre as religiões de matrizes africanas e o grupo se paramentou com as vestes representativas dos orixás. Tudo isso, segundo ela, seria uma chancela para poder exercer a clínica na escola, por serem, por si, só, atividades transgressoras, com as quais a escola não estaria acostumada.

Quando nossas conversas seguiram em direção contrária ao que Lexi propunha (a clínica), sua insistência tornou-se um condutor da conversa, assim como parece ter sido nas práticas escolares dessas alunas e desses alunos, durante sua permanência no instituto, perceptível pela fala de Bibi: “A Lexi era muito pra frente, e como ele era pra frente, levava todo mundo junto”. Ao desviar-se do assunto, conforme retratado no diálogo abaixo, Lexi pontuou que essas questões eram, também, uma “evolução” da escola e retomou a questão da existência da clínica.

Escorpiana: Agora elas vão ganhar dinheiro para estudar (referindo-se ao programa Pé-de-meia do Governo Federal), estão ganhando dinheiro para estudar.

Fiel: Quando terminarem o terceiro ano, eles vão ganhar 3 mil.

Lexi: 3 mil só.

Luiza: A escola era caída, era tudo sem pintar.

André: Vocês saíram e a escola melhorou? (Muitos risos)

Luiza: Agora está pintada, tem dinheiro, vai ter terapia...

Fiel: O bagulho aqui em frente, construíram aquele bagulho (referindo-se pequeno tablado, construído no ano de 2024, no meio do pátio da escola, para apresentações) que os caras podem ficar sentados, ano passado a gente sentava no chão. Tem até bagulho de carregador para carregar o celular...

Bibi: Vamos fazer um stand up...

Lexi: A gente tem que evoluir, galera!

Fiel: A gente tinha que lutar por uma tomada. E agora eles estão tendo tudo na mão, cara.

⁸⁵ Pode ser visto na Figura 3: fotos (e) e (f).

Lexi: Vamos lá, a história da terapia, todo mundo concordou, porque eu... (inaudível)

Escorpiana: Que terapia?

Lexi: Porque eu tinha falado com ele (André) que como a gente está fazendo essa pesquisa sobre a série, a série tem uma pesquisa, tem uma terapia na escola sobre a questão sexual e tal. Eu falei que seria legal a gente colocar uma terapia aqui na escola, tipo assim, oh, não seria uma terapia somente sexual. Em relação a tudo, no caso, eu faria a terapia, falaria sobre as coisas, recebia os alunos, perguntava como está a vida deles na escola.

Luiza: Tipo o que a gente está fazendo na pesquisa, mas com os alunos daqui?

Lexi: É.

Escorpiana: Mas aí tem que falar com o diretor.

Lexi: Mas, aí quanto eu vou cobrar? Eu falei que eu não cobro nada, gente.

André: Mas, calma! Eu acho excelente, mas tu pensa como cai nas cabeças dos pais?

Bibi: Isso que eu estou pensando.

Lexi: O quê? Mas estou, estou falando que não é para ser uma terapia sexual. É para ser uma terapia da vida deles na escola, como eles estão na escola.

André: Pensa, você, a palavra terapia caindo na cabeça dos pais, com uma pessoa que não é formada nisso?

Escorpiana: Melhor falar tipo uma conversa, então.

Lexi: Ah, então eu invento um certificado. (Risos)

Bibi: Vai lá e pega um do Google.

André: Por isso eu acho que é muito mais fácil... (interrompido).

Escorpiana: A palavra terapia (pensativa). É mais fácil uma conversa.

André: Eu acho que a ideia é muito boa, mas precisa ser amadurecida.

Bibi: Não, professor. Depende, de manhã, tipo, é do primeiro até o terceiro ano.

André: Isso.

Bibi: O pessoal já está mais grandinho, todo mundo já sabe, de repente até funciona, né?

André: Eu pensei que a gente pode tentar, depois desses três encontros, faremos um quarto e um quinto, para montar uma atividade com eles, com meninas e meninos, e lançar essa ideia, entende? Conversar com a direção...

Escorpiana: É o... (fala o nome da atual direção geral)?

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Nesse momento da conversa, foi preciso acalmar os ânimos, pois pontuamos que a recepção dessa ideia, a clínica, como ela havia pensado, poderia ter conotações e efeitos que não conseguiríamos controlar e nem contornar, sobretudo, no momento em que vivenciamos diferentes ataques à educação e à escola pública. Ataques construídos por *Fake News* de grande alcance, relevância, e os seus efeitos são por demais devastadores, principalmente, quando estão envolvidos alunas e alunos. Por isso, toda cautela era necessária, para que não se criassem, no calor da emoção, e trouxesse ao instituto, demandas provocadas pela realização da pesquisa.

André: Sim. Lexi, porque essa questão, ela é muito interessante, mas até isso que a gente está fazendo aqui, se sair daqui mal dito, no sentido de mal falado, dá um problemão danado. Eu tive que explicar à direção que a gente ia ver um filme, que, no início, tinha uma cena que simulava o ato sexual, que não era nada explícito.

Escorpiana: Mas ele sabe que a gente é maior de idade, né?

André: Sim.

Escorpiana: Tudo o que a gente quis fazer nessa escola a gente conseguiu.

André: Mas, imagina, alguém entrar na hora da cena, chegar lá na direção e falar: “nossa, a menina está” (muitos risos interrompendo a fala). Gente, acabou minha carreira de professor. Posso me mudar daqui.

Lexi: Vamos trancar a porta. (Entre risos) Era só virar a televisão para o cantinho.

Bibi: Depois mais gente olhando ali na porta. (Mais risos)

Lexi: Isso se ela não estiver ali atrás, quietinha, escutando tudo. (Risos)

André: Principalmente devido ao momento pós-Bolsonaro, em que estamos vivendo um momento de perseguição aos professores. Perseguição a quem faz essa discussão.

Luiza: É isso.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Seguimos, então, fomentando a nossa proposta, enquanto grupo que havia topado participar de uma pesquisa, de criar, pelo menos, alguns encontros para discutir essas questões com as alunas e alunos do Ensino Médio. Do mesmo modo, não poderíamos deixar a ideia terminar com o findar da pesquisa, pois seria uma iniciativa muito interessante para o Instituto, enquanto a criação de espaços de escuta para diferentes temas, nos quais as/os jovens pudessem partilhar suas questões, ouvir outras/os jovens. O desafio, então, era pensar como dar vida à ideia, como ela poderia ser concretizada, sem que parecesse ser uma iniciativa do professor, nem que carregasse um caráter institucional ligado à direção, mas que se desse, mesmo, como a inspiração que Lexi teve e que nos mostra como ela tem recebido e percebido os influxos que a série proporcionou.

Lexi: Então, pode ser no quarto e quinto encontro a gente organizar uma atividade com eles. Mas como seria essa atividade?

André: A gente pensaria juntos. Eu acho que fazer com duas ou três turmas é muito ruim. Percebem como a gente consegue conversar aqui? Se colocassem 15 pessoas, já seria impossível de desenvolver a conversa. Então, talvez...

Escorpiana: Teria que selecionar as pessoas.

André: Talvez pensar em pequenos grupos.

Bibi: Melhor começar pelo terceiro ano.

Lexi: Por semana, na verdade. Você está nos usando. (Muitos risos)

André: Talvez eu não tenha perna para acompanhar isso por semana, gente. Eu tenho que terminar o doutorado. A gente tem que sentar e fazer juntos. Eu estou usando vocês, como Lexi falou agora.

Lexi: Está comprando a gente com comida. (Risos)

André: Com comida. Vocês não valem nada!!!

Luiza: Caramba, prôfe, vocês não valem nada, e comprando a gente com comida. (Risos)

André: Gente, eu posso falar o porquê, pois a questão da comida é legal o Lexi falar isso. É bom falar isso, a sinceridade é isso. Eu acredito que a conversa é muito mais saudável quando ela é à mesa.

Lexi: Eu tô brincando.

Luiza: Eu acho também.

André: O Epicuro é um filósofo que diz assim...

Lexi: Aí cospe batata, e fala assim “vai tomar no cu”, e joga comida.

André: Ele dizia o seguinte: os animais comem sozinhos, porque ele comem para se alimentar. A gente não come para se alimentar, senão a gente comeria a comida de qualquer jeito. E a gente não come a comida de qualquer jeito. Comida é estética, caso contrário, a gente misturava tudo, batia no liquidificador e comia. A gente faz isso? Horrível.

Lexi: Não. (Risos)

André: A gente quer estética. (Bibi faz sinal de que ela mistura tudo e come) Olha ela, ela faz!!!

Bibi: Não.

André: Ela mistura tudo.

Bibi: Minha mãe fazia aquele negócio para a gente comer, como é o nome daquilo??

André: Papinha?

Bibi: É, no liquidificador, Eu adoro. (Muitos risos)

André: Sim, Bibi. Mas se fizer hoje, a gente tem dificuldade de comer.

Bibi: Com certeza.

André: Porque é uma questão estética.

Lexi: Eu acho nojento.

André: E o Epicuro diz o seguinte: nós temos que comer em companhia, senão a gente entra no ritmo do capitalismo, que é comer logo para trabalhar. Não, aqui é conversar. E quer uma melhor conversa que em uma mesa de bar, comendo... Claro que eu não vou levar você para o bar.

Lexi: Qual o problema?

Luiza: Pode levar... quando eu ver (inaudível) (muitos risos).

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Por último, seguimos tentando elaborar a ideia, pensando em como fazer a “terapia” acontecer. Ou não percebemos, tanto eu quanto elas e eles, que já havia acontecido. Uma clínica no Instituto talvez já havia ocorrido, pois o que elas e eles estavam fazendo, ao acaso, não teria sido uma clínica? Ou não se podia considerar que o que Lexi propunha, e as/os demais ratificaram, não fosse, já por si, só, uma faceta da clínica, ou uma pesquisa-clínica, ou, mesmo, apenas uma pesquisa. Bom, não cabe bem definir o que fizemos, se foi uma pesquisa, uma clínica ou uma pesquisa-clínica. Institucional e academicamente: uma pesquisa. Todavia, cabe-nos pontuar que os encontros em diferentes espaços, lugares e momentos nos permitiram conversar, falar de nossas angústias na beira da piscina, em uma mesa de restaurante, no banco de uma van ou em uma sala de aula; falar das violências sofridas, rir de algumas, esconder outras, tomá-las pelas mãos e tornar o momento mais leve; por último, concordando com Lexi, mas problematizando sua fala: estávamos nos usando!

4.4 Na família, entre (não) acolhimento e (não) negociações

Outra perspectiva muito cara aos participantes foi a relação com suas famílias, as experiências vividas e como têm negociado, diariamente, essa relação em casa. Neste tópico, vamos nos deter a pensar como as/os participantes têm tencionado essa relação com os modelos de famílias da série. As famílias representadas na série estão concentradas em alguns personagens principais. Nesse caso, interessam-nos, aqui, a família de *Otis*, do *Adam*, do *Eric* e da *Maeve*. Ainda que outras personagens também tragam alguma composição familiar que aparecem na série, como, por exemplo, a mãe da *Aimee*, que a trata com muita indiferença e parece substituir o cuidado pelas possibilidades de aquisição de bens, e essas representações possam divergir um pouco dessas que citamos, elas são transpassadas, em certo grau, pela composição das quatro detalhadas a seguir.

Quando indagamos sobre haver similaridades entre as representações da família de *Otis*, na série, e as nossas, as ponderações apresentadas foram na direção do tabu como conversa; ainda que haja uma tentativa de conversar sobre as questões sexuais, fala-se de como evitar determinadas situações na hora do sexo, de como se prevenir das doenças e da gravidez, mas não se fala da sexualidade e nem das questões que podem sugerir outras possíveis construções de identidades sexuais divergentes da postulada pela heteronormatividade compulsória, das possíveis identidades que são dissidentes. Reforçou-se, aqui, a percepção de que toda conversa se dá na orientação e redução das relações ao ato sexual.

André: Vocês acham que tem uma similaridade em relação à família (*Otis*) e a nossa, por exemplo?

Lexi: Como assim?

André: O *Otis* vive em uma casa em que a mãe é terapeuta sexual super para frente, que não é a nossa realidade, pelo menos, acho que não.

Bibi: Também não se pode comentar qualquer coisa.

Escorpiana: Tem uma diferença.

André: Como, então, podem falar?

Escorpiana: Tipo, minha mãe sempre me falou tudo, explicou tudo para mim e para o meu irmão sempre. Do jeito que ela fala, mas igual ela (mãe do *Otis*) ali não.

André: Claro que aqui é uma comédia, tem limitações. É bem escrachado, mesmo, pois acho que nem se ela fosse uma terapeuta sexual, a casa dela estaria com tantas coisas assim. Ali é feito para exagerar, tornar cômico. Mas é tranquila a relação com a família, então? Fiel também? Foi tranquilo essas conversas, ou não tinham essas conversas?

Lexi: Conversas o quê? Sexual, assim?

André: De tudo relacionado à sexualidade.

Lexi: Comigo sempre foi tranquilo.

Fiel: Minha mãe me contava as coisas.

André: E seu pai?

Fiel: Meu pai não era muito de me contar as coisas, mas a minha mãe, sim.

Lexi: E eu conversava com meu pai, com a minha mãe, eu conto tudo.

Bibi: As únicas pessoas que eu converso sobre isso é com a minha cunhada. Minha cunhada, ela fala mesmo, não está nem aí.

André: Com o pai e com a mãe, você não tem esse diálogo?

Bibi: Não, não. Nem pode tocar, se tocar no assunto leva um pá! (Simulando um tapa)

Luiza: Leva logo um tapão. (risos)

Fiel: Leva logo um na cara, demônio.

André: O assunto, por exemplo, sexo, não pode tocar. E o assunto identidade de gênero?

Bibi: Piorou. (risos)

André: Identidade de gênero acho que todo mundo entende aqui? A minha identidade sexual, minha identidade de gênero. Por exemplo, eu sou mais masculino, mais feminino... (interrompido) já orientação sexual é como eu direciono o meu desejo (interrompido novamente).

Bibi: Piorou mais ainda (risos).

Nalla: Nem pensar.

André: Aí nem tem conversa.

Bibi: Aí é rua!

(Muitos risos de todas/os)

André: Rua, como assim?

Luiza: Que a mãe dela não vai aceitar.

Fiel: Que a mãe dela não aceita.

André: Então, se quiser conversar...

Lexi: Expulsa. (Enfaticamente) Rua não, expulsão! (Muitos risos)

Escorpiana: Morar na esquina.

Fiel: Morar debaixo da ponte.

André: Vocês acham que a série reforça ou há abertura de um diálogo, ou não? A série, por ser uma comédia, ela caricatura, ela cria uma caricatura... ela ajuda a gente a debater sobre gênero e sexualidade?

Lexi: Ajuda.

Luiza: Ajuda.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Importante pontuar que essa conversa aconteceu em nosso primeiro encontro para assistir à série. E o que foi falado, em tom de brincadeira, entre muitas gargalhadas, acabou por acontecer. As famílias de Bibi e Nalla descobriram que elas namoravam. A revelação de que elas agora já não estavam mais “no armário” lhes trouxe implicações diretas. Nalla permaneceu em casa, após conversar com a sua família, sob uma vigilância redobrada. Mesmo sentindo a pressão da mãe e do pai, resolveu continuar morando com a família por um período; com uma expressão bem segura em seu rosto, afirmou que sair de casa não seria uma atitude sensata. Continuou a namorar Bibi e estão juntas até a data de defesa dessa tese. A “saída do armário”, conforme apontado por Sedgwick, mexe com os envolvidos e suas famílias, pois nunca é só uma questão simples, de fácil resolução.

Quando pessoas gays se assumem em uma sociedade homofóbica, por outro lado, talvez especialmente para os pais ou cônjuges, é com a consciência de um potencial de sério prejuízo provavelmente nas duas direções. O próprio segredo patogênico até pode circular contagiosamente como segredo: uma mãe diz que a revelação de seu filho adulto para ela a mergulhou, por sua vez, no armário em sua comunidade conservadora. Na fantasia, mas não só na fantasia, contra o medo de ser morto (ou desejado morto) pelos pais numa tal revelação, é provável que ocorra a possibilidade, muitas vezes imaginada com maior intensidade, de que a revelação os mate. Nada garante de que estar sob a ameaça de uma faca de dois gumes é uma posição de mais força do que segurar o machado, mas é certamente mais desestabilizador (2007, p. 39).

Nalla nos contou que Bibi, tempos depois, resolveu sair de casa, pois não aguentou a pressão exercida pela família. Foi morar na casa de Lexi. Sintomático é pensar em que condições aceitamos a utilização do verbo “sair”, em muitos casos, como uma deliberação pura e simplesmente nossa. Quando a escolha em não conviver mais é uma estratégia de sobrevivência? Quando nos parece que esse “sair” mais se configura como uma expulsão compulsória, tal qual se identifica em muitas famílias, e mesmo na escola. (Bento, 2011) “Sair” pode ser o único caminho de alívio de todas as violências que um lugar tem perpetrado, mesmo que para aonde se vá e onde se estabeleça tenha, também, suas doses de violências diárias reservadas às pessoas que, como Nalla e Bibi, tanto vivem em sua plenitude o que se é.

Dessa forma, é fundamental compreender que tipo de relação familiar é representada na série e reproduz determinada performatividade em relação às questões de gênero e sexualidade, assim como a perspectiva é dada. Começaremos pela família da *Maeve*, uma vez que é apresentada e caracterizada como a composição familiar na quais os problemas, ainda que diferentes, trazem os elementos que tornam a caracterização ainda mais dramática, pois *Maeve* mora em uma vila de casas populares, compostas por contêineres. Mora sozinha, pois o irmão, do mesmo modo que aparece, também desaparece, devido ao envolvimento com as drogas. Sua mãe, *Erin*, também usuária de drogas, é representada como uma mulher sem as “condições” que a sociedade exige para uma mãe que teve filhos e deve criá-los, ou seja, a dedicação irrestrita à prole. Faz-se pouca menção à figura do pai. Sua irmã mais nova acaba sendo adotada por uma família, embora consigam manter contato e *Maeve* possa vê-la sempre.

Figura 20: *Maeve* com seu irmão, *Sean*; sua mãe, *Erin*, e sua irmã, *Elsie*.



Fonte: https://sexeducation.fandom.com/wiki/Maeve_Wiley#Family

A família de *Eric* é composta por uma irmã, mãe e pai. Uma família que, além de frequentar, semanalmente, a religião cristã, tem uma participação assídua nas atividades do templo, sendo bem comprometidos com seus preceitos. O que fica evidente pela exigência de que ele não só frequente, mas seja, também, batizado, para se tornar membro. Ainda assim, essa família é retratada como consciente da identidade de gênero e sexual do filho e tudo que a ela está atrelado, permitindo e conferindo a ele determinada liberdade no seu modo de ser (a liberdade só se mostra limitada, quando vão visitar os parentes, em outro país). Tanto a mãe quanto o pai são representados como compreensíveis em relação às escolhas do filho, mesmo que, no início, seu pai se mostre um pouco desconfortável.

Figura 21: *Eric* com seu pai, *Abeo*; sua mãe, *Beatrice*.



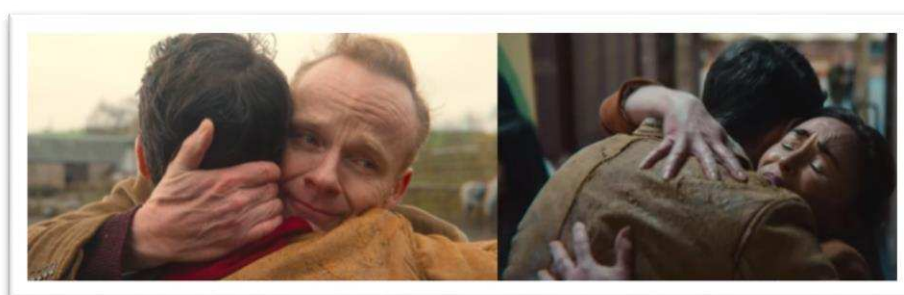
Fonte: https://sexeducation.fandom.com/wiki/Eric_Effiong#Family

A série aposta na ideia de que a religião cristã pode trazer tolerância, quando rever suas práticas, o que fica latente no relacionamento de *Eric* com um menino da mesma igreja, em que este escolhe viver uma vida dupla em relação a suas preferências sexuais e, ao mesmo tempo,

ser um fiel de sua comunidade, aceitando o batismo e seguir um relacionamento em um casamento heterossexual.

Outro modelo é o de *Adam*, ao trazer, na sua composição familiar, uma configuração, na qual o sistema aposta suas fichas na padronização do conceito de família: o pai como a figura patriarcal, provedora, tanto quanto orientado por um ideal do pai durão, sem intimidades com o filho, que não consegue abraçá-lo, nem o incentivar reconhecendo alguma coisa além das suas projeções.

Figura 22: *Adam* com seu pai, *Michael*; sua mãe, *Maureen*.



Fonte: https://sexeducation.fandom.com/wiki/Adam_Groff#His_older_sister

Ao mesmo tempo em que vive para si, mantém a mulher vivendo uma relação de dependência e submissão. A mãe vai anulando a si mesma, em nome de manter essa família unida. Contudo, essa família nuclear é desfeita, pois a mãe inicia um processo de descobrimento de si, enquanto mulher. Permite-se outros relacionamentos. O filho, ao seu modo acanhado, sem possibilidade de dialogar, mostra ao pai que tudo pode ser diferente, se houver mais parceria do que autoritarismo, mais conversa e menos imposição. Tudo isso à custa de um processo lento e com muito sofrimento.

Por último, a família de *Otis* é representada, no início da série, como aquela capaz de dialogar e resolver seus conflitos internos. Contudo, vai se descortinando como uma das que têm menos habilidade para lidar com os problemas. Embora a mãe seja uma terapeuta sexual aberta ao diálogo, sua relação com *Otis* é carregada de conflitos, caracterizada pela excessiva interferência nos espaços um do outro. Alguns momentos atravessam essa composição familiar, que vai ganhando uma configuração, a cada temporada, pois *Jean* é separada e não mantém uma relação tão saudável com o pai de *Otis*, que se mostra totalmente ausente, na criação do filho. Suas relações com parceiros sexuais em casa e sua ida à escola *Moordale*, para reformular o currículo de educação sexual da escola, são alguns dos momentos que provocam

estranhamento entre ambos. Sua relação com o pai de *Ola*, que se torna namorada de *Otis*, é outro desses embaraços, assim como quando engravida de um relacionamento, estando morando com outra pessoa. E, por último, a relação difícil com a irmã também é abordada.

Figura 23: *Otis* e sua família.



Legenda: *Otis* abraçando a sua mãe, *Jean*, e sua irmã. Seu pai, *Remi*. Sua tia, *Joanna*. E *Otis* com *Jakob*, seu padrasto por um tempo.

Fonte: https://sexeducation.fandom.com/wiki/Otis_Milburn#Family

Essas representações familiares trazem configurações, cujas similaridades são, também, presentes em diferentes lugares, que compõem, em certa medida, as experiências que nos atravessam cotidianamente, assim como das/os nossas/os participantes desta pesquisa.⁸⁶

Nessas famílias, temos, desde a monoparental, em que a mãe é separada e cria o filho sozinha: *Jean* e *Otis*, que, no decorrer da série, vão se configurando, também, como uma família reconstituída, quando começam a morar com *Ola* e seu pai.

Há aquela na qual a mãe não consegue criar seus filhos, por diversos problemas: o caso de *Erin* e *Maeve*. Elas precisam aprender, desde muito cedo, a se virarem sozinhas, prefigurando quase um modelo anaparental, por parecer que a ausência da mãe é percebida como uma falta

⁸⁶ Há, na série, a representação de uma família homoafetiva, composta por duas mulheres, as mães de *Jackson*. Uma das mães é representada como controladora e projeta, no filho, os sonhos de que ele seja um grande atleta da natação. Tal projeção causa mais sofrimento do que estímulos. Essa configuração familiar não foi retratada nem como um problema, nem como um ponto para o qual houvesse mobilização positiva.

permanente, mesmo que, em determinado momento, essa mãe se faça presente. A perda da guarda da irmã, fazendo com que ela passe a ser criada por outras pessoas, intensifica essa sensação de não poder contar com a mãe, pois sua presença é mais prejudicial do que benéfica. Ao final, tal abandono é marcado pela morte da mãe por overdose.

Já as famílias representadas nas vivências de *Eric* e *Adam*, ambas famílias nucleares, abordam duas perspectivas diferentes. Uma é retratada nos limites que um pai e uma mãe têm das questões de gênero e da sexualidade, servindo de suporte para a criação de um lar seguro para o filho, permitindo-o, assim, desenvolver-se e construir-se a si em um ambiente mais protegido, ou menos hostil. Diferente desse ambiente, *Adam* é criado encontrando acolhimento apenas na figura materna, com quem compartilha alguns dos seus problemas, uma vez que não pode contar com o pai. Esse apoio vai começar a ser mostrado na série, quando *Adam* vai compreendendo a si, ponto fundamental representado em seu relacionamento com *Eric*, e quando a mãe se separa do pai. É, então, que seu pai inicia um processo de mudança, começa a abrir-se, para compreender as suas próprias questões – o quanto deveria mudar, para conquistar tanto o filho quanto a esposa.

Conversamos, em grupo, sobre como esses modelos de famílias nos atravessam, e acerca de uma afirmação de *Adam*, ao confrontar *Otis* sobre o modelo de família em que cada um cresceu e como isso determina o modo de agir e se expressar; ele utilizou o termo “família pelada”. A cena se passa na casa de *Otis*, quando *Adam* vai até lá, tentando pedir que *Otis* deixe de interferir em seu relacionamento com *Erik*: “Para de falar de mim para o meu namorado, que eu não sou um gay de verdade”, enquanto *Otis* afirma não ter sugerido isso. Em um determinado momento, *Otis* pediu que ele expressasse os seus sentimentos, contudo *Adam* afirma não conseguir, pois não nasceu em uma família em que isso é possível ser feito.

André: Ao que o *Otis* responde “eu não disse que você não é um gay de verdade. Mas só que você não o magoe”. Então, *Adam* diz que não nasceu numa família como a dele, em que todo mundo anda pelado. Pelo contrário, na família do *Otis* ninguém anda pelado e eles são problemáticos. Como, por exemplo, o *Otis* achar que a mãe quer fazer análise com ele. Já o *Adam* vive em uma família super-rigorosa, o pai era diretor da escola; a mãe tem um aspecto de uma mulher bem conservadora, submissa ao pai, mas ele acha que a do *Otis* era melhor, pois andava todo mundo pelado e conversavam. Como vocês veem as suas famílias, há uma idealização também? Acham que, na de vocês, há dificuldade de convivência? E nas outras não? Olham para a minha e pensam: ah, na família do professor deve ser muito bom, né! Deve todo mundo andar pelado, né! Ninguém anda pelado lá em casa. Vocês já fizeram isso de olhar para a própria família e comparar com outras? E acham as outras muito melhores do que as suas?

Bibi: Com certeza!

Pocahontas: Eu acho que, no meu caso, não, professor. Porque, tipo assim, agora, então, pessoalmente eu me dou com duas famílias. Então eu fico pensando que toda família tem problemas, toda família tem questões que vão ser abertas e questões que vão ser mais complicadas de se resolver, então que... (interrompida por muitas falas ao mesmo tempo)

André: Hoje você consegue perceber isso, mas acha que sempre foi assim? Ou teve momentos em que você falou: não, minha família é um desastre e, por isso, ninguém me entende, enquanto a outra, da Escorpiana, por exemplo, é melhor. Teve esse momento?

Pocahontas: Teve, sim. Por exemplo, no caso da Bibi e da Escorpiana, os pais delas são mais liberais. O da Escorpiana é mais, já o da Bibi, nem tanto.

Escorpiana: Mas, do jeito que os meus pais são, os outros (as pessoas) já falaram para a gente que eles não sabem criar os filhos.

Bibi: O quê?

Escorpiana: Já falaram para o meu pai e para a minha mãe que eles não sabiam criar os filhos.

Bibi: Por causa do jeito que você é?

Escorpiana: Tipo, tinham que ficar me batendo, não me deixar sair, essas coisas.

André: Eu também não sei, pois, segundo o Fiel, eu teria que espancar o meu. (Muitos risos de todas/os) É uma piada.

Bibi: Ah, o Fiel, cara, a gente tem que orar muito por ele.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

A série parece encarar as dificuldades que as famílias apresentam no dia a dia. Isso fica evidente quando *Jean*, a mãe de *Otis*, engravida de outro homem e mente para seu atual marido, *Jakob*, sobre a paternidade do bebê. Inicialmente retratada com uma mulher bem resolvida, que sabe lidar com as situações, é retratada, em determinado momento, como uma mulher que também pisa em falso, deixando algumas situações fugirem do controle, sem saber como resolvê-las. Inclusive no relacionamento que tem com a irmã⁸⁷, devido ao seu modo de se comportar, isto é, sempre inconsequente, sem responsabilidades, afundadas em dívidas e sua vida nômade.

Essas representações encontram ecos em nossas próprias vivências. Bibi afirmou que essas idealizações no modo como outras famílias vivem se mostram melhores do que a realidade das nossas. Já Pocahontas aponta que, atualmente, tem compreendido essa configuração de forma mais adulta. Embora, em uma conversa, quando caminhávamos até o ponto de ônibus, relatara os abusos autoritários do pai com ela, a irmã, Luiza, o irmão mais novo e a própria mãe. Abusos como não permitir que a mãe frequentasse as festas da família; não permitir que as filhas possuísem celular, mesmo já tendo mais de quinze anos, mantendo um extremo estado de vigilância em casa. Mas parece apresentar uma determinada maturidade devido a

⁸⁷ Ao final da série, *Joanna* relata o abuso que sofria do padrasto, quando pequena, e como *Jean* a protegia dessas investidas.

experimentar outra forma de relacionar-se, não mais como a filha, mas a esposa, que possui a sua própria casa (vale lembrar que Pocahontas é a única participante casada), não dependendo mais do pai e da mãe.

Escorpiana mostra que sua família sofre das investidas que a maioria das famílias vai sofrer, quando se guia pelo ideal de reconhecer as diferenças como constituição do que suas filhas e seus filhos são, sem precisar julgá-los, negar-lhes a igualdade, entre homens e mulheres, por exemplo. Isto é, as diferenças não são acionadas para criarem exclusões e condenações. Antes, há um investimento para tornar esse espaço um lugar seguro para sua prole. A esse ponto, importa salientar que seus familiares eram membros da igreja Assembleia de Deus.

A naturalização de uma forma de violência para lidar com as questões de gênero e sexualidade utilizada pelas famílias é apontada na fala de Escorpiana, pois “bons pais” seriam aqueles que agissem para calar qualquer diferença, e que encaminhassem à uniformização do agir: condutas divergentes da do seu pai e da sua mãe, tornando bem visível a discrepância que há entre a forma de atuação de família cristã, uma vez que os responsáveis por Bibi também eram cristãos evangélicos. O sofrimento é tomado como regra, uma vez que a revelação de sua orientação sexual resultou em afastar-se de casa. Reprodução da lógica que Fiel apresenta em tom de brincadeira, mas deixando transparecer a possibilidade de agir tal qual essa perspectiva – um menino que apresenta trejeitos deve ser corrigido com violência.

A violência aparece, também, nas experiências de Nalla, ao contar como sua irmã sofreu por engravidar muito jovem e assumir-se lésbica.

André: Nalla, você tem irmã? E a relação dos pais é assim também com o irmão? Ou não?

Nalla: Irmão, irmão de sangue eu não tenho não, mas tem de consideração, de criação.

André: Ah, é uma menina?

Nalla: Sim.

André: E é diferente com ela?

Nalla: Sim.

André: Vocês moravam juntas, na mesma casa?

Nalla: Sim. Uma época chegou a morar juntos.

André: E você acha que sua mãe a trata diferente?

Nalla: Trata, tipo, bem diferente, não é dela. Ela é mais velha.

Lexi: Então a questão disso de não ser dela, ela, tipo, deve pensar: não é minha filha. Mas educou da forma correta.

Nalla: Sim. Portanto que minha mãe nunca protegeu ela da forma que me protegeu. Engravidou muito nova, depois foi embora de casa.

Lexi: Se assumiu sapatão, porque a irmã dela é lésbica.

André: Ah, a sua irmão é lésbica. O que a sua mãe fala dela?

Nalla: Ah, minha mãe fala que é errado. Que ela tem que arrumar um homem para cuidar dela e do filho dela.

Lexi: Ela se cuida sozinha.

Nalla: Ela arrumou um namorado. Na época, ela tinha 15 para 16 anos, arrumou um namorado, nunca chegou a contar para a família que namorava e arrumou um filho do nada. Foi do nada, minha mãe nem sabia que ela estava namorando.

André: Depois ela assumiu que era lésbica?

Nalla: Sim. Ficou morando com a gente com o filho. Minha mãe aceitou de boa, porque minha mãe adora criança, e ficou. Aí chegou um tempo que ela saiu de casa e foi morar com a menina.

André: Quantos anos ela é mais velha que você?

Nalla: Três anos, apenas.

Fiel: E o seu pai?

Nalla: Ah, meu pai... meu pai é o foda-se pra tudo.

André: Mas o que ele falou da sua irmã?

Nalla: Não falou nada. A vida é dela, deixa ela.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Quando indagada se a relação que tinha com Bibi era de conhecimento da família, a resposta foi negativa. Mesmo sabendo que o pai apresentou uma reação de “compreensão” com a irmã. Não saberia como seria com ela mesma.

André: E a sua relação com a Bibi é escondida ainda?

Lexi: Seu pai é muito...

Nalla: Eu e ela? não.

André: Não. Eu digo para a família?

Lexi: Muito, né!

André: Para ambas as famílias?

Nalla: Sim.

Pocahontas: A mãe dela (da Nalla), se descobrir, ela morre.

Bibi: Ela sabe, meu anjo, ela sabe.

Pocahontas: Descobrir ao ponto de...

Bibi: De quê?

Escorpiana: Não tem como não saber, né!

Lexi: Não mesmo.

André: Vocês acham que a experiência que vocês vivem é parecida com a do *Eric* e do *Adam*?

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Nesse momento, Pocahontas toma a palavra para si e conta um pouco das violências que sofre com o pai. Mesmo que, anteriormente, houvesse dito que se dava bem com as famílias por parte do pai e da mãe, Pocahontas parece desejar mostrar que, embora seus problemas não se relacionassem a questões de orientação sexual, situação de Bibi e Nalla, ela também tinha questões tão ou mais difíceis de lidar. Contudo, há uma marcação da diferença de Pocahontas e Luiza: são mulheres. Nesse sentido, o pai vale-se da sua autoridade para controlar as meninas. Sente-se no direito de ditar as regras, não somente como pai, mas como homem, não se sabe se no afã de proteger as filhas, ou no regozijo da relação de poder, como a encarnação do que

chamamos de “macho alfa”, acabando por lhes cometer múltiplas violências, violências de gênero.

Pocahontas: Acho que não, professor, na questão dela de serem e tal, mas na minha questão. Agora vou dar o meu testemunho. (Muitos risos)

André: Não é a igreja, mas pode dar o seu testemunho, vai!

Pocahontas: Tipo assim, eu, agora, no momento, eu estou casada, mas meu pai não aceitou a minha relação.

André: De casamento ou do namoro? Por que você era nova?

Pocahontas: Não é por isso, professor, é porque o meu pai, ele era, não, ele é uma pessoa muito difícil de lidar. Por exemplo, a Luiza é mais velha que eu e ele nunca deixou a gente ter celular, em hipótese alguma. Mesmo depois de ser maior de idade, não deixa a gente ter celular. Nunca deixou a gente ir para a rua, nem para a casa das minhas tias a gente ia. Ele ficava em cima controlando tudo. Então, chegou um tempo que eu comecei a namorar em casa, tudo certinho, a Luiza também. Mas, tipo, conforme tudo isso que estava acontecendo, eu escolhi, depois de maior de idade, claro, seguir a minha vida, mas ele não aceitou.

André: Mas vocês se dão bem hoje?

Pocahontas: Não. Ele me proibiu de ver a minha mãe, proibiu de ir à minha casa, proibiu de tudo, entendeu?

André: Quantos anos ele tem?

Pocahontas: Ele tem 42.

André: Ele é novo, não é? Por que, quando você falou, eu pensei, olha o meu preconceito, o etarismo, eu achei que ele fosse um cara de 60 anos. Ele não fala nem com o seu marido?

Pocahontas: Não.

Lexi: No dia em que eu vi ele, que a gente conheceu ele lá na casa da Pocahontas, eu não gostei dele de cara. E eu fiz questão de perguntar da Pocahontas. Eu vi que quando eu perguntei da Pocahontas ele olhou assim... (fazendo cara de desconfiado) “Cadê aquela safada? Estou com saudades dela, nunca mais vi ela”. Aí ele olhou assim... (fazendo cara de desconfiado) Nem a tua mãe falou de você, minha irmã. (Lexi foi à casa da Pocahontas visitar Luiza, a irmã). Nem a tua mãe, de tão oprimida que parece que ela estava, naquele momento, com ele ali.

Pocahontas: Ele não deixa ela (mãe) nem falar comigo. Se eu chamar ela, tipo assim, antes, quando eu estava morando lá, não, mas agora, que eu estou na minha casa, “Mãe, vem ficar comigo, mãe, vem aqui”. Ele não deixa. No casamento da Luiza, ela vai se casar agora, no dia 11 de abril, ele não deixou as minhas tias irem no casamento da Luiza. Falou que se as minhas tias aparecem, a minha mãe não vai.

Lexi: Elas são parentes de quem?

Pocahontas: Por parte do meu pai. Porque ele não fala com elas. Tipo assim, algumas coisas aconteceram e ele não fala com elas.

Lexi: Com as irmãs dele?

Pocahontas: É, com as irmãs dele.

Bibi: Ninguém fala com ele, né?

Pocahontas: É, ninguém. Aí ele proibiu, um casamento que é da Luiza e ele está se metendo e disse que não vai. E, se elas forem, nem ele nem a minha mãe vão.

Lexi: E eu falei na cara dele, ele estava lá e ele escutou, eu falei com a Luiza: e, aí gente, como que está a vida? Estava ela e “Joãozinho”. Como que está a vida? “A gente está tentando, fazer o quê, né?” Aí, eu falei: “É, minha irmã,

tem que casar mesmo, sair de casa”. Ele estava bem assim (sentado e com a expressão de cara fechada), olhando para a minha cara. Eu queria, ah, eu tenho vontade... eu tenho certeza que ele estava com vontade de fazer assim comigo naquela varanda (sinal de jogar ao chão). Uma coisa é: eu estava “fodido” ... me perdoa, mas eu não gostei do seu pai. (Um silêncio demorado na sala, depois alguns risos) Ele tem cara de ser opressor.

Pocahontas: Mas ele é mesmo.

Lexi: Tem umas histórias que elas contam (Pocahontas e Luiza) que mostra que ele é um homem megaopressor. Pô, para estar proibindo mãe de ir ao casamento da própria filha, de ver a própria filha, que porra é essa?

Pocahontas: Igual ao encontro que aconteceu semana passada (estava se referindo ao nosso primeiro encontro do GEC), eu não consegui vir, porque estava de mudança, né, mas a Luiza veio. A minha mãe, segundos depois que a Luiza saiu, e olha que ela nem mora comigo, nem tem muito contato comigo, me mandou mensagem pedindo foto que a Luiza estava aqui com vocês. Pedindo foto para ver, se realmente, a Luiza estava na escola.

Lexi: Foi. A Pocahontas me mandou mensagem. “Lexi, me manda as fotos aí, que vocês estão na escola. Porque meu pai está me enchendo o saco aqui perguntando se ela estava com vocês mesmo”.

Pocahontas: Hoje, já não deixou ela vir.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Retomo, aqui, a nossa ida até um ponto: Pocahontas e eu, após o encontro, pudemos conversar mais detidamente sobre as suas questões vividas em família. Ela confidenciou que, na verdade, a irmã não frequentou o encontro, naquele dia, pois estava tomando banho, em casa, e o pai entrou no banheiro, no momento. Ela não gostou, houve briga generalizada, Luiza contou ao namorado e ele chamou a polícia. Pocahontas não contou o desfecho, quando perguntada, mas deixou subentendido (“deixou”, aqui, é um julgamento meu) que era uma prática constante do pai a exigência de não trancar a porta do banheiro. Episódio que nos lembra as palavras de Paul B. Preciado, em relação aos banheiros públicos, e a sua subsunção pela lógicas dos banheiros privados, como verdadeira “tecnologia” de vigiar e produzir o gênero.

Para além das fronteiras nacionais, milhões de fronteiras de gênero, difusas e tentaculares, segmentam cada metro quadrado do espaço que nos rodeia. Ali onde a arquitetura parece simplesmente se colocar a serviço das necessidades naturais mais básicas (dormir, comer, cagar, mijar...), suas portas e janelas, seus muros e aberturas, regulando o acesso e o olhar, operam silenciosamente como a mais discreta e efetiva das “tecnologias de gênero” (Preciado, 2019, p. 1).

Com um semblante ainda bem carregado, conta como foi ficar três meses sem frequentar a escola, pois seu pai a proibiu, quando ela contou que havia perdido a virgindade. O que evidencia como os controles dos corpos femininos ultrapassam a relação familiar, no que tange às autoridades instituídas legalmente, formando uma linha muito tênue entre o cuidado e a dominação.

Ainda sobre essa noção de idealização das famílias e de como enxergamos as nossas, retomamos com Lexi, apresentando a sua concepção de família, a partir da definição de *Adam* sobre a família de *Otis*: “pelada”.

André: Estamos problematizando a ida do *Adam* à casa do *Otis*, quando ele fala da família “pelada”, o quanto ele olha para a família do *Otis* e acha que ela é uma família superliberal.

Lexi: Essa família pelada que ele falou na... Existe sim. Minha família é assim.

André: Calma, não estou falando no sentido literal.

Lexi: Sim. Estou falando de uma pessoa que tem intimidade com o resto da família e que consegue contar sobre as coisas. Eu sou assim.

André: Mas o *Otis* não era assim. E é uma idealização do *Adam*, uma projeção, uma percepção.

Lexi: É igual esses dias, meu irmão falou para todo mundo no mercado. Ele estava passando mal, chegou em casa vomitando, aí eu levantei e falei: o que que foi, irmão? Aí, ele falou que quando olhou pra trás, eu nem lembro disso, ele falou que eu virei, assim, com a bundinha pelada e eu virei e fui dormir de novo. E eu só fui para ver como é que ele estava, se estava passando mal mesmo. Para mim, deitar e dormir. É igual hoje, ele chegou 4 horas da manhã e eu estava lá com meu rabo de fora dormindo. É uma intimidade muito grande. É família, né gente?

André: Mas vocês acham que a intimidade estava só no tirar a roupa? A questão que o *Adam* levanta era andar pelado, literalmente? Ou é o quanto ele projeta na família do *Otis* a capacidade deles se falarem, embora não haja tanto diálogo quanto aparenta.

Lexi: Sim, ele fala de uma família aberta.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Lexi compreende e aponta que *Adam* se refere à família de *Otis* como aquela em que, sendo liberal, pode-se conversar, resolver os problemas. Uma família em que a prática do diálogo parece ser a regra, podendo-se conversar sobre tudo. Inicialmente, a série aponta que essa idealização era vacilante, pois *Jean* e *Otis*, ainda que vivessem momentos de diálogos, ainda são, na relação mãe e filho, rodeados por problemas, então o diálogo, de fato, raramente acontece, diferente do que pressupunha *Adam*.

Lexi sustenta a mesma postura de que a sua família também era assim, embora a relação com seu irmão comportasse a nudez sem constrangimento, e a da mãe como benevolente em relação à sua orientação sexual e identidade de gênero. Já com seu pai, somente o avanço da idade de ambos trouxe a harmonia, pois tanto Lexi começou a perceber-se como pessoa, de direito, que deve ser respeitada, como o pai aprendeu a lidar com as escolhas do filho.

André: Iria apanhar de qualquer jeito?

Lexi: Igual a primeira vez que eu fui ao motel, eu contei para ela, com 18 anos, mas eu tinha ido com 17 anos. Se eu contasse para ela com 17 anos, “Lexi, você é ‘de menor’, você sabia? Você sabia que não pode fazer isso?”

Então, com 18 anos, já passou, sabe? Já está lá atrás, já fiz, já aprontei “pra carai”.

Bibi: Já dei. (Muitos risos)

Lexi Já fiz tudo que tinha pra fazer...

André: A Bibi falou que não queria esse tema agora, caso sua mãe viesse conversar, por quê?

Bibi: Não, eu disse que se minha mãe viesse puxar assuntos assim, eu... (entre os dentes. Inaudível)

André: Por quê?

Bibi: Não, pô, hoje em dia, não iria ficar legal, pô, conversar com a minha mãe sobre isso.

Lexi: Acho que isso vem de muito pequeno.

Bibi: É.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

Para Bibi, assuntos como esses não são adequados para tratar com a mãe, atualmente. Ela não desenvolve o porquê não seria adequado, mas somente acena com a cabeça, em sinal negativo. Vale lembrar, aqui, que Bibi saiu de casa, após nossos encontros, pois a mãe descobriu seu relacionamento com Nalla. Para Lexi, houve uma melhora nas condições de convivência com o pai, mesmo tendo ela sofrido muita violência, desde a física até a simbólica, quando ele não aceitava sua orientação (opção, termo usado por ela), agindo de forma a normalizar uma orientação sexual como natural e colocando todas as outras como desviantes (Butler, 2015).

Lexi narra, ao ser inquirida sobre seu pai, a violência que sofria e como ela acha que reajo, hoje, com os meus filhos. Conta, com muita dor, que compreende seu pai, mesmo sabendo que o fato de aceitá-la não significa concordar com suas práticas. Chegou ao ponto de assinalar que sua condição, se pudesse escolher, não seria a que é. Deixou transparecer os temores que sente ao perceber que sua existência, cuja condição é a de um menino gay, periférico, torna-a vulnerável, frente às macroestruturas de uma sociedade cisheteronormativas. (Vergueiro, 2016)

Atualmente, parece manter um relacionamento bom com o pai, pois ambos trabalham no mesmo emprego, moram próximo e visitam-se constantemente. Mas deixa entrever como esse relacionamento a tem construída, deixando marcas indeléveis.

Lexi: Você (se referindo a mim) perguntando para o seu filho coisas sobre isso, o que ele sente, do que ele gosta, mas, no nosso tempo, era uma pergunta que, meio, de opressão. Por exemplo: “Você gosta disso? (Dando muita ênfase na pergunta e com a expressão facial demasiada fechada...) “Você acha isso certo?” Sabe? É uma coisa meio assim, hoje em dia já têm uns pais que perguntam (agora com a voz bem suave e expressão facial serena) “Olha só, você gosta? Se você gosta, tudo bem. Não concordo, mas te aceito”. Hoje em dia, é isso que meu pai fala comigo. Você vê que tem uma evolução muito grande. Antes o meu pai me batia.

André: Ele te batia por quê?

Lexi: Ele me oprimia, falava que aquilo era errado, fala um monte de coisa. Agora, hoje em dia, ele fala: “meu filho, eu te aceito, mas eu não concordo com a sua opção sexual, que é errada”. Ele fala e eu também falo: tudo bem, ué! Cara, é igual, se eu fosse escolher ser assim, eu não teria escolhido, porque é uma coisa muito ruim, cara, você sofre muito... todo dia notícias, você vê, até mesmo na sua frente, assim, alguém sofrendo, alguém apanhando, alguém morrendo... Gays morreram do quê? Foram assassinados, uma travesti foi não sei o quê... também tem a questão do bagulho das travesti, tem pessoas que gosta daquilo dali, gostam da putaria, gostam de estar nas ruas, gosta de estar se vendendo, sabe o risco que está correndo de um cara pegar e te matar dentro de um motel, meter e nunca mais ver... Você está lá, morta... Eu vou te falar, não é que eu tive muita oportunidade de me prostituir não. Não foram várias oportunidades, mas eu já tive oportunidade da pessoa me oferecer dinheiro para fazer alguma coisa.

Bibi: Aí ele foi de graça.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

A violência que Lexi sofre recai, também, sobre Fiel, ainda que em proporções, talvez, diferentes, mas o atinge. Mesmo quando o esboço de uma situação não permite determinada leitura, mas quem comete a violência a lê, a partir do seu ponto de vista. Foi assim que o pai de Fiel agiu, quando o castigou por ter brincado de boneca com a sua irmã, embora fosse somente uma criança. Fiel contou o fato, no momento em que foi indagado se havia alguma similaridade entre as experiências dos personagens da série e as suas experiências.

André: Como é a relação de vocês, se fôssemos fazer uma similaridade com a condição do *Otis*, ou do *Eric* ou do *Adam*. Como é a relação com a família de vocês?

Fiel: Meu pai já me bateu uma vez, por brincar de boneca com a minha irmã.

André: Quanto anos você tinha?

Fiel: Eu era pequeno.

André: Mas você se lembra se era com uns 6 anos ou 8 anos?

Fiel: Acho que eu tinha uns 5 anos, por aí. Porque eu brinquei de boneca com a minha irmã.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

A presença de quaisquer artefatos culturais que colocassem em risco a masculinidade dos filhos era motivo de castigo físico. Foi assim na experiência de Fiel, como, também, na de Lexi, que apanhou por assistir a um desenho animado – um desenho que traz, em sua composição, uma protagonista, Dora, que leríamos como uma menina indígena, e Botas, seu amigo macaco, saindo para explorar os ambientes externos. O desenho tem como mote a interação com o público, uma vez que Dora faz perguntas e ensina ao expectador falar em outras línguas, como, por exemplo, o inglês.

Seria absurdo que trouxesse uma indicação para qual gênero era direcionado. Mas essa indicação, ainda que não exista oficialmente, foi lida, pelo pai de Lexi, como um desenho inapropriado para o seu filho homem. Ainda que seja uma especulação, não haveria nenhum problema se fosse a filha a assistir ao desenho. Essa vigilância sobre o filho expande-se em todas as direções e lugares, desde o que ele vai assistir até como ele vai se portar em público, pois o ameaça, ao perceber que o uso de trejeitos, em público, deve ser evitado. Não se ignoram os sinais, o pai parece saber disso, mas tenta abafá-los sempre e com violência, a fim de que haja uma esperança em corrigir aquilo que Lexi afirma estar lá desde sempre.

Lexi: Meu pai me bateu, porque eu estava assistindo Dora Aventureira. É até engraçado...

Luiza: Meu Deus!

Fiel: Dora Aventureira?

Lexi: Engraçado. Ele chegou para mim, eu era novinho, devia ter uns 6 anos. Eu estava assistindo, ele chegou em casa e eu estava assistindo, ele chegou para mim, ele me botou sentado e disse ‘O que é isso que você tem no meio das pernas, você não honra isso não?’ Ele me bateu e aquilo ali eu levei para a vida. Eu devia ter uns seis, sete... eu era bem novinho. É igual, teve uma vez, o João Francisco,⁸⁸ ele me cumprimentou na Praça da Mantiqueira. Uma vez, um amigo nosso, esse que ela bateu (se referindo à Escorpiana), amigo de ninguém, aquele viado, eu não gostava dele... Ele me cumprimentou na praça da Mantiqueira, eu dei uma requebrada para cumprimentar ele, meu pai, na hora, falou “quando a gente chegar em casa, a gente vai conversar”.

Luiza: Meus Deus!

Lexi: Eu cheguei em casa e ele me bateu e falou assim ‘você quer ser igual a ele, você é igual a ele?’ Eu falei: não, não, não, não... Aí, com o tempo, eu sabia que aquilo ali, cara, é um sentimento desde quando você nasce, eu sempre fui viado.

Bibi: Porra, mano, você já cresce sabendo.

Lexi: Você já cresce sabendo o que você quer... Não é que você sabe, mas você tem ali dentro de você aquela esperança que você vai se tornar aquilo dali. Que nada muda você. Nada muda, cara. É igual eu falo. O bagulho da homossexualidade, gente, acho que não tem cura, porque você nasceu daquele jeito. Você nasceu daquele jeito, você pode negar, mas o sentimento sempre vai estar ali, uma hora você vai ter uma recaída.

Luiza: É igual quando a gente falou lá no restaurante, do pai da minha amiga, depois que ele teve filho, teve ela, ele gostou de homem. Era um casamento arranjado, ele já gostava.

(Encontro do GEC, em 14 de março de 2024)

Após Lexi narrar a sua relação de violência e controle pelo pai, Luiza resgata uma conversa que aconteceu no restaurante, no momento em que almoçávamos, antes de chegarmos à escola para o primeiro encontro do GEC. O assunto era sobre as pessoas mais velhas que se

⁸⁸ Nome fictício.

descobriram com uma orientação sexual diferente daquela que tentaram apresentar para a sociedade, durante a vida. Nessa conversa, Lexi sustentava que isso era uma coisa que não deveria acontecer, pois a pessoa já tinha vivido sua vida e não teria sentido começar, agora, na “sacanagem”.

Há aparente contradição em sua fala, pois sustentava, então, que a questão da homossexualidade, a descoberta de si, já estava lá desde sempre, quase como uma relação inata, uma perspectiva essencialista do corpo como a produção dos prazeres. Agora se mostra mais declinada a uma análise moralista, baseada em uma perspectiva etarista, contrariando suas premissas naturalistas. A postura de Lexi é sintomática para pensar a relação que essas escolhas geram em muitas famílias, como elas são tomadas e tratadas, no decorrer da vida.

Enquanto Luiza compreende que, talvez, a pessoa sempre tenha sido homossexual, mas não tinha coragem de se assumir, Lexi parece assumir, agora, uma postura mais conservadora, no sentido de negar que essa seja uma possibilidade de quem já caminhou pela vida há mais tempo. Ela subordina a sexualidade a caixas morais e temporais, ora dos corpos, ora das convenções sociais. Essa representação, que enquadra tanto o gênero quanto a sexualidade em modelos mais ou menos fixos, tende a acometer a todas e todos nós, pois pensamos em termos de construção do sexo e do gênero, conforme apontado por diversas autoras (Butler, 2015; Vergueiro, 2016), como determinante. E, nesse caso, agravado pelo enclausuramento desses corpos pela idade, quando a sexualidade é negada aos corpos velhos.

Lexi: Isso aí, para mim, já é putaria.

André: Como o Lexi falou que, depois de velho, não pode?... (Muitos risos)

Lexi: Putaria. Tem gente que se esconde (aqui está se referindo ao casamento),

André: Não pode ser uma descoberta?

Luiza: Então, é isso que estou falando, talvez é...

Escorpiana: Ele negou o sentimento dele por causa da sociedade e uma hora ele teve a oportunidade de ser quem ele é.

Luiza: É. Por causa da família, ele fez a família.

Lexi: O pai da Juaninha,⁸⁹ assim, o pai dela sempre foi muito piroca das ideias. Comia qualquer um mesmo, ele sempre foi muito bonitão, sempre foi muito cachorro, muito galinha. Aí, depois dele largar a mãe dela, quando ela era menor, e casar com outra mulher (muitos risos). Gente, é engraçado, mas é verdade. Depois dele casar com outra mulher, ter um outro filho, ele simplesmente decidiu comer viado. Sério, do nada, do nada.

André: Se relacionar com outras pessoas.

Lexi: Tipo, só travesti. Tem homem, por exemplo, tem um barbeiro meu lá que ele só fala “eu só como viado se tiver peitinho”. Mas tem piru, gente. Qual a diferença? (Risos) Não consigo entender isso.

(Encontro do GEC, em 19 de março de 2024)

⁸⁹ Nome fictício.

Assim, chegamos ao final com a pergunta de Lexi: “Qual a diferença?”, e nos indagamos se essa diferença importa mesmo? Assim, sigamos buscando causas para tentar enquadrar, mais uma vez, em nossos esquemas, a sexualidade, tal como o gênero. Luiza interpreta que manter, por um tempo, um comportamento heterossexual pode ser para se adequar às expectativas da família. Escorpiana aponta que é a sociedade que determina essa “camuflagem”, mas ambas adotam o consenso de que o primeiro ponto é reconhecer que essa trajetória do corpo e de suas descobertas deve estar sempre abertas ao novo, não para chegar-se a uma plenitude, mas para a perceber como incompletude, pelo menos, temporal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é sempre um lugar, um espaço de possibilidades, de reiterações e subversões do que tem sido postulado em questões de gênero e sexualidade, por ser habitada por pessoas que estão, constantemente, negociando e produzindo agências para manter ou fraturar esse sistema. Não seria diferente no Instituto *Amélie Poulain*, pois quem o habita espalha-se para fora de seus muros, como, também, deles para dentro, trazendo tudo o que são.

Nosso trajeto começou por meio do Instituto, juntando alunas e alunos que assistiram à série *Sex Education*, algumas/uns já eram amigos e amigas, outras/os conviviam e se embarravam por lá e, com seus corpos, transitavam por aquele espaço. Juntaram-se, meninas e meninos, e permitiram-se pensar, problematizar e conversar sobre como têm vivido, olhado as representações e suas querelas cotidianas em relação às suas orientações sexuais, suas identidades de gênero e sua condição de jovens, e como essas múltiplas experiências encontram similaridades com o mundo da ficção.

O percurso realizado começou por vários lugares, mas me parece nunca terminar. Mostra-nos que, ao mesmo tempo, há linhas que começaram na escola e outras passaram por ela. A bem da verdade, juntamo-nos a essas linhas em tempos pandêmicos e de um governo extremamente direcionado a desmobilizar as pautas dos Direitos Humanos. Pautas como as que envolvem toda e qualquer abordagem ao gênero e à sexualidade foram demasiadamente atacadas. Começamos com a sensação de que a junção desses fatores nos trouxe tempos difíceis: “Les temps sont durs pour les rêveurs” (Os tempos são difíceis para os sonhadores).

Contudo fez-nos perceber que finalizar a produção desse percurso, indo de uma escola à outra, e seguir as linhas até o Instituto foi desenhar mapas, não se sabendo, ao certo, onde elas começaram, mas sabendo que perpassaram as escolas. Perpassou o Instituto, algumas casas, um restaurante, dois sítios, um ônibus e uma van, além das próprias ruas das proximidades. E, no final, coube-nos escolher caminhar com o que nos foi dado, por sermos nós a vivenciar esse tempo presente que, como todo tempo, traz suas próprias contradições e agruras. (“Que nada disso tivesse acontecido [...] Como todos que vivem para ver tempos assim. Mas não cabe a eles decidir. Temos que decidir apenas o que fazer com o tempo que nos é dado”).

Cada qual, as participantes e eu, estamos levando essas linhas para se entrecruzar com outras, produzindo teias, ou, pelo menos, é o que pode parecer. Talvez uma teia que permita a outras e outros, seja no Instituto, seja na academia, seja em qualquer lugar a que este trabalho

possa chegar, ou a que as/os participantes forem, levar um pouco do que experimentou nesses anos. Quem poderá determinar os ecos que cada sujeito produzirá? Só o tempo, mesmo, dirá. A nós, cabe-nos amar e tentar mudar as coisas, pois isso é o que interessa mais. Mesmo que essa mudança jamais seja vista por quem tenta.

O que sabemos, por hora, e que, talvez, esse percurso tenha reafirmado, é que, em nossas escolas, há proteção, mas, também, fere-se; há cuidado, mas, também, descuida-se. Nelas se encontram singularidades, ainda que muitas práticas as tentem uniformizar. Há aquelas que tentam se construir pela pluralidade, há escolas das unicidades, mas ambas são sempre tomadas pelas contingências que os próprios corpos ajudam a denunciar.

As singularidades são os momentos que só podem se tornar eternos na vida de quem os vivenciou, quem se permitir sentir. Ter pesquisado com as/os jovens, em uma escola, conversado sobre uma série e suas questões acerca de gênero e sexualidade foi e será sempre uma tentativa de buscar acompanhar um processo e compreender algo singular, ainda que se possa olhar as multiplicidades e suas similaridades.

Olhar como esse espaço e esse lugar têm sido, fundamentalmente, importantes na vida das/dos participantes, seja lhes trazendo à dura realidade das violências que se perpetram por meio da escola (Foucault, Louro) de Ensino Fundamental, cujas memórias foram trazidas para nossas conversas. Seja pela capacidade de lhes apresentar um cuidado que nela também se cultiva, quando rememoradas as ações que realizam no Ensino Médio, dando-lhe empoderamento.

À medida que vão crescendo, descobrindo-se como sujeitos, percebem o quanto esse lugar também os constitui politicamente (Larrosa et al., 2023, p. 197), sem que, para isso, deva, ela mesma, a escola, seguir um projeto político. Nossas/os participantes estavam na condição de estudantes, quando começamos a seguir as linhas, por elas e eles, traçadas. Deixaram-me entrar nesse trajeto e, então, seguimos caminhando até que a condição mudou para ex-estudantes, ou, se quisermos dizer de outra forma, ex-alunas/os do Instituto *Amélie Poulain*. Por hora, seguimos rumando em direções diferentes: eu, continuando nesse processo de ensinar-aprender; elas e eles, ganhado o mundo!

Pelo que pude aprender com elas e eles sobre juventude, sobre gênero e sobre sexualidade, em nossas conversas, acredito, mesmo, colocou-as/os em condições de professoras/es, mestras/es. Na condição de quem tem muito a ser, dizer e ensinar. Não como professoras/es que a academia atesta, com as competências e habilidades consagradas, mas das mestras e dos mestres que, cotidianamente, denunciam as lacunas das nossas teorias, cujas

pretensões tentam dar conta das experiências. No fim, o que olhamos, ainda que sob a ótica das nossas teorias, são os mapas produzidos e como por eles se tem caminhado.

Intento que nos colocamos, quando adentramos os traçados já em curso: olhar um mapa se formar(ndo), cartografando, “*sob a ótica de estudantes, as representações produzidas sobre gênero e sexualidade na série Sex Education*”. Não para que delas analisássemos o que elas e eles pensam sobre as questões, nem como a escola as trabalha, mas como esse encontro entre quem assiste e tem dialogado diretamente com suas experiências nesse espaço escolar e suas agências produzem outras formas de lidar com as investidas na produção do gênero e da sexualidade.

Para tanto, retomo, aqui, o objetivo específico que era *identificar como se dá a construção das identidades de gênero e sexual na série*. A produção dos discursos sobre sexo, gênero e sexualidade e como eles haviam se desenvolvido, de modo geral, na história contada em muitos capítulos, em quatro temporadas. Ficando evidente que a série não só coloca o tema em evidência, mas em constante disputa, uma vez que traz a discussão sobre as intempéries da relação sexual, assim como seus influxos, sob a ótica das/dos próprias/os jovens. A clínica de *Otis* e *Maeve* desnuda como os temas que assolavam a maioria das/dos estudantes, e mesmo professores e pais, podiam ser trabalhados com naturalidade. Ensinando à escola, por meio de uma obra de ficção, que a conversa ainda é, sempre, a melhor aposta, quando se deseja construir relações seguras de afeto. Denunciou o discurso de “normalidade” como vacilante, ao apresentar as peculiaridades que cada jovem enfrenta com seus problemas relacionados à descoberta da sexualidade, os processos da produção das identidades de gênero como políticas sujeitas às normatizações e normalizações de um modelo cisheteronormativo.

Sex Education aludiu, sem rodeios, a diferentes temas que são caros às juventudes. Desde a iniciação sexual de diferentes personagens, à gravidez e à decisão de *Maeve* pelo aborto, os sofrimentos e dilemas que uma pessoa jovem vai enfrentar em seu processo de transição de identidade, tal como as relações familiares, entre amigos e comunidade escolar. O relacionamento entre *Eric* e *Adam*, a transição de identidade de gênero de *Cal*, a dificuldade de *Otis* em tocar seu próprio corpo, o relacionamento entre *Abbi* e *Ramon* são alguns dos exemplos que a série trouxe para o campo das representações sobre as identidades de gênero e sexuais.

Pode-se perceber que *as identidades dissidentes ensinam uma (des)construção das narrativas hegemônicas sobre gênero e sexualidade*. Posto que a série apresentou um número significativo de vezes que tencionou esse lugar mantido pela cisheteronormatividade, como exemplo: com *Cal*, no seu sofrimento em adequar-se às normas que a escola lhe impunha, mas,

também, no acolhimento de suas/seus amigas/os; com o relacionamento entre *Abbi* e *Ramon*; também na figura de *Erik*, em seu processo de amadurecimento, desde os relacionamentos com *Adam* e *Ravi* à sua relação com a religião.

Essa representação das identidades dissidentes, começando com *Erik* e *Cal*, chegando a *Abbi* e *Ramon*, foi sintomática para que a escola *Cavendish* passasse a ser recepcionada pela participante Bibi, com o assentimento das/dos demais, como uma escola LGBT. O que nos deixou a pergunta: será que essa era uma intenção deliberada da série, na sua quarta temporada? As representações, a presença das identidades dissidentes, cujas performances foram lidas pelas/os participantes como transgressoras, pareceu suficiente para caracterizá-la e associá-la a um modelo escolar, cuja tônica seria LGBT. Embora a escola seja o cenário onde se desenrolava e acontecia a vida das personagens, outros temas também foram aludidos, como, por exemplo, a questão do cuidado com o meio ambiente e da acessibilidade, como o caso do aluno cadeirante *Isaac*.

Cavendish provocou nas/os participantes um incômodo que tem sido constantemente utilizado pelos discursos antigênero nas redes sociais e que tem tentado se expandir pelas casas legislativas, municipais, estaduais e federal do Brasil, em elaborações constantes de projetos de leis que criminalizam o conteúdo de gênero e sexualidade na Educação Básica. Reconhecer *Cavendish* como uma escola, cuja presença de meninas e meninos assumidamente *gays*, lésbicas e *trans*, deixou-nos entrever como uma proposta de uma escola que, de fato, acolheria as diferenças, sem que fossem tomadas à margem, mas assumidas como centralidade, tal como é a heterossexualidade, ainda é vista com certa desconfiança.

E, por último, com nossas e nossos participantes, pudemos *refletir como têm se percebido, recepcionado as mudanças e como se apropriaram de suas agências na construção de si e a fizeram reverberar no cotidiano do Instituto*. Primeiro, compreendendo-as/os como sujeitos que estão sob a lógica algorítmica, na qual as plataformas de *streaming*, tal qual as redes sociais, têm organizado e disponibilizado o que se vai consumir. Conduzindo, por vezes, as interações conforme as demandas que elas produzem. Pode-se perceber como a série dialoga, diretamente, com as/os participantes, no que tange às suas experiências, como as questões de gênero e de sexualidade, ainda que estar sob essa lógica não seja de forma determinística, mas considerando, sobretudo, as agências que cada sujeito constrói em suas práticas cotidianas, individual e coletivamente, para não sucumbir a ela.

Em nossas conversas, tornou-se evidente que o Instituto é um lugar seguro, quando comparado com a família e, sobretudo, em relação às escolas em que cursaram o Ensino

Fundamental, quando o assunto é gênero e sexualidade. Mas isso não é uma afirmação de que não há, nele, violências, mas que elas, embora presentes, e, talvez, menos perceptíveis, são enfrentadas pelas agências que desenvolveram, devido à condição juvenil. Outro ponto que se tornou evidente foi a necessidade de tornar presente, no Instituto, a criação de lugares de escuta pensados e desenvolvidos por elas/eles, como, por exemplo, a clínica proposta por Lexi; a reprodução de um lugar em que meninas e meninos possam ser ouvidos sobre suas respectivas óticas.

Nesse sentido, reconhecem que, tal como a série é direcionada para as discussões “ligadas ao sexo”, segundo Bibi e Pocahontas, e não, necessariamente, a “ensinar sobre sexo”, o Instituto – e aqui poderíamos tomar essa fala das/dos participantes como direcionada a todas as escolas – deveria ter mais abertura para abordar o assunto. Sintomático que não reduziram o tema às salas de aulas, mas apresentaram como deve ser, antes, uma orientação que esteja como espinha dorsal, transdisciplinarmente, como orientação a todos os que compõem a escola.

Esse percurso que realizamos é singular, pensado em uma escola, com determinados jovens, considerando uma série. Por isso, ainda que encontre ecos e similaridades, aponta o quanto outros caminhos devem ser percorridos, a fim de que se possa explorar outras perspectivas sobre esse encontro: jovens, escola e série. Como pensar esse lugar, habitado por essas pessoas que assistem à série, foi nosso intuito, mas o que se desdobra daqui, como, por exemplo, como esse encontro ecoa nas redes sociais, é outro caminho. Como utilizar esses artefatos culturais como recurso pedagógico, para compor uma educação sexual nas escolas, seria outro. Os caminhos são muitos... que tenhamos perna e parcerias para continuar a investigá-los e experimentá-los.

6. REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição Juvenil no Brasil contemporâneo. In.: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martini. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania. 2005.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 05-06, p. 25-36, dez. 1997. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 jul. 2024.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ALVES, Nilda Guimarães; LIMA, Júlia da Silva; CONCEIÇÃO, Rafaela Rodrigues; GREGORIO, Talita Malheiros. SÓ AS ARTES NOS SALVAM!!!! – as tantas crianças que há em nós –. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 14, n. 2, p. 158-172, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/66693>. Acesso em: 7 jul. 2022.

ALVES, Genilson; SOUZA, Maria Camem Jacob de. A Construção do Lugar Autoral da Roteirista Shonda Rhimes no Mercado da Ficção Seriada Televisiva. **Revista GEMInIS**, v. 12, n. 1, pp. 42-63, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.53450/2179-1465.RG.2021v12i1p42-63>. Acesso em: 7 jul. 2022.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Marcelo. **Tolerar é pouco?**: pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: DP et Alit; De Petrus; Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13502/000649064.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 jul. 2024.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, n. spe-1, p. 85–99, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hT39pphnhSjW5DyJgz73CdB/#>. Acesso em: 15 nov. 2023.

AMARO, I. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 1, 5 maio 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6998/4162>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

BAGAGLI, Beatriz. “Quando você coloca aspas na palavra cisgênero”. **Medium**, jan. 2018. Disponível em: <https://medium.com/@biapagliarinibagagli/quando-voc%C3%AA-coloca-aspasna-palavra-cisg%C3%AAnero-3f6614f1b6b6>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BENTO, B.. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549–559, maio 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BOFF, Leonardo. **A água e a galinha**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

BORGES, Gabriela; SIGILIANO, Daiana. QUALIDADE AUDIOVISUAL E COMPETÊNCIA MIDIÁTICA: proposta teórico-metodológica de análise de séries ficcionais. In: **ANAIS DO 30º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS**, 2021, São Paulo. Anais eletrônicos..., Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2021/trabalhos/qualidade-audiovisual-e-competencia-midiatica-proposta-teorico-metodologica-de-a?lang=pt-br>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. 2006, n.26, p.329-376. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. Lei 11.129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 6 nov. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. (col. Sujeito e História).

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: Os limites discursivos do “sexo”**. 1 ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. (orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. **Tempo Social**, [S. l.], v. 7, n. 1/2, p. 53-66, 1995. DOI: 10.1590/ts.v7i1/2.85206. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/85206>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CARLOS, João. O que é showrunner? Saiba quais são as funções desse cargo nas séries. 2024. **Cinemus**. Disponível em: <https://cinemus.com.br/o-que-e-showrunner-saiba-quais-sao-as-funcoes-desse-cargo-nas-series/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 101-134.

CASTELLANO, Mayka; MEIMARIDIS, Melina. Netflix, discursos de distinção e os novos modelos de produção televisiva. **contemporânea | comunicação e cultura** - v.14 – n.02 – maio-ago 2016 – p. 193-209. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/16398/11510>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CASTELLANO, Mayka; MEIMARIDIS, Melina. binge-watching is the new black: as novas formas de espetatorialidade no consumo de ficção seriada televisiva. **contemporânea | comunicação e cultura** - v.16 – n.03 – set-dez 2018 – 689-707. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/24572/17456>. Acesso em: 19 jan. 2025.

CASTELLANO, Mayka; MEIMARIDIS, Melina. A “televisão do futuro”? Netflix, qualidade e neofilia no debate sobre TV. **MATRIZES**, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 1, p. 195–222, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/175844>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CASTRO, Elisa Guaraná de; MACEDO, Severine Carmem. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 2, p. 1214–1238, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/KJQwwTJWTWgskWqmSRPDpwy/#>. Acesso em: 6 nov. 2023.

COLLING, Lenadro; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, homossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, Alessandro; DALLAICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da S.. **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Espírito Santo: EDUFES, 2014. p. 173-185.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva Global**. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, Luis Artur; ANGELI, Andréa do Amparo Carotta de; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. (Orgs.) **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

COUTO JUNIOR, D. R.; TEIXEIRA, M. M.; MADDALENA, T. L. #LigaACâmera: Relatos de Estudantes de Pedagogia do Rio de Janeiro sobre os Encontros por Videoconferência. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e2061, 2023. DOI: 10.18264/eadf.v13i1.2061. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2061>. Acesso em: 7 jan. 2025. Couto Junior, D. R. do, Ferreira, H. M. C., & Oswald, M. L. M. B. (2017).

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS SOBRE O “ARMÁRIO”: AS CONVERSAS ONLINE COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA HISTÓRICO-CULTURAL NA CIBERCULTURA. *Interfaces Científicas - Educação*, 6(1), 23–34. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2017v6n1p23-34>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SCOTT, J. W.. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 11–30, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/H5rJm7gXQR9zdTJPBf4qRTy>. Acesso em: 10 mar. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles. A Imanência: uma vida... **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31079>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. (Coleção TRANS)

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Trad. Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DAYRELL, Juarez. **Cultura e identidades juveniles**. Última Década. Vina Del Mar, Chile. Ano 11, n. 18, p. 69-92, abril de 2003. A trajetória do Observatório da Juventude da UFMG 73.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade: comunicação, solidariedade e democracia. **Revista de Estudios sobre Juventud**, n. 22, p. 314-331 janeiro-junho 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 28, n. 100. out. 2007. p. 1105-11.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

EAGLETON, Terry. **A Ideologia da Estética**. Trad. Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

EDMONDS, Alexander. No *universo da beleza*: Notas de campo sobre cirurgia plástica no Rio de Janeiro. In: GOLDENBERG, Mirian. **Nu & vestido**: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 189-261.

ESCÓSSIA, Liliana; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ESTEBAN, M. T. Diálogos sobre formação docente comprometida com uma escola pública popular. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], v. 20, n. 52, p. 171–192, 2019. DOI:10.20435/serie-estudos.v20i52.1355. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1355>. Acesso em: 27 jun. 2022.

FEIXA, Carlos. **De jóvenes, bandas e tribus**. Barcelona: Ariel, 1998.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **As crianças e os desenhos animados: mediações nas produções de sentidos**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino, COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Juventudes, educação e cidade: a mediação dos dispositivos móveis de comunicação nos processos de aprender-ensinar. **TEXTURAS**, Canoas, v. 20, n. 44, p. 108-129, set/dez. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4529/3211>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I. a vontade de saber**. Trad. Maria Tereza da Costa e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Freud e Marx**. Trad. Jorge Lima Barreto. São Paulo: Princípio Editora, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRY, Peter. Estética e política: Relações entre "raça", publicidade e produção da beleza no Brasil. In: GOLDENBERG, Mirian. **Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GALLO, Silvio. Diferença, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. In: RODRIGUES, Alessandro; DALLAICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da S. **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Espírito Santo: EDUFES, 2014. p. 187-202.

GAUTHIER, J. Demorei tanto para chegar... - ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade. **Tellus**, [S. l.], n. 20, p. 39–67, 2014. DOI: 10.20435/tellus.v0i20.214. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/214>. Acesso em: 29 ago. 2023.

GAW, Fatima. Algorithmic logics and the construction of cultural taste of the Netflix Recommender System. **Media, Cultura & Society**. v. 4, n. 4, 2021. <https://doi.org/10.1177/01634437211053767>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01634437211053767>. Acesso em: 2 set. 2024.

GIROUX, Henry, MCLAREM, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A.. A disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A.. Os filmes da Disney são bons para os seus filhos? In: STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. (Orgs). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOMES, Mário Soares Caymmi; YORK, Sara Wagner; COLLING, Leandro. Sistema ou CIS-tema de justiça: Quando a ideia de unicidade dos corpos trans dita as regras para o acesso aos direitos fundamentais. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 1097-1135, jun. 2022. ISSN 2179-8966. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/66662>. Acesso em: 21 ago. 2023.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan, GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. In.: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (Orgs) **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. São Paulo: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. São Paulo: Vozes, 2017b.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HINING, Ana Paula Silva; FILGUEIRAS TONELI, Maria Juracy. Cisgeneridade: um operador analítico no transfeminismo brasileiro. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 31, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/83266>. Acesso em: 23 jul. 2024.

HENARES DE MELO, M. C.; CRUZ, G. DE C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 16 maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>. Acesso em: 27 fev. 2025.

JAQUET, G. M. Discursivo e não-discursivo: Acontecimento em Foucault, Deleuze e Veyne. **Sapere Aude**, v. 7, n. 14, p. 715-731, 26 dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2016v7n14p715>. Acesso em: 21 ago. 2023.

JOST, François. Amor aos detalhes: assistindo a Breaking Bad. **MATRIZES**, São Paulo, Brasil, v. 11, n. 1, p. 25–37, 2017. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v11i1p25-37. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/131623>. Acesso em: 21 jan. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In.: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. (orgs) **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Líliliana da. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

KASTRUP, Virgínia. (Canal SESEMAT PPGEduMat). **Palestra: O método da cartografia: práticas inventivas na pesquisa e na educação**. Youtube, 15 set 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8JIXEVdyW0&t=1821s>. Acesso em: 23 ago. 2023.

KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In.: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023a. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

KOHAN, Walter Omar; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Sobre a escola que defendemos. In.: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LADEIRA, João Damascendo Martins. O Algoritmo e O Fluxo: Netflix, Aprendizado De máquina E Algoritmos De recomendações. **Intexto**, nº 47, agosto de 2019, p. 166-84. <https://doi.org/10.19132/1807-8583201947.166-184>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/83748/52807>. Acesso em: 2 set. 2024.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LARROSA, Jorge *et. al.*. A escola: formas, gestos e materialidades. In.: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LEMOS, André. Cultura da Mobilidade. **Revista FAMECOS**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 28–35, 2009. DOI: 10.15448/1980-3729.2009.40.6314. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/6314>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LIBANIO, João Batista. **Juventude e fé cristã**. Perspectiva Teológica. Departamento de teologia, Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. v. 45, n. 126 (mai./ago. 2013). Belo Horizonte: FAJE, 2013.

LÓPES, Maximiliano Valerio; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. In.: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023b. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2014a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 7 mar. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>. Acesso em: 1º jan. 2017.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilondre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOTZ, Amanda; LOBATO, Ramon; THOMAS, Julian. Internet-Distributed Television Research: A Provocation. **Media Industries**. V. 5, N. 2, 2018. <https://doi.org/10.3998/mij.15031809.0005.203>. Disponível em: <https://quod.lib.umich.edu/m/mij/15031809.0005.203?view=text;rgn=main>. Acesso em: 2 set. 2024.

LOTZ, Amanda. In between the global and the local: Mapping the geographies of Netflix as a multinational service. **International Journal of Cultural Studies**, v. 24, n. 2, p. 195-215, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1367877920953166>. Acesso em: 2 set. 2024.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30. Disponível em: http://isfdmacia.zonalibre.org/PE_Margulis-Urresti_Unidad_4.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

MASCHKA, Melissa Mello. **A televisão na Era Digital: Netflix e uma nova forma de assistir tv e consumir entretenimento**. 2021. 85 fl. Dissertação de Mestrado em Comunicação, Redes e Tecnologias. Universidade Lusófona do Porto. 2021. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/e4f0e125-af3f-40d8-aab7-44ef32729d5d/content>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MCLAREN, Margaret A. **Foucault, feminismo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2016. (Coleção Entregêneros)

MENDONÇA, Daniel. Uma (Breve) Introdução ao Pensamento Pós-Estruturalista. v. 15 (2020): **PARALELO 31** - Ed. 15 - Dezembro 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/5221>. Acesso em: 1º jul. 2024.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 05-06, p. 05-14, dez. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2024.

MIGUEL, Marlon. **Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas**. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência – 1º quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – nº 1. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/26803>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MOREIRA MACEDO DE CARVALHO, Ludmila. O LUGAR DO SHOWRUNNER NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NA TELEVISÃO CONTEMPORÂNEA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA SERIALIZAÇÃO DE FARGO. **Revista GEMInIS**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 5–24, 2021. DOI: 10.53450/2179-1465.RG.2021v12i1p5-24. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/601>. Acesso em: 23 jan. 2025.

NOLASCO-SILVA, L.; MADDALENA, T. L. O Corpo, a Tela e a Produção de Presença na EaD. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. e1915, 2022. DOI: 10.18264/eadf.v12i3.1915. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1915>. Acesso em: 7 jan. 2025.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

OSEMAN, Alice. **Heartstopper: dois garotos e um encontro**. 1 ed. São Paulo: Seguinte, 2021. V. 1.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PELBART, Peter Pal. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: n-1 edições, 2013.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. [s/d]. Disponível em: <https://agrcanelas.edu.pt/blogs/biblioteca/files/2012/11/Livro-do-Desassossego-.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2024.

PICADO, Benjamim; JACOB DE SOUZA, Maria Carmem. Dimensões da autoria e do estilo na ficção seriada televisiva. **MATRIZES**, São Paulo, Brasil, v. 12, n. 2, p. 53–77, 2018. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v12i2p53-77. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/143970>. Acesso em: 21 jan. 2025.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In.: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PRECIADO, Paul B. “Lixo e Gênero, Mijar/Cagar, Masculino/Feminino”. Trad. de Davi Giordano e Helder Thiago Maia. **eRevista Performatus**, Inhumas, ano 7, n. 20, abr. 2019. ISSN: 2316-8102. Disponível em: <https://performatus.com.br/traducoes/lixo-e-genero/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

RECUERO, R. **A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; LEAL, Bruno Souza. CONTRA OS FATOS, SONHOS: A FABULAÇÃO EM “RAINHA CHARLOTTE: uma história Bridgerton”. In: ANAIS DO 33º ENCONTRO ANUAL DA COMPOS, 2024, Niterói. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2024/trabalhos/contra-os-fatos-sonhos-a-fabulacao-em-rainha-charlotte-uma-historia-bridgerton?lang=pt-br>. Acesso em: 16 mar. 2025.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (Orgs) **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIOS, Daniel. **Diversidade e Dependência: Netflix e o campo de produção de séries no Brasil**. 2024, 220 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Instituto de Artes e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2024.

ROBALLO, Scheila Danusi. Criança: a alma do negócio [...]. In: Encontro de Estudos Multidisciplinares em cultura, 17., 2021, Salvador. Anais [...] Salvador, **Enecult**, 2021. Disponível em: <https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-568/131915.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROMANOWSKI, Joana Paulin, Ens Romilda Teodora. As Pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**. 2006, 6(19), 37-50. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Trad. e notas Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SAMPAIO, Denise Braga. A Hipervelocidade nas Redes Sociais: perspectivas filosóficas e informacionais. **Brazilian Journal of Information Science: research trends**, [S. l.], v. 17, p. e023044, 2023. DOI: 10.36311/1981-1640.2023.v17.e023044. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/14558>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais)

SANTOS, Edméa. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In. FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marcos (orgs.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4707843/mod_resource/content/1/ebook1.pdf#page=75. Acesso em: 25 jan. 2025.

SANTOS, PH. NETFLIX: **Verdade revelada sobre o algoritmo**. Youtube. 4 de jan. de 2025. 12min.56s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2rDMhgxpdAM>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p.19-54, jan-jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 145–159, jan. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SEFFNER, Fernando. Um Espaço, uma Cultura, um Cotidiano e Memórias de Dois Tempos: de Aluno Gay a Docente Gay. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 15, n. 1, p. 30 51, 2024. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SERELLE, Marcio . O MUNDO (QUASE) ENTRE PARÊNTESES: a dramatização do fato em narrativas seriadas. In: ANAIS DO 33º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 2024, Niterói. **Anais eletrônicos...**, Galoá, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2024/trabalhos/o-mundo-quase-entre-parenteses-a-dramatizacao-do-fato-em-narrativas-seriadas?lang=pt-br>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SICILIANO, Tatiana; AUCAR, Bruna; HELICH, Tatiana. POR DENTRO DO MUNDO DE BRIDGERTON: criação, expansão e transcodificações narrativas. In: ANAIS DO 33º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 2024, Niterói. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2024/trabalhos/por-dentro-do-mundo-de-bridgerton-criacao-expansao-e-transcodificacoes-narrativa?lang=pt-br>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SILVA JUNIOR, P. M.; CANEN, A. O que dizem as teses e dissertações sobre questões de sexualidades, masculinidades e gênero nas escolas?. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 1, 2015. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i1.541. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6703>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SILVA, J. P. DE L.; PARAÍSO, M. A. Cartografia para pesquisar currículos e infâncias em dissidências: um exercício experimental de invenção. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, n. 1, p. e65889, 10 ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/65889>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. "Pedagogia como diferença". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SIMON. Roger J. A pedagogia como tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais)

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 05-06, p. 37-52, dez. 1997 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2024.

STORINO, André Luiz Bernardo. **Gênero, beleza e corpo nos desenhos animados: recepção e percepções de alunas e alunos de uma escola pública**. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10249>. Acesso em: 2 set. 2022.

STORINO, A. L. B.; OLIVEIRA, A. C. F. (R) Existir de um coletivo de alunas: os primeiros passos. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 82–90, 2018. DOI: 10.14295/de.v5i2.7813. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7813>. Acesso em: 25 jan. 2023.

STORINO, A. L. B.; SANTOS, R. dos S.; Oliveira, A. C. A. F. de. Rodas de conversa online como caminho de aproximação em tempo de pandemia. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 29, p. 1–7, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/17730>. Acesso em: 27 fev. 2025.

VERGUEIRO, V. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., orgs. **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero** [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 249-270. ISBN: 978-85-232-1866-9. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014>. Acesso em: 2 set. 2023.

VIRINO, Concepción Cascajosa. El ascenso de los showrunners: creación y prestigio crítico em la televisión contemporânea. **Index Comunicación**, V.6, n. 2, 2016. Disponível em: https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/15490/IC2016_2_23-40.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 jan. 2025.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a Sexualidade. In. LOURO, Guacira Lopes (org) **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE A - Termo de Livre Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU
Doutorado em Educação

André: André Luiz Bernardo Storino
Celular: (21) 98160-4968 E-mail: dresofia@gmail.com

Professor Orientador: Dr Ivan Amaro
Celular: (21) 98305-4279 E-mail: ivanamaro.uerj@gmail.com

Pesquisa
(Título à época da realização da pesquisa)

“Juventudes, gênero e sexualidades: conversas no espaço escolar, a partir dos atravessamentos da série Sex Education”

Vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades – NuDES. Linha de Pesquisa: “Gênero, Sexualidades e Cotidianos Escolares: atravessamentos entre as políticas públicas, a produção acadêmica em educação e as práticas pedagógicas”, sob a responsabilidade do professor Dr. Ivan Amaro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Registro na plataforma Lattes: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2861357598212115.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa: **“Juventudes, gênero e sexualidades: conversas no espaço escolar, a partir dos atravessamentos da série Sex Education”**. Nesta, objetivamos acompanhar processos que possibilitem o desenvolvimento da pesquisa, a fim de identificar na série **“Sex Education”**, que é exibida pela plataforma de *streaming Netflix*, as discussões veiculadas por ela sobre gênero e sexualidade. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não desejar participar e pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para participar desta pesquisa, não haverá qualquer custo, nem receberá qualquer remuneração e/ou vantagem financeira. Todas as informações que você fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas, bem como seus dados pessoais serão mantidos sob sigilo e o seu nome não aparecerá em lugar algum, nem quando forem apresentados os achados da pesquisa. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após este tempo, serão destruídos. Caso deseje ter acesso aos resultados dessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador por e-mail e/ou telefone.

Eu, _____,
portador do documento de identidade nº _____, inscrito no
CPF de número _____ responsável pelo/a aluno/a
_____ fui
informado/a dos objetivos da pesquisa **“Juventudes, gênero e sexualidades: conversas no
espaço escolar, a partir dos atravessamentos da série *Sex Education*”**, de maneira clara e
detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas
informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo
em sua participação e autorizo que os dados produzidos, a partir dessa participação sejam
utilizados com objetivos estritamente acadêmicos e científicos, permitindo seu uso para fins de
ensino, pesquisa e publicação. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e
esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Duque de Caxias-RJ, _____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante ou do/a responsável

Pesquisador
Prof. M. André Luiz Bernardo Storino

APÊNDICE B - Questionário aplicado

O questionário foi aplicado em abril e maio de 2023, nas terceiras séries do Ensino Médio, em duas escolas do Município de Duque de Caxias. As imagens, que constam na Figura 1, foram exibidas no momento em que a turma foi convidada a responder às perguntas. A ordem das imagens seguiu a ordem disposta no Questionário.

Tabela 6: Modelo do Questionário

1. Já Assisti	<i>Sex Education</i>	<i>Heartstopper</i>	<i>Euphoria</i>	Big Mouth
Sim.				
Já ouvi falar, mas não assisti.				
Não conhecia.				
2. Assisti por:				
Indicação de amigas/os.				
Procurando aleatoriamente na plataforma de <i>streaming</i> .				
Não me lembro.				
3. Me interessei: (pode marcar mais de uma opção)				
Pois me identifiquei com o tema.				
Avaliação positiva das pessoas.				
Devido a:				
Não sei explicar.				
4. Assisti:				
Sozinha/o.				
Na companhia de: (Mãe/pai, amiga/o, namorada/o, prima/o, tia/o....)				
5. Assisti pela/o:				
Netflix.				
Amazon Prime.				
Globo Play.				
Baixei e assisti.				

Por outros meios. Qual?				
Não me lembro.				
6. Assisti quando tinha entre?				
16 e 18 anos.				
14 e 15 anos.				
12 e 13 anos.				
Não me lembro.				
7. Como foi?				
Gostei muito! Assistiria novamente!				
Gostei! Mas não assistiria novamente!				
Não gostei!				
Detestei! Porque...				

Nome: _____ Idade: _____ Turma: _____ Gostaria de participar de um grupo de Exibição, para assistir alguns episódios de algumas dessas séries e conversamos sobre temas que elas abordam? Sim (___) / Não (___). Há alguma série que tenha assistido e não consta nesta lista? Pode indicar? _____.

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

APÊNDICE C - Resultado completo do questionário

Resultado da aplicação do questionário nas turmas da terceira série do Ensino Médio das escolas estaduais no Município de Duque de Caxias, nos meses abril e maio do ano de 2023. Logo em seguida, foi deflagrada a greve dos docentes da rede de ensino estadual, que se iniciou em 17 de maio e findou-se 29 de junho. Os títulos das tabelas são as perguntas do questionário aplicado.

Tabela 7: Pergunta 1 – Como foi?

A afirmação era: 7) "Como foi?"			<i>Sex Education</i>					<i>Heartstopper</i>					<i>Euphoria</i>					<i>Big Mouth</i>				
Escolas	Turmas	Respostas	Indicaram	Gostei muito! Assistiria	Gostei! Mas não assistiria	Não gostei!	Detestei! Porque...	Indicaram	Gostei muito! Assistiria	Gostei! Mas não assistiria	Não gostei!	Detestei! Porque...	Indicaram	Gostei muito! Assistiria	Gostei! Mas não assistiria	Não gostei!	Detestei! Porque...	Indicaram	Gostei muito! Assistiria	Gostei! Mas não assistiria	Não gostei!	Detestei! Porque...
Escola 1	3001	26	9	3	5	1	0	2	2	0	0	0	10	6	3	1	0	6	3	3	0	0
	3002	20	15	7	8	0	0	3	3	0	0	0	6	5	1	0	0	7	5	2	0	0
Instituto Amélie Poulain	3001	15	12	9	3	0	0	2	2	0	0	0	8	4	4	0	0	5	5	0	0	0
	3002	18	14	11	3	0	0	0	0	0	0	0	6	4	2	0	0	10	7	2	1	0
	3003	12	7	5	1	1	0	3	2	1	0	0	6	5	0	0	0	1	0	1	0	0
	3004	14	9	7	2	0	0	2	0	1	0	0	6	6	0	0	0	3	2	1	0	0
Total		105	66	42	22	2	0	12	9	2	0	0	42	30	10	1	0	32	22	9	1	0

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Tabela 8: Pergunta 2 – Assisti por:

A afirmação era: 2) "Assisti por":			<i>Sex Education</i>				<i>Heartstopper</i>				<i>Euphoria</i>				<i>Big Mouth</i>			
Escolas	Turmas	Respostas	Assistiram	Indicação de amigas/os.	Procurando aleatoriamente na plataforma de <i>streaming</i>	Não me lembro.	Assistiram	Indicação de amigas/os.	Procurando aleatoriamente na plataforma de <i>streaming</i>	Não me lembro.	Assistiram	Indicação de amigas/os.	Procurando aleatoriamente na plataforma de <i>streaming</i>	Não me lembro.	Assistiram	Indicação de amigas/os.	Procurando aleatoriamente na plataforma de <i>streaming</i>	Não me lembro.
Escola 1	3001	26	9	3	5	1	2	1	1	0	10	6	4	0	6	2	3	1
	3002	20	15	6	9	0	3	2	1	0	6	4	2	0	7	5	2	0
Instituto Amélie Poulain	3001	15	12	5	7	0	2	1	1	0	8	4	4	0	5	1	4	0
	3002	18	14	8	6	0	0	0	0	0	6	4	2	0	10	7	2	1
	3003	12	7	3	3	1	3	0	3	0	6	2	2	2	1	1	0	0
	3004	14	9	4	5	0	2	1	1	0	6	5	1	0	3	0	3	0
Total		105	66	29	35	2	12	5	7	0	42	25	15	2	32	16	14	2

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Tabela 9: Pergunta 3 – Me interessei.

A afirmação era: 3) “Me interessei: (pode marcar mais de uma opção)” *			<i>Sex Education</i>				<i>Heartstopper</i>				<i>Euphoria</i>				<i>Big Mouth</i>			
Escolas	Turmas	Respostas	Assistiram	Pois me identifiquei com o	Avaliação positiva das pessoas.	Não sei explicar	Assistiram	Pois me identifiquei com o	Avaliação positiva das pessoas.	Não sei explicar	Assistiram	Pois me identifiquei com o	Avaliação positiva das pessoas.	Não sei explicar	Assistiram	Pois me identifiquei com o	Avaliação positiva das pessoas.	Não sei explicar
Escola 1	3001	26	9	4	4	1	2	1	1	0	10	4	2	6	6	5	1	1

	3002	20	15	8	7	1	3	2	1	0	6	2	3	1	7	3	3	1
Instituto Amélie Poulain	3001	15	12	6	5	1	2	1	1	0	8	3	4	1	5	2	2	1
	3002	18	14	8	11	0	0	0	0	0	6	4	2	0	10	6	4	2
	3003	12	7	4	3	2	3	1	2	1	6	4	1	2	1	0	1	0
	3004	14	9	6	6	1	2	2	0	0	6	3	3	0	3	2	1	1
Total		105	66	36	36	6	12	7	5	1	42	20	15	10	32	18	12	6

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

* Obs.: Na opção “Devido a:”, não houve nenhuma resposta, por isso a retiramos da tabela.

Tabela 10: Pergunta 4 - Assisti?

A afirmação era: 4) "Assisti":			<i>Sex Education</i>			<i>Heartstopper</i>			<i>Euphoria</i>			<i>Big Mouth</i>		
Escolas	Turmas	Respostas	Assistiram	Sozinha/o.	Na companhia de:	Assistiram	Sozinha/o.	Na companhia de:	Assistiram	Sozinha/o.	Na companhia de:	Assistiram	Sozinha/o.	Na companhia de:
Escola 1	3001	26	9	9	0	2	2	0	10	10	0	6	6	0
	3002	20	15	15	0	3	2	1	6	5	1	7	7	0
Instituto Amélie Poulain	3001	15	12	11	0	2	2	0	8	7	1	5	4	0
	3002	18	14	12	2	0	0	0	6	5	1	10	8	1
	3003	12	7	6	1	3	3	0	6	6	0	1	1	0
	3004	14	9	7	2	2	0	0	6	5	1	3	2	1
Total		105	66	60	5	12	9	1	42	38	4	32	28	2

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Obs.: apareceram como companhia: mãe, irmão e irmã. Mas apenas 10 indicaram isso por escrito.

Tabela 11: Pergunta 5 – Assisti pela/o?

A afirmação era: 5) Assisti pela/o":				Sex Education				Heartstopper				Euphoria				Big Mouth						
Escolas	Turmas	Respostas	Indicaram	Netflix, Amazon Prime, Globo Play.	Baixei e assisti.	Por outros meios. Qual?	Não me lembro.	Indicaram	Netflix, Amazon Prime, Globo Play.	Baixei e assisti.	Por outros meios. Qual?	Não me lembro.	Indicaram	Netflix, Amazon Prime, Globo Play.	Baixei e assisti.	Por outros meios. Qual?	Não me lembro.	Indicaram	Netflix, Amazon Prime, Globo Play.	Baixei e assisti.	Por outros meios. Qual?	Não me lembro.
Escola 1	3001	26	9	9	0	0	0	2	1	0	1	0	10	5	1	1	0	6	5	0	1	0
	3002	20	15	9	1	0	0	3	2	0	1	0	6	2	0	4	0	7	6	0	0	1
Instituto Amélie Poulain	3001	15	12	11	1	0	0	2	1	1	0	0	8	0	3	3	2	5	5	0	0	0
	3002	18	14	14	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1	0	2	1	10	8	1	1	0
	3003	12	7	7	0	0	0	3	2	1	0	0	6	2	1	1	1	1	1	0	0	0
	3004	14	9	8	0	0	1	2	2	0	0	0	6	6	0	0	0	3	3	0	0	0
Total			66	58	2	0	1	12	8	2	2	0	42	16	5	11	4	32	28	1	2	1

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Obs.: Apareceram as opções para “Por outros meios. Quais?”: o aplicativo Megaflux. E o canal HBO. Também o compartilhamento de episódios gravados em drive e com o link compartilhado.

Tabela 12: Pergunta 6 - Assisti quando tinha entre?

A afirmação era: 6) "Assisti quando tinha entre?"			Sex Education					Heartstopper					Euphoria					Big Mouth				
Escolas	Turmas	Respostas	Indicaram	16 e 18 anos.	14 e 15 anos.	12 e 13 anos.	Não me	Indicaram	16 e 18 anos.	14 e 15 anos.	12 e 13 anos.	Não me	Indicaram	16 e 18 anos.	14 e 15 anos.	12 e 13 anos.	Não me	Indicaram	16 e 18 anos.	14 e 15 anos.	12 e 13 anos.	Não me
Escola 1	3001	26	9	4	4	1	0	2	2	0	0	0	10	8	2	0	0	6	3	2	1	0
	3002	20	15	7	7	1	0	3	3	0	0	0	6	6	0	0	0	7	5	1	1	0
Instituto Amélie Poulain	3001	15	12	7	5	0	0	2	2	0	0	0	8	7	1	0	0	5	2	2	1	0
	3002	18	14	9	4	1	0	0	0	0	0	0	6	5	1	0	0	10	5	2	3	0
	3003	12	7	4	3	0	0	3	2	1	0	0	6	5	0	0	0	1	0	1	0	0
	3004	14	9	6	3	0	0	2	2	0	0	0	6	6	0	0	0	3	2	1	0	0
Total		105	66	37	26	3	0	12	11	1	0	0	42	37	4	0	0	32	17	9	6	0

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

Tabela 13: Pergunta 7- Como foi?

A afirmação era: 7) "Como foi?"			<i>Sex Education</i>					<i>Heartstopper</i>					<i>Euphoria</i>					<i>Big Mouth</i>				
Escolas	Turmas	Respostas	Indicaram	Gostei muito! Assistiria novamente!	Gostei! Mas não assistiria novamente!	Não gostei!	Detestei! Porque...	Indicaram	Gostei muito! Assistiria novamente!	Gostei! Mas não assistiria novamente!	Não gostei!	Detestei! Porque...	Indicaram	Gostei muito! Assistiria novamente!	Gostei! Mas não assistiria novamente!	Não gostei!	Detestei! Porque...	Indicaram	Gostei muito! Assistiria novamente!	Gostei! Mas não assistiria novamente!	Não gostei!	Detestei! Porque...
Escola 1	3001	26	9	3	5	1	0	2	2	0	0	0	10	6	3	1	0	6	3	3	0	0
	3002	20	15	7	8	0	0	3	3	0	0	0	6	5	1	0	0	7	5	2	0	0
Instituto Amélie Poulain	3001	15	12	9	3	0	0	2	2	0	0	0	8	4	4	0	0	5	5	0	0	0
	3002	18	14	11	3	0	0	0	0	0	0	0	6	4	2	0	0	10	7	2	1	0
	3003	12	7	5	1	1	0	3	2	1	0	0	6	5	0	0	0	1	0	1	0	0
	3004	14	9	7	2	0	0	2	0	1	0	0	6	6	0	0	0	3	2	1	0	0
Total		105	66	42	22	2	0	12	9	2	0	0	42	30	10	1	0	32	22	9	1	0

Fonte: elaborada pelo autor, 2023.

APÊNDICE D – Condução do primeiro encontro do GEC

Na cartografia, partimos do princípio de que os mapas não estão prontos, acompanhamos processos e vamos produzindo-os, ao olhar as linhas que as/os participantes deixam, ao caminhar. Contudo compreendemos que levar consigo algumas estacas/bandeiras/marcadores, ou qualquer outra nomenclatura que nos pareça apropriada, para demarcar alguns pontos de encontros, em que nossas andanças nos permitiam nos encontrar e o que era justamente o que nos interessava: nossos encontros, o tudo o que dele nascia.

Dessa forma, elencamos algumas perguntas, como quem carrega, em seu bornal, algum alimento para o caminho, a fim de comê-lo sozinho, ou compartilhá-lo com quem teríamos a graça de encontrar. Perguntas que foram motivadoras das conversas, quando o silêncio espontâneo já se demorava mais do que o costume. Elas foram pensadas somente para o Primeiro Encontro do Grupo de Exibição e Conversa-GEC, que ocorreu em uma quinta-feira, 14/03/2024. Início com almoço, 12h30min, em um restaurante próximo ao Instituto *Amélie Poulain*, depois caminhamos até ele.

Início do encontro no GEC, às 14h, na sala de informática do Instituto. A exibição foi do primeiro episódio, da primeira temporada. Como já sabíamos alguns temas que iriam aparecer (apresentação da série, a possibilidade da clínica e as querelas que cada personagem enfrenta: relação sexual entre um casal heterossexual, a impotência, a homofobia sofrida e cometida pelo valentão da escola, impossibilidade de se tocar para se masturbar, mãe terapeuta sexual, empoderamento feminino, conversas sobre sexualidade, corpo, identidade de gênero entre outros temas), pensamos nossas perguntas considerando como eixos conceituais: gênero, sexualidade, identidade de gênero, sexo, relacionamento, performatividade e representação.

Foram as perguntas:

1) Propostas pelo orientador, prof. Dr. Ivan Amaro.

- ✓ Quais as noções/performatividades de masculinidades presentes?
- ✓ Quais as noções/performatividades de feminilidades?
- ✓ Quais as dissidências que se colocam como experiências?
- ✓ De que maneira as referências apontadas nos episódios funcionam como motivadores para a experiência das subjetividades dos alunos participantes?
- ✓ Ou, como as narrativas influenciam as suas subjetividades, os seus modos de ser e viver, suas experiências de gênero ou sexuais?

2) Pensadas por mim, como desdobramentos das do Orientador.

- ✓ Você se sente representada/o na/pela série?
- ✓ Você (s) acha (m) que a série apresenta outra forma de discutir gênero e sexualidade, masculinidade e feminilidade, ou, até mesmo, temas como transexualidade?
- ✓ Há personagem com que se identifica ou se identificou alguma vez? Por quê?
- ✓ As situações vivenciadas por elas/eles, você (s) acha (m) que são (pode ser), de algum modo, também experimentadas por você (por nós)?
- ✓ Você (s) vê (em) que as relações que as personagens travam encontram similaridades fora da ficção? De alguma forma, acha (m) que elas podem ser vivenciadas por pessoas fora da ficção? Já perceberam relações desse tipo na vida? (Aqui é muito pessoal, mas a intenção é deixar falar de si e de outros, mas como motivador para a conversa)
- ✓ Você acha que escola pode tratar esses temas? Como? De que maneira a escola poderia ou abordou essa temática da sexualidade e do gênero, quando vocês estudavam?
- ✓ A série a/o provocou de alguma forma? Como? O que mais te atravessou na série, neste episódio?
- ✓ Acha que é comum as/os jovens vivenciarem as situações apresentadas neste episódio, como: ter dificuldade de se tocar sexualmente (*Otis*, que não se masturba)? De não conseguir gozar, como *Adam*? Como vocês veem a relação de *Otis* com sua mãe, que fala abertamente sobre sexo?
- ✓ Como vocês lidam com essas questões que envolvem gênero e sexualidade, sexo, com a família? (Aqui também é muito pessoal, mas a ideia é esperar as manifestações do grupo, falando de si, ou de forma geral).