



As pedagogias visuais sobre ser cego e gay no curta-metragem 'Eu não quero voltar sozinho'

Visual pedagogies about being blind and gay in the short film 'I don't want to go back alone'

Marcos Lopes de Souzaⁱ
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo

O que o curta-metragem "Eu não quero voltar sozinho" nos ensina sobre ser cego e gay e se apaixonar por um garoto de sua turma da Escola? Quais as provocações que esse artefato visual produz em participantes de um subprojeto do PIBID de Geografia de uma Universidade Federal mineira? Ancorando-se na perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista, essas perguntas norteiam este artigo e possibilitam problematizar as visibilidades das homossexualidades nas produções imagéticas contemporâneas; os enfrentamentos experienciados por pessoas com deficiência visual e que se identificam como LGBTTI; a desestabilização do desejo afetivo e/ou sexual como atrelado à percepção visual, desconsiderando outras sensações e a produção do amor romântico nas relações homossexuais.

Palavras-chaves: Artefato visual, homossexualidades, deficiência visual, formação de professores(as).

Abstract

What does the short film "I don't want to go back alone" teach us about being blind and gay and falling in love with a boy in our school class? What are the provocations that this visual artifact produces in participants of a subproject of the Pibid in Geography of a federal university in Minas Gerais? Anchoring in the post-critical and post-structuralist perspective, these questions guided this article and made it possible to problematize the visibilities of homosexuality in contemporary imagery productions, the confrontations experienced by people with visual impairments and who identify themselves as LGBTTI, the destabilization of affective and/or sexual desire as linked to visual perception disregarding other sensations and the production of romantic love in homosexual relationships.

Keywords: Visual artifact, homosexuality, visual impairment, teacher training.

Enviado em: 28/03/20 - Aprovado em: 06/05/20

Preliminares

Nosso cotidiano tem sido atravessado por diferentes objetos visuais que nos constituem e que são constituídos por nós. Hoje postamos várias imagens no status do Facebook¹, WhastApp², Instagram³, dentre outras redes sociais, algumas delas são de nós mesmos, outras apenas gostamos e desejamos dividir com outras pessoas. Compartilhamos vídeos, fotos, gifs⁴ em nossas redes sociais de forma mais espontânea, algumas materialidades demonstram nossos posicionamentos mais diversos e outras encaminhamos até sem analisá-las. Esses diferentes artefatos visuais dizem do nosso contexto, daquilo que nos captura e do que queremos dizer para nós mesmos/as e para os/as outros/as.

Uma das áreas dedicada a entender como esses diferentes objetos visuais nos afetam e nos constroem é a cultura visual. Trata-se de um campo pluridisciplinar, heterogêneo, fluido, alargado e suscetível a vários conflitos em que o visual e as visualidades são foco de interesse e, mais do que isso, em que as experiências visuais e as diferentes maneiras de se olhar o mundo também são investigadas (DIAS, 2006; MEDEIROS; CASTRO, 2017). Sardelich (2006) destaca que, para alguns referenciais, as outras percepções sensoriais e de linguagens não são desconsideradas nos estudos sobre cultura visual, ocorrendo interações entre elas, daí a importância de não se isolar o visual de outras possibilidades de interações com o mundo.

A cultura visual também está preocupada em entender como os artefatos visuais constroem diferentes processos identitários, como as relações de poder interferem nessas produções visuais e como os sujeitos interagem com essas construções identitárias, já que não permanecem passivamente frente aos artefatos visuais. Também nos posicionamos em relação aos artefatos que nos atravessam cotidianamente.

Os artefatos visuais nos ensinam por meio de uma pedagogia. Essas pedagogias visuais estabelecem regimes de verdades sobre o mundo, ensinam-nos modos de ver, modos de ser e de conduta, evidenciando relações de saber e de poder e produzindo discursos que constroem os sujeitos em um determinado contexto histórico e cultural.

¹ É uma rede social *online* em que postamos fotos, vídeos e textos e que permite o contato virtual entre as pessoas. Lançado em 04 de fevereiro de 2004 nos Estados Unidos. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/empresa/facebook/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

² É um aplicativo de mensagens instantâneas e de envios e de recebimentos de fotos, vídeos, documentos, textos e chamadas de voz, permitindo a comunicação entre as pessoas. Foi lançado em 2009 nos Estados Unidos. Disponível em: <<https://www.whatsapp.com/about/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

³ É uma rede social virtual, na qual publicizamos fotos e vídeos, fortalecendo os relacionamentos com outras pessoas que nos seguem. Criado em 06 de outubro de 2010 nos Estados Unidos. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/empresa/instagram/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

⁴ *GIF* significa Formato de Intercâmbio de Gráficos e corresponde a união de imagens curtas que dão a sensação de movimento. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/software/o-que-e-gif-e-como-usa-lo/>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

Muitas dessas imagens nos ensinam sobre gênero, sexualidade, etnia/raça, classe, deficiência dentre outros marcadores sociais, sendo que, algumas vezes, reiteram modelos hegemônicos e, em outras, contestam-nos (SABAT, 2001; LOPONTE, 2002). Algumas vezes essas pedagogias visuais dificultam que pensemos nas multiplicidades, universalizando nosso olhar, mas também há disputas entre os discursos. Como dito por Loponte (2008, p. 156): “Não há um discurso monolítico e inabalável sobre a arte, imune a fraturas, resistências e deslocamentos”.

Dentre os diferentes artefatos visuais, acompanhamos um aumento na produção e divulgação de curtas e longas-metragens envoltos nas temáticas das homossexualidades. Tem havido um investimento na produção desses artefatos culturais que nos provocam a pensar essas sexualidades dissidentes. Produções culturais que geram reações mais diversas possíveis no público em geral, algumas de reconhecimento e de celebração das identidades sexuais marginais e outras manifestadas por meio de ódio e violência contra a comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e intersexuais (LGBTTI), estendendo-se para aquelas e aqueles que, mesmo não sendo LGBTTI, são afetados/as de alguma forma pela lesbohomobitranfobia.

Um dos curtas-metragens com a temática LGBTTI que nos chamou atenção, quando estreou nas mídias digitais foi “Eu não quero voltar sozinho”, escrito e dirigido por Daniel Ribeiro, produzido por Diana Almeida, estreado em 2010 pela produtora Lacuna Filmes, tendo 17 minutos de duração e lançado no Brasil em 2014⁵. Esse artefato traz a história de Leonardo, um estudante cego e gay, que se apaixona por Gabriel, um colega novo que chega à sua escola. O filme narra esse envolvimento que inicia a partir de uma amizade e que causa até ciúmes em Giovana, amiga de Leonardo. O desejo de um pelo outro vai se intensificando até que eles dão o primeiro beijo. O curta-metragem mostra a construção dessa paixão entre os dois.

O curta recebeu várias premiações nacionais e internacionais, dentre elas, o Coelho de Ouro por melhor curta nacional no 18º Festival Mix Brasil em 2010 e o prêmio internacional do cinema LGBT Iris Prize de melhor curta-metragem, também, em 2010⁶. Até o mês de abril de 2020, “Eu não quero voltar sozinho” no YouTube já havia alcançado 8 milhões de visualizações.⁷

Diante disso, interessa-nos entender as pedagogias visuais ensinadas por meio do curta-metragem “Eu não quero voltar sozinho” e as provocações que esse artefato visual pode gerar no processo de formação docente. Envolvendo os debates sobre diversidade

⁵ Disponível em: <<https://www.lacuna.film/eu-nao-querer-voltar-sozinho>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

⁶ Disponível em: <<https://www.lacuna.film/eu-nao-querer-voltar-sozinho>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbI>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

sexual, desenvolvemos uma pesquisa com as seguintes questões norteadoras: Que modos de ser cego e homossexual o curta-metragem "Eu não quero voltar sozinho" nos ensina? Que homossexualidades são (des)construídas nesse artefato visual? Quais as problematizações sobre diversidade sexual o curta produz em um grupo de participantes de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia em uma universidade federal mineira?

Para buscar respostas provisórias e parciais a esses questionamentos, apresentaremos o percurso desenvolvido nesta investigação e, posteriormente, as análises construídas em diálogo com os referenciais pós-críticos e pós-estruturalistas, o artefato visual e as informações produzidas no trabalho com os/as participantes do PIBID.

Caminhos construídos na investigação

Este trabalho se envereda pelos caminhos das perspectivas pós-críticas e pós-estruturalistas. De início havia uma proposta de caminho a percorrer que foi sendo revista no curso do trabalho, apostando em uma trilha aberta a novas aventuras. Além disso, esta pesquisa se interessou em entender os contextos localizados, recusando as explicações universalistas e totalizantes a fim de entender como alguns discursos se constroem como verdades (PARAÍSO, 2012).

Nesta forma de pensar e de fazer pesquisa, entende-se a linguagem como constitutiva dos sujeitos. De acordo com Meyer e Soares (2005, p. 40): "É, então, na linguagem que se constroem os "lugares" nos quais indivíduos e grupos se posicionam ou são posicionados por outros, é nela que operam os sistemas simbólicos que nos permitem entender nossas experiências e definir aquilo que nós somos ou pensamos ser".

Também buscamos desconfiar de muitas das certezas construídas, estranhar aquilo que nos é comum e, no caso desta pesquisa, sobretudo as verdades cristalizadas em relação às homossexualidades e as cegueiras. Entendemos que existem várias versões da verdade e, portanto, a leitura feita neste trabalho é parcial, provisória, não conclusiva, realizada de um determinado lugar e momento histórico e, portanto, sujeita a indagações permanentes.

O trabalho de campo foi desenvolvido com participantes de um dos subprojetos do PIBID de uma Universidade Federal no interior de Minas Gerais. Elaborado em 2007 pelo governo federal e realizado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma das políticas públicas que tem o propósito de estimular e valorizar a

docência, contribuir com a formação de professoras(es) e melhorar a qualidade da educação brasileira. Uma das intencionalidades do programa é promover a vivência das(os) licenciandas(os) no cotidiano das Escolas Públicas por meio de ações contínuas e, ao mesmo tempo, estreitar os laços entre docentes das Escolas e as instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2010).

O PIBID concede bolsas para estudantes dos Cursos de Licenciatura participantes dos projetos desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com as Escolas Públicas de Educação Básica do Brasil. Também são contemplados pelas bolsas as/os professoras/es das Escolas e das Universidades envolvidas/os nos projetos. Para participar dessa política pública, as Instituições de Ensino Superior devem atender às chamadas públicas de projetos para concorrer ao Programa (BRASIL, 2010).

Este trabalho foi desenvolvido a partir do PIBID - subprojeto Geografia que contemplava turmas nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O grupo era composto pelo coordenador do subprojeto, professor da Universidade; por dois supervisores, docentes da área de Geografia da Educação Básica e por dez licenciandos/as do Curso de Geografia da Universidade.

Para desenvolver este trabalho, contatei o Coordenador Institucional do PIBID da Universidade Federal em que desenvolveria a pesquisa. Em seguida, encaminhei um e-mail para todas(os) as(os) coordenadoras(es) explicando sobre o desejo de realizar uma pesquisa, envolvendo momentos de diálogos sobre diversidade de gênero e sexual com as(os) participantes do PIBID com a finalidade de contribuir para o processo de problematização e desestabilização dos discursos sexistas e lesbohomobitransfóbicos.

O Coordenador do subprojeto de Geografia concordou com a realização da pesquisa com seu grupo. Antes de iniciar a investigação, participei de um de seus encontros e expliquei detalhadamente o trabalho, deixando claro que qualquer sujeito poderia recusar participar e/ou desistir a qualquer momento. Nenhum recusou de se envolver na investigação e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no mesmo dia. Com o intuito de preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa, o presente artigo emprega nomes fictícios. Ressalto que esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade em que atuo como professor.

Após o aceite da investigação, realizamos sete encontros quinzenais, conforme a disponibilidade do grupo do subprojeto Geografia do PIBID, com duração de 2 horas cada, para dialogar sobre temas como homossexualidades, sexualidades, desejos, heteronormatividade, intersexualidade, travestilidade, transgeneridade e genocídio da população LGBTTI. Durante esses encontros, alguns/algumas participaram mais das

atividades que outros/outras, posicionando-se diante dos questionamentos, tecendo outras perguntas, trazendo situações corriqueiras ou vivências com familiares e também no espaço escolar. Todos os encontros foram gravados em áudio com o consentimento das(os) participantes.

Neste artigo, apresento alguns momentos de diálogo construídos com o grupo no primeiro encontro em que exibimos o curta-metragem "Eu não quero voltar sozinho". Nesse dia, após assistirmos ao filme, solicitei que a turma se posicionasse, apresentando as impressões, sensações e inquietações. Depois foram feitos questionamentos relacionados à diversidade sexual e os processos de normatizações. As/os participantes também trouxeram questões que emergiram de suas vivências em vários espaços sociais, incluindo a escola e o convívio familiar, ao se tratar sobre diversidade sexual.

Também construo algumas descrições e problematizações do artefato visual "Eu não quero voltar sozinho". As descrições minuciosas de algumas cenas do curta-metragem terão o propósito de conhecer como aparecem os enunciados sobre deficiências e homossexualidades. De acordo com Paraíso (2012, p. 38): "Descrever é importante para que possamos mostrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato e de um objeto". A problematização objetivará questionar os enunciados construídos pelo artefato visual, tomando distância daquilo que é apresentado, duvidando daquilo que se pensa e se age. Para Foucault (2017, p. 225-226): "O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema". Dessa forma, as problematizações buscarão a liberdade para pensar, ou nas palavras de Marshall (2008), darão um passo para trás, refletindo sobre o que se pensa.

"Eu acho que eu tô apaixonado pelo Gabriel": os ensinamentos sobre ser um jovem cego e gay no curta-metragem "Eu não quero voltar sozinho" e os desdobramentos para a formação docente

Uma das inquietações expressa durante o diálogo com o grupo foi sobre o propósito e o público-alvo do curta-metragem, ou seja, a intencionalidade e o endereçamento. Para Ellsworth (2001), o modo de endereçamento parte de uma questão-chave: Quem este filme pensa que você é? Isso se refere a como o texto de um filme age sobre o(a) espectador(a), seja real ou não. Conforme a autora:

O conceito de modo de endereçamento está baseado no seguinte argumento: para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele a faça rir, para que a faça torcer por

um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na "realidade" do filme], chorar, gritar, sentir-se feliz ao final – a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme (Ellsworth, 2001, p. 14).

Essas questões nos permitem pensar sobre as motivações que levaram o diretor Daniel Ribeiro a produzir esse curta-metragem, embora saibamos que mesmo o diretor tendo uma intenção específica e produzindo o filme para um determinado público, depois de publicá-lo, o curta vai ser lido de diferentes maneiras, dependendo das pessoas que o assistam e de como ele captura e desestabiliza ou não cada pessoa. Para Leandro, um dos supervisores do subprojeto de Geografia do PIBID, o filme serve para todos os públicos e para todas as idades, não se restringindo aos(às) jovens. Fernando comentou que a intencionalidade do curta-metragem pode ter sido a de sensibilizar, de questionar as normas das sexualidades, já que inclusive ainda há muitos preconceitos, inclusive dele.

A seguir, apresento trechos do diálogo construído após assistirmos ao curta-metragem que será discutido ao longo deste subtópico.

Pra quem ele foi feito? Qual é o público-alvo desse filme? Se são jovens, se são pessoas da terceira idade, porque o filme traz um.. [pausa] traz um romantismo adolescente, pois se tratam de personagens adolescentes. Mas, eu vejo que a linguagem, assim, ela foi, não sei, mas adolescente demais sabe. Acho que o assunto é tão delicado que precisa ser tratado como algo de criança. Isso que me incomodou um pouco sabe. A ideia de que esse assunto para ser tratado seriamente seria difícil. Então o autor usou de uma forma infantil para tratar assim. Foi o que me trouxe (Renato – licenciando).

E o que mais? O que vocês sentiram com o filme? Podem falar (Pesquisador).

Eu não acho que foi infantil, achei que foi delicado. Um olhar delicado sobre um assunto delicado, entendeu? Infantil, talvez, quem sabe? Talvez incomode porque é complicado. Então infantil eu acho muito pesado, parece que está forçando. Eu acho que é um olhar delicado sobre até a questão da deficiência em si porque é duplo, né? Ele é deficiente físico, cego, que se descobre gay. Então já são dois assuntos delicados juntos porque a gente nunca pensa que o deficiente físico vai namorar alguém, que vai casar, no senso comum, né? (Vanessa – licencianda)

Aproveitando o que ela falou, eu conheço uma menina, amiga de uma amiga, que perdeu a visão com 16 anos, mas ela fez Psicologia na PUC, extremamente inteligente. Ela foi à Ana Maria Braga⁸, ganhou aquele cão guia e tudo mais e ela é lésbica. E as

⁸ Apresentadora de um programa que aborda sobre gastronomia, comportamento, serviços, moda na rede Globo de televisão.

meninas que conviveram com ela durante a infância porque até determinada idade ela enxergou, quando ela apresenta a companheira dela, falaram assim: Tadinha daquela mulher, ela está namorando com uma mulher só porque ela ficou cega. Entende como é? (Jéssica – licencianda).

É naquilo que Henrique falou. Qual o público que foi destinado? Mas eu paro para pensar muito mais em qual foi a intenção do curta? É para informar? É para educar? É para poder sensibilizar? É para poder falar para a sociedade que tem outra realidade, tem isso aqui para você olhar? Porque por mais que você fale, em geral a sociedade é preconceituosa. Nós somos preconceituosos, vamos ser sinceros. Agora o que eu enxergo é que foi uma linha muito tênue, foi um roteiro muito construído no limite. Ele pensou muito nisso durante o seu roteiro (Fernando – licenciando).

Infantilizar a discussão sobre as homossexualidades na sobreposição com a deficiência visual foi uma sensação trazida por Renato, um dos licenciandos, que também ressaltou o fato de que talvez exista um entendimento de que essa temática é difícil de ser tratada e, portanto, necessita ser atenuada de alguma forma. Já Vanessa, outra licencianda, discordou de Renato no sentido do curta ter infantilizado as discussões, mas, quem sabe não tenha tratado o tema de forma mais delicada, pois, em geral, esses debates geram incômodos e até ódio por parte de algumas pessoas. Uma questão inquietante é: por que tratar de homossexualidade ainda é visto como difícil ou temido por alguns/algumas? Essa pergunta tem relação com a própria construção da homossexualidade ao longo dos séculos, especialmente, na cultura ocidental. Inclusive um dos supervisores do PIBID, professor de Geografia da Educação Básica, posicionou-se sobre o curta-metragem, apontando o quanto a homossexualidade não foi algo da sua infância e juventude.

Para mim, essa coisa de ser construído. No meu caso não tinha essa coisa de que foi construído. Eu tinha 13 para 14 anos e tinha uma menina que estudava comigo e aí poxa, a gente conversando e o negócio foi para frente. Agora estou falando de outra geração. Eu tenho 48 anos. Então, é outra geração. Na verdade, na minha geração as pessoas não se revelavam. Tinha toda uma repressão. Na minha época, as meninas já tinham relação sexual com 16, 17 anos, não é isso não. **Eu tô falando que a questão do homossexualismo, na minha geração, era vista como uma doença que tinha de ser tratada. Os pais não aceitavam, expulsavam de casa.** A gente não podia ter amigo gay em hipótese alguma. Se você tivesse amigo gay você também era visto como gay. A partir daí você sofria toda aquela situação. **Eu não me lembro da minha adolescência de ter convivido com homossexual. Eu não me lembro. Eu não me lembro de na sala de aula ter algum homossexual. Nenhum homossexual. Eu não lembro de ter professores homossexuais** (grifo nosso - Leandro – supervisor).

Você não lembra por que eles não existiam? (Marcos – pesquisador).

Eu falo porque eles não assumiam (Leandro – supervisor).

Falar das homossexualidades ainda é uma forma de positivar essas identidades entendidas como minoritárias e contestar uma ordem regulatória heterossexual. Como dito por Weeks (2000, p. 61): “A existência de identidades lésbicas e gays positivas simboliza a pluralização cada vez mais crescente da vida social e a expansão da escolha individual que ela oferece”.

Quando Leandro fala de sua juventude, ele nos aponta o quanto a homossexualidade era invisibilizada. Ele não tem referência de amigos, colegas de classe ou docentes homossexuais, não porque eles não existissem, mas porque não se assumiam. Por outro lado, aqueles poucos que se identificavam como gays eram isolados, pois ter amizade com homossexuais significaria também sê-lo - representação que muitos garotos não queriam. Além da exclusão de amigos, havia também a de familiares que, muitas vezes, expulsavam de casa.

O discurso das ciências *psi* e médicas operavam associando a homossexualidade como patologia e Leandro aprendeu que ser gay significava ser doente e, portanto, deveria buscar a cura. A patologização da homossexualidade, inclusive nomeada de homossexualismo, foi construída ao final do século XIX, e o sujeito homossexual deixou de ser o libertino para ser visto como o doente do instinto sexual, o invertido sexual e, portanto, passível de internamento e de estratégias variadas de cura e correção (FOUCAULT, 1988; 2010). Houve vários embates a fim de contestar o discurso e apenas em 1990 a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou a homossexualidade do rol de patologias. No entanto, esse discurso ainda é operante, inclusive, recentemente houve reivindicações de grupos conservadores e fundamentalistas para viabilizar a “cura” da homossexualidade para quem desejasse. Ademais, houve um projeto de lei que tramitou no Congresso no ano de 2013, que propunha aos(as) psicólogos(as) tratarem pacientes que quisessem uma possível reversão da homossexualidade, mas foi arquivado. De alguma forma, esse discurso da homossexualidade como patologia ainda está presente, mesmo com a despatologização pela OMS.

Diante do exposto por Leandro, pensamos sobre as condições de existência desse artefato visual. O curta-metragem diz desse momento em que estamos vivendo, no qual as sexualidades não hegemônicas e também as deficiências são visibilizadas e afirmadas por diferentes instituições, o que na juventude de Leandro estava restrito a alguns grupos. Por outro lado, essa visibilização, advinda das lutas de vários movimentos sociais, também enfrenta contramovimentos:

Se, por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais, por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física (LOURO, 2008a, p. 21).

Houve uma autorização do poder público para a produção de curtas e longas-metragens com temáticas relacionadas à comunidade LGBTTI e, inclusive, o artefato visual 'Eu não quero voltar sozinho' foi financiado pelo governo federal via Ministério da Cultura, o que nem sempre ocorreu e, que neste momento, não há mais garantia de que continue acontecendo. Louro (2008b) nos traz que um dos primeiros filmes norte-americano com um personagem homossexual, 'De Repente, no Último Verão', de 1959, precisou de uma autorização especial da Igreja Católica para que pudesse ser produzido, sugerindo-nos como algumas instituições atuam nas produções discursivas de muitos artefatos visuais. Neste filme, há uma construção da imagem da homossexualidade como repulsiva.

Diante disso, é possível que um curta-metragem que tematiza homossexualidades ainda perturbe. Para a licencianda Vanessa, o tema se torna mais desafiador, pois aborda a homossexualidade e a deficiência visual, ou seja, representar um garoto cego homossexual pode, de alguma forma, incomodar ainda mais do que uma materialidade que abordasse uma identidade ou outra. Por serem duas identidades marginais, geram maiores estranhamentos e deslocam muitas das verdades construídas em nossa sociedade.

Logo de início, o filme nos anuncia a temática deficiência visual. Inclusive, em outro momento do debate com o grupo do PIBID, o licenciando Renato questiona o porquê de Gabriel ser cego e sua colega Vanessa o interroga por que ele não pode ser cego? Para Renato a cegueira não está ali à toa, ela tem algum propósito embora não discorra sobre isso.

O curta-metragem começa com o som de uma máquina de escrever em Braille. Em seguida, mostra a escrita do sistema Braille e depois sobrepõe com a escrita do sistema tido como convencional. Aparecem os nomes dos patrocinadores, das produtoras do filme, o elenco principal e o nome do curta-metragem. A primeira cena do filme mostra uma parte do rosto de Leonardo em que vemos um pouco da sua testa com o cabelo caindo, os seus olhos e o nariz, talvez já sugerindo que ele não enxerga. Depois, apresenta a imagem do rosto dele por inteiro e, ao fundo, nota-se que ele está em uma fileira da sala de aula. A próxima cena focaliza Leonardo sentado na primeira carteira,

utilizando a máquina de Braille para escrever alguma coisa. A sala de aula está em silêncio e só se ouve o barulho da máquina de datilografia em Braille: o som das teclas, o sinal sonoro quando a linha chega ao fim e o som do carrilho voltando para o início de outra linha da folha para continuar datilografando. De repente, quando se ouve o sinal sonoro indicando o final da linha, a turma da sala grita a palavra sobe, aludindo ao sinal do elevador quando chega a um determinado andar. Leonardo dá um sorriso de lado ao ouvir a turma. Quase todos/as riem, quando são interrompidos/as por Giovana que grita: *Ai que brincadeira mais sem graça, vão repetir isso quantas vezes? Não vão aprender nunca, né?* A professora intervém e pede para a turma parar.

Essas primeiras cenas do curta-metragem nos apontam que Leonardo é cego. Ao vê-lo utilizando a máquina de escrever Braille em uma sala de aula, penso sobre a presença de um/uma estudante cego na Escola. A máquina de datilografar Braille foi uma conquista da comunidade de deficientes visuais, já que lhes permite escrever o sistema Braille, um código de escrita e leitura tátil formado a partir de seis pontos em relevo dispostos em duas colunas, com três pontos cada. Esses pontos combinados de formas distintas produzem 63 símbolos diferentes entre letras, sinais de pontuação, símbolos matemáticos. Esse sistema foi criado, no início do século XIX, por Louis Braille, um jovem cego francês e se expandiu pelo mundo. O sistema Braille possibilitou a comunicação escrita e leitura das pessoas com deficiência visual (LEMOS; CERQUEIRA, 2014).

Também percebemos que a turma de Gabriel, de alguma forma, constrange-o ao comparar um dos sinais da máquina de Braille com o do elevador. O filme nos mobiliza para analisar a presença de um aluno com deficiência em sala de aula e o que isso pode gerar para ele, para os/as demais e também para a professora. Leonardo tinha uma cegueira congênita e isso foi relatado em outra cena do filme, em que ele e Gabriel estavam sentados ao chão encostados à grade da sacada do pátio interno da Escola. Gabriel também o questiona se ele se incomoda de ser cego e ele diz que embora possa, em alguns momentos, ter raiva do mundo, todas as pessoas também ficam por uma razão ou outra. Gabriel lhe disse que não saberia como lidar caso fosse cego e Leonardo responde que se acostumaria e que uma vantagem é as pessoas fazerem favores a você.

Entendo de um lado a relevância e necessidade de nós, videntes, apoiarmos e reconhecermos as pessoas com deficiência visual, porém me preocupa essa ideia de fazer favores. O que isso significa? Em que lugar eu coloco o/a deficiente visual e o/a vidente nesta relação? Inclusive quem tinha uma amizade mais próxima com Leonardo era Giovana que o auxiliava nas atividades e também o levava até em casa, mesmo que a casa dela ficasse antes da dele. Mas, podemos ver isso como favor? Além do que, na

última vez em que Leonardo vai para sua casa no curta-metragem, Gabriel não o acompanha porque foi ao dentista e Giovana deixa Leonardo na sala de aula depois que ele confessa para ela que está apaixonada por Gabriel, alegando que ia almoçar mais cedo por causa do aniversário da avó. Assim ele volta sozinho para casa utilizando a bengala e consegue abrir o portão com a chave. De alguma forma, isso nos ensina que ele poderia ir e voltar para a escola sem necessariamente depender de outra pessoa. Sem querer descartar o auxílio às pessoas com deficiência visual, é importante também mobilizar a autonomia deles(as) e não os(as) tornarem mais dependentes de outros(as).

Os/As demais colegas da sala tratavam Leonardo como aquele que era o motivo de deboche, que fazia os/as outros/as rirem, o que levanta o seguinte questionamento: por que os/as videntes insistem em colocar as pessoas com deficiência visual nesse lugar da gozação? Isso nos mobiliza a pensar como a nossa sociedade construiu a visão como referência na forma de comunicação e de interação, tornando os/as videntes como normais e, assim, quem possui alguma deficiência visual como o/a anormal, empurrando-o/a para margem, como alguém incapaz, inábil e, portanto, devendo ser digno de pena, sempre em desvantagem e dependente de alguém. Inclusive a cegueira já foi vista como infortúnio ou castigo e o próprio discurso científico a produziu como patologia e anomalia (SOUZA, 2018).

Souza (2018) nos convida a pensar a cegueira como forma de visão e de ser e estar no mundo. A cegueira, portanto, não é a ausência da visão em si, mas outra maneira de se ver. Para ela:

A cegueira, de fato, não é somente uma condição do nascimento, se quisermos, uma imposição da genética e da biologia. A cegueira, sobretudo, é uma construção sociocultural, amalgamada em proibições, interdições, estabelecimento de limites. Mais que isso, a cegueira é uma construção narrativa, urdida inicialmente no seio da família, para ir se alastrando pelos diversos polos de convívio: a escola, a rua, a comunidade (SOUZA, 2018, p. 565).

Lembro-me que quando iniciei minha carreira docente na Educação Básica, lecionei para uma turma do 1º ano do Ensino Médio em 2004 e, nessa turma, havia um estudante cego, nomeado aqui de Kaio. Ele também levava a máquina de escrever Braille para a Escola e escrevia algumas sínteses durante as aulas. Não tínhamos livro didático de biologia do Ensino Médio naquela época, assim, fazia uma síntese de cada nova temática que eu abordava na lousa e, algumas vezes entregava impresso, porém, não tínhamos um/uma profissional que pudesse transcrever as sínteses que eu fazia para o Braille. Então, os/as alunos/as se revezavam entre si para ler em voz alta a fim de que ele escrevesse em sua máquina Braille. Isso me chamou a atenção e eles/elas me

disseram que essa atitude havia sido construída há alguns anos, já que Kaio estudava com eles/elas desde os anos finais do Ensino Fundamental.

Confesso que, em um primeiro momento, quando vi Kaio, senti uma insegurança em como poder garantir a sua inclusão em minhas aulas, porém, no decorrer do tempo, arrisquei-me para viabilizar o processo de aprendizagem às vezes com erros e outras com acertos. Recordo-me de um jogo nomeado de Cadeia Alimentar que trabalhei com a turma, em que os/as estudantes representavam um dos organismos vivos (planta, preá, capivara, jaguatirica ou onça) em cada rodada. Só que neste caso, apenas os/as estudantes videntes poderiam representar o ser vivo, pois, em algum momento, deveriam correr. Para garantir a participação de Kaio no jogo, ele foi o dirigente da atividade e usava o apito para iniciar e finalizar cada rodada. Fiquei pouco tempo com essa turma, pois logo me efetivei como professor de Biologia em outra Escola, mas essa vivência me suscitou a pensar sobre a Educação Inclusiva.

Prosseguindo na discussão sobre quais questões tocaram o grupo do PIBID, Vanessa discorre sobre essa intersecção entre deficiência visual e sexualidade no curta-metragem por apresentar um adolescente cego que se apaixona por outro garoto. Isso nos choca talvez porque não pensamos que a pessoa cega vivencia sua sexualidade, tenha desejo e um relacionamento, sobretudo quando se trata da homossexualidade.

Segundo França (2014), a pessoa com deficiência visual é compreendida, muitas vezes, como aquela que não tem sexualidade e não tem relações afetivas e sexuais. Algumas vezes, os próprios familiares das pessoas cegas têm dificuldades em entender que eles/elas também têm direito ao exercício da sua sexualidade, havendo muita coerção. Ademais, as pessoas com cegueira congênita aprendem desde crianças, no espaço familiar, a não conhecer a sexualidade, a contê-la ou mesmo a silenciá-la. Além do que não existem materiais informativos adequados à comunidade cega como, por exemplo, artefatos produzidos com o sistema Braille ou na forma de audiodescrição ou mesmo modelos concretos passíveis de serem lidos pela percepção tátil.

Moura e Pedro (2006) realizaram uma pesquisa com oito adolescentes deficientes visuais a fim de entender como eles/elas lidam com a sua sexualidade. O trabalho foi feito em uma instituição pública, em Porto Alegre - RS, intencionada na inclusão de pessoas com deficiência. Desconhecer as mudanças em seu corpo e do/a outro/a foi um aspecto trazido pelos/as adolescentes com deficiência visual. As pesquisadoras também relataram sobre a vigilância da família da maioria dos/as adolescentes com deficiência visual, havendo uma superproteção que dificultava uma maior liberdade e autonomia, inclusive para sair de casa e namorar. A maioria das/os adolescentes da pesquisa já

havia 'ficado' ou namorado alguém, com exceção de uma delas que entendia seu corpo como assexuado, sem desejo – inclusive mencionou que não desejava namorar ninguém.

Sobre essa possibilidade da pessoa cega não se considerar alguém que possa ser desejado por outra pessoa, no curta-metragem, há uma passagem em que Leonardo está sentado na sacada do pátio interno com sua amiga Giovana, quando a questiona se as pessoas o consideram bonito e ela diz que o acha, mas ela não saberia responder pelas outras pessoas. Sentir-se atraído ou desejado por outra pessoa também é um questionamento feito pelas pessoas com deficiência e, talvez, aqui possa ou não se intensificar já que elas não veem e, portanto, constroem outras referências sensoriais sobre o que é ser ou não bonito/a.

No diálogo com o grupo do PIBID, a licencianda Jéssica mencionou sobre uma lésbica com deficiência visual, cega aos 16 anos de idade, e que algumas de suas amigas de infância argumentavam que ela passou a namorar outra garota, porque era cega. A lesbianidade, assim como a homossexualidade ainda são vistas como sexualidades subalternas e que precisam continuamente de explicações. Há uma insistência em buscar suas causas e, em geral, persegue-se uma ideia de que a lesbianidade surge de alguma decepção com homens, ou porque as mulheres ainda não encontraram o homem correto ou, então, por ser cega e nenhum homem desejá-la. Rich (2010) defende que há um apagamento da existência lésbica construído por meio da institucionalização compulsória da heterossexualidade que atinge, especialmente, as mulheres, convencendo-as de que o desejo afetivo e sexual pelos homens é inevitável, mesmo que não as satisfaçam. Desse modo, uma mulher cega lésbica contesta essa heterossexualidade compulsória, talvez mais incisivamente e, portanto, seja mais censurada.

Nesse sentido, talvez, esse curta-metragem destoe de outros LGBTTI já produzidos, pois traz um personagem deficiente visual que tem uma sexualidade vista como destoante, não esperada. Ao longo do curta, o envolvimento afetivo entre Leonardo e Gabriel vai se construindo. Algumas cenas apontam essa intensificação do desejo entre eles. Em uma cena junto de Giovana na sacada do pátio interno da escola, Leonardo questiona a amiga sobre a aparência de Gabriel. Giovana responde que ele é moreno, da altura dela, branquinho, magro e tem um cabelo enroladinho e um olho. Esse é um dos primeiros indícios de que Leonardo está interessado em conhecer mais como o Gabriel é fisicamente, tendo em vista que ele não enxerga, tampouco poderia tocá-lo.

Na cena seguinte, no caminho para casa, Gabriel se dispõe a acompanhar Leonardo, argumentando que a casa de Giovana se situava antes da de Leonardo. Ao chegar lá, Gabriel abre o portão com a chave e eles se despedem. Em um outro dia,

Giovana e Leonardo esperam Gabriel a fim de irem para casa. Quando Gabriel chega, Leonardo já segura seu braço para caminharem, o que, geralmente, ele fazia com Giovana – cena que gera espanto e descontentamento à amiga. Uma possível problematização dessas cenas nos encaminha para pensar na construção recíproca dos afetos entre Gabriel e Leonardo.

Nas discussões realizadas no encontro do PIBID, tentei propor outros questionamentos mobilizados pelo curta-metragem, sobretudo pela relação entre Leonardo e Gabriel, a exemplo de: como se dá a construção do desejo afetivo e sexual por outra pessoa? Que aspectos mobilizam essa construção do desejo? Essas questões não têm uma única resposta e possibilitam dialogar sobre a direção do desejo sexual em si e de sua produção já que, muitas vezes, não problematizamos o desejo, mas o entendemos como algo inerente ao sujeito, fixo e naturalizado, conforme dito por Weeks (2000).

Outras passagens do curta-metragem me fisgaram, pois simbolizam outras formas de ver que não são necessariamente com os olhos; são sentidos que nós desconsideramos, mas para Leonardo que é cego e vê de outra maneira, isso ganha outra dimensão. Nós, videntes, que enxergamos com os olhos, aprendemos desde criança a olhar o mundo pela visão que não é a mesma de Leonardo e isso nos desestabiliza. O nosso exercício é entender: como Leonardo percebe o outro? Como o outro lhe atrai? Os olhos não são a centralidade do olhar de Leonardo, pois ele vê o outro pelos sentidos como olfato, tato e audição.

Em uma das cenas, o cheiro de Gabriel intensifica o desejo de Leonardo. Gabriel está na casa de Leonardo para fazer um trabalho de história e, em determinado momento, ele tira o casaco, porque estava com calor e o deixa sobre a cadeira. Eles conversam e Gabriel pede para ir ao banheiro escovar os dentes. Leonardo coloca o moletom dele na mesa, diz onde é o banheiro e senta na cadeira. Gabriel sai do quarto e, depois de alguns segundos, Leonardo pega o casaco e o cheira duas vezes. Ao final dessa cena, mostra-se Gabriel na porta vendo que Leonardo tinha cheirado seu moletom.

A segunda cena que me capturou foi quando Gabriel e Leonardo estavam fazendo o trabalho de história e Leonardo o ensina a ler Braille. A cena mostra Gabriel ao lado de Leonardo, mas a imagem foca Gabriel à frente e Leonardo atrás e depois inverte. Para ensinar melhor, Leonardo pega a mão de Gabriel e desliza sobre a folha, mostrando como se faz a leitura tátil. Muitas vezes, o tocar também constrói nosso desejo afetivo e sexual pela outra pessoa, mas nem sempre nos aventuramos em sentir esse toque do outro e nem sequer pensamos sobre isso.

A terceira cena que me instigou ocorreu na sala de aula. Gabriel que estava sentado atrás de Leonardo, aproxima-se do ouvido dele, dizendo que esqueceu a blusa na sua casa. Leonardo pede para ele ir depois da aula, mas Gabriel diz que precisa ir ao dentista. Então, Leonardo promete levar o casaco no dia seguinte. Gabriel faz uma expressão de desapontado e diz que tudo bem. É interessante que, no início da fala de Gabriel, a câmera focaliza a boca dele e o ouvido de Leonardo. A voz do outro também é uma forma de referência sensorial que pode nos atrair e aumentar o nosso desejo e afeto pela pessoa.

Temos dificuldade em admitir a existência de sujeitos que têm deficiência visual, auditiva ou intelectual e possam ter desejo afetivo e sexual por alguém do mesmo sexo/gênero. Primeiro, porque a regulação social heteronormativa nos convenceu de que as pessoas são heterossexuais por natureza, incluindo aquelas com deficiência. Segundo, porque, pelo fato de não enxergar com os olhos, entende-se que a pessoa com deficiência visual não tenha desejo ou atração sexual ou que isso possa ser menor em virtude dessa deficiência. Desconsidera-se que o desejo possa se construir pelo cheiro da pessoa, pelo toque dela e também pela sua voz.

Voltando ao filme, as cenas nos movem a entender a relação entre Leonardo e Gabriel em torno de um amor romântico. Isso se evidencia quando Leonardo diz para Giovana que está apaixonado por Gabriel. Estar apaixonado diz desse lugar da relação que envolve atração afetiva e sexual. Inclusive, no curta-metragem, a relação dos dois vai se acentuando até chegar a uma cena mais marcante, a do beijo entre eles. No dia em que Leonardo volta sozinho para casa, ele entra em sua residência e, posteriormente, é exibida uma cena em que ele está deitado na cama com os pés no guarda-roupa, segurando a cortina. De repente, a porta abre e ele pensa ser Giovana. Ele reclama que ela o deixou sozinho na sala de aula e foi para casa, depois dele contar sobre sua paixão por Gabriel, mesmo ele entendendo que não é uma coisa simples de se ouvir. Enquanto Leonardo fala, a câmera mostra que se tratava de Gabriel e não de Giovana. Gabriel percebe então que Leonardo gosta dele. Assim que Leonardo termina de falar, Gabriel o beija na boca e sai, sem Leonardo saber quem era de fato. Somente na cena seguinte, em que Giovana entra no quarto, falando alto com Gabriel, e depois de ambos conversarem sobre um moletom, é que Leonardo percebe quem o havia beijado.

O beijo ressalta esse desejo de um pelo outro. Também problematiza a possibilidade de ter um beijo gay em um artefato visual de divulgação ampla que envolve personagens jovens. Isso também diz do momento histórico que o curta-metragem foi lançado. Lembro-me que o primeiro beijo gay em uma telenovela brasileira na rede Globo gerou muitas contestações. Ele ocorreu entre Félix (Mateus Solano) e Niko (Thiago

Fragoso) na novela 'Amor à Vida' e foi ao ar no dia 31 de janeiro de 2014. Outras tentativas de beijo gay foram planejadas como a que ocorreu entre Junior (Bruno Gagliasso) e Zeca (Erom Cordeiro) na novela 'América', em 2005, mas o beijo não foi ao ar, embora a cena tenha sido gravada. Por que o primeiro beijo gay e de lésbicas causou tanta polêmica? Como um beijo - sinal de carinho e afeto - pode provocar ódio nas pessoas? O beijo gay ou lésbico foi visto, por muitas pessoas, como obsceno, indecente e inapropriado para a Televisão, talvez, porque fuja da heterossexualidade compulsória e evidencie que existe desejo e afeto por dois homens ou duas mulheres.

Sobre a questão da produção de um amor romântico entre Leonardo e Gabriel, foi feita uma pergunta ao grupo do PIBID: por que há uma aposta na romantização da relação deles?

Porque a relação homossexual é tratada como uma relação promíscua (Vanessa - licencianda).

Essa é mais uma desconstrução que o filme traz. De que existe afetividade na relação, que não é apenas promiscuidade (Renato - licenciando).

Entendida como uma prática sexual desregrada, a promiscuidade é produzida como indesejável em nossa sociedade por meio da herança cristã em que o sexo tem de ser regulado e comedido. Há um discurso que associa a homossexualidade com uma sexualidade promíscua, pecaminosa, ilimitada, incontrolável e insaciável em que os sujeitos desejam ter relações sexuais com inúmeros parceiros. As homossexualidades ainda são vistas como sexualidades sob suspeitas e que necessitam ser controladas (MISKOLCI, 2007).

Desde os anos 1980, o movimento social ligado às minorias sexuais vem construindo resistências em relação à negação, à censura e ao silenciamento das relações homossexuais, lutando pela expressão do desejo, amor e prazer homossexual e construindo outras verdades sobre essas sexualidades (FERRARI, 2004). Isso favoreceu uma positivação e valorização das identidades homossexuais também com o propósito de garantir os direitos desta comunidade.

Houve também um investimento na produção de outras homossexualidades, tentando desconstruir essa ideia do desejo por alguém do mesmo sexo/gênero ser uma relação sexual sem afetividade ou amor. A imagem do gay como aquele que busca o sexo incansavelmente foi muito contestada e de, alguma forma, para a aceitação da homossexualidade houve a busca de uma adequação e um ajustamento ao modelo heteronormativo, fortalecida inclusive por alguns movimentos LGBTTI em decorrência do surgimento da AIDS que, no início, matou muitos gays e causou um pânico sexual

(MISKOLCI, 2007). Dedicou-se, portanto, na construção de relações amorosas entre gays pautadas no amor romântico, nas relações estáveis e monogâmicas. Há uma aposta na construção de uma normalização das relações amorosas entre os gays, pautando-se em um padrão de família que busque a união civil e a adoção de crianças. O Coordenador do subprojeto do PIBID se manifestou nesse momento da discussão:

Isso é muito interessante independente de sexualidade. A gente perceber quais são as manobras que vão nos constituindo, que vão nos formando e que não nos permitem enxergar esse tipo de questão. Se a gente pegar, por exemplo, essa questão que envolve a legalização de união civil, o movimento social gay que está apoiando isso. Na minha concepção, ele está aceitando um enquadramento de uma lógica, o enquadramento de uma postura que lá nos anos 60 e nos anos 70 era o oposto dessa perspectiva. É claro que por trás disso e por trás de uma série de outras questões da nossa sociedade está a questão dos direitos. Eu acho que é a única forma de se garantir algum direito. Não sei se seria a única, mas talvez a mais aceitável, a mais próxima, mas não deixa de constituir uma derrota (William - Coordenador do subprojeto do PIBID de Geografia).

Para William, o movimento LGBTTI sucumbiu ao modelo heteronormativo e apostou na produção de relações sexuais estáveis e monogâmicas, o que não deixa de ser uma forma de regular os corpos. Mesmo sexualidades tidas como dissidentes, muitas vezes, para serem incluídas se enquadram em alguns modelos. O curta-metragem nos ensina uma forma de relação gay em que o conquistar e o se apaixonar é relevante e desejado. Além do mais, em uma entrevista do diretor do curta-metragem, para o programa Metrópolis da TV Cultura, Daniel Ribeiro comenta que uma das coisas que ele manteve na construção do longa-metragem "Hoje eu quero voltar sozinho", lançado em 2014, foi a temática do amor e da paixão:

Tinha uma coisa que era muito importante que era a questão de não sexualizar os personagens. Isso era uma coisa que quando eu fiz nem foi intencional no curta, mas as pessoas amavam isso. Elas falavam muito: Ah que bom que não é um personagem gay que tem a ver com o sexo e tal. Porque quando a gente está jovem, está se descobrindo, você está falando de amor, você se apaixona por uma outra pessoa. É a sexualidade que te guia para aquele desejo, mas o processo é o amor. Você se apaixona pelo menino que estuda com você. E é paixão. Não tem a ver com sexo aquilo e aí no cinema, na televisão, é sempre na mente das pessoas, é o sexo. Você é gay, você é pervertido, é o sexo. E é amor que a gente tá falando. Então isso me orientou no longa, a ir por esse caminho.⁹

Daniel Ribeiro nos aponta um dos efeitos que o curta-metragem produziu nas pessoas, especialmente, essa dessexualização dos personagens Gabriel e Leonardo em

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mBP8-4XeUs4>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

prol do romantismo e, que, segundo ele não tinha sido intencional na produção desse artefato visual. Como dito por Louro (2008), os filmes também exercem pedagogias da sexualidade naqueles(as) que interagem com esses artefatos culturais. Portanto, desassociar a homossexualidade das práticas sexuais, especialmente, do sexo desregrado, depravado ou pervertido foi um investimento do diretor Daniel Ribeiro tanto no curta-metragem quanto no longa, o que constrói outras verdades sobre as homossexualidades.

Não quero um fim!

A escolha por trabalhar com o curta-metragem "Eu não quero voltar sozinho" com uma turma de licenciandos(as) e docentes da Educação Básica e Superior de um subprojeto do PIBID se deu por entender que artefatos visuais como esse nos mobilizam e nos provocam a pensar a Escola e as constituições das homossexualidades e de outros processos identitários como o da deficiência visual, nesse espaço. Deparar-se com estudantes LGBTTI em nossa sala de aula é mais corriqueiro do que antes e muitos(as) docentes nos interrogam de como lidar com essas diferenças de forma para não reiterarmos processos discriminatórios que afastem ainda mais esses(as) discentes do ambiente escolar.

Após as problematizações trazidas neste artigo, uma pergunta ainda permanece: quais os ensinamentos do curta em relação à diversidade sexual na intersecção com outros marcadores identitários como a deficiência visual?

Sem desejar estabelecer problematizações fixas ou generalizantes, penso que o curta nos anuncia outras possibilidades de viver a sexualidade, sobretudo, para as pessoas com deficiência visual, lidas, muitas vezes, como assexuadas. O artefato investe e nos ensina que um jovem cego e gay pode se apaixonar por um colega, bem como que esse colega também pode se apaixonar por um garoto cego, construindo uma paixão que se intensifica com o decorrer do tempo. Além disso, mostra-nos que o cheiro, o toque e a voz também são percepções sensoriais que constroem e intensificam desejos afetivos e sexuais, os quais, muitas vezes, desconsideramos ou minimizamos em prol apenas da visão.

Diferente de outros curtas ou longas-metragens em que os(as) personagens LGBTTI terminam em um final trágico ou dramático, esse artefato constrói uma outra versão da verdade sobre as relações homossexuais, pautada no amor e na paixão de dois jovens e se distanciando de uma aposta maior no sexo em si. Ademais, antes do desfecho, ocorre um beijo entre Gabriel e Leonardo, algo talvez inconcebível em outros

momentos, o que nos diz dessa pedagogia da resistência e da contestação à heterossexualidade compulsória.

Não pretendendo dar um fim a essas análises possibilitadas pelo artefato visual, por isso deixo em aberto para que outros pesquisadores se debrucem sobre esse curta-metragem, tecendo outras problematizações e por que não contestando as realizadas neste artigo, ou mesmo, dedicando-se a pensar sobre o longa-metragem "Hoje eu quero voltar sozinho" do mesmo diretor.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 25 jun. 2010.

DIAS, B. Açoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. **Visualidades** (UFG), v. 4, n. 1 e 2, p. 101-132, 2006.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (org.). **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-76.

FERRARI, A. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 105-115, abr., 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. 28. reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. Polêmica, política e problematizações. In: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017, p. 219-227. (Trabalho original publicado em 1984).

FRANCA, D. N. O. Direitos sexuais, políticas públicas e educação sexual no discurso de pessoas com cegueira. **Revista Bioética**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 126-133, abr. 2014.

LEMONS, E. R.; CERQUEIRA, J. B. O Sistema Braille no Brasil. **Benjamim Constant**, ano 20, edição especial, p. 23-28, nov., 2014.

LOPONTE, L. G. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 2, p. 283-300, jul., 2002.

LOPONTE, L. G. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 148-164, jul./dez., 2008.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago., 2008a.

LOURO, G. L. Cinema e sexualidade. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 81-98, jan./jun., 2008b.

MARSHALL, J. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. (orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 25-39.

MEDEIROS, M.; CASTRO, T. O que é a cultura visual? **Revista de Comunicação e Linguagens**, Portugal, n. 47, p. 1-7, 2017.

MEYER, D. E. E; SOARES, R. F.; Modos de ver e de se movimentar pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, jun., 2007.

MOURA, G. R.; PEDRO, E. N. R. Adolescentes portadores de deficiência visual: percepções sobre sexualidade. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 220-226, abr., 2006.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução de Carlos Guilherme do Valle, a partir do original: RICH, Adrienne. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. **Bagoas**, n. 5, p. 17-44, 2010.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 1, p. 04-21, 2001.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 203-219, jun., 2006.

SOUZA, J. B. Cegueira, Acessibilidade e Inclusão: apontamentos de uma Trajetória. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 564-571, set. 2018.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-82.

ⁱ Professor Titular do Departamento de Ciências Biológicas da UESB, campus de Jequié-BA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Como citar esse artigo:

SOUZA, Marcos Lopes de. As pedagogias visuais sobre ser cego e gay no curta-metragem 'Eu não quero voltar sozinho'. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 13, n. 2, p. 199-219, mai./ago. 2020.