



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

Interpretações de si nas experiências de graduandos LGBTs em contexto pandêmico

Matheus Sousa de Macena

Brasília, outubro de 2021



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

Matheus Sousa de Macena

Interpretações de si nas experiências de graduandos LGBTs em contexto pandêmico

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Desenvolvimento Humano e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silviane Bonaccorsi Barbato

Brasília, 2021

Esta dissertação recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior (CAPES), do DPG e IP da Universidade de Brasília

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA

PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Silviane Bonaccorsi Barbato - Presidente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof(a). Dr(a). Zena Winona Eisenberg - Membro

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof. Dr(a). Lívia de Melo Barros - Membro

Universidade Tiradentes

Prof. Dr. Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho - Suplente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, 2021

Dedico este trabalho a todos os ativistas LGBTs que deram suas vidas para que tivéssemos direitos garantidos atualmente. E àqueles que perderam suas vidas para a COVID-19, assim como aos seus enlutados.

Agradecimentos

Durante a pandemia o amor de Mainha, Painho e Mayara acalentou meu coração. Meus amigos virtuais foram um alicerce inestimável, assim como meus amigos “presenciais” que se tornaram virtuais também. O Brasil esteve um caos e eu precisei me autorregular de novas maneiras todos os dias. Utilizarei esses agradecimentos para citar pessoas e grupos que foram muitíssimo importantes para mim ao longo do processo de obtenção desse título.

Maria Lucimá e Ivo, meus grandes amores e responsáveis por quão longe eu cheguei. Não foi fácil, mas saibam que agradeço ao universo por ter me presenteado com pais tão maravilhosos, compreensivos e batalhadores. Amo vocês, chefes! Mayara, minha maravilhosa irmã, maior amor da minha vida e fonte de admiração inestimável. Você que sempre foi minha fã número 1, saiba que a recíproca é verdadeira. Irmãzinha, tu me inspiras a não desistir e a depositar amor em tudo que é feito. Te amo além dessa vida!

Agradeço à Silviane (Sil) por ter sido uma orientadora tão presente, atenciosa e disposta a ensinar e aprender nesse processo. Gratidão por todo conhecimento passado, pelas oportunidades concedidas e por ser essa pessoa acolhedora e com a melhor risada do Cerrado. Você é uma referência para mim. Às demais professoras do PED, agradeço de coração por todos os ensinamentos e receptividade calorosa.

À Tainá, por ter sido minha dupla inseparável desde o início. Mesmo distantes, nunca deixamos de apoiar um ao outro, sempre alimentando a saudade das tardes nas UnB que estudávamos e ríamos. E à Luana, que se uniu a nós e formou nosso trio inseparável, minha gratidão por toda força que me deu e pelo acolhimento em BSB. Ficar longe de vocês foi a pior parte em fazer o mestrado de forma remota.

Aos demais amigos que fiz em Brasília. Mesmo ficando apenas um semestre na capital federal, conheci pessoas que guardo em meu coração com carinho. Eu fiquei bastante tempo solitário em BSB, mas algumas pessoas fizeram seu possível para que eu me sentisse amado,

acolhido e adaptado na nova morada. Obrigado por terem sido tão receptivos, especialmente Bia, Dominique, Darlene, Fabi, Andressa, Fernanda, Carlos e Maurício. À Marcelo e Carlinha pelo acolhimento em seu lar no momento da seleção e a recepção na capital.

Aos participantes da pesquisa pela disponibilidade e generosidade ao entrarem nessa ideia de narrar o cotidiano para mim enquanto o mundo estava um caos.

Meus amigos de outros momentos... Alguns de Aracaju, outros de Cícero Dantas, outros espalhados pelo mundo. Por fim, eu quero agradecer por todo incentivo que me dão em tudo que sonho pra mim e por me permitirem fazer parte das jornadas de vocês. Não tenho como citar todos, mas minha profunda gratidão a cada pessoa que se fez presente, especialmente a Ana Luísa e Val – pelo acolhimento fraternal –, Maysa, Rita, Lívía, Ana Vitória, Gaby, Isa, Mírian, Erika, Mari Passos, Josi, Tereza, Vanessa, Letícia, Davi, Joaquim, Wemelly, Lari Best, Claudia, Lilian, Belle, Mayra, Naiana, Carol, Emilly, Cleberson, Selma, Faby, Manuella, Ana Letícia e Gleice.

Aos meus amigos virtuais, sobretudo do grupo 7/Abaporu. Vocês fazem parte de quem eu sou, depois de 7 anos de muitas partilhas, risadas e premiações que acompanhamos. Agradeço especialmente a Luís e Júlia que me ouviram nos momentos de crise mais aleatórios e me fizeram acreditar de que sou plenamente capaz a cada vez que eu ficava pra baixo.

À minha família e vizinhança em Cícero Dantas, que sempre acreditaram em meu potencial e pela parceria ao longo da vida, principalmente a minha prima-irmã Andrea, Ana Clara, vô Osvaldo, tia Ane, tio/padrinho Denison, mãe Lia, madrinha Luciene, madrinha Leia e Lorena. Em memória das minhas avós Josene e Lourdes, agora meus anjos da guarda.

À minha afilhada Mariah Lavínia todo meu amor e o meu sentimento por não estar mais presente em sua vida como eu gostaria. E Uélica e Blênio pelo carinho e confiança!

À Jéssica Amorim por facilitar meus ajustamentos criativos e contatos fluidos.

E à Alexandra Elbakyan e todos aqueles que lutaram pelo acesso universal ao conhecimento e à ciência.

Resumo

O objetivo do estudo foi analisar a produção de significados nas interpretações de si, do outro e do mundo de graduandos LGBT em suas trajetórias educacionais na experiência liminar da pandemia de COVID-19. A pandemia resultou no fechamento dos espaços físicos das universidades, levando os alunos a novas condições de socialização e aprendizagem, envolvendo mudanças nas trajetórias de vida e uma fase transitória de liminaridade. Foi realizado um estudo longitudinal durante a pandemia com dois estudantes universitários por meio da produção de semanários e de duas entrevistas narrativas, analisando os dados por meio de Análise Dialógica Temática. Os resultados mostram a pandemia como uma crise em continuidade e uma experiência liminar marcada por transições e ambivalências. Os sentidos são produzidos a partir da negociação entre o conhecido e o novo, voltada para a busca de um cotidiano equilibrado no contexto do distanciamento social. Isso apresenta incertezas sobre o futuro profissional e gera processos reflexivos sobre o cotidiano, as alternativas e possibilidades, e novas dinâmicas de agência e autorregulação. Em relação à questão LGBT, há uma negociação de posições na mudança do cronotopo, com interações que buscam a harmonia entre o estar em casa com a família e o contato com os amigos no espaço universitário.

Palavras-chave: experiência, significados, cronotopos, pandemia, LGBT.

Abstract

This study aimed to analyze the meaning production in the interpretations of self, the other and the world of LGBT undergraduates in their educational trajectories in the liminal experience in the COVID-19 pandemic. The pandemic resulted in the closure of the physical spaces of universities, leading students to new conditions of socialization and learning, implying changes in the courses of life and a transitional phase of liminality. During the pandemic, the longitudinal study was carried out with two university students through the weekly production and two narrative interviews, analyzing the data through Dialogic Thematic Analysis. Results indicated that changes in meaning production and ambivalences marked his interpretation of self, other and extended ongoing event. Meaning orientations were guided by the negotiation between the known and the new focused on the search for a balanced routine in the context of social distancing with uncertainties regarding the professional future, generating processes of reflexivity about daily life, alternatives, and possibilities, prompting by new dynamics of agency and self-regulation. As LGBT, positions were negotiated in a changing chronotope, oriented to harmonize being at home with family, friends, and university space.

Keywords: experience, meanings, chronotopes, pandemic, LGBT.

Sumário

Agradecimentos	IV
Resumo	VI
Abstract	VII
Lista de Figuras	X
Lista de Siglas	XI
Apresentação	1
Introdução	3
Fundamentação Teórica	10
Dinâmicas do Self em Cronotopos	10
Questões de Gênero e Sexualidade na Escola	14
As Trajetórias Universitárias dos LGBTs	18
A Pandemia Enquanto Desastre Natural	22
Método	25
Contexto de Pesquisa	25
Participantes	25
Instrumentos	25
Aspectos Éticos	26
Procedimentos	26
Análise dos Dados	30
Resultados	32

Estudo de Caso I – Pedro	33
Discussão – Caso I.....	43
Estudo de Caso II – Joana	46
Discussão – Caso II.....	54
Discussão.....	57
Considerações Finais	63
Referências.....	67

Lista de Figuras

1. Mapa de Significados – Pedro	37
2. Mapa de Significados – Joana	49

Lista de Siglas

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros

OMS – Organização Mundial da Saúde

STF – Supremo Tribunal Federal

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Apresentação

Diversos desdobramentos foram ocorrendo no campo macro político e social ao longo do caminho percorrido no mestrado. O ponto principal foi o início de uma pandemia em março de 2020, que gerou decretos governamentais suspendendo as aulas em universidades e acabou mudando os rumos da pesquisa, que primeiramente seria um estudo de narrativas e trajetórias de universitários LGBTs da Universidade de Brasília (UnB). A pandemia impôs à população um período longo de distanciamento social, fazendo com que os jovens universitários ficassem isolados em suas casas. O estudo das transições, obstáculos e trajetórias é bastante pertinente para a Psicologia do Desenvolvimento, denotando o contexto sanitário como um importante fator a ser observado na investigação científica proposta. Então uma nova etapa inicial da pesquisa foi criada, em que os participantes apresentaram diários semanais sobre o período de isolamento e as afetações em seus processos educacionais, psicológicos e identitários.

Aos 17 anos saí da casa dos meus pais no interior da Bahia para fazer graduação em Aracaju, onde me formei em Psicologia em 2019. Sempre tive interesse pela docência e assim que entrei na vida universitária soube que fazer pesquisa era fundamental para que eu alcançasse o meu objetivo de ser professor universitário. No terceiro período de graduação entrei para o grupo de pesquisa “Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano”, onde encontrei pessoas incríveis e pude dar meus primeiros passos no fazer científico. Também fui um aluno participativo em outras atividades no curso, sendo monitor da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento, participei do Centro Acadêmico de Psicologia e projetos como o CinePsi.

Ao longo da graduação pesquisei sobre diversos temas, perpassando por Psicologia da Saúde, Avaliação Psicológica e Educação, sendo nesta última onde me encontrei e acabei me inscrevendo na seleção do presente programa em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Fui aceito pela professora Silviane e fora proposto fazer uma pesquisa interessante no

PROCAD/Amazônia (CAPES/FAPEAM) voltada para a permanência de minorias no ensino superior. Optamos por fazer a pesquisa com estudantes LGBTs e nos adaptamos ao surgimento da pandemia para a construção dos dados. Eu, estudante LGBT vivenciando o distanciamento social ao lado da família, entrevistei e acompanhei dois estudantes LGBTs que vivenciavam o distanciamento social ao lado da família.

Não foi fácil fazer mestrado em 2020 e 2021. Até mesmo nos momentos que eu não fazia “nada”, eu sofria por pensar que poderia estar fazendo algo. Eu que sou tão sociável e extrovertido, fiquei com o coração pulsando de saudades das reuniões do grupo de pesquisa e das aulas presenciais que eu amava. Escrevo esta apresentação exausto de reuniões por Zoom, Teams, Meet ou qualquer coisa do gênero. Eu estou ansiando pelas interações com pessoas que gosto e não somente por uma tela. Mas como eu venho dizendo há algum tempo que o importante é valorizar a jornada, olho esse trabalho não somente como uma produção científica, mas como uma mostra do meu amadurecimento e resiliência durante esse processo.

Introdução

A experiência humana resulta das interpretações de afeto, cognição e atuações, num conjunto de fenômenos do presente, em que são concretizados posicionamentos e sentidos em processos semióticos instáveis no tempo-espaço, com base em experiências anteriores semelhantes (Rosa & González, 2013; Stenner, 2018). A Psicologia do Desenvolvimento, na perspectiva cultural dialogista, tem como um dos seus enfoques o estudo da produção de significados em eventos de impacto, considerando as dinâmicas das múltiplas vozes em interação, em que os fenômenos psicológicos que se transformam na interação constante com o mundo (Caixeta & Borges, 2017), de modo que o desenvolvimento ocorre por toda a vida, marcada por transições, mudanças e transformações. O acúmulo e transformação de experiências permite a produção de novas orientações das agencialidade e subjetividade e a recursividade de cronotopos conhecidos e novos gerando tensões e rupturas nos processos de transição.

O processo transitório de um estado para outro, seja por imposição ou por escolha, é denominado “experiência liminar” (Elliott, 2011, p. 96), implicando em mudanças bruscas e/ou prolongadas no desenvolvimento humano que transformam a pessoa no jogo entre as dinâmicas de *Self* e identificação, em que as interpretações de si e do outro se transformam processual e dialogicamente. Com as mudanças e transformações em reflexividade-atuação, os posicionamentos transformam-se - ampliando-se, desaparecendo, mudando - passando a iluminar novos feixes de significado e atuações. Atos de identificação são produzidos no posicionar-se e posicionar o outro, em que o narrador interpreta a si e ao mundo perpassado por aspectos autobiográficos e o contexto da conversação (Davies & Harré, 1990). Não há uma identidade fixa e estática, mas uma pessoa que se constrói e se modifica ao longo da vida e seus posicionamentos variam de acordo com o contexto cultural e os recursos disponíveis no momento.

A transição é um processo de desenvolvimento psicológico que conduz a reconfigurações dos significados com reajustamentos identitários. Nos momentos de transição e rupturas os valores, e modos de estar no mundo precisam se adaptar às mudanças vigentes, redefinindo a situação e a si mesmo (Willson, 2019), interferindo diretamente nos processos desenvolvimentais, em como a pessoa dará significados às experiências futuras, que são interpretadas com base nas anteriores. Experiências de transitoriedade provocam mudanças no que é conhecido e novos despertares, redefinições de si mesmo e da situação, e mudanças nas formas de sentir, refletir e atuar.

A liminaridade se refere a eventos que rompem totalmente com a situação anterior, mantendo-se no “entre” ou numa reincorporação (Dauphin et al., 2019). O conceito surgiu na Antropologia para o estudo de etapas transitórias no curso da vida em culturas específicas, como por exemplo casamento, ritual de transição ou formatura (van Gennep, 1960). Tais eventos eram classificados como ritos de passagem nos quais a pessoa constrói uma nova posição social. Após alguns anos o conceito foi ampliado e passou a ser utilizado para designar o limiar entre o inatural e o atual durante um episódio transitório que provoca ambiguidade (Turner, 1969) e ambivalências.

O período liminar emerge como um momento determinante no curso da vida. A liminaridade é composta por transformações qualitativas entre dois mundos subjetivos – passado e futuro – em que a vida sofre uma ruptura e a realidade passa a ser questionada (Stenner & Zittoun, 2020), podendo ocorrer individualmente, em grupo ou na sociedade como um todo, assim como a duração pode variar de um momento para uma época inteira e acontecer em diversos graus de intensidade (Thomassen, 2009). Conceitos abstratos se tornam expressivos através da experiência social cronotopicamente situada, na qual os significados são produzidos e atuam (Marková & Novaes, 2019) e que diferentes vozes e posições se concretizam no discurso (Bakhtin, 2003; Brescó, 2016).

O desencadeamento de novas condições de socialização e desenvolvimento em eventos de impacto, inesperados e que se estendem por semanas, meses e anos, geram a necessidade de novas ferramentas mediacionais no enfrentamento do novo cotidiano que se impõe entre restrições a atuações em práticas culturais historicamente conhecidas e rotineiras, e oportunizam mudanças nas dinâmicas de interpretação de si, do outro e do mundo, indicando mudanças de cronotopo disparadas pela pandemia. A imposição de diferentes níveis de isolamento e distanciamento social na pandemia ocasionou perdas e mudanças no trabalho e estudo, com o aumento da desigualdade socioeconômica e de sua visibilidade no Brasil.

A pandemia da COVID-19 impôs o início de um período liminar espontâneo, definido como a “experiência diante das transformações que acontecem conosco e que nos lançam, por assim dizer, em uma situação e condição imprevisíveis, ambivalentes e voláteis” (Stenner, 2018, p. 23). O período pandêmico quebrou a estrutura social interpretada como normativa, conhecida e esperada, em que as pessoas elaboravam futuros possíveis. Na transição, pode-se observar como geram novas interpretações de si, do outro e das situações no seu cotidiano, enquanto prospectam e geram novos normais – que resultam de rupturas na esfera social e coletiva impõem mudanças nos hábitos, conceitos e comportamentos rotineiros. Nos momentos de rupturas e mudanças as pessoas tendem a assumir diferentes papéis e posições a depender das interpretações que tecem nas experiências em que se encontram. Os posicionamentos em casa e na universidade não eram os mesmos, e ambos fazem parte de como a pessoa significa a experiência e a transforma.

O contexto pandêmico provoca um elevado nível de ansiedade antecipatória, em que as pessoas parecem temer principalmente pelo futuro e as consequências da pandemia que aguardam (Horesh & Brown, 2020). Situações prolongadas em que as soluções práticas conhecidas são colocadas em jogo e as regras tornam-se incertas pela mudança súbita das condições de socialização produzem apreensões concretas, geradoras de conflitos éticos, ou

laboratórios morais (Mattingly, 2014). As interações mudaram, passando a ocorrerem em espaços cibernéticos, sendo modificadas em pouquíssimo tempo, rompendo com as expectativas históricas comuns, relacionadas às intersubjetividades tecidas sobretudo em espaços presenciais em tempos síncronos. Cotidianos incertos potencializam assim a geração de novos motivos para a criação de instrumentos mediadores no desempenho das atividades até então usuais e novas éticas de cuidado de si e do outro.

Após o fechamento dos espaços físicos das universidades e escolas na maior parte dos países como forma de prevenção ao contágio, houve um período em que 87% da população estudantil mundial estava sem frequentar seus respectivos espaços educacionais (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). A suspensão das aulas presenciais como forma de prevenção à COVID-19 levou a consequências psicológicas graves entre os estudantes e professores universitários (Zhai & Du, 2020; Sunde, 2021). Estudos indicam que as dificuldades tendem a ser mais agudas entre estudantes mais pobres (Araújo et al., 2020), especialmente com os cortes orçamentários em resposta à crise econômica causada pela pandemia (Inside Higher Ed, 2020). No Brasil ocorreu a materialização das desigualdades sociais com dificuldades financeiras e de acesso a bens como internet e diferentes *gadgets*, até então acessíveis aos coletivos em atividades presenciais.

Um novo estilo de vida surgiu com o distanciamento social em reação à pandemia, em que os sujeitos precisam se autorregular através das redes sociais, grupos virtuais e criação de estratégias individuais de enfrentamento (Maia & Dias, 2020), bem como reverberou em mudanças nas formas de ensino e aprendizagem (Coelho et al., 2020), enquanto estudos indicam que estudantes em geral apresentam insatisfação frente à educação virtual e aumento dos níveis de ansiedade e estresse se comparado ao ensino presencial (Estrada-Araoz et al., 2020). Estas experiências causam elevado impacto em curto período e causam agravos à saúde mental, num cenário imprevisível quanto à finalização (Kabad et al., 2020).

Com a pandemia, jovens passaram a ficar longe de seus vínculos sociais e dos recursos de suporte oferecidos pelo campus (Gonzales et al., 2020). Estar isolado implica em novas formas de interação, em que a orientação de si, do outro e da atividade leva a transições nas histórias e mudanças nos posicionamentos do sujeito conforme ao que for relevante no presente (Barbato, 2019). Grupos minoritários podem compartilhar mais abertamente suas expressões acerca da identidade, orientação ou expressão de gênero e sexual nos anos de faculdade (Jacobson et al., 2017), vivenciando novas experiências e posições que geralmente contrapõem as dinâmicas familiares (Schmitz & Tyler, 2018).

Populações historicamente excluídas enfrentam diversas dificuldades ao adentrarem à universidade, mesmo com o processo de expansão do ensino superior ocorrido entre 2003 e 2015. Existe a carência de práticas pedagógicas voltadas para o tema e a desconstrução de sistemas de poder introjetados socialmente de modo que a população LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis e Transgêneros - e demais minorias sejam melhor acolhidas nos espaços universitários (Barbosa, 2015; Paula, 2017).

Os sistemas de poder vigentes ao mesmo tempo em que limitam os sujeitos por meio do controle dos corpos e da sexualidade, também são capazes de gerar resistência como contraponto, por meio da capacidade de articular novas formas de reagir ao poder (Foucault, 1976; Orellana, 2017). Tal reação pode ocorrer na identificação dos fatores ligados à permanência de minorias sexuais no ensino superior para a formulação de políticas que visam o favorecimento uma experiência mais positiva para esta população socialmente excluída (Jacobson et al., 2017).

As trajetórias educacionais são marcadas por transições e transformações nas esferas individual e coletiva (Zittoun, 2019). Estudantes LGBTs enfrentam dificuldades que perpassam por identidades de gênero e de sexualidade seladas nas relações escolares e nas ações do Estado (Vianna, 2015), estando, desde o início de suas trajetórias de vida, expostos a um

comprometimento da saúde mental aliado a fatores estruturais que fortalecem o preconceito e a discriminação, e diversas formas de violência (Martínez-Guzmán & Íñiguez-Rueda, 2017). Aspectos históricos, socioculturais e identitários influenciam diretamente nos processos de desenvolvimento de sujeitos pertencentes de grupos minoritários, no modo como interpretam a si e ao outro, e nas experiências ao longo de seus processos de desenvolvimento e educacionais.

As ações do indivíduo ocorrem em determinadas circunstâncias em tempo e espaço específicos, de modo que não existe um *Self* isolado sem a relação com os outros e com o mundo. Nessa existência espaço-temporal, as pessoas incorporam e experimentam novos significados (Marková & Novaes, 2020), constituintes da identidade do sujeito, na medida em que este situa a temporalidade apresentada. A identificação dos significados pode ocorrer através da narrativa, cujo funcionamento é a tentativa de ligar – no tempo e no sentido - os acontecimentos contados (Jovchelovitch & Bauer, 2008). A síntese e integração dos conteúdos expressa e explica as mudanças e semelhanças comparando o passado ao presente, em que ocorre a formação da identidade, que forma tanto o eu quanto o outro (Straub, 2005). Essa capacidade de construção de narrativas subjetivas e reflexivas sobre si é desenvolvida ao longo da infância e adolescência, formadas nas interações, contribuindo no desenvolvimento da identidade (Fivush & Zaman, 2015).

As ações sociais humanas ocorrem inseparavelmente em tempo e espaço específicos (Bakhtin, 2003). Os cronotopos são processos contínuos e dinâmicos, cujos significados são produzidos na interdependência entre os contextos e na interação presente, fornecendo recursos para a criação de sentidos e compreensão dos discursos e identidades (Ritella & Ligorio, 2016; Kang, 2018). Nos cronotopos universitários, as interações e posicionamentos são formadores de identidade, em que a percepção do tempo é definida, por exemplo, pelos semestres acadêmicos e duração de aula, enquanto que o espaço é formado pelas áreas comuns do

campus, salas de aula, laboratórios, entre outros (Bloomaert & De Fina, 2016), no agora essa percepção de tempo-espaço educacional é mediada por tecnologias digitais e seus recursos, como por exemplo aplicativos de videoconferências e bibliotecas virtuais, e com a desorganização dos calendários letivos. As dinâmicas de interpretações construídas com a mediação multimodal, sobretudo, por meio dos diálogos consigo e com o outro, são elaboradas em narrações e explicações de si nas novas condições de socialização. O cronotopo da Universidade anteriormente esperado fica no imaginário e os sentidos do que é ser estudante e profissional se transformam em conformidade aos contextos vigentes. Uma rotina de aulas, grupos de estudos, estágios, passeios pelo campus e encontros com os amigos passa a ser executada maioritariamente no espaço físico residencial e com um número limitado de interações presenciais devido ao distanciamento social, de modo que posicionar a si e ao outro assume novas configurações. A pessoa desempenha, expande, retrai, gera e perde posições tecendo trajetórias diferenciadas de vida.

O processo de desenvolvimento, desde a perspectiva culturalista, dá ênfase ao sujeito rodeado de valores, crenças e conceitos que estão presentes nos discursos. O desenvolvimento é não-linear e dinâmico, no qual a pessoa está sempre em formação que ocorre na alteridade – o outro delimita o espaço de atuação do ser no mundo e vice-versa (Scorsolini-Comin & Santos, 2010). O desenvolvimento é, então, um processo dialógico marcado com transições que ocorrem na interação.

Acerca do problema identificado e apontado, questionamos: Como os universitários LGBTs estão produzindo significados sobre suas trajetórias educacionais desde o início do distanciamento social causado pela pandemia?

O objetivo do estudo foi analisar a produção de significados nas interpretações de si, do outro e do mundo de graduandos LGBT em suas trajetórias educacionais na experiência liminar da pandemia de COVID-19.

Fundamentação Teórica

Dinâmicas do *Self* em Cronotopos

Múltiplas vozes põem o sujeito em desenvolvimento em diversas possibilidades de caminhos, trajetos e percursos. As vozes são compostas por perspectivas pessoais e socioculturais construídos nas inter-relações com outras vozes em responsividade (Ritella & Ligorio, 2016) que atuam na formação da identidade. O *Self* está em contínua transformação e mudanças de posições, ressignificando a si, ao outro e ao mundo com base nas experiências (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008). Experiências estas que são moldadas e desenvolvidas através das interações, se expressam através da fala composta pelas palavras carregadas de significados e historicidades (Bakhtin, 2016), e estão entrelaçadas aos períodos que transição que constituem o desenvolvimento da pessoa e são expressados através da narrativa (Barbato et al., 2020).

Estar isolado socialmente implica em novas formas de interação, em que a orientação de si, do outro e da atividade leva a transições nas histórias e mudanças nos posicionamentos do sujeito conforme o que se torna relevante no presente (Grimell, 2017; de Saint Laurent & Zittoun, 2019; Barbato, 2019). O uso da narrativa ocorre como uma forma de ligar – no tempo e no sentido - os acontecimentos contados (Jovchelovitch & Bauer, 2008), enquanto uma estrutura aberta e flexível que expressa os aspectos mais sutis da experiência humana, em convencionalização (Bartlett, 1995) em padrões e tradições culturais expressos na linguagem e no discurso (Brockmeier & Harré, 2003; Brockmeier, 2012), que se torna comum e ocorre orientando-se por possibilidades e limitações (Valsiner, 2011) em responsividade dialógica (Volochinov, 1986).

Na experiência humana, as narrativas favorecem a construção da realidade como um sistema com qualidades particulares, atuando como articulações singulares de uma

continuidade que se cria e mantém sua coerência. São importantes constituintes da identidade do sujeito, na medida em que este se situa na temporalidade (Straub, 2005). Os personagens são circunscritos no tempo-espaço quando histórias são contadas, em que seus processos de transformação são descritos na relação uns com os outros, gerando um mundo social de conflitos e diálogo (Moutinho & De Conti, 2016). As narrativas são constituídas por diversas perspectivas e posições geralmente abertas ao passado, presente e futuro (Cabillas, 2014), tornando a ação humana inteligível e favorece a identificação do contexto narrativo para a ação social futura (Constanza, 2015).

O processo de lembrar não ocorre somente no âmbito individual, mas também no coletivo através das memórias compartilhadas entre os membros de um grupo social (Beals, 1998). As histórias relembradas pelos sujeitos são mediadas socioculturalmente e baseadas nas experiências anteriores, conectando o conhecido ao novo (Bartlett, 1995). O representar da própria experiência através da narrativa permite ao sujeito compreendê-la e compartilhá-la, apresentando suas posições e como as produções de si são impactadas pelas crises e transições (Barbato et al., 2020).

O discurso narrativo autobiográfico favorece as articulações temporais de um grupo social, época ou local (Haye et al., 2018), permitindo a modificação da configuração espaço-temporal do objeto, construção da identidade pessoal, posicionamentos de si em contextos diversos e as expressões de significados construídos sobre si e o mundo (Brockmeier, 2020; Perrino & Kohler, 2020), provocando, no discurso, o entrelaçamento entre cultura e Self. A expressão da identidade no discurso ocorre por meio da posição, na qual se recorre a imagens, conceitos e atribuições ao contexto presente naquele momento. As posições são negociáveis nos encontros dialógicos e emergem através da soma das práticas discursivas das quais a pessoa participa, características individuais e do cenário moral local carregado de direitos, obrigações e deveres (Davies & Harré, 1990; Harré et al., 2009; Constanza, 2015). Há a formação de

múltiplos atos de identificações em harmonias e dissonâncias, e, na contemporaneidade, observam-se interpretações de si como (des)contínuas e (in)constantes.

As interpretações de si que produzem um caráter contínuo no fluxo espaço-temporal do qual a pessoa observa a si mesmo, ao mundo e age sobre ele, formando as habilidades e conceitos pessoais (Harré, 2016), disparam crises e transições quando são impostos obstáculos que exigem diferentes condições de socialização que possibilitam novas trajetórias de desenvolvimento. As experiências são organizadas por meio de estruturas narrativas numa integração - que acontece no presente - do “Eu” do futuro com o “Eu” do passado (Mascolo & Maheshwari, 2019), produzidos na integração de significados construídos nas historicidades e que se concretizam interrelacionados no momento do narrar, cujas expressões ocorrem por meio das posições, que se manifestam de acordo com as demandas do cenário cultural e produzem atos de identificação alinhados aos fatores autobiográficos presentes na conversação e na narrativa (Davies & Harré, 1990). As posições – atos de identificação concretizados nos enunciados dos interlocutores e geradas nas negociações por meio de reflexividade – são constituídas de significados, marcados por questões morais e crenças explícitas e implícitas, e reforçadas nos discursos (Harré, 2012; Harré, 2016; Barbato et al., 2020), concretizados em vozes de grupos e dos interlocutores em produções polifônicas, nas quais se atualizam, atuando nos processos de identificação produzidas por significações em inter-historicização (França & Barbato, 2019), ou seja, significações formadas a partir do diálogo entre pessoas com diferentes histórias, por vezes, práticas culturais e, também, de diferentes povos (Segato, 2012). No tempo-espaço da liminaridade que o *Self* se transforma (Slater & Coyle, 2017) e se caracteriza como a condição complexa da experiência humana em transição, um estado que contribui para a criatividade (Winkler & Mahmood, 2015).

O ato de posicionar-se e posicionar o outro produz atos de significação em práticas culturais (Davies & Harré, 1990). Ao se posicionarem nas narrativas, as pessoas recorrem à

linguagem e outras ações simbólicas para se posicionarem, fazendo uso de ferramentas socioculturais (Mascolo & Maheshwari, 2019). A interação é constituída por múltiplas posições ou vozes, geradas social e historicamente por outras no diálogo entre subjetividades e signos ideológicos na constituição de si (Raggatt, 2015). As interpretações ao longo da história dos sujeitos e grupos culturais geram novas vozes pessoais, que atuam nas dinâmicas constituintes da polifonia transformadora e mantenedoras de sentidos e significados construídos na cultura (Mieto et al., 2017). Isto implica na formação de cronotopos colocados uns sobre os outros no processo de produção de significados e da lembrança, na qual o conhecido é alinhado ao novo, colocando múltiplos cronotopos em um jogo situacional (Cresswell & Sullivan, 2018) e articulando locais à momentos específicos (Soennichsen & Morgan, 2017). Enquanto no momento da narração existe a união de dois cronotopos: o da história do sujeito, e o próprio evento da narração (Perrino, 2011).

A unificação de tempo, espaço e experiência que constitui o cronotopo carrega todas as possibilidades semióticas decorrentes das ações físicas e psicológicas de um determinado momento (Rosborough, 2016), porém respondentes aos anteriores e que antecipam os possíveis futuros – o que ainda não foi dito (Bakhtin, 1981). É na consciência do Eu no tempo-espaço que o sujeito se diferencia do mundo ao redor, criando significados e sentidos que não são meras cópias dos elementos no presente, mas uma negociação com eventos passados ao longo do processo semiótico (Reddy et al., 2019).

A identidade então é resultado dos atos nas experiências assimiladas às anteriores (Rosa & Blanco, 2007). Na constituição do *Self* na vida cotidiana ocorrem ambivalências no tempo irreversível (Abbey, 2019) entre os sentidos operacionais simbolizados ou em significação, representacionais e concretos de determinado signo. As ambivalências não ocorrem somente em polaridades totalmente opostas e possuem diferentes níveis, do moderado ao máximo. Em determinados contextos, significados construídos no percurso histórico podem não entrar em

total acordo, emergindo a necessidade de negociações do *Self* (Abbey, 2004; Abbey & Valsiner, 2005) em processos de reflexividade e autorregulação para novas dinâmicas de agencialidade no presente.

No autorregular-se, a pessoa atua direcionada a um objetivo para satisfazer as necessidades do presente (Trommsdorff, 2009) e, ao mesmo tempo, negociando com as normas sociais em vigor, o que gera novas ambivalências (Valsiner, 2007). As transformações no tempo-espaço físico e subjetivo provocam reflexividades, nas quais o sujeito age num movimento de afastamento e retorno da própria experiência (Zittoun, 2015), assimilando alternativas e possibilidade de resolução das questões presentes. O sujeito age para transformar o seu entorno e a si mesmo, num processo cíclico (Mieto et al., 2017) em que dialogicamente pessoa e meio se transformam mutuamente com objetivos emergentes no contexto. Reflexividade, agencialidade e autorregulação se tornam processos interdependentes e que ocorrem num movimento recursivo.

O sujeito se modifica e constitui seu *Self* por meio de atos de identificação (Davies & Harré, 1990), de modo que grupos podem se formar nas semelhanças entre seus membros (Paterson et al., 2018). As identificações entre pessoas pertencentes a determinado grupo promovem relações de empatia, sobretudo entre minorias, gerando agências de proteção e enfrentamento às discriminações (Cortland et al., 2017). Não existe uma identidade fixa e estática, porém um *Self* em continuidade cujos posicionamentos variam de acordo com o contexto, o que infere a importância de jovens LGBTs receberem apoio e suporte em seus espaços de escolarização (Kosciw et al., 2014).

Questões de Gênero e Sexualidade na Escola

O Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu como inconstitucional uma lei municipal de Novo Gama-GO que proibia o ensino de “ideologia de gênero” nas escolas. A

decisão do STF foi pautada com base na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457/GO, proposta pela Procuradoria Geral da República em 2017 e que apontava na lei os descumprimentos das normas constitucionais de direito à igualdade, ao veto de censura em atividades culturais, à laicidade do estado, à competência privativa da União para decidir sobre diretrizes e bases da educação brasileira, e direito à liberdade de aprendizagem, ensino, pesquisa e divulgação do pensamento, da arte e do saber (ADPF457/GO, 2017; STF, 2020). No entanto, o parlamento brasileiro tem colocado em evidência diversos projetos e discussões com o propósito de silenciamento da diversidade nos espaços escolares, com pautas conservadoras e religiosas, tais como “Escola sem Partido” e a luta contra a “ideologia de gênero” (Miguel, 2016). Esta é chamada de teoria do gênero em outros idiomas, e se refere a um termo iniciado por conservadores católicos com o propósito de deslegitimar o campo de estudo acerca do gênero e da sexualidade humana, sem qualquer respaldo científico (Garbagnoli, 2014), fazendo com que o debate sobre gênero e sexualidade no campo da educação esteja refém de pautas religiosas. Tal conflito entra em choque a laicidade determinada constitucionalmente, que determina que as ações do Estado não devem ser pautadas em princípios religiosos específicos, mas num bem-estar coletivo.

Políticas governamentais em todo o mundo têm se tornado mais sensíveis quanto a igualdade de gênero e a violência causada por homofobia (Miguel, 2016), porém a disseminação do termo “ideologia de gênero” despertou um tipo de pânico moral, em que se parecia existir um inimigo a ser combatido, associando o debate sobre os papéis de gênero e a diversidade sexual à “destruição da família ‘tradicional’, à legalização da pedofilia, ao fim da ‘ordem natural’ e das relações entre os gêneros” (Reis & Eggert, 2017, p. 20), e que deslegitima todos os dados oficiais e estudos científicos que comprovam a violência e discriminação sofridas pelas pessoas LGBTs (Reis & Eggert, 2017). A exemplo de políticas em todo o mundo, quando Donald Trump chamou a atenção com “Make America Great Again” (“Tornar a

América Novamente Grande”), ele também se referia a uma época que as minorias tinham poucos direitos e um acesso limitado à esfera pública, o que provoca uma falsa interpretação de que atualmente existe uma luta por privilégios e não por direitos básicos (de Saint-Laurent et al., 2017).

Em 2010, houve a tentativa por parte do Ministério da Educação e Cultura do Brasil de um projeto “Projeto Escola sem Homofobia” - que continha em seu conteúdo o “Kit de Combate a Homofobia”, nomeado como “kit gay” pelos opositores -, que objetivava discutir a diversidade sexual e combater a homofobia nos espaços educativos, o que causou polêmica e intensos debates na mídia, redes sociais e no parlamento brasileiro, pois movimentos conservadores veiculavam que o propósito do projeto era “tornar os alunos homossexuais” (Oliveira Jr., 2016; Neves & Silva, 2018). Outra situação agressora aos movimentos LGBTs foi a remoção das discussões sobre gênero e orientação sexual nas escolas no Plano Nacional de Educação em 2015 por parte do Congresso Nacional, com o mesmo segmento ocorrendo em oito estados e na maioria dos municípios (Santos, 2017).

Diante de tais acontecimentos no cenário brasileiro, percebe-se que a Escola funciona como uma instituição promotora de uma cultura heteronormativa que perpetua preconceitos e mecanismos de exclusão por meio de discursos, silenciamentos e práticas (Pinho & Pulcino, 2016). A cultura estabelece o conceito de “natural” numa ordem fixa e imutável, o que desencadeia num cenário de dominação e imposição de valores aos sujeitos passivos e dominados (Gramsci, 2001), desse modo as instituições provenientes têm o poder de transformar (ou manter) significados e moldar identidades (Mirza, 2016). As homossexualidades são alvo de perseguições nos espaços educacionais, muitas vezes reforçadas por pautas conservadoras e religiosas, o que reafirma a escola enquanto um ambiente também de lutas e resistências (Santos, 2017).

O cenário enfatiza a necessidade de ações da Psicologia que promovam a compreensão e a aceitação da diversidade étnica, sexual, cultural e social no âmbito escolar (Neves & Silva, 2018). Os preconceitos e discriminações presentes no cotidiano escolar levam a situações de violência contra LGBTs dentro e fora da escola, provocando a negação e auto aversão. Através disso, pode surgir o desinteresse pelos estudos e a dificuldade na aprendizagem, levando à evasão e abandono escolar, causando sérios comprometimentos no futuro profissional daquele jovem e em sua inserção no mercado de trabalho (Junqueira, 2009).

Há a ascensão de um movimento para uma educação em e para os Direitos Humanos, que é capaz de fortalecer a produção de um conhecimento antecipado e dar voz para sujeitos silenciados e marginalizados (Dias & Brum, 2017), porém a escola ainda é constantemente observada como um espaço institucionalizado que reproduz discursos excludentes e coloca à margem as pessoas que fogem da identidade sexual e comportamental heteronormativa (Oliveira et al., 2016). A exclusão de sujeitos LGBTs ao longo da história foi estabelecida pelas normas de conduta padronizadas que interferem diretamente em como o sujeito vivencia e expressa sua sexualidade (Silva & Barbosa, 2018).

Apesar dos conflitos vigentes, tem-se observado o crescimento de políticas e debates voltados para a inclusão escolar, em que se busca inserir os tradicionalmente excluídos (Rosin-Pinola et al., 2017), mas quando se discute sobre inclusão da população LGBT a discussão toma outro rumo, até mesmo por parte dos educadores, que reproduzem os estereótipos sobre a aluna lésbica como uma “sem vergonha” ou do aluno gay como um “abusador em potencial”, fazendo com que alunos LGBTs reprimam seus modos de se expressar (Oliveira et al. 2016). Apesar de tentativas de omissão, a homofobia ocorre frequentemente no espaço escolar, especialmente por meio de ofensas e *bullying*. A necessidade de debater sobre o conceito de homofobia é urgentemente necessária, pois a limitação nas representações acerca da palavra contribui para a banalização de piadas e apelidos ofensivos no cotidiano dos estudantes (Souza

et al., 2017). Tal aversão à diversidade de gênero e sexual propaganda pela cultura heteronormativa é determinante para a exclusão e vulnerabilidade desses sujeitos (Campos & Moretti-Pires, 2016), chamando a atenção às questões que alicerçam as violações de direitos.

A exclusão está estritamente ligada à desigualdade socioeconômica, que hierarquiza os sujeitos e determina quem merece usufruir dos direitos básicos (Dias & Brum, 2017), favorecendo que um número ínfimo de sujeitos em grupos minoritários não possa exercer sua cidadania. Apesar das conquistas de direitos nos últimos anos - união estável, adoção, reconhecimento de nome social, criminalização da LGBTfobia, direitos previdenciários - garantidos pelo Judiciário, a discussão tem se mantido no campo discursivo e ainda não abrange a realidade concreta dos sujeitos (Albernaz & Kauss, 2015), especialmente para aqueles mais pobres e as pessoas T (transexuais, transgêneros e travestis), que tendem a estar mais marginalizados (Paniago & Ferreira, 2020). Disciplinas voltadas para gênero e sexualidade em cursos de formação inicial e continuada, projetos de extensão e pesquisa nas universidades, o fortalecimento da atuação dos movimentos LGBTs no campo educacional e dos exercícios militantes-políticos são alternativas significativas para o enfrentamento da problemática e contribuição para a produção de novos conhecimentos (Souza et al., 2017; Medeiros, 2019).

As Trajetórias Universitárias dos LGBTs

Os estudantes universitários são constantemente expostos a novas ideologias, grupos sociais e desafios acadêmicos que promovem o desenvolvimento de um senso mais profundo de identidade e novas visões sobre a vida (Mathies et al., 2019), o que pode tornar os anos de faculdade repletos de contradições para estudantes LGBTs (Jacobson et al., 2017), que já vêm desde o ensino médio enfrentando barreiras e desafios intrínsecos ao grupo quanto ao planejamento de carreira e futuro profissional (Chena & Keats, 2016).

A escola, enquanto espaço formador, ainda não está preparada para a diversidade sexual e de gênero, de modo que os estudantes não são esclarecidos acerca da diversidade. O que se percebe é um lento avanço como tentativa de diminuir a exclusão e violência sofridas pela população LGBT ao longo da história (Ferreira & Ferreira, 2015), sendo necessária uma política efetiva de enfrentamento aos agravos sociais que dificultam a permanência desse grupo nos espaços educacionais. Contudo, no Brasil, jovens LGBTs não são favorecidos por uma política educacional eficaz, frequentemente apoiados por políticas paliativas, sem conteúdo conceitual e prático efetivo, sendo camuflados e oprimidos (Silva & Barbosa, 2018).

A violência e o *bullying* contra LGBTs na universidade pode ocorrer nas quatro diferentes formas de vitimização: física, verbal, relacional e *cyber*. Vitimização física quando ocorrem agressões e lesões corporais aos sujeitos; verbal através dos discursos, ofensas e reprodução de preconceitos através da linguagem; relacional por meio de exclusões e segregação; e *cyber* quando acontece no campo virtual (Moran et al., 2018). Os enfrentamentos mais apontados para esses agravos são o suporte social entre o próprio e oferecido pelo campus, espaços de ativismo como forma de autoafirmação e políticas de inclusão para as pessoas vitimizadas (Morris, 2018; Toomey & McGeorge, 2018)

Estudos apontam que os ambientes universitários proporcionam a diminuição da ansiedade social, o que pode estar ligado aos relacionamentos positivos com colegas, espaços de apoio no campus ou pela maior disponibilidade de serviços de saúde mental e acolhimento gratuitos (McAleavey et al., 2011). Contudo, a experiência tem sido descrita como mais negativa para LGBTs (Tetreault et al., 2013; Martínez-Guzmán & Íñiguez-Rueda, 2017).

A saúde mental das pessoas é formada na dinâmica das condições socioculturais, políticas, biológicas e econômicas que interagem entre si, cujos problemas recorrentes podem afetar significativamente a vida universitária e a construção da identidade, sobretudo para os grupos marginalizados do campus (Kullick et al., 2016). A marginalização de estudantes

LGBTs na universidade ocorre de diversas formas, mais comumente em microagressões (Mathies et al., 2019; Moran et al., 2018). Apesar das mudanças ocorridas no século XXI, na América Latina ainda acontece nos espaços educacionais práticas enraizadas de violência e discriminação sutil, presentes nos discursos (Martínez-Guzmán & Íñiguez-Rueda, 2017).

Um clima positivo no campus é essencial para o desempenho e produtividade acadêmica do aluno, adaptação social, desenvolvimento de habilidades interpessoais, desenvolvimento pessoal e profissional e a sua permanência no ensino superior (Jacobson et al., 2017). O clima do campus refere-se aos comportamentos, práticas e normas perpetuadas por funcionários e estudantes de determinada instituição (Rankin et al., 2010). A compreensão acerca das trajetórias de desenvolvimento da população LGBT associadas aos estigmas podem proporcionar mecanismos de prevenção e intervenção que objetivam melhorar a saúde mental desse grupo (Pachankis et al., 2018).

Mesmo com os estigmas ainda presentes em ambientes educacionais, pois estes ainda assim fornecem a oportunidade de transformação (Martínez-Guzmán & Íñiguez-Rueda, 2017), estudos recentes sugerem que experiências de estigma e problemas de saúde mental tendem a diminuir ao longo do tempo entre LGBTs, especialmente se ligado ao avanço na escolarização (Pachankis et al., 2018).

Práticas socioculturais, institucionais e interpessoais costumam privilegiar a heterossexualidade e binaridade de gênero, gerando expectativas não correspondidas sobre indivíduos LGBTs (Bates et al., 2018) e um sistema opressivo que afeta significativamente a saúde e o bem estar desse grupo marginalizado (Kullick et al., 2016), fortalecido através da esfera política momentânea que gera inseguranças e incertezas (Edwards & Grippe, 2019).

Estudos apontam que homens homossexuais podem ser especialmente motivados a obter sucesso como forma de compensar desejos estigmatizados e possíveis discriminações no mercado de trabalho (Pearson & Wilkinson, 2017). Os preconceitos podem, por outro lado,

provocar preocupação com a própria segurança e conflitos quanto à identidade em LGBTs, limitando os interesses e perspectivas de carreira, mesmo naqueles que tenham integrado e aceito sua condição sexual e de gênero (Chen & Keats, 2016). As pessoas T ainda enfrentam barreiras específicas para o acesso ao ensino superior, uma vez que há dificuldades para a conclusão da escola devido à marginalização (Fernandes, 2016). O direito às ações afirmativas e do uso do nome social são conquistas recentes e em processo de expansão (Scote & Garcia, 2020).

Uma abordagem de trajetórias de vida de pessoas LGBT é necessária para compreender o quanto a sua sexualidade e identidade de gênero pode interferir em seu sucesso acadêmico (Pearson & Wilkinson, 2017), pois assim podemos promover políticas de equidade e justiça social. Diante desta perspectiva, inferimos também a necessidade de reconstrução e ampliação das formas de significação nos espaços sociais e educativos em que as minorias sexuais estão presentes (Martínez-Guzmán & Íñiguez-Rueda, 2017).

A universidade, sobretudo a universidade pública, tem como propósito a formação dos sujeitos, expansão do conhecimento, promoção de desenvolvimento socioeconômico, cultural e histórico para a sociedade (Martins et al., 2019), no entanto é uma instituição que precisa ser regulada por um modelo de justiça social (Batista, 2015). Compreendê-la para o alcance de direitos por grupos minoritários não implica somente em políticas de ações afirmativas, mas também a articulação entre educação de trabalho, o próprio processo de formação pessoal e enfrentamento ao preconceito (Barros, 2019; Araújo, 2019). Quando se discute sobre evasão do ensino superior encontramos na literatura que está associada a fatores sociais, institucionais e pessoais. As variáveis individuais (aspectos psicológicos e educativos, idade, gênero, condições socioeconômicas) são apontadas como uma das mais frequentes causas do abandono da graduação, sendo estas variáveis produzidas e/ou potencializadas pelo contexto universitário (Pereira et al., 2011). As desigualdades sociais que afligem os grupos minoritários dão

continuidade mesmo com a entrada desses sujeitos no ensino superior e nem com a conclusão do curso. A permanência na instituição é seriamente afetada por condições econômicas e culturais que implicam em dificuldades de aprendizagem, relações sociais ou custeamento das despesas oriundas do processo de graduação (Lessa, 2017), e os concluintes enfrentam os desafios do mercado de trabalho num cenário neoliberal que busca proletários subservientes às condições árduas de empregabilidade (Barros, 2019). Tais condições inferem a necessidade de mudanças não somente nos espaços universitários, mas também mudanças estruturais no sistema capitalista (Batista, 2015), que submete aos interesses do mercado os movimentos sociais e a concessão de direitos a minorias, especialmente dos LGBTs (Paniago & Ferreira, 2020).

As condições supracitadas inferem a necessidade de analisar a produção de significados nas interpretações de si, do outro e do mundo de graduandos LGBT em suas trajetórias educacionais na experiência liminar da pandemia de COVID-19.

A Pandemia Enquanto Desastre Natural

Em dezembro de 2019 os cientistas chineses identificaram o novo vírus (causador da doença COVID-2019) que provocou um repentino surto de pneumonia em Wuhan, na China. Mais de 100.000 casos e milhares de mortes foram notificados globalmente em questão de semanas (Garfin et al., 2020). Em 20 de janeiro de 2020 houve confirmação oficial por parte das autoridades chinesas de que a doença era transmitida de humano para humano, em 31 de janeiro a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto de Coronavírus como uma Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional (Qiu et al. 2020), e no dia 11 de março foi declarada como uma pandemia.

Um novo marco de desenvolvimento global surgiu durante o percurso da pesquisa, que foi a pandemia da Covid-19, provocada pelo novo Coronavírus. Para além dos sintomas

causados pelo próprio vírus (falta de ar, febre, tosse seca, entre outros), outras consequências agravaram o psicológico populacional devido a dois fatores maiores: distanciamento social e exposição midiática. Se tratando de uma crise de saúde, jornalistas e autoridades precisam transmitir informações precisas e atualizadas a todo o tempo, com o propósito de tomar decisões informadas sobre comportamentos de proteção à saúde, mas como consequência há um sofrimento psicológico resultante da exposição constante da mídia ao surto (Garfin et al., 2020).

Com o distanciamento social houve uma redução drásticas nas interações sociais face a face, o que pode provocar adoecimento psíquico. Além desta problemática, houve uma preocupação com a própria saúde e de entes queridos que estavam no grupo de risco, e incertezas sobre o futuro devido a recessão econômica provocada pela paralisação dos meios de produção e venda, o que gerou condições graves para saúde mental, como o pânico, transtorno de estresse pós-traumático, fobias, estresse e outros agravos, sobretudo em profissionais da saúde que estiveram em contato direto com a doença e as mortes causadas por esta (Fiorillo & Gorwood, 2020; Horesh & Brown, 2020). Apesar dessas questões, um estudo com a população chinesa indicou que a angústia tende a diminuir ao longo do tempo, conforme o surto no país foi passando (Qiu et al. 2020).

A simples existência da COVID-19 provoca um elevado nível de ansiedade antecipatória, em que as pessoas parecem temer principalmente pelo futuro e as consequências da pandemia que a aguardam (Horish & Brown, 2020). Há estudantes universitários que consideram o campus como acolhedor, mesmo que lá eles experienciam frustração e ansiedade. Estar isolado em casa implica em estar longe dos amigos e colegas, exacerbação dos sentimentos de medo e angústia, o surgimento de incertezas quanto a continuidade de seu curso, projetos de pesquisa, estágios e as condições do mercado de trabalho após a pandemia (Zhai & Du, 2020).

Em desastres de elevada proporção os níveis de impacto, sintomas e consequências psicossociais são diversificados, podendo ocorrer a confusão entre processos de adoecimento e reações biológicas e culturais. A diferença entre desastres naturais comuns e a pandemia é que no primeiro caso a população consegue se restabelecer no passar dos meses (Noal et al., 2019), enquanto a pandemia se constitui como uma crise em continuidade. Para além das elevadas demandas de tratamento para as sequelas dos sobreviventes à COVID-19, a população em geral necessita de suporte voltado para a saúde mental. Uma pandemia, como o seu próprio conceito remete, não ocorre numa localidade específica e sim a nível global, o que põe em evidência uma ruptura na ordem social de todo o mundo (Gilbert, 2011).

Método

Contexto de Pesquisa

Trata-se de pesquisa qualitativa com dois estudos de casos com estudantes universitários. A pesquisa inicialmente seria realizada na Universidade de Brasília mediante chamado realizado através da Diretoria da Diversidade, um setor da instituição para acolhimento e assistência para estudantes de grupos minoritários em situação de vulnerabilidade. Contudo a pandemia de Covid-19 iniciou no período previsto para coleta de dados e a universidade foi fechada durante parte do ano letivo, com estudantes e professores em distanciamento social. Desse modo, foi mantida a pesquisa com o perfil de participantes idealizados no pré-projeto, porém o chamado foi feito mediante indicação de pessoas conhecidas por colegas e a produção dos dados foi feita por aplicativo de mensagens e por videoconferência.

Participantes

Participaram dois estudantes de graduação da Universidade de Brasília:

Pedro, nome fictício, um rapaz de 27 anos estudante do 8º período do curso de Comunicação. Filho de pais divorciados residentes numa cidade do interior próxima, ele estudou maior parte da vida escolar em colégios públicos e está em sua segunda graduação na universidade. Possui experiência profissional com estágios e está próximo da formatura.

Joana, nome fictício, uma moça de 21 anos estudante do 5º período do curso de Psicologia. Filha de pais divorciados residentes no Distrito Federal, estudou durante o ensino médio em um colégio particular bem conceituado da capital. Está na primeira graduação e ainda não possui experiência profissional.

Como critério de inclusão, foram entrevistados estudantes de graduação que se identificam enquanto pessoas LGBT. Como critério de exclusão, não foram entrevistados sujeitos com menos de 18 anos de idade e aqueles que estivessem antes do 5º semestre da graduação, pois para compreensão da trajetória no ensino superior julgou-se necessário que o indivíduo tivesse passado por pelo menos metade de sua graduação.

Instrumentos

Para produção dos dados foram realizados: relatos periódicos por gravação de áudio durante oito meses desde o início da pandemia; e duas entrevistas narrativas separadas por seis meses. A produção dos relatos ocorreu mediante envio de áudios pelo aplicativo de envio de mensagens Whatsapp em resposta a questionários enviados periodicamente, e a entrevista narrativa foi realizada e gravada pelo programa de videoconferência Zoom.

Aspectos Éticos

Levando-se em conta que a pesquisa foi realizada com seres humanos, seguimos as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e o Código de Ética Profissional do Psicólogo, com o projeto sendo submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília para apreciação, com intuito de assegurar o sigilo e todos os direitos e cuidados necessários aos participantes e pesquisadores.

A construção de dados só foi iniciada após leitura, esclarecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte de cada participante. No TCLE constou todos os procedimentos da pesquisa, as gravações, riscos e benefícios, o asseguramento do sigilo e anonimato e da possibilidade de desistência a qualquer momento.

Procedimentos Para Construção dos Dados

Houve envio de semanários durante 1 ano e 2 meses, a partir da terceira semana após a declaração da pandemia. Nas primeiras 18 semanas, os áudios foram enviados semanalmente, em seguida houve 3 relatos, sendo espaçados em seguida por uma gravação quinzenal, uma mensal e uma trimestral, totalizando 22 relatos para cada participante e aproximadamente 1h e 45 minutos de gravação. As gravações em áudios foram baseadas em temas relacionados ao dia-a-dia do distanciamento social. Os estudantes participaram, também, de duas entrevistas narrativas realizadas com cada um e gravadas no programa de videoconferência Zoom, em que foi solicitado que contassem a sua história de vida e suas trajetórias educacionais da escola à universidade. A primeira entrevista ocorreu no quinto mês desde a declaração da pandemia e a segunda após 1 ano e 2 meses. que totalizou 90 minutos por participante, 3 horas de entrevistas. Ao todo, foram geradas 120 páginas de transcrição de texto.

Mensagem de apresentação enviada por aplicativo de mensagem aos participantes:

“Olá! Você está sendo convidado a produzir um semanário durante o período de quarentena do Covid-19. Este material é parte de uma pesquisa realizada em várias regiões do país que tem por objetivo compreender como os jovens estão vivendo durante o período de reclusão e as principais mudanças que estão enfrentando a cada semana.

Também é parte da minha pesquisa de mestrado sobre Trajetórias Educacionais e Produção de Significados em Graduandos LGBT. A segunda parte consiste em entrevistas narrativas sobre história de vida e trajetórias escolares/universitárias dos participantes, que será feita posteriormente.

Todos os domingos, enviarei para seu WhatsApp pessoal algumas perguntas. Você pode respondê-las uma a uma ou fazer um apanhado geral com todas elas. As perguntas referem-se ao que você viveu na última semana e como prevê as mudanças para a semana atual.

Por favor, faça áudios para suas respostas.

Obrigado por participar.

Matheus Macena (membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura da UnB – GPPCULT)”

Questionário referente ao 1º semanário:

- 1. Como você planejou o semestre antes da epidemia? Quais eram seus sonhos e expectativas?*
- 2. Como iniciou as primeiras semanas de aula? Como estavam as aulas?*
- 3. Como está sendo seu cotidiano? Rotina? O que tem feito?*
- 4. Você tem feito algo em relação à sua formação profissional durante o confinamento?*
- 5. Você faz algum outro curso? Como está sendo?*
- 6. Que tipo de suporte digital você tem usado nesses dias? E com qual finalidade: formação profissional, cursos, informação, lazer, amizades, familiares, outros.*
- 7. Tem acessado plataformas e rede sociais? Quais? A frequência de acesso a internet mudou? Ficou mais ou menos frequente? Por quê?*
- 8. O que mudou na sua vida e o que vem mudando? Como você avalia e se sente em relação a essas mudanças?*

OBS: Responda as perguntas em áudio. Você pode respondê-las uma a uma ou fazer um apanhado geral com todas elas. As perguntas referem-se ao que você viveu na última semana e como prevê as mudanças para a semana atual. Sinta-se à vontade para acrescentar outros temas que considerar relevantes e não estejam nas perguntas.

Questionário referente do 2º ao 18º semanário:

Olá! Seguem as perguntas referentes à última semana.

- 1. Como está sendo seu cotidiano? Rotina? O que tem feito?*

2. *Você tem feito algo em relação à sua formação profissional durante o confinamento?*
3. *Que tipo de suporte digital você tem usado nesses dias? E com qual finalidade: formação profissional, cursos, informação, lazer, amizades, familiares, outros.*
4. *O que mudou na sua vida e o que vem mudando ao longo dessa última semana? Como você avalia e se sente em relação a essas mudanças?*

OBS: Responda as perguntas em áudio. Você pode respondê-las uma a uma ou fazer um apanhado geral com todas elas. As perguntas referem-se ao que você viveu na última semana e como prevê as mudanças para a semana atual. Sinta-se à vontade para acrescentar outros temas que considerar relevantes e não estejam nas perguntas.

Questionário referente ao 19º relato:

Olá! Seguem as perguntas referentes à última quinzena.

1. *Como está sendo seu cotidiano? Rotina? O que tem feito?*
2. *Você tem feito algo em relação à sua formação profissional durante o confinamento?*
3. *Que tipo de suporte digital você tem usado nesses dias? E com qual finalidade: formação profissional, cursos, informação, lazer, amizades, familiares, outros.*
4. *O que mudou na sua vida e o que vem mudando ao longo dessa última quinzena? Como você avalia e se sente em relação a essas mudanças?*

OBS: Responda as perguntas em áudio. Você pode respondê-las uma a uma ou fazer um apanhado geral com todas elas. As perguntas referem-se ao que você viveu na última quinzena e como prevê as mudanças para a próxima. Sinta-se à vontade para acrescentar outros temas que considerar relevantes e não estejam nas perguntas.

Questionário referente ao 20º relato:

Olá! Seguem as perguntas referentes ao último mês.

- 1. Como está sendo seu cotidiano? Rotina? O que tem feito?*
- 2. Você tem feito algo em relação à sua formação profissional durante o confinamento?*
- 3. Que tipo de suporte digital você tem usado nesses dias? E com qual finalidade: formação profissional, cursos, informação, lazer, amizades, familiares, outros.*
- 4. O que mudou na sua vida e o que vem mudando ao longo desse último mês? Como você avalia e se sente em relação a essas mudanças?*

OBS: Responda as perguntas em áudio. Você pode respondê-las uma a uma ou fazer um apanhado geral com todas elas. As perguntas referem-se ao que você viveu no último mês e como prevê as mudanças para o próximo. Sinta-se à vontade para acrescentar outros temas que considerar relevantes e não estejam nas perguntas.

Questionário referente do 21º relato:

Olá! Responda às seguintes perguntas:

- 1. Como foi seu cotidiano e rotina nos últimos 3 meses? O que tem feito profissional e pessoalmente?*
- 2. O que mudou na sua vida ao longo de 2020 e o que vem mudando ao longo desses últimos três meses? Como você avalia e se sente em relação a essas mudanças?*
- 3. Qual a sua perspectiva para os próximos meses?*

OBS: Responda as perguntas em áudio. Você pode respondê-las uma a uma ou fazer um apanhado geral com todas elas. Sinta-se à vontade para acrescentar outros temas que considerar relevantes e não estejam nas perguntas.

Análise dos Dados

A Análise Dialógico-Temática permite que sejam identificados os significados e sentidos produzidos nas narrativas e explicações. O conjunto de entrevistas e material em áudio enviado são tratados como um texto em sequência de acordo com o envio dos áudios de WhatsApp e entrevistas. O texto único é lido repetidamente tendo como foco as dinâmicas polifônicas formadas tendo o pesquisador como interlocutor multimodal. O enfoque está na produção de múltiplas vozes de si e de personagens em heteroglossias e carnavalizações que animam as tessituras da produção de interpretações do si do participante. As temáticas, cronotopos e sentidos identificados deram base à construção de um Mapa de Significados. Historicidades se formam nas relações que se estabelecem entre eventos, episódios, temas enunciados e significantes e ou significados que se aproximam e expandem em atualizações por intertextualidades, na alternância entre destinâncias e responsabilidades, em excedentes de visão e acabamentos que permitem a articulação entre diversos momentos dos relatos que se concretizam marcados por diferentes eventos, episódios, termos e expressões que indicam as dinâmicas polifônicas nas mudanças e transformações de si tecidas em multimodalidade.

Resultados

As narrativas de experiências liminares indicaram diálogos entre o conhecido pré-pandemia e a novidade apresentada pelo contexto pandêmico. Observaram-se ambivalências dinamogênicas nos sentidos produzidos nas trajetórias e entre os cronotopos, cujas transformações ocorrem num jogo entre os elementos presentes nas historicidades e as mudanças emergentes na transição que necessitam novas configurações de atuação orientadas pelas modificações cronotópicas da pandemia. Estudantes que construíram suas identidades nas relações em espaços educacionais e alicerçadas em sexualidades não hegemônicas mudam suas dinâmicas relacionais no novo contexto, em que a convivência física ocorre majoritariamente com a família, e suas dinâmicas de atuação nos âmbitos educativo e profissional sofrem rupturas com o distanciamento social e a produção de novos significados e sentidos é demandada.

Ambas narrativas do período de isolamento iniciam com demonstrações de pessimismo frente à pandemia e desregulações orgânicas, cujas dinâmicas de autorregulação se transformam no decorrer do tempo e eles conseguem se adaptar ao novo cenário mais facilmente após o retorno remoto da universidade, que ficou parada durante cinco meses. Processos de convencionalização ocorrem nas tentativas de tentar concretizar afazeres do passado no presente liminar. Ao final da pesquisa, os narradores estavam com melhores perspectivas quanto ao futuro profissional e mais engajados em suas atividades prioritárias. Outra semelhança foi nos relacionamentos amorosos, em que ambos não poderiam pautar direta e abertamente para toda a família sobre seus namoros, mesmo que implicitamente a maioria soubesse eles são LGBTs. Contudo, as trajetórias de Pedro e Joana se diferenciam na vivência do distanciamento social e nas relações familiares, em que o primeiro traz uma narrativa mais focada nas relações de amizade e pauta majoritariamente sua figura materna como principal

personagem familiar ao narrar, enquanto Joana traz mais relatos com outras figuras familiares ao longo de sua história e também na pandemia.

Estudo de Caso I – Pedro

Pedro é um estudante de 27 anos de idade matriculado no curso de Comunicação. As narrativas em contexto pandêmico expressam transformações nas interpretações de si, do outro e do mundo voltadas ao futuro profissional, formação educacional e nas dinâmicas relacionais. Os sentidos direcionados às suas trajetórias se atualizam no presente, especialmente em suas posições-Eu estudante e profissional. O rapaz que antes tinha uma rotina de estudos organizada e planejava seguir carreira acadêmica, passou a sentir dificuldades em estudar assiduamente durante a pandemia e se identificou com o mercado de trabalho da Publicidade, colocando como prioridade devido à crise socioeconômica vigente.

A rotina em contexto de distanciamento social sofre uma mudança brusca inicial e se transforma no decorrer do tempo orientada por dinâmicas de reflexividade, autorregulação e agencialidade, em que o sujeito reflete sobre sua própria condição alinhada à sua historicidade e busca novos recursos para se ajustar ao novo cenário. Processos de convencionalização ocorrem nas tentativas iniciais de constituir uma rotina pré-pandemia no cronotopo presente, cuja espacialidade consiste no espaço doméstico e não mais no campus universitário ou espaço de trabalho, e as percepções de tempo se modificam devido ao novo espaço majoritário e transformações orgânicas – sobre tudo no sono.

A posição-Eu Filho é ressignificada na convivência frequente com sua mãe, que passa a ser sua companhia durante a pandemia. Ela é posicionada na narrativa enquanto uma amiga e confidente, ao mesmo tempo em que a sexualidade e o namoro de Pedro não são pautados de forma diretiva. A convivência com o namorado e amigos diminui durante a pandemia, ficando

restrito ao virtual durante maior parte do tempo. Dessa forma, as posições-Eu Amigo e Namorado são orientadas pelo distanciamento social imposto pela pandemia.

O cenário presente possui caráter de liminaridade por se apresentar enquanto uma fase transitória sem previsão de término, uma passagem de um estado para outro que é desconhecido e que o sujeito passa a questionar a própria realidade. A autodescoberta enquanto gay ocorreu de maneira semelhante para Pedro, a reflexão acerca da própria sexualidade e perceber-se enquanto homossexual o impulsionou a uma experiência liminar cujas sensações e direcionamentos o levaram a novas formas de interação com o meio social. A relação de amizade com outras pessoas LGBTs e o apoio de grupos se fez relevante tanto na fase escolar quanto no período pandêmico, que levou às interações para a modalidade virtual.

Pedro inicia sua narração mencionando a valorização dos estudos por parte de sua mãe, de modo que ele sempre se dedicou e manteve uma rotina de estudos organizada. Durante um breve período no início da vida escolar estudou em colégio particular, mas a maior parte – incluindo o ensino médio – ocorreu em instituições públicas. O estudante afirma que sempre foi uma pessoa comunicativa e extrovertida, que o tornava popular nas escolas que passou. Traz como exceção a sua quinta série do ensino fundamental, que sua mãe o trocou de escola e ele define o período como “um pouco mais isolado socialmente”, “a pior experiência da minha vida” e “um dos piores anos”. Naquele momento, Pedro perdeu todo o contato com os amigos da escola anterior e não conhecia ninguém da nova turma, demorando mais de 1 ano para começar a interagir com os novos colegas.

Quando chegou ao ensino médio, Pedro decidiu mudar para um colégio no centro da cidade como forma de buscar autonomia, pois poderia ir sozinho de ônibus e estaria perto de pessoas mais independentes. A experiência foi positiva, fez amizades que mantém vínculo até hoje e foi também a época de descoberta da própria orientação sexual. A nova escola propiciou novidades na vida de Pedro, como por exemplo o contato com outras pessoas LGBTs, o seu

primeiro beijo homoafetivo e a vinculação ao movimento Emo, que estava em alta na época. Ser gay e emo “era o combo para ser o zoadado do colégio” juntamente com seus amigos, mas não considerou como um episódio negativo pois gostava da popularidade e força de grupo que vinham em resposta aos preconceitos. O ensino médio é considerado pelo estudante como “uma questão de construção minha de identidade [...] e amigos que eu mantenho até hoje”. Na mesma época, Pedro mantinha contato com um amigo virtual que conheceu em um jogo online e que era bissexual. Após um afastamento desse amigo, o estudante percebeu que estava nutrindo um “sentimento diferente” por ele e a partir disso iniciou um processo de aceitação de sua própria orientação sexual, assumindo-se homossexual. Há, por exemplo, situações de preconceito ou discriminação na escola, porém o apoio grupal e a identificação com outras pessoas funcionavam como estratégias de enfrentamento.

Ao final do ensino médio, o rapaz enfrentou dúvidas sobre qual curso escolher e entrou num curso pré-vestibular. Pensava em Física, Cinema, Relações Internacionais e Publicidade. Mas sua primeira aprovação foi para um curso novo e que poderia ter oportunidades no mercado de trabalho. Contudo, Pedro não gostou do curso e prestou vestibular novamente para Comunicação, sendo aprovado e migrando para esse curso. Em sua experiência na universidade enquanto LGBT, afirma que em sua turma conseguiu interagir e criar vínculos com a maioria das pessoas. Mencionou sobre um grupo de amigos específico que fazia comentários preconceituosos sobre outras pessoas, mas que ouviam as críticas construtivas que Pedro explicava essas situações. Desse modo, a experiência na universidade foi mais positiva para ele apesar do reconhecimento de violências simbólicas de colegas em outros espaços. Após concluir o curso, optou por fazer dupla habilitação. No decorrer da trajetória universitária, percebeu que gosta de trabalhar com estratégias de mercado e pesquisas acadêmicas. No momento trabalha num estágio na área que pretende e está cursando.

A história de vida e trajetórias educacionais de Pedro foram classificadas em quatro cronotopos – Ensino Fundamental, Ensino Médio, Universidade e Pandemia, como ilustrado na Figura 1. Os sentidos produzidos ao longo da narrativa foram orientados pelas posições-Eu Amigo, Filho, Estudante, Profissional e Namorado.

Figura 1

Mapa de Significados de Pedro

no presente. As setas vermelhas pontilhadas sugerem as atualizações e as setas verdes as interações que ocorrem entre os significados nas dinâmicas cronotópicas.

Pedro está em distanciamento social da pandemia da Covid-19 e a universidade manteve as aulas suspensas durante os primeiros 5 meses. O ato de estar em casa para evitar contágio do novo coronavírus é descrito por ele também como “lockdown” ou “isolado”. O estudante está em múltiplas transições, desde um processo de conclusão do curso de graduação, que passa a não ter data definida de terminar por conta do cenário pandêmico, à própria condição de estar vivenciando uma pandemia, cujas dinâmicas precisam ser redefinidas para um contexto de ausência de rotina, incertezas e relações majoritariamente virtuais. Pedro descreve-se como “isolado” em dois sentidos durante a pandemia: pelo fato de estar em distanciamento social, e durante um período que esteve mais introspectivo e mantendo pouco contato com as pessoas, orientado pela posição-Eu Amigo.

Os sentidos quais se atualizam, orientados pela mesma posição, em relação ao “isolamento” atribuído no cronotopo do Ensino Fundamental, em que ele mudou de escola na quinta série e descreveu o episódio como “pior experiência da minha vida”. Estar isolado naquele momento significava que ele estava tendo pouca interação na nova escola, pois os laços foram rompidos com os amigos da instituição anterior e ingressou numa turma que não conhecia ninguém. Pedro se descreve nessa época como alguém comunicativo e extrovertido, ao mesmo tempo em que ficou 1 ano letivo com poucas interações com os novos colegas.

Em outra configuração, os sentidos de estar isolado se transformam durante a pandemia. Inicialmente, houve um distanciamento físico dos amigos e namorado por questões sanitárias, porém com interações virtuais fazendo parte de seu cotidiano com videochamadas e chamadas de voz em jogos online. E após aproximadamente quatro meses de pandemia ele se descreveu como “mais isolado” por estar mantendo menos contato com as pessoas. Ele relatou que “o isolamento acaba te fazendo se isolar mais ainda”, cujo comportamento introspectivo ocorre

como uma consequência do contexto pandêmico. Refletindo sobre seu processo, Pedro pondera vantagens e desvantagens, relatando que se preocupa em se distanciar social e emocionalmente das pessoas, mas que acabou se conhecendo melhor. Ao final das narrativas, definiu o autoconhecimento como um dos maiores ganhos da pandemia, pois passou a admirar mais a próxima companhia e fazer mais atividades sozinho.

O significado regulador da narrativa presente é o da rotina, descrita por Pedro na pandemia como “falta de rotina” e “bagunçado de rotina”. Posicionando-se enquanto estudante, o rapaz menciona sobre sua facilidade em dedicar-se aos estudos e manter uma rotina organizada desde a época escolar. Desde criança era muito dedicado aos afazeres educacionais, característica que se perpetuou até o ensino médio e universidade. Durante a pandemia, o universitário sentiu dificuldades constantes de retomar os estudos, fazer cursos online, regular o sono e dar continuidade às pesquisas que estava realizando na universidade.

O cotidiano dele foi principalmente preenchido por videochamadas com amigos e jogos online, mesmo que expressasse repetidas vezes seu desejo em retomar a rotina de estudos que tinha antes da pandemia. De forma ambivalente, expressou aceitação das mudanças ocorridas em sua vida que culminaram no rompimento das rotinas e horários da vida no campus para um dia-a-dia sem compromissos, porém avalia a situação de forma negativa ao se posicionar enquanto um estudante universitário que futuramente voltará a ter uma rotina fixa, ao dizer: “Eu avalio meio ruim porque eu imagino que tipo voltar depois, pensando futuramente, voltar para atividades vai ser muito mais sacrifício”. Dessa forma ainda tenta manter alguns comportamentos anteriores à pandemia, considerada um “grande eterno feriado” devido a tendência a repetição no dia-a-dia. Ocorre então uma alternância entre tentar aplicar elementos do passado para um presente atípico e refletir em possibilidades do agora sem repetir o passado.

No cronotopo do ensino médio, Pedro mantinha amizades virtuais e os jogos online como um hobby, atribuindo a esses recursos um sentido de diversão e comunicação. Durante a

pandemia, os suportes digitais fizeram parte do cotidiano do estudante, se candidatando para vagas de estágio e especialmente para lazer – que ele atribui aos jogos online e videochamadas com amigos todos os dias. Ir para a universidade presencialmente era uma forma de manter uma rotina de estudos e práticas educacionais ao mesmo tempo em que poderia encontrar e interagir com os amigos e namorado. Nos primeiros meses de pandemia, em que não havia nem ensino remoto, o contato virtual diário com os amigos era também uma forma de se autorregular. Na 13ª semana de pesquisa, ele relatou que passou alguns dias sem internet, computador e celular, fazendo-o pensar em novas maneiras de ficar bem. O lazer estava vinculado às interações digitais, dando sentido às tecnologias como um alívio e “forma de não surtar”. Em ambos os cronotopos, os recursos digitais são citados em experiências de liminaridade e com os sentidos orientados por dinâmicas de autorregulação.

No cronotopo do ensino fundamental, as amizades são descritas por ele como algo passageiro, pois deixou de manter contato quando mudou de escola no ensino médio. Nessa fase, optou em estudar numa escola no centro da cidade, assim iria de ônibus e teria mais autonomia. As amizades concretizadas na nova escola assumiram outro sentido, consideradas “amizades pra vida”. Sendo uma pessoa extrovertida, chamou-lhe atenção a expansividade de seus colegas na nova instituição: “eu achava a galera de lá muito mais autônoma em questão de independência [...] mais vividos”.

No cronotopo do ensino médio que ele se reconheceu homossexual, quando manteve um vínculo virtual com um rapaz bissexual e percebeu que estava nutrindo sentimentos por ele ao pensar na situação por vários dias consecutivos: “eu percebi que eu estava sentindo algo por ele que [...] não era só uma questão de gosto de amigo [...] e se eu tento retirar esse tipo de pensamento na minha cabeça é porque eu sou gay”. Após essa experiência, ele buscou a amizade de pessoas LGBTs na escola para conviver com quem ele se identificasse com a história de vida e pudesse aprender com a troca de experiências. Na mesma época, ele se

aproximou do movimento Emo, que também sofria preconceitos por conta do visual. Contudo, Pedro relata que na maior parte do tempo os preconceitos não o afetavam, devido ao suporte intergrupar entre seus amigos, em que um dava forças e apoio ao outro em situações de discriminação. Ele mencionou que não tinha revelado para sua família sobre sua sexualidade, o que não impediu de ocorrerem situações de desconfiança, até mesmo cogitações de levá-lo a um colégio interno por parte de seu pai.

No cronotopo da universidade, novos laços de amizade são feitos, mas os sentidos são produzidos com outra orientação. Enquanto na escola, Pedro explicou que buscava amizades com pessoas LGBTQs por questão de identificação com a orientação sexual, nos espaços universitários, ele se identifica com outras características como, por exemplo, gosto por festas, preferências cinematográficas e musicais. Acerca dos amigos heterossexuais, o estudante pontua que houve algumas situações em que eles fizeram comentários preconceituosos sobre outras pessoas de grupos minoritários. Apesar disso, se sente acolhido e respeitado pois é ouvido quando faz críticas direcionadas a esse tipo de discurso: “eu acho que a pessoa tem um sentimento verdadeiro por mim de amizade, ela comete erros, mas ela também tá disposta a ver que cometeu erro”. Antes ele se apoiava no apoio intergrupar de pessoas que partilhavam das mesmas histórias, e na universidade ele passou a agir também individualmente no enfrentamento aos preconceitos, mesmo que direcionados a outras pessoas.

Apesar de se sentir seguro quanto a sua sexualidade nos espaços educacionais, Pedro infere que esse assunto não é pautado diretamente por sua família. Ele os posiciona enquanto “meio preconceituosos”, ao mesmo tempo em que os descreve como “mais abertos hoje em dia”. Mesmo que todos tenham ciência de que Pedro é gay e tem um namorado, o tema nunca é dito diretamente, ele exemplifica: “minha mãe conversa com meus irmãos [...] eu já recebi mensagem dos meus irmãos do tipo ‘Ai, vem aqui [...] traz seu amigo’, ‘a gente te aceita como

você é’, umas palavras assim”. As palavras “gay” ou “namorado” nunca são ditas, mesmo que exista uma relação familiar tranquila, até mesmo de cumplicidade com sua mãe.

No cronotopo da Pandemia, o universitário explanou sobre situações de desespero relacionadas à pandemia: “pensar no futuro acaba sendo algo meio que intangível nesse momento, o presente tá uma bagunça e o passado é nostalgia”. Ele se preocupa com o aumento do número de mortes e casos de Covid-19 no Brasil enquanto estava havendo flexibilizações na abertura dos comércios por parte do governo, e também como a sua vida profissional está sendo afetada pela crise econômica. Estando em processo de finalização do curso, se questiona como estará o mercado de trabalho devido às demissões e fechamentos de empresas. Ao final da pesquisa, ele havia conseguido um estágio, estava satisfeito com o *home office* e percebeu uma “expansão de horizontes”, transformando os sentidos relacionados ao seu futuro profissional. A mesma expansividade esteve presente em outros episódios na sua vida, tais como a nova escola do ensino médio e entrar na universidade, que proporcionaram novas experiências e conhecimentos. A ausência de um futuro profissional provocada pela pandemia poderia significar a impossibilidade de novas expansões e novidades, que são elementos fundamentais nas orientações ao futuro. A satisfação com o estágio e a perspectiva de contratação pela empresa diminuíram a ansiedade quanto a possibilidade de desemprego, significando o estágio enquanto um espaço de crescimento profissional, boas relações e ganho de dinheiro. Contudo ele se decepcionou com o Mestrado Acadêmico, conferindo-o o sentido de algo maçante, cansativo e desmotivador, e temendo ficar desesperado caso atrase os prazos.

Os sentidos produzidos em “situações de desespero” também ocorreram em questões profissionais no cronotopo da Universidade. Pedro ingressou na universidade na graduação em um curso que não se identificou tanto com a prática profissional quanto com os colegas de turma. A partir desse momento ele começou a fazer disciplinas de outro curso e tentando vestibular para ingressar, situação que o deixava desesperado e com medo de não passar desde

a época do ensino médio. O mesmo sentido se transformou em sua atuação profissional, quando começou a fazer estágio em agências de publicidade: “Questão de frustração mesmo, eu me senti uma máquina o tempo todo, de produzir posts e comecei a achar muito chato”. Com essa experiência, ele decidiu que queria seguir carreira acadêmica e trabalhar com pesquisa, de modo que estava aguardando retorno da orientadora de iniciação científica durante a pandemia e concorrendo a uma seleção de mestrado, na qual foi aprovado.

Caso I - Discussão

As transformações nas interpretações e produção de significados ocorreram orientadas ao futuro profissional e as dinâmicas de socialização. Em suas narrativas durante os primeiros 5 meses desde a declaração da pandemia, ocorreram processos de convencionalização (Bartlett, 1995), regulados pelos significados produzidos na reflexividade acerca de mudanças na rotina, primeiramente, tentando mantê-la tal e qual e em seguida regulando-a nas interações consigo, com os amigos e com a família, nas transições entre rotinas de cotidianos conhecidos e os novos. Entre a primeira e a segunda entrevistas narrativas – em diferentes momentos – observaram-se mudanças nos sentidos e direcionamentos voltados à carreira profissional, em que o desinteresse em trabalhar no mercado e o objetivo em seguir carreira acadêmica se inverteram. Com o novo emprego e as novas perspectivas quanto ao ingresso no mercado publicitário, as ambivalências quanto ao êxito no trabalho entram em resolução, direcionando-se para a combinação de significados ao priorizar a carreira no mercado ao mesmo tempo que realiza outras atividades, estando aberto às novidades.

As múltiplas vozes nas interações e as crises socioeconômicas provocadas durante a pandemia levaram Pedro a produzir novas posições e significados sobre seu fazer profissional, em que afazeres práticos se sobrepõem a atividades teórico-acadêmicas, e que possibilidades de ganho financeiro devem ser priorizadas. Assim como as dinâmicas de socialização se

modificaram ao longo da pandemia, enquanto no primeiro momento da pandemia, as interações foram limitadas a recursos digitais, no segundo momento de entrevista, se transformam orientadas a maior individualidade, em que ele passou a se sentir mais seguro e confortável realizando atividades que anteriormente só fazia na companhia física de terceiros.

Cronotopos emergiram nos diferentes planos, uns sobre os outros, ao narrar o cotidiano em distanciamento social, na tentativa de atualizar a rotina convencional no contexto atípico da pandemia. As constantes interações que ocorrem heteroglossia (Beals, 1998), em que as atuações foram orientadas por informações acerca da pandemia, que estão se transformando frequentemente, e cujas vozes entraram em conflitos entre diversos veículos de conteúdos possíveis (telejornais, internet, diálogos cotidianos) e suas próprias vozes. As interações do estudante – remotas ou presenciais – são mediadas por suportes digitais, o que transformou a espacialidade e temporalidade das relações desempenhadas no presente das narrativas, por exemplo ao dizer “o futuro ficou meio que distante assim para mim e eu comecei a pensar um pouco mais no agora” e “mudou muita coisa de relação a perspectiva de tempo, hoje em dia eu acho o tempo um pouco mais relativo [...] eu tô tentando pensar no agora e não exatamente a logo prazo”.

Uma rotina de estudos organizada e o contato presencial frequente com amigos se transformam para um cotidiano de aulas remotas com dificuldade de concentração e interações majoritariamente virtuais, além das próprias questões sanitárias e sociopolíticas que afetam Pedro diretamente. O processo de liminaridade exigiu redefinições da situação e do Eu (Willson, 2019), implicando em mudanças nas posições e nos sentidos produzidos ao longo da pandemia. Por exemplo, inicialmente houve pessimismo quanto ao seu futuro profissional e uma expectativa positiva na entrada no mestrado acadêmico, enquanto ao final da pesquisa ele estava satisfeito com um estágio que conseguiu e desanimado com o mestrado. Ao final de determinada situação, a narrativa foi fechada apenas temporariamente, pois eventos

subsequentes podem alterar os sentidos produzidos anteriormente e modificar as interpretações produzidas acerca do passado (Rosa & Gonzalez, 2013). No caso em questão, a narrativa da primeira entrevista foi fechada por tempo determinado, pois uma variedade de eventos e circunstâncias em curso o levaram a novas produções de significados, interpretações de si orientados por laboratórios morais – resultantes da crise em continuidade que provocou mudanças bruscas nas experiências cotidianas.

A busca por outras pessoas que também faziam parte de um grupo minoritário foi orientada por posições que produziram atos de identificação em ações culturais (Davies & Harré, 1990). Houve posicionamento enquanto um sujeito livre para fazer escolhas quanto às suas relações, vestimentas e hábitos, e posicionava ao grupo enquanto um espaço de apoio. No cronotopo da universidade o fortalecimento de vínculos ocorreu sob outras formas de identificação, mas a autoafirmação enquanto LGBT construída na fase escolar se manteve necessária. As narrativas foram pautadas na volta à casa da família durante a pandemia e no contato com os amigos e namorado que se tornou restrito, não havendo menção direta às dimensões de sua sexualidade. Nessa reflexividade houve produção de sentidos de si e posições na busca de novos equilíbrios em sua rotina e tomadas de decisão como filho, amigo, namorado, estudante, profissional.

A pessoa desempenha diversas posições de si e do outro ao longo da vida, de modo que sua sexualidade nem sempre será determinante na interação. Um suporte de grupo na adolescência e a construção de relações saudáveis na vida universitária deram base a uma autoafirmação, favorecendo que a orientação sexual de Pedro não se tornasse um significado regulador da narrativa. Então na nova rotina as posições desempenhadas na convivência com os amigos se retraíram e foram geradas. Produziram-se ambivalências quanto a vida social e a familiar, em que os atos identitários e posicionamentos se opõem ou pouco se assemelham. novas posições no cotidiano familiar. O não aparecimento da própria orientação sexual como

núcleo na narrativa de Pedro, cuja ênfase é dada a questões acadêmico-profissionais, cognitivas e cotidianas em dinâmicas de reflexividade e agencialidade, nos levou a supor uma desconstrução da noção de identidade estática e de uma concepção padronizada acerca do que é ser LGBT, tornando-se uma compreensão de pessoa em que as experiências se transformam no encontro à alteridade e que possui suas próprias afetações, reações e historicidades, ao mesmo tempo em que pertence a um grupo minoritário que tem suas adversidades específicas no coletivo e que devem ser levadas em consideração.

Estudo de Caso II - Joana

Joana é uma estudante do quinto semestre de Psicologia de 21 anos de idade. As narrativas na pandemia vivenciada por Joana trazem em seu bojo transformações nos sentidos direcionados à sua formação acadêmica e nas relações com família e amigos. A posição-Eu estudante se transforma ao longo da narrativa num jogo de negociações com elementos da historicidade, num diálogo constante entre passado e presente. A jovem que era disciplinada na fase escolar, se define enquanto “mais relaxada” no cronotopo da universidade e iniciou a pandemia desmotivada com poucas atividades voltadas à formação profissional, com este processo se modificando no passar das semanas e com o retorno remoto das aulas.

No momento em que a pesquisa é iniciada a narradora está na casa de sua mãe, mas ao longo do estudo ela alternou entre este espaço e a casa de seu pai. Joana iniciou sua entrevista narrativa mencionando a separação de seus pais quando tinha 6 anos e a alternância entre os lares de ambos desde então, passando maior tempo com seu pai devido a uma tentativa de suicídio da genitora quando Joana ainda era criança. Tais elementos na historicidade na moça se atualizam durante a pandemia, em que a mudança constante de casas também se fez presente em sua vida e comportamento difícil de lidar por parte da mãe.

As dinâmicas de autorregulação de Joana sofrem oscilações ao longo do período pandêmico, em que os primeiros meses são constituídos por desregulações do sono e alimentação, ocorrendo perdas e ganhos frequentes de peso e mudança constante nos horários de dormir. O retorno remoto das aulas foi um fator importante para regulação orgânica e cotidiana, colocando a rotina como um significado regulador da narrativa. As narrações da estudante seguem uma estrutura parecida durante os primeiros meses, com uma descrição de dia-a-dia marcado por repetições, poucas novidades, uso excessivo de suportes digitais e interação face a face estritamente com sua mãe.

Ela estudou até os 15 anos de idade, fim do Ensino Fundamental II, na mesma escola em que sua mãe e suas irmãs mais velhas estudaram. Além do valor sentimental e ancestral atribuído à instituição escolar, lá ela também fez amizades com quem ainda mantinha contato. Se define enquanto uma pessoa popular na fase escolar e era participativa nas atividades – gincana, clube do livro, atividades esportivas, entre outros. A fase também foi marcada por viagens familiares para o litoral da região Nordeste para visitar a família e também uma viagem para Londres quando completou 15 anos de idade. A estudante chegou ao ensino médio mantendo uma rotina de estudos organizada e fortalecendo os vínculos de amizade. Nessa época, ela se descreve como “meio nerd” e “CDF”, mencionando situações em que ficou estudando na biblioteca da escola até a noite. Ademais, fez novas amizades com quem mantém contato até os dias atuais e que fizeram parte do seu processo de expansividade. Inferiu um de seus amigos, com quem começou a frequentar festas voltadas a população LGBT assim que completaram 18 anos. Apesar de começar a relacionar afetivamente com outras mulheres ao completar a maioridade, Joana relatou que percebeu sentir algo diferente sobre sua sexualidade quando estava na pré-adolescência e viu uma cena de sexo lésbico na televisão.

Quando chegou à universidade, Joana formou menos vínculos e disse que preferiu manter uma postura mais contida e calada. Inferiu que por ter estudado tanto no ensino médio

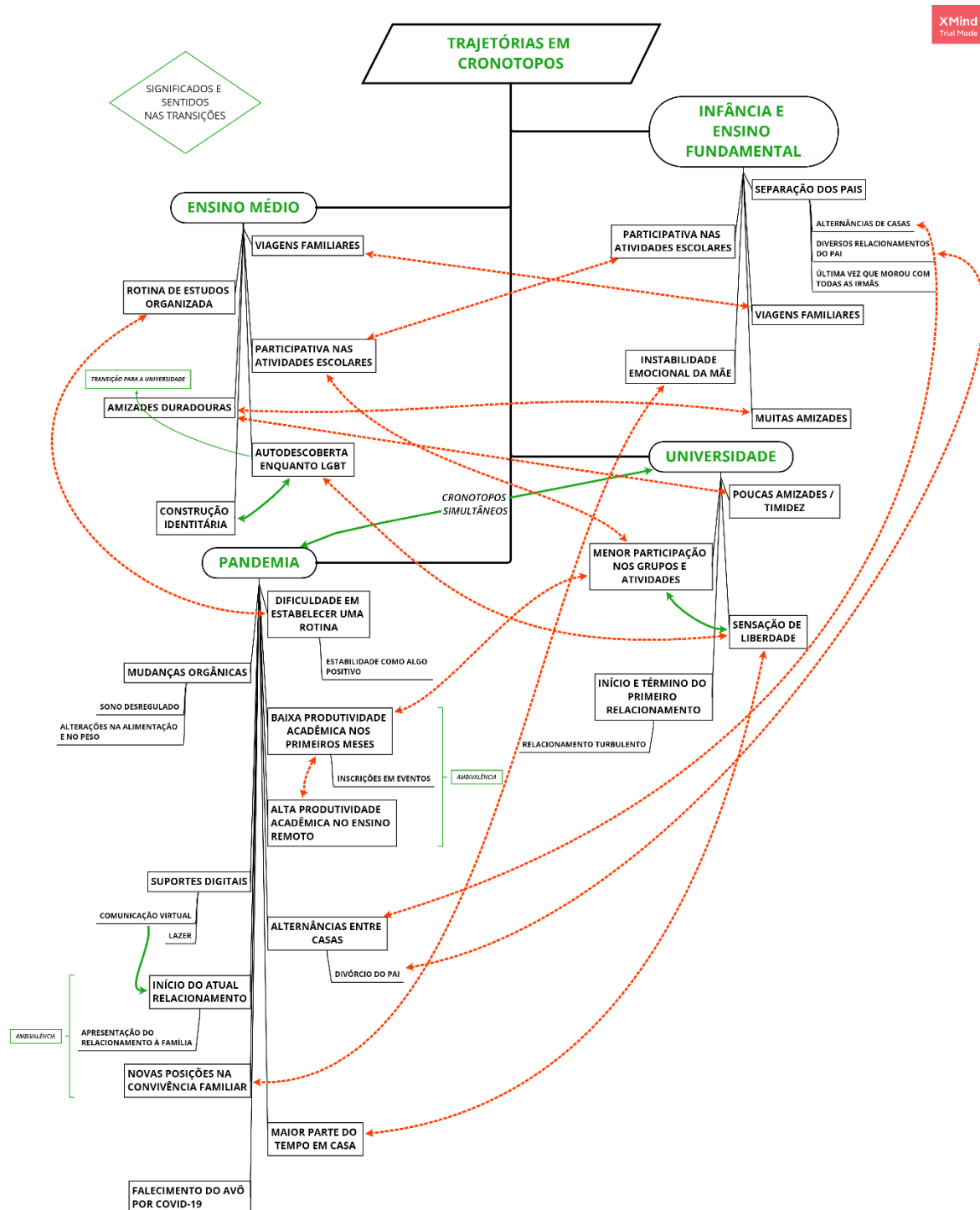
e ter passado no curso que queria numa universidade pública na primeira tentativa, resolveu relaxar um pouco. Outro ponto atribuído por ela foi a dinâmica diferente da educação universitária, em que o aluno é mais livre para escolher suas disciplinas e métodos de estudo, não havendo uma cobrança individual de produtividade. Contudo, ela afirmou gostar do espaço físico da instituição e das oportunidades possíveis. Durante a fase universitária que Joana conheceu sua primeira namorada, com quem terminou o relacionamento antes do início da pandemia.

Quando a pandemia foi declarada, Joana resolveu passar a quarentena com sua mãe, sendo a primeira vez em 9 anos que elas estavam morando juntas. Ela alternou entre as duas casas diversas vezes. Havia no início, antes da universidade começar o ensino remoto no quinto mês de pandemia, uma dificuldade de estabelecer uma rotina, sono desregulado, uso excessivo de suportes digitais e oscilações no peso. Com o retorno da universidade na modalidade remota, a estudante recuperou o ritmo de leitura e começou a pensar sobre seu futuro profissional, fazer candidaturas de estágio e matricular em disciplinas específicas para tais candidaturas. Durante a pandemia conheceu sua atual namorada através de um aplicativo de relacionamentos, e devido ao contexto pandêmico apresentou-a a família antes dos amigos. Apesar de ter relatado uma postura compreensiva de seus genitores, Joana afirma que se sente incomodada com algumas opiniões na mãe sobre alguns temas (homofobia e racismo, por exemplo), e que sente falta de sair com os amigos para baladas e bares voltadas ao público LGBT.

A história de vida e trajetórias educacionais de Joana foram classificadas em quatro cronotopos – “Infância e Ensino Fundamental”, “Ensino Médio”, “Universidade” e “Pandemia”, como ilustrado na Figura 2. Os sentidos produzidos ao longo da narrativa foram orientados pelas posições-Eu Amiga, Filha, Estudante e Namorada.

Figura 2

Mapa de Significados de Joana



No momento em que se começaram as narrativas, Joana estava passando o distanciamento social na casa de sua mãe. Ao narrar sua história de vida, começa orientada

pela posição-Eu Filha mencionando a separação de seus pais quando tinha 6 anos de idade, a última vez que morou com todas as irmãs juntas e que passou a ocorrer uma alternância entre morar com o pai ou a mãe. Aos 13 anos, foi morar com seu pai devido a tentativa de suicídio da mãe e não poderia continuar morando com ela, retornando temporariamente no início da pandemia. Tal fase delimita os significados que regulam as convivências com seus genitores – os vários relacionamentos de seu pai, e as dificuldades de convivência com a mãe.

Durante o tempo que morou com seu pai, Joana descreve que “com essa idade de mais ou menos treze anos ele se separou, ele teve várias namoradas [...] eu já fiquei: ah, vai acabar mesmo daqui a pouco, né, pra que criar um vínculo?”. Meses antes seu pai havia se casado com uma moça que namorava há cerca de três anos e na última narrativa da pesquisa Joana relatou que ele já havia se separado novamente. Sabendo que sua presença em casa causou insatisfação na ex-madrasta, a estudante retomou os sentidos atribuídos aos relacionamentos de seu pai: “eu não tenho nenhuma intenção mais de fazer qualquer tipo de amizade com qualquer pessoa que ele namore, eu realmente sinto que vou ficar mais afastada”.

Acerca da relação com sua mãe, poucas lembranças são trazidas acerca da infância, emergindo sentidos voltados para instabilidade e uma relação conflituosa: “o que eu lembro mais dessas partes é mais de algum conflito, de ela meio instável, brigando comigo também”. Nesse contexto, relembra algumas situações problemáticas causadas pelos apertos financeiros. De forma ambivalente, apesar das lembranças conflituosas com a genitora, Joana infere sobre as filhas serem priorizadas por ela em questões financeiras e atribui um sentido de cuidado. No início da pandemia ela voltou a morar com a mãe pela primeira vez desde os 13 anos, o que permitiu ter maior contato não somente por residir na mesma casa, mas sobretudo pelo distanciamento social que as deixava em casa o dia inteiro. Outros sentidos ambivalentes estão relacionados à convivência com ela – ao mesmo tempo em que relata “algumas falas bem complicadas” sobre questões de orientação sexual e gênero, também a posiciona enquanto uma

figura materna que não se opôs à homossexualidade da filha e de modo concomitante foi receptiva com a nora em casa. A constante alternância entre lares mesmo no momento da pandemia, em que transitava entre as casas de seus genitores, denota os sentidos produzidos por Joana sobre “estar em casa”. Cada espaço possui suas especificidades e manter-se numa intercalação a faz sentir necessidade de estabelecer um local fixo. Após meses de pandemia alternando entre dois lares, afirma que pretende retomar a morar com seu pai após resolução das questões de divórcio dele: “me sentir mais em casa, ter realmente meu cantinho”.

A pandemia desencadeou alterações nas percepções de espaço e de tempo. Além da necessidade de estabelecer-se num espaço físico fixo, relaciona-se à dificuldade em estabelecer uma rotina e ao mesmo tempo o desejo em fazê-lo. Joana, durante os primeiros meses, relatava sobre a desregulação do sono e os momentos em que dormia durante o dia e ficava acordada à noite, bem como as oscilações em seu peso. Considerou positivos os momentos em que conseguiu regular seu sono, voltou a se alimentar melhor e também nas semanas seguintes em que narrou ausência de mudanças: “Nada piorou, mas nada melhorou também. Mas por enquanto só a estabilidade tá bom para mim”. Ao refletir sobre suas relações na pandemia, Joana mencionou também sobre sua sobrinha de um ano e meio que ela a pegou no colo e nunca mais a tinha visto de perto, e agora a criança já está andando e começando a falar, causando emoções ao perceber que o tempo passou mesmo com a sensação de monotonia: “comparei muito com o meu sobrinho mais velho, que eu acompanhei muito mais, então quando eu a vi ela já tava crescida e eu quase chorei, fiquei muito triste também”. Junto à diminuição do contato com a família, ela vivenciou o luto pelo falecimento do avô paterno por COVID-19, que também lhe causou tristeza especialmente por não poder confortar os familiares fisicamente devido ao distanciamento social como cuidado necessário.

Passar a maior parte do tempo dentro de casa durante a pandemia foi uma dificuldade para Joana enquanto lésbica, pois seus amigos também LGBTs eram as pessoas com quem ela

partilhava maiores afinidades e iam juntos para festas e bares voltadas a este público. No cronotopo do Ensino Médio, orientada por posição-Eu Amiga e posição-Outro Amigo, ela mencionou um amigo que foi importante em seu processo de autodescoberta enquanto mulher homossexual e de expansividade. Assim que acabou o último ano escolar e ambos completaram 18 anos de idade, decidiram juntos ir para eventos onde pudessem ter suas primeiras experiências afetivas. No presente, estar confinada com a família implica em novas posições e ajustamentos diante do contexto. Foi durante a pandemia que ela conheceu a atual namorada através de um aplicativo de relacionamentos e devido ao momento pandêmico não havia a possibilidade de conhecê-la fora de casa. Com a baixa frequência de encontros entre amigos e eventos, a namorada de Joana passou a frequentar sua casa e foi inserida nas reuniões familiares. Para a família materna a moça é apenas uma amiga, enquanto na família paterna “teve muito telefone sem fio” – ela partilhou com seu pai e a informação acabou sendo passada de uma pessoa para outra. Sentidos ambivalentes emergem nessa situação, ao mesmo tempo em que Joana sente “um medinho” e insegurança com a recepção familiar, ela recebeu mensagem de apoio de uma das primas e afirmou se sentir mais tranquila. No presente ela está em processo de expansão e produzindo novos sentidos e posicionamentos no seio familiar.

Joana expressou diversas transformações acerca de suas trajetórias educacionais e dinâmicas relacionais ao longo do tempo. Ao narrar sobre sua época de ensino fundamental, mencionou ter estudado em uma escola que sua mãe e irmã fizeram parte, atribuindo um valor sentimental e importância à instituição orientados pela posição-Eu Filha. Era participativa nas atividades escolares, tinha muitos amigos e possuía uma rotina organizada de estudos, o que se manteve por toda fase escolar. Acerca do ensino médio, definiu-se como uma pessoa estudiosa: “eu gostava de estudar, eu gostava de ser a nerd da sala, gabaritar prova”, mencionando também estudos na biblioteca e participação no clube do livro. Tal dinâmica de estudo e vivência educacional se modificou na universidade, atribuindo ao espaço um sentido de “mais livre”.

Diferentemente da escola, na universidade o aluno tem mais autonomia e as interações ocorrem de forma diferente, dando ênfase ao espaço físico da instituição que é mais aberto e com muito gramado: “é um mundo, eu gosto disso”, “eu amava andar olhando para as paredes, que tinham sempre algum aviso de evento ou de algum projeto legal”. Apesar de tal perspectiva e enfatizando as oportunidades evidentes, a estudante expressa transformações em suas dinâmicas relacionais ao contar que não aprofundou as relações em sala de aula e permaneceu mais reservada, o que não se apresentou para ela como um problema. No cronotopo da Pandemia, Joana participou de poucas atividades ou eventos voltados para a sua formação nos primeiros meses, não mantendo uma rotina de estudos e leitura. Com o início do ensino remoto após cinco meses, ela começou a dedicar boa parte do tempo às disciplinas em que se matriculou, dando ênfase também à carga de estudos exigida pela modalidade online de ensino, com maior quantidade de leituras. As transformações passam a ocorrer após o ensino remoto quando Joana reflete sobre seu futuro profissional e se candidata a vagas de estágio, que a deixam ansiosa pelo resultado – diferente do que ocorria no início da pandemia, que realizava poucas atividades voltadas à formação profissional.

O ensino remoto era parte do uso de suportes digitais durante a experiência pandêmica de Joana. Durante os primeiros meses de impacto, seu cotidiano era descrito por uso constante de redes sociais, jogos no celular e TV, com poucas atividades de outra modalidade sendo realizadas. Atribuindo a tais recursos tecnológicos o sentido de lazer e comunicação, ela se comunicava com seus amigos em aplicativos de conversa e também chegou a começar seu atual namoro por meio de um aplicativo de relacionamentos. A impossibilidade de sair para conhecer novas pessoas coloca os recursos digitais como um instrumento de autorregulação e nova alternativa para o contexto vigente. Com um namoro iniciado durante a pandemia e ainda nesta crise em continuidade, Joana comparou com seu relacionamento anterior: “era bem diferente

porque a gente estava em duas etapas da nossa vida”; “essa minha [...] ela é bem diferente porque ela tá na faculdade também, tá quase terminando”.

Caso 2 - Discussão

As transformações nos sentidos voltados à formação acadêmica e dinâmicas relacionais orientam as produções narrativas de Joana durante a pandemia. As inter-historicidades estão em jogo na história construída ao longo da pesquisa, em diálogos e atualizações contínuos entre o passado e o presente. Ocorreram transformações na posição-Eu estudante desde a fase escolar até o ingresso na universidade, e novas ressignificações durante o ensino remoto; relações familiares com conflitos ao longo da vida passa a produzir novos sentidos positivos, como por exemplo o primeiro relacionamento amoroso com imaturidade e dificuldades de comunicação é oposto ao relacionamento atual. As ambivalências se resolveram dando lugar às novas, na contínua produção de sentidos e interpretações.

Percebe-se a multiplicidade de cronotopos e vozes em jogo no momento em que a narração ocorre, em que a consciência do narrador está em interação com outras consciências (Cresswell & Sullivan, 2020) e as atualizações e novidades estão sendo produzidas na inter-historicidade. Cenários de crises, incertezas e liminaridades levaram a novas atuações e afetações, de modo que experiências passadas receberam novos significados e sentidos no momento da narração. Entre a primeira e a segunda entrevista narrativa observaram-se transformações nas relações familiares de Joana e sua rotina de atividades acadêmicas, como por exemplo no início do relacionamento durante a pandemia e a inclusão da namorada na família mencionada na segunda entrevista, ou sobre uma rotina monótona se transformar em um ritmo acelerado de estudos intensos com o começo do ensino remoto.

No momento em que a atividade ocorre, os significados construídos historicamente se atualizam numa cadeia de atos comunicativos que constituem a experiência (Bakhtin, 2008) e

a pessoa de posiciona (e posiciona ao outro) sob novas configurações. Não há contradições quando mudanças são apontadas, mas uma produção de ambivalências resultantes dos sentidos produzidos na pluralidade de contextos interacionais e das múltiplas vozes. Situações de crise geraram posições e interpretações inéditas, que se modificaram continuamente por se tratar de uma crise em continuidade e uma experiência liminar – que constrói incerteza, narrativas subjuntivas e laboratórios morais.

As narrativas de Joana se diferenciam de Pedro especialmente em dois aspectos: a presença de sua namorada em sua casa e em situações familiares; e a alta produtividade acadêmica com o início das aulas remotas após cinco meses de pandemia. Apesar da baixa procura por atividades profissionais nos primeiros meses, a jovem se adequou ao ensino remoto com mais facilidade que o estudante de Comunicação. Assim como ele, Joana também teve uma rotina de estudos organizada na fase escolar, porém ela não está há tanto tempo na universidade.

A construção de sentidos em cronotopos vai além das situações do presente referente ao cotidiano em casa, relações familiares e o novo relacionamento, abrangendo as experiências passadas – fase escolar, relacionamentos anteriores e conflitos familiares – e expectativas futuras (Ritella & Ligorio, 2016) em relação a carreira profissional. A experiência de convivência integral com a mãe durante a pandemia permitiu experimentar novos afetos e posições, atribuindo novos sentidos não somente no cronotopo presente, mas também em cronotopos passados como os episódios de adoecimento mental e relacionamentos dos genitores. A narradora reafirmou os sentidos atribuídos no início da pesquisa, conectando agências históricas e momentâneas (Blommaert, 2015).

Em uma rotina inicial marcada por repetições também ocorreram oscilações orgânicas, com mudanças de peso e tentativas de regulação do sono. Joana avaliou frequentemente suas condições físicas, cognitivas e a (im)permanência de elementos cotidianos, se distanciando

para olhar para si mesma e gerando processos de reflexividade capazes de produzir novos entendimentos de *Self*, contexto e das pessoas ao redor (de Saint-Laurent & Glăveanu, 2016). As novas experiências narradas a cada semana expressaram as crenças produzidas na crise em continuidade e as alteridades encontradas no percurso que desencadeiam afetações e reações (Rosa, 2015), como por exemplo as alternâncias de casa ao longo da pandemia, o novo relacionamento, o falecimento do avô ou o reencontro com uma prima criança, todas enquanto experiências que favoreceram transformações e reflexões bruscas e significativas.

Discussão

O cronotopo da pandemia definido como uma crise em continuidade se constituiu no cenário de liminaridade (Stenner, 2018) marcado por transições relacionadas orientadas por reflexividades produtoras de ambivalências e agencialidades moderadas e elevadas localizadas no processo de construção identitária. O contato com as novidades do cotidiano do distanciamento social produziu crises e incertezas, gerando processos de reflexividade acerca do cotidiano, alternativas e possibilidades, conduzindo a novas dinâmicas de autorregulação. Os momentos de indecisão profissional, conflitos familiares trocas de cursos ou a frustração com o trabalho repetitivo em agências de publicidade provocaram sensação de desespero, com os sentidos se atualizando na pandemia. O desespero passa a ocorrer com os constantes aumentos nos números de casos e óbitos por Covid-19 e com as consequências da crise econômica provocada pela pandemia, que é um cenário em andamento e sem data prevista de finalização.

A pandemia se constitui enquanto uma experiência liminar, na qual mudanças são impostas e as interpretações de si, do outro e do mundo são transformadas e sofrem rupturas. Enquanto nas primeiras semanas de pandemia os narradores relatavam monotonia, excessos no uso de suportes digitais e indisposição, com o passar dos meses eles foram se autorregulando e produzindo novas agências, encerrando a pesquisa com maior disposição frente ao futuro profissional. Materializa-se um *em-sendo* transitório em curso, cuja intensidade e dimensões tempo-espaciais são definidas individual e coletivamente, na família, nas amizades, nos relacionamentos, implicando na comunicação remota visual. O distanciamento dos espaços físicos comuns ao cotidiano pré-pandemia exigiu que a comunicação com a maioria das pessoas próximas ocorresse virtualmente. O presente composto por repetições e atualizações cotidianas – desregulação do sono, uso excessivo de tecnologias digitais para se comunicar com os amigos

e a dificuldade em estabelecer horários para estudar –, expressa a intangibilidade do futuro indicando o impacto do evento em continuidade por meses nas interpretações do que está ocorrendo e o futuro que torna-se difícil de prever, que para ser planejado como era feito antes da pandemia depende de fatores que fogem do controle individual, tais como taxas de contágio, vacinação em massa, distanciamento social por parte da população e a consequente redução absoluta do número de óbitos. O passado então delinea-se como saudoso, em que se poderia sair de casa tranquilamente, encontrar os amigos e namorado(a), ter uma rotina de estudos bem definida e haver a possibilidade de fazer planos futuros.

Na liminaridade as narrativas tornam-se abertas, subjuntivas (Clímaco, 2020) – com incertezas e atualizações de futuros possíveis – indicando a abertura de novo cronotopo. Nesses relatos ocorrem diálogos internos orientados pelo contexto pandêmico e os processos de transição. Inicialmente há um impacto, em que a pessoa ainda não está familiarizada com as novas circunstâncias e tenta aplicar recursos do conhecido ao desconhecido. Nesse jogo entre cronotopos, há obstáculos nas dinâmicas de autorregulação, uma vez que o novo contexto ainda não foi assimilado, ocorrendo negociações e atualizações de sentidos e significados nas interações em contexto de transição.

A produção de novos sentidos está orientada à aceitação gradual das mudanças que ocorrem a nível coletivo e individual, permeada por tensões momentâneas que podem se prolongar mais ou menos, com o surgimento de surgindo novas condições de socialização e desenvolvimento que se estabilizam e transformam em evento de impacto que se prolonga no tempo concretizando novos obstáculos, novas negociações que ampliam e expandem e possibilidades de reflexividade, autorregulações e regulações das atividades no cotidiano com e novos sentidos de estabilidade-instabilidade. O enfrentamento às novidades no processo de contextualização da pandemia gera o espaço dos laboratórios morais, em que o sujeito precisa refletir sobre as novas possibilidades em diferentes momentos no evento em andamento que

aparenta serem ameaçadores e sem muitas alternativas que se alternam com a possibilidade de ir em frente e de expansão de alternativas.

As novas esferas do evento que se desdobra o novo cenário, em seu caráter imprevisível e atípico, passa a ser caracterizado por uma nova percepção espaço-temporal, em que decisões e planejamentos estão emperrados por condições incontroláveis pela pessoa. Estar na experiência liminar torna-se então um processo em que posicionamento e sentidos baseados nas experiências anteriores necessitam serem atualizados às novas conjunturas, em que a transitoriedade de longa duração ganha maior relevância que o resultado das próprias ações. As atualizações na percepção do tempo e do espaço provocam reações emocionais e dinâmicas de reflexividade acerca das experiências vividas e não vividas enquanto a pandemia ocorre, cuja maioria dos contatos com amigos e familiares se restringe ao virtual e com protocolos de segurança e distanciamento em encontros presenciais, o que se intensifica no caso de falecimento de alguém próximo durante o cenário. Os processos de autorregulação e interação bruscamente precisam passar por transformações.

Nas narrativas analisadas durante os primeiros 5 meses de impacto inicial da pandemia, cronotopos das trajetórias aninham-se uns nos outros no processo do relembrar e da produção/atualização de significados acerca da condição no presente e das jornadas de escolarização, construção identitária e relações do passado, em que os históricos de rotinas de estudos organizadas e as dinâmicas de socialização se adequam às novidades. Enquanto os cronotopos da Pandemia e Universidade ocorrem simultaneamente, uma vez que as narrativas do presente aconteceram na condição de universitário, os cronotopos da trajetória escolar emergem nos momentos do narrar com os significados e sentidos atualizados e em atualização, como ocorre nas ambivalências que indicam interpretações em que as mudanças são observadas em seu processo de atualização reflexiva. As atualizações ocorrem numa negociação entre os cronotopos passados e o cronotopo da Pandemia, na imposição de um novo

cotidiano e na reflexividade acerca das próprias dinâmicas de autorregulação e agencialidade. Mudanças ocorreram na esfera macro, limitam as possibilidades para o presente e tornam as narrativas subjuntivas pelas incertezas quanto ao futuro, uma vez que a crise vigente não tem data para finalizar e não se sabe ao certo os impactos provocados. As atualizações na liminaridade ocorrem por imposição do contexto e são dinâmicas – menos permanentes. Ocorre um jogo de alternância entre temporalidades, no qual o presente, orientado por processos de convencionalização (Bartlett, 1995) em que o conhecido e o novo que estão em diálogo na vivência prolongada do distanciamento social, atualizam o passado.

Novas configurações entre posições e atos de identificação (Davies & Harré, 1990) são produzidas na relação entre as demandas inéditas impostas e as historicidades, ocorrendo a negociação de significados na interação com o ambiente em contexto atípico. Os atos de identificação ocorrem no discurso, nos fazeres e nas relações com os outros, que passam a ocorrer majoritariamente numa espacialidade restrita (em casa) e com mudanças na temporalidade provocadas pela interrupção dos horários rotineiros. Com as limitações as posições se retraem, e se geram e expandem nas atualizações produzidas ao longo do tempo.

Os posicionamentos se adaptam às normas circunstanciais, sobretudo quando são consideradas questões ligadas à sexualidade. Pautar diretamente sobre a própria sexualidade é um obstáculo para sujeitos LGBTs, especialmente por fugirem da hegemonia social e lógica de dominação (Gramsci, 2001) ao quebrarem uma lógica heteronormativa e padronizada acerca das relações amorosas, comportamentos individual e coletivo, e das narrativas construídas socioculturalmente. Em contraponto às amizades, os posicionamentos com a família assumem configurações diferentes, em que ocorre uma dificuldade para conversar assertivamente sobre assuntos relacionados à sexualidade ou que ocorram diálogos reprodutores de preconceitos que não ocorriam no círculo de amizades. Nas novas condições de socialização, enquanto na escola e universidade as dinâmicas de agencialidade se voltavam para posições de autoafirmação

quanto à própria orientação sexual e enfrentamento aos preconceitos, obtendo suporte de grupo nessas situações através da união entre os membros, enquanto com a família o tema não era pautado de forma direta e assertiva. Nos espaços educacionais, os estudantes produzem novas formas de ser e tornarem-se agentes nas práticas de produção de conhecimento e práticas comunitárias, gerando processos de agencialidade (Vianna & Stetsenko, 2019), possivelmente, em alguns casos, ampliando e restringindo ativismos. A sexualidade não é dialogada diretamente no contexto familiar, mesmo na ocorrência de uma relação saudável. Tal fato evidencia as transformações identitárias que ocorreram na experiência inédita, em que novas vozes se sobrepõem nos atos e discursos, ocorrendo atualizações e adaptações nos atos de se posicionar. Ao entender o desenvolvimento como trajetória, infere-se que nem todos os caminhos serão percorridos, pois na relação com o meio sempre existem mudanças, ganhos e perdas, e novas possibilidades (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008).

Ocorreu a produção de ambivalência que indicam processos dinamogênicos em atuação na expansão da continuidade de si (França & Barbato, 2019) – em que há um futuro incerto, aberto, constituído de múltiplas possibilidades (Abbey & Valsiner, 2005), aliadas aos processos de convencionalização, nos quais tenta-se aplicar recursos de cronotopos anteriores à situação nova, como por exemplo na tentativa de repetir uma rotina de estudos semelhante à anterior ou no contato diário com os amigos em plataformas digitais. As pessoas se autorregularam nas oscilações provocadas diariamente em que os sentidos se movem em divergência – nas ambivalências e transformações ao longo da trajetória – e convergências – na manutenção e preservação de sentidos produzidos em cronotopos anteriores. Percebe-se esses processos na dificuldade no estabelecimento de uma rotina de estudos paralelamente ao preenchimento do cotidiano com lazer virtuais e o desejo da retomada de atividades acadêmicas pré-pandemia, resultando em tentativas de executar atividades pré-pandemia no presente que acontecem nos âmbitos educativo e das relações. Também ocorrem ambivalências na reflexão sobre a

trajetória profissional, que é marcada por pessimismo orientado para um sentido em que a vida profissional estaria em risco, ao mesmo tempo em que havia busca de vagas de estágio e emprego na área de atuação. Com o passar do tempo e as quedas nos índices de óbitos pela Covid-19, os participantes flexibilizaram e gradualmente começaram a fazer algumas atividades presenciais, como encontrar alguns amigos, fazer academia ou encontros familiares.

O novo normal em decorrência da pandemia, com sua imprevisibilidade e atipicidade, gerou novidades nas formas de se comunicar, trabalhar, estudar e nas percepções espaço-temporais. A transitoriedade inerente ao contexto produz novas ambivalências, reflexividades e posições no contato com as novidades num momento de incertezas e narrativas subjuntivas. A experiência se caracterizou como liminar, devido ao estado de transição contínua e sem perspectiva de término, com atualizações ininterruptas e a produção de laboratórios morais – com a formação de possíveis cronotopos futuros que se modificam continuamente.

Considerações Finais

A liminaridade funciona como uma crise em continuidade, em que novos significados e sentidos são produzidos e orientados pelos posicionamentos que se expandem ao longo do evento pandêmico em contextualização. As dinâmicas cronotópicas dos universitários são tradicionalmente definidas por configurações tempo-espaciais direcionadas aos espaços físicos e calendários do campus sobretudo em interações presenciais, e necessitam de redefinições a partir do surgimento da pandemia de COVID-19. As incertezas provocadas pela transitoriedade de longa e inestimada duração demandam inovações em dinâmicas de agencialidade e reflexividade. Um novo cotidiano entra em curso e os sentidos produzidos nas experiências anteriores assumem configurações inéditas por meio dos diálogos internos situacionais.

As narrativas durante a pandemia produziram novas interpretações de si, do outro e do mundo, cujo contexto de transitoriedade define o período como uma experiência liminar espontânea. As pessoas passam por um período de impacto que conduz a transições inesperadas e produtoras de laboratórios morais, nos quais o futuro parece aterrorizador e com poucas possibilidades, levando o humano a explorar e atualizar os significados e sentidos construídos ao longo da vida e se adaptar à novidade em formação.

A transitoriedade prolongada da experiência liminar da pandemia envolveu a insegurança quanto ao futuro profissional dos acadêmicos, sobretudo aqueles em processo de finalização da graduação. A crise econômica ocasionada pela própria pandemia pode gerar ansiedade e angústia quanto a carreira e atuação profissional após a formatura e o fim da pandemia, percebendo-se que as consequências socioeconômicas e sanitárias se prolongam por mais tempo que a pandemia em si. A vivência da pandemia provoca o embate entre significados relacionados à própria formação, em que há uma autoexigência elevada quanto à produção de conhecimento e atuações orientadas a dar continuidade às atividades, transitando de um

desânimo para a aceitação das circunstâncias durante o período de distanciamento social, comunicando-se aos sentidos produzidos nos cronotopos da fase escolar, em que estabelecer uma rotina de estudos fazia parte dos cotidianos.

Mudanças ocorrem nas ferramentas de socialização e educação, levando ao aumento do uso de tecnologias digitais, tanto como um mecanismo de autorregulação no novo contexto quanto como uma forma de aplicar recursos do antes ao agora orientado por processos de convencionalização. O distanciamento do cotidiano acadêmico comum e do contato presencial com as amizades pode gerar insatisfação com as modalidades de ensino remoto e dificuldades nas dinâmicas de autorregulação orgânica, pois a experiência universitária vai além de leituras e aprendizagem dos conteúdos didáticos. As interações interpessoais nos espaços do campus são importantes ferramentas mediacionais de socialização e desenvolvimento, e fazem parte tanto dos processos de formação profissional quanto das produções de si. E para estudantes LGBTs essa ausência se atenua pelas mudanças nos posicionamentos enquanto um sujeito que se constrói em uma identidade e sexualidade não hegemônicas e pode ter a universidade enquanto um espaço de práticas inclusivas e de enfrentamento aos atos discriminatórios. As relações de amizade ocorrem por atos de identificação, assumindo uma configuração diferente das relações familiares.

As interações mediadas por recursos digitais favorecem a comunicação em contextos atípicos, porém o cenário dá ênfase para a importância das experiências presenciais no campus. A possibilidade de aprender em ensino remoto existe, contudo, a universidade e a escola emergiram nas narrativas enquanto espaços de partilhas de experiências e construção da identidade, que se tornam elementos essenciais na formação profissional. A pesquisa infere a importância do ensino presencial nas universidades, independente das vantagens obtidos por formatos remotos e híbridos, bem como a necessidade de políticas de inclusão e enfrentamento aos preconceitos nas instituições educacionais.

As instituições “universidade” e “escola” recebem significados voltados para as produções de si, do outro e do mundo. As histórias de vida são alocadas em cronotopos referentes às fases escolares – Ensino Fundamental, Ensino Médio e Universidade -, de modo que as instituições foram os locais onde laços de amizade foram feitos, significados centrais da personalidade foram construídos e onde conheceram as pessoas que propiciaram suas primeiras experiências enquanto pessoas LGBTQs. As trajetórias educacionais não se resumem à posição-Eu Estudante, reafirmando os espaços educativos enquanto locais promotores de cidadania, direitos e construção identitária.

Em minha posição de pesquisador, de forma ambivalente reconheço a importância dos recursos digitais e redes sociais para as produções dos dados em contexto pandêmico, no qual não é possível contato presencial; e aponto as limitações advindas do mesmo cenário, em que as interações sofrem com barreiras do contato por tela. Outra limitação percebida foi pela impossibilidade inicial de entrar em contato com os usuários da Diretoria de Diversidade da instituição, devido à paralisação da universidade durante as primeiras semanas desde o decreto da pandemia. Os participantes do estudo não enfrentavam situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que não reflete a totalidade de pessoas LGBTQs no Brasil. Ainda assim, vale ressaltar que os narradores também enfrentam suas adversidades enquanto sujeitos de grupos minoritários e precisaram recorrer a diversos recursos para se autorregular em um cenário atípico. A proposta de estudos de caso permitiu conhecer duas formas de experienciar os espaços educacionais na pandemia, não abrangendo todas as dificuldades enfrentadas pela população LGBTQs.

A pesquisa, envolvendo os dois estudos de caso, permitiu avançar na compreensão das formas de enfrentamento de universitários LGBTQs à pandemia, os seus cotidianos de interpretações desde o presente e o jogo que ocorreu entre as historicidades e a própria crise e continuidade. Para compreender o desenvolvimento após o fim da pandemia e as reverberações

da crise ao longo do tempo, sugere-se a continuidade do estudo longitudinal com os mesmos participantes. Esperamos que outros estudos com participantes de outras universidades em outras regiões do país e com a coleta de dados sociodemográficos, possam nos apoiar na compreensão de processos de socialização e desenvolvimento em eventos de impacto que também gerem informações para aplicações nas diferentes áreas. Neste estudo, certamente, a produção de semanários e entrevistas narrativas facilitaram avançarmos na compreensão e geração de informações a cientistas e profissionais em atuação junto aos cidadãos sobre as produções de significados e interpretações de si dos graduandos LGBTs durante a pandemia.

Referências

Abbey, E. (2004). Circumventing ambivalence in identity: The importance of latent and overt aspects of symbolic meaning. *Culture & Psychology, 10*(3), 331-336. <https://doi.org/10.1177/1354067X04042891>

Abbey, E. (2019). Against the social imprisonment of meaning: ambivalence, ambiguity, and poetic movements to freedom. *Journal of Integrated Social Sciences, 9*(1), 102-115. Recuperado de <https://www.jiss.org/archive/9-1.php>

Abbey, E., & Valsiner, J. (2005). Emergence of meanings through ambivalence. *Forum: Qualitative Social Research, 6*(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.515>

Albernaz, R. O., & Kauss, B. S. (2015). Reconhecimento, igualdade complexa e luta por direitos à população LGBT através das decisões dos tribunais superiores no Brasil. *Revista de Psicologia Política, 15*(34), 547-561. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2015000300007

Amorim, K. D. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2008). Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos. *Paidéia (Ribeirão Preto), 18*(40), 235-250. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000200003>

Araújo, D. P. D. (2019). "Inclusão com mérito" e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. *Direito e Práxis, 10*(3), 2182-2213. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43879>

Araújo, F. J. O., Lima, L. S. A., Cidade, P. I. M., Nobre, C. B., & Neto, M. L. R. (2020). Impact of Sars-Cov-2 and its reverberation in global higher education and mental health. *Psychiatry Research, 112977*. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112977>

Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 457. (2017). Lei 1.516/2015, do Município de Novo Gama (GO). *Proibição de material com informações de ideologia de*

gênero em escolas municipais. Recuperado de

<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=12941920&tipo=TP&descricao=A DPF%2F457>

Bakhtin, M. (1981). Discourse in then ovel. In M. Holquist (ed.) *The Dialogic Imagination Four Essays by M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski* (Trad. Paulo Bezerra). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34.

Barbato, S. (2019). Dinâmicas polifônicas em estudo de caso: entre histórias de vida e história oral. Em G. B. Stafuzza & J. P. A. Fonseca (Coord.). *Estudos discursivos em múltiplas perspectivas: discurso, sujeito, sociedade*. Campinas: Mercado de Letras.

Barbato, S., Alves, P. P., & Oliveira, V. M. (2020). Narrativas e dialogia em estudos qualitativos sobre a produção de si. *Revista Valore*, 5, 22-36. <https://doi.org/10.22408/reva50202039922-36>

Barbosa, M. L. O. (2015). Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. *Política & Sociedade*, 14(31), 256-282. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p256>

Barros, C. F. D. R. (2019). Universidade e mercado de trabalho: a trajetória social dos alunos cotistas egressos da Faculdade de Serviço Social da Uerj. *Em Pauta*, 17(43), 172-187. <https://doi.org/10.12957/rep.2019.42538>

Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.

Bates, A., Hobman, T., & Bell, B. T. (2020). "Let me do what I please with it... Don't decide my identity for me": LGBTQ+ youth experiences of social media in narrative identity

development. *Journal of Adolescent Research*, 35(1), 51-83.
<https://doi.org/10.1177/0743558419884700>

Batista, N. C. (2015). Políticas públicas de acciones afirmativas para la Educación Superior: el Consejo Universitario como escenario de conflictos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86), 95-128. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100004>

Beals, D. E. (1998). Reappropriating Schema: Conceptions of Development From Bartlett and Bakhtin. *Mind, Culture, and Activity*, 5(1), 3-24.
https://doi.org/10.1207/s15327884mca0501_2

Blommaert, J. (2015). Chronotopes, scales, and complexity in the study of language in society. *Annual Review of Anthropology*, 44, 105-116. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102214-014035>

Bloomaert, J., & De Fina, A. (2016). Chronotopic identities: On the timespace organization of who we are. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 153. Recuperado de <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/chronotopic-identities-on-the-timespace-organization-of-who-we-ar>

Bortolozzi, R. (2019). Mosaico de Purpurina: Revisitando a História do Movimento LGBT no Brasil. *RECIIS*, 13(3), 691-695. <https://doi.org/10.29397/reciis.v13i3.1831>

Brescó, I. (2016). Conflict, memory, and positioning: Studying the dialogical and multivoiced dimension of the Basque conflict. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 22(1), 36. <https://doi.org/10.1037/pac0000148>

Brockmeier, J. (2012). Localising oneself: autobiographical remembering, cultural memory, and the Asian American experience. *International Social Sciences Journal*, 62(203-204), 121-133. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2011.01798.x>

Brockmeier, J. (2020). Making Language Aware: Writing and Narrative. *Interchange*, 51, 33-40. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09394-1>

Brockmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(3), 525-535. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300011>

Brum, A. N., & Dias, R. D. (2017). (Re) significando o discurso dos Direitos Humanos: um diálogo a partir da educação em e para os Direitos Humanos. *Quaestio Iuris*, 10(4), 2396-2412. <https://doi.org/10.12957/rqi.2017.25690>

Cabillas, M. (2014). Memories under construction: Writing, narratives and dialogues. *Culture & Psychology*, 20(3), 308-329. <https://doi.org/10.1177/1354067X14542525>

Caixeta, J. E., & Borges, F. T. (2017). Da Entrevista Narrativa à Entrevista Narrativa Mediada: definições, caracterizações e usos nas pesquisas em desenvolvimento humano. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 6(4), 67-88. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2017v6i4.p67-88>

Campos, D. A. D., & Moretti-Pires, R. O. (2018). Trajetórias sociais de gays e lésbicas moradores de rua de Florianópolis (SC), 2016. *Revista Estudos Feministas*, 26(2), 1-16. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n245995>

Chen, C. P., & Keats, A. (2016). Career development and counselling needs of LGBTQ high school students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(5), 576-588. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1187709>

Clímaco, J. C. (2020). Apenas a matéria vida era tão fina: experiências maternas de mulheres com filhos(as) com Tay-Sachs [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38949>

Coelho, A. P. S., Oliveira, D. S., Fernandes, E. T. B. S., Santos, A. L.S., Rios, M. O., Fernandes, E. S. F., & Fernandes, T. S. S. (2020). Saúde mental e qualidade do sono entre estudantes universitários em tempos de pandemia da COVID-19: experiência de um programa

de assistência estudantil. *Research, Society and Development*, 9(9).
<https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8074>

Cortland, C. I., Craig, M. A., Shapiro, J. R., Richeson, J. A., Neel, R., & Goldstein, N. J. (2017). Solidarity through shared disadvantage: Highlighting shared experiences of discrimination improves relations between stigmatized groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(4), 547-567. <https://doi.org/10.1037/pspi0000100>

Costanza, W. A. (2015). Adjusting our gaze: An alternative approach to understanding youth radicalization. *Journal of Strategic Security*, 8(1-2), 1-15. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.8.1.1428>

Cresswell, J., & Sullivan, P. (2018). Bakhtin's chronotope, connotations, and discursive psychology: Towards a richer interpretation of experience. *Qualitative Research in Psychology*, 17(1), 121-142. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1548674>

Dauphin, S., Van Wolputte, S., Jansen, L., De Burghgraeve, T., Buntinx, F., & van den Akker, M. (2020). Using liminality and subjunctivity to better understand how patients with cancer experience uncertainty throughout their illness trajectory. *Qualitative Health Research*, 30(3), 356-365. <https://doi.org/10.1177/1049732319880542>

Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43-63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>

de Saint-Laurent, C., Brescó de Luna, I., Awad, S. H., & Wagoner, B. (2017). Collective memory and social sciences in the post-truth era. *Culture & Psychology*, 23(2), 147-155. <https://doi.org/10.1177/1354067X17695769>

Edwards, M., & Grippe, A. (2019). Assimilation in suburbia? Geographical and cultural barriers to working with LGBTQ+ students in suburban community colleges. *New Directions for Community Colleges*, 2019(188), 29-41. <https://doi.org/10.1002/cc.20376>

Elliott, B. (2011). Arts-based and narrative inquiry in liminal experience reveal platforming as basic social psychological process. *The Arts in Psychotherapy*, 38(2), 96-103. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.01.001>

Estrada-Araoz, EG, Gallegos-Ramos, N., Mamani-Uchasara, H., & Huaypar-Loayza, K. (2020). Atitude de estudantes universitários em relação à educação virtual em tempos de pandemia COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10237>

Ferreira, C. C., & Ferreira, S. P. A. (2015). Vivências escolares de jovens homossexuais afeminados: estratégias de resistência e permanência. *Tópicos educacionais*, 20(3), 103-138. Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22415>

Fivush, R., & Zaman, W. (2015). Debates: Narrative perspectives on processes of identity development. In K. C. McLean & M. Syed (Coord.). *The Oxford handbook of identity development*. Oxford University Press, USA.

Fiorillo, A., & Gorwood, P. (2020). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry*, 1-4. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.35>

Foucault, M. (1976). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

França, R. A., & Barbato, S. B. (2019). Trajetórias em transição: a produção de significados de uma migrante venezuelana. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 89B+. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8180>

Furtado, M. B., Pedroza, R. L. S., & Alves, C. B. (2014). Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 106-115. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100012>

Garbagnoli, S. (2014). Le Vatican contre la dénaturalisation de l'ordre sexuel: structure et enjeux d'un discours institutionnel réactionnaire. *Synergies*, 10, 145-167. Recuperado de https://gerflint.fr/Base/Italie10/Sara_Garbagnoli.pdf

Garfin, D. R., Silver, R. C., & Holman, E. A. (2020). The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure. *Health Psychology*, 39(5), 355-357. <https://doi.org/10.1037/hea0000875>

Gilbert, C. Planning for catastrophe: how France is preparing for the avian flu and what it means for resilience. In L. K. Comfort, A. Boin, & C. C. Demchak (Eds.). *Designing resilience: preparing for extreme events* (pp. 180-195). University of Pittsburgh Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt5hjq0c.14>

de Saint-Laurent, C., & Glăveanu, V. P. (2016). Reflexivity. In *Creativity—A New Vocabulary* (pp. 121-128). Palgrave Macmillan, London.

Gonzales, G., de Mola, E. L., Gavulic, K. A., McKay, T., & Purcell, C. (2020). Mental health needs among lesbian, gay, bisexual, and transgender college students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 67(5), 645-648. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.006>

Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere, vol. 4* (5^a Ed.) (C. N. Coutinho, Ed.) Civilização Brasileira.

Harré, R. (2012). Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology. In J. Valsiner (Ed.). *The Oxford handbook of culture and psychology*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396430.013.0010>

Harré, R. (2015). The person as the nexus of patterns of discursive practices. *Culture & Psychology*, 21(4), 492-504. <https://doi.org/10.1177/1354067X15615808>

Harré, R. (2016). Persons as the products and the producers of social acts. *Culture & Psychology*, 22(4), 534-545. <https://doi.org/10.1177/1354067X15621479>

Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory & psychology*, *19*(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/0959354308101417>

Haye, A., Herraz, P., Cáceres, E., Morales, R., Torres-Sahli, M., & Villarroel, N. (2018). Tiempo y memoria: sobre la mediación narrativa de la subjetividad histórica. *Revista de Estudios Sociales*, *65*, 22-35. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.03>

Horesh, D., & Brown, A. D. (2020). Traumatic stress in the age of COVID-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *12*(4), 331-335. <https://doi.org/10.1037/tra0000592>

Inside Higher Education. (2020). *Coronavirus could cause a long-term higher education crisis*. Recuperado de <https://www.insidehighered.com/views/2020/03/12/coronavirus-could-have-long-term-impact-state-funding-universities-opinion>

Jacobson, A. N., Matson, K. L., Mathews, J. L., Parkhill, A. L., & Scartabello, T. A. (2017). Lesbian, gay, bisexual, and transgender inclusion: Survey of campus climate in colleges and schools of pharmacy. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, *9*(1), 60-65. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.08.038>

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual*. Petrópolis: Vozes.

Junqueira, R. D. (org.) (2009). *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Recuperado de: http://www.ded.ufla.br/generoesexualidade-ei/imagens/homofobia_na_escola.pdf

Kabad, J. F., Noal, D. D. S., Passos, M. F. D., Melo, B. D., Pereira, D. R., Serpeloni, F., ... & Freitas, C. M. (2020). A experiência do trabalho voluntário e colaborativo em saúde

mental e atenção psicossocial na COVID-19. *Cadernos de Saúde Pública*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00132120>

Kang, Y. (2018). A pathway to 'constant becoming': Time, temporalities and the construction of self among South Korean educational migrants in Singapore. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(5), 798-813. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1435584>

Kosciw, J. G., Palmer, N. A., & Kull, R. M. (2015). Reflecting resiliency: Openness about sexual orientation and/or gender identity and its relationship to well-being and educational outcomes for LGBT students. *American journal of community psychology*, 55(1-2), 167-178. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9642-6>

Kulick, A., Wernick, L. J., Woodford, M. R., & Renn, K. (2017). Heterosexism, depression, and campus engagement among LGBTQ college students: Intersectional differences and opportunities for healing. *Journal of homosexuality*, 64(8), 1125-1141. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1242333>

Lessa, S. E. C. (2017). Assistência estudantil brasileira e a experiência da Uerj: entre a inovação e o atraso na atenção ao estudante. *Em Pauta*, 15(39), 155-175. <https://doi.org/10.12957/rep.2017.30381>

Maia, B. R., & Dias, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

Marková, I., & Novaes, A. (2020). Chronotopes. *Culture & Psychology*, 26(1), 117-138. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888189>

Martínez-Guzmán, A., & Íñiguez-Rueda, L. (2017). Discursive Practices and Symbolic Violence Towards the LGBT Community in the University Context. *Paidéia*, 27, 367-375. <https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201701>

Martins, P. F. M., Araújo Junior, C. A. M., & Rodrigues, J. A. (2019). Extensão universitária e seu papel na defesa da promoção de direitos humanos. *Esmat*, 11(18), 49-64. <https://doi.org/10.34060/reesmat.v11i18.303>

Mascolo, M. F., & Maheshwari, S. (2019). Images of Self in Psychological thought. *Psychological Studies*, 1-9. <https://doi.org/10.1007%2Fs12646-019-00517-y>

Mathies, N., Coleman, T., McKie, R. M., Woodford, M. R., Courtice, E. L., Travers, R., & Renn, K. A. (2019). Hearing "that's so gay" and "no homo" on academic outcomes for LGBTQ+ college students. *Journal of LGBT Youth*, 16(3), 255-277. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1571981>

Mattingly, C. (2014). *Moral Laboratories: Family Peril and the Struggle for a Good Life*. Los Angeles: University of California Press.

McAleavey, A. A., Castonguay, L. G., & Locke, B. D. (2011). Sexual orientation minorities in college counseling: Prevalence, distress, and symptom profiles. *Journal of College Counseling*, 14(2), 127-142. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2011.tb00268.x>

Medeiros, E. S. (2019). Necropolítica tropical em tempos pró-Bolsonaro: desafios contemporâneos de combate aos crimes de ódio LGBTfóbicos. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, 13(2), 287-300. <https://doi.org/10.29397/reciis.v13i2.1728>

Mello, L., Avelar, R. B., & Brito, W. (2014). Políticas públicas de segurança para a população LGBT no Brasil. *Estudos Feministas*, 297-320. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000100016>

Mieto, G. S. D. M., Barbato, S., & Rosa, A. (2017). Teachers in transition: A study on production of meanings in initial practice in inclusive education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(SPE). <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne29>

Miguel, L. F. (2016). Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito e Práxis*, 7(15), 590-621. <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>

Mirza, N. M. (2016). Culture, emotions and narratives in education for cultural diversity: A sociocultural approach. *psihologija*, 49(4), 415-429. <https://doi.org/10.2298/PSI1604415M>

Moran, T. E., Chen, C. Y.-C., & Tryon, G. S. (2018). Bully victimization, depression, and the role of protective factors among college LGBTQ students. *Journal of Community Psychology*, 46(7), 871-884. <https://doi.org/10.1002/jcop.21978>

Morris, M. (2018). "Gay capital" in gay student friendship networks: An intersectional analysis of class, masculinity, and decreased homophobia. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(9), 1183-1204. <https://doi.org/10.1177/0265407517705737>

Moutinho, K., & De Conti, L. (2016). Análise narrativa, construção de sentidos e identidade. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 32(2), e322213. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322213>

Neves, A. L. M., & Silva, I. R. (2018). Projetos de igualdade de direitos às pessoas LGBT: significados das/os professoras/es sobre o seu protagonismo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(2), 477-494. <https://doi.org/10.12957/epp.2018.38808>

Noal, D. D. S., Rabelo, I. V. M., & Chachamovich, E. (2019). O impacto na saúde mental dos afetados após o rompimento da barragem da Vale. *Cadernos de Saúde Pública*, 35(5):e00048419. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00048419>

Oliveira Júnior, I. B. (2016). Kit de combate a homofobia do MEC: a polemização em torno dos recursos audiovisuais. *Revista HISTEDBR On-line*, 16(70), 319-334. <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8643822>

Oliveira, C. E., Alberto, M. D. F. P., & Bittencourt, N. D. F. B. (2016). Tensões e contradições nos discursos políticos sobre o combate à homofobia no contexto da escola brasileira. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1479-1492. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14240130415>

Oliveira, J. M. D. (2020). *Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil - 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia.

Orellana, R. C. (2017). Foucault y la resistencia. Una gramática del concepto. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 22(1). <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v22i1.3413>

Pachankis, J. E., Sullivan, T. J., Feinstein, B. A., & Newcomb, M. E. (2018). Young adult gay and bisexual men's stigma experiences and mental health: An 8-year longitudinal study. *Developmental psychology*, 54(7), 1381. <https://doi.org/10.1037/dev0000518>

Paniago, M. S., & Ferreira, H. L. P. (2020). Habilitação econômica, gênero e mudança jurídica. *Direito e Práxis*, 11(1), 272-299. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/37378>

Paterson, J. L., Brown, R., & Walters, M. A. (2019). Feeling for and as a group member: Understanding LGBT victimization via group-based empathy and intergroup emotions. *British Journal of Social Psychology*, 58(1), 211-224. <https://doi.org/10.1111/bjso.12269>

Paula, M. D. F. C. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(2), 301-315. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>

Pearson, J., & Wilkinson, L. (2017). Same-sex sexuality and educational attainment: The pathway to college. *Journal of homosexuality*, 64(4), 538-576. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1194114>

Pereira, C. F. (2017). Barreiras a ambição e a representação política da população LGBT no Brasil. *Revista Artemis*, 24(1), 120-132. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8214.2017v24n1.35710>

Pereira, R. S., Zavala, A. A. Z., & Santos, A. C. (2014). Evasão na universidade federal de Mato Grosso. *Revista de Estudos Sociais*, 13(26), 74-86. Recuperado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/view/471>

Perrino, S. (2011). Chronotopes of story and storytelling event in interviews. *Language in Society*, 40(1), 91-103. <https://doi.org/10.1017/S0047404510000916>

Perrino, S., & Kohler, G. (2020). Chronotopic identities: narrating made in Italy across spatiotemporal scales. *Language & Communication*, 70, 94-106. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2019.01.003>

Pinho, R., & Pulcino, R. (2016). Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTTT. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 665-681. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016148298>

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry*, 33(2). <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>

Rabelo, A. O. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. *Educação & Sociedade*, 32(114), 171-188. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100011>

Raggatt, P. T. (2015). Positioning: Dialogical voice in mind and culture. *Theory & Psychology*, 25(6), 775-797. <https://doi.org/10.1177/0959354315590850>

Rankin, S., Blumenfeld, W. J., Weber, G. N., & Frazer, S. (2010). *State of higher education for LGBT people*. Charlotte, NC: Campus Pride.

Reddy, J. S. K., Roy, S., de Souza Leite, E., & Pereira Jr, A. (2019). The 'Self'aspects: The sense of the existence, identification, and location. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(3), 463-483. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-9476-8>

Reis, T., & Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38(138), 9-26. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>

Ritella, G., & Ligorio, M. B. (2016). Investigating chronotopes to advance a dialogical theory of collaborative sensemaking. *Culture & Psychology*, 22(2), 216-231. <https://doi.org/10.1177/1354067X15621475>

Rosa, A. (2015). The reflective mind and reflexivity in psychology. In G. Marsico, R. A. Ruggieri, & S. Salvatore (Eds.). *Reflexivity and psychology* (pp. 17-44). Charlotte: Information Age.

Rosa, A. & Blanco, F. (2007, Janeiro). *Actuations of identification in the games of identity*. A preparação desse estudo teve o apoio da bolsa SEJ2005-09110-C03-01/PSIC do Ministério da Educação e Ciências da Espanha, Madri, Espanha.

Rosa, A., & González, F. (2013). Trajectories of experience of real life events. A semiotic approach to the dynamics of positioning. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(4), 395-430. <https://doi.org/10.1007/s12124-013-9240-4>

Rosborough, A. (2016). Understanding relations between gesture and chronotope: Embodiment and meaning-making in a second-language classroom. *Mind, Culture, and Activity*, 23(2), 124-140. <https://doi.org/10.1080/10749039.2015.1121400>

Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Educação Especial*, 30(59), 737-750. <https://doi.org/10.5902/1984686X28430>

Santos, G. G. D. C. (2016). Diversidade sexual e política eleitoral: Analisando as candidaturas de travestis e transexuais no Brasil contemporâneo. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (23), 58-96. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.23.03.a>

Santos, L. P. (2017). Declaração de amor gay no colégio: os comentários de uma postagem no Facebook. *Periferia*, 9(2), 80-100. <https://doi.org/10.12957/periferia.2017.29413>

Schmitz, R. M., & Tyler, K. A. (2018). The complexity of family reactions to identity among homeless and college lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer young adults. *Archives of Sexual Behavior*, 47(4), 1195-1207. <https://doi.org/10.1007/s10508-017-1014-5>

Scorsolini-Comin, F., & dos Santos, M. A. (2010). Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. *Journal of Human Growth and Development*, 20(3), 745-756. <https://doi.org/10.7322/jhgd.19982>

Segato, R. L. (2012). Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos ces*, 18. <https://doi.org/10.4000/eces.1533>

Silva, P. M. G., & Barbosa, K. S. (2018). Do eclipse ao raiar do para si LGBT na política educacional brasileira. *Katálysis*, 21(3), 564-573. <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p564>

Slater, R., & Coyle, A. (2017). Time, space, power, and the liminal transformation of the psychologised "self". *Theory & Psychology*, 27(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0959354317703194>

Soennichsen, S., & Morgan, M. (2017). Feeling stories: A Bakhtinian reading of metaphor in the practice of reflexive narrative analysis. *Theory & Psychology*, 27(6), 815-831. <https://doi.org/10.1177/0959354317735914>

Souza, E. D. J., Silva, J. P. D., & Santos, C. (2017). Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, 25(2), 519-544. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p519>

Sunde, R. M. (2021). Impactos da pandemia da COVID-19 na saúde mental dos estudantes universitários. *PSI UNISC*, 5(2), 33-46. <http://dx.doi.org/10.17058/psiunisc.v5i2.16348>

Stenner, P. (2018). *Liminality and experience: A transdisciplinary approach to the psychosocial*. Springer.

Stenner, P., & Zittoun, T. (2020). On taking a leap of faith: Art, imagination, and liminal experiences. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 40(4), 240-263. <https://doi.org/10.1037/teo0000148>

STF. (2019). *STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa*. Recuperado de <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>

STF. (2020). *Decisão Monocrática DJe-095*. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457 / Go. Recuperado de <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudenciaDetalhe.asp?s1=000441516&base=baseMonocraticas>

Straub, J. (2005). *Narration, identity, and historical consciousness*. New York: Berghahn Books.

Toomey, R. B., & McGeorge, C. R. (2018). Profiles of LGBTQ ally engagement in college athletics. *Journal of LGBT Youth*, 15(3), 162-178. <https://doi.org/10.1080/19361653.2018.1453428>

Tetreault, P. A., Fette, R., Meidlinger P. C., & Hope, D. (2013) Perceptions of Campus Climate by Sexual Minorities. *Journal of Homosexuality*, 60(7), 947-964. <https://doi.org/10.1080/00918369.2013.774874>

Thomassen, B. (2009). The uses and meaning of liminality. *International Political Anthropology*, 2(1), 5-28. Recuperado de <http://s3.amazonaws.com/arena-attachments/2253233/22ab3f637146922a156651ebf1951964.pdf>

Trommsdorff, G. (2009). *Intergenerational relations and cultural transmission*. Cambridge University Press.

Turner, V.W. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. London: Routledge & Kegan Paul.

UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. Recuperado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Valsiner, J. (2011). Constructing the vanishing present between the future and the past. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 141-150. <https://doi.org/10.1174/021037011795377601>

Valsiner, J. (2016). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.

Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. (Vizedom, M. B., Caffee, G. L., Trans.). Chicago: University of Chicago Press. (Trabalho original publicado em 1909, *Les rites de passage*). <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226027180.001.0001>

Vianna, C. P. (2015). O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 791-806. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015031914>

Vianna, E., & Stetsenko, A. (2019). Turning resistance into passion for knowledge with the tools of agency: teaching-learning about theories of evolution for social justice among foster youth. *PERSPECTIVA*, 37(4), 864-886. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e61082>

Volochinov, V. N. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec.

Wagoner, B. (2008). Narrative form and content in remembering. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42(3), 315-323. <https://doi.org/10.1007/s12124-008-9077-4>

Wenetz, I. (2012). Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. *Cadernos Cedes*, 32(87), 199-210. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622012000200006>

Willson, R. (2019). Transitions theory and liminality in information behaviour research: Applying new theories to examine the transition to early career academic. *Journal of Documentation*. 75(4), 838-856. <https://doi.org/10.1108/JD-12-2018-0207>

Winkler, I., & Mahmood, M. K. (2015). The liminality of temporary agency work: Exploring the dimensions of Danish temporary agency workers' liminal experience. *Nordic journal of working life studies*, 5(1), 51-68. <https://doi.org/10.19154/njwls.v5i1.4765>

Zittoun, T. (2015). From Vico to the sociocultural imagination. *Culture & Psychology*, 21(2), 251-258. <https://doi.org/10.1177/1354067X15575796>

Zittoun, T. (2019). Theory as liminal experience. *Culture & Psychology*, 25(4) 605-615. <https://doi.org/10.1177/1354067X19831212>

Zhai, Y., & Du, X. (2020). Addressing Collegiate Mental Health Amid COVID-19 Pandemic. *Psychiatry Research*, 113003. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113003>