

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
PRODUÇÃO EDITORIAL**

**“EU NÃO QUERO VOLTAR SOZINHO”: A
REPRESENTAÇÃO AUDIOVISUAL DA
HOMOSSEXUALIDADE
EM AMBIENTE ESCOLAR**

MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO

Pedro Barcellos Ferreira

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**“EU NÃO QUERO VOLTAR SOZINHO”:
A REPRESENTAÇÃO AUDIOVISUAL DA
HOMOSSEXUALIDADE
EM AMBIENTE ESCOLAR**

por

Pedro Barcellos Ferreira

Trabalho de Conclusão de Curso, monográfico, apresentado ao Curso de Comunicação Social, Habilitação em Produção Editorial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Bacharel Comunicação Social: Produção Editorial**.

Orientadora: Ma. Tanise Pozzobon

Co-orientadora: Dra. Rosane Rosa

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
PRODUÇÃO EDITORIAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova o Trabalho de Conclusão de Curso

**“EU NÃO QUERO VOLTAR SOZINHO”:
A REPRESENTAÇÃO AUDIOVISUAL DA
HOMOSSEXUALIDADE
EM AMBIENTE ESCOLAR**

elaborado por
Pedro Barcellos Ferreira

como requisito parcial para obtenção do grau de
Bacharel em Comunicação Social - Produção Editorial

COMISSÃO EXAMINADORA:

Tanise Pozzobon, Ma.
(Presidente/Orientador)

Luiz Henrique Coletto, Me. (UFSM)

Dieison Marconi Pereira, Bel. (UFSM)

Santa Maria, 11 de dezembro de 2014

À minha mãe, Maria Helena, que carrega no nome a graça e bondade de todas as Marias e a beleza e força de todas as Helenas.

AGRADECIMENTOS

Às minhas duas avós, Suely e Gelcy, que nos Ys da vida, me orientaram no caminho certo da reta, sem tropeçar nos pontos e sempre sorrir para os Xs da vida.

Ao meu vô Gregório: inventor, poeta, modelo, trovador, violinista, pecuarista. Exemplo de olhar para trás com saudade, mas não baixar a cabeça para o futuro.

Ao meu pai Heitor, que me aventurou no mundo dos porquês, nos meandros da história, nos arquétipos do conhecimento, nos mistérios das estrelas e no gosto de ferro da terra em que nasci.

Ao querido Wendel, versado nas artes da ABNT e do coração mole, sem o qual, não teria acabado esse trabalho. Esse trabalho chamado felicidade, companheirismo e amizade. Referências: Coração in: peito do Pedro.

Ao meu amigo Téo, que compartilho dos maiores saudosismos daquilo que ainda vivo, a imagem congelada dos meus momentos de adolescente, criança e quem sabe, velho.

Ao amigo e confidente João Pedro, que compartilha do nome e das vontades de viver. De ter sangue nas veias, de voar tão alto, que nem o ponto mais se vê.

À minha amiga de choro, de bebedeira, de trabalho, de compras, de deprê e euforia. A minha amiga com cheiro de mar, a brisa de toda manhã, Marina.

Ao Dieison que me mudou desde que se mudou. Que me fez olhar colorido para o cinza, que me fez virar cinza e renascer, fênix de consciência.

Ao Cleber, que tem o ar de “hippongo”, mas o coração de diva pop. Que será mais famoso que as estrelas, mas continuará fofo como as nuvens.

A minha primeira orientadora que me emprestou uma biblioteca, que dividiu mates comigo, que viajou e deu risada, que me ensinou o que é paixão pelo que se faz. Obrigado Rosane Rosa, sem você, o jardim não estaria completo.

À minha atual orientadora, antiga parceira de levantamento de copos, atual exemplo de que se o navio está afundando, não se desiste: se agarra nas boias, nos mastros, nas esperanças. Você, minha querida, que abraçou o navio afundando, mostrou como ninguém como se nada.

*É o medo de sofrer que nos faz lutar por uma vida feliz
e é a batalha sofrida que nos faz valorizar ainda mais a vitória,
simplesmente por sentirmos o amargo gosto de quase não termos vencido.
Por isso, não desista de lutar quando está difícil, ao contrário,
encontre energia dentro de você para continuar a lutar.*

(Nota providencial que em encontrei em um bolso
quando realmente precisei dela. Sem autor terrestre).

RESUMO

Trabalho de Conclusão de Curso
Curso de Comunicação Social – Produção Editorial
Universidade Federal de Santa Maria

“EU NÃO QUERO VOLTAR SOZINHO”: A REPRESENTAÇÃO AUDIOVISUAL DA HOMOSSEXUALIDADE EM AMBIENTE ESCOLAR

AUTOR: Pedro Barcellos Ferreira

ORIENTADORA: Ma. Tanise Pozzobon

Data e Local da defesa: Santa Maria, 11 de dezembro de 2014

Este trabalho discute a representação da homossexualidade no ambiente escolar, refletindo sobre como ela ocorre no curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*, dirigido por Daniel Ribeiro. O estudo busca investigar como os personagens sinalizam a descoberta da homossexualidade na adolescência, pano de fundo para discussões de sexualidade e deficiência visual. Para que fosse possível realizar essa investigação, abordamos à luz da Teoria Queer e de estudos sobre relações entre Cinema e Sociedade. Propomos, em nosso estudo uma metodologia baseada na análise fílmica do curta-metragem, a partir da descrição e interpretação dos recursos formais, estéticos e narrativos. Os resultados apontam que apesar do desinteresse dos professores pelas particularidades dos alunos, a política homogenizadora da escola falha na medida em que o convívio com o diferente é inevitável, marcado por personagens que naturalizam as relações homossexuais, com o amor como ponto principal através de uma narrativa que não perpassa o profano ou errado, portanto, *queer*.

Palavras-chave: Homossexualidade; Escola; Identidade; Audiovisual; Curta-metragem.

ABSTRACT

Trabalho de Conclusão de Curso
Curso de Comunicação Social – Produção Editorial
Universidade Federal de Santa Maria

“I DON’T WANT TO GO BACK ALONE”: THE AUDIOVISUAL REPRESENTATION OF HOMOSEXUALITY IN SCHOOL ENVIRONMENT

AUTHOR: Pedro Barcellos Ferreira

ADVISOR: Msc. Tanise Pozzobon

Date and Place of Defense: Santa Maria, 11th December, 2014

This paper discusses the representation of homosexuality in the school environment, reflecting on how it occurs in the short film *Eu não quero voltar sozinho*, directed by Daniel Ribeiro. The study aims to investigate how the characters indicate the discovery of homosexuality in adolescence, background for discussions of sexuality and visual impairment. So that we could carry out this research, we are supported by Queer Theory and studies on relations between Cinema and Society. We proposed in this study a methodology based on film analysis of the short film, from the description and interpretation of the formal, esthetic and narrative resources. The results show that despite the lack of interest of teachers by the particularities of the students, the school homogenizer policy failure in the contact with the different that is inevitable, marked by characters who naturalize homosexual relations, with love as the main point through a narrative that permeates not profane or wrong so queer.

Keywords: Homosexuality; School; Identity; Audiovisual; Short Film.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Indícios da cegueira e da escola na abertura.....	45
FIGURA 2 – <i>Superclose</i> nos olhos de Leonardo,.....	46
FIGURA 3 – <i>Superclose</i> nos olhos de Gabriel.....	47
FIGURA 4 – Plano Médio de Gabriel ao se apresentar para turma	48
FIGURA 5 – Plano Médio dos três estudando no quarto.....	48
FIGURA 6 – Plano Médio de Leonardo trocando de roupa.....	49
FIGURA 7 – Plano Próximo do professor em sala de aula.....	49
FIGURA 8 – Plano Próximo de Giovana conversando com Leonardo no corredor da escola.....	50
FIGURA 9 – Plano detalhe de Leonardo cheirando o moletom de Gabriel.....	50
FIGURA 10 – Plano detalhe de Leonardo mostrando o sistema Braille a Gabriel.....	51
FIGURA 11 – Plano detalhe de Leonardo segurando o braço de Gabriel.....	51
FIGURA 12 – A paleta de cores do vestuário da professora que harmoniza com o cenário.....	52
FIGURA 13 – Ambientação escolar.....	54
FIGURA 14 – O toque das mãos de Gabriel nas grades harmonizam com a música do carrilhão.....	55
FIGURA 15 – Leonardo espirra durante a aula.....	57
FIGURA 16 – Leonardo bebe suco de laranja durante o intervalo.....	57

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Ficha técnica do curta-metragem.....	41
TABELA 2 – Relação cor/objeto no curta-metragem.....	53

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – DVD <i>Eu Não Quero Voltar Sozinho</i>.....	73
--	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	
1. “VOCÊ SEMPRE FOI ASSIM? ASSIM COMO? MORENO?”	17
1.1. Identidade e diferenças em âmbito escolar.....	17
1.2 Teoria Queer.....	25
CAPÍTULO 2	
2. “QUERO VER SE VOCÊ TIVESSE QUE RESOLVER EQUAÇÃO EM BRAILE”	30
2.1 Educação e Cinema.....	30
CAPÍTULO 3	
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	38
3.1 Caminhos metodológicos.....	38
3.2 <i>Eu não quero voltar sozinho</i> : conhecendo o curta.....	40
3.3 Recursos formais, estéticos e narrativos em <i>Eu não quero voltar sozinho</i> ...	43
3.3.1 Um olhar sobre os aspectos formais.....	45
3.3.2 A Iluminação e a cor.....	51
3.3.3 Elementos narrativos, ação dramática e trilha sonora.....	54
3.3.4. A narrativa.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	66
ANEXOS.....	73

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso propõe a reflexão sobre as formas de representação da homossexualidade na adolescência em ambiente escolar no curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho* como estímulo acerca da questão das identidades e diferenças. Tem como objeto de estudo uma análise do audiovisual que demonstra a relação homossexual entre dois personagens no contexto escolar e suas implicações.

Justificamos a pesquisa pois nos identificamos com a temática homossexual e entendemos a sua importância, na medida em que acreditamos que o objeto necessita de pesquisas, a fim de legitimar mais ações que debatam o respeito às diferenças e mais especificamente a sexualidade dentro das escolas, uma vez que a utilização do cinema no processo de aprendizagem ainda é muito recente. Além disso, de acordo com dados do IBGE (2014)¹, 6,5 milhões de brasileiros declararam ter dificuldade severa para enxergar e mais de 506 mil entrevistados informaram serem cegos, assim como o personagem principal, Leonardo (Guilherme Lobo). É fundamental não falar apenas em números, mas também em histórias, repensar as representações midiáticas, já que é papel dos produtores de conteúdo, sejam empresas ou pessoas, buscar retratar diferentes facetas dos personagens.

A temática da representação da homossexualidade nas escolas é uma escolha dos pesquisadores, pois as discussões em relação à homofobia são recorrentes e constituem um objeto de reflexão contínuo a partir do momento em que adolescentes em idade escolar são retratados em um produto audiovisual.

A escola, assim como o quarto de Leonardo e a rua, são os locais nos quais a história é ambientada. Ela se passa na atualidade, retratando o conflito de Leonardo quando um novo colega, Gabriel (Fábio Audi), entra na mesma turma que ele. Leonardo é um adolescente de aproximadamente quinze anos que conviveu sua vida inteira com a cegueira e não costuma demonstrar estar interessado em

¹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/239-dos-brasileiros-declaram-ter-alguma-deficiencia-diz-ibge.html>>. Acesso em: 09, nov. 2014

nenhuma das meninas da sua sala de aula, mas que tem uma amizade muito forte com Giovana (Tess Amorim) que sempre o tratou com muito respeito.

Gabriel é um menino bonito, simpático e prestativo, que senta logo atrás da carteira de Leonardo e ao longo da história se aproxima dele e de Giovana. O conflito do personagem é muito simples, mas também complexo para qualquer um: apaixonar-se. O aditivo que complica a situação é que além de cego, Leonardo se descobre gay e apaixonado por Gabriel. Eles têm de entender a si mesmos e ainda tentar preservar a amizade de Giovana, que parece se abalar com as mudanças que a vinda do novo rapaz ocasionou.

Nesse sentido, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: como são utilizados os elementos visuais, sonoros e narrativos na construção imagética-discursiva da homossexualidade no curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*?

O objetivo geral da presente pesquisa é realizar uma análise fílmica do curta-metragem afim de identificar os elementos na narrativa capazes de apontar para a criação de percepções, representações e identidades da homossexualidade e deficiência visual retratadas no ambiente escolar do curta. Identificamos como objetivos específicos:

- a) estudar e aprofundar teoricamente a relação entre os conceitos de identidade e diferença e teoria queer;
- b) refletir sobre as contribuições dos produtos audiovisuais na promoção de uma educação sobre a homossexualidade fora do ambiente escolar e;
- c) analisar as significações sugeridas pelos personagens e pela narrativa sobre a homossexualidade a partir do curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*.

A escolha do curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho* (2010) dirigido por Daniel Ribeiro, deu-se pelo fato de a história ser ambientada em sua maior parte em sala de aula, trabalhar com temáticas de inclusão (homossexualidade e de deficiência física) e também por ele ter sido viabilizado através de políticas públicas, uma vez que foi produzido com apoio do Cine Educação em parceria com a Mostra Latino-Americana de Cinema e Direitos Humanos².

² A Mostra apresenta filmes sul-americanos que discutem temas atuais de direitos humanos. É realizada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, produzida pela Cinemateca Brasileira e patrocinada pela Petrobras e celebra o aniversário da Declaração Universal

O trabalho está estruturado em três capítulos: o Capítulo 01 “*Você sempre foi assim? Assim como? Moreno?*” aborda conceitos de identidade e diferença a partir das concepções de Silva (2009), Candau (2008, 2009, 2010, 2012, 2014), Candau e Moreira (2008), Hooks (2000) e Proença (2014). Também são apresentadas as ideias de Goffman (1963) sobre os estigmas e, por fim, a problemática da teoria queer, com auxílio de Miskolci (2009), Louro (2000; 2001; 2004), Gallina (2006), Butler (2000) e Parker (2000).

Em seguida, o capítulo 02 “*Quero ver se você tivesse que resolver equação em braile*” propõe a discussão acerca da relação entre cinema e educação com base em Costa e Santos Junior (2014), Althusser (1985), Louro (2000) e Lima (2011), sobre o papel da escola. A partir das ideias de Bacegga (2011) relacionamos educação à comunicação e nos aportamos em Ferrés (1996), Proença (2014), Mogadouro (2011) e Nepomuceno (2009), entre outras fontes, para tratarmos de cinema.

O Capítulo 3 Análise e discussão dos resultados apresenta o caminho metodológico que adotamos em nossa pesquisa e aqueles aspectos relacionados à análise fílmica a partir de Rodrigues (2007), Joly (2012) e Vanoye e Goliot-Lété (2012), bem como a análise e a discussão dos resultados obtidos em relação aos seguintes pontos: a apresentação de nosso objeto de pesquisa e a descrição e interpretação dos recursos formais, estéticos e narrativos.

Nesse contexto, durante o levantamento do estado da arte, na pesquisa para a elaboração do referencial teórico e a própria constatação da originalidade do tema e objeto, algumas palavras chaves foram pesquisadas na internet. Pesquisamos por cinema Lésbico Gay Bissexual Travesti e Transexual (LGBTT), análise fílmica do curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*, homossexualidade nas escolas, Programa Mais Educação, educar para diferença, audiovisual e direitos humanos. Foi de uso para elaboração da pesquisa, livros e artigos sobre identidade e diferença, teoria queer, educação intercultural e multiculturalidade.

É importante ressaltar que neste trabalho, valorizamos e entendemos a necessidade de trabalhar as questões de deficiência visual tanto quanto a sexualidade dos indivíduos, que elas têm pesos semelhantes no que compete a importância acadêmica, porém, frisa-se que por questão de tempo, esta pesquisa

privilegiará a sexualidade, o relacionamento homossexual e a construção da identidade como foco principal.

CAPÍTULO 1

“VOCÊ SEMPRE FOI ASSIM? ASSIM COMO? MORENO?”

“A arte não é um espelho para refletir o mundo,
mas um martelo para forjá-lo”.
Vladimir Maiakovski

O presente capítulo fundamenta teoricamente esse Trabalho de Conclusão de Curso em relação aos conceitos de identidade e diferença a partir das ideias de Silva (2009), Candau (2008, 2009, 2010, 2012, 2014), Candau e Moreira (2008), Hooks (2000), Proença (2014) para que, com base nesses autores, seja possível tecer uma reflexão sobre as representações presentes no curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*. Ainda, por meio das proposições de Goffman (1963), tratamos de identificar alguns estigmas que poderiam acometer os personagens, influenciando nas suas relações. Aprofundamos a discussão sobre sexualidade a partir da problemática da teoria queer, auxiliados por Miskolci (2009), Louro (2000; 2001; 2004), Gallina (2006), Butler (2000) e Parker (2000).

1.1 Identidade e diferenças em âmbito escolar

A Identidade e diferença são produtos sociais e culturais, de acordo com Silva (2009, p. 76) “[...] além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística”, conforme autor, elas não são elementos encontrados no mundo, mas sim produtos sociais e culturais produzidos pelos homens. Assim, identidade e diferença são interdependentes, uma não pode existir sem a outra, enquanto a diferença surge daquilo que não se é, a identidade nasce das afirmações de quem somos: ela “[...] é marcada pela diferença” (SILVA, 2009, p.9). Nesse sentido, dizer que são resultados da criação linguística implica dizer que são criadas por meio *de atos de linguagem*, pois, como tudo, temos que nomeá-las.

Nessa lógica, identidade e diferença passam a ser instituídas por atos de fala, e por constituir-se como um processo linguístico, estão sujeitas a princípios que caracterizam a linguagem em geral. Para esclarecer essa propriedade linguística Silva (2009) toma por base o lingüista genebrino Ferdinand Saussure, para quem a língua é um sistema de diferença, pois para ele, uma coisa é aquilo que a outra coisa não é. Explica Silva (2009) que identidade e diferença vão constituir também a demarcação do lugar de cada um na sociedade, onde podemos pertencer e onde não, utilizando, por exemplo, os pronomes “nós” e “eles”, demarcam-se as fronteiras nas quais se estabelecem fortes relações de poder. Nas palavras do autor:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marca das por relações de poder (SILVA, 2009, p.82).

Ao investigar as representações sobre identidade e diferença, Candau (2012), por meio de pesquisas aplicadas a grupos focais e entrevistas individuais com educadores e educadoras, percebeu uma distinção na *polissemia* dos termos igualdade e diferença. Para ela, os professores traziam o conceito de igualdade de forma positiva, padronizando os comportamentos e avaliações, desde as roupas (uniforme dos alunos), até as provas. Enquanto o termo diferença, de cunho negativo, sempre se relacionou com a desigualdade, com déficits culturais e deficiência, por exemplo.

Nesse sentido, faz necessário adotar-se a perspectiva da interculturalidade crítica (CANDAU, 2009), uma vez que ela é um bom caminho para se repensar as práticas que os indivíduos por vezes adotam.

Explica ela que:

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiores (CANDAU, 2009, p. 04).

Uma questão importante levantada por Candau (2012) é como a homogeneidade condicionada a esses grupos escolares exclui de discussões em sala de aula as particularidades de cada aluno, suas vivências, identidade e como eles se veem no e para o mundo, pois as diferenças são “[...] invisibilizadas, negadas e silenciadas” (CANDAU, 2012, p.01). Uma discussão que constantemente é excluída, reprimida, considerada inclusive tabu, é a sexualidade³ na sala de aula.

Para Hooks (2000), os professores e também os alunos foram treinados para reprimir o corpo dentro da sala de aula, pois apenas o que importaria seria a mente. Não se deveria pensar em sexo, em paixão (tanto erótica quanto o simples carinho), desvinculando o corpo da mente, quase que como seres incorpóreos, que não devem criar nenhum laço com os demais. As particularidades, que compõem a identidade, não deveriam ser exploradas, pois os alunos (que não deveriam ter rosto, história e desejos) estariam ali apenas para receber o aprendizado e o professor (que não demonstra nenhum tipo de afeição ou reconhecimento) ensinar.

De acordo com a autora “[...] o mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido” (HOOKS, 2000, p.82), uma vez que os professores raramente propõem-se a falar do erótico em sala de aula.

Acredita-se, em um dualismo filosófico de separação entre corpo e mente, ao aceitar essa proposta, os indivíduos permanecem

³ Segundo o *Guia de Educação Integral em Sexualidade entre Jovens*, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a sexualidade “[...] é o que nos motiva a buscar afeto, carinho, contato físico. Tem a ver com sentimentos de satisfação e prazer. Cada pessoa vivencia a sexualidade de um jeito diferente e varia ao longo do tempo. Faz parte da vida de todas as pessoas independentemente da idade que elas têm. Diz respeito ao nosso corpo, nossa história, nossas relações afetivas, nossa cultura. É bem mais do que sexo, um simples parte biológica de nosso corpo que permite a reprodução” (SÃO PAULO, 2012, p. 30).

[...] na sala de aula determinadas a anular o corpo e a nos entregar por inteiro à mente, nós demonstramos através de nossos seres o quão profundamente aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula. A repressão e a negação permitem-nos esquecer e, então, tentar, desesperadamente, recuperar a nós mesmas, nossos sentimentos, nossas paixões em algum lugar privado -- depois da aula (HOOKS, 2000, p.83).

Pensando essas identidades no ambiente escolar, ora com demonstrações binárias (LOURO, 2004) da sexualidade ora transgressoras assumindo seus corpos estranhos (LOURO, 2004), Proença (2014) destaca como resultado de sua pesquisa, através das percepções de alunos e professores, a diversidade sexual no cotidiano escolar e as posições que tanto professores quanto alunos tomam em um posicionamento que reforça o currículo oficial, mas também rompe com a normatividade.

Nesse contexto, o autor mostra que:

A partir das narrativas ficcionais apresentadas na pesquisa, podem-se apontar algumas observações importantes: por um lado, há despreparo de muitos personagens ligados a educação frente às questões da diversidade sexual no cotidiano escolar, ainda que, um/a ou outro/a professor/a abordem tal questão, essa abordagem é mais voltada para uma visão binária de sexualidade – a heteronormatividade. Por outro lado, no entanto, o protagonismo de outros/as tantos/as personagens, principalmente adolescentes e jovens estudantes, que em uma atitude política e de protesto, assumem seus corpos estranhos e suas sexualidades cambiantes, fazendo avançar algumas formas de pensar a diversidade sexual, sempre pelas frestas do currículo oficial. (PROENÇA, 2014, p.5).

Tal visão binária é passível de explicação a partir de uma lógica monocultural (homogeneidade), que Moita Lopes (2008) distingue da lógica multi/intercultural (heterogeneidade), conforme ele:

A lógica monocultural se associa a um modo de explicação da vida social voltado para a mesmidade (somos todos iguais, ou seja, somos guiados por significados homogêneos que produzem uma única interpretação). Tal lógica se baseia em um processo de homogeneização e simplificação de quem somos ou ainda de busca de uma essência de que somos feitos, Por outro lado, a lógica multicultural opera na direção da heterogeneização e da diferença. Ressalta a nossa construção social, nas práticas discursivas, sob as redes do poder. Somos orientados por uma multiplicidade de significados que guiam nossas práticas, nos influenciando, e as quais nós também influenciamos. (MOITA LOPES, 2008, p. 134)

Assim, o autor explica que o fundamento monocultural está associado a um

estilo de vida social voltado para a homogeneidade, onde todos passam a ser considerados iguais e capazes de produzir uma única interpretação. A lógica monocultural se apoiou no Iluminismo, partindo da ideia de que havia uma única razão (a racionalidade positivista moderna), então um padrão universal a ser seguido, anulando dessa forma os atravessamentos identitários pertencentes aos nossos corpos.

Estes atravessamentos são capazes de promover um posicionamento entre as identidades: pobres, ricos, brasileiros, norte-americanos, homens e mulheres, por exemplo (MOITA LOPES, 2008). Já na lógica intercultural, abraça-se a ideia de que somos constituídos pelos diversos significados em que circulamos e que esses significados são mutáveis, fragmentados, heterogêneos e também instáveis, pois a identidade é uma construção constante, uma vez que “[...] somos seres da diferença e não do significado único”. (MOITA LOPES, 2008, p. 134). Somos seres do discurso e constituídos de significados diversos e diferentes, que coexistem dentro do ser, de forma complementar, contraditória e cambiante. Os atravessamentos identitários vão servir também como indicadores de nosso posicionamento na sociedade: a que grupo nos inserimos, seja por ideologia ou por gostos musicais semelhantes; reforçar origens étnicas ou até mesmo pela ocupação que desenvolvemos.

Para Goffman (1963), a sociedade estabelece mecanismos para categorizar as pessoas e os atributos que seriam considerados normais/naturais dentro de ambientes em comum. Quando um “estranho” se adentra o “nosso” território, logo buscamos classificá-lo para entender qual é a sua identidade social, “[...] baseando-nos nessas concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (GOFFMAN, 1963, p.05). As características que esse indivíduo provar ter de fato, serão consideradas a sua identidade social real enquanto as demais, seria a imagem que ele tenta passar, a “identidade social virtual”, assim:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 1963, p. 06)

Portanto, quando algumas identidades apresentam-se fora do que se pode considerar um padrão monocultural, cria-se um estigma acerca dessa identidade, causando, por vezes, repulsa ou exclusão. De acordo com o autor, os gregos utilizavam o termo estigma para descrever marcas corporais feitas a partir de cortes ou fogo, que sinalizariam que tipos de pessoa aqueles cidadãos eram, demarcando escravos, ladrões, traidores, entre outros. Já na era Cristã, ele era tratado como demonstrações divinas que se manifestavam na pele dos crentes ou distúrbios mentais, a partir da visão científica da época.

De acordo com Goffman (1963), há três tipos de estigmas, as abominações do corpo, as culpas de caráter individual e os estigmas tribais (de raça, nação e religião). O primeiro diz respeito aos estigmas causados pelas variadas formas de deformidades físicas e o último sobre, como assinalado pelo próprio nome, os estigmas oriundos das diferentes etnias, geolocalização e devoção à determinada religião. O segundo estigma, da culpa de caráter individual, deve ser destacado de acordo com o caráter da pesquisa, pois segundo o autor são

[...] percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. (GOFFMAN, 1963, p.07).

Em uma aproximação com o objeto de pesquisa: o curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*, Leonardo, personagem principal, sofre de dois estigmas: abominação do corpo e culpa de caráter individual. Ele é acometido de uma deficiência visual que o torna diferente dos demais, distanciando-o e, muitas vezes, impedindo-o de ter outras relações, a não ser com sua amiga Giovana e com Gabriel, por quem passa a nutrir um amor. É relevante rever o estigma de abominação do corpo através de um exemplo de deficiência visual de Goffman (1963):

Alguns podem hesitar em tocar ou guiar o cego, enquanto que outros generalizam a deficiência de visão sob a forma de uma gestalt de incapacidade, de tal modo que o indivíduo grita com o cego como se ele fosse surdo ou tenta erguê-lo como se ele fosse aleijado. Aqueles que estão diante de um cego podem ter uma gama enorme de crenças ligadas ao estereótipo. Por exemplo, podem pensar que estão sujeitos a um tipo único de avaliação, supondo ou o indivíduo cego recorre a canais específicos de

informação não disponíveis para os outros. (GOFFMAN, 1963, p. 08)

Além disso, Goffman (1963) também reitera que os indivíduos estigmatizados podem utilizar-se de vitimização a ponto de recorrerem a curas e charlatões, no caso dos deficientes a curandeiros e técnicas milagrosas, os negros a tratamentos para clarear a pele e o homossexuais a psicoterapias e a fé, por exemplo, para assumirem uma “normalidade”.

Outros fatos possíveis são os de “ganhos secundários”, nos quais o estigmatizado irá creditar todas as falhas e injustiças em sua vida ao próprio estigma ou a “benção secreta”, na qual a pessoa doente acredita perceber melhor a vida, no caso da cegueira, pode afirmar “ver melhor as coisas” do que outras pessoas, tal qual ele descreve em um relato de um deficiente visual:

Isso levaria imediatamente a se pensar que há muitos acontecimentos que podem diminuir a satisfação de viver de maneira muito mais efetiva do que a cegueira. Esse pensamento é inteiramente saudável. Desse ponto de vista, podemos perceber, por exemplo, que um defeito como a incapacidade de aceitar amor humano, que pode diminuir o prazer de viver até quase esgotá-lo, é muito mais trágico do que a cegueira. Mas é pouco comum que o homem com tal doença chegue a aperceber-se dela e, portanto, a ter pena de si mesmo. (GOFFMAN, 1963, p. 13).

A tomada de consciência de que um sujeito/grupo é estigmatizado, segundo Goffman (1963), constitui o que ele categoriza como pessoa “informada”, que pode se dar de duas formas: a primeira é a pessoa informada na qual a informação acerca do estigmatizado vem da sua convivência no trabalho, como a enfermeira cuidando das enfermidades dos pacientes, os garçons de bares homossexuais trocando experiências e a polícia para com os criminosos. Por seu turno, a segunda categorização de pessoa “informada”, é na qual Giovana, melhor amiga de Leonardo, enquadra-se. Ela, em função da estrutura social estabelecida, sofre junto com o protagonista, compartilhando de seu descrédito, assim:

Um segundo tipo de pessoa "informada" é o indivíduo que se relaciona com um indivíduo estigmatizado através da estrutura social - uma relação que leva a sociedade mais ampla a considerar ambos como uma só pessoa. Assim, a mulher fiel do paciente mental, a filha do ex-presidiário, o pai do aleijado, o amigo do cego, a família do carrasco, todos estão obrigados a compartilhar um pouco o descrédito do estigmatizado com o qual eles se relacionam. Uma resposta a esse destino é abraçá-lo e viver dentro do mundo do familiar ou amigo do estigmatizado. Dever-se-ia acrescentar que as pessoas que adquirem desse modo um certo grau de estigma podem, por sua vez, relacionar-se com outras que adquirem algo da enfermidade de maneira indireta. Os problemas enfrentados por uma pessoa estigmatizada

espalham-se em ondas de intensidade decrescente. (GOFFMAN, 1963, p.28)

Contudo, além do estigma da cegueira, a relação afetiva de Leonardo com Gabriel, marca ainda mais a suas diferenças, nesse caso em relação à sexualidade. Nesse sentido, acrescentamos a perspectiva da teoria queer para compreendermos o modo como o personagem vem sendo apresentado.

De acordo com Miskolci (2009), a teoria queer surgiu nos Estados Unidos na década de 1980 dentro de departamentos como os de Filosofia e Crítica literária – que normalmente não eram associados à investigações no campo social. Opondo os estudos sociológicos de minorias sexuais e gênero, ela expunha como objeto de estudo: “[...] a dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais” (MISKOLCI, 150-151, 2009) que, através dos primeiros teóricos *queers*, questionava as conjunturas normalizadoras que eram base da sociologia clássica.

Assim, a teoria queer é ressaltada pelo seu caráter problematizador e, principalmente, questionador em relação à sexualidade do ser, sua abordagem destitui a posição privilegiada da heteronormatividade, possibilitando um novo pensamento de que rompesse com a matriz da heterossexual.

O diálogo entre a teoria queer e a sociologia, mesmo que conturbado, chegou a um acordo quando entendeu que a sexualidade é uma construção social e de caráter histórico, da mesma forma, construiu-se historicamente o conceito de homossexualidade, muito mais recente do que pensamos. De acordo com Louro (2004), a ideia de homossexualidade data o século XIX, pois o sujeito seria “marcado”, como explicitamos anteriormente apoiados em Goffman (1963), e categorizado enquanto desvio da norma:

A homossexualidade e o sujeito homossexual são invenções do século XIX. Se antes as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram consideradas como sodomia (uma atividade indesejável ou pecaminosa à qual qualquer um podia sucumbir), tudo mudaria a partir da segunda metade daquele século: a prática passava a definir um tipo especial de sujeito que viria a ser assim marcado e reconhecido. Categorizado e nomeado como desvio da norma, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação – um lugar incômodo para permanecer (LOURO, 2004, p.29)

No que diz respeito ao termo *queer*, Louro (2000) explica que ele referia-se a “lésbicas” e “gays” de forma depreciativa, contudo a reapropriação da palavra pelos

movimentos LGBTTT foi uma forma de reverter o sentido negativo da palavra, que também podem significar “estranho”. Assim, *queer*, atualmente, é compreendido “[...] como uma ação afirmativa das diversas formas de exercer a sexualidade, começou a ser utilizada no final da década de 1960, [...], como uma forma pejorativa de diferenciar e discriminar gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros” (GALLINA, 2006, p. 311).

Como vimos, a expressão tinha uma conotação negativa que é utilizada e ressignificada pela Teoria, entretanto é necessário que conheçamos os pressupostos desse referencial teórico que usamos, o que apresentamos a seguir.

1.2 Teoria Queer

Estranho, ridículo, excêntrico, raro ou extraordinário são também possibilidades de significado para o termo *queer* que Louro (2001) apresenta. Para a autora, as ditas “minorias” sexuais estão muito mais visíveis atualmente, o que desperta um embate direto entre os grupos LGBTTT e os conservadores, como o caso de censura⁴ sofrido pelo curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*, no Acre por pressão de grupos religiosos contra a temática: o relacionamento homoafetivo entre dois colegas em sala de aula.

De acordo com Louro (2001), de um lado surge um apoio e aceitação da pluralidade sexual por parte da população enquanto de outro, mais extremista, ataques violentos (verbais e físicos) contra os grupos e segmentos gays tornam-se mais frequentes, assim como a retomada da promoção de valores familiares, em moldes tradicionais.

O movimento LGBTTT ganha mais força no Brasil no final dos anos 1970, pois jornais aliados a movimentos ativistas passaram a pautar a sexualidade e a identidade gay, assim houve um aumento do número de estudiosos e trabalhadores que se “assumem” na “[...] mídia, na imprensa, nas artes e nas universidades” (LOURO, 2001, p.544).

Entendemos como fundamental esse processo de visibilidade gay por

⁴ Disponível em: < <http://www.lacunafilmes.com.br/sozinho/censura.html>>. Acesso em: 10 out. 2014.

peças públicas, pois desencadeou um procedimento de naturalização maior do comportamento homossexual, já que no momento em que se associa figuras de prestígio em suas respectivas áreas de atuação com um algo que anteriormente deveria ficar escondido – a “intimidade” daqueles sujeitos – descobre-se não ser empecilho ou anormalidade ter um comportamento afetivo e sexual diferente.

Ao declararem “Sou gay!”, “Vivo há mais de 20 anos com meu companheiro.”, “Tenho orgulho da minha orientação sexual!”, estes sujeitos reforçam, através de movimentos políticos, a identidade gay, pois:

Se antes sair do armário significava a aceitação da sexualidade heterodoxa, com o movimento gay transforma-se num processo político, através do qual o indivíduo questiona, com orgulho e desafio, a hegemonia heterossexual, tornando-se ao mesmo tempo visível e culturalmente inteligível. Embora, como se sabe, um indivíduo não escolhe ser homossexual, mas viver publicamente suas preferências sexuais é uma escolha que tem contornos de identidade. Então “sair do armário” é muito mais que se mostrar, é instaurar uma identidade, a identidade gay. (VIEIRA JÚNIOR, 2008, p. 8)

Nessa perspectiva, para Louro (2001), afirmar a identidade implicou a disputa das fronteiras das representações, pois se de um lado a mídia produzia imagens homofóbicas e personagens caricatos, de outro se obteve representações positivas de gays através de declarações de incentivo à comunidade LGBTT como as exemplificadas acima. Assim como Viera Júnior (2008), a autora entende que nesta década “sair do armário” era imprescindível para a comunidade homossexual, pois assim adquiririam visibilidade para suas causas, ao tornar público, já que “[...] reconhecer-se nessa identidade é questão pessoal e política (LOURO, 2001, p. 543).

No Brasil, a partir da década de 1980, a temática passa a ser discutida em Universidades e grupos de pesquisa com mais força, principalmente auxiliado pelas teorizações de Michel Foucault (1979). Nesse mesmo período, um fator mudaria completamente o cenário gay mundial e brasileiro: a AIDS (LOURO, 2001).

Ainda segundo a autora, a doença foi tachada como “câncer gay” e teve o papel de reforçar e renovar a homofobia, apesar das várias ações de naturalização e visibilidade que a militância vinha desenvolvendo, porém, a autora frisa ter havido alguns impactos positivos: a união de pessoas acometidas pela doença (homossexuais e heterossexuais) em redes de solidariedade que abarcavam familiares, amigos e profissionais da saúde no combate e convivência com ela,

assim como o reposicionamento do discurso que passou de identidades para a prática sexual, mesmo depois de atestado que a doença não via orientação sexual⁵ e sim o descuido na prática do sexo seguro.

A epidemia da AIDS, explica Parker (2000), tornou-se um importante estimulante nas pesquisas sobre sexualidade e também para a teoria da construção social, pois o entendimento atual sobre sexualidade, no que compete à transmissão e prevenção do vírus HIV, tem mostrado inadequações metodológicas, pois:

Métodos epidemiológicos de conceptualização e quantificação da sexualidade não permitem a compreensão dos significados que lhe estão associados [...]. As demandas práticas para analisar e para dar respostas à epidemia têm dado, portanto, um importante estímulo às abordagens construcionistas sociais na antropologia e em disciplinas relacionadas, na medida em que dados culturais têm sido crescentemente utilizados para desconstruir noções aceitas de conduta sexual. (PARKER, 2000, p.92)

Em função disso, por volta dos anos 1990, é que o termo *queer* passa a ser utilizado para descrever o trabalho e a base epistemológica de intelectuais que investigavam questões relacionadas à sexualidade. Louro (2001), com base nos estudos de Foucault (1979), afirma que vivemos cercados e imersos em variados discursos sobre a sexualidade e que de acordo com ele, são pronunciados por instituições como a igreja, o direito, a sexologia, a psiquiatria, por exemplo, mas que foi possível a partir das análises destes a formação de um discurso reverso no qual:

Empenha-se em descrever esses discursos e seus efeitos, analisando não apenas como, através deles, se produziram e se multiplicaram as classificações sobre as 'espécies' ou 'tipos' de sexualidade, mas também como se ampliaram os modos de controlá-la. Tal processo tornou possível, segundo ele, a formação de um "discurso reverso", isto é, um discurso produzido a partir do lugar que tinha sido apontado como a sede da perversidade, como o lugar do desvio e da patologia: a homossexualidade. (LOURO, 2001, p.547)

Essas "espécies" e "tipos" de sexualidades, tão diversas e por vezes silenciadas, necessitam ser constantemente reafirmadas para que o controle proposto pelas instituições ocorra. Uma das formas pode ser a distribuição dos papéis "corretos" entre os gêneros, que implica diretamente nas formas de se

⁵ De acordo com o Human Rights Education Associates (HREA) orientação sexual é "a atração emocional, sexual ou afetiva contínua por outra pessoa. Pode ser distinguida dos outros aspectos da sexualidade, incluindo o sexo biológico, identidade de gênero (o sentido psicológico do ser masculino ou feminino) e o papel social de gênero (a adoção de normas culturais para os comportamentos masculino e feminino)" (HREA, s.p., s.d.)

relacionar, como se portar em determinadas situações e de que forma exercer inclusive suas funções mais naturais, como falar (entonação, timbre), como se sentar (pernas cruzadas ou abertas) ou de que forma andar (com movimentos nos quadris ou com o corpo ereto), por exemplo.

A definição do que se espera de homens e mulheres, meninos e meninas, começa muito cedo, provavelmente desde que são designados por “É uma menina!” ou “É um menino!”, o que mostra um caminho que ele/ela supostamente, deva seguir, numa espécie de ‘viagem’, como metaforiza Louro (2004, p. 15).

De acordo com a autora, essa afirmação sobre o sexo da criança é mais do que uma descrição, é uma afirmação sobre o corpo desse sujeito que ocorre em função da ideia de sexo como uma verdade anterior à cultura, sendo dessa forma intransponível e imutável, pois:

Tal lógica implica que esse “dado” sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. A afirmação “é um menino” ou “é uma menina” inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete (LOURO, 2004, p.15)

De acordo com Butler (2000) de jeito nenhum se deve entender o gênero como um “constructo cultural” que é definido indubitavelmente sobre a matéria, seja ela o corpo ou o próprio e suposto sexo. Ele é além de algo pertencente a outrem ou uma descrição estagnada de um sujeito, ele é “[...] uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural.” (BUTLER, 2000, p.111). Sendo assim, ela entende que uma vez que o sexo seja normativo, o corpo será a materialização daquela mesma norma que o regula.

Apesar da lógica normatizadora da cultura de que se nascemos com sexo masculino/feminino, então somos do gênero masculino/feminino e me interesse pelo sexo oposto, há sempre os que resistem e subvertem as normas impostas, pois esses grupos querem ser vistos, lembrados, entendidos, visibilizados e aceitos. Entretanto, para Louro (2004) a política de identidade praticada pelos homossexuais nos anos 1970 era bastante assimilacionista, uma vez que buscavam integrar-se na sociedade ao invés de questioná-la. Com isso, inevitavelmente, reproduziam os valores vigentes dos brancos, de classe média e heterossexuais, como o relacionamento monogâmico e a privilegiação do homem em detrimento da mulher

(as reivindicações dos homens gays, bi e trans chamavam mais atenção e detinham um debate maior). Como relembra a autora (2004) “[...] a afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença” (LOURO, 2001, p. 549).

Partindo assim da oposição binária entre heterossexual e homossexual, a teoria queer problematiza porque uma delas, a heterossexual, passa a ser entendida como natural e norma a ser seguida enquanto a outra, homossexual, é desviante. Entretanto, no momento em que se percebe que essa política de identidade pode reforçar conceitos pelos quais a teoria luta contra, como a reprodução hegemônica da sexualidade heterossexual, surge uma política pós-identitária:

O alvo dessa política e dessa teoria não seriam propriamente as vidas ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, mas sim a crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos. Trata-se, portanto, de uma mudança no foco e nas estratégias de análise [...]. (LOURO, 2001, 549)

A discussão proposta por Louro (2001) vai ao encontro do que tratamos anteriormente, apoiados epistemologicamente principalmente por Silva (2009) e Candau (2008, 2009, 2010, 2012, 2014) e a amplia na medida em que possibilita reposicionar o foco da análise do sujeito homossexual, não mais enquanto polo opositor em um sistema binário hetero/homo.

Para tal, parte para uma desconstrução da compreensão cristalizada sobre sexualidade, retirando a força de conceitos como “minoria”, uma vez que eles reiteram a hegemonia branca, de classe média e heterossexual que é constantemente midiaticizada e objetificada, reproduzida enquanto modelo de normalidade em todos os ambientes, inclusive no escolar. Nesse sentido, nos propusemos a focar e analisar a relação homossexual entre personagens de um curta-metragem ambientado em meio escolar, contudo, antes, precisamos tratar da relação entre escola e cinema, o que fazemos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2

2 “QUERO VER SE VOCÊ TIVESSE QUE RESOLVER EQUAÇÃO EM BRAILE”

O presente capítulo reflete sobre a educação e cinema, em relação ao primeiro ponto, com base em Costa e Santos Junior (2014), Althusser (1985), Louro (2000) e Lima (2011), analisamos o papel da escola na manutenção da ordem vigente em função da padronização que ele produz e a partir das ideias de Bacegga (2011) relacionamos à Educação a Comunicação, em especial o Cinema para, então, nos atermos ao papel deste último na formação dos sujeitos para o respeito à diversidade quando a Escola parece não assumir esse papel, para tal nos aportamos em Ferrés (1996), Proença (2014), Mogadouro (2011) e Nepomuceno (2009), entre outras fontes.

2.1 Educação e Cinema

A Educação, no Brasil, é um direito constitucional fundamental, cuja função é o desenvolvimento integral dos sujeitos, tanto para o exercício da cidadania, quanto a qualificação para o trabalho, como fundamenta o Art. 205. da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Quando falamos em educação formal, necessariamente devemos pensá-la inserida num Sistema de Ensino, o qual é organizado visando a manutenção do poder da classe dominante. Para que isso ocorra, Costa e Santos Junior (2014), apoiados nos conceitos de Bourdieu e Passeron (1982), entendem que no momento em que o aluno é incluído no sistema educacional, ele irá passar por um procedimento de “desculturalização”, pois a escola irá substituir os conceitos e entendimentos do sujeito sobre a sua própria cultura, através metodologias próprias da instituição, por um novo modelo de cultura que privilegia e reproduz os

valores do grupo dominante na sociedade, pois dessa forma, os alunos inconscientemente reproduzem discursos hegemônicos mantendo a ordem vigente e garantindo que aqueles que são dominados, permaneçam nessa posição social.

Isso por que, de acordo com Althusser (1985), a escola é um aparelho ideológico do estado, assim como a Igreja – que já foi o principal –, e por tê-lo auxilia na manutenção da ordem vigente, contudo a educação formal assumiu, com a ascensão da burguesia, o lugar de aparelho de maior influência sobre a formação dos sujeitos.

Nesse contexto, é importante destacar que dentre os valores a serem reproduzidos, estão àqueles relacionados à sexualidade, uma vez, como já mencionamos, o sistema organizou-se para uma elite branca, de classe média e heterossexual. Em função disso, na maioria dos casos, a escola “educa” tendo a heterossexualidade como o natural, o certo e a única orientação aceitável, negando ou ignorando outras possíveis expressões da sexualidade humana. Contudo é impossível:

[...] ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. A tradição pragmática leva a perguntar: que fazer? A aparente urgência das questões não permite que se antecipe qualquer resposta; antes é preciso conhecer as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas práticas. (LOURO, 2004, p. 542)

A emergência dessas “novas práticas”, ou seja, aquelas que não condizem com os cânones, no ambiente escolar ameaçam o papel da escola de homogenização de comportamentos. Na maioria das vezes a escola ignora esses “novos sujeitos”, todavia a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1998) é voltada para uma cultura de paz, na qual ela deve ensinar a diversidade como direito, promovendo a superação da discriminação e da exclusão, para:

[...] que a escola ensine que o espaço público democrático deve garantir a igualdade e a diversidade como direito, cooperar para a formação de uma cultura da paz baseada em tolerância, respeito aos direitos humanos universais e cidadania compartilhada por todos os brasileiros. Deve ainda promover a superação da discriminação e da exclusão, valorizando todos os indivíduos que formam a sociedade brasileira e o convívio entre eles, e, ao mesmo tempo, repudiar qualquer discriminação de raça/etnia, classe, religião ou sexo. (LIMA, 2011, p.54)

Nesse contexto ideal previsto pela legislação e pelos autores, não parece ser

considerado o que mencionamos anteriormente, o fato de a escola corresponder aos anseios de grupos dominantes, inclusive em relação à sexualidade. Dessa forma, quando a escola desconsidera as diferenças, em prol de um “ideal” de sujeito a ser constituído, surge o questionamento: “Mas apenas a escola educa?”.

Sabemos que resposta é negativa, a educação é um processo sociocultural que vai além dos muros da escola, como aponta a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, de 1996, a educação também é um processo que ocorre na família, nas relações sociais, no trabalho, na sociedade, na cultura e nos meios de comunicação inseridos nesses ambientes (BRASIL, 1996).

Em função disso, existem constantes disputas entre quais grupos e instituições deterão o discurso dominante sobre uma educação sexual, moral, acadêmica, por exemplo. Um campo que frequentemente compete com a Educação é a Comunicação. Esse conflito surge no momento em que a escola “[...] já não é mais o único lugar do saber” (BACCEGA, 2011, p.32), pois as

[...] as tradicionais agências de socialização – escola e família – vem se confrontando, nos últimos tempos, com os meios de comunicação, que se constituem em outra agência de socialização. (BACCEGA, 2011, p.31)

Há uma incessante conturbação entre essas agências, pois elas disputam quem formará os valores dos sujeitos para a vida em sociedade. Nessa disputa entre a educação e a comunicação pelo papel de formador dos sujeitos, Soares (2011) relembra que ao longo da História elas foram bem demarcadas no imaginário social, como espaços independentes, sem relação alguma entre eles, que cumpriam funções bastante específicas:

[...] a educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade. (SOARES, 2011, p. 14)

Contudo, ainda que tenham papéis pré-definidos, tanto a educação quanto a comunicação são agentes que constituem os sujeitos e não devem ser vistos como polos, mas como complementares. Assim fica clara a influência delas sobre a cultura e, em consequência, sobre a sociedade da qual são produtos, já que atuam em conjunto com as demais agências socializadoras nesse processo de constituição dos sujeitos.

Nesse sentido:

[...] o diálogo entre saberes nos permitem apontar os meios de comunicação como os maiores produtores de significados compartilhados que jamais se viu na sociedade humana. Apontam também para a aproximação, a queda de barreiras, de limites e de censuras, nunca vividas. Jovens e velhos, filhos e pais habitam o mesmo imaginário, usufruem dos mesmos bens simbólicos, o que reconfigura a noção de respeito entre eles. Reconhece-se, desse modo, a forte incidência dos meios em combinação com as demais agências de socialização sobre a tessitura da cultura, sobre a realidade social. (BACCEGA, 2011, p.36)

Dentre os meios de comunicação, o audiovisual mostra-se, com a ascensão e a democratização do acesso à informação na era digital, um dos mais importantes, já que vivemos em uma sociedade em que a comunicação audiovisual prevalece hegemonicamente, contudo precisamos estar preparados para analisar criticamente as mensagens que são enviadas por eles (FERRÉS, 1996). Dentro do audiovisual, o cinema assume importante papel nas constituições de identidade, na medida em que suas representações criam no imaginário coletivo, estereótipos a partir dos personagens e seus conflitos, dos cenários em que as histórias são ambientadas,, pois consiste “[...] numa forma de arte com o poder de simular um espaço transcendental, através do qual nos transportamos, ultrapassando as barreiras espaço-temporais” (PAIVA, 2007, p.231).

As experiências que os personagens vivenciam nos filmes trazem à reflexão sobre nós mesmos e sobre o outro, expondo realidades de pessoas bem diferentes, que se não fosse através do cinema, talvez não teríamos contato. No que diz respeito ao cinema LGBTT, Proença (2014), explica que:

[...] obras como *Madame Satã* (2002), *Transamérica* (2005), *The bubble* (2006) e *Milk – a voz da igualdade* (2008), entre outras, conseguem através de recortes, trazer à cena, temas polêmicos, controversos e fragmentados da realidade de tantos/as personagens que tem um cotidiano marcado por suas representações que influenciam suas decisões e mostram que os conflitos vivenciados são mais graves e, muitas vezes, mais próximos de nossa realidade, do que se possa imaginar. (PROENÇA, 2010, p. 4-5)

De acordo com Costa e Santos Junior (2014), a apresentação dos personagens ao longo da história do cinema, sempre reforçou o estereótipo da

lésbica masculinizada e do gay afeminado. Estereótipo este visto enquanto produtor de risos constantes em programas humorísticos, já que se privilegiou o deboche de outras orientações sexuais, que não a padrão, em vez de esclarecer haver códigos distintos entre a homo e a heterossexualidade.

A experiência audiovisual é um relevante mecanismo que tem a capacidade de aproximar realidades distintas, na medida em que exemplifica ideias imateriais, que caso contrário, seriam de difícil compreensão, amplifica os diferentes pontos de vista, estimulando a empatia com o outro e fomenta a reflexão sobre acontecimentos cotidianos ou fantasiosos a partir do contato com essas imagens em movimento, já que elas são embebidas de caráter histórico, uma vez que simbolizam os anseios, paixões, conflitos e interesses de quem a produziu, sendo assim, claramente, um produto do seu tempo. As imagens do cinema permitem-nos entender como a vida social é construída, os valores, práticas, símbolos, permitindo “[...] novas perspectivas para que o homem conheça seu momento histórico, sua relação com outros homens, o como e o porquê os homens se educam, subsidiando a reconstrução histórica do objeto educação” (CARVALHO, 1998, 121-122).

Todavia, a utilização do cinema no processo de aprendizagem ainda é muito recente. Na perspectiva acadêmica, aprofundar-se nessa área é importante para que a temática LGBTT, em ambientes formais e informais de aprendizagem, deixe de ser um tabu. A Cinemateca⁶ (BRASIL, 2014) nos traz à reflexão quando afirma que embora o comparecimento da arte tenha sido instituída através da atividade escolar no currículo do ensino fundamental pela LDB e fortalecido pelos PCNs, a utilização da televisão, vídeos no auxílio da aprendizagem e o cinema em si, ainda é muito embrionária.

Conforme Mogadouro (2011) a relação entre o cinema e a educação, nem sempre é cordial ou mesmo de pesos semelhantes, já que se instaura uma luta constante pelo controle, tal qual em um relacionamento amoroso no qual um dos namorados é ciumento, a escola tende a didatizar o cinema ou mostra-o apenas enquanto ilustração de algum conteúdo de aula, retirando a “vida” que corre em suas veias: a sua essência artística. Entendemos que esse controle exercido pela escola seja uma forma de editar os fragmentos que lhe interessa, manipulando o cinema e o tornando-o estático, para apenas ilustrar e corroborar os conceitos vigentes na

⁶ Disponível em: <<http://www.cinemateca.gov.br/page.php?id=91>>. Acesso em: 17 de nov. 2014

escola.

De acordo com Almeida (1994), a escola sente-se ameaçada porque o audiovisual leva para dentro das salas de aula e do convívio aquilo que ela não quer ser e que tem a capacidade de transformá-la em algo vital na formação de jovens e adolescentes: “[...] participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados” (ALMEIDA, 1994, p.48).

Contudo, quando o cinema não vai para sala de aula e é consumido sem edições, sem fragmentações, sem manipulação, de forma dinâmica, ele pode romper com os conceitos que escola, ainda que inconscientemente, utiliza colaborando para a manutenção. Assim, quando o sujeito, através do cinema, (re)conhece “[...] os fatos históricos, os embates/conflitos e as contradições sociais, bem como as forma encontradas pelos homens para enfrentá-los ou mesmo superá-los [...]” (CARVALHO, 1998, p. 123), eles está desenvolvendo-se de forma mais consistente e coerente.

Por isso o cinema é importante, na medida em que permite reflexões diferentes para quem o vê, aproxima com a realidade extremamente imagética em que se vive atualmente e também, conforme Carvalho (1998) serve enquanto fonte para recuperar a natureza do comportamento humano e do fenômeno educativo, na medida em que o cinema capta os acontecimentos na vida particular dos indivíduos, através de uma postura sensível em um conceito para toda a humanidade e isto, na maioria dos casos, ocorre fora da escola. Segundo Mogadouro (2011),

[s]e o cinema é parte da cultura da humanidade e é também linguagem audiovisual, ele faz parte da cultura simbólica que a escola deve abordar em seu currículo. O domínio da linguagem audiovisual como comunicação e negociação de sentidos faz parte da construção do sujeito social que desejamos. (MOGADOURO, 2011, p. 19)

Muitas são as áreas e as temáticas que a escola “ilustra” através do cinema: História, Literatura, Filosofia, Geografia, entre outras, porém alguns pontos parecem não fazer parte dessa prática, questões relativas ao respeito à diversidade étnica, social, religiosa e sexual, por exemplo, ainda são pouco exploradas. Nesse contexto é possível levantarmos questionamentos sobre como a temática homossexual pode ser explorada pelo cinema e, por meio dele, “educar” para o respeito à diversidade fora da escola?

No entanto, é necessário considerarmos a existência de diferentes formas de representação do gay no cinema, algumas mais estereotipadas e outras, comprometidas com problematização dessas personagens para além das expressões da sua sexualidade. Um movimento que se compromete com isso é o *New Queer Cinema*, que segundo Margarete Almeida Nepomuceno (2009), nasce nos Estados Unidos, a partir dos anos 1990, marcando um cenário em que se passa a investir em discursos positivos sobre a homossexualidade, enquanto resposta às duras críticas que a comunidade LGBTTT vinha sofrendo em decorrência da AIDS, como já citamos anteriormente. O termo é cunhado pela feminista e crítica de cinema B. Ruby Rich⁷, na medida em que ela tentava conceituar a grande produção com temática gay que vinha sendo difundida em festivais e circuitos de cinema. Para Nepomuceno (2009):

O cinema ao longo de sua história, instituiu valores e representações que contribuíram para definir a rigidez dos papéis dicotômicos entre hetero/homo, homem/mulher e masculino/feminino, reapropriando-se das relações do poder falocêntrico, heteronormativo e patriarcal. O cinema narrativo clássico hollywoodiano reforçou na sua trajetória, dispositivos semióticos dos modelos dos heróis, bravos, guerreiros, tidos como lugar dos machos e, as frágeis, doces, sensíveis e sonhadoras, para as mocinhas-fêmeas. Um cinema que negou às diferenças sexuais e o lugar das mulheres como sujeitos do desejo, do poder ou saber. (NEPOMUCENO, 2009, p. 3)

Ainda, segundo Nepomuceno (2009) a contravenção das identidades gays no cinema, surgiam pelo não dito, sempre que um espaço precisava ser preenchido, porém, através de personagens e circunstâncias ora risíveis e escrachadas ora a partir de um drama que deveria ser revelado. As sexualidades fora do padrão aceitável, o hetero, quando representadas na tela do cinema, era marcado pela definição clara de “o outro” que normalmente sofria a culpa com o proibido, mas que dificilmente tinha sua sexualidade problematizada. Como aponta ao afirmar que

Afeminados, cheios de trejeitos, maquiagem, adornos e gestualidades excessivas, estes homens finos, brancos, com pequenos bigodes, só são possíveis de existir porque encarnam o risível, ocupando o espaço intermediário entre o masculino e o feminino, personagens assexuados, sem desejos ou vivências homoeróticas, não oferecendo o perigo da sedução. O tipo “marica” do cinema americano podia ser conferido nos papéis masculinos que interpretam o decorador, melhor amigo, estilista, entre outros estereótipos. O clima das “maricas” é este: deboche,

⁷ B. RUBY RICH, *New Queer Cinema: The Director's Cut*. Durham NC: Duke University Press, 2013

comportamentos hiperbólicos e nenhum sinal de eroticidade. (NEPOMUCENO, 2009, p. 3)

Nessa nova configuração que as identidades LGBTTT iam aos poucos assumindo no cenário audiovisual, de acordo com Nepomuceno (2009), um dos “tipos” mais recorrentes na delimitação e transgressão entre gêneros é a figura do travesti. De acordo com a autora, se em filmes como os de Charles Chaplin na qual a travestilidade era utilizada para provocar riso, já no cinema queer dos anos 1980 e 1990, ele passa a fazer parte dos dramas pessoais de alguns personagens. Contudo o cinema brasileiro esteve preso a estereotipações carnavalescas dos personagens, ou ainda, retratando experiências negativas da homossexualidade, exceto, *Madame Satã* (2003), que de acordo com a autora, melhor representa a ideia de *New Queer Cinema* porque o personagem não levanta bandeiras, transita entre o “macho” cruel e assassino e a figura doce e afetuosa (NEPOMUCENO, 2009, p.9).

Atualmente, a produção cinematográfica brasileira tem se preocupado com uma representação menos escrachada dos personagens gays, através de uma naturalização dos conflitos e explorando questões que vão além da sexualidade, ainda que com maior ou menor grau a tenham como pano de fundo, podemos citar como exemplos, entre uma série de outros títulos, *Do começo ao fim* (2009), *Tatuagem* (2013), *Flores Raras* (2013), *Praia do Futuro* (2014) e *Hoje eu quero voltar sozinho* (2014), este último, uma adaptação do curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho* (2010), nosso objeto de análise.

Neste Capítulo nos propusemos a refletir sobre a Educação e Cinema, ao analisarmos o papel da Escola na manutenção da ordem estabelecida, assim relacionamos à educação ao cinema enquanto agente de formação para o respeito à diversidade para além dos muros da escola, com base nisso damos sequência com apresentação de nossa análise e a discussão dos resultados.

CAPÍTULO 3

3 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta o caminho metodológico que adotamos, em geral na nossa pesquisa e, mais especificamente, aqueles aspectos relacionados à análise fílmica, os quais são embasados em Rodrigues (2007), Joly (2012) e Vanoye e Goliot-Lété (2012), bem como a análise e a discussão dos resultados obtidos em relação aos seguintes pontos: a apresentação de nosso objeto de pesquisa – o curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho* (2010) – descrição e interpretação dos recursos formais, estéticos e narrativos.

3.1. Caminhos metodológicos

O desenvolvimento de nosso estudo pode ser dividido em duas partes: um primeiro momento em que utilizamos a pesquisa bibliográfica, uma vez que ela possibilitou o aprofundamento teórico de nossas problematizações, o qual de acordo com Michel (2009, p.40) tal tipo de pesquisa “[...] busca o levantamento bibliográfico sobre o tema, com o propósito de identificar informações e subsídios para definição dos objetivos, determinação do problema e definição dos tópicos do referencial teórico”. O resultado desse levantamento e das reflexões desenvolvidas a partir dele constituem o segundo e o terceiro capítulo de nosso trabalho final.

Em relação à análise propriamente dita do curta-metragem, empregamos como proposta metodológica a análise fílmica, que segundo Vanoye e Goliot-Lété (2012, p.15), é um método capaz de “[...] despedaçar, desconstruir, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente 'a olho nu', uma vez que o filme é tomado pela totalidade”. Portanto, significa extrair fragmentos, analisá-los e refletir sobre sua constituição imagética-discursiva, visibilizando detalhes que passam despercebidos, mas que corroboram para constituir, como um todo, o filme.

Em primeiro lugar, necessitamos distinguir o espectador normal do analista: entre os telespectadores de produções audiovisuais, para Vanoye e Goliot-Lété (2012), há uma diferença substancial entre aquele que está assistindo ao filme apenas por lazer, quem os autores chamam de “espectador normal” e o que se propõe a analisar e refletir sobre o filme ou apenas um fragmento dele, chamado “espectador analista”.

Tal diferença reside no distanciamento que o analista deve tomar, pois submete a instrumentos de análise e tem como princípio norteador a produção intelectual a partir da reflexão, enquanto o outro telespectador se deixa guiar pelo filme, com puro intuito de lazer. Com precisão, o trabalho do analista deve

[...] decifrar as significações que a 'naturalidade' aparente das mensagens visuais implica. 'Naturalidade' que, paradoxalmente, é alvo espontâneo da suspeita daqueles que a acham evidente, quando temem ser 'manipulados' pelas imagens. (JOLY, 2012, p. 43)

Contudo, aos delimitarmos nosso caminho metodológico, tomamos a liberdade, no momento em que nos propusemos realizar a primeira análise do curta, de fazê-la, a princípio, da forma mais descompromissada possível, livre de ideias pré-concebidas ou leituras de análises anteriores do mesmo objeto, como recomenda Vanoye e Goliot-Lété (2012), ao afirmar “[...] por que não abordar, em uma primeira fase, o filme sem preconceito, sem ideias concebidas, efetuar sua pesquisa pessoal com toda a liberdade?” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2012, p.17), assim seguimos a sugestão dos autores.

Após nos entregarmos aos deleites da narrativa, abertos para as possibilidades que o curta propunha de entendermos as relações entre os personagens, a escola, enquanto cenário de ambientação, os discursos abertos ou não sobre a sexualidade e comportamento, passamos metodologicamente para os dois passos básicos da análise fílmica: a desconstrução e a reconstrução. Sendo que a “[...] desconstrução equivale à descrição. Já a reconstrução corresponde ao que se chama com frequência de “interpretação” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2012, p.15).

Apoiados em Joly (2012), partimos da ideia de que a mensagem visual é constituída por três tipos de mensagens: a plástica, a icônica e a linguística. Em nossa análise optamos por dividir o estudo dos elementos em três etapas. A primeira condiz aos elementos formais (enquadramentos, planos e movimentos de câmera),

a segunda pelos estéticos (fotografia, iluminação, cor, textura e cenário) e, por fim, os narrativos (estória e montagem/ edição).

Em relação à natureza de nosso objeto, Vanoye e Goliot-Lété (1994) entendem que

[a]s obras fílmicas curtas exibem seus dispositivos (narrativos ou discursivos), sua estrutura dramática e rítmica, a forma-sentido que produz seu impacto de maneira mais evidente que os longas-metragens, isso provavelmente porque a apreensão desses elementos não tem tempo de ser diluída nos meandros de uma história ou distraída pela identificação com personagens ou pelas emoções que, se envolvem, fazem-no de maneira rápida, aguda, como se “precipitassem. (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 114)

Assim, tendo em vista as especificidades de um curta-metragem, nossa análise tem início em um levantamento de dados técnicos sobre o filme, depois analisamos os elementos formais, estéticos e narrativos deste audiovisual.

3.2 *Eu não quero voltar sozinho: conhecendo o curta*

O curta é uma produção da *Lacuna Filmes* e uma coprodução do CINEPRO, tendo o apoio da Secretaria de Audiovisual, Ministério da Cultura e Governo Federal, ele fez parte dos 20 projetos selecionados⁸ pela Comissão Julgadora do *Edital de Curta Metragem dos Gêneros Ficção e Documentário* e integra o programa Cine Educação. De acordo com o diretor Daniel Ribeiro, o objetivo do Cine Educação é focado na “[...] formação do cidadão a partir da utilização do cinema no processo pedagógico interdisciplinar’ e disponibiliza diversos filmes cujos temas englobem os direitos humanos, de modo que professores escolham quais são mais adequados para serem trabalhados em aula.” (RIBEIRO, s.d, s.p).

A direção e o roteiro do curta são de Daniel Ribeiro que, de acordo com o *site FilmeB*⁹ (2014) é paulista, nasceu em 1982, e é diretor, roteirista e também montador. Ribeiro formou-se pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, seu primeiro curta-metragem *Café com leite* (2007) alcançou vários pontos do mundo após ser premiado com o Urso de Cristal no Festival de Berlim, foi

⁸ Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/lista-ficcao-ou-doc.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

⁹ Disponível em: <http://www.filmeb.com.br/quemequem/html/QEQ_profissional.php?get_cd_profissional=PE982>. Acesso em: 18 nov. 2014.

um dos criadores do projeto *Música de bolso*, que produz vídeos de músicas para a internet e recebeu prêmios pelo longa-metragem *Hoje eu quero voltar sozinho* (2014), inspirado no curta-metragem que analisamos, sendo também diretor e roteirista.

Em relação a premiações, *Eu não quero voltar sozinho* (2010) foi vencedor de prêmios do: 3º Festival Paulínia de Cinema (Melhor Filme e Melhor Roteiro- Júri Oficial, Melhor Filme- Júri Popular, Melhor Filme- Crítica); Entretodos 3 (Melhor Roteiro); CLOSE- Porto Alegre (Melhor Filme, Melhor Roteiro, Melhor Ator, Melhor Atriz, Melhor Fotografia, Melhor Direção de Arte); 17º Festival de Cinema e Vídeo de Cuiabá (Melhor Filme- Júri Popular e Melhor Direção); 18º Mix Brasil (Melhor Curta Nacional, Melhor Interpretação- Guilherme Lobo, Melhor Roteiro); 4º For Rainbow (Melhor Direção, Melhor Fotografia); 17º Vitória Cine Vídeo (Melhor Roteiro); Torino GLBT Film Festival (Melhor Curta Metragem- Público, Menção Honrosa- Juri Oficial) e 6º Festival de Atibaia Internacional do Audiovisual (Troféu Sapuari - Melhor Filme, Melhor Ator e Melhor Atriz).

Quanto aos dados técnicos, a ficha que dispomos, foi elaborada por Ricardo Mastrocco da Silva (2013), em sua dissertação de mestrado intitulada: *A identidade LGBTTt no cinema a análise de cinco curtas metragens de 2008 a 2011*.

Tabela 1 – Ficha técnica do curta-metragem

Itens	Informações
Duração:	17'
Ano de produção:	2010
País de Origem:	Brasil
Formato:	35mm
Janela:	1.85
Áudio:	<i>Dolby Digital</i>
Elenco:	Guilherme Lobo, Tess Amorim, Fabio Audi
Roteiro e Direção:	Daniel Ribeiro
Produção Executiva:	Diana Almeida
Fotografia:	Pierre de Kerchove
Direção de Arte:	Olivia Helena Sanches
Montagem:	Cristian Chinen
Edição de Som:	Daniel Turini e Simone Alves
Trilha Sonora:	Tatá Aeroplano e Juliano Polimeno
Produção de Elenco:	Alice Wolfenson e Danilo Gambini

Fonte: SILVA, Ricardo Mastrocco da. **A identidade lgbtt no cinema a análise de cinco curtas metragens de 2008 a 2011**. São Paulo: Portal Anhembi, 2013.

O lançamento do audiovisual através do canal da produtora *Lacuna Filmes* na plataforma de vídeos *YouTube* ocorreu em 18 de julho de 2010 e sua sinopse, como consta na 4ª Mostra Canavial de Cinema¹⁰, edição 2014 sobre Direitos Humanos, é a seguinte:

Leonardo, um adolescente deficiente visual que muda de vida totalmente com a chegada de Gabriel, um novo aluno em sua escola. Ao mesmo tempo que tem que lidar com os ciúmes da amiga Giovana, Leonardo vive a inocência da descoberta do amor entre dois adolescentes gays.

Porém, embora tenhamos festivais e circuitos no Brasil que se propõem a debater e visibilizar questões relativas aos Direitos Humanos, as LGBTT, infelizmente, muitas vezes essas iniciativas ainda sofrem censura. Quanto ao nosso objeto de estudo, segundo o site da produtora *Lacuna Filmes* (2014), o curta-metragem foi censurado no estado do Acre após exibição em sala de aula, de acordo com a matéria¹¹,

Alunos presentes na exibição confundiram o curta-metragem com o "kit anti-homofobia" e levaram a questão aos líderes religiosos, que mobilizaram políticos da região com o intuito de proibir o projeto Cine Educação como um todo. Nenhum desses representantes públicos deu-se ao trabalho de ir atrás da verdade e descobrir que se tratava de um programa pedagógico com o intuito de levar o debate sobre direitos humanos para a sala de aula.

Quanto à censura, Costa (2011) explica que ela

[...] não educa, mas educação, essa sim, pode formar um público exigente e rigoroso capaz de desligar a televisão quando ela estiver exibindo programas de má qualidade, de não assistir a filmes cujos valores sejam duvidosos, de deixar nas prateleiras livros com teorias ou informações não fundamentadas. Por isso defendemos tanto que a arte e os meios de comunicação sejam objetos precípuos da educação formal e informal" (COSTA, 2011, p. 89).

Essas censuras dão-se puramente pelo medo: medo pelo desconhecido, de entrar em contato com o outro, por não ser mais o padrão a ser seguido, medo pela substituição das coisas em que se acredita por outras, enfim, medo de já não acompanhar seu tempo. Portanto, é parte da estratégia de quem é amedrontado pela diferença, tentar fazer com que ele desacelere, pare.

Mas entendemos que produtos audiovisuais no geral são mantidos fora da

¹⁰ Disponível em: <<http://mostracanavial.com.br/mostra-oficial/>>. Acesso em 10 out. 2014.

¹¹ Disponível em: <<http://www.lacunafilmes.com.br/sozinho/censura.html>>. Acesso em 10 out. 2014.

escola. Em relação à telenovela, por exemplo, Motter (1999, p. 3) diz serem diversos os motivos, que acreditamos se aplicar também ao curta-metragem: “[...] argumentos dos órgãos superiores de ensino, dos órgãos mais próximos a que está submetida a escola, da direção, dos pais, dos professores, enfim, da sociedade.”

Portanto, uma vez lançada mão destes dados duros, técnicos, compreendendo os percalços e os louros da produção, passamos para a análise, entendendo a desconstrução e reconstrução, propostas por Vanoye e Goliot-Lété (2012), como o caminho a ser seguido.

3.3 Recursos formais, estéticos e narrativos em *Eu não quero voltar sozinho*

Utilizaremos a descrição das cenas com as interpretações que construímos ao longo da análise, pontuando em partes onde começam os elementos visuais, sonoros e narrativos, porém não os distanciaremos, na medida em que acreditamos fazer parte de um todo que não deve ser tratado isoladamente, como aponta Nova (1999), tanto sua plurisignificação quanto possíveis contradições

[...] , a relação forma-conteúdo é de ordem muito complexa e nenhum dos dois elementos deveria ser tratado isoladamente. As imagens [...] devem ser tratadas como elementos vivos na construção do conhecimento, em toda sua plenitude (NOVA,1999, s.p.)

Enumeramos, a fim de esclarecer e pontuar nosso recorte, as cenas da curta-metragem evocadas a título de ilustração para nossa análise fílmica:

- 1) Em relação a utilização do recurso *superclose*:
 - a) *Superclose* nos olhos de Gabriel
 - b) Leonardo mostra a Gabriel o funcionamento do sistema em Braile

- 2) Em relação a utilização de planos

2.1) Plano Médio

- a) Gabriel é apresentado à turma
- b) Os três estão no quarto
- c) Leonardo troca de roupa

2.2) Plano Próximo

- a) O professor apresenta o trabalho de história a ser desenvolvido
- b) Giovana e Leonardo conversam no corredor da escola

2.3) Plano Detalhe

- a) Leonardo cheira o moletom de Gabriel
- b) A mão de Leonardo sobre a de Gabriel
- c) Gabriel conduz Leonardo pelo braço

3) Em relação à Iluminação

- a) Todas as cenas, em uma perspectiva geral, foram analisadas

4) Em relação à cor e os elementos cenográficos

- ‘a) Todas as cenas, em uma perspectiva geral, foram analisadas

5) Em relação a trilha sonora

- a) Gabriel, Giovana e Leonardo voltam da escola para casa
- b) Leonardo cheira o moletom de Gabriel e é observado por ele

6) Em relação ao enredo

- a) Espirro de Leonardo
- b) O passar de mãos de Gabriel pelas grades da rua
- c) Leonardo toma suco de Laranja
- d) Gabriel e Giovana levam Leonardo para casa
- e) Leonardo usa a máquina de escrever especial e os colegas riem
- f) Giovana e Leonardo conversam sobre os colegas e possíveis

interesses amorosos

- g) Leonardo arruma o cabelo
- h) Leonardo revela para Giovana gostar de Gabriel
- i) Giovana não precisa mais acompanhar Leonardo até em casa

- j) Giovana e Leonardo não fazem o trabalho de história juntos
- k) A professora se irrita com o barulho em sala de aula
- l) Gabriel questiona a relação entre Leonardo e Giovana
- m) A brincadeira do Gato Mia
- n) O beijo entre Gabriel e Leonardo

3.3.1 Um olhar sobre os aspectos formais

Os elementos textuais no começo do curta como o apoio, a produção e a coprodução, os atores e o título da obra cinematográfica surgem no sistema Braille permanecendo em torno de um segundo, então sofrem uma suave transição para o alfabeto tradicional, como é possível perceber pela grafia de “sozinho”, na Figura 1, durante a transição. Esses textos são movimentados na tela como na máquina de escrever em Braille e reforçados pelo som que ela produz, dando indícios de que a narrativa terá como uma das problemáticas a cegueira. A imagem de fundo é a de um quadro-negro apagado, com borrões de giz branco, dando o segundo indício, a ambientação escolar, como ilustramos na Figura 1:

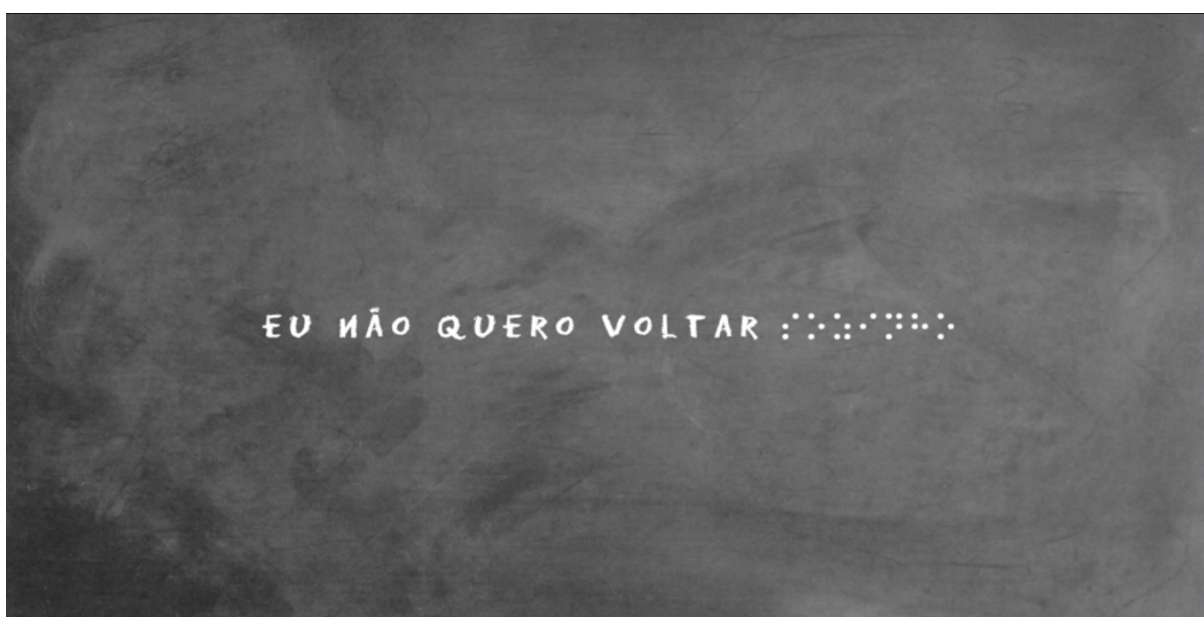


Figura.1 - Indícios da cegueira e da escola na abertura.

A primeira cena do curta-metragem é um *superclose* nos olhos estáticos de

Leonardo (Figura 2), reforçando o contexto da sua deficiência visual, entendemos por *superclose* o “[c]lose fechado do rosto do ator, enquadrando o queixo e o limite da cabeça” (RODRIGUES, 2007, p. 30). Associando-se esses dois pontos, as referências ao sistema braile e o *superclose* nos olhos de Leonardo, temos sinalizado de forma explícita a cegueira do personagem.



Figura 2- *Superclose* nos olhos de Leonardo

Outra cena em que o recurso é utilizado é a em que Leonardo mostra a Gabriel o funcionamento do sistema Braille ao pegar a mão dele conduzi-la sobre o sistema de pontos, a câmera enquadra os olhos de Gabriel (Figura 3), que demonstra concentração em buscar compreender o Sistema. Ambas evidenciam e relacionam-se, de alguma forma, com a cegueira, tendo o olho, como objeto central. Sendo o olho, “[...] capaz de perceber limites, formas, fronteiras, cores, tonalidades, luz, sombras, a composição que o olhar faz da paisagem alcançada pela visão nunca é totalmente apreendida” (ZANDONÁ, 2013, p. 8).

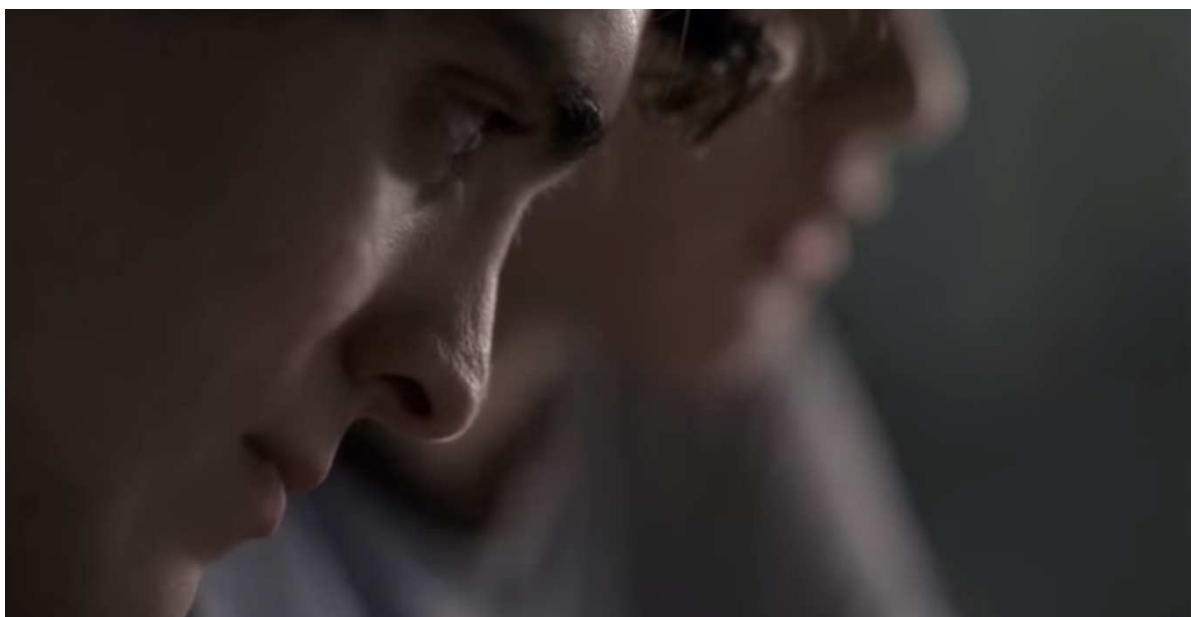


Figura 3- *Superclose* nos olhos de Gabriel

Em relação aos demais planos utilizados, em uma visão geral do curta, predominam os planos médios (PM) e os planos próximos (PP). Sendo o médio, aquele no qual o personagem é enquadrado da cintura para cima e o plano próximo ou primeiro plano aquele em que “[...] o personagem é enquadrado do busto para cima, dando maior evidência ao ator, servindo para mostrar características, intenções e atitudes do personagem (RODRIGUES, 2007, p. 30).

O uso de tais planos foca nas reações dos atores, visto o pouco tempo que um curta dispõe para causar empatia pelos personagens e, também, minimizar a sexualidade que o corpo detém, retirando a atenção dos órgãos sexuais. Esse recurso pode ser percebido, por exemplo, no uso de Planos Médios na apresentação de Gabriel à turma (Figura 4), na cena em que os três estão no quarto (Figura 5) e no momento em que Leonardo troca de roupa. Nossa interpretação pode ser confirmada nesta cena que detém o mais próximo de sensualidade que o curta pode apresentar e ocorre quando Gabriel vai à casa de Leonardo após a aula para realizar o trabalho sobre Atenas e Esparta proposto na disciplina de História e devido ao calor, Leonardo troca de camisa (Figura 6).



Figura 4 – Plano Médio de Gabriel ao se apresentar para turma



Figura 5- Plano Médio dos três estudando no quarto



Figura 6- Plano Médio de Leonardo trocando de roupa

É possível perceber que Gabriel, de forma sutil, desvia o olhar e esboça um sorriso com o canto da boca, claramente interessado no corpo de Leonardo, que não sabia que estava sendo analisado. Entendemos que uma cena que privilegiasse o corpo inteiro poderia ter sido utilizada, uma vez que este era o ponto central, mas optou-se por manter o plano médio, reforçando a ingenuidade e delicadeza da escolha.

Por fim, os planos próximos é um dos que mais predomina, como por exemplo, na fala do professor sobre o trabalho de aula a ser desenvolvido (Figura 7) ou quando a Giovana conversa no corredor da escola com Leonardo (Figura 8).



Figura 7 - Plano Próximo do professor em sala de aula



Figura 8 - Plano Próximo de Giovana conversando com Leonardo no corredor da escola

Além disso, entendemos que o uso dos *planos detalhe*, ou seja, que “[...] mostra partes do corpo, como detalhes da boca, da mão etc. [e] [é] usado também para mostrar objetos.” (RODRIGUES, 2007, p. 30), no curta são utilizados em momentos cruciais para a narrativa e sempre associados aos sentidos de olfato e tato. O cheiro e o tato são as formas de Leonardo de conhecer ao máximo o objeto de seu amor e são bem exploradas ao longo do curta. Estão presentes nas cenas em que Leonardo cheira o moletom de Gabriel (Figura 9), no toque da mão de Leonardo sobre a de Gabriel ao mostrar-lhe a leitura em braile (Figura 10) e quando Gabriel conduz Leonardo pelo braço (Figura 11).



Figura 9 – Plano detalhe de Leonardo cheirando o moletom de Gabriel.



Figura 10 – Plano detalhe de Leonardo mostrando o sistema Braile a Gabriel.



Figura 11 – Plano detalhe de Leonardo segurando o braço de Gabriel.

3.3.2 A Iluminação e a cor

A iluminação no audiovisual tem o papel de produzir sentidos, forma e texturas, criar climas que prendam a atenção ou ignorar elementos da narrativa, assim como criar dramaticidade, De acordo com Rodrigues (2007). A luz utilizada no curta-metragem é uma luz natural, suave e difusa (Figura 8, vista anteriormente), produzindo poucas sombras e podemos dizer que produzem imagens “chapadas”, ou seja, lisas. Ela reflete o aspecto *clean* do curta, pois não alonga sombras que

trazem elementos dramáticos, sendo uma escolha que casa muito bem com a proposta do roteiro.

A paleta de cores utilizada é predominantemente fria, em tons de cinza, branco, azul gelo e marrom (Figura 5). Uma maneira de suavizar o apelo sexual, que normalmente é associado a cores quentes, e privilegiar o amor juvenil, o ambiente austero da escola e a delicadeza do primeiro beijo. A cor é capaz de induzir a “estados emocionais” específicos, de acordo com Hércules (2012):

Uma atitude “cromofílica” no cinema, que engloba tanto a pesquisa quanto a realização cinematográfica, seria aceitar a cor como elemento integrante da narrativa e não como um dado supérfluo da imagem. A cor, por sua amplitude de articulação com elementos fílmicos ou extrafílmicos, passa além de uma orientação de leitura das imagens. Ela cria significados, sensações ou estados emocionais “não descritos ou assumidos facilmente na narrativa” (Price, 2006: 6). (HÉRCULES, 2012)

Os uniformes do trio assumem um tom predominante de cinza, as mochilas de Gabriel e Giovana um tom de marrom que se repete e harmoniza com a gola do uniforme, com o chão da sala de aula e a borda do quadro negro, por exemplo. A roupa da professora segue a lógica do branco e cinza, mas retoma o marrom através do cinto (Figura 12), a máquina de escrever, cinza, e assim por diante. Consideramos fundamental a escolha da paleta de cores na sensação de harmonia e naturalidade que o curta assume, associado com uma iluminação bem distribuída e de tons frios.



Figura 12- A paleta de cores do vestuário da professora que harmoniza com o cenário

A fim de organizar para um melhor entendimento na relação cor e objeto, categorizamos a maior parte possível dos elementos do curta-metragem pelas cores que citamos, como descrevemos na Tabela 2.

Tabela 2 – Relação cor/objeto no curta-metragem

Cor	Objetos
Cinza	Uniformes, calção da professora, máquina de escrever de Leonardo; calças de Giovana, Gabriel e Leonardo; tênis de Leonardo e Giovana; paredes do pátio da escola; maioria das cores dos carros da rua, inclusive van escolar; cores das grades; guarda-roupa de Leonardo; roupa do professor; parte do ladrilho do corredor da escola; bastão de <i>Hoover</i> (bengala para cegos).
Branco	Peles de todos os personagens; paredes da sala de aula; cortinas; pasta de Giovana; portão da casa de Leonardo; porta interna do quarto de Leonardo; interruptores de luz no quarto de Leonardo; vaso de planta interno no corredor de entrada da casa de Leonardo; tela do computador de Leonardo; CD player e caixas de som de Leonardo; roupa de cama de Leonardo; escova de dente de Gabriel; livro em braille; folha de ofício na qual Leonardo digita; cortina e almofadas do quarto de Leonardo; última camiseta usada por Leonardo; fone de ouvido de Leonardo; objeto de decoração sobre o criado mudo no quarto de Leonardo; giz.
Azul gelo	Parede do quarto de Leonardo, colírio de Leonardo sob o criado mudo; tic-tac no cabelo de Giovana.
Marrom	Gola e símbolo em forma de coruja do uniforme; cinto, colar da professora e cabelo da professora; cabelos e olhos de Gabriel; cabelos e olhos de Giovana; cabelos e olhos de Leonardo; portas, chão de madeira, borda do quadro negro e detalhe da mesa na escola; mochilas de todos os alunos; parede externa da casa de Leonardo; tênis de Gabriel; cabeceira da cama de Leonardo; moletom de Gabriel; corrimão da escada do colégio; camiseta nova de Leonardo; cadeira no quarto de Leonardo; prateleira no quarto de Leonardo; parte do ladrilho do corredor da escola; janela da escola; cerca e telhados da rua; parte de manuseio do bastão de <i>Hoover</i> (bengala para cegos); detalhes das almofadas do quarto de Leonardo; pulseira de Leonardo; criado mudo no quarto de Leonardo; objeto de decoração sobre o criado mudo no quarto de Leonardo.

Fonte: Autor

A direção de arte ficou ao encargo de Olívia Helena Sanches, responsável por pensar nos elementos que compõe as cenas e que podem ser identificados na tabela a cima. Elementos cenográficos como os uniformes que os alunos utilizam a disposição das cadeiras, cadernos e canetas, mochilas e livros, por exemplo, que aparecem desde a primeira cena, auxiliam nas primeiras impressões do telespectador comum na identificação da temática, ambientada em uma escola.



Figura 13 - Ambientação escolar

3.3.3 Elementos narrativos, ação dramática e trilha sonora

Outro recurso que adiciona dramaticidade e dá força para a estória é a trilha sonora. O curta é composto pelas músicas *Eu não quero voltar sozinho*, (*Eu não quero voltar sozinho na versão em realejo*)” e *Beijo roubado em segredo*, todas compostas por Juliano Polimeno e Tatá Aeroplano.

Um recurso interessante utilizado para naturalizar uma das cenas em relação à trilha sonora, foi quando Gabriel, Giovana e Leonardo estavam voltando do colégio e Gabriel, ao andar próximo às barras de grades pela rua, passava seus dedos por elas, harmonizando com o som produzido por um carrilhão, instrumento musical que se assemelha as próprias barras que os dedos do personagem tocava, como ilustramos na Figura 14:



Figura 14 - O toque das mãos de Gabriel nas grades harmonizam com a música do carrilhão

Porém, a única música que compõe a trilha sonora, utilizada em cena e que é cantada, é a música *Janta* de Marcelo Camelo e por esse motivo nos deteremos na letra e como ela conversa na composição da cena, que talvez seja uma das mais marcantes, junto com a do beijo final: a cena do moletom, que já ilustramos na Figura 9, ao exemplificarmos o *Plano detalhe*.

Gabriel tira o moletom, pois está quente e vai ao banheiro. Leonardo pega o moletom e o acaricia, sentindo o cheiro de Gabriel no casaco, pois, provavelmente, já admitiu para si estar se apaixonando. O ponto chave é que Gabriel estava espreitando Leonardo e o viu cheirar o moletom, portanto ali qualquer dúvida que poderia existir sobre os sentimentos de Leonardo são sanadas. Guimarães, Feltz Junior e Pinel (2012) destacam a importância do tato e do olfato nessa passagem:

Uma das cenas mais intrigantes do curta-metragem vem, inclusive, no momento em que Léo toca e sente o cheiro do moletom que Gabriel acabou esquecendo em sua casa. Tato e olfato se entrelaçam na enigmática descoberta do desejo que se manifesta. Como num movimento aparentemente contraditório desvelo o desejo que se anuncia em mim a partir do outro. Para compreendermos esse fenômeno em toda sua plenitude é preciso levarmos em conta que a percepção não é mera representação, mas ela está ligada ao corpo, as sensações que esse corpo emana e nos provoca. O corpo, portanto, é existência. Existência essa que se constrói na mediação entre o Eu e o mundo, entre eu e o outro. Afinal, nossa constituição subjetiva se faz a todo instante a partir desse encontro. (GUIMARÃES; FELTZ JUNIOR; PINEL, 2012, p. 6-7)

Essa é primeira cena em que o recurso de uma trilha sonora é utilizado. A letra da música *Janta*, de Marcelo Camelo explicita uma relação fadada a dúvida,

cabendo ao amor o que há de vir, como vemos a seguir na transcrição da letra da canção:

Eu quis te conhecer, mas tenho que aceitar/ Caberá ao nosso amor o eterno
ou o não dá/ Pode ser cruel a eternidade/Eu ando em frente por sentir
vontade/Eu quis te convencer, mas chega de insistir /Caberá ao nosso amor
o que há de vir/ Pode ser a eternidade má/ Eu ando em frente por sentir
saúde/ *Paper clips and crayons in my bed/ Everybody thinks that I'm sad/
I take my ride in melodies/ And bees and birds/ Will hear my words/ Will be
both us and you and them together/ I can forget about myself trying to be
everybody else/ I feel alright that we can go away/And please my day/ I'll let
you stay with me if you surrender*

A música, contudo, não é usada na íntegra, porém, um verso dela que ambientaria a cena e também retomaria a posição de colegas de escola, é *Paper clips and crayons in my bed, Everybody thinks that I'm sad*, que em uma tradução livre, “Clipes de papel e lápis de cor na minha cama/ Todo mundo acha que eu sou triste”. Reassumiria a ambientação que é o quarto de Leonardo e se utilizaria de elementos escolares, como lápis de cor e clipes de papel.

A transição para a próxima cena ocorre de forma tão natural, que o telespectador nem sente a sequencia seguinte começar, porque os personagens Giovana e Leonardo estão cantando a música e discutindo sobre a letra: “É vontade, Gi! Não é saudade? Óbvio que não” (00:09”:56’).

Creditamos isso, a uma elaborada fusão sonora, pois “[a]s trocas no volume [...] devem ser feitas por meio de um encadeamento ou de uma fusão sonora e não por um simples corte” (REISZ; MILLAR, 2003, p. 238), uma vez que se mixou a voz do cantor Marcelo Camelo com as de Giovana e Leonardo.

3.3.4. A narrativa

A naturalização que o telespectador pode sentir ao assistir o curta, talvez se dê pela amarração das cenas, que mostram um envolvimento progressivo e delicado, como apontam os pesquisadores, ao categorizar o trajeto que o envolvimento afetivo se deu. Assim, um recurso que naturaliza as cenas é a inserção de ações absolutamente cotidianas que trazem conforto e realismo, envolvendo o telespectador.

O espírito de Leonardo durante uma das cenas (Figura 15), o passar de mãos de Gabriel nas barras das grades ao caminhar pela rua (Figura 14) e até tomar suco

de laranja no intervalo das aulas (Figura 16), são exemplos. Entendemos também como um mecanismo de aproximação para a diferença, através de elementos comuns a todos. A narrativa grita, embora silenciosamente, “eu sou cego, mas também espirro!”, “sou gay, mas não sou diferente de você”, como pode ser observado nas figuras a seguir:



Figura 15 - Leonardo espirra durante a aula



Figura 16 – Leonardo bebe suco de laranja durante o intervalo

As passagens de tempo são marcadas pelas cenas em que ambos (Gabriel e Giovana) levam Leonardo para casa, dia após dia, causando naturalidade na aproximação entre os três, que se mostra fruto do tempo, como todas as relações humanas.

Desta forma, Giovana, Leonardo e Gabriel começam a conversar e se conhecer melhor. A dependência de Leonardo fica evidente quando ele tem de esperar Giovana e pegar seu braço para ir para casa (Figura 14), assim como abrir a porta para ele. Como salienta Zandoná (2013), os papéis na sociedade são bem divididos e podem ser observados também no curta-metragem:

Nesse contexto vale uma observação importante, pois é uma menina que se dispõe a auxiliar um menino com deficiência. Até a chegada de Gabriel à trama, não vemos nenhuma outra pessoa que auxilia Leo. Aliás, de modo geral, relaciono a não participação de pessoas do gênero masculino para auxiliarem pessoas com deficiência devido à heteronormatividade, na qual delega às mulheres o papel de cuidadoras e aos homens a responsabilidade de prover financeiramente a família. (ZANDONÁ, 2013, p. 6-7)

A relação de Leonardo e Giovana desde a primeira cena se desenrola com aparente comprometimento verdadeiro com a amizade entre ambos, calçada em uma relação de zelo, como apontou Zandoná (2013). Nesta cena inicial, o som que a máquina de escrever em Braille produz se assemelha a do elevador e a turma inteira diz “sobe”, em tom de deboche. Leonardo sorri, demonstrando não se importar e ser bem espirituoso, mas Giovana, sua melhor amiga, tem na primeira fala do curta, a defesa de Leonardo, mostrando se incomodar com os outros colegas, explicitando que as piadas já eram de longa data, assim como a amizade entre ela e o personagem principal.

Ainda na relação entre Giovana e Leonardo, percebe-se um desconforto mútuo com suas sexualidades, muito comum na pré-adolescência e adolescência, na cena em que Leonardo está deitado no colo de Giovana conversando sobre outras meninas e meninos, Giovana tenta chamar a atenção pelo fato de achar que uma menina chamada Karine estaria interessada nele, mas que ele nunca demonstrava interesse por nenhuma menina, indicando dessa forma para o telespectador que o interesse amoroso de Leonardo é por meninos.

Em contrapartida, ele chama a atenção de que Giovana nunca mais falou em meninos com ele, o que deixa em aberto a possibilidade de que ela estivesse

apaixonada por ele ou que já não sentia o conforto por vê-lo enquanto homem, no sentido sexual da palavra. Nesta mesma cena, quando Gabriel se junta a eles para sentar, Leonardo arruma rapidamente o cabelo, sinalizando o segundo indício da homossexualidade de Leonardo, querendo estar bonito para Gabriel.

Confuso sobre sua aparência, Leonardo questiona Giovana se ela o acha bonito, marcando uma redescoberta do corpo, a insegurança e a necessidade de aprovação, características da adolescência. Giovana admite que sim, mas fica irritada quando Leonardo quer saber das outras pessoas, pois nesse momento ela passa a entender que há algo além de amizade com Gabriel e que o encanto que ela parece nutrir por ele, não é recíproco.

A cena em que Leonardo revela ser gay para Giovana é interessante do ponto de vista da organização dos diálogos. Ele se certifica não haver ninguém no ambiente que possa ouvir e conta primeiro para Giovana estar apaixonado por Gabriel. Então, percebe-se que Leo se vê apaixonado por ele mais do que identificado com a ideia de ser gay, como pode se perceber na definição, não dramática, de estar apaixonado:

“Como assim apaixonado?
 “-Ah, apaixonado de namorado.”
 “- Namorado gay?”
 “Acho que sim, né?”

Assim, Giovana, no entendimento dos pesquisadores, decepcionou-se pois achava que a revelação era ele estar apaixonado por ela, com isso, ela sai apressada deixando Leonardo “voltar sozinho para casa”. A relação, então sólida entre as personagens, parece aos poucos se abalar com a entrada do terceiro personagem, Gabriel. Duas cenas mostram um afastamento gradual entre Leonardo e Giovana, são elas:

a) A cena que demonstra a não necessidade dela ter de acompanhar mais ele até em casa (ela morava três quarteirões antes) uma vez que Gabriel passa a desempenhar a função.

b) A cena do trabalho em grupo sobre a Grécia antiga, proposto pelo professor em sala de aula, dividia as duplas entre meninos e entre meninas, demonstrou a insatisfação de Giovana e a alegria de Leonardo, em fazer o trabalho com Gabriel.

A relação entre Leonardo e Gabriel é apresentada diferentemente de outras obras, pois não é marcada pelo trágico, pelo obscuro ou pela violência. A relação deles não é resultante ou resulta em atos violentos ou sequer tristes, mostrando uma luz no fim do túnel para as relações homoafetivas, que raramente tem representado nas telas, um amor tão puro e jovial, que não seja atravessado por revelações conturbadas, mortes, drogas, sangue ou mesmo dor. Sequer a condição física do personagem principal, enquanto cego, é marcado por um discurso de pena ou tristeza, ele entende e aceita a sua condição, tal qual aceita apaixonar-se pelo novo menino de sua sala.

Ao analisar o romance entre eles, assim como o curta como um todo, uma palavra que irá permear toda a interpretação e que sem dúvida define ele é: “natural”. Consoante com nosso posicionamento, Costa e Santos Júnior (2014) explicam que:

Mormente, títulos célebres remontam possibilidades de um cinema gay onde se obstruíam os limites de mostrar um posicionamento dos personagens homossexuais, frente às realidades que se apresentavam próximas ao cotidiano. Contudo, até mesmo nesses casos, eram cadastradas na tela partituras como a violência, e em especial o lado trágico do relacionamento homoafetivo, como podemos perceber em “Febre de Primavera” (*Chun Feng Chen Zui De Ye Wan*, direção de Lou Ye, 2009) e “A Lei do Desejo” (*La Ley del Deseo*, direção de Pedro Almodóvar, 1997), assim como pode ser visto no mais recente “Um Estranho no Lago” (*L’Inconnu Lac*, direção de Alain Guiraudie, 2013), no título francês “As Amizades Particulares” (*Les Amitiés Particulières*, direção de Jean Delannoy, 1964) e no clássico americano “Festim Diabólico” (*Rope*, direção de Alfred Hitchcock, 1948). (COSTA ; SANTOS JUNIOR, 2014, p. 6).

Entre essas temáticas que citamos uma causa maior estranha e fascínio: a ausência do sexo. Se não do sexo consumado, indícios de que ele aconteceu, como é o caso do curta-metragem *Café com Leite* (2007), também de Daniel Ribeiro, no qual os atores estão seminus na cama com lençóis revirados e *Professor Godoy* (2009), no qual o professor fantasia com o aluno, que vem lhe provocando através de bilhetes misteriosos.

O primeiro indício de interesse do Leonardo pelo Gabriel é marcado na cena em que a professora, irritada com a bagunça em sala de aula devido às risadas provocadas por uma piada antiga sobre o som da máquina de escrever em Braille, pede para os alunos pararem com as bobagens, mas também não sai em defesa de Leonardo, deixando claro que o que a incomoda é a turma estar rindo,

independentemente de o motivo ser a cegueira de um dos alunos. Ela então pede para o novo garoto, Gabriel, se apresentar para o restante da turma, e Leonardo, ao ouvir o som da voz dele, inclina-se, explicitando o primeiro interesse despertado.

Já o primeiro indício de que Gabriel pode estar interessado em Leonardo, é quando Gabriel mostra-se interessado repentinamente com o fato da Giovana poder gostar do Leonardo e vice-versa. Quando Gabriel questiona, Leonardo firma o pé que são apenas amigos e que ele não tem interesse amoroso com ela. Gabriel demonstra certo alívio ao esboçar um meio sorriso olhando para baixo, acanhado. Porém, essa cena ainda abre a possibilidade de Gabriel estar interessado em Giovana, mas que logo em seguida se descredita.

O primeiro toque entre Leonardo e Gabriel é um aperto de mãos entre os dois, quando Leonardo é deixado em casa por Giovana e Gabriel. Porém, o primeiro toque entre eles, de caráter mais íntimo, é quando o trio está brincando de gato mia, brincadeira que consiste em um dos participantes ficarem de olhos fechados (diferentemente de Leonardo, que é cego) e os outros devem se esconder. Toda vez que um deles pergunta “gato mia”, o outro deve emitir o som do miado, denunciando assim a sua localização. Após a cena do toque, que foi colocada nessa posição no roteiro de forma muito astuta, Leonardo questiona Giovana, no corredor do colégio, sobre a aparência física, com evidência no rosto, de Gabriel, questionando como ele é marcando a segunda evidência em seu discurso de estar interessado em Gabriel

A cena em que eles se aproximam emocionalmente no que diz respeito a trocar ideias e confissões, quando eles estão sentados lanchando ao lado do outro (Figura 17) e Gabriel diz nunca imaginar como seria não conhecer o rosto dos outros (nesse caso ele se refere a Giovana) e como seria viver assim. Então Leonardo revela ter nascido cego, ou seja, sua doença é congênita, adicionando mais informações sobre o personagem, humanizando-o.

Em relação ao beijo entre os personagens e que sinaliza um final feliz para o curta, deixando com um gostinho de quero mais, é importante dimensionar o que significa ter sido selado com um beijo, símbolo do afeto e desejo. Uma análise interessante de curta-metragem que conversa com a proposta dessa pesquisa, foi realizada por Dantas (2013) quando analisou o audiovisual *Torpedo*, que compôs o Kit escola sem homofobia.

Este material analisado por ela é um audiovisual com fins pedagógicos

[...] para formação de professores na área da sexualidade, também recomendado para o uso com a comunidade escolar: pais, mães, estudantes, com intuito de eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e superação da homofobia, segundo o Kit [...]. (DANTAS, 2013, p.2)

Diferente do curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*, no qual a relação entre os personagens é selada por um beijo no final do vídeo, deixando o suspense de um começo de relacionamento entre os personagens, *Torpedo* é marcado apenas por um abraço afetuoso, mostrando dessa forma, uma reprodução de discurso oculto heteronormativo, mesmo em um vídeo que se propunha a mostrar o inverso, como podemos ver no trecho a seguir:

Sendo assim, é desta forma que vou analisar o “performativo curricular”, em *Torpedo*, na ausência do beijo que marcaria a união entre duas meninas, pois é através do discurso “oficial” ou oculto que se reitera as formas hegemônicas de viver o afeto, a sexualidade na sociedade e na escola. Neste caso, na naturalização de comportamentos, que são permitidos para casais heterossexuais, e não permitidos para casais homossexuais, principalmente nas produções da teledramaturgia da TV aberta brasileira no momento de expor afeição e selar a união, repetida no vídeo *Torpedo*. (DANTAS, 2013, p.3)

Portanto, de acordo com Dantas (2013) entende-se que os padrões vigentes em nossa sociedade, no momento em que o relacionamento entre as duas personagens seria “revelado”, falaram mais alto, pois em vez do beijo, a relação foi explicitada com um simples abraço, sugerindo uma forte amizade, e não um relacionamento amoroso.

Estas personagens tiveram sua história conduzida para a revelação, para a dramaticidade, tendo de ter a aprovação do colégio para ser “inserida” na comunidade escolar, mas no momento em que suas afetividades seriam mostradas e seladas, em um clímax proporcionado pelo beijo, eis a tristeza em ver, que mesmo numa tentativa de quebrar fronteiras, o vídeo não saiu nem do seu bairro. *Eu não quero voltar sozinho*, contudo, amarra seu roteiro de forma a não dramatizar ou impor momentos de revelação, ele leva a narrativa como o mar, em ondas altas e baixas, fortes e fracas, ora apenas espuma, ora a arrebentação. Aí reside o poder do curta, a naturalidade do mar, personagens com a solidez de rochas e sem dúvida, claro e leve, como refletir do sol na areia branca.

CONCLUSÃO

A realização de nossa pesquisa, cujo problema buscava compreender como são utilizados os elementos visuais, sonoros e narrativos na construção imagética-discursiva da homossexualidade no curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*, possibilita-nos trazer algumas colocações em nossas considerações finais.

Inicialmente, no que se refere ao alcance dos objetivos propostos, ou seja, realizar uma análise fílmica do curta-metragem afim de identificar os elementos na narrativa capazes de apontar para a criação de percepções, representações e identidades da homossexualidade e deficiência visual retratadas no ambiente escolar do curta, além de aprofundar teoricamente a relação entre os conceitos de identidade e diferença e teoria queer; refletir sobre as contribuições dos produtos audiovisuais na promoção de uma educação sobre a homossexualidade fora do ambiente escolar e analisar as significações sugeridas pelos personagens e pela narrativa sobre a homossexualidade no curta-metragem.

Desta forma, acreditamos que os objetivos foram atingidos, na medida em que, primeiramente, indicamos quais elementos na narrativa eram sinalizadores da homossexualidade e que marcavam o relacionamento entre os personagens. São eles: o interesse despertado em Leonardo pela voz de Gabriel, o olhar de Gabriel para o corpo de Leonardo, Leonardo sentindo o cheiro do moletom de Gabriel e a trilha sonora romântica que acompanhava a cena (não deixando abertura para outras possibilidades), Gabriel arrumar o cabelo quando vê Gabriel, quando Leonardo revela estar apaixonado para Giovana, quando Gabriel questiona Leonardo da relação com Giovana e por fim o beijo entre Gabriel e Leonardo.

Entendemos que os elementos visuais que reforçam as representações de cegueira são: *superclose* nos olhos; elementos textuais em Braille; planos detalhes relacionados aos sentidos (quando Gabriel conduz Leonardo pelo braço, quando Leonardo ouve pela primeira vez a voz de Gabriel).

A relação à ambientação em sala de aula, entendemos que: a imagem do professor beira ao certo desinteresse por parte das particularidades dos alunos; as piadas que vinham sendo feitas com Leonardo já eram antigas, porém nenhuma

atitude foi tomada por parte da comunidade escolar; antes de Gabriel chegar, apenas Giovana conversava com Leonardo, ocupando um papel de zelo; os planos médios e próximos do curta reforçam o conceito de não haver lugar para a sexualidade dentro da escola; os tons frios decompostos em sua grande maioria em “cinza, branco, azul gelo e marrom”, tornam mais delicada as relações, mas reforçam a escolha de não utilizar cores quentes, comumente associadas ao sexo; a revelação sobre a sexualidade de Leonardo é feita dentro da escola, portanto, mesmo com suas particularidades ele se sente confortável em contar algo íntimo nesse ambiente, mas antes certifica-se não haver ninguém por perto, portanto a ressalva sinaliza ele estar confortável com sua sexualidade, mas ainda teme os outros, mostrando-se um personagem com características mistas entre Queer e minoria; mesmo que as diferenças tentem ser invisibilizadas na escola através de uma política homogenizadora, é inevitável que o convívio com o diferente provoque alguma reação, como a empatia e admiração que Gabriel desenvolve por Leonardo, ao colocar-se no lugar do outro, quando se questiona “como seria ser cego”.

Em relação às associações entre identidade e Queer: Leonardo é estigmatizado enquanto cego e gay, pois tem de ouvir piadas sobre sua cegueira e no momento em que revela sua sexualidade, sua amiga foge. Contudo, sua reação às piadas são bem humoradas, quando faz sua “revelação” não assume tom dramático e não coloca a sexualidade como ponto chave, apenas o amor que acredita estar sentindo por Gabriel. Há uma naturalidade no relacionamento amoroso que se instaura com Gabriel, pois é gradual, sendo isso o resultado de uma amarração do roteiro progressiva e linear. Embora ele seja estigmatizado, não parte dele uma vitimização acerca da sua condição de cego.

Quanto ao audiovisual LGBTT: o beijo sela o romance entre os dois personagens, não reproduzindo a heteronormatividade vigente na sociedade; os personagens não são caricatos e não servem para o escrachado do humor ou trágico do drama; rompem com a estética da violência e sexo, elementos extremamente comuns nas narrativas LGBTT; o amor é o ponto central do curta, a sexualidade plano de fundo; o roteiro permite o tempo para gostarmos e conhecermos os personagens e a eles mesmos; a paleta de cores frias reforça o conceito do curta de suavização do elemento sexual; a iluminação não assume postura dramática, tal qual o desenrolar das cenas; o curta apresenta o desconforto e questionamentos comuns de adolescentes, como “será que sou atraente?” ou

“como será o primeiro beijo?”; o título reforça o medo da solidão de Leonardo; o curta-metragem rompe com os finais tristes, dramáticos, marcados pela violência ou conduzidos pela luta entre o que é socialmente aceito e a sexualidade. Não perpassa o profano, o errado, o que sinaliza uma proposta queer.

Fica claro o diferencial do curta, que consegue de forma muito singela, passar seja através da fotografia delicada com luz abundante e suave, seja pelo roteiro bem amarrado, uma imagem natural da sexualidade deles. Não há um apelo violento ou sexual, trazendo a descoberta da adolescência de forma gradual, sabendo explorar bem o tempo de tela com personagens fortes e especiais.

Estamos satisfeitos com os resultados atingidos em nossa pesquisa, mas para um aprofundamento futuro, entendemos a necessidade de relacionar e discutir as diferentes propostas entre curta e filme, assim como exibir em sala de aula o curta-metragem e descobrir, através do processo investigativo, quão próximas ou distantes estão as considerações sobre homossexualidade e cegueira, calçados nas teorias de identidade, dos alunos em relação às considerações dos próprios personagens do curta-metragem, revelando a similaridade (ou não) entre a narrativa com a realidade.

Uma das dificuldades encontradas ao longo da análise foi a substituição dos links do curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*, na plataforma de vídeos YouTube, pelo trailer do filme *Hoje que quero voltar sozinho (2014)*, que é uma adaptação e extensão do curta-metragem para o longa, tendo a mesma produtora, os mesmos atores e diretor. Impossibilitando, desta forma, a precisão nos dados sobre visualização e materiais de divulgação do curta-metragem, pois foram todos atualizados. Tal qual como o *blog*, que passou a conter apenas informações do filme, e da página do *Facebook*.

Propomos, como estudos futuros, analisar a recepção online do curta-metragem via as redes sociais *Facebook* e *Twitter*, visto o grande sucesso que o curta atingiu fora do país e também pelas respostas e críticas positivas que tem recebido em comentários online nessas plataformas. Propõe-se estruturar o estudo em três momentos: a recepção do público sobre a produção e primeiras fotos de divulgação do curta-metragem (através de um trabalho de resgate), do trailer e pós lançamento do curta. Sugerimos também um trabalho que investigue o processo de construção e expansão do roteiro em uma adaptação de curta-metragem para longa-metragem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José. **Imagens e Sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adilson Odair. COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 20 de jun. 2013.

_____. **Programa mais educação**: passo a passo. Brasília: Ministério da Educação, s. d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 06 de jul. 2014

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília : MEC/SEF, 1998

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do sexo. In:

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RS : Vozes, 2008

_____; RUSSO, Kelly, Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa”. In: **Revista Diálogo Educacional**, v 10, n 29, jan-abr, p. 151-169. Curitiba, 2010

_____. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. In: **Nuevamerica/Novamerica**, n.134, 2012

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Educ. Soc.**[online]. 2012, vol.33, n.118, pp. 235-250. Disponível em: <http://www.gecec.pro.br/downloads/03_Edu_Intercultural_na_AL.pdf>. Acesso em 15 nov. 2014.

_____. **Educação intercultural na América Latina**: tensões atuais. Disponível em: < http://www.gecec.pro.br/downloads/03_Edu_Intercultural_na_AL.pdf >. Acesso em 10 out, 2014,

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Cinema, História e Educação. In: **Revista Teoria e Prática**. Universidade Estadual de Maringá, Vol. 3, nº 5, Set/1998.

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org). **Educomunicação**: construindo um nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

COSTA, Wendell Marcel Alves; SANTOS JÚNIOR, Wilson Camerino dos Santos Junior. Até quando nossos alunos voltarão sozinhos? Discutindo diversidade, educação e inclusão. **Anais...** Disponível em: < http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/4/1404692674_ARQUIVO_Ate_quando_nossos_alunos_voltarao_sozinhos_-_texto_completo.pdf>. Acesso em 20 nov. 2014

COSTA, Maria Cristina Castilho. Censura não é educação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org). **Educomunicação**: construindo um nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”**: o performativo curricular – na análise de Torpedo um vídeo do Kit Escola

sem Homofobia. 2014, 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

_____. O currículo e os performativos curriculares no kit escola sem homofobia: uma análise do vídeo torpedo. 2013, Salvador. **Anais**. Salvador: UEBA, 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/enlacandosesexualidades/files/2013/06/O-curr%C3%ADculo-oculto-e-os-performativos-curriculares-no-Kit-Escola-sem-Homofobia-uma-an%C3%A1lise-do-v%C3%ADdeo-Torpedo.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

ELIA, Marcos da Fonseca; SAMPAIO, Fábio Ferrentini. Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa-Ação a Distância para professores. Vitória, 2001. XII Simpósio Brasileiro De Informática Na Educação. **Anais**. UFES, Vitória. p. 102-109, 2001. Disponível em: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/130/116>>. Acesso em 05 nov. 2014.

FERRÉS, Jean. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade: Em M. Foucault (Org.), *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLINA, Justina Franchi. **A necessidade da subversão**: a teoria queer na educação in: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 14(1): janeiro-abril/2006. p. 309-311.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Mathias Lambert. s.l. 1963.

HÉRCULES, Laura Carvalho. A cor na análise fílmica: um olhar sobre o moderno cinema francês. In: **Revista Comunicación**. Nº 10, Vol.1, 2012.

HOJE eu não quero voltar sozinho. Direção de Daniel Ribeiro. São Paulo: Vitrine Filmes, 2013. 96 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbl>>. Acesso em 14 nov. 2014.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. Nova York/Londres: Routledge, 1994.

HUMAN RIGHTS EDUCATION ASSOCIATES (HREA). **Orientação sexual e direitos humanos**. s.p. s.d. Disponível em: <http://www.hrea.org/index.php?doc_id=701>. Acesso em 14 nov. 2014.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Marina Appenzaller. 14 ed. - Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LIMA, Gláucio Barreto de. **Empoderamento através da imagem**: formação e desenvolvimento de coleções com foco na educação para a diversidade sexual. In: III ENCONTRO INTERNACIONAL DE DIREITOS CULTURAIS. 2013. Fortaleza. Anais. Fortaleza, Unifor. Disponível em: <<http://www.direitosculturais.com.br/ojs/index.php/ojs/article/view/362>>. Acesso em 10 out 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. In: **Estudos feministas**, a. 9, 2º semestre de 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em 10 out 2014.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**: Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 2º Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. In: **Sociologias**. Porto Alegre: PPGS-UFRGS, 2009. n. 21 p.150-182.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RS : Vozes, 2008

MORENO, Antônio do Nascimento. A personagem homossexual no cinema brasileiro. 1995, 140fls. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MOGADOURO, Cláudia de Almeida. **Educomunicação e escola**: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta), 2011, 428fls. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOTTER, Maria de Lourdes. **Telenovela, cotidiano, educação e crítica**. 1999. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/37407ef2856e27f37c94d7c0482c4b02.PDF>> Acesso em 15 out. 2014.

NEPOMUCENO, Margarete Almeida. **O colorido do cinema queer**: onde o desejo subverte a imagem, 2009. Disponível em: <<http://itaporanga.net/genero/g16/13.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2014.

NOVA, Cristine. **Novas Lentes para a história**. Bahia, Universidade Federal da Bahia, Dissertação de Mestrado, 1999. Disponível via www. URL: http://ufba.br/~crisnova/novas_lentes.html.

PAIVA, Cláudio Cardoso de. Imagens do homoerotismo masculino no cinema: um estudo de gênero, comunicação e sociedade. **Revista Bagoas**, Natal, n. 1, p. 231 – 248, 2007.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PROENÇA, Eder Rodrigues. Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar. In: FAZENDO GÊNERO 9: diásporas, diversidades, deslocamentos. 2010, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis, UFSC. 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277047580_ARQUIVO_EDERRODRIGUESPROENCA.pdf>. Acesso em 09 nov. 2014.

PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas**: os desafios e as contribuições para o programa Mais Educação. 2013. 367 fls. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo, 2013.

REISZ, Karel; MILLAR, Gavin. **Técnica del montaje cinematográfico**. Barcelona: Plot ediciones, 2003.

RIBEIRO, Daniel. Filme gay é censurado no Acre. Disponível em:

<<http://culturadigital.br/cbcinema/news/page/40/>>. Acesso em 06 set. 2014.

RODRIGUES, Chris. **O Cinema e a produção**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SÃO PAULO. **Guia de Educação integral em sexualidade entre jovens**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2012.

SILVA, Ricardo Mastrococo da. **A identidade lgbtt no cinema a análise de cinco curtas metragens de 2008 a 2011**. São Paulo : Portal Anhembi, 2013. Disponível em: <http://portal.anhembi.br/wp-content/uploads/dissertacoes_mestrado_comunicacao/Ricardo_Mastrococo_da_Silva.pdf>. Acesso em 18 nov. 2014

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

SOARES, Donizete. **Educomunicação: o que é isto?**. 2006. Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educunicacao_o_que_e_isto.pdf >. Acesso em: 13 out. 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses**. 8. ed. rev. e ampl. Santa Maria: UFSM, 2012.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas:Papirus, 1994.

VIEIRA JUNIOR, Astor. Rompendo com o reino das aparências: a luta GLBT contra o silêncio e a invisibilidade. IV Enecult - Encontro de estudos multidisciplinares em cultura. Salvador, 2008. **Anais**. UFBA, Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14436.pdf>>. Acesso em 05 nov. 2014

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo : Companhia das Letras, 1988.

ZANDONÁ, Jair. Da tela à sala de aula: leituras (não mais) subterrâneas. In: FAZENDO GÊNERO 10: desafios atuais dos feminismos. 2013, Florianópolis. **Anais.** Florianópolis, UFSC. 2013. Disponível em: <
http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386787136_ARQUIVO_FG10TextoJairZandona.pdf>. Acesso em 09 nov. 2014.

ANEXOS