



PEDAGOGIAS MIDIÁTICAS DA SEXUALIDADE NO CINEMA: Vermelho, Branco e Sangue Azul entre a representação, a política e os armários

Miqueias Ramos dos Santos¹

Samilo Takara²

Vinícius de Souza Santos³

RESUMO

O presente artigo tem como direcionamento a questão: de que modo as mídias contribuem para problematizar outras representações de afetos e sexualidade na formação docente? Para isso, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa a análise dos efeitos que esses artefatos geram nos processos de se relacionar com a produção, a difusão, o consumo e a interação entre pessoas por meio dos recursos midiáticos. Desse modo, optou-se por apresentar a relação entre Mídia, Cultura e Educação; discutir os efeitos do cinema nas constituições das representações sobre sexualidade; e, analisar os efeitos pedagógicos sobre sexualidade representados no filme Vermelho, Branco e Sangue Azul.

Palavras-chave: Educação. Mídia. Estudos Culturais.

MEDIA PEDAGOGIES OF SEXUALITY IN CINEMA:

¹ Mestrando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia - Mestrado Acadêmico em Educação - (PPGE/MEDUC/UNIR); Especialista em Gestão, Supervisão e Inspeção Escolar pela Faculdade Metropolitana, Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sapiens. Pesquisador - vinculado: ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC), em Porto Velho, Rondônia, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0007-8676-1634>. E-mail: mikkesadre@gmail.com

² Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Maringá (UEM/Brasil); Professor Adjunto no Departamento Acadêmico de Comunicação (DACOM), Professor Permanente na linha de Formação Docente do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/MEDU/UNIR) e Professor no Doutorado Profissional em Educação Escolar (PPGEEProf). Pesquisador - Líder vinculado: ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC), em Porto Velho, Rondônia, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8775-6278>. E-mail: samilo@unir.br

³ Mestrando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia - Mestrado Acadêmico em Educação - (PPGE/MEDUC/UNIR); graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), pós-graduado- Graduado em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto Educacional Maris. Pesquisador vinculado: ao Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde (GEPEAAL/CNPq), em Porto Velho, Rondônia, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0645-8595>. E-mail: igualatodos90@gmail.com

Red, White and Blue Blood between representation, politics and closets

ABSTRACT

This article focuses on the question of understanding how the media contribute to problematizing other representations of affection and sexuality in teacher training? To this end, the general objective of the research was to analyze the effects that these artifacts generate in the processes of relating to production, dissemination, consumption and interaction between people through media resources. In this way, it was decided to present the relationship between Media, Culture and Education; discuss the effects of cinema on the constitutions of representations about sexuality; and, analyze the pedagogical effects on sexuality represented in the film Red, White and Blue Blood.

Keywords: Education. Media. Cultural Studies.

PEDAGOGÍAS MEDIÁTICAS DE LA SEXUALIDAD EN EL CINE:

Rojos, Blanco y Sangre Azul entre representación, política y armarios

RESUMEN

Este artículo se centra en la cuestión de comprender ¿cómo los medios de comunicación contribuyen a problematizar otras representaciones del afecto y la sexualidad en la formación docente? Para ello, el objetivo general de la investigación fue analizar los efectos que estos artefactos generan en los procesos de relación de producción, difusión, consumo e interacción entre las personas a través de los recursos mediáticos. De esta manera, se decidió presentar la relación entre Medios, Cultura y Educación; discutir los efectos del cine en la constitución de representaciones sobre la sexualidad; y analizar los efectos pedagógicos sobre la sexualidad representados en la película Roja, Blanca y Sangre azul.

Palabras clave: Educación. Medios de comunicación. Estudios culturales.

PEDAGOGIAS MÍDIÁTICAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A inscrição nos estudos para pensar as questões de gênero e sexualidade se faz presente nas condições contemporâneas. Pesquisas anteriores tratam das pessoas em dissidência, dos enfrentamentos e das possibilidades de problematizar a pesquisa em Educação que trata das temáticas referentes aos corpos e às subjetividades de pessoas que são localizadas por conta das identidades de gênero ou das orientações sexuais em dissidência (Abreu, Pederiva, 2023; Rocha, Villalon, 2023; Silva, Lopes, 2023; Medeiros, 2023).

Em diálogo e ao mesmo tempo trazendo outra perspectiva, este estudo trata da relação com as mídias na contemporaneidade como uma realidade

para diferentes subjetividades. Ainda que existam pessoas que não têm acesso aos suportes tecnológicos das mídias, tal como discute Canclini (2007, p. 30-31), ao questionar “[d]iferentes, desiguais e desconectados?”, contribui para compreendermos a necessidade de “[f]ormular os modos da interculturalidade em chave negativa” como uma perspectiva “[...] do pensamento crítico: o lugar da carência”.

Ao mesmo tempo, estamos inseridos no contexto das culturas da mídia, tal como problematiza Kellner (2001) e os artefatos midiáticos são objetos de pesquisas relevantes para compreendermos seus efeitos culturais, sociais, políticos, econômicos, éticos, estéticos e pedagógicos. Como defende Silverstone (2005, p. 9,) ao explicar que a mídia “[...] está presente em todos os aspectos de nossa vida cotidiana” e, por isso, existe a necessidade de “[...] pôr a mídia no cerne da experiência, no coração de nossa capacidade ou incapacidade de compreender o mundo que vivemos”, como, também, “[...] de reclamar para o estudo da mídia uma posição intelectual aceitável num mundo que não hesita em repudiar a seriedade e a pertinência de nossas preocupações”.

Compreendemos que a mídia educa e, desse modo, ao invés de pensarmos em uma estratégia que proponha utilizar os artefatos midiáticos como recursos pedagógicos, mas compreendendo o quanto “[...] a mídia colonizou a cultura, que ela constitui o principal veículo de distribuição e disseminação da cultura [...]”, desse modo, os artefatos midiáticos são parte da “[...] forma dominante e o lugar da cultura nas sociedades contemporâneas” (Kellner, 2001, p. 54, grifo do autor).

É neste contexto que os estudos sobre os efeitos pedagógicos das mídias oferecem uma análise relevante para pensar a educação na contemporaneidade. Andrade (2016, p. 68) salienta que o “[...] conceito de pedagogias culturais permite destacar que é por meio do gerenciamento da cultura por parte de instituições que não a escolar, que a cultura tem se tornado um recurso pedagógico”.

A autora ainda advoga que “[...] o conceito de pedagogia [expandiu] a fim de dar conta das múltiplas formas e locais onde a aprendizagem possa

ser produzida” (Andrade, 2016, p. 68). É nesse contexto que problematizamos uma especialização das pedagogias culturais para pensar os efeitos educativos das mídias.

Ao acionar as discussões pensando na perspectiva das pedagogias midiáticas, pretendemos a partir da compreensão da “[...] produtividade da mídia ao ensinar modos de ser sujeito, modos de vestir, modos de consumir, entre muitos outros aspectos”, tal como explica Andrade (2016, p. 68), que efeitos esses artefatos geram nos processos de se relacionar com a produção, a difusão, o consumo e a interação entre pessoas por meio dos recursos midiáticos.

Canclini (2007, p. 31) explica que as teorias comunicacionais contribuem para compreendermos que conexão e desconexão com as pessoas são parte de como nos formamos enquanto “[...] sujeitos individuais e coletivos” e, desse modo, é decisivo compreender o espaço inter. Se pensarmos o espaço inter como condição entre os campos da comunicação e da educação, temos diversas perspectivas que contribuem para essa discussão sobre as pedagogias midiáticas.

Fischer (1997, p. 61) ao propor uma analítica sobre o estatuto pedagógico da mídia contribui para a interpretação de que esses artefatos culturais são mais que veiculadores, mas, também, veiculadores “[...] de saberes e formas especializadas de comunicar e produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica”. Nesta discussão, a autora propõe sua perspectiva.

Trabalho com a hipótese de que há um “dispositivo pedagógico” na mídia, o qual se constrói através da linguagem mesma de seus produtos; de que há uma lógica discursiva nesses materiais, que opera em direção à produção de sentidos e de sujeitos sociais; e de que há uma mediação, na relação complexa entre os produtores, criadores e emissores, de um lado, e os receptores e consumidores de outro (Fischer, 1997, p. 63).

Pela abordagem dos Estudos Culturais, tal como contribuem Kellner (2001) e Canclini (2007), trazemos a ambivalência para acompanhar a hipótese de Fischer (1997) e, ao mesmo tempo, propor uma perspectiva lateral

ao compreender os efeitos pedagógicos que as mídias têm. Ao pensarmos nos usos das mídias em diferentes contextos, experiências e relações, produzimos a analítica das pedagogias culturais para propor que estes artefatos têm especificidades educativas.

Silverstone (2005, p. 150) defende que “[a]prendemos como e o que consumir pela mídia. Somos persuadidos a consumir pela mídia. A mídia, não é exagero dizer, nos consome”. Assim, há discursos, processos, relações, interações, produções de subjetividade que se dão na relação entre pessoas e os artefatos midiáticos. A educação está nessas relações como uma pedagogia que conduz e orienta corpos, subjetividades, identidades e representações.

Andrade (2016, p. 169) apresenta em suas discussões como a cultura “[...] atua na formação do sujeito”. Nesta perspectiva, a autora mostra que os processos de movimento e deslocamento que a contemporaneidade trouxe também ofereceram outras perspectivas e “[...] múltiplas possibilidades de ser e constituir-se sujeito neste tempo”.

Assim, como existe uma “produtividade dos artefatos midiáticos na produção dos sujeitos”, os estudos culturais no campo da Educação oferecem subsídios e construtos teóricos outros (Andrade, 2016, p. 171). Desse modo, articular a capacidade de descrever “[...] as vidas cotidianas das pessoas” e suas articulações “[...] pela e com a cultura”, é uma estratégia que a dimensão dos estudos culturais contribui para interpretar “[...] como se articulam suas vidas as trajetórias do poder político e econômico e através delas” (Grossberg, 2009, p. 17).

Desse modo, antes de pensar em um uso pedagógico da mídia, esta discussão reconhece os efeitos educativos dos artefatos midiáticos, o investimento de sentidos e significados que constituem, produzem, proliferam e disputam as representações que são expressas em diferentes suportes para constituir as práticas e as interpretações que são disseminadas na contemporaneidade. É nesta direção que exploramos o cinema como um artefato midiático que tem efeitos pedagógicos acerca das representações sobre as sexualidades.

Nesse sentido, o texto está estruturado metodologicamente como resultado de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e utiliza dos métodos bibliográfico e documental para subsidiar a análise das representações apresentadas no filme Vermelho, Branco e Sangue Azul para problematizar as referências de outras identidades para a formação docente, por meio dos modos de endereçamento de Elizabeth Ellsworth.

CINEMA, SEXUALIDADE E REPRESENTAÇÃO

Louro (2008, p. 82) analisa que a produção cinematográfica hollywoodiana foi eficiente “[...] na construção de mocinhas ingênuas e mulheres fatais, de heróis corajosos e vilões corruptos e devassos”. Assim, as diferentes estratégias utilizadas pela linguagem cinematográfica foram utilizadas “[...] para dirigir o olhar, construir simpatias e repúdios”. Atores, atrizes, roteiro, cenário, música, vestimentas, iluminação, sons, ângulos, planos e tomadas são elementos que constituem formas de produzir as representações analisadas por Louro (2008).

Não apenas a tecnologia desenvolvida e empreendida pela indústria cinematográfica, mas as tecnologias de gênero e sexualidade são mobilizadas para constituir as histórias que representam noções de feminilidades, masculinidades, heterossexualidades, homossexualidades e outras formas de ser, estar, agir e as dinâmicas do desejo que estão representadas nas telas.

As dinâmicas acionadas nas produções cinematográficas não são exclusivas do artefato midiático, ainda que, como argumenta Elsaesser (2018, p. 27), o cinema “[...] provocara uma mudança na experiência do tempo, sua reversibilidade e retroatividade dentro da irreversibilidade da flecha do tempo, mas também efetivara uma interdependência entrelaçada e mútua de trabalho e lazer”.

Ainda que exista um gênero pornográfico no cinema que constitui uma das formas de interpretar as histórias a partir de uma perspectiva da prática sexual como fato, foco e narrativa preponderante, tal como podemos

aprofundar na leitura de Gerace (2015), ao analisar o cinema explícito, mesmo em obras fílmicas em que não se inscreve o erotismo e a pornografia, o cinema orienta, conduz e mobiliza nossa interpretação acerca da sexualidade.

Assumo que os significados que se atribuem a identidades, jogos e parcerias sexuais são situados e disputados historicamente e, ao longo dos tempos, nos filmes, posições-de-sujeito e práticas sexuais e de gênero vêm sendo representadas como legítimas, modernas, patológicas, normais, desviantes, sadias, impróprias, perigosas, fatais etc. [...] Reiteradas e ampliadas por outras instâncias, tais marcações podem assumir significativos efeitos de verdade (Louro, 2008, p. 82).

Constituídas como representações, as imagens em movimento são parte das dinâmicas culturais que orientam, formulam e instituem sentidos acerca do mundo, dos outros e de nós. As representações disseminadas no contexto das mídias podem ser problematizadas e, por isso, “[...] o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade” (Hall, 2016, p. 21).

Ao mesmo tempo, embasados pela perspectiva de Hall (2016) e de Ellsworth (2001), compreendemos que as representações disseminadas como verdades, tal como Louro problematiza (2008), não são fixas, estáveis, únicas ou certeiras, porque as pessoas podem negociar com as cenas que são apresentadas nos artefatos midiáticos.

O espectador ou a espectadora nunca é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele ou ela é, (O espectador ou a espectadora nunca é tampouco exatamente quem ele ou ela pensa que é, mas vamos deixar isso para mais adiante). O modo de endereçamento do filme pode “errar” o “alvo” por apenas duas cadeiras, atingindo, por exemplo, aquela poltrona situada duas cadeiras à esquerda do assento ideal (Ellsworth, 2001, p. 20-21).

Esse é o contexto que permite compreendermos a potencialidade de problematizar as mídias e suas culturas, tal como nos embasam Silverstone (2005), Kellner (2001) e Canclini (2007). A relevância de estudar, problematizar, discutir e analisar os artefatos midiáticos está presente na possibilidade de não termos as compreensões dominadas pelos artefatos e, ao mesmo tempo, por entendermos a possibilidade de disputa que as pedagogias midiáticas nos permitem.

Elsaesser (2018, p. 73) analisa os efeitos do cinema na constituição da memória, na produção dos sentidos de “[...] nossa vida afetiva e em nossos modos de estar no mundo – as nossas ontologias –”, e como estes processos tornaram-se preocupações da psicanálise da filosofia. Assim, o cinema como artefato, permitiu o desenvolvimento de estudos que envolvem as perspectivas das identidades culturais e suas inscrições de classe, raça, gênero, sexualidade e outras singularidades de ser e agir no mundo.

Ao mesmo tempo, as histórias, as cenas e as narrativas mobilizam um processo de identificação, projeção e representação. Ellsworth (2001, p. 55) analisa que as tentativas de se localizar na linguagem, ao mesmo tempo, nos coloca “[...] contra os limites da linguagem, contra a impossibilidade de que a linguagem coincida com aquilo de que ela fala, contra a fissura entre o que é falado e o que é referido, contra o inevitável fracasso da linguagem”.

Não é apenas a linguagem que fracassa. Halberstam (2020, p. 21) discute como é para as pessoas querer viver nesta condição e que, “[e]m determinadas circunstâncias, fracassar, perder, esquecer, desconstruir, desfazer, ‘inadequar-se’, não saber podem, na verdade, oferecer formas mais criativas, mais cooperativas, mais surpreendentes de ser no mundo”.

É nesse contexto que podemos discutir os efeitos da experiência cinematográfica e as possibilidades fílmicas que são acionadas pelos dispositivos midiáticos como pedagogias que orientam e mobilizam as subjetividades e os corpos na contemporaneidade. Essa discussão está presente desde as análises elaboradas por Fischer (1997), Louro (2008), mas também são resultados das contribuições de Kellner (2001), Silverstone (2005) e Canclini (2007).

Sendo os dispositivos midiáticos um dos atravessamentos que impacta a vivência dos sujeitos por meio de suas produções e distribuições, cuja finalidade é alcançar as inúmeras pessoas atuantes na sociedade, torna-se necessário apontar o cinema como meio pelo qual as narrativas se desenvolvem colocando em movimento os corpos, os desejos e as relações interpessoais. Assim, o cinema permite que os sujeitos reconheçam,

reconstituam, reflitam e rejeitem determinadas posições e discursos de acordo com suas escolhas.

De acordo com Paulino, Pimenta e Dinis (2019, p. 398):

Quando determinadas obras cinematográficas são pensadas e seus enredos são planejados, são oferecidas aos/as espectadores formas muito atrativas referentes a “posições de gênero, status social, raça, nacionalidade, atitude, gosto”.

Nessa perspectiva, as obras cinematográficas são projetadas para cativarem os sujeitos, assim, valendo-se dos elementos visuais, sonoros e discursivos elas produzem inúmeras formas de representações permitindo que os indivíduos se reconheçam em algumas delas. É isso que Ellsworth (2001) analisa como os modos de endereçamento, ou seja, as estratégias de identificação que são utilizadas nas produções dos filmes.

Elsaesser (2018, p. 118) retoma a dimensão do dispositivo para pensar no cinema a partir do contexto da arqueologia das mídias. Além dessa perspectiva, outras foram acionadas para se problematizar os efeitos do cinema na relação com as pessoas que estão na posição de espectadoras, tal como a Psicanálise.

Essas contribuições auxiliam parcialmente para a discussão empreendida por Ellsworth (2001) para pensarmos os modos de endereçamento e os processos de negociação que estão constituindo e sendo produzidos na relação entre o filme e as pessoas que o assistem. A dinâmica de interação entre as imagens e discursos mobilizados e os sujeitos que participam do processo de negociação também oferecem outras formas de pensar acerca do mundo, dos outros e de nós.

Para Dinis (2005, p. 78), proliferar infinitas conexões para o desejo, ensinar diferentes formas de pensar-sentir-dizer e estar no mundo, desterritorializa o pensamento e orienta o corpo para se tornar o outro. Esta é talvez a maior função educativa do cinema, pois assim como a cultura escolar de que falamos anteriormente, existe uma cultura midiática gerada por imagens e sons, que invade nosso cotidiano e desempenha uma função educativa.

Entre essas perspectivas, as representações são parte dos referenciais que oferecem condições de pensarmos dinâmicas como o sucesso e o

fracasso, tal como aborda Halberstam (2020), mas também oferecem perspectivas de gênero, sexualidade, raça, etnia, posições etárias e localizações geográficas na produção das representações (Hall, 2016).

Ao problematizar o efeito pedagógico das mídias, vislumbramos como estas oferecem referências sobre as orientações sexuais, suas possibilidades de ser, como as identidades de gênero são estilizadas nas relações entre corpo e subjetividade e os modos como determinadas formas de agir e ser são consideradas válidas ou como o fracasso é representado por aquelas pessoas que não estão nas formas da norma (Halberstam, 2020).

Embasada pela perspectiva os estudos culturais, das representações e das analíticas que oferecem uma perspectiva para estudarmos os efeitos pedagógicos das mídias, a analítica empreendida para elucidar os argumentos deste texto – oferece possibilidades de problematizarmos as posições em que as representações das orientações sexuais no filme Vermelho, Branco e Sangue Azul oferecem como pedagógicas para as pessoas que assistem esta obra fílmica.

O QUE AS CORES ENSINAM: ANÁLISES DE VERMELHO, BRANCO E SANGUE AZUL

O filme em análise tem por título original *Red, White and Royal Blue*, tem a duração de 121 minutos e está categorizado pelos gêneros Comédia e Romance. O filme teve estreia no dia 11 de agosto de 2023 e é recomendado para pessoas maiores de 14 anos. O filme conta a história de Alex Claremont-Diaz (Tyler Zakhar Perez) que ganha projeção na mídia estadunidense, após a eleição da mãe como presidenta dos Estados Unidos da América e seu encontro com o príncipe Henry (Nicholas Galitzine), da família real britânica. O filme é baseado no romance literário homônimo, escrito por Casey McQuiston.

Sublinhamos que o discurso amoroso sobre o príncipe encantado constitui parte das pedagogias de gênero e sexualidade que nos foram educadas nas infâncias das meninas. Outro ponto interessante é a aproximação entre Velho Mundo e Novo Mundo, tal como as narrativas

orientam a dimensão entre Monarquia e Democracia, Inglaterra e Estados Unidos, heterossexualidade compulsória e homossexualidade possível, ou, ainda, o par/oposição mostrar-se e esconder-se (Sedgwick, 2007).

Albuquerque Júnior (2010) explica a diferença entre os tempos das relações heterossexuais e homossexuais. Enquanto as primeiras são localizadas e produzidas na dimensão do futuro – angustiante e, ao mesmo tempo, naturalizado – o encontro, a relação, a possibilidade de se constituir um afeto que possibilite tornar a relação um namoro, um noivado e, na sequência, um casamento. O conto de fadas em que príncipes normalmente são apresentados como os que estão preparados para o encanto da heterossexualidade compulsória, a homossexualidade está vinculada ao passado.

[...] as relações homossexuais, por sua instantaneidade, vão alimentar fantasias acerca do que já se passou. Muitas vezes é ao narrar a aventura sexual porque passou, para seus amigos, para outros homossexuais, que o amante fantasiará sobre o corpo, sobre o ato, sobre a própria relação que teve com este outro. Um ato sexual afásico, um encontro que resultou apenas da linguagem dos gestos, dos toques, dos olhares, um ato sexual em que a boca esteve ocupada com outras práticas que não a da fala, pode dar origem, no tempo seguinte, a uma proliferação narrativa, uma miríade de significações. [...] Um ato, para o qual faltava tempo, ganha, assim, o tempo que não possuía (Albuquerque Junior, 2010, p. 46).

Há nas obras, que abordam as relações afetivas e amorosas, pedagogias midiáticas que educam, conduzem, orientam e disciplinam as nossas formas de compreender o amor, as relações e as possibilidades de ser, estar e agir no mundo. Alex e Henry iconizam essas representações para a construção do que a narrativa apresenta inicialmente como um desconforto entre os personagens.

A história inicia mostrando Alex como alguém que é eloquente, carismático, bonito – e esta é uma das características que é conduzida pelas pedagogias midiáticas para que se constituam as noções de beleza, de masculinidade, de juventude e de sucesso que são inscritas nos artefatos culturais e que nos ensinam características, ações, atitudes, comportamentos e, até mesmo, noções que envolvem o corpo, sua estilística e as estratégias de constituição de uma corporalidade que importa.

Henry também representa uma noção de beleza – diferente da apresentada por Alex, mas igualmente constituída nas formas como a mídia produz sentidos sobre a noção do homem belo –, mas apresenta características que remetem a noção de clássico, de realeza, de valores e sentidos que constituem a noção que a cultura estadunidense compreende de uma masculinidade britânica.

Essa narrativa construída sobre os personagens e suas caracterizações oferece uma representação definida nas dinâmicas de poder e das relações discursivas, sobre a forma como a dimensão da história de personagens que fazem a cisão da heteronormatividade é encaminhada, é produto de uma construção centrada na relação entre a diversidade, que provoca a tolerância e não o respeito, e os elementos que apontam e defrontam as performances sociais e culturais que tendem a surgir ao incidir sobre personas midiaticamente diferentes.

Esse aspecto é reforçado pelo professor Leandro Fonseca Missiatto (2021), ao tensionar as construções das colonialidades normativas no tempo passado, presente, e no presente que formam o futuro atravessado pelas formações de raça, gênero e classe social. Nesse sentido, ao falar sobre as normas de gênero, ele expande o enlace construído sobre a ação dessa norma não apenas no concreto dos corpos e vivências, mas no subjetivo dos sentimentos e posições vividas socialmente. Sobre isso ele infere que:

[...] a norma de gênero não apenas se sedimenta como mecanismo eficiente de dominação como também **se versatiliza, fazendo e refazendo os sentidos dos gêneros dentro de seu próprio campo de ação, pluralizando, como resultado último, as experiências de dor e os privilégios demarcados pelos gêneros.** (Missiatto, 2021, p. 42 [grifos nossos])

Essa pontuação sobre os personagens e a forma como são construídas suas narrativas, ainda é desenvolvida tendo como base os complexos entre diferença e mudanças sociais. Ademais a estes, aspectos de seleções intencionais e não neutras das características que compõem a formação de imagens reais e fictícias sobre os personagens principais do filme, inscrevem-se a estas escolhas a maneira como as pessoas consomem esta produção cinematográfica.

Denilson Lopes (2020), ao prefaciando o livro de Jack Halberstam, *A arte Queer do Fracasso* (2020) tensiona os sentidos que o fracasso adquire ao ser enfocado como final de alguma história ou de alguma ação, mas ao contrário dessas definições pessimistas, construídas ao longo dos anos, a forma como os personagens, Henry e Alex são apresentados em seus cenários e contextos são também apontamentos do fracasso, já esperado, quando amores homoafetivos se expõem socialmente.

Mas, não o fracasso das ideias pessimistas do século XXI, e sim a ideia de que a produção do fracasso e dele sendo performado na atuação das posições sociais e culturais que os personagens vivem apontam para que seja “[...] bem mais que o ‘não’” (Lopes, 2020, p. 15) e sim para a “[...] possibilidade de vida distinta da busca da felicidade a qualquer preço.” (Lopes, 2020, p. 15)

O que circunscreve a forma como as pedagogias midiáticas operam de forma definida e centrada na construção de papéis vividos e que devem ser vividos por pessoas da sociedade dita real. Isso porque, tal como nos aponta Camozzato (2014), a produção dessas pedagogias sinaliza refrações sobre a operação do sistema sobre si mesmo e sobre quem busca entendê-lo. Acerca do tema a autora aponta a pedagogia no contexto de saberes e práticas, em que:

[...] parece ser esse elo articulador entre, de um lado, ensinamentos e, de outro, práticas que são adotadas para que cada um opere sobre si mesmo, fazendo (ou não) com que os ensinamentos – articulados a discursos – de uma cultura atuem e façam parte de cada existência. (Camozzato, 2014, p. 584)

Assim, os reflexos da construção do perfil dos personagens são o apontamento para o começo, meio e fim que, pelas representações em tantas outras produções sobre pessoas não cisheterossexuais, demonstram os caminhos trilhados sobre a experiência de vida e de status social adquirido ou expurgado por quem ousa apresentar novas formas de viver e nomear os conflitos. Isso porque, “[...] que é uma ‘escritura’ (a dos ‘escritores’) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos?” (Foucault, 2014, p. 42)

Os personagens revelam sobre aqueles e aquelas que não aparecem, o que denota para quem assiste e analisa as esferas dos personagens inomináveis no longa. Definir a forma como será o comportamento da realeza e da presidência estadunidense revela apenas os entraves das elites visivelmente aceitas em uma sociedade marcada por uma pluralidade que cotidianamente vivencia os efeitos de comparar-se a um real imaginário.

Os conflitos entre os personagens ressaltam como eles se ocupam das representações que têm um sobre o outro. Em todos os encontros, Alex e Henry deixam nítidos seus desconfortos, mas operam de formas diferentes. Alex é afrontivo, tenta de diversas maneiras não apenas chamar a atenção do príncipe, como, também, incessantemente, tenta tirá-lo da posição superior e austera que o incomoda.

Henry, por sua vez, ignora ou mesmo tenta rejeitar com frases e palavras que marcam seu desinteresse ou, ainda, o desconforto da personalidade expansiva e dos movimentos que entende que Alex realiza de forma a chamar a atenção e ser o foco nos espaços em que está. Os dois inscrevem seus desconfortos e marcam suas angústias nas cenas em que estão juntos.

Aos poucos, a narrativa começa a mostrar o quanto para Alex os pensamentos sobre Henry são obsessivos. Há uma cena em que os dois são obrigados a se relacionarem bem publicamente para que a imagem da mãe de Alex, a presidenta dos Estados Unidos seja mantida positiva e, mesmo em desconforto, os dois começam a ver elementos que admiram um no outro.

Alex começa a perceber a generosidade e a gentileza de Henry no processo de contação de histórias e de visitas para crianças que estão em tratamento de saúde. O príncipe, por sua vez, começa a se encantar pelos modos como Alex expressa suas formas de ser e se envolve com as pessoas. Entre os desconfortos das oposições, eles vão constituindo uma relação que se formula pela complementaridade.

O aparente descolamento da expressão "sair do armário" de sua origem gay em seu uso recente pode sugerir que o tropo do armário está tão perto do centro de algumas preocupações modernas que poderia ser (ou de fato foi) esvaziado de sua histórica especificidade gay. Minha hipótese, porém, é que o contrário é que é verdadeiro. Acredito que todo um conjunto das posições mais cruciais para a

contestação do significado na cultura ocidental do século XX está consequente e indelevelmente marcado pela especificidade histórica da definição homosocial/homossexual, particularmente, mas não exclusivamente, masculina, desde mais ou menos a virada do século. Entre essas posições figuram, como já indiquei, os pares segredo/revelação e privado/público (Sedgwick, 2007, p. 28-29).

Alex e Henry mostram esse par/oposição mostrar-se/esconder-se entre as complementaridades e oposições que representam na narrativa fílmica. Ainda que as cenas aos poucos vão mudando as dinâmicas de oposição para a de complementaridade, os personagens nos mostram como foram ensinados a ver o mundo, os outros e a si mesmos. A narrativa para a masculinidade e para o sucesso os ensinou que a homossexualidade seria algo que não deve ter visibilidade.

Esse ponto oportuniza a problematização das pedagogias midiáticas presentes nas narrativas afetivo-amorosas que constituem as histórias de casais lésbicos e gays nas mídias. A lógica complementaridade e oposição que parece servir tão bem para as narrativas afetivo-amorosas acaba por reproduzir a dimensão que a heterossexualidade e as identidades binárias de gênero sustentam como pressupostos para uma relação afetivo-sexual-amorosa.

Esse elemento nos traz discussões relevantes para problematizarmos a representação das histórias de amores homossexuais para a mídia. Há contribuições relevantes ao trazermos uma narrativa possível para outras formas de se viver a homossexualidade que não localizem apenas a dimensão da sexualidade como um fator determinante das histórias.

Albuquerque Junior (2010, p. 46) analisa que temos uma representação que se dá constituída na lógica do sexo como prática que se realiza entre homossexuais como a forma de vínculo possível e que, quase sempre, a narrativa está “[...] centrada no próprio ato sexual, que é assim estendido, dilatado, monumentalizado, memorizado. Um ato, para o qual faltava tempo, ganha, assim, o tempo que não possuía”.

Outra história nos oferece também uma pedagogia diferente. A ideia de que um príncipe pode se apaixonar por outro homem. Ou, ainda, que alguém bonito, carismático e de projeção possa se apaixonar por um homem

é uma narrativa que não se apresenta no contexto da produção da heterossexualidade. A homossexualidade é localizada em uma posição de subserviência ou predatória, sempre vista como algo que pode por a perder a masculinidade heterossexual hegemônica.

Nesse movimento de romancear a relação entre Alex e Henry, há cenas que explicitam os modos como o enamoramento é atravessado – e produzido –, ao mesmo tempo, pelo desconforto da relação ser constituída entre dois homens. Há uma cena em que os dois passam à noite juntos, em um quarto de hotel, porque Alex está viajando para realizar a campanha da mãe para a reeleição e os dois se encontram.

Uma das assessoras que acompanha a campanha presidencial invade o quarto de Alex para apressá-lo, por conta do horário, e desconfia que há uma mulher com o filho da presidenta no quarto. Ao vasculhar, encontra Henry se escondendo no armário – metáfora recorrente que visibiliza a dificuldade de se assumir e o jogo de esconder/mostrar-se que representa as identidades sexuais dissidentes.

[...] a epistemologia do armário tem sido produtora incansável da cultura e história do ocidente como um todo. Embora isso possa ser razão suficiente para tomá-la como tema de questionamento, não deve constituir razão bastante para focar no escrutínio daqueles que habitam o armário (ainda que equivocadamente), à exclusão daqueles na cultura heterossexista ambiente que o prescrevem e para cujas necessidades representacionais íntimas o armário serve de maneira menos extorsiva (Sedgwick, 2007, p. 23).

Ao encontrar Henry, as perguntas sobre o tempo em que essa relação existe, como e quando isso começou são feitas pela assessora e registram como o discurso da norma localiza, orienta e sistematiza os modos como as sexualidades devem se comportar. Antes desse movimento, os encontros entre os enamorados ocorriam sempre de forma a proteger a imagem dessas representações de masculinidades hegemônicas – branca (ou, embranquecida, no caso de Alex, que tem ascendência latina), jovens, atléticos, belos e educados para manter as dinâmicas de gênero binárias que sustentam a posição da masculinidade.

Assim, a produção desses discursos dimensionados numa formatação discursiva para conter ou entender esse possível controle do amor, do afeto,

do desejo, do portar-se aciona-se para delimitar como devem ser vivenciadas as prerrogativas de quem nomeia novos formatos de vida e enlaces afetivos.

Outros são os movimentos do jogo de assumir/mostrar/esconder que ocorrem em diferentes momentos na narrativa. Tal como outras comédias românticas e filmes que localizam e orientam as histórias de amor, o casal precisa constituir uma representação de relação que será produzida não apenas pelo aceite, mas pela autorização da família real.

No filme, diferente do livro homônimo que inspirou a adaptação, há uma reunião da família real britânica para autorizar a relação entre o príncipe e o plebeu. A lógica já esteve presente em outras narrativas, figuras como Cinderela e outras tantas feminilidades que foram produzidas na lógica de desigualdade entre a realeza e o povo e a interdição sobre as possíveis relações amorosas.

Henry e Alex, porém, registram outra posição, porque a autorização não é sobre a relação entre descendente real e pessoa do povo, é mais complexo. A família real teria de reconhecer e autorizar uma relação afetiva entre dois homens. Os modos de fazer-se e de se situar na narrativa implica, ao mesmo tempo, perceber como a norma regula, autoriza, impede e conduz corpos e subjetividades.

Ao abordar a imperatividade da heteronormatividade Gomes (2008, p. 13) afirma que “[...] o que foge à norma é repudiado e considerado desviante de um modelo social que tem seus valores enraizados na dinâmica social da heterossexualidade.”. Desse modo, ao identificarem as identidades que não seguem a normatividade tradicional, (o)s sujeitos/culturas dominantes buscam controlar, aprovar, proibir e/ou orientar essas de acordo com seus interesses e suas regras.

O filme segue a narrativa do final feliz, como outras obras produzidas pela cinematografia estadunidense. Assim, ao mesmo tempo em que a regulação é visível, uma história como a dos protagonistas apaixonados oferece outra leitura dos encontros afetivos entre dois homens. Outras sexualidades que também recebem a autorização da narrativa.

Entretanto, não é uma história feliz para todas as pessoas. Há elementos que reconectam os ideais e as normas. A relação e as interações apresentam modos de ser e de agir que localizam as masculinidades hegemônicas autorizadas para representar cênica e culturalmente a representação dos amores heterossexuais monogâmicas. Aprendemos que o afeto e as relações estão atravessados por *poréns* e *senões*, como os endereçamentos oferecidos pelas cenas.

Por que essa narrativa fílmica interessa para a formação docente? Imaginamos que esta é uma pergunta que ocorre para as leituras dessas páginas. Histórias como essa e outras com diferentes personagens, contextos, cenas e inscrições de gênero estão disponíveis para diferentes pessoas no contemporâneo.

E, por isso, compreendendo os efeitos pedagógicos das mídias, entendemos que podemos a partir destes materiais compreender o que é ensinado em diferentes espaços, contextos, tempos e narrativas. Outras histórias sobre os afetos também nos ensinam que sentir e emocionar-se de outros modos é possível.

Para Fischer (2009, p.04):

Quando articulamos a ideia de uma formação docente que passa pela educação do olhar e pela educação ético-estética, tendo como material principal imagens do cinema e as respectivas práticas com tais narrativas, valemo-nos dos estudiosos anteriormente citados, para defender a proposta de que assistir a um filme e entregar-se a tal experiência significa realizar um trabalho que se esforça por ir além das interpretações fáceis, da exclusiva leitura das entrelinhas, de uma decifração do que não teria sido dito (mas que possivelmente “se queria dizer”).

Nesse sentido, entende-se que a utilização de narrativas cinematográficas/midiáticas no processo de formação/atuação docente possibilita que os educadores compreendam os efeitos pedagógicos das mídias, visualizando além das interpretações discursivas superficiais, realizando um trabalho de reflexão e compreensão, que vai além do que é literalmente apresentado pelos enredos.

Ao mesmo tempo, o consumo de representações também oferece uma perspectiva idealizada dos afetos, das relações e das interações que estão

representadas em diferentes telas, formatos e contextos. Desse modo, a potência de narrativas como esta é mostrar os efeitos do consumo e, ao mesmo tempo, a possibilidade de viver e existir de outros modos.

Os homossexuais seriam sujeitos montados a partir de outros processos de subjetivação, sujeitos que, muitas vezes, investem conscientemente em sua própria fabricação. Sujeitos que literalmente se inventam e reinventam, que mudam de nome, de aparência, de desejo e de sexo, seres que mudam até de corpo, na busca de construir territórios para seu desejo de habitar, de corpos para materializar esse desejo. (Albuquerque Junior, 2010, p. 51).

Se diferentes narrativas são mobilizadas em artefatos midiáticos que podem ser acessados em diferentes contextos e experiências, outras referências e possibilidades de negociação também são possíveis de serem deslocadas. Ao compreendermos que existem diferentes formas de relacionamentos, outras formas de lidar com os afetos e com as emoções, aprendemos também sobre existências diferentes, possíveis e plurais.

Essa lógica que opera para a manutenção do já estável é apresentada também por Jack Halberstam (2020) ao tensionar as formações do senso comum sobre os sistemas hegemônicos que delimitam nossas percepções de mundo e de afeto. Em relação a sexualidade essa lógica opera para reduzir a uma ideia furtiva e capitalista a construção de um agrupamento social que produza sucessos inanimados e com uma via única de serem vistas, estando todas as outras formações subordinadas ao contrário do que é centralizado para acontecer.

A mídia tem por atribuição reiterar as narrativas hegemônicas, bem como contribuir para derrubar ou apresentar novas formações sociais e discursivas sobre existências e outros enviesamentos, principalmente quando se relacionam em suas discussões os afetos e dissidências experienciadas pelas pessoas que se furtam da adequação ao produto do silêncio e quietude do armário de Nárnia.

[...] o senso comum heteronormativo leva à equação de sucesso com avanço, acúmulo de capital, família, conduta ética e esperança. Outros modos subordinados, queer ou contra-hegemônicos de senso comum levam a associação de fracasso com não conformidade, práticas anticapitalistas, estilos de vida não reprodutivos, negatividade e crítica. (Halberstam, 2020, p. 133-134)

Nesse sentido, entende-se que os enredos midiáticos executam uma função significativa na constituição das percepções e interpretações das interações humanas, afetos e emoções. Desse modo, as representações apresentadas e reproduzidas pela mídia possibilitam uma pedagogia que educa os sujeitos que consomem os inúmeros produtos midiáticos que os atravessam.

Ter outras histórias para constituir outros mundos possíveis pode contribuir para alargarmos nossas representações sobre as relações, as emoções e os afetos. Outras formas de ser e de agir constituem uma forma diferente de produzir sentidos no mundo, sobre o outro e sobre nós.

Ao mesmo tempo, existirem histórias de pessoas LGBTIAP+ nos espaços midiáticos também educa a heterossexualidade e as pessoas que são inscritas pelas violências para que se problematize os modos como somos educados para compreender a normalidade e as relações como possíveis e impossíveis que conhecemos em diferentes contextos.

Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição. [...] O armário não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. (Sedgwick, 2007, p. 22).

A autora contribui para compreendermos o efeito do armário – metáfora ainda recorrente sobre as sexualidades em dissidência – para que problematizemos a lógica LGBTIAP+fóbica. A dimensão do armário e sua lógica de visibilidade e invisibilidade mostra como as sociedades produzem condições de desconforto para se viver outras formar de afeto e desejo.

A formação docente pode atentar-se aos discursos mobilizados pelas mídias para que sua atuação tanto didático-pedagógica quanto relacional possa considerar os desconfortos, as angústias e os possíveis caminhos da vida de pessoas que em seus processos de subjetivação precisam (con)(sobre)viver ao armário.

E ao olharmos para esta dinâmica, o foco não é renunciar à metáfora do armário. No contexto contemporâneo, ainda que maleável para

determinadas formas de ser e de agir, o armário é condição das relações de representação da sexualidade, como mostra Sedgwick (2007), ainda está no contexto das relações e representações.

É relevante frisar, em nossa perspectiva, para professoras e professores em diferentes níveis, modalidades e contextos, que o assumir ou esconder-se são condições complexas. A pessoa em seus processos de subjetivação precisa considerar seus modos de agir, seus contextos e suas experiências. Assumir-se e esconder-se são dinâmicas subjetivas complexas e exigem da pessoa modos de viver e agir também difíceis e desgastantes (Sedgwick, 2007).

Assim, olhar para outras histórias contribui para que possamos refletir sobre nossas experiências, pensar sobre nossos afetos e emoções e constituir modos de ser e de agir que reconhecem outras narrativas como possíveis, ainda que provisórias e que precisam de diferentes interpretações. Ao invés de pré-julgar a sexualidade, o trabalho docente consiste em contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, tal como preconiza a Constituição Federal (Brasil, 1988).

Com a autoestima, com o amor-próprio, quase sempre, afetados pela denegação social que sofrem, os homossexuais precisam, constantemente, fazerem como que um trabalho de reconstrução de si. Como se fossem roupas rasgadas, a autoimagem dos sujeitos homossexuais, numa sociedade heterodominante, precisa estar sendo sempre remendada. (Albuquerque Junior, 2010, p. 53-54).

Considerar os efeitos da produção da subjetividade no trabalho pedagógico é conhecer diferentes narrativas e problematizar os modos como aprendemos sobre as relações, os afetos e as emoções. Só é possível produzir outras direções, se acompanhamos um processo de modos que consideramos outras experiências como narrativas possíveis. Assim, as cenas narradas contribuem para encontrarmos os resultados: os modos de endereçamento que oferecem uma posição de sujeito para as pessoas que assistem a obra para que outras narrativas sobre sexualidade possam constituir dimensões sobre as experiências de diferentes subjetividades e corpos.

Professoras e professores precisam conhecer outras dinâmicas e, ao mesmo tempo, considerar que a tarefa pedagógica do desenvolvimento

pleno da pessoa não é dizer sobre o dever de se assumir ou de se esconder, de mostrar ou de invisibilizar, mas de considerar outras formas como possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embasados pelas problematizações dos efeitos pedagógicos das mídias, estas discussões oferecem outras perspectivas para analisar os processos de discussão sobre a formação docente e os usos dos artefatos midiáticos no contexto contemporâneo. Assim, amparados pela questão orientadora: de que modo as mídias contribuem para problematizar outras representações de afetos e sexualidade na formação docente?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar os efeitos que esses artefatos geram nos processos de se relacionar com a produção, a difusão, o consumo e a interação entre pessoas por meio dos recursos midiáticos. Desse modo, optou-se por apresentar a relação entre Mídia, Cultura e Educação; discutir os efeitos do cinema nas constituições das representações sobre sexualidade; e, analisar os efeitos pedagógicos sobre sexualidade representados no filme Vermelho, Branco e Sangue Azul.

Diante dessas discussões, frisamos os efeitos pedagógicos das mídias e como estas representações sobre sexualidade e identidades de gênero educam as subjetividades e os corpos sobre os modos de ser e agir no mundo. Desse modo, problematizar as referências de obras como o filme analisado nos permite compreender as dinâmicas que se apresentam entre os elementos narrativos que abrem possibilidades e que mostram os limites e as angústias das representações midiáticas.

Compreender os efeitos das mídias na Educação contemporânea contribui para que a formação docente esteja atenta ao seu compromisso com o desenvolvimento pleno da pessoa. As condições do armário como metáfora da experiência de produção de subjetividades e sexualidades nestes tempos oferecem interpretações e condições outras.

Professoras e professores podem contribuir com o desenvolvimento das pessoas e de suas localizações e compreensões sobre os afetos, as emoções

e as orientações sexuais oferecendo suporte e condições para que diferentes narrativas sejam possíveis ao invés de negar, tutelar ou dizer como as pessoas devem experimentar as identidades, as representações e os sentidos que as sexualidades representadas nas mídias oferecem para as pessoas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

SANTOS DIAS DE ABREU, F.; LIMA MARTINS PEDERIVA, P. EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: produção da pós-graduação brasileira (2000-2020). **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023001, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID1745. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1745>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. Amores que não têm tempo: Michel Foucault e as reflexões acerca de uma estética da existência homossexual. in: RAGO, Margareth (Org.). Dossiê Foucault e as Estéticas da Existência – **Revista Aulas**, Unicamp: Campinas, 2010. (41-58).

ANDRADE, P. D. de. **Pedagogias culturais** – uma cartografia das (re)invenções do conceito. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS: Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/143723>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

CAMOZZATO, V. C. **Pedagogias do presente**. Educação & Realidade, v. 39, n. 2, p. 573–593, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JQGQqFY6bhHXDRrLj8Sn56P/#> Acesso em: 15 abr. 2024.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 2. ed. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

DINIS, N. F. Educação, cinema e alteridade. Educar em Revista, n. 26, p. 67–79, jul. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/r74mHVDskMfbxdWF6FJvX7G/#> Acesso em: 15 abr. 2024.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (7-75).

ELSAESSER, T. **Cinema como arqueologia das mídias**. Trad. Carlos Szlak. São Paulo: Sesc São Paulo, 2018.



FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**. UFRGS: Porto Alegre, 1997 (59-80).

FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira De Educação**, 14(40), 2009. 93–102. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100008> Acesso em: 23 jan. 2024.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 2014.

GERACE, R. **Cinema Explícito**: representações cinematográficas do sexo. São Paulo: Perspectiva: Edições Sesc São Paulo, 2015.

GOMES, D. B. **Homofobia**: a regulação dos espaços por meio da discriminação contra homossexuais. 2008. 44 f. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GROSSBERG, L. El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construcionismo y complejidad. **Tabula Rasa**. Colombia. n. 10. 2009 (13-48). Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892009000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 09 mai. 2023.

HALBERSTAM, J. **A arte queer do fracasso**. Trad. Bhuvi Libanio. Recife: CEPE, 2020.

HALL, S. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KELLNER, D. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

LOURO, G. L. Cinema e Sexualidade. In: **Educação & Realidade**. vol. 33. n.1 - jan/jun. Porto Alegre, 2008. (81-98) Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6688/4001> Acesso em: 29 mai. 2023.

MEDEIROS, J. L. de. A ESCOLA QUE FREQUENTAMOS: um passado de silêncio, preconceito e violência LGBTQIA+. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023066, 2023. DOI: 10.24065/re.v13i1.2524. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2524>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MISSIATTO, L. F. **Colonialidade normativa**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2021. 133p.
PAULINO, A. G.; PIMENTA, A. V.; DINIS, N. F. Educação, Cinema e Estudos Culturais (Education, Cinema and Cultural Studies). *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 388–400, 2019. DOI: 10.14244/198271993351.



Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3351>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PINHO, R.; PULCINO, R. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 3, p. 665–681, jul. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/120638/117720> Acesso em: 15 de abr. 2024.

PRECIADO, P. B. **Pornotopia**: PLAYBOY e a invenção da sexualidade multimídia. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N-1 edições, 2020.

ROCHA, D.; SOUSA CRUZ, J. V. O “não lugar” do “corpo travesti” no “corpo discente” da pós-graduação e pesquisa na Amazônia nortista. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023028, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2119. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2119>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, L. C. M. da; LOPES, J. L. da S. GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: percepções de acadêmicas(os) do PARFOR em um município paraense. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023033, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID1696. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1696>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** 2. ed. Loyola: São Paulo, 2005.

Recebido em: 06 de março de 2024.

Aprovado em: 01 de abril de 2024.

Publicado em: 18 de abril de 2024.

