

GÊNERO E SEXUALIDADE EM CARTAZ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Hugo Souza Garcia Ramos¹
Alexsandro Rodrigues²

Resumo

Esta investigação problematiza a possibilidade de se experimentar outras formas de formação, em especial sobre a temática de gênero e sexualidade, a partir da interseção com o cinema. Para tanto, foi realizada uma formação docente no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades da Universidade Federal do Espírito Santo com um grupo de onze professores/as de diferentes escolas e que possuíam distintos cursos de licenciaturas. Foram realizados 10 encontros que totalizaram uma carga horária total de 30 horas. Entre os principais resultados obtidos está a afirmação da necessidade de espaços formativos que potencializem a troca de experiência compartilhada e que aumentem a potência de existir. Além disso, foi observado que existem algumas condições que fazem parte de uma formação, como confiança, disponibilidade, sintonia, grupalidade e interesse.

Palavras-chave: Formação, cinema, sexualidade, gênero.

GENDER AND SEXUALITY IS PLAYING ON TEACHER TRAINING

Abstract

This research discusses the possibility to try other forms of formation, in particular gender and sexuality-themed, from the intersection with the cinema. Therefore, teacher training at the Center for Studies and Research on Sexualities the Federal University of Espírito Santo with a group of eleven teachers from different schools and had different degree courses was held. Among the main results is the affirmation of the need for continued training to promote exchanges of experience and the increasing share of power exist. Furthermore, it was observed that there are some conditions that are part of a formation, such as reliability, availability, tune, and groupality interest. And together, effects emerge in unpredictability plan and indeterminacy.

Key-words: Formation, cinema, sexuality, gender.

¹Mestrado em psicologia institucional – Universidade Federal Fluminense. E-mail: hugo-sgramos@hotmail.com

²Professor adjunto IV da Universidade Federal Fluminense – Doutorado em Educação – Universidade Federal Fluminense – E-mail: xela_alex@bol.com.

Formação inventiva e cinema: articulações possíveis

Este texto tem como objetivo problematizar a experimentação de outros modos de formação, em especial a formação docente. A experiência que será apresentada é uma formação docente sobre a temática de gênero e sexualidade a partir do cinema, uma atividade de extensão do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (NEPSs)³.

Percebe-se que muitos cursos ofertados de formação se vinculam a políticas do Ministério da Educação (MEC), ou seja, a uma “Educação Maior”, nas palavras de Silvio Gallo (2008). São políticas de formação que muitas vezes separam a formação do espaço do cotidiano e da própria vida. Numa direção contrária, busca-se uma “Educação Menor” (GALLO, 2008) ao analisar a experiência de uma formação docente⁴, e como esta lança possibilidade para outros modos de constituição de si e do mundo, na medida em que promove novos modos de compor uma relação com formação.

O sentido da experiência formativa que será defendido se encontra numa formação inventiva. Uma formação que busque a invenção de problemas, onde o si se constitui e o mundo coemerge. Trata-se de uma política cognitiva entendendo a cognição como invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999). A invenção, de acordo com Kastrup (2005), não deve ser confundida com a criatividade e não se relaciona com inteligência. A invenção é sempre invenção do novo, e com isso é dotada de imprevisibilidade. Além disso, ancorada nas ideias de Bergson, a autora afirma que invenção é sempre invenção de problemas, o que permitirá “disparar o devir da cognição e o primeiro passo para a invenção de si e do mundo. A invenção é uma potência que a cognição tem de diferir de si mesma” (KASTRUP, 1999, p.235).

Nesse encaminhamento, a partir de diálogos com Kastrup (1999; 2005) pensa-se uma formação com a experiência de problematização e com a invenção de

³O Núcleo surgiu em 2014 com a proposta de problematizar o compromisso social que se estabelece nas relações entre academia, sociedade civil, governo e movimentos sociais no que tange à vida e ao direito à diferença. O núcleo tem atraído, desde sua fundação, pesquisadores e estudantes de diversas áreas: Educação, Administração, Jornalismo, Ciências Sociais, Direito, Medicina, Psicologia etc.

⁴A formação contou com o apoio da Fundação de Amparo e Pesquisa do Espírito Santo FAPES.

problemas, e não somente com a solução de problemas. É importante destacar que não se implode a solução de problemas; a proposta é invenção de problemas e solução de problemas, de sensibilidade e ação, de tal forma que as problematizações não cessem. É uma formação contínua e permanente, que pode, igualmente, ser dita de (de) formação. Um dos participantes⁵ da formação corrobora também com essa ideia pensando a formação como um fluxo e transformação:

Compreendo que a formação de quem educa, salvo as devidas considerações sobre o que seja educar, deve estar em constante fluxo e transformação. Pois, se os tempos, os espaços e os indivíduos ao meu redor, inclusive eu enquanto educador estou em franca transformação é necessário buscar novos olhares, saberes e fazeres do educar para a partir daí criar novas ferramentas, metodologias, didáticas, políticas, afetos, recepções, um novo corpo capaz de dialogar e entrar em contato com os desafios da educação de nosso tempo, cada vez mais móvel. Penso que sentir a educação como desafio me move. Quero ser provocado a responder perguntas não sabidas, ou se sabidas não compreendidas ou tratadas com indiferenças por mim. Quero ser convocado a um novo perguntar. Quero ser chamado ao novo, pensar os contatos possíveis de minha atuação enquanto professor de Filosofia.

Nesse sentido, a formação se coloca como um novo perguntar. Um exercício de perguntas e de invenção de problemas. Ou seja, uma formação inventiva. O conceito de formação inventiva foi desenvolvido e defendido por Rosemeri Dias na sua tese de Doutorado. Para a autora formar é

criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou, ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente (DIAS, 2012, p.36).

Assim, formar não se limita à aquisição de habilidades cognitivas, competências, treinamento, conscientização ou instrumentalização. Formar é invenção, invenção de problemas, de si e do mundo. É potencializar os encontros,

⁵Os professores/as que produziram a formação junto com o coordenador serão chamados no texto como participantes e não como sujeitos da pesquisa e com nomes fictícios. Isso como uma tentativa para que haja um espaço efetivo de coautoria na produção de conhecimento; como demonstração de que realmente eles/elas tiveram voz, atuaram, e participaram desse processo formativo.

compartilhar um mundo nas tessituras cotidianas e lidando com as diferenças; para poder fazer-emergir o campo virtual de forças que coexiste na realidade. Não se esquecendo, da abertura da imprevisibilidade que se faz presente na formação.

Existe um princípio ético-estético-político intrínseco à formação inventiva, uma atitude frente à formação, uma atitude de vida. Rocha, explorando a perspectiva ética-estética-política de Guatarri e Rolnik diz:

A dimensão ética sustenta uma atitude em que o exercício do pensamento é um fator preponderante, a apreciação de valores e das situações estabelece o que potencializa ou não a vida e requer o abandono do prescrito e a abertura para iniciativas libertadoras, para uma vida mais feliz na ampliação de escolhas; a dimensão estética traz o desafio à criação de um percurso de problematização, mergulho no campo de forças que desmancham as formas e determinações já estabelecidas, favorecendo novas circunscrições do cotidiano, deslocamentos de antigas determinações. Por que poderíamos associar a estética à ética? Porque no momento em que somos afetados pelas forças e nos propomos a pensar, outros modos vão se construindo, escolhas vão acontecendo entre nós por caminhos impensados. A dimensão política situa o campo dos encontros como essencial, publicização do que faz, tomada de posição, atitude implicativa que tensiona a rede de relações, saída do lugar de espectador. A política se dá no espaço público, no fortalecimento de um entre nós (2012, p.46).

A formação inventiva se relaciona com um processo de produção de subjetividade e ganha força nas micropolíticas da produção de modos de subjetivação. Um processo em que a formação é a “expressão do que somos, plano de construção e superfície de variação do que somos. [...] pensar a formação: como experiência de subjetivação, de construção de si e do mundo” (CÉSAR, 2013, p.13).

O cinema envolve também este processo de produção de subjetividade; ele age sobre a vida, faz ver o nosso mundo diferentemente. Assim, foi possível realizar uma conexão entre a formação inventiva e o cinema. Com isso, surge a seguinte pergunta: O que pode o cinema numa formação inventiva?

Arte é uma prática de problematização [...]. É exatamente nessa interferência na cartografia vigente que a prática estética faz obra, sendo o bem sucedido da forma indissociável de seu efeito de problematização do mundo. O mundo liberta-se de um olhar que o reduz às suas formas constituídas e sua representação, para

oferecer-se como matéria em processo de arranjo de novas composições e engendramento de novas formas. A arte participa da decifração dos signos das mutações sensíveis, inventando formas através das quais tais signos ganham visibilidade e integram-se ao mapa vigente. A arte é, portanto uma prática de experimentação que participa da transformação do mundo (ROLNIK, apud DIAS, 2010, p.9).

De saída, é preciso afirmar que o cinema é uma arte. Acredita-se, então, que o cinema pode ativar a invenção de problemas, a experiência de problematização. Para tanto, as imagens não devem ser compreendidas apenas como representações, estando no plano das formas. As imagens emitem signos - que “segundo Deleuze é aquilo que exerce sobre a subjetividade uma ação direta, sem a mediação da representação” (KASTRUP, 2001, p.20) - que afeta o sujeito. Ou seja, força o movimento da subjetividade.

Para os estoicos, o real é composto por duas dimensões: superfície e profundidade (ALVARENGA; NEVES, 2015). Nesse sentido, é preciso expandir a realidade para além do que se vê, do que denominamos formas, objetos, conteúdos, sujeitos, o que se entende por superfície; a realidade, assim, é apreendida como uma representação, como algo já pré-existente e dado. Coexiste com essa dimensão da realidade o plano das forças moventes que a produzem e que ainda não possuem forma, o campo dos afetos, do virtual, de expressão. É isso que se entende por profundidade.

Para acessar este outro plano da realidade com seus efeitos e reações é preciso um corpo disponível e sensível às afecções produzidas nos encontros, um corpo vibrátil (ROLNIK, 2014). E o acontecimento habita essa dimensão incorporal, ele existe no momento de transformação dos corpos através do encontro.

O acontecimento habitaria a profundidade – a dimensão incorporal –, mas se faria como um brilho puro na superfície – dimensão corporal – dos corpos em mistura. Seria um desprender incorpóreo da superfície, um puro expresso das profundezas. (ALVARENGA; NEVES, 2015, p.73).

Será, portanto, no encontro entre as imagens cinematográficas e os professores/as que se dará o acontecimento, acionando o mundo virtual do campo de

forças; de algo que ainda não possui forma, que não está dado e que ainda vai ganhar expressão. A noção de acontecimento diz respeito aos processos de transformação de tais corpos, atribuindo certas mudanças a eles e desencadeando outras, abrindo potências. Os corpos se transformam singularmente a partir do encontro. Segundo Deleuze

Em todo acontecimento existe realmente o momento presente de efetuação, aquele em que o acontecimento encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que designamos dizendo: eis aí, o momento chegou; e o futuro e o passado do acontecimento não se julgam senão em função deste presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna (apud ALVARENGA; NEVES, 2015, p.70).

Dessa maneira, o acontecimento é que forçará a experiência de problematização, de invenção de problemas. Em outras palavras, ele produz um abalo, inquieta o sujeito, faz sentir e pensar. É um encontro de diferenças, em que tem lugar a invenção de si e do mundo; e que poderá produzir uma reconfiguração da subjetividade. A formação inventiva envolve, portanto, processos de territorialização e desterritorialização, de subjetivação e dessubjetivação.

Nesse sentido, o percurso do movimento de desterritorialização passa do visível, consciente, dos territórios, e vai para o invisível, inconsciente, dos afetos. (ROLNIK, 2014).

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.323).

A desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona ou destrói um território, ou seja, é uma saída de território, é a “operação da linha de fuga”. É por meio deste processo que se produz um movimento que desloca valores, normas e “verdades” que os professores poderiam possuir até o momento. No que se refere à

sexualidade, pode desestabilizar processos de normalização, segregação, classificação e levar ao questionamento das identidades.

Dessa forma, colocam-se em decomposição certas formas preexistentes, elas perdem sentido e se esvaziam de vitalidade. Instaura-se, assim, no trabalho docente e na vida uma crise que produz uma nebulosidade. E o que se pode fazer neste momento? Não se pode viver esses movimentos de desconstituição de territórios em si mesmos e estagnar na crise. Tal momento precisa ser vivido como uma *violência positiva* (ROLNIK, 2014), que ativa a criação de novos territórios, isto é, a reterritorialização.

Deleuze e Guatarri (1997) afirmam que a desterritorialização e a reterritorialização são processos indissociáveis. Portanto, se há um movimento de desterritorialização, haverá também um movimento de reterritorialização, a constituição de novos territórios. No entanto, é preciso salientar que o processo de desterritorialização pode desdobrar-se na recomposição de territórios vinculados à ordem de produção capitalística, ao invés de invenção de outros territórios (MACHADO, 1999).

Diante disso, os docentes precisam de uma atenção voltada para processos que se desdobrem na invenção e constituição de novos territórios, não vinculados modelos normalizadores que propõem obediência a um código de leis ou a uma moral com valores transcendentos e universalizantes colocados pelo sistema-sociedade capitalística.

Nesse sentido, é possível fazer novas relações docentes no trato com a sexualidade, é possível novos territórios. Isso vai depender da força de invenção deles decomponem práticas e mundos e compõem novos, indissociavelmente, com a força de resistência que garante a mudança, na medida em que estas novas práticas consigam se afirmar na tessitura do presente.

Mesmo que após algum tempo essas novas práticas sejam capturadas e se tornem modelos - sejam naturalizadas, cristalizadas, ou seja, tornem-se enrijecidas - os territórios das práticas docentes são sempre finitos e determinados na relação que se estabelece no cotidiano de uma determinada escola, de determinada classe/grupo. A

vida docente é uma incansável produção de novas práticas e abandono de outras. Dessa forma, se coloca como imperativo, a existência de espaços de formação que possibilitem realizar esses movimentos.

Qual política de imagem cinematográfica é potente para uma formação inventiva sobre gênero e sexualidade?

A intenção é tomar o cinema como arte, como um vetor produtor de ideias, de pensamentos, capturador de forças, de sentidos, de signos, que vai além da representação e cria imagem-movimento. O cinema como experimentação, como ferramenta de vida, como máquina de produção de sensações outras, que traça mapas, inventivos para a memória, dialogando com forças intensivas e provocativas, produzindo acontecimentos. [...] Uma espécie de produção que percorre as intensidades menores, as linhas vibrantes dos sentidos, que pode mobilizar o corpo, a vida, pensamento, por meio de imagens, das narrativas, dos movimentos e, quem sabe, vulcaniza uma explosão de forças, que explore os sentidos, as inquietações, e que desordene as ideias fixas, os valores absolutos, ou pode também funcionar para o seu contrário (BRITO, 2015, p.71).

A percepção cinemática é um processo que envolve também o corpo. O objetivo é tentar fazer com que o filme afete os sujeitos e que engendre uma provocação do “lugar” em que se encontram. Isto é, que cause uma inquietação e problematização. O foco não estará sempre no conteúdo das imagens, não se pode concebê-las como representações. Deve-se pensá-las como acontecimentos, experimentações, como ferramenta de vida.

Um cuidado ao pensar os filmes é de não focar somente aqueles que reverberam a norma hegemônica com gays brancos, ocidentais e de classe média da sociedade de consumo. E o gay negro e pobre? E as travestis e os/as transexuais? Uma pista para começar esse movimento é reunir filmes cuja temática gira em torno das sexualidades não convencionais, isto é, das sexualidades dissidentes.

É válido lembrar que não é a intenção aqui um grande aprofundamento nas linhas teóricas e análises das diversas tipologias de cinema, mas, sim, buscar elementos constitutivos do cinema e de alguns autores que possam contribuir para a

realização de uma filmografia para a perspectiva de formação continuada de professores que este trabalho propõe. Iniciemos o desenho e escrita dessa análise.

Nem sempre na história do cinema houve personagens não-heterossexuais. O filme *No Último Verão – Suddenly, Last Summer* – (MANKIEWICZ, 1959) passou para a história como o primeiro filme americano voltado ao grande público ou ao circuito comercial que traz um personagem homossexual (LOURO, 2008). Embora haja este “avanço” a personagem é representado ainda no lugar da abjeção. O filme demonstra que o Sebastian (personagem homossexual) mereceu seu destino: a morte. Depois, outros filmes e outros personagens ainda vão reiterar esse lugar. Percebe-se que a temática da homossexualidade deixa de ser invisibilizada, mas a posição desprezível, anormal, abjeta não deixa de existir. Ou ainda reforçam o estereótipo do gay afeminado e afetado.

Após a inserção da homossexualidade no cinema, até hoje existem várias possibilidades de leitura da representação desses personagens nos filmes. Dean (2007) oferece três modelos de “visibilidade gay ou lésbica” que têm sido possíveis no cinema contemporâneo. A primeira classificação proposta seria a visibilidade no mainstream⁶ hollywoodiano baseada na produção comercial norte-americana para a exibição de filmes que atingem normalmente públicos não gays.

Para o autor esse cinema comercial surge com filmes em que a homossexualidade é normalizada nos mesmos termos da heterossexualidade, e considera que houve uma crescente visibilidade nas representações de gays e lésbicas. No entanto, ele ressalta que “quando personagens homossexuais participaram de filmes, eles foram apresentados como tipos humanos patológicos e desviantes, de assassinos e sociopatas a vítimas de doenças psicológicas” (2007, p. 364). Ou seja, uma representação de gays e lésbicas marcadas como inferiores, representados de uma maneira homofóbica em que os vinculam à criminalidade, monstruosidade e que estão fadados a finais trágicos.

Um exemplo de filmes desse modelo é *Filadélfia* (DEMME, 1993) e *O Segredo de Brokeback Mountain* (LEE, 2005). Embora sejam aclamados pela mídia, eles são

⁶Termo que se refere a uma tendência/corrente dominante, neste caso de filmes hollywoodianos. A tradução literal seria “corrente principal”.

filmes do mainstream hollywoodiano que normalizam esses personagens por meio da construção de identidades fixas e essenciais e se distancia da possibilidade de se colocar em cena também outras culturas de gays e lésbicas que envolvam, por exemplo, questões de classe e raça. Além disso, os colocam como diferente da maioria dos personagens dos filmes, o que reforça uma lógica de minoria homossexual (SILVA, 2012). Nesses filmes, o que ocorre é que a homossexualidade pode ser até aceitável desde que não coloquem em cheque as normas da heterossexualidade.

O segundo modelo proposto por Dean é o da visibilidade do ponto de vista gay e lésbico. Trata-se de um cinema independente norte-americano que se dedicou a produzir filmes que falavam a partir de uma suposta visão de gays e lésbicas e que incluíam também a “subcultura gay urbana”. Nestes filmes, os sujeitos gays não vivem identidades sem lugar, em busca de aceitação, e muitos deles nem chegam a incluir histórias de “coming out”, ou seja, os “personagens têm uma identidade gay estabelecida e afirmativa” (DEAN, 2007, p. 370). O que se nota é que os conflitos entre heterossexualidade e homossexualidade deixam de ganhar a cena, e o foco narrativo passa a estar no cotidiano de gays e lésbicas.

Por mais que os filmes deste modelo também não desestabilizem as lógicas binária e heteronormativas,⁷ conforme afirma Dean, eles conseguem provocar outros deslocamentos. Mas até que ponto conseguem alcançar uma crítica e deslocamento do falocentrismo e da heterossexualidade compulsória? Diferentemente da cinematografia comercial e hollywoodiana, estes filmes conseguem fazer “das territorialidades e temporalidades gays e lésbicas imagens possíveis (...). Ao enfocarem as relações de mesmo sexo, fazem delas o elemento central das narrativas e vão buscar apresentar imagens positivas, românticas, sensuais e até mesmo eróticas” (SILVA, 2012, p.35). Existe, assim, um novo olhar para as histórias e para o público, na medida em que são endereçados para uma audiência que possui uma afirmação identitária.

Acreditamos que seja de extrema importância que os gays e lésbicas se sintam representados em filmes e com imagens positivas. Como diz Karla Bessa (2007), se na

⁷A heteronormatividade compreende uma nova ordem sexual, isto é, todas as pessoas devem organizar suas conforme o modelo da heterossexualidade (COLLING; NOGUEIRA, p.178, 2014).

sala de cinema - do lugar entre a poltrona e a tela - é possível ter a sensação de compartilhar de uma sensação que minimiza, por exemplo, sentimentos de isolamento e dor, a fantasia excede ganhando força para alcançar a vida.

O último modelo proposto por Dean (2007) é o Queer Cinema, que aposta em constituição de personagens mais fluidos que deixam de representar uma identidade homossexual unificada. Uma característica destacada pelo autor é que nestes filmes normalmente não se espera uma relação entre identidade e relações afetivo-sexuais. De certa forma, vai numa direção oposta dos dois modelos anteriores que se enquadram numa certa normalização. Estes filmes realizam uma crítica a imagens essencializadas e certos tipos de perfis identitários de gays e lésbicas esperados e aceitáveis socialmente. Uma possibilidade de conquistar “visibilidade, cuja conotação não fosse mais a da perversão, mas da ousadia e da beleza de ser e se reconhecer diferente” (BESSA, 2007, p.276).

Foi no ano de 1992 que a crítica norte-americana de cinema Ruby Rich cunhou pela primeira vez, num artigo chamado “New gay film: a queer sensation”, a expressão New Queer Cinema (BESSA, 2007). Eram filmes que estavam aparecendo fora dos festivais gays de cinema, e que foram analisados por Rich como queers:

É claro que os novos filmes e vídeos *queer* não são a mesma coisa e não compartilham um único vocabulário ou estratégia ou interesse estético. E, no entanto, estão unidos por um estilo comum. (...) há em todos eles traços de apropriação e pastiche, ironia, e também um re-trabalhar da história com o construcionismo social em mente. Rompendo definitivamente com abordagens humanistas mais antigas e com os filmes e fitas que acompanhavam a política da identidade, essas obras são irreverentes, enérgicas, alternadamente minimalistas e excessivas. Acima de tudo, estão cheias de prazer. Estão aqui, são *queer*, ligue-se neles (apud BESSA, 2007, p. 278).

O termo Queer⁸ foi uma palavra escolhida por teóricos e militantes por representar uma reapropriação da comunidade LGBT de um termo pejorativo “queer”

⁸Originalmente um sinônimo de esquisito (odd), esse termo – como substantivo e como adjetivo – se tornou um epíteto pejorativo para homens gays e lésbicas no século vinte, especialmente nos Estados Unidos, onde sublinhava a “não naturalidade” da homossexualidade.(...) na década de 80 surgiu um movimento que procurava resgatar o termo e livrá-lo de seu significado negativo. Neste uso, **queer é um guarda-chuva que designa todos aqueles que são sexualmente dissidentes, mesmo que não sejam estritamente homossexuais, e todas as formas “transgressivas” de sexualidade.** Muitas lésbicas e

em inglês, e que significa, em português, estranho, esquisito. Há uma inversão do que seria um insulto homofóbico, marcando os gays como abjetos para se transformar “em uma autodeterminação contestadora e produtiva de um grupo de corpos abjetos que, pela primeira vez, tomam a palavra e reclamam sua própria identidade” (PRECIADO, 2014, p.28). Agora os próprios gays se autoafirmam como “viados”. Uma tentativa de fazer embate à heteronormatividade presente na sociedade e até mesmo dentro do próprio movimento gay.

Para Lopes e Nagime (2015), o New Queer Cinema possui sua importância de trazer imagens plurais que representam uma democracia real de sujeitos e corpos diversos, não só os corpos com padrões estéticos e aceitos moralmente na sociedade. Possibilitaram colocar em cena assuntos polêmicos, desconfortáveis e até mesmo temáticas que já haviam sido esquecidos pela militância. Através do cinema, tentou-se mostrar, na realidade, “um orgulho de suas próprias imagens desviantes de uma norma majoritária e justamente por isso, particular, original e bela” (LOPES;NAGIME, 2015, P. 16).

O New Queer Cinema também está presente no Brasil, todavia é preciso fazer algumas considerações, como afirmam Lopes e Nagime (2015), contextualizando nossa situação política-histórica-social, diferenciar as realidades de produção, exibição e distribuição, além de ponderar a revolução que a internet proporcionou reposicionando o acesso aos filmes, o que acaba influenciando nas produções do presente. O filme *Madame Satã* (2002), de Karim Ainouz, se alinha com essa perspectiva em que politiza a homossexualidade e o cross-dressing, trazendo questões de classe, raça e condição periférica. Colocou na tela dos cinemas o que era ser pobre, negro e homossexual no Brasil daquela época. Uma narrativa que não aderiu nem à homo nem à heteronormatividade, e tampouco se alinhou às narrativas hollywoodianas.

homens gays, transexuais, bissexuais e mesmo heterossexuais cuja sexualidade não cabe no padrão cultural do casamento heterossexual monogâmico adotaram o rótulo queer. (...) O termo é às vezes usado como verbo. “Queer” alguma coisa é substituir valores heterossexuais, normativos, por valores das sexualidades minoritárias, efetivamente **fazer dos valores não-normativos a norma** (grifos nossos) (GROSSMAN apud BESSA, 2007).

Na leitura de Denilson Lopes (2015, p.126) este filme conta não só uma história oficial de subjetividades e afetos, mas fala de um “complexo curto-circuito de identidades à medida em que o protagonista é negro, pobre, crossdresser, father, lutador de capoeira, ladrão, assassino, queer”. Momento de palmas para essa produção queer que provoca deslocamentos e subverte as normas hegemônicas da sociedade!

A ideia é não se prender a classificações, ainda que sejam importantes para analisar os filmes e situá-los. Para a perspectiva de formação de professores em que se aposta, os filmes que se aproximam ao New Queer Cinema são os mais potentes. No entanto, deve-se admitir a possibilidade de que alguns filmes com as estéticas do “mainstream hollywoodiano” e das políticas de afirmação da identidade gay também possam contribuir.

Assim, o importante é pensar na maior pluralidade possível de filmes: brasileiros, estrangeiros, documentários, curta-metragens, com personagens gays (plurais), com travestis, transexuais, etc., em cujas histórias haja uma abertura para um modo de ser e estar no mundo para além das normas restritivas de gênero, sexualidade, desejo e prazer.

Foram selecionados os seguintes filmes para exibição: Tomboy; Série Perfil Diversidade USP; Elvis & Madona; #NossaFamíliaExiste; Orações para Bobby; Milk – A voz da igualdade; The Normal Heart; Hoje eu quero voltar sozinho.

O processo de experimentação da formação: a potência dos encontros

O sentimento da confiança faz da experiência um domínio de experimentação. Ele é a condição de todo ato de criação⁹.

Foram abertas quinze vagas para professores da Educação Básica (pública ou particular). Esse número de vagas se justifica para ser possível abordar as questões em maior profundidade e para que a participação dos integrantes não fosse limitada, havendo uma troca de ideias mais intensa. Foram preenchidas 11 vagas. A formação

⁹ (LAPOUJADE apud SADE; FERRAZ E ROCHA, 2013, p.285).

teve gravação em áudio, numa tentativa de acompanhar as experiências dos sujeitos, suas manifestações, sentimentos e emoções. Busca-se extrapolar o discurso e ampliar a realidade em vista das afecções e do sensível das imagens que afetam os sujeitos. Juntamente a este movimento foi registrada a experiência do coordenador em um diário de campo.

Foram realizados dez encontros com carga horária total de trinta horas. Em oito encontros houve exibição de filmes, sendo o primeiro na abertura e último no encerramento da formação. Para o encerramento foi solicitado que cada participante escrevesse uma carta que contasse sobre a experiência da formação. Cada encontro estava previsto para durar três horas e foi realizado no período noturno, tendo em vista a dupla jornada de trabalho de muitos professores. A cada encontro da formação realizada no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (NEPS) partia-se de um território comum de afetação: os filmes, e que a partir daí iam se produzindo diversos diálogos, desvios, bifurcações, lembranças de relatos de experiência pessoal e profissional. E, claro, muitas problematizações que circulavam entre todos. O coordenador procurava escolher disparadores, às vezes perguntas, levando em conta as questões que possibilitariam produzir deslocamentos de lugares instituídos e cristalizados. Vale destacar, que não existia uma ordem na forma em que isso acontecia. Às vezes, essas questões eram colocadas ao longo das discussões e não no início, não existia uma forma pré-definida. Dependia de cada encontro, pois algumas obras cinematográficas produziam efeitos que apresentavam um grau de perturbação maior ou menor, e assim, convocava mais ou menos fala. Ao mesmo tempo, não havia um foco previamente estabelecido, embora cada filme tratasse ou direcionasse para uma temática. Cada encontro estava aberto ao inesperado. Isso aliado ao componente afetivo que, surgindo na experiência com cada imagem cinematográfica, possibilitava que se construíssem outros olhares, propiciadores da construção de novas subjetividades.

E aí o filme trouxe muito mais para gente pensar o que é, muito além das caixinhas, das teorias, de identidades ou não. **Como é que a gente pode sentir** como que é a realidade, as angústias de uma criança transgênera. **Toca-me muito a delicadeza, a sensibilidade.**

Isso me toca de uma forma que não é só enxergar um menino adolescente ali, que anda mais afeminado. Ver como que foi a infância dele, tentando romper diversas barreiras (Participante, grifos nosso).

Eu acho massa vocês abrirem espaço para gente que está trabalhando na educação, de ter a oportunidade, de ter a possibilidade de ver nossas/os colegas irem se refazendo, e eu sendo movido para isso também. De pensar, de me sentir, para observar os detalhes quando o Hugo diz no início: da importância do corpo, do sentir, e aí ela vem e diz: “eu penso que...” Como nós somos o tempo todo para o pensar e não para o sentir. Aqui a gente tem a possibilidade de pensar e de **sentir também a partir do cinema, que nos leva para esse lugar do sentir a partir do corpo** (Participante, grifo nosso).

O filme traz aquilo que eu falei com o Hugo no primeiro dia, **o cinema traz para gente aquilo que a gente não consegue falar (...)** (Participante, grifo nosso).

imagens e enredos que balançaram com o meu modo rígido de ver a vida (Participante, trecho de sua carta).

A produção de afetos foi o que permitiu construir uma experiência compartilhada, em sintonia. Vale destacar que “a sintonia, ou o compartilhamento de estados afetivos, ocorre largamente sem ser notada, fora da consciência reflexiva” (STERN apud SADE; FERRAZ E ROCHA, 2013, p.286), ela não é voluntária, pessoal e racional. Na formação, o disparador fílmico permitiu proporcionar um plano de sensações, que se inscrevem numa dimensão da realidade, assim como o da confiança, que é do plano movente de forças, intensidades, do campo dos afetos, do virtual. Os participantes falam então de suas experiências a partir de outro lugar, de uma perspectiva que não isola, mas pelo contrário, torna-se uma experiência comum, o que possibilita o engendramento de um plano comum e indeterminado.

A sintonia permite, então, a emergência da confiança e dava sentido à experiência tanto de si quanto do outro. A maneira como o grupo foi se entregando à experiência compartilhada produzia apropriações e problematizações distintas, favorecendo, então, a construção de uma grupalidade, de uma confiança e de um plano comum e, ao mesmo tempo, heterogêneo.

Acho bom você dizer isto. É você que está reconhecendo que isso é uma caretice, que essa caretice é tua. E que bom e bonito você dizer isso para o grupo. Não sei, eu sinto que a partir desse momento o

grupo começa a se constituir de uma forma diferente. Cria confiança e afetividade. A gente percebe que nós estamos aqui num movimento, enquanto educadoras e educador, educadores. [...]. Como dizer isso, sem lhe agredir. Eu preciso olhar para ti, como você toca seu pescoço, observar como você cruza as pernas, observar com que roupa você está. O que tem a ver uma coisa com a outra? Tem a ver sim, **sentir como que o outro funciona** para dirigir a palavra. A escuta, a observação do que o outro é. O caminho de pensar uma educação, um diálogo, uma relação com o outro e outra é sempre está na escuta. Eu estou falando do corpo mesmo, de como o corpo dobra sabe, como o outro quer ser ouvido, como o outro quer ser sentido, como o outro aceita ser nomeado. Então, para eu me relacionar com esse outro distinto, que eu o ouça, veja, observe. E sim, e ter a preocupação de respeitar essa outra identidade que eu não conheço. [...] (Participante, grifos nosso).

E que grupo é este hein? Maravilhoso! Cada um com suas experiências, seu jeitinho de falar, virar os olhos diante de alguma dúvida, risadas, choros e até mesmo as putarias faladas (adoro). Agradeço todo o companheirismo e por me permitirem as trocas. Fiquei com um certo medo de me sentir burra, afinal eu estou longe da UFES há algum tempo, mas encontrei em vocês uma liberdade que logo, logo o medo passou e cada vez mais, como diria outro ator, fui me sentindo “suave” (Participante, trecho de sua carta).

A confiança no processo formativo provoca um aumento da potência da formação e do engajamento nela. Além de “aumentar a potência de criação coletiva de territórios existenciais” (SADE; FERRAZ E ROCHA, 2013, p.284), reafirma-se a existência de uma forte relação da confiança com a promoção da criação de uma grupalidade, o que convoca modos de sentir e agir que mobilizam pertencimento ao grupo.

Para Sade; Ferraz e Rocha (2013) a palavra confiança– con fiar- significa fiar com, tecer com, composição e criação com o outro/outrem. Já para Stengers, citada por Despret (2004, p.122), a confiança “é um dos muitos nomes para o amor, e você nunca pode ser indiferente à confiança que você inspira”. No limite, pode-se afirmar a constituição de um *ethos* da confiança na formação.

A confiança, bem como o interesse - mesmo que por apostas bem diferentes, precisam ser compartilhados para fazer com que as coisas emergam, como afirma Despret (2004). É a confiança que conecta o coordenador, os participantes, enfim, é a conexão entre todos os envolvidos. É justamente porque criaram confiança que se tornaram disponíveis aos processos de des-re-territorialização. “ A confiança diz respeito tanto ao regime afetivo de articulação quanto à abertura para as

transformações decorrentes dessa articulação” (SADE; FERRAZ E ROCHA, 2013, p.284). Ou seja, existe um plano de indeterminação e que pode possibilitar a ativação de modos de subjetivação.

Durante as formações havia uma participante que nunca atuava através do discurso. Atuava de outras formas, ao seu modo. O coordenador observava com atenção essa atuação. Até que em um encontro ela disse que precisava falar. Talvez naquele encontro para ela já houvesse estabelecido uma confiança e, assim, conseguiu desabafar para o grupo:

Eu vou falar, na verdade eu vou tentar falar. Tudo que a gente está discutindo aqui desde o primeiro encontro, tudo é muito novo para mim. Eu até falei na semana passada, que eu precisava de mais 23 anos para entender tudo. Porque assim, desde que eu nasci eu sou evangélica. Porque assim, existe as minhas questões, as questões que eu acredito. E existem às questões de gênero, de sexualidade, diversidade. E por eu estar nesse meu lugar de educadora, preciso respeitar e conhecer. Até para lidar um pouco melhor, para não confundir as coisas. E aí ele falando da tia dele, eu me lembrei do meu primo. Ele é gay. Como assim, eu tenho essa idade toda e nunca cheguei para falar com ele, conversar com ele. De perguntar que lugar é esse que ele está, que lugar é esse que é diferente do meu. E estou sentindo que é uma coisa que eu preciso fazer. Eu acho que a partir daí, eu vou ter uma visão diferente do que eu tenho hoje. Eu tenho poucas coisas para falar em relação a tudo, por ser tudo muito diferente para mim. Mas, já foi uma provocação isso. De querer chegar até a ele, de conversar com ele, de perguntar como é que é esse lugar para ele, o que é para ele estar ali? O que é diferente dele para mim? E tudo mais (Participante).

A partir dessa fala, é possível compreender o quanto os encontros estavam contribuindo para que fosse possível a emergência de novas subjetividades, de novas possibilidades de ação e conexão com o mundo. Neste caso específico, emergiu a possibilidade dela se sensibilizar com o outro (seu primo) e querer estabelecer outra conexão e encontro com ele.

Outros/as participantes colocam como que a cada encontro são inundadas/os de problematizações que as/os deslocam do lugar onde se encontram e as/os fazem pensarem outros possíveis. De como foi suscitado movimentos de saída de si, devires inusitados:

Sentirei falta dos incômodos e inquietações que cada intervenção feita pelxs participantes do curso e explicações trazidas pelo Hugo causavam em mim. Quantos olhares, horizontes e perspectivas foram desconstruídos e novos construídos [...] Com certeza já não somos mais xs mesmxs. **Já não sou a mesma** (Participante, grifo nosso).

A troca de experiência foi algo magnífico e singular. A cada encontro uma nova pessoa (Participante).

A gente achou que ia chegar aqui, já com os conceitos definidos, ah eu domino um pouco, mas toda semana eu vou embora com a minha cabeça assim (ela faz um gesto com a mão demonstrando uma cabeça grande). Quantas coisas que eu ainda não tinha pensado, quantas mais dúvidas. [...] Eu ainda tenho muita coisa para pensar (Participante).

[...] sairei daqui mudado, rasgado, provocado e perturbado... nunca mais seremos os mesmos depois destes encontros [...] (Participante)

[...] Eu não conseguia me colocar no lugar dele, para entender isso. Era uma questão importante para ele, mas eu não conseguia alcançar. **Hoje eu consigo porque a gente está discutindo aqui tá.** E eu estou começando a saber que isso faz parte do respeito. Que ele quer ser reconhecido como ela. **São situações que eu tenho que ir desconstruindo e entendendo** (Participante, grifo nosso).

Subjetividades e mundos vão sendo engendrados. Os encontros resgataram a confiança no mundo, de que existem outras possibilidades, de que algo diferente pode vir acontecer. De que por entre as formas constituídas se insinuam frentes de indeterminação e, assim, o mundo se coloca novamente como matéria a ser trabalhada - inclusive nas questões de gênero e sexualidade - como fonte de novas possibilidades de existência, convocando-nos, assim, a agir. Algumas participantes expressam exatamente esse efeito:

Hoje foi o último dia da formação “Sexualidade em cartaz na formação docente”. Desde abril as minhas segundas-feiras têm sido especiais, porque me reuni com um grupo maravilhoso de profissionais e estudantes da área da Educação comprometidos com o respeito às diferenças. Cada um que participou trazendo sua realidade, suas experiências e impressões me marcaram profundamente. (...) Dizem que a vida é a arte do encontro, esse foi um belo encontro proporcionado pelo Hugo Garcia e os demais colegas que me deram um gás de esperança e energia. Cada filme, cada conversa, cada lágrima e sorrisos reverberaram profundas reflexões para a vida! “O que temos feito de nós?” (Participante).

Essa formação me deu mais força para ainda para lutar pelos meus pensamentos, na verdade, pela liberdade de expressão, opinião, direitos e ideologias nas escolas (Participante).

O curso renovou nossos ânimos, nossas esperanças e me sinto, mais do que nunca, encorajada a travar novas lutas diárias a garantia dos direitos humanos [...] (Participante).

Outro efeito importante da formação a ser destacado é o lugar hierarquizado de especialista/pesquisador que foi sendo diluído, pois o coordenador passou a se sentir parte integrante do grupo. Passos e Eirado (2014) lembram que a dissolução não está relacionada com o abandono da observação, mas quem se relaciona em compreender que não há separação entre objetivo e subjetivo, entre pesquisador e objeto. Trata-se de se abrir e contemplar a coemergência de sujeito e mundo.

Quando o coordenador se lança na experiência, possibilita justamente coemergir sujeito e mundo. Nesse movimento, ele acompanha os processos de emergência, de indeterminação, cuidando do que advém. O cuidar se coloca como imperativo nesse processo. Passos e Eirado afirmam que o “paradigma não é o de conhecer, mas o do cuidar, não sendo também o do conhecer para cuidar, mas **o do cuidar como única forma de conhecer**, ou ainda, o paradigma da **inseparabilidade imediata entre cuidar e conhecer**” (2014, p. 17, grifos nosso).

Por outros modos de experimentar uma formação docente: considerações finais

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,

que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(Manoel de Barros, 1998).

O poeta Manoel de Barros já afirmava que a maior riqueza do homem é a sua incompletude. No processo formativo também não se esgota a formação, ela não é finita. Numa formação inventiva, o si e o mundo estão em um processo de transformação permanente. Num movimento que possibilita sempre novas atualizações e novas emergências. Os/as próprios/as participantes da formação também afirmou isso:

Uma vontade? Continuar! Continuar com o papo tranquilo, destemido, continuar a falar, continuar a aprender com o outro, na melhor forma de se mediar (Participante, trecho de sua carta).
O tema nunca vai acabar, dificuldades, problemas, preconceitos sempre irão aparecer, e conto com vocês para “explodir” (Participante, trecho de sua carta).
E o nosso porto é nunca chegar.
O caminho, é por ele que vamos.
É por ele que andamos, o caminho!
Então segues em paz! (Participante, trecho de seu poema/carta).

Com esta experiência de formação foi possível perceber que existem algumas condições que se fizeram presentes ao longo da formação, do modo como se entrelaçam engendrando o processo formativo. Foi observado que, na formação, o disparador fílmico permitiu proporcionar um plano de sensações, assim como o da confiança, que é do plano movente de forças. O que proporcionou com que houvesse uma experiência compartilhada em meio a um plano comum e, ao mesmo tempo, heterogêneo.

Outra condição inerente a este processo formativo foi de como o interesse e confiança precisam ser compartilhados, sem esquecer-se de evidenciar a sintonia que permitiu esta emergência da confiança. Com isso, o grupo foi se entregando à experiência compartilhada, produzindo apropriações e problematizações distintas,

favorecendo, então, a construção de uma grupalidade. Outra condição fundamental: o reconhecimento da existência de que se criou um grupo e de se sentir pertencente a ele.

Por fim, torna-se necessário experimentar formações sem querer capacitar, treinar, sem verdades universais, transmissão, conscientização, instrumentalização ou ainda com dicotomias entre teoria e prática. Por isso, afirmamos, a partir da formação realizada, que existe sim, a possibilidade de se construir novos modos de formação docente. É preciso configurar a vida e a formação em novos sentidos e em relações mais inventivas. Foram estas as sinalizações das cartas que os professores/as escreveram.

Referências

ALVARENGA, Gabriel de Castro Augusto; NEVES, Cláudia Abbes Baêta. A noção de acontecimento e características da arte em Deleuze e Guatarri: a ruptura como potência de interferência criadora. In: Romagnoli, R. C.; Dimenstein, M. (Org.) **Cotidiano e Processos de Subjetivação**. Vitória: Edufes, 2015.

BARROS, Manuel de. **Retrato de artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BESSA, Karla. Os festivais GLBT de cinema e as mudanças estético-políticas na constituição da subjetividade. **Cadernos Pagu** (28), janeiro-junho. p. 257-283.2007.

BRITO, Maria dos Remédios de. **Sobre a máquina devir-mulher no cinema**: sexualidade embaralhada. *Linha Mestra*, v.27, p.71-74 ago.dez.,2015

CÉSAR, Janaína Mariano. **O que se passa nos processos formativos?** O labor de um ethos na produção de si. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

COLLING, Leandro; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: sobre conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: Rodrigues, Alexandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio R. S. (orgs.) **Transposições**: lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Vitória: EDUFES, 2014.

DEAN, James Joseph. **Gays e queers**: do centramento para o descentramento da homossexualidade em filmes americanos. *Sexualities*, v.10, p.363-386, 2007.

DESPRET, Vinciane. O corpo com o qual nos importamos: figuras da antrozo-gênese. **Body and society**, v.10, n.2-3, p.111-134. 2004.

DELEUZE, Gilles. e GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____. Arte que nos move: oficinas de formação inventiva de professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33ª, 2010, Caxambu. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PPD/GT24-6493--Int.pdf>. Acesso em: 24 de Abril de 2016.

GALLO, Silvio. Deleuze & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo de cognição**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. Educação Sociedade, Campinas, v.26, n.93, p.1273-1288, Set./Dez. 2005.

_____. **Aprendizagem, arte e invenção**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Cinema e Sexualidade. **Educação & Realidade**, 33(1): 81-98, Jan./Jun., 2008.

LOPES, Denilson; NAGIME, Mateus. **New Queer Cinema** e um novo cinema queer no Brasil. In: MURARI, L.; NAGIME, M. (Org.) **New Queer Cinema: cinema, sexualidade e política**. Rio de Janeiro, 2015. P.12-17.

LOPES, Denilson. **Madame Satã**. In: MURARI, L.; NAGIME, M. (Org.) **New Queer Cinema: cinema, sexualidade e política**. Rio de Janeiro, 2015. P.126-129.

MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades Contemporâneas. In: BARROS, M. E. B. (Org.). **Psicologia: questões contemporâneas**. Vitória: EDUFES, 1999.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. P.17-31.

PRECIADO, Beatriz. Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

ROCHA, Maria Lopes da. Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina, 2014.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. *Fractal, Revista de Psicologia*, v.25, n.2, p.281-298, maio/ago.2013.

SILVA, Marcos Aurélio. **Territórios do desejo**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Referências filmográficas

AÏNOUZ, Karim. **Madame Satã**. Brasil, 105min, 2002.

DEMME, Jonathan. **Filadélfia** [*Philadelphia*]. Estados Unidos, 125min, 1993.

LEE, Ang. **O Segredo de Brokeback Mountain** [*Brokeback Mountain*]. Estados Unidos, 134 min, 2005.

MANKIEWICZ, Joseph L. **De Repente No Último Verão** [*Suddenly, Last Summer*]. Estados Unidos, 114 min, 1959.

Data de envio: 04 de Março de 2017.

Data de aceite: 24 de Maio de 2017.