

Universidade de Brasília

INSTITUTO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Marcus Vinicius Azevedo de Mesquita

Corpos negros fora do armário: Potencialidades pedagógicas dos filmes *Negrum3* e *O Arco do Tempo*

BRASÍLIA

2021

Marcus Vinicius Azevedo de Mesquita

Corpos negros fora do armário: Potencialidades pedagógicas dos filmes *Negrum3* e *O Arco do Tempo*

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes, na Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Educação em Artes Visuais

Orientador: Prof. Dr. Belidson Dias

Coorientadora: Profa. Dra. Tatiana Fernández

Brasília

2021

Agradecimentos

A *Exu* por abrir os meus caminhos durante esta pesquisa.

A *Guilherme Aguiar*, meu amado companheiro, agradeço por trazer poesia a minha vida, me acalmar nos meus momentos de angústia e de ansiedade, bem como pela leitura e correção atenta e dedicada deste trabalho.

Aos meus pais, *Claudete e Belarmino*, que sempre acreditaram em mim.

Ao meu irmão *Ronie* e minha irmã *Danielle*, pelo incentivo.

À *Belidson Dias*, meu orientador e *Tatiana Fernández* minha coorientadora pelas provocações, pelas orientações e pelo apoio.

Ao Professor *Celso Luiz Prudente* e à Professora *Rosana de Castro*, membros da banca do meu exame de qualificação, pelas valiosas sugestões e críticas que me permitiram realizar esse trabalho.

A *Edileuza Penha de Souza*, pela amizade, incentivo, trocas de conhecimento e leitura atenta e amorosa desta pesquisa.

À *Secretaria de Educação do Distrito Federal*, pelo apoio na realização desse trabalho.

A *Ana Carolina e Gustavo*, amigos de mestrado, pelas conversas e mensagens de apoio e trocas constantes.

A *Diego Paulino e Juan Rodrigues*, por realizarem filmes que me instigaram a pesquisar.

A *todos, todas e todes* que, de alguma forma, contribuíram para esse trabalho e que permanecem na luta contra o racismo e contra a LGBTfobia.

Afroqueer existência

*identidade (des)faz minha arte
e a minha afroqueer
existência
dor luta amor
insistência resistência
que transcende*

*às vezes incomoda
às vezes se encaixa
às vezes destoa
às vezes separa
mais do que gostaria
de ver unido*

*minha liberdade
flui por mundos
escondidos
em represas sociais
raciais sexuais
classe-determinantes*

*ora se retrai
ora se expande
sobre o corpo
periférico
enjaulado
demarcado
predeterminado*

*mas a água
tá no fogo
e borbulha
tá no fogo!
água de arroz
e feijão
água de lágrimas
e paixão
água pura
e vulcânica
e escarlate
explosão!*

*a minha afroqueer
existência
transborda*

Pedro Ivo Silva

RESUMO

Mesquita, M. V. A. (2021). *Corpos negros fora do armário: potencialidades pedagógicas dos filmes Negrum3 e O Arco do Tempo*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília.

Esta dissertação é uma pesquisa acerca das potencialidades pedagógicas presentes nas formações discursivas existentes em dois curtas-metragens de diretores do Cinema Negro brasileiro: *Negrum3* (2018) e *O Arco do Tempo* (2019). Ambos os filmes retratam a experiência de jovens negros e negras que expressam uma sexualidade dissidente. O objetivo é investigar como a linguagem cinematográfica se articula na produção de discursos acerca de raça e de sexualidade, que lhe conferem potencial pedagógico. A análise foi realizada a partir das contribuições dos estudos da Teoria Queer, da Educação da Cultura Visual e do Etnoletramento. A pesquisa faz uso dos pressupostos da Análise do Discurso e do conceito de Interseccionalidade, para compreender a associação entre raça e sexualidade na construção imagética das obras. A investigação centrou-se nos seguintes conceitos: *os dispositivos de controle, a epistemologia do armário* e o *Etnoletramento*. Essas categorias de análise possibilitaram investigar discursos acerca da violência vividas pelos sujeitos retratados, a influência do armário na vida de pessoas que expressam sexualidades dissidentes e as representações da ancestralidade negra não-normativa. Foi possível identificar que, nas representações fílmicas, são desenvolvidos discursos, que promovem desestabilizações para que ocorra o deslocamento do olhar e a formação de um pensamento crítico acerca das construções sociais associadas a raça e a sexualidade, o que demonstra o potencial pedagógico existente nas imagens das obras cinematográficas.

Palavras-chave: Cinema Negro; Teoria Queer; Educação da Cultura Visual; Etnoletramento; Análise do Discurso.

ABSTRACT

Mesquita, M. V. A. (2021). Black bodies out of the closet: pedagogical potentials in motion pictures *Negrum3* and *O Arco do Tempo*. (Masters dissertation). Institute of Fine Arts, University of Brasilia, Brasília.

This dissertation is a research on the existence of pedagogical potentials on discourse formations between two short films by Brazilian Black Cinema directors: *Negrum3* (2018) and *O Arco do Tempo* (2019). Both motion pictures portray the experiences of black youth who express non-conforming sexualities. The objective is to investigate how cinematographic language articulates in the production of discussions about race and sexuality, which allows pedagogical potential. This analysis has been conducted by the contributions from Queer Theory, Visual Culture Education and Ethnoliteracy studies. The research uses the theory of Discourse Analysis and the concept of Intersectionality to encompass the association between race and sexuality in the visual construction in the bodies of work. The investigation focused on the following concepts: *the control devices*, *the closet epistemology* and *Ethnoliteracy*. These categories of analysis allowed the further investigation on the violence experienced by the portrayed subjects, the influence of being in the closet in the lives of people who express their sexualities in a dissident way and the representations of non-conforming black ancestry. It was possible to identify those discussions are developed in the cinematographic representations, which promote disruption in order to change perspective and to form critical thinking regarding social constructs related to race and sexuality, which demonstrates the pedagogical potential existing in the images of cinematographic works.

Keywords: Black cinema; Queer Theory; Visual Culture Educational; Ethnoliteracy; Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Frame do filme Alma no Olho.....	32
Figura 2 – Erick se olha no espelho.....	90
Figura 3 – Mal-estar causado pela personagem.....	91
Figura 4 – Erick experimenta as roupas e se olha no espelho.....	93
Figura 5 – Conversa entre Juan e Patrícia.....	94
Figura 6 – Conversa entre Juan e Dih.....	94
Figura 7 – Cena da performance do cabo de guerra.....	98
Figura 8 – A personagem cai na imensidão.....	99
Figura 9 – Erick se olha no espelho quebrado e levanta o punho cerrado.....	106
Figura 10 – Erick se debate em luta contra a opressão de seu ser	109
Figura 11 – Erick caminha pelo metrô.....	110
Figura 12 – Conversa entre Dih Cerqueira e Juan Rodrigues.....	111
Figura 13 – Plano detalhe de Dih pintando as unhas.....	115
Figura 14 – Os cabelos de Félix são arrumados.....	118
Figura 15 – Leitura do Manifesto.....	119
Figura 16 – Imagens do futuro em Negrum3.....	120
Figura 17 – Drag Queen Malayka SN.....	123
Figura 18 – Aretha Sadick sai da nave.....	127
Figura 19 – Erick e Aretha: futuro e passado.....	128
Figura 20 – Criança brinca com uma câmera.....	132

LISTAS DE SIGLAS

CN – CINEMA NEGRO

LGBTQ+ – LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS, TRANSSEXUAIS,
QUEER

INCE – INSTITUTO NACIONAL DO CINEMA EDUCATIVO

MNU – MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO

TEM – TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO

ANCINE – AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

EJA – ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

QOC – TEORIA QUEER OF COLOUR

AD – ANÁLISE DO DISCURSO

SUMÁRIO

Introdução – os primeiros passos.....	10
1. Cinema e educação: uma relação que vem de longe.....	15
2. Cinema negro: luta pela valorização imagética da população negra.....	28
2.1. O caráter pedagógico do cinema negro.....	39
3. Concepções teóricas acerca dos corpos dissidentes.....	47
3.1. Dispositivos de poder: o controle social dos sujeitos.....	48
3.2. Dispositivo de sexualidade.....	52
3.3. Dispositivo de racialidade.....	55
3.4 Teoria Queer e Educação da Cultura Visual.....	61
4. Encontros metodológicos	79
5. Percursos analíticos	86
5.1. Raça e sexualidade como dispositivos de controle: A violência sobre corpos negros LGBTQ+.....	89
5.2. Epistemologia do armário: a relação entre o público e o privado	106
5.3. Etnoletramento imagético: Ancestralidade negra na tela	116
Encontros finais	134
Notas	141
Referências	144

Introdução – os primeiros passos

Nesta dissertação, apresento os resultados da investigação acerca das potencialidades pedagógicas existentes nos filmes *Negrum3* e *O Arco do Tempo*. O objetivo foi apontar as representações acerca de raça e de sexualidade presentes nos discursos de ambas as obras cinematográficas, que fazem parte de um conjunto de produções denominadas Cinema Negro brasileiro.

Esses filmes foram selecionados porque suas narrativas apresentam uma visão ampla das experiências vivenciadas por negros LGBTQ+, bem como expressam múltiplas identidades que compõem esse grupo social, sem engessar as possibilidades de sua fluidez. Julgo relevante esclarecer que utilizo a sigla LGBTQ+ para definir o grupo social composto por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e *queers*, por entender que essa sigla abarca as identidades de gêneros e orientações sexuais presentes nos filmes analisados. Além disso, o símbolo mais (+) presente na sigla determina que há múltiplas identidades de gênero e orientações sexuais, o que pode abarcar as letras que adentraram a sigla nos últimos anos.

As narrativas fílmicas analisadas nesta pesquisa inserem-se nas discussões do Cinema Negro brasileiro, que se molda na equação entre o ativismo político e cultural e propõe a politização da questão racial por meio da arte. Princípio que tem sido fundamental para a preservação da identidade e dos saberes da população negra. São obras que respondem ao desafio, explicitado pela filósofa Sueli Carneiro: “da produção de novas narrativas sustentadas na experiência histórica que atualizem o ser negro no

presente e diversifiquem a representação de suas potencialidades humanas” (2019, p. 272).

Os realizadores selecionados para esta pesquisa encontram-se, a meu ver, em uma prática dialógica com o ativismo. Promovem uma construção intelectual por meio da arte, que atua em conjunto com o ativismo social. Constroem, em suas narrativas, uma perspectiva de futuro em constante diálogo com o passado, o que permite a formulação de estratégias de resistência.

A partir do referencial do Etnoletramento descrito por Prudente e Périgo (2020), da Teoria Queer (Butler, 2019; Louro, 2020; Miskolci, 2016; Sedgwich, 2007) e da Cultura Visual (Barreto, 2011; Hernandez, 2011; Tourinho e Martins, 2009; Victório Filho e Correia, 2013) busco responder aos seguintes questionamentos:

- Que aspectos da realidade vivenciada por negros e negras LGBTQ+ estão presentes na narrativa dos filmes?
- Que relações se podem estabelecer entre as representações fílmicas acerca de raça e de sexualidade e as ideias da Teoria Queer e da Educação da Cultura Visual?
- Qual a potencialidade pedagógica dos debates suscitados pelo discurso desses filmes?

Os caminhos percorridos por esta pesquisa são como os sujeitos que dela fazem parte: sujeitos múltiplos, entrecortados por diversas marcas sociais, que devem ser levadas em consideração ao buscar compreender suas vivências. Em sua estrutura, emprego a imagem de Exu, orixá da comunicação, o mensageiro, mediador entre os mundos.

Exu é uma identidade polifônica como o cinema. A historiadora Edileuza Penha de Souza nos lembra que “como Exu, o cinema é a mística de todas as artes, é a possibilidade de transformar luzes em sonhos. Exu é o orixá das linguagens e o cinema é o veículo da estética” (2011, p. 09).

No rastro de Exu, busco as encruzilhadas — o lugar de encontro, a fronteira como perspectiva de análise —, pois os caminhos trilhados e partilhados nessa pesquisa são formados por confluências. Educação, cinema, imagem, estética, sujeitos, linguagem, tudo isso se congrega e dá origem a vigorosos discursos sobre as pessoas e suas experiências de mundo, que indiscutivelmente estão atreladas a questões de raça e sexualidade.

A primeira dessas encruzilhadas é a partilha de longo tempo entre cinema e educação. Nesse momento, proponho refletir acerca do emprego da imagem cinematográfica nos espaços escolares, associando-o ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais, bem como de pesquisas e práticas educativas que apontam para as mudanças e os debates que os filmes podem provocar. Essa reflexão é importante, no sentido de que permite vislumbrar diferentes possibilidades de utilização do cinema no ambiente escolar e as transformações que as produções cinematográficas podem gerar.

Numa segunda encruzilhada, materializa-se o encontro entre cinema e militância, possibilitado pela contribuição do Cinema Negro, que se propõe a reformular a imagem da população negra, a partir da produção fílmica de diretores e diretoras negras, comprometidos com a desconstrução dos estereótipos difundidos pela cinematografia hegemônica. Discuto, nesse momento, a potencialidade pedagógica do Cinema Negro, na perspectiva do etnoletramento e das discussões que se agrupam na ótica da educação étnico-racial. Delimito, ainda, o corpus de análise da pesquisa: os curtas-metragens “Negrum3” e “O arco do tempo”.

Na tentativa de compreender as experiências que se colocam na imagem desses filmes, deparo com a terceira encruzilhada de meu percurso: a convergência entre as ideias da teoria queer — que se propõe a analisar as experiências dos corpos dissidentes — e as reflexões da Educação da Cultura Visual — que investiga o deslocamento de olhar promovido pela imagem e seu impacto no processo educativo. É o momento de identificar os dispositivos de poder que atuam sobre esses corpos, bem como de discutir as possibilidades de não sujeição a esses dispositivos.

A quarta encruzilhada situa-se no âmbito metodológico, em que o conceito de interseccionalidade se une aos pressupostos da Análise do Discurso. Nesse sentido, busco identificar os múltiplos marcadores sociais que aparecem na imagem desses filmes e incidem sobre a vivência dos sujeitos retratados em suas narrativas, bem como descrever a especificidade do discurso cinematográfico, em cuja materialidade se encontram formações discursivas, que podem ser descritas e analisadas com base nas contribuições teóricas de Michel Foucault (1995) e de Dominique Maingueneau (1997). Proponho, portanto, um letramento cinematográfico, que permita dissecar os filmes e promover os debates que essas imagens propiciam.

No ápice de minha caminhada, chego à última encruzilhada: o encontro entre o discurso dos filmes escolhidos e os aportes teóricos que possibilitam sua análise. Nessa etapa do percurso, proponho olhar com cuidado e esmero os elementos utilizados pelos diretores para construir um discurso sobre corpos negros LGBTQ+ e trazer à tona suas vivências e processos de resistência aos dispositivos de opressão. Desenvolvo a análise com base em três categorias: *os dispositivos de controle*, com os quais se discutirá a violência que incide sobre os corpos negros LGBTQ+; *a epistemologia do armário*: com base na qual se debaterá a relação entre o público e o privado; *o etnoletramento*: por meio do qual se discutirá a ancestralidade negra.

Sigo esse percurso, na condição de professor da rede pública de ensino do Distrito Federal, com o intuito de problematizar a educação das relações étnico-raciais e de contribuir que pessoas LGBTQ+ negras tenham um outro lugar na educação, no ensino e na maneira de se produzir conhecimento.

— Laroyê, Exu!

1. Cinema e educação, uma relação que vem de longe.

Tudo pode ser pedagogizado, isto é, qualquer coisa inicialmente alheia à escola pode ser usada para se atingirem os fins pedagógicos historicamente assumidos pela instituição. Do rap ao Facebook, do jogo ao cinema, tudo pode ser instrumento de ensino.

Rogério Almeida

A epígrafe deste capítulo traduz a necessidade de se compreender que inúmeras produções sociais têm caráter pedagógico e educacional, sejam manifestações culturais, como a dança, o teatro, a música e — claro — o cinema, sejam ferramentas tecnológicas, como o computador, as redes sociais e as câmeras fotográficas. Todos esses elementos refletem o conhecimento de uma sociedade, portanto permitem seu uso educacional.

Minha intenção, neste capítulo, é investigar como isso ocorre com o cinema e responder aos seguintes questionamentos: a utilização do cinema, no sistema educacional viabiliza o aprendizado e o debate de importantes questões existentes na sociedade? Quais as potencialidades pedagógicas existentes nas imagens cinematográficas? Responder a essas perguntas permite que se vislumbre a contribuição do Cinema Negro para o debate acerca de raça e de sexualidade no processo educativo.

Na história educacional brasileira, é antigo o debate acerca das relações entre cinema e educação: vários autores (Alegria & Duarte, 2005; Fresquet, 2007; Fabris, 2008; Duarte, 2009; Rocha, Thomaz & Mattos, 2015; Silva, 2017; Rhoden, Silva, & de Oliveira, 2019) discutiram a função pedagógica das obras cinematográficas e a possibilidade de empregá-las em sala de aula. Esse debate intensificou-se, sobretudo, após o desenvolvimento de tecnologias, como o videocassete e o DVD, que facilitaram

a exibição de filmes fora do espaço das salas de cinema, como aponta alguns estudos (Santos, Barbosa & Lazzareti, 2015; Perinelli Neto & Paziani, 2016; Barbosa, 2018; Silva, Gouveia & Rodrigues, 2018).

Almeida (2017) afirma que a relação entre cinema e educação pode ser investigada segundo diferentes perspectivas, dependendo de como se concebe a própria educação: seja no sentido estrito do aprendizado de conteúdos curriculares, seja no sentido de ampliação das referências culturais do sujeito. Em seu artigo, ele lista uma série de pesquisas que consideram o uso do cinema, empregado com diversas finalidades educacionais. Ele observa que, no contexto escolar, o cinema pode ser empregado como um mediador entre os alunos e determinado conteúdo, como uma forma de despertar o interesse do aluno pelo conhecimento ou, ainda, como um instrumento para desenvolver a criticidade do aluno, o que é permitido não só pela análise de filmes, mas também pela produção cinematográfica, quando professores e alunos realizam filmes, em uma proposta que reúne desenvolvimento criativo, afetivo, intelectual e estético.

Perinelli Neto e Paziani (2016), ao desenvolver uma pesquisa sobre a utilização do cinema pelos docentes da rede pública da cidade de São José do Rio Preto (SP), constataram que a maioria dos docentes apreciam o cinema e o compreendem como uma arte de “apreciação estética passional” (2016, p. 185). Tal pesquisa indica que eles entendem o cinema como uma importante ferramenta pedagógica, e que sua utilização está relacionada a uma atitude individual de cada professor, que enxerga o conteúdo do filme como pertinente para a sala de aula. Outra informação relevante é que a maioria dos docentes utilizam o cinema em interface com o conteúdo. O que demonstra a sua baixa utilização como mediador em outros assuntos ou situações vividas em sala de aula. Os autores acrescentam que os docentes reconhecem a necessidade de uma

qualificação para o emprego do cinema na educação, o que pode favorecer o seu uso para além de questões ligadas aos conteúdos das diversas disciplinas do currículo.

O resultado da pesquisa citada acima indica a principal maneira de inserção do cinema na prática educacional: ele é um mecanismo de ilustração do conteúdo trabalhado em sala de aula, o qual complementa o ensino das mais diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Não pretendo tecer críticas a essa utilização do cinema pelos docentes, da qual eu mesmo já me servi em minhas aulas. Objetivo, porém, apontar outras possibilidades de aprendizagem por meio do cinema, que ultrapassem a questão do conteúdo.

Defendo a concepção de que, como explica Almeida (2017), o cinema educa, não porque está associado a algum conteúdo, mas porque permite ao universo educacional atuar nas formas de pensamento, no imaginário, “porque tensiona a relação do homem com o mundo numa dimensão social, psicológica, existencial e mítica” (2017, p. 8).

O autor afirma que, no geral, as pesquisas consideram positiva a relação entre cinema e educação, uma vez que se compreende que as produções apresentam diversidade de olhar, de vivências e de culturas, bem como permitem a leitura e a produção de conhecimento por meio da imagem. Fabris (2008) complementa que a escola tem muito a ganhar com os estudos sobre cinema, porquanto o sujeito, ao analisar uma produção cinematográfica, pode-se conectar a outras áreas do conhecimento e “abrir a docência para outras perguntas, ligadas ao contexto cultural em que tais produções foram inventadas e aos contextos culturais em que circulam” (2008, p. 130).

Essa é a perspectiva que adoto, ao destacar a capacidade de o cinema estimular o pensamento e expandir os diálogos existentes nos espaços educativos. Os

questionamentos que a impulsionam surgiram a partir de uma experiência prática com alunos de uma escola de ensino fundamental onde lecionei por vários anos e ministrei oficinas de produção audiovisual, nas quais eles foram incentivados a pensar em temas ligados às suas vivências, para transformá-los em roteiros. Ao longo do processo, constatei que o cinema instiga a discutir questões que, muitas vezes, ficam engessadas no currículo tradicional. Do mesmo modo, percebi que o domínio da linguagem cinematográfica também constitui um veículo para expressar emoções e conflitos, pois a prática de uma produção audiovisual permitiu aos alunos falarem de situações que antes não tinham compartilhado uns com os outros.

Duarte (2009) ajuda a compreender esse processo, ao afirmar que o cinema contribui para a socialização realizada pela escola e que “ver filmes é uma prática social tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (2009, p. 16). Em consonância com as ideias que defendo, a autora ressalta a necessidade de aprender e de dominar a linguagem cinematográfica, uma vez que os inúmeros elementos visuais e sonoros do filme, permitem a produção de sentido e de saberes.

Essas reflexões levam a concluir que o cinema propicia o “aprender, desaprender e reaprender”, de que fala Fresquet (2007), o que se realiza, quando crianças, jovens e adultos, por meio das imagens cinematográficas, entram em contato com mundos que lhes são próximos ou distantes, e vivenciam experiências subjetivas que, uma vez compartilhadas, permitem a prática da alteridade na escola. De acordo com a autora,

Talvez possamos pensar no cinema como experiência. Tratar-se ia de um tipo de experiência diferente da apresentada até aqui. Uma experiência construída e co-construída, melhor, das parciais desconstruções da própria experiência a partir das experiências de outros (filmes) e reconstruída com a nova significação que outorga o espectador, também protagonista. Consiste em uma experiência que é fatível de ser construída ou produzida por crianças e adultos, independentemente da ‘experiência’ de cada um. (2007, p. 36-37)

Esse potencial do cinema foi percebido também por quem desenvolve políticas educacionais. Pinheiro (2015) apresenta um importante panorama das políticas educacionais atreladas ao cinema. Segundo a autora, as primeiras propostas de utilização do cinema na educação começaram a ser formuladas pouco tempo depois da primeira exibição pública do cinematógrafo dos irmãos Lumière, em 28 de dezembro de 1895, no subsolo do Grand Café em Paris. Isso ocorreu devido a nova arte que surgia demonstrar a capacidade de ser um importante artifício de fixação do real (Pinheiro 2015, Mascarello 2006) e de projeção de muitos anseios da sociedade da época.

Seja do ponto de vista imaginário, das fantasias de poder e domínio do homem (sobre o tempo e o espaço, a morte, a ausência e a perda dos entes queridos), seja do ponto de vista de questões sociais que ganham novo vulto com a urbanização em massa (como a da educação), o cinema aparece como um depósito de expectativas bem afinado com as inquietações do século XX. (Pinheiro, 2015, p. 54)

O cinema conseguiu, dessa maneira, chamar a atenção para seu potencial educativo logo nos primeiros anos de seu desenvolvimento, pois demonstrou ser um invento com a capacidade de reproduzir as transformações vividas pela sociedade, na velocidade em que elas ocorriam. Além disso, os registros cinematográficos poderiam ser exibidos simultaneamente para muitos espectadores, constituindo-se como meio de comunicação de massas.

Pinheiro (2015) relata a polêmica sobre a criação, no Brasil, daquela que seria a primeira ação ligada à formação de um espaço dedicado a utilização do cinema para fins educativos, a instituição da Filmoteca do Museu Nacional, em 1910, por Edgard Roquette-Pinto, que se destinava à organização e à manutenção de filmes científicos produzidos no país e de filmes produzidos pela Pathé, distribuidora cinematográfica Francesa. De acordo com a autora, há uma série de estudos que apontam para a existência desse órgão, embora exista uma pesquisa de doutorado realizada por Carlos

Roberto de Souza — A Cinemateca Brasileira e a preservação do filme no Brasil, defendida em 2009, na Universidade de São Paulo — em que se questiona a existência da filмотeca.

Somente na década de 1930, essa relação volta a ganhar força com a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) pelo governo de Getúlio Vargas, em 1936. Foi o primeiro órgão estatal brasileiro que tinha o objetivo de gerir uma política cinematográfica. No período de sua existência, entre os anos de 1936 e 1966, tem-se registro de mais de 400 filmes produzidos pelo instituto, entre curtas e médias, com importante participação do cineasta Humberto Mauro na direção de diversas obras. (Santos et al., 2015; Pinheiro, 2015).

Os filmes produzidos pelo INCE tiveram importante papel na formação do público brasileiro, apesar das críticas que se podem fazer a esse órgão, pois — tal como ocorreu em outros países — esses filmes também eram empregados para fazer propaganda do governo, bem como do ideário da época, como o mito da democracia racial. Além disso, Medeiros (2016) alude para o fato de que apesar da grande produção de filmes educativos e do número de escolas cadastradas para ter acesso a essas produções, o instituto não proporcionou uma renovação nas práticas pedagógicas, vislumbrando os filmes somente de maneira instrumental.

Alegria e Duarte (2005), analisando a gênese das relações entre educação e cinema no Brasil, tecem uma relevante crítica ao trabalho com o cinema educativo realizado pelo INCE e às medidas para inserir os filmes no cotidiano escolar empreendidas pelo Estado Novo. De acordo com os autores:

não se tratava aqui de tomar toda a produção cinematográfica existente como fonte de conhecimento e de saberes, como havia sido feito anteriormente com a literatura, mas de adequar a linguagem cinematográfica ao formato escolar para a veiculação de conhecimentos considerados legítimos; por isso a necessidade de investir na produção de

filmes educativos, ou seja, que pudessem levar às mentes da massa iletrada, atrasada e inculta os valores e a cultura nacionais. (Alegria & Duarte, 2005, p. 9)

Destaco que, no período de atuação do INCE, era crescente o debate em que se apresenta o Brasil como uma democracia racial, conceito advindo das reflexões desenvolvidas por Gilberto Freyre, no livro *Casa Grande e Senzala* (1933), que mascarou as desigualdades raciais existentes no país. Munanga (2019) explica que:

Freyre consolida o mito originário de uma sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia... O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (2019, p. 83)

Acredito, portanto, ser importante a pesquisa historiográfica sobre a imagem da população negra nos filmes produzidos pelo instituto, uma vez que essas produções foram responsáveis pela formação do imaginário nacional, tanto quanto as produções comerciais da época.

Mais recentemente, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 13.006/2014¹, que obriga a exibição de duas horas mensais de cinema nacional em todas as escolas do Brasil. Essa lei tornou o cinema um componente complementar ao currículo, que deve ser incorporado à proposta pedagógica da escola. (Fresquet & Migliorin, 2015).

Um dos muitos desafios que essa nova lei apresenta diz respeito à seleção dos filmes que chegarão às escolas: como garantir que a multiplicidade de temas, realizadores e realizadoras, propostas estéticas e discursivas, que atualmente fazem o cinema brasileiro ser destaque em festivais no mundo inteiro, seja também objeto de apreciação de toda comunidade escolar brasileira? (Fresquet & Migliorin, 2015)

Tradicionalmente, a seleção das obras fundamenta-se na tentativa de relacionar filmes a conteúdos didáticos das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Fresquet e Migliorin (2015) alertam para a necessidade de não pedir que o cinema tenha essa funcionalidade; mas que, para além da busca de resultados, ele contribua para que a escola seja um espaço onde o sensível se desenvolva. É necessário ter como premissa que “projetar filmes na escola pode significar a possibilidade de alargar o conhecimento de si e do mundo” (2015, p. 14).

Os autores lembram ainda que, para além do prazer artístico, o cinema pode introduzir um outro tipo de experiência cognitiva, e salientam que “quando estamos abertos a ele, talvez precisemos autorizar a desordem que o cinema pode causar nos processos subjetivos e pedagógicos.” (Fresquet & Migliorin, 2015, p. 8). Ignorar essa capacidade de desordem e de transformação implicaria, portanto, esvaziar o potencial de sua utilização no campo educacional.

Nessa perspectiva, uma das qualidades da lei é transformar a escola em um local de encontro entre o cinema e o público, que em diversos momentos não tem acesso às salas comerciais de exibição: “mais do que isso, a possibilidade de acesso a sistemas de expressão e signos, blocos de ideias e estéticas marginalizadas pelo mercado e pelo sistema oligopolista de exibição” (Fresquet & Migliorin, 2015, p. 8).

Embora a associação entre cinema e educação não seja nova, percebo ainda a necessidade de aprofundar o debate sobre as transformações que o contato com esses filmes gera no ambiente da escola. É fundamental avaliar seu impacto na subjetividade dos integrantes da comunidade escolar e compreender a maneira como isso contribui para um processo de conhecimento mais aprofundado da realidade social, cultural, econômica e política do país.

Logo que o cinema passou a fazer parte do cotidiano da sociedade, em meados do século XX, foi percebida sua capacidade de organizar e reorganizar práticas culturais, o que permitiria convertê-lo em eficiente e desafiadora ferramenta pedagógica. “Não tardou para que a escola encontrasse nos filmes, documentários, desenhos animados e afins um meio para alcançar, através do sensível, a atenção do aluno para, a partir disso, desenvolver determinados temas.” (Nolasco-Silva & Rossato, 2017, p. 111).

Louro (2003) observa que as imagens cinematográficas estão ligadas a um estilo de vida, legitimando identidades e excluindo outras. O cinema para a autora cria representações de gênero, sexo, raça e classe que se disseminam na sociedade. O fato é que o cinema, em virtude de sua forte ligação com o real, tem a capacidade de interferir nos sentimentos e nas percepções do espectador. A potencialidade da experiência estética e criativa permitida pelo cinema, portanto, faz dele importante colaborador em práticas pedagógicas nos diversos ambientes educacionais. Mesmo sabendo-se que ele não retrata o real em sua totalidade, o cinema possibilita avaliar de maneira crítica e modificar comportamentos e imaginários consolidados ao longo do tempo na sociedade (Correa, 2018).

O cinema pode sensibilizar o olhar para determinados processos de opressão, contribuindo para o desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade, mas Leite e Lopes (2017) sinalizam que, para tal processo ocorrer, é necessária a mediação consciente acerca da linguagem cinematográfica e dos aparatos utilizados para a construção das narrativas, uma vez que,

O cinema produz novas realidades instigando a pensar e agir diferentemente e tem, a partir de uma seleção cuidadosa e de uma mediação adequada no ambiente escolar, a capacidade de colaborar para a promoção de sentidos emancipatórios a partir da superação das desigualdades de gênero. (2017, p. 118)

Foi essa capacidade de mediação com o real que deu origem ao projeto intitulado “Cinema sem conflitos” (Silva et al., 2018), no qual os autores empregam a linguagem cinematográfica no desenvolvimento de uma ferramenta online para a resolução de conflitos escolares, em Portugal. Esse processo de mediação de conflitos se vale da capacidade que o cinema tem de interferir na maneira como os sujeitos interpretam e lidam com a realidade. De acordo com os autores:

o cinema pode passar a ser interpretado como uma poderosa e acessível ferramenta de auxílio à mediação de conflitos e à prevenção das problemáticas mais variadas como: agressão física; agressão verbal; dificuldades na comunicação interpessoal; problemas de convivência em comunidade; bullying e cyberbullying; racismo e xenofobia; violência e crime; vandalismo; violação do patrimônio; consumismo; pobreza; autoritarismo; questões de inclusão e exclusão; discriminação; amor; sexualidade; diferenças de gênero; consumos de álcool e drogas; comportamento ambiental; questões religiosas; sociedade e cultura; indisciplina; entre tantas outras. (2018, p. 53)

A mediação escolar por meio das obras é possível porque, segundo os autores, o cinema se aproxima das vivências dos alunos, promove debates e reflexões que de outras formas seriam mais difíceis no ambiente escolar. As obras cinematográficas são consideradas reflexo da sociedade em que vivem os alunos, possibilitando a diálogo com os docentes e os outros agentes escolares.

No mesmo sentido, Rhoden et al. (2019) analisam como o documentário pode ser importante instrumento para reduzir o preconceito de gênero no ambiente escolar. Os autores utilizam o filme *Maria Luisa* para compreender como esse gênero cinematográfico pode contribuir para um ambiente menos hostil para pessoas trans. Os autores afirmam que o gênero documental tem, desde sua gênese, contribuído para transformações sociais bastante efetivas no ambiente escolar, por ser um gênero que apresenta diferentes biografias, que se transformam por meio do filme em experiências coletivas.

A importância do cinema surge da possibilidade de essa expressão artística questionar, reafirmar e renovar a compreensão que se tem do mundo a partir de produções ficcionais ou não. Por isso, o cinema permite, quando associado à educação, o desenvolvimento individual ou coletivo possibilitando uma maior participação social e um efetivo processo de aprendizagem (Alves et al., 2019).

As questões de gênero, aliás, têm despertado o interesse de vários outros pesquisadores, que também investigam as relações entre o cinema e a educação. (Amaro, 2017; Jacobi et al., 2018; Nolasco-silva & Rossato, 2017; Rodrigues Neto & Santos, 2019).

O recorte racial igualmente norteia a investigação de diferentes estudiosos (Kpoholo & Freitas, 2018; Rosa & Fresquet, 2017; Silva, 2018; Souza, 2011a, 2011b, 2014), que discutem como utilizar filmes para tratar de história e de cultura negra, tanto na África quanto na América.

Souza (2011a, 2011b, 2014) organizou uma coleção em três volumes que discutem cinema, negritude e educação na qual diversos pesquisadores(as)/educadores(as) versam sobre a utilização de diferentes filmes para debater questões raciais em sala de aula. Apesar de apresentar uma questão instrumental do filme como material didático, os artigos trazem uma série de questões que ultrapassam os conteúdos escolares e permitem a reflexão acerca da história, da condição social e da cultura da população negra.

As pesquisas citadas anteriormente levam a entender que a relação entre cinema e educação ultrapassa uma práxis analítica e intelectual, pois engloba o afetivo, o criativo e o sensível. Compreendem o cinema como a possibilidade de “promover o encontro com a alteridade e a experiência de leitura criativa das imagens e não apenas analítica e crítica” (Medeiros, 2016, p. 71). Por isso, reforço a necessidade de um

letramento cinematográfico, para que professores e alunos possam aproveitar o caráter educativo do cinema. Marcello e Fischer (2011) pontuam que:

A proposta é que se explore ao máximo um trabalho com e a partir das imagens, dos modos pelos quais o diretor construiu a narrativa, das escolhas de planos, de cores, de fotografia, de trilha sonora, é o que nos permite entrar em contato também, e simultaneamente, com um modo de ver o mundo e de nele estar, que poderá nos sugerir o aprendizado de novas sensibilidades e de outras maneiras estabelecer relação com as diferenças. (Marcello e Fischer, 2011, p. 510)

Com isso, entendo que se concretiza a relação entre o espectador e o filme. A obra cinematográfica apresenta um olhar sobre o mundo, o olhar do diretor ou da diretora, que se complementa a partir da visão de mundo do espectador. Por isso, o cinema seria, “a articulação entre o real que lhe ultrapassa e o interior de quem o vê” (Almeida, 2017, p. 14). Essa relação se expande ao inserir-se no processo educativo, uma vez que a própria ideia de educação também se atrela a esse ideário da expansão de conhecimento, ao se conjugar com aquilo que todos nós temos dentro de nossos seres.

Segundo Medeiros (2016), o trabalho com a produção cinematográfica desafia a educação, pois mobiliza um outro olhar para o mundo, uma outra forma de produção de conhecimento. O autor afirma que:

O trabalho escolar é desafiado em sua capacidade de formar leitores de imagens que saibam dar sentido estético e ético ao modo como produzimos conhecimentos na contemporaneidade; que saibam desnaturalizar as imagens que incorporamos como hábito em nosso cotidiano, sendo um leitor capaz de revelar as diversas camadas de significado que se apresentam na forma de imagens cinematográficas. (2016, p. 55)

Em diálogo com esses pesquisadores, elejo o Cinema Negro (CN) como instrumento importante para refletir sobre as múltiplas experiências da população negra no Brasil e na diáspora. Para compreender o porquê de tal escolha e sua dimensão pedagógica, faz-se relevante apresentar a trajetória de construção e desenvolvimento do CN, haja visto sua importante atuação na formação de uma imagem positiva da

população negra, ao pautar sua história, sua cultura e suas múltiplas vivências e identidades em suas produções cinematográficas, em particular, de negros e negras LGBTQ+.

2. Cinema negro: luta pela valorização imagética da população negra

Os filmes escolhidos para análise nesta pesquisa estão situados no que se denomina como Cinema Negro (CN), ou seja, um conjunto de filmes produzidos por realizadores e realizadoras negras que tratam de temas ligadas a população negra (Carvalho 2006, Souza 2013, Nganga 2019). Para compreender o que esse conjunto de filmes apresenta de diferente, torna-se importante traçar um histórico desse movimento que se reflete na busca, de negros e negras, de romper com um cinema pautado em estereótipos e em um projeto de embranquecimento da população.

A história do Cinema Negro advém da necessidade de realizadores e realizadoras negras alterarem a maneira pela qual personagens negras eram retratadas nas produções realizadas até então. A construção do CN passa pela atuação dos Movimentos Sociais Negros e suas inúmeras maneiras de promover a mudança na subjetividade e na realidade social da população negra (Souza, 2013).

Para que se possa compreender o processo de desenvolvimento e de consolidação do CN no Brasil, devem-se considerar os questionamentos de cineastas, de intelectuais e de ativistas, em relação à imagem da população negra construída nos filmes realizados até então. Esses questionamentos evidenciam tanto a invisibilidade de personagens negras quanto a construção de estereótipos, que — no caso brasileiro — estão pautados no discurso eugenista, fortemente difundido no país do início do século XX (Araújo, 2006; Carvalho, 2015; Carvalho & Nganga, 2019; De, 2005, Domingues, 2017; Nascimento 2016; Souza, 2013).

Carvalho (2006), inicialmente, destaca a falta de pesquisas relacionadas à participação dos negros no cinema brasileiro. As poucas que existem apontam para a eventual presença de personagens negros em filmes desde o período do cinema mudo, embora isso fosse alvo de frequentes críticas, conforme se constata na citação de um artigo da revista *Cinearte*, principal revista da época:

Quando deixaremos desta mania de mostrar índios, caboclos, negros, bichos e outra ‘avisraras’ desta infeliz terra, aos olhos do espectador cinematográfico? Vamos que por um acaso um destes filmes vá parar no estrangeiro? Além de não ter arte, não haver technica nelle, deixará o estrangeiro mais convencido do que ele pensa que nós somos: uma terra igual a Angola, ao Congo ou cousa que o valha. Ora vejam se até tem graça deixarem de filmar as ruas asfaltadas, os jardins, as praças, as obras de arte, etc., para nos apresentarem aos olhos, aqui, um bando de cangaceiros, ali, um mestiço vendendo garapa e um porunga, acolá, um bando de negrões se banhando num rio, e cousas deste jaez. (Revista *Cinearte*, trecho extraído de Carvalho, 2006, p. 20)

Enquanto a imagem da população negra esteve presente desde o início do desenvolvimento da linguagem cinematográfica nos Estados Unidos — haja vista o exemplo do filme *O nascimento de uma Nação*² —, o autor salienta que o forte discurso eugenista fez que, no Brasil, houvesse um esforço no sentido de apagar a participação dos negros desde o início do desenvolvimento do cinema nacional, em uma busca incessante do embranquecimento do país. O que o autor resume com a seguinte afirmação: “aqui a exclusão, lá os estereótipos” (p. 20, 2006).³

Apesar dessa tentativa de excluí-la, a população negra esteve presente ao longo da história do cinema brasileiro; porém, na maioria das vezes, era sub-representada, por meio de personagens pautados em estereótipos e por meio da falta de complexidade em suas histórias. Em relação à questão racial, a ideologia do embranquecimento e o mito da democracia racial determinaram a forma como negros foram representados nos meios de comunicação. Segundo Rodrigues (2011), havia muitos questionamentos de

intelectuais e artistas negros acerca de como os filmes do cinema brasileiro representavam negros e negras por meio de arquétipos ou caricaturas.

Araújo (2000) e Rodrigues (2015), fazem um panorama da produção televisiva e cinematográfica brasileira, respectivamente, na tentativa de compreender como a população negra é comumente representada. Ambos os autores constataram que tanto a televisão quanto o cinema intensificam o discurso racial existente no Brasil. Os personagens negros, nos dois veículos, aparecem por meio de estereótipos, que fazem parte do imaginário brasileiro. Alguns desses fazem referência ao período escravocrata, reforçando a posição de subalternidade da população negra, conforme nos explica

Araújo:

Nas telenovelas restantes da Tupi e da Globo levadas ao ar nos anos 60, em que foi possível identificar personagens interpretados por atores afro-brasileiros, podemos concluir que todos representaram somente papéis de pessoas subalternas. Além da reedição dos estereótipos da *mammie* e do *Tom*, identificamos a reiteração da representação da mulher negra como empregada doméstica e a introdução da mulata sedutora e do malandro carioca. (2000, p. 97)

Os autores elencam uma série de personagens construídos a partir de estereótipos e que são recorrentes nas produções televisivas e cinematográficas brasileiras. Esses personagens se repetem nas pesquisas de ambos os autores, apesar de alguns serem nomeados de maneira diferente. Entre esses estereótipos⁴, alguns se destacam por estarem sedimentados na memória do brasileiro.

O Tom ou Preto Velho é aquele que encarna as características mais pretensamente positivadas pelos brancos. Serviçal fiel, bondoso, sábio e digno. Um contraponto a outro personagem descrito por Rodrigues, o Negro Revoltado, muitas vezes, representado pelo quilombola, militante, questionador da ordem social.

Outro estereótipo que tem bases escravocratas é o da *Mammie* ou Mãe Preta. Caracterizada como uma mulher bondosa e de muitas histórias, é apresentada como sofredora e conformada. É a mulher responsável por cuidar do filho dos patrões.

Outros estereótipos somam-se aos descritos acima: o negro de alma branca, que faz de tudo para ser integrado à sociedade dominante; o negão, que é um personagem altamente sexualizado, pervertido e insaciável sexualmente; o malandro, um tipo esperto, que abusa da confiança das pessoas e exala certa dose de erotismo; o favelado, que constitui um tipo muito comum no imaginário brasileiro e que se apresenta como honesto, trabalhador, humilde e apreciador de samba.

As mulheres negras são caracterizadas, além da *Mammie*, pelos arquétipos que Rodrigues (2011) denomina como mulata boazuda ou musa. Estas caracterizam-se principalmente pela beleza, mas diferem no sentido de que a primeira é ativa e sensual, enquanto a segunda é pudica e respeitável. Além disso, as mulheres negras sempre estiveram presentes em papéis de escravas e empregadas domésticas.

A tentativa de exclusão de negros e negras no cinema brasileiro, bem como o uso dos estereótipos para a construção de personagens interpretadas por atores negros só começaram a mudar no início dos anos 1960, no período do Cinema Novo (Carvalho 2006; Carvalho 2015, Carvalho & Domingues 2017, Nganga 2019; Souza 2013). Nesse momento, para muitos cineastas, o negro sintetizava o “povo brasileiro”. Como a proposta do período era desvelar as mazelas vividas pela população brasileira, o negro esteve presente em boa parte dos filmes realizados na época.

Negros e negras começaram, portanto, a protagonizar histórias contadas pelo cinema brasileiro nos anos 1960, quando cineastas, como Glauber Rocha, Cacá Diegues e Joaquim Pedro de Andrade, exploraram temáticas nacionais, com forte crítica à situação social existente no Brasil da época. O objetivo desses cineastas era discutir a

realidade brasileira em seus diferentes aspectos, por isso seus filmes abordaram temáticas que iam desde histórias do período colonial escravista a mudanças ocorridas nas grandes cidades brasileiras da época, dando um panorama político, social e cultural do país.

De acordo com Carvalho (2015), alguns profissionais negros que trabalharam em filmes do período do Cinema Novo enveredaram para a direção, como Zózimo Bulbul, Waldir Onofre, Antônio Pitanga, Odilon Lopes e Adélia Sampaio (Souza 2013, Oliveira 2016). O primeiro deles, Zózimo Bulbul, atualmente considerado por muitos cineastas negros e negras o pai do cinema negro brasileiro (Souza, 2013). Em 1974, Bulbul realizou *Alma no Olho* (Figura 1), seu primeiro trabalho, no qual o diretor e ator contava a trajetória dos negros em diáspora desde sua saída do continente africano às vivências na América.



Figura 1: Frame do filme *Alma no Olho* (1974), direção: Zózimo Bulbul.

Os filmes de Zózimo estavam atrelados ao pensamento desenvolvido pela militância do movimento social negro. No mesmo período em que ele produziu seus primeiros filmes, criou-se o Movimento Negro Unificado (MNU)⁵, em uma busca de afirmação da cultura e da história do negro, que foi fundamental para o ativismo negro. Nos primeiros filmes de Zózimo Bulbul – *Alma no Olho* (1974), *Aniceto Dia de alforria* (1981) e *Abolição* (1988) –, já se podia observar a necessidade de valorizar a história, a cultura e a imagem da população negra brasileira. Em *Abolição*, seu primeiro longa, houve uma mudança importante na forma como a narrativa se desenvolvia, no sentido de mostrar um cinema realizado por pessoas negras. Carvalho explica que:

o filme pretende contar a história do negro desde a abolição. O que, aliás, o faz, a partir de entrevistas com artistas, ativistas, historiadores, políticos e intelectuais negros. O dado político percorre todo o filme na base da denúncia de que nada mudou desde a abolição até agora. No entanto, há um discurso mais interno, que se manifesta quando mostra uma equipe de cinema formada por negros montando os *sets* e filmando. Uma mudança e tanto! O que vemos está mediado pelo olhar dessa equipe. Assim, não se trata apenas de contar a história do negro, mas de um ponto de vista negro sobre a história. (2006, p. 88)

Essa perspectiva tornou-se o ponto central das discussões sobre o cinema negro. Tratava-se, agora, de um cinema realizado por pessoas negras, um novo olhar que, até então, poucas vezes ocupou as produções do cinema nacional, conforme se observaria a partir dos manifestos, posteriormente redigidos e assinados por diretores e outros profissionais negros e negras (Carvalho, 2006). O primeiro deles, intitulado *Dogma Feijoada*, foi lançado no ano 2000, durante o Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo, que naquele ano abrigou uma mostra de diretores negros. Durante um debate, o cineasta Jeferson De apresentou sete regras que norteariam as produções do cinema negro:

1) O filme tem que ser dirigido por um realizador negro; 2) O protagonista deve ser negro; 3) A temática do filme tem que estar relacionada com a cultura negra brasileira; 4) O

filme tem que ter um cronograma exequível. Filmes-urgentes; 5) Personagens estereotipados negros (ou não) estão proibidos; 6) O roteiro deverá privilegiar o negro comum (assim mesmo em negrito) brasileiro; 7) Super-heróis ou bandidos deverão ser evitados. (Carvalho, 2006, p. 96)

As polêmicas geradas pelo manifesto, tanto na imprensa quanto no meio cinematográfico, foram importantes para que se vislumbrasse um cinema feito por pessoas negras, trazendo à tona uma importante discussão a respeito do conceito de cinema negro. Segundo Carvalho (2006), o Dogma Feijoada, em virtude do grupo que se formou posteriormente, tornou-se a primeira manifestação pública de diretores negros do país. Essa manifestação foi importante por questionar o monopólio da direção cinematográfica e da produção imagética nas mãos de diretores brancos, trazendo para o centro das discussões questões raciais relevantes.

Em consonância com o debate criado pelo Dogma Feijoada, no ano seguinte, em 2001, foi lançado, durante a 5ª Edição do Festival de Cinema do Recife, o Manifesto do Recife, assinado por atores, atrizes e realizadores negros e negras. Esse manifesto reivindicava:

1) O fim da segregação a que são submetidos os atores, atrizes, apresentadores e jornalistas negros nas produtoras, agências de publicidade e emissoras de televisão; 2) A criação de um fundo para o incentivo de uma produção audiovisual multirracial no Brasil; 3) A ampliação do mercado de trabalho para atrizes, atores, técnicos, produtores, diretores e roteiristas afros-descendentes. 4) A criação de uma nova estética para o Brasil que valorizasse a diversidade e a pluralidade étnica, regional e religiosa da população brasileira. (Carvalho, 2006, p 99).

O manifesto estendia-se a todo o audiovisual, questionando o lugar de profissionais negros no jornalismo, na publicidade, no cinema e na televisão. O texto corroborou questionamentos antigos do movimento negro, que remontam ao Teatro Experimental do Negro (TEN)⁶, à carta escrita por Grande Otelo⁷ e aos grupos de militância negra organizados como o MNU, que problematizaram a representação do negro na sociedade brasileira.

Como se constata, houve uma ligação das ações desses realizadores e realizadoras com grupos de artistas e militantes de outras áreas, cujo pensamento converge na luta antirracista, pois como ressalta Carvalho:

Os realizadores negros que hoje pautam uma nova imagem do negro, e por extensão do Brasil, certamente trazem o acúmulo das reflexões precedentes e apontam para novas formas de entendermos e transformarmos nossa realidade, o País e cada um de nós mesmos. (2005, p. 101)

O Cinema Negro nasceu, portanto, de um processo de luta para mudar a forma como a população negra era representada nas produções cinematográficas e com o propósito de aumentar o número de pessoas negras produzindo seus próprios filmes e construindo suas próprias histórias. Esse conceito é importante, porque não só permite situar uma produção de cinema com a temática negra, mas também a insere dentro de um conjunto de trabalhos de cineastas que idealizam um cinema produzido por negros, com temáticas sobre a população negra.

O trabalho dos cineastas negros, conforme afirma Souza (2013), tem possibilitado uma nova visão de mundo, uma nova forma de mostrar a vivência e a história de negros e negras no Brasil. Esse conjunto de cineastas têm criado um cinema de produção, autoria e cosmovisão negras; seus filmes são veículos de combate ao racismo e aos preconceitos; suas produções promovem e ampliam a história e a cultura negra, refletindo-as para além do tempo presente. Esses realizadores e realizadoras concebem a vivência negra na “condição diaspórica” (Bamba, 2017), ou seja, também na experiência do deslocamento forçado do continente africano para a América e suas consequências para a população. Como explica Bamba:

Neste lado do Atlântico negro, cada cineasta tenta apreender esta realidade histórica, civilizacional e existencial nas suas dimensões subjetiva (cinebiografias), intersubjetiva e comunitária (filmes sobre comunidades negras), histórica e memorial (curtas sobre quilombos e comunidades remanescentes de descendentes de escravizados e suas memórias) etc. (2017, p. 64)

Entendo, pois, o cinema negro como um meio de contestação às representações estereotipadas reproduzidas pelo cinema comercial no Brasil. Trata-se de uma forma de resistência artística e cultural, no sentido de valorizar a vida de grupos sociais representados por meio da violência e da exclusão e de possibilitar o retrato das múltiplas vivências da população negra. Nesse sentido, o CN brasileiro tem-se interessado pelas experiências dos mais diversos grupos que compõem a população negra no Brasil: mulheres, LGBTQ+, idosos, quilombolas. Esses grupos interseccionam diversos fatores, como gênero, sexualidade, classe, religião, localização geográfica etc., porém são sempre demarcados pela raça.

Reafirmo, assim, a complexa rede que se forma em torno do CN brasileiro, cujos filmes, muito mais que unidade estética e narrativa, apresentam histórias que versam sobre os mais variados corpos e experiências que integram a comunidade negra no país. Nessa perspectiva, um conjunto de autoras (Souza; 2013, Oliveira; 2016, Ramos; Correa & Souza, 2018, Freitas & Souza, 2018) aludem ao que conceituam como CN no Feminino, ou seja, um cinema realizado por cineastas negras, que tratam dos mais variados temas ligados à vida de mulheres negras no Brasil.

Essas autoras demarcam o CN no Feminino “como uma topografia que historicamente tem se constituído como locus de resistência, bem como em espaço de elaboração e aquilombamento de mulheres negras no Brasil e na diáspora africana.” (Ramos; Correa & Souza, p 332, 2018). Esse conceito é relevante, porque demonstra como cineastas negras têm construído um caminho alternativo para as suas produções, tendo-se dedicado — sobretudo — à realização de curtas-metragens.

As autoras salientam que uma pesquisa publicada pela Agência Nacional do Cinema (ANCINE)⁸ revela, entretanto, a inexistência de mulheres negras na direção dos filmes de longa-metragem lançados comercialmente em 2016 (Miranda & Souza, 2018).

O que se explicaria pela falta de dados relativos a espaços de exibição de curtas-metragens no país, portanto muitos desses filmes produzidos por cineastas negras ficam restritos aos festivais, mostras e cineclubes (Miranda & Souza, 2018).

A discussão de gênero aparece, ainda, em alguns artigos que analisam obras do cinema negro, segundo a perspectiva da masculinidade. Correa (2019) escreveu um ensaio no qual reconhece as bases coloniais racistas que construíram a imagem do homem negro; porém vislumbra o cinema como uma forma de reavaliar as masculinidades negras; pois apresenta obras que possibilitam construir uma imagem positiva de homens negros. No mesmo sentido, Mesquita e Souza (2018) analisam o filme “O Arco do Medo”, a fim de evidenciar os embates e desafios que incidem sobre o corpo de homens negros e gays. As discussões trazidas pelos dois artigos se complementam, tendo em vista que a imagem construída em relação ao corpo do homem negro heterossexual também recai sobre o corpo negro homossexual, que sofre a opressão de expressar-se a partir de um padrão de masculinidade imposto a ele.

Observo, porém, a necessidade de novas pesquisas para aprofundar as questões de sexualidade trazidas pelo cinema negro, com base em filmes que se propõem a retratar a vivência de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais. Em minha análise, percebo que são poucos os títulos que tratam do assunto, sendo este um campo ainda pouco explorado pelos estudiosos do CN brasileiro.

Acredito, portanto, que as produções do Cinema Negro podem desempenhar um papel de importância pedagógica, pois “possibilitariam longos debates nas escolas ou nas universidades acerca das principais problemáticas que afetam nossa sociedade.” (Oliveira, 2015, p. 45). Dessa maneira, os filmes do cinema negro permitem trabalhar temas ligados às questões raciais e trazer para a escola outras vivências — como as de

negros/as LGBTQ+ — que, muitas vezes, são excluídas desses espaços, contribuindo para alcançar o objetivo de uma escola que respeite as diferenças.

Os filmes e cineastas que selecionei para esta pesquisa representam pensamentos e metodologias do Cinema Negro, pois são cineastas negros que trabalham com a negritude em seus filmes e compõem uma experiência racial perpassada por uma sexualidade dissidente.

Corpos dissidentes, que fogem à heteronormatividade predominante na sociedade e na produção cinematográfica brasileira, tomam o protagonismo das histórias desses filmes e reformulam a maneira como se apresentam ao público. Trazem à tona novas formas de viver e performar socialmente. São narrativas construídas a partir de novos referenciais, as quais ressaltam como a negritude e a sexualidade interagem na construção da identidade e, embora retratem opressões, enaltecem subjetividades e corporeidades que fogem à norma social.

Os filmes e cineastas escolhidos representam vozes dissonantes que, por meio de seus filmes, conseguiram romper com as narrativas hegemônicas relativas às personagens LGBTQ+ negras. Os filmes que serão utilizados na análise da pesquisa são:

Negrum3 – Diego Paulino (2018) —, que propõe um mergulho na caminhada de jovens negros da cidade de São Paulo. Apresenta-se com um filme-ensaio sobre negritude, viadagem e aspirações espaciais dos filhos da diáspora.

Trata-se de um documentário performático que se divide em três partes, nas quais o diretor e roteirista propõe a quebra de padrões estéticos e de saberes, ao deslocar a fala para personagens negras, cujas experiências rompem com os padrões de raça, de gênero e de sexualidade impostos pela sociedade heterocisnormativa.

O Arco do Tempo – Juan Rodrigues (2019) —, último filme que, segundo o realizador, compõe “A trilogia da bixa preta”, no qual se discutem o processo de normatização dos corpos e as estratégias que negros LGBTQ+ utilizam para superar esse processo.

Na obra, diretor utiliza-se da linguagem performática para discutir memória e identidade, questionando os mecanismos opressores e a colonização de corpos e mentes, que remontam ao processo de escravização da população negra.

Em suas fabulações acerca das experiências vividas pelas personagens, ambos os filmes apontam processos de resistência e postulam mudanças sociais que remetem a uma busca ancestral na construção de uma outra sociedade, em que a diferença seja celebrada.

Julgo importante ressaltar que optei por selecionar os dados visuais desses filmes de curta-metragem, porque são produções de baixo orçamento e realizadas nas periferias. Os altos custos na produção de um longa-metragem e as dificuldades de acesso aos mecanismos de financiamento existentes no país tornam os curtas-metragens a forma que jovens cineastas negros encontram para expressar sua arte. Esses jovens cineastas mesclam linguagens e utilizam os aparatos técnicos disponíveis para mudar a sua relação com o espectador. (Parente & Parente, 2015), permitindo que essas produções adentrem novos espaços, como a periferia e escolas.

2.1. O caráter pedagógico do cinema negro

Ao adentrar o século XXI, instrumentos legais⁹ foram criados após intensos debates com os movimentos sociais, visando a dar o devido protagonismo às populações negras¹⁰ e indígenas¹¹ no sistema de ensino brasileiro. Questiono, contudo, de que

maneira é possível aproveitar essa conjuntura para ensejar uma prática educacional crítica e incluir essas populações e suas múltiplas vivências, de maneira a contribuir para uma educação que exalte a diferença entre os sujeitos, fugindo do “ensino bancário” a que alude Freire (2020), o qual deforma a necessária criatividade de estudantes e de professores.

Refletir sobre as demandas socioculturais da população negra no âmbito educacional me faz pensar nos aspectos contraditórios da imagem construída sobre sua história e sua cultura no Brasil. Ainda observo a prevalência da euro-heteronormatividade em toda a estrutura de ensino no país, o que contribui para a configuração da escola monocultural, segundo asseveram os autores Prudente e Périgo (2020).

Adoto a perspectiva apresentada pelos autores do etnoletramento, para que se possam inserir, na educação, grupos sociais tradicionalmente excluídos. Esse viés valoriza as contribuições culturais desses grupos e rompe com a posição subalternizada em que eles se encontram na educação brasileira. Eles explicam que o etnoletramento:

Indica um comportamento mais amplo na escolaridade, onde os atores têm maior troca de valores, na dinâmica da complementaridade, garantindo a alteridade na qual os grupos invisíveis são vistos no seu processamento cultural: tais como: fala, mitologia, música, dança e jogos, em processo lúdico, aproximando a africanidade, por exemplo, dos quilombolas, num processo horizontal com outros nomos eurocidentais da escola, que antes eram únicos e absolutos, caracterizados numa escola monocultural, da verticalidade da hegemonia imagética do euro-hetero-macho-autoritário (Prudente e Périgo, 2020, p. 421-422)

Essa é a perspectiva da pesquisa educacional que busco realizar, pois acredito no poder transformador do cinema negro, ao retratar as vivências de uma população que até pouco tempo só se via nas telas por meio de estereótipos que em nada contribuía para um imaginário positivo acerca da cultura e da história negra (Rodas e Prudente, 2009).

Ressalto que o cinema tem o potencial de produzir sentido, sua imagem em movimento pode realizar mudanças paradigmáticas, pela forma como se retratam determinados temas, possibilitando inclusive novas relações temporais, ou seja, releituras de fenômenos do passado, que permitem a reconstituição da história de povos e de eventos. Essa dimensão epistemológica do cinema é o que permite a reflexão do papel do Cinema Negro “enquanto agente de interação entre as representações reais e imaginárias” (Prudente e Périgo, 2020, p. 423) da população negra, instaurando sua dimensão pedagógica, no sentido de que ele tem a capacidade de construir novos conhecimentos. De acordo com os autores, “a dimensão pedagógica do Cinema Negro traz novas possibilidades de superação dos estigmas raciais e sociais.” (2020, p. 424).

Segundo Prudente (2018), vive-se hoje em um tempo baseado na informação, no qual a imagem e a representação ganham relevância, do qual advém a dimensão pedagógica do Cinema Negro, pois ele permite “expandir a importância da expressão subjetiva da imagem do negro na sociedade contemporânea” (Prudente e Périgo, 2020, p.424). Nesse sentido, o Cinema Negro apresenta-se como uma maneira de expressar a posição sociocultural da população negra e de produzir uma imagem positiva de negros e negras, em contraponto àquela observada ao longo da história do cinema.

A dimensão pedagógica do Cinema Negro dota o espaço escolar de novos mecanismos de discussão das relações étnico-raciais. Esta vertente do cinema coloca o negro em destaque e questiona o lugar ocupado por ele na sociedade. É uma filmografia que humaniza a população negra. “Esta relação étnico-cinematográfica da africanidade traz o negro em primeiro plano, desarticulando o processo eurocêntrico de massificação, descolonizando hábitos e conceitos” (Prudente e Périgo, 2020, p.427)

O processo dialógico que ocorre com as produções cinematográficas constitui sua dimensão pedagógica. Observo que o Cinema Negro brasileiro é uma arte que, por

um lado, afirma a presença e a cultura negra e, por outro, questiona a estrutura de produção cultural e do saber. Para Prudente e Périgo (2020), essa imagem que afirma e questiona traduz uma nova maneira de se referir ao povo negro, também baseada nas próprias vivências dos diretores e diretoras, e apresenta-se como um importante fator pedagógico, que pode nortear as discussões de uma educação das relações étnico-raciais, pois:

o negro vai para além da posição de protagonista, sendo sujeito histórico, na medida em que reescreve com objetividade a sua própria representação, inspirando assim as minorias como um todo na luta contra a euroheteronormatividade, que foi dada pela imagética de dominação do euro-hetero-macho-autoritário. (2019, p. 76)

O Cinema Negro, nessa perspectiva, oferece uma nova compreensão da negritude, a partir de uma visão subjetiva: “ele se posiciona dizendo ao estabelecido como ele é, não como o estabelecido o vê, mas como ele se define enquanto negro e como anseia ser visto” (Prudente e Périgo, 2020, p.429). Essa é uma questão importante, uma vez que ainda há pouco diretores e diretoras negras no cinema brasileiro. É no contexto do Cinema Negro que se apresenta a possibilidade de o próprio negro representar a si mesmo, a partir do seu olhar e de sua experiência, desarticulando a hegemonia imagética do euro-hetero-macho-autoritário (Prudente, 2019a).

Essa proposição relaciona-se ao conceito de lugar de fala, que tem como objetivo dar visibilidade a sujeitos tradicionalmente invisibilizados, legando-lhes a possibilidade de existência, uma existência localizada geograficamente e socialmente. A filósofa Djamila Ribeiro aponta o lugar de fala como uma possibilidade de “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquização social” (2017, p. 64). Por meio desse conceito, busca-se travar uma discussão, que é

sobretudo estrutural, a respeito dos fatores sociais, culturais, econômicos, geográficos etc., que têm diferenciado os sujeitos.

O Cinema Negro, em sua perspectiva pedagógica, coaduna-se com a ideia de lugar de fala, ao questionar o discurso dominante nas produções cinematográficas, o qual se pretende único e verdadeiro, contribuindo para a manutenção da hegemonia do ponto de vista euro-hetero-macho-autoritário.

O conceito de lugar de fala advém da contribuição de feministas negras como Lélia Gonzalez (1984), Luíza Bairros (1995), Patricia Hill Collins (2000), bell hooks¹² (1995, 2017), que questionaram o lugar das mulheres negras no feminismo. Segundo elas argumentam, o conceito universal de mulher apregoadado pelo movimento feminista não as contempla, pois é necessário levar em conta as especificidades de suas trajetórias e lugares sociais. Bairros (1995) analisa o contexto vivido pela mulher negra, para explicar a importância de se compreender os diferentes contextos em que se encontram os sujeitos. De acordo com a autora:

Uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual racista e sexista. Raça, gênero, classe social e orientação sexual reconfiguram-se mutuamente formando o que Grant chama de um mosaico que só pode ser entendido em sua multidimensionalidade. De acordo com o ponto de vista feminista, portanto, não existe uma identidade, pois a experiência de ser mulher se dá de forma social e historicamente determinadas. Considero essa formulação particularmente importante não apenas pelo que ela nos ajuda a entender diferentes feminismos, mas pelo que ela permite pensar em termos dos movimentos negro e de mulheres negras no Brasil. Este seria fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça) o que torna supérfluas discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras: luta contra o sexismo ou contra o racismo? – já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e da ação política uma não existe sem a outra. (Bairros, 1995, p. 461)

Bairros (1995) ajuda a compreender como cada sujeito ocupa um lugar na sociedade a partir de uma série de fatores que incidem em sua existência. Não existe um

sujeito único que explique toda a realidade de um grupo social, porque os sujeitos apresentam múltiplos fatores que os diferenciam: raça, gênero, classe e sexualidade se misturam e geram diferentes formas de experiências opressões ao longo de sua vida.

De acordo com essa proposição, um homem, negro, cis, gay e de periferia — como eu — experimenta uma vulnerabilidade advinda desses fatores, a qual é diferente daquela vivenciada por mulheres, negras, cis, lésbicas e de periferia. Compartilhamos dispositivos de opressão, mas eles não incidem da mesma forma sobre cada indivíduo.

Os filmes escolhidos como corpus de pesquisa corroboram esse pensamento, uma vez que os autores não desassocia a negritude, a sexualidade, a classe e o gênero, ao retratar as múltiplas personagens de seus filmes. Essa, aliás, é uma tendência geral observada nas produções do Cinema Negro, pois elas permitem visualizar e compreender as múltiplas opressões experienciadas pelos variados sujeitos que compõem a população negra. Sua perspectiva pedagógica advém da possibilidade de se compreender de uma outra forma o sujeito negro, a partir de uma visão subjetiva, pois como afirma Ribeiro: “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros lugares” (2017, p. 75).

Nesse sentido, o Cinema Negro pode ser empregado no processo de etnoletramento, conceito desenvolvido por Prudente e Périgo (2020), que está associado ao pensamento de Paulo Freire, o qual propõe um novo posicionamento de educandos e educadores perante o processo de ensino e o conhecimento, na busca de uma educação crítica, em que se compreenda que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 2020, p. 24).

A adoção dessa postura, em que se dissolve a hierarquia entre professores e alunos, remete às ideias do etnoletramento, uma vez que os/as educadores se colocam na posição de intermediadores, ao não considerar o aluno como mero ouvinte, mas como uma figura chave do processo de ensino. A proposta do etnoletramento leva em consideração os processos discursivos de grupos minorizados, insere no ensino práticas de escrita e de leitura construídas a partir das características históricas, culturais e sociais de cada grupo.

O etnoletramento sugere a escola com mais espaços de convívio amplo, concebendo outras realidades, compartilhando locais, objetos e pessoas. Assim, ele processa a ressignificação, moldando sentido e significado, desarticulando a monocultura de ensino único universal. (Prudente e Périgo, 2020, p. 432)

Considero que a inserção dos conhecimentos produzidos pelo Cinema Negro no processo educativo seja uma das formas de se alcançar o objetivo do etnoletramento, por meio da releitura imagética de grupos minorizados. Nesse sentido, vou ao encontro das ideias de Prudente (2020) e reafirmo o CN “como uma forma epistemológica”, um cinema que produz conhecimento acerca das minorias e de combate ao preconceito.

A dimensão pedagógica do CN pode contribuir com a formação crítico-reflexiva de estudantes de diversas faixas etárias e possibilitar a ampliação do repertório cultural de alunos/as e de professores/as, colocados em contato com uma produção imagética em que se inserem as vivências de diferentes grupos sociais. Na condição de professor, preconizo a inserção do CN brasileiro no ensino, pois concordo com Souza (2014), quando ela afirma que:

A escolha do material didático que levamos para sala de aula é crucial, no sentido de garantir a diversidade e a pluralidade na escola. Esta, por sua vez, necessita ser um espaço capaz de fomentar rupturas com as ideologias excludentes (2014, p. 11)

Reconheço, portanto, a importância educacional do CN como instrumento de combate à exclusão e ao preconceito, pois ele permite “de maneira inequívoca a reconstrução da imagem de afirmação positiva das minorias vulneráveis, tais como negros, mulheres, homossexuais, GLBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, minorias religiosas e outros”. (Prudente, 2019a, p. 75 – 76)

Essas características fundamentam a dimensão pedagógica do Cinema Negro, uma vez que ele permite a inserção de outros atores sociais no ensino, possibilitando que a multiplicidade de vozes existente na sociedade ecoe também na escola.

3. Concepções teóricas acerca dos corpos dissidentes

Neste capítulo, busco trazer concepções teóricas que auxiliem na compreensão das experiências vividas pelas personagens presentes nos filmes que fazem parte do corpus de pesquisa, bem como reflexões acerca do potencial transgressor das visualidades. Nesse sentido, a investigação parte dos seguintes questionamentos: o que determina a subalternidade de corpos negros LGBTQ+? de que maneira a Teoria Queer nos auxilia na compreensão dos processos de violência vivenciados por corpos dissidentes? a imagem desses filmes viabiliza a construção de um novo olhar que auxilia na compreensão das vivências desses grupos sociais?

Para responder a tais perguntas, discorro sobre os dispositivos de controle, discutidos por Oliveira (2017) e Carneiro (2005), com base nas formulações de Foucault (1979). As ideias de controle e determinação das identidades me levam às reflexões da Teoria Queer (Sedgwich, 2007; Miskolci, 2016; Butler, 2019; Louro, 2020), que questionará as concepções sociais acerca das identidades.

Para compreender as questões do olhar recorro a Cultura Visual (Tourinho e Martins, 2011; Barreto, 2011; Hernandez, 2011; Victorio Filho e Correia, 2013), em que se propõe o deslocamento do olhar por meio do trabalho com a imagem, para que se desenvolva uma visão crítica acerca dos fenômenos sociais.

Esses aportes teóricos me auxiliam no processo de investigação acerca da potência pedagógica presente no discurso sobre raça e sexualidade existentes na construção imagética dos filmes *Negrum3* e *O arco do Tempo*.

3.1 Dispositivos de poder: o controle social dos sujeitos.

Compreender como raça e sexualidade incidem sobre as experiências de vida das pessoas exige considerar questões culturais, históricas, econômicas e políticas, bem como levar em conta as relações sociais que se vinculam a essa construção. Nesse sentido, Oliveira (2017) e Carneiro (2005) travam um debate a partir do conceito de dispositivo de poder, desenvolvido por Michel Foucault (1979), para discorrer como se construiu uma série de discursos em torno da sexualidade e da raça, que irão influenciar a maneira como as relações sociais se estruturam. Esses discursos estabelecem diferentes conexões, que operam em múltiplas instâncias, reproduzindo-se e remodelando-se ao longo do tempo, atendendo ao interesse de cada época.

A respeito dos dispositivos de poder, Foucault (1979) afirma:

através deste termo, tento demarcar um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções que também podem ser muito diferentes. (Foucault, 1979, p. 244)

Esses elementos articulam-se em diferentes instâncias da vida social, dão origem a discursos e estabelecem relações de poder, que atendem à necessidade histórica de determinar o “certo” e o “errado” de cada período. Para Foucault “o dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (1979, p. 244).

Nesse sentido, concordo com Oliveira (2017) e Carneiro (2005), as quais compreendem que a noção de dispositivo permite apreender as inúmeras práticas que o racismo e a LGBTfobia engendram na sociedade brasileira, a partir de uma série de discursos, tanto relativos à raça quanto a sexualidade, construídos em diferentes momentos. Compreender como esses discursos se constituem e se articulam possibilita visualizar as relações de poder que estruturam a sociedade brasileira e explicitar a maneira como raça e sexualidade se estabelecem como um dispositivo de “enuniação sobre o Outro” (Carneiro, 2005, p. 39).

Esse Outro¹³ permite situar a normalidade a partir de determinadas características e comportamentos. Dessa maneira, as noções de raça e de sexualidade serão determinadas pelos discursos produzidos, ao longo do tempo, para definir a diferença entre os indivíduos, estabelecendo padrões binários como normal/anormal, certo/errado, bonito/feio, dentre outros dualismos que caracterizam a sociedade e fundamentam as estruturas de poder que organizam as relações presentes nela.

Sendo assim, é importante lembrar que a escola e o cinema fazem parte dessa estrutura de poder e constituem peças fundamentais do que Foucault denomina “sociedade disciplinar”. A produção de sujeitos disciplinados se dá pelo emprego de exercícios de poder (Oliveira, 2017), que se concretizam em forma de conhecimento, nas imposições de maneiras de se comportar, na produção imagética sobre determinados grupos sociais.

Esses elementos são engendrados em um sistema que se constitui a partir de discursos: religiosos, científicos, instrumentos legais, produções artísticas. Tais discursos se convertem em ações e incidem diretamente sobre o corpo e a mente das pessoas, com o objetivo de legitimar a superioridade do modelo hegemônico, que corresponde ao do homem branco cis heterossexual.

Historicamente, as categorias de raça e de sexualidade foram convertidas em dispositivos de poder, que incidem sobre indivíduos, com o intuito de controlá-los. Esse controle é a peça-chave que estrutura as relações sociais. Sendo assim, o racismo e a LGBTfobia¹⁴ são efeitos da aplicação das técnicas de poder e podem ser interpretados como resultado de exercícios disciplinadores que permitem o controle do corpo e da subjetividade de indivíduos, em uma busca constante da “normalização” do comportamento desses grupos de acordo com o modelo dominante. Oliveira explica que “dos negros e dos homossexuais, espera-se que tomem como referência de normalização a heterossexualidade e a branquitude hegemônicas” (2017, p. 47).

Identificar os paradigmas em que se fundamenta aquilo que se considera como normalidade, bem como compreender seu *modus operandi* oferece importante aporte conceitual para a discussão da minha pesquisa, uma vez que racismo e LGBTfobia se inter-relacionam na vida de um(a) LGBTQ+ negro(a).

Nesse sentido, Oliveira (2017) esclarece que há duas ações distintas, as quais incidem sobre os mesmos indivíduos. De um lado, há o racismo, que atua de maneira velada, inclusive pelas implicações legais que podem recair sobre sujeitos que o explicitem¹⁵, o que impossibilita afirmar, com certa frequência, se determinadas falas e atos são racistas. De outro lado, existe a LGBTfobia¹⁶, que tende a ser mais explícita e a manifestar-se na vida diária, pois discursos e atos ridicularizando e inferiorizando pessoas LGBTQ+ podem ser observados, cotidianamente, em diversos espaços, incluindo a escola e os meios de comunicação. Concordo com a autora, quando afirma que:

O racismo e a homofobia não operam da mesma maneira e com a mesma intensidade, e dificilmente atuam de forma simultânea, ao menos na maioria das vezes, na vida dessas pessoas. Sendo assim, posso supor que na vida de algumas delas o racismo pode ter um peso maior, assim como a homofobia poder ter um peso maior na vida de outras. (2017, p. 49)

As diferentes incidências do racismo e da LGBTfobia na vida das pessoas estão relacionadas à maneira como raça e sexualidade se converteram, historicamente, em dispositivos de controle. Daí a necessidade de explicitar esse processo histórico, seja para compreender diferenças, seja para assinalar as mudanças que ocorreram em resposta à atuação e à resistência dos grupos atingidos por esses dispositivos, pois o jogo de forças não é estático nas relações de poder e, conforme reforça Oliveira (2017).

Nesse sentido, Britzman (2019) lembra que, para Foucault, a produção das identidades envolve uma dinâmica, decorrente da tensão que se estabelece entre a atuação dos dispositivos de controle, que tentam forçar os sujeitos a se encaixarem nos padrões estabelecidos como modelos, e a resistência de novos grupos identitários, os quais passam a demandar ações capazes de contemplá-los. Segundo a autora, “Com a produção dessas novas e conhecidas identidades vêm junto as demandas daqueles grupos assim identificados, demandas que estruturam movimentos sociais atuais tais como feminismo, os direitos civis de gays e lésbicas, os direitos das crianças e a educação antirracista”. (2019, p. 127).

A afirmação da autora elucida a gênese do embate que se desenvolveu ao longo dos últimos séculos, quando negros, LGBTQ+, mulheres e tantos outros grupos identitários empreenderam ações, para ter suas existências reconhecidas. Para melhor compreendê-lo, é necessário investigar o processo por meio do qual a sexualidade e a raça se converteram em dispositivos de poder.

3.2 dispositivo de sexualidade

A disputa de narrativas que iriam instituir o “Outro” como modelo normatizador, segundo aponta Carneiro (2005), teve seu início a partir dos debates sobre a sexualidade no século XVI. Nesse momento, passou-se a buscar meios de controlá-la, uma vez que ela interfere na organização social, pois “os vários problemas relacionados à população, políticos e econômicos, principalmente, se relacionam com o sexo” (Oliveira, 2017, p. 57). Era, portanto, necessário estabelecer critérios para sua prática.

Oliveira (2017) utiliza-se das pesquisas realizadas por Foucault, para compreender como o sexo se configurou com base em um conjunto de regras normativas, que recaem sobre o corpo dos indivíduos. Nesse sentido, aponta para o desenvolvimento de discursos e de práticas que visavam regular o comportamento sexual das pessoas, criando uma hierarquia entre aqueles que seguiam essas regras e aqueles que rompiam com elas. De acordo com a autora, “ao deixar de ser um assunto restrito da esfera privada para tornar-se de interesse coletivo, de interesse do Estado, o sexo e as tecnologias de poder que incidem sobre ele passam a ser discutidos num contexto mais amplo chamado população”. (Oliveira, 2017, p. 56)

Surgiu, assim, um conjunto de discursos sobre a sexualidade, oriundos da igreja, da ciência e dos instrumentos legais: “não se trata de julgar ou condenar o sexo, mas de administrá-lo de maneira que possa ter sua utilidade aumentada para o bem de todos” (Oliveira, 2017, p. 56). Carneiro (2005) lembra que, para Foucault, esse processo correspondeu a um projeto político e de classe, em que a burguesia viu no controle da sexualidade uma forma de se reproduzir como classe social e de manter o seu poder. Para tanto, a investida sobre o próprio corpo burguês ganharia um significado cultural, que se tornaria paradigma para todas as outras classes sociais.

Britzman (2019) sintetiza a maneira como Foucault analisou as estratégias de saber que produzem o “Outro” e que definem como ocorre o processo de dominação. Segundo a autora, ocorrem três estágios: “em primeiro lugar, estabelece-se um problema. Em seguida o problema é constituído como patológico. Finalmente, propõe-se uma cura para normalizar a patologia” (2019, p. 127). Importante lembrar que essa construção do patológico ocorre por meio de diferentes discursos e ferramentas.

O discurso religioso desempenhou importante papel ao longo desse processo, pois o sexo foi convertido em tema confessional, na medida em que os fiéis eram estimulados a falar a respeito da prática sexual no ambiente do confessionário. Tendo como interlocutor a figura eclesiástica do confessor, não se produzia uma fala livre, mas um discurso que se pautava pela obediência e pela necessidade de vigília atenta e constante dos desejos.

A partir do século XIX, a ciência ganhou protagonismo no discurso sobre a sexualidade e instituiu padrões de comportamentos considerados “normais” e “anormais” (Oliveira, 2017), que incidiram sobre os mais diferentes segmentos da sociedade (crianças, adultos etc.), por meio da patologização de determinadas condutas.

Com isso, a cis heteronormatividade passou a ser considerada o padrão de normalidade e, dessa maneira, todas as práticas deveriam basear-se nela. Para impor a regra da cis heteronormatividade, o discurso médico-científico criou a figura do homossexual, que corresponderia ao Outro, cuja existência permitiu o estabelecimento da norma que todos deveriam seguir, uma vez que as práticas estabelecidas por esse Outro deveriam ser evitadas. Dessa maneira, “a homossexualidade instituiu a cis heterossexualidade que, então passou a existir e a ocupar o lugar de referência como única sexualidade aceitável” (Oliveira, 2017, p. 59).

Oliveira (2017) reforça que a patologização da homossexualidade se deu em diferentes ramos da ciência, como a medicina, a psicologia e a criminologia. O ensejo de estipular que determinadas práticas sexuais constituíam perversões mobilizou uma série de aparatos científicos, cujos discursos buscaram homogeneizar a conduta homossexual, aproximando-a de características consideradas femininas: “como antinorma paroxística da figura do homem-pai. (...) a feminilidade do homossexual vai ser afirmada, a despeito de qualquer contraexemplo empírico ou de qualquer incongruência conceitual. Ele tinha que “ser feminino”, pois não sendo feminino, não tinha como ser invertido”. (Costa apud. Oliveira, 2017, p. 61)

Essa homogeneização da homossexualidade, concebida como o inverso da masculinidade, resultou na ridicularização das sexualidades dissidentes, confirmando a imagem do homem cis heterossexual como padrão de poder. Corroborava-se, portanto, o grau de hierarquização de poder vigente na estrutura social, em que a mulher também se encontra em posição de inferioridade perante a figura masculina.

Ressalto que patologização das sexualidades que divergem do padrão heterossexual estendeu-se até pouco tempo, embora as consequências desse processo ainda perdurem, uma vez que a Organização Mundial de Saúde retirou a homossexualidade da categoria de doença apenas em 1990 (Odara, 2020).

O debate trazido por Foucault, conforme apresentado por Oliveira (2017) e Carneiro (2005), pode ser expandido para outras identidades além da homossexual, uma vez que pessoas transsexuais não seguem a norma cisgênera e rompem com o determinismo biológico, mas são atingidas pelas imposições históricas construídas por meio dele. Nesse sentido, Odara (2020) afirma que a construção identitária de travestis e mulheres trans rompe com o “casulo, transmuta, molda/transforma, caso queiram, o seu corpo, suas essências de forma subjetiva, através de medidas que podem ser estéticas e

bélicas, perante suas representações sociais, sem formatação ou receitas prontas”. (2020, p. 79)

Isso contraria a patologização estipulada pela norma cis heterossexual apresentada por Foucault, uma vez que se torna difícil impor padrões às múltiplas identidades que compõem a comunidade LGBTQ+. São identidades que rompem com a norma biológica e disputam um outro reconhecimento social e legal.

O imaginário social, contudo, fundamenta-se ainda em um paradigma de estruturas binárias, que coloca todos os corpos LGBTQ+ em posição de inferioridade, subjugando-os perante quem atende aos critérios cis heteronormativos, fator que tem contribuído para o cenário de violência vivido por LGBTQs no espaço escolar¹⁷.

As opressões que incidem sobre corpos LGBTQ+ negros, entretanto, não decorrem apenas da sexualidade, pois a ela se conjuga o dispositivo da racialidade. Na tentativa de investigá-lo, recorro à contribuição deixada por Carneiro (2005), que bebe no mesmo processo de Foucault, para explicar como a raça também constitui um dispositivo de controle.

3.3 Dispositivo de racialidade

Segundo Carneiro (2005), o processo de afirmação da burguesia como classe dominante também se realizou por meio do dispositivo de racialidade, em que a cor da pele se torna um fator preponderante na hierarquia social. Assim como o dispositivo de sexualidade estipula a diferença entre os sujeitos, A autora defende que a racialidade define o “Eu”, quando determina as características do “Outro”, em um processo em que o Outro é o “errado”, o “feio”, o “anormal”. Para a autora,

Esse eu, no seu encontro com a racialidade ou etnicidade, adquiriu superioridade pela produção do inferior, pelo agenciamento que esta superioridade produz sobre a razoabilidade também será uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a brancura será a sua representação. (Carneiro, 2005, p. 42)

A compreensão de como esse dispositivo se desenvolve me oferece uma ferramenta teórica para a análise do corpus da pesquisa, visto que o racismo estrutura a sociedade brasileira e “impacta diretamente as estruturas de classe do país e que, por sua vez, tem desdobramentos na forma de organização do sistema educacional, e nas relações de poder que se estabelecem” (Oliveira, p. 50, 2017).

Ressalto que, nesta pesquisa, entendo raça como “um constructo social forjado nas relações entre negros(as) e brancos(as)” (Oliveira, 2017, p. 51), em que são consideradas determinadas características físicas para identificar os sujeitos pertencentes ao grupo social. Nesse sentido, a cor da pele, a textura do cabelo, a espessura do nariz e dos lábios, dentre outros traços, são fatores que engendram uma série de relações sociais que “determinam o destino e o lugar social dos sujeitos na sociedade brasileira” (Oliveira, 2017, p. 51). Portanto, o racismo se estruturou com base em um processo de produção de saberes, que impacta os corpos e as subjetividades de indivíduos negros e negras, assim como visto anteriormente, quando se tratou da sexualidade.

Nesse contexto, a brancura passou a ser visto como o ideal a ser alcançado. Carneiro explica que “o dispositivo de racialidade ao demarcar o estatuto humano como sinônimo de brancura irá por consequência redefinir todas as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com a sua proximidade ou distanciamento desse padrão”. (2005, p. 43). A construção do imaginário em torno da brancura valeu-se de diferentes discursos — religioso, estético, estatal, científico etc. —, para defender a superioridade do sujeito branco em relação ao sujeito negro, em um processo

semelhante àquele que ocorreu com a sexualidade. O padrão humano do desejável, portanto, passou a ser o branco cis heterossexual.

Nesse contexto, a igreja desempenhou também importante papel na formulação do discurso de inferiorização social da população negra durante o período colonial. Oliveira (2017) explica que a igreja atribuiu a existência da pele preta a um castigo divino, o que condenava a população negra a servir ao branco, para alcançar a salvação. Isso justificou a escravização de milhares de negros e negras, ao longo de três séculos. O discurso racista que justificativa e naturalizava o regime escravista serviu, ainda, de base para o desenvolvimento de teorias científicas que circularam nos séculos XIX.

Teorias científicas, como a Antropologia Criminal desenvolvida por Cesare Lombroso (1835-1909), tiveram bastante espaço na ciência brasileira (Oliveira, 2017). Essas teorias foram responsáveis por atrelar a criminalidade ao biotipo negro, e contribuíram para consolidar o estereótipo do negro violento no imaginário social, o que perdura até os dias de hoje. Foi produzido um discurso que associava principalmente homens negros ao perigo e à criminalidade, o que contribuiu para o quadro de violência vivida pela população negra, dando origem a um projeto genocida, que ainda incide sobre o corpo e a mente negra (Flauzina, 2006).

Os discursos que medeiam as relações raciais, entretanto, configuram-se e reconfiguram-se em cada contexto histórico e social. Nesse sentido, Carneiro observa que, no Brasil, “o discurso que molda as relações raciais é o mito da democracia racial” (Carneiro, 2005, p.62). Esse discurso tomou corpo no início do século XX e tornou-se um pilar dos debates sobre as relações raciais no país. Nascimento (2016) explica que:

Devemos compreender a “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem tão legalizado qual o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais do governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos

negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa da erradicação da “mancha negra”. (...) Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros o único privilégio: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. (2016, p. 111)

O discurso da democracia racial, desvelado pelo autor, demonstra como os dispositivos se alteram para manter o domínio sobre grupos subjugados: passou-se de um discurso religioso e científico, que afirmava explicitamente a inferioridade de negros e de negras, para o racismo mascarado por meio do discurso da democracia racial, em que há um suposto respeito a todas as raças, embora se defina a brancura como objetivo a ser alcançado.

A existência do discurso da democracia racial fez que, no Brasil, racismo não seja explícito e que, embora se manifeste cotidianamente, seja condenado pela maioria das pessoas, conforme explica Oliveira (2017). Contribuiu, ainda, para isso o discurso de supervalorização da mestiçagem, fruto da política eugenista, cujo objetivo final seria, conforme assevera Nascimento (2016), apagar a “mancha negra”, por meio do embranquecimento da população brasileira. Essa política, entretanto, não obteve sucesso, como comprovam os números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁸.

O dispositivo de racialidade opera de várias maneiras. Munanga (2019) explica que as mais efetivas são aquelas que atingem a subjetividade de negros e de negras no país. É o caso do “embranquecimento cultural”, expressão forjada por Nascimento (2016), para referir-se à predominância de pessoas brancas nos meios de comunicação de massa — imprensa, rádio, televisão, internet — e nas artes — produção literária, cinema, artes visuais. O ideal de embranquecimento mantém-se vivo, uma vez que símbolos que associam o branco ao sucesso material e simbólico são apresentados a todo momento, “demonstrando uma superioridade ‘natural’, cotejados sistematicamente

com os símbolos de estigmatização da negritude” (Carneiro, 2005, p. 65). Para Munanga (2019), mesmo que o branqueamento físico tenha fracassado, os efeitos psicológicos permanecem no inconsciente coletivo da população negra no Brasil.

A lógica do “embranquecimento cultural” opera, inclusive, no âmbito da produção acadêmica e científica, em que se observa a constante ausência de intelectuais negros(as) ou o sistemático apagamento dos poucos que conseguiram romper essa barreira. É curioso notar que, embora a população negra se torne frequentemente objeto de pesquisa, dificilmente assume o papel de produtora de conhecimento. Quando adentram a universidade, pesquisadores negros e negras precisam lidar com o epistemicídio, que apaga ou desqualifica sua produção, na constante divergência entre militância e discurso acadêmico, em que “o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade do saber sobre o negro e legitimado o discurso do branco sobre o negro (Carneiro, 2005, p. 60).

O processo de desqualificação da imagem, da história e da cultura da população negra no Brasil também se manifesta no sistema escolar. Diversos pesquisadores (Lira & Lima, 2013; Bernardo & Maciel, 2015; Ribeiro, Gaia & Rodrigues, 2020) constataram a existência do racismo na escola e investigaram como ele afeta a vida de estudantes negros e negras. Lira e Lima (2013) realizaram uma pesquisa com professores e aluno do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas do Distrito Federal. Nela, as autoras apresentam inúmeros relatos de práticas discriminatórias no ambiente escolar e apontam para a necessidade de combater a violência racista, bem como todas as formas de violência que se apresentam nas escolas.

Uma pesquisa recente, realizada por Bonfim, Jesus e Félix (2019), revelou que os livros didáticos e paradidáticos utilizados no país insistem em apresentar negros e negras de forma depreciativa e sempre atrelados ao processo de escravização, apagando

as contribuições da população negra no país. De acordo com os autores, os livros didáticos analisados em sua pesquisa:

revelam não só a reprodução de estereótipos raciais, mas principalmente, a forma como nossa História continua a ser narrada segundo os preceitos de uma memória oficiosa e elitista e acrescentamos, racista, uma vez que reproduz representações discursivas acerca da população negra que ao circularem tornam-se estigmas colando-se aos corpos de negras e negros. (Bomfim, Jesus e Félix, 2019, p. 68)

Observo, pois, que a racialidade constitui um dispositivo de poder que se remodela e se reorganiza, atuando constantemente para estruturar as relações sociais no Brasil. Essa perspectiva permite compreender, de acordo com Carneiro (2007), as engrenagens que historicamente têm relegado a população negra a um patamar econômico, cultural, político e social de inferioridade.

As relações sociais, no entanto, constituem um campo de batalhas: existem insurgências contra o sistema estabelecido, o que o obriga a criar estratégias para manutenção de seu poder. Nesse sentido, é possível vislumbrar os inúmeros mecanismos de resistência, que os componentes da população negra engendram para resistir a esse sistema de opressão.

Reitero, ainda, que os dispositivos de poder atuam de forma conjunta: raça e sexualidade se inter-relacionam, dando origem aos mecanismos de opressão, bem como às formas de resistência. Negros(as) LGBTQ+ travam, portanto, constantes embates para viabilizar suas existências e enfrentar os dispositivos de sexualidade e racialidade, que os colocam em posição de subalternidade.

3.4 Teoria Queer e Educação da Cultura Visual

Os embates empreendidos pelos movimentos sociais nas últimas décadas legaram maior visibilidade às minorias sexuais e produziram um efeito paradoxal: por um lado, intensificaram-se os debates acerca das múltiplas sexualidades e do seu direito de existir; por outro lado, recrudescer o conservadorismo, com o reforço de pautas sobre valores tradicionais e manifestações de violência. É um sinal de que os dispositivos estão se movimentando para a manutenção de seu poder.

A partir da década de 1970, a discussão acerca das sexualidades — especialmente as homossexualidades — tornou-se mais frequente nas produções artísticas. Nesse período, o debate sobre as identidades homossexuais e sobre a maneira como elas eram representadas na mídia e nos filmes intensificou-se. Contrapunham-se os estereótipos habituais à busca de representações positivas, reivindicadas por movimentos sociais, artistas e intelectuais da época.

Construiu-se, nesse momento, uma identidade definida a partir das práticas sexuais dos sujeitos, legitimada pela realização de ações políticas que, ao proporem uma imagem positiva da homossexualidade, exerciam um efeito regulador, estabelecendo os contornos dessa identidade a partir da escolha amorosa, ou seja, a partir da preferência por manter relações sexuais com pessoas do mesmo sexo. A construção dessa imagem, no entanto, contemplou apenas certos grupos de gays e lésbicas — particularmente, brancos, de classe média e cisgêneros —, excluindo outras identidades, o que gerou uma série de tensões dentro da comunidade LGBTQ+ e suscitou severas críticas:

Para muitos (especialmente para os grupos negros, latinos e jovens), as campanhas políticas estavam marcadas pelos valores brancos e de classe média, e adotavam, sem questionar

ideias convencionais, como o relacionamento comprometido e monogâmico; para algumas lésbicas, o movimento repetia o privilegiamento masculino evidente na sociedade mais ampla, o que fazia com que suas reivindicações e experiências continuassem secundárias em face das dos homens gays; para bissexuais, sadomasoquistas e transexuais essa política de identidade era excludente e mantinha sua condição de marginalizada (Louro, 2020, p. 32)

Conforme esclarece Louro (2020), questionava-se a construção identitária que se começava a desenhar, uma vez que ela não contemplava os vários subgrupos que compõem a comunidade LGBTQ+. Ademais, a crise da AIDS também contribuiu para pôr em xeque essa política identitária, pois fez que se multiplicassem as redes de apoio às vítimas da epidemia e, como eram múltiplos os atingidos por ela, que se passassem a questionar as dicotomias que se formaram nos debates tradicionais de gênero e sexualidade. Gradativamente, surgiram novas proposições e formulações pós-identitárias, como o conjunto de ideias que deram corpo à teoria queer.

A teoria queer apresentou-se como uma alternativa para que se problematizasse a questão das identidades e das sexualidades nos contextos contemporâneos (Reyes, 2020), de modo a incluir diferentes grupos sociais, que faziam parte dos excluídos, dos estranhos aos padrões de normalidade estabelecidos. Suas ideias, que foram desenvolvidas inicialmente nos Estados Unidos e na Europa, ampliaram-se com a contribuição de autores e de autoras latino-americanos, cujas reflexões permitiram compreender os embates sobre sexualidades dissidentes em conjunto com questões raciais, econômicas, políticas, religiosas e etárias. Reyes (2020) afirma que:

O que a teoria estava propondo nesse momento, em realidade não era uma ideia original, mas o reconhecimento da existência de uma discussão que estava se dando em diversos contextos, incluindo o norte-americano, mas que dava conta de um mal-estar surgido entre aqueles que não se reconheciam como homens e mulheres heterossexuais, coerentes com certas normas de gênero, e que igualmente estavam observando como certos setores, principalmente gays e lésbicas, brancos, de classe média, levaram ao estabelecimento de novos quadros normativos que legitimaram essas orientações sexuais.¹⁹ (2020, p. 22)

Conforme se depreende da afirmação de Reyes, a teoria queer trazia também um questionamento acerca da normatividade assumida por certos grupos de gays e de lésbicas. Convém assinalar que esse debate se travava por meio de uma ação conjunta entre ativismo político e produção intelectual, o que resultou na realização de uma série de produções artísticas que tratavam das experiências sexuais dissidentes, “impulsionando a comercialização e o consumo de todo tipo de produtos materiais e simbólicos que circulavam cada vez mais amplamente” (Reyes, 2020, p. 23). A reflexão sobre gênero e sexualidade, portanto, tomou novas dimensões nesse momento e atraiu um conjunto múltiplo de atores que questionaram o modelo normativo. De acordo com Louro, “esses sujeitos sugerem uma ampliação nas possibilidades de ser e de viver. Acolhem com menos receio fantasias, sensações e afetos, e insinuam que a diversidade pode ser produtiva” (2019, p. 23).

O processo de ressignificação das experiências dissidentes já se insinuava no próprio nome atribuído a essa corrente teórica, uma vez que a palavra *queer* era utilizada inicialmente como um insulto a homens e mulheres homossexuais, referindo-se a corpos que são considerados “abjetos” e que devem ser desprezados pela sociedade. Esse insulto, uma vez apropriado por parte do movimento homossexual, ganhou uma perspectiva de oposição e de contestação tanto à violência quanto à exclusão, vivenciadas por esses corpos. No meio acadêmico, o termo teoria queer foi cunhado por Teresa de Lauretis no início da década de 1990, mas seu desenvolvimento ocorreu no bojo de uma série de transformações socioculturais resultantes das ações empreendidas por movimentos sociais e políticos das décadas de 1960 a 1980. De acordo com Leopoldo (2020), o queer trata:

dos e das incontáveis, dos das descartáveis, dos zeros econômicos do subalterno, do imigrante, da louca, do louco, do *mojado*, da *chicana*, do refugiado, do ladrão, do bêbado, do indigente, do pedinte, do enfermo, do homossexual, da bicha, da lésbica, da sapatona, da travesti, da transexual, do homem afeminado, da vida nua, do pobre, do estigmatizado, da ‘ralé’ e dos ‘trabalhadores’ ..., do refugio humano..., dos de existência ‘precária’, mas também de nenhum deles, pois, como coloca Paul Beatriz Preciado, essa palavra aparece como uma falha na representação linguística: nem isso, nem aquilo, mas ‘*queer*’. (2020, p. 25)

Miskolci auxilia a compreender do que trata a teoria queer, ao afirmar que “a problemática queer não é exatamente a homossexualidade, mas a abjeção” (2016, p. 24), ou seja, um espaço dedicado a esses corpos considerados uma ameaça à ordem social e política. O queer abarca muitas identidades, provocando o debate acerca das diferentes formas de opressão e da maneira como os aparatos repressivos se transformam ao longo do tempo, ora incluindo, ora excluindo os indivíduos. Miskolci afirma que:

se o movimento gay e lésbico tradicional tinha como preocupação mostrar que homossexuais eram pessoas normais e respeitáveis, o movimento queer vem para dizer: olha, mesmo os gays e as lésbicas respeitáveis em certos momentos históricos serão atacados e novamente transformados em abjetos (2016, p. 24).

Conforme se depreende, a teoria queer apresentou-se como crítica ao padrão cis heteronormativo — também assimilado pelo movimento gay e lésbico tradicional — por meio do constante questionamento das identidades e dos processos de normatização dos sujeitos. Em suas formulações, os teóricos queer reinterpretaram as ideias de Michel Foucault acerca da sexualidade, para discorrer a respeito dos corpos considerados abjetos. Nesse sentido, Louro salienta que “os teóricos e as teóricas queer fazem uso próprio e transgressivo das proposições das quais se valem, geralmente para desarranjar e subverter noções e expectativas” (2020, p. 40).

Esse é o caso de Butler (2019), que define o sexo como um construto histórico-social, que tem o poder de demarcar e diferenciar os corpos que ele controla, por meio

de uma prática regulatória. Segundo a autora, a existência de seres abjetos, que estão à margem da vida social, é necessária para que o domínio do sujeito seja circunscrito. Ou seja, a existência de indivíduos categorizados como sujeitos materializa-se por meio da existência daqueles que não são considerados como tais.

Afirma-se, segundo essa perspectiva, a ideia de uma identidade não essencializada, pois ela passa a ser considerada como uma construção dinâmica e mutável, que se transforma e negocia com a realidade histórica. “A identidade queer afirma-se enquanto oposição à norma estabelecida e dominante, seja heterossexual, a norma da branquitude, ou o cânone ocidental e burguês” (Rea e Amancio, 2018, p. 4). Ressalto que a oposição à norma ocorre, também, quando se desmascara o funcionamento de seus aparatos de opressão.

Nesse sentido, desenvolve-se a “epistemologia do armário”, proposta por Sedgwich (2007), cuja contribuição elucida o dilema de pessoas LGBTQ+ na confluência entre os espaços público e privado. A autora mostra que, no discurso construído em torno da sexualidade, o “armário” se impõe como um aparato de controle, que regula a vida de gays e lésbicas — mas que também pode ser estendido à experiência de bissexuais, de transexuais e outros corpos queer.

Sedgwich argumenta que “mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas” (2007, p. 22). Há, portanto, uma constante necessidade da revelação da sexualidade, que produz efeitos distintos sobre os sujeitos, pois os mesmos aparatos que os obrigam a entrar no armário, paradoxalmente, também os desafiam a sair dele.

Essa mesma situação pode ser percebida em experiências de pessoas trans, não binárias, ou bissexuais, em que o questionamento acerca de sua sexualidade se torna uma constante. Há um reiterado sair do armário, por exemplo, quando pessoas trans necessitam reafirmar publicamente sua identidade de gênero. Como Sedgwich afirma, o armário ainda é “uma presença formadora” (2007, p. 22) na vida de pessoas LGBTQ+.

Pelúcio (2012) quando afirma, porém, que no Brasil, “nosso armário não tem o mesmo ‘formato’ desse discutido por Sedgwich”, uma vez que é necessário levar em conta outros fatores que constituem a população latino-americana: negros/as, periféricos/as, indígenas. Ou seja, há fatores econômicos, sociais, políticos e culturais envolvidos, quando se consideram as particularidades locais.

Não se pode ignorar a especificidade dos fatores históricos e culturais que marcam o Brasil; pois, como afirma Miskolci, “a ‘contribuição’ original brasileira para o ideal de ‘modernidade’ foi de ordem biopolítica, delineada pela recusa de nossa elite com relação ao nosso povo em favor de uma nação futura, a ser criada como branca e civilizada.” (2012, p. 24); portanto é necessário compreender como os padrões de sexualidade também foram moldados por um regime racial, classista, que resultou na “sexualização desprestigiada dos não brancos” (Pelúcio, 2012, p. 413).

Nesse sentido, podem ser úteis as contribuições da Teoria Queer of Colour (QOC), por meio da qual se propõe um diálogo entre diferentes áreas do sul global, considerado não só com base em seu sentido geográfico, mas também com base na lógica da articulação político-social que o caracteriza e que, também, se reproduz em outras localidades.

De acordo Rea e Amancio (2018), propõe-se um pensamento elaborado “nas novas e velhas diásporas”, que abrangem experiências de áreas geográficas como

América Latina e África, bem como “a efervescência das comunidades migrantes nos países do norte” (2018, p. 03). O que se pretende é ressignificar o passado e rearticular identidades, colocando-se como parte da produção queer, por meio do processo de descolonização e de enfrentamento dos padrões da cis heteronormatividade branca.

Seus autores, portanto, realizam uma leitura interseccional dos processos de dominação, levando em consideração gênero, raça, sexo, classe, religiosidade. No contexto brasileiro, encontrei produções que se propuseram a seguir esse caminho e tensionar a transposição dos postulados da teoria queer produzida no contexto estadunidense e europeu para o brasileiro. Miskolci e Pelúcio (2012) fizeram isso uma coletânea de textos, em que se “busca apresentar uma mostra cartográfica dos deslocamentos, das reivindicações e das demandas por reconhecimento que caracterizam o cenário contemporâneo” (2012, p. 09) Os textos dessa coletânea trazem leituras interseccionais, que relacionam gênero, sexualidade, raça e outros marcadores sociais em seus debates.

Esses autores apontam para a necessidade de se contar outras histórias, que rompam com a lógica do euro-hetero-macho-autoritário estabelecida a partir do norte global. Contestam-se as relações produzidas na relação centro-periferia e aponta-se a necessidade de criar novas ferramentas analíticas ou de antropofagizar as teorias desenvolvidas por intelectuais do centro. Nesse sentido, Colling e Pelúcio (2015) aludem às profícuas apropriações das contribuições de Judith Butler que se têm realizado no Brasil. De acordo com os autores:

A dimensão não-natural do sexo, a centralidade da heterossexualidade como matriz política reguladora, a recusa ontológica de certos corpos foram novidades filosóficas, teóricas e, sobretudo, políticas aportadas por Butler para nossas reflexões dentro dos feminismos, dos estudos de gênero e sexualidade, fazendo com que o termo “queer” repercutisse em muitas línguas, em múltiplos corpos, não sem provocar polêmicas no campo acadêmico e do ativismo. No Brasil o efeito Butler ainda é sensível. Convida-nos a deslocamentos permanentes porque

estamos no firme exercício de dialogar com Butler, de antropofagizar as suas potentes teorizações. (2015, p. 01)

Esse diálogo se dá por meio releituras, que inserem no debate novas posições, sociais como a de autores pertencentes a grupos racializados. Figueiredo (2015), por exemplo, faz esse exercício em seu texto “Carta de uma ex-mulata à Judith Butler”, no qual propõe um diálogo com a teoria queer e problematiza a questão da identidade étnico-racial, ressaltando sua importância para conquistas de direitos no Brasil.

A autora traça um paralelo entre as relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos, para afirmar que o discurso racial brasileiro, no que concerne às denominações de cor e de raça, foi marcado pela ausência de identidades raciais fixas ou binárias como ocorre nos Estados Unidos; pois, aqui, foi criada uma diversa gama de termos para se colocar no espectro racial, que foi desenhado pela ideologia da democracia racial e pela busca de proximidade com o branco.

Esse quadro só foi alterado após os anos 1970, com a conquista de direitos e o empoderamento de pessoas negras, o que possibilitou desarticular o discurso da democracia racial. Ao pautarem a identidade negra como um constructo social, tanto os quadros da militância quanto os acadêmicos conquistaram mudanças socioeconômicas importantes para todo o conjunto da população negra.

Essa política identitária possibilitou a intensificação dos debates e a denúncia de práticas racistas cotidianas, como a violência policial contra os corpos dos homens negros, a baixa remuneração que atinge a maior parte da população negra ou a baixa representatividade negra nos meios de comunicação.

Ao tratar de política identitária, a autora discorre acerca do processo de positivação de termos, que possibilita o reconhecimento e afirmação de determinados

grupos. Nesse sentido, propõe-se um paralelo entre o processo de positivação do termo *queer*, ocorrido nos Estados Unidos, e o do termo *negro*, no Brasil. Ela afirma que “como muitos dos processos identitários, a positivação ocorre através da afirmação de características consideradas negativas, processo conhecido pelos feminismos brasileiros como ‘guerrilha de linguagem’”. (2015, p. 160).

Observo que, no contexto brasileiro, a formação identitária dos sujeitos intersecciona múltiplos fatores — raciais, sexuais e de gênero —, o que se pode aproximar da fluidez proposta pelos pensadores da teoria queer. A necessidade da luta por direitos sociais, entretanto, leva à articulação coletiva, que tem sido feita por meio da mobilização identitária. Conforme aponta Figueiredo (2015), a afirmação identitária negra no Brasil ocorreu por meio de dois processos:

Por um lado, constata-se uma ruptura com a reprodução de normas e valores que insistem em desumanizar o sujeito negro; por outro lado há uma investida na reelaboração de discursos e práticas que sejam capazes de reinventar o corpo e a experiência negra. (2015, p. 161)

Conforme se constata, a reafirmação da identidade negra, no contexto brasileiro, é o fator que possibilita reafirmar a existência de sujeitos que se constituem múltiplos, com diferentes vivências de negritude.

Compreendo, pois, que o estabelecimento de diálogo com o pensamento queer estadunidense e europeu traz relevantes contribuições para analisar as diferenças sexuais e as múltiplas identidades. Vejo, porém, a necessidade de antropofagizar suas formulações, ao transpô-las para a realidade brasileira, porquanto é necessário considerar processos históricos e sociais específicos, que incidem diretamente na formação do sujeito e na maneira como ele performa sua identidade.

Conforme mencionei anteriormente, o armário no Brasil não tem o mesmo formato que no norte global: ele apresenta especificidades e funciona diferentemente para sujeitos racializados, pois relaciona-se ao processo de hiperssexualização de mulheres e homens negros e ao racismo estrutural da sociedade brasileira, que incidem nas vivências de LGBTQ+ negros.

Gonzalez (1984) e Souza (2009) trazem importantes contribuições para que se compreenda como o racismo, associado a hiperssexualização de corpos negros, tem forte impacto na cultura brasileira e na representação de homens e mulheres. Ao tratar da experiência da mulher negra no Brasil, Gonzalez afirma que:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra. (1984, p. 224)

A mesma violência também é percebida, quando se analisa o processo de construção da sexualidade do homem negro no Brasil. Souza afirma que:

O homem negro não é um homem. Como nos lembra Fanon (1983), no imaginário ocidental, um homem negro não é um homem, antes ele é um negro e como tal não tem sexualidade, tem sexo, um sexo que desde muito cedo foi descrito no Brasil como atributo que o emasculava ao mesmo tempo em que o assemelhava a um animal em contraste com o homem branco. Este imaginário é perceptível no modo como a masculinidade é representada na literatura, cinema, telenovelas, jornais, revistas e propagandas, inclusive oficiais. (2009, p. 100)

Como esse imaginário tem impacto direto na sexualidade de homens e mulheres negras, é necessário levar em conta que essas representações também incidem em corpos LGBTQ+, para que se conceba uma epistemologia do armário adequada ao contexto da sociedade brasileira. Afinal, a sexualização dos corpos negros foi

incorporada ao imaginário nacional e determinou a maneira como as pessoas costumam enxergar sujeitos racializados no Brasil.

Essas reflexões delineiam a perspectiva que adoto, quando me proponho a analisar as representações acerca de sujeitos negros LGBTQ+ presentes no discurso dos filmes escolhidos para esta pesquisa, pois percebo a necessidade de compreendê-los como sujeitos inseridos em uma realidade geográfica e cultural específica, que engendra seus próprios mecanismos de opressão, bem como dá origem a estratégias singulares de resistência.

No trabalho com as imagens, recorro ainda às reflexões desenvolvidas no âmbito da cultura visual, pois elas possibilitam que novos atores sociais ganhem espaço — como é o caso de diretores negros —, por meio da expansão do próprio campo das artes visuais, no sentido de incluir outras linguagens que foram surgindo com o avanço tecnológico, como a fotografia, o cinema, a televisão e o vídeo (Barreto, 2011), uma vez que “a cultura visual encerra toda sorte de produção visual que caracteriza o grupo social que a produz e/ou consome, coletivo que, de alguma forma, lida com, é atingido ou atravessado por determinadas imagens e vive as decorrências desse contato”. (Victorio Filho e Correia, 2013, p.50).

Trata-se, pois, de um campo de estudos transdisciplinar que “tem como foco a noção de visualidade, que enfatiza o sentido cultural de todo olhar ao mesmo tempo em que subjetiva a operação cultural do olhar” (Hernandez, 2011, p.33). Ou seja, a atenção não está somente na imagem, mas no discurso e nas experiências das quais ela se torna mediadora, pois elas “contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos” (Hernandez, 2011, p.33).

Nesse sentido, considera-se que o sujeito se localiza a partir do que ele enxerga, em uma reflexão crítica sobre si mesmo e sua história (Hernandez, 2011), na medida em

que, entre quem produz a imagem, a imagem e quem a vê, existe uma relação que se desenvolve em diferentes camadas, por meio da qual ocorre a desconstrução do olhar em relação a ideias e conceitos consolidados, permitindo que o sujeito esteja em constante reconstrução de si mesmo.

Ao introduzir essa perspectiva no ensino, propõe-se romper com uma estrutura colonial disciplinadora, no sentido de que “a cultura visual quando se refere à educação, pode se articular como um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem pré-estabelecida) que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós” (Hernandez, 2011, p.34). Isso implica a afirmação de novos paradigmas de conhecimento, o que permite o protagonismo da produção cultural de povos que foram subalternizados e excluídos do sistema hegemônico. Considero, portanto, que o trabalho com essas novas visualidades possibilita abarcar as mais diversas experiências afrodiaspóricas e compreender como grupos sociais excluídos se organizam e desenvolvem mecanismos de sobrevivência, unindo suas experiências comuns e suas particularidades, em um diálogo que apresenta processos de resistência e (re)existência.

Ao desenvolverem outros meios de vida, esses grupos sociais se tornam criadores de um modelo que propõe uma mudança de atitude, que enxerga o corpo “como algo aberto, como uma zona de contato, como uma ponte e uma zona de fronteira” (Maldonado-Torres, 2019, p.47). O resultado é o rompimento com o modelo de gênero, sexo e raça, imposto pelo padrão hegemônico do euro-hetero-macho-autoritário, que durante muito tempo direcionou suas performances.

Segundo explica Maldonado-Torres, essa atitude implica “a emergência do condenado como um pensador, um criador/artista, um ativista” (2019, p.46), um corpo questionador, que busca zonas de contato, para compreender as diferentes experiências

de vida existentes no mundo, o que se realiza sobretudo por meio expressão artística. Nesse sentido, o autor afirma que as “criações artísticas são modos de crítica, autorreflexão, e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade” (2019, p. 48). A produção artística desempenha, portanto, papel preponderante na construção desse novo olhar, porquanto corpo e mente se congregam na experiência estética, em um constante processo de questionamento das normas instituídas.

Esse ponto de vista, inserido no processo pedagógico que ocorre por meio da cultura visual, abre espaço a novos sujeitos e possibilita instaurar um novo imaginário sobre os diversos grupos sociais e a maneira como eles concebem fatores como gênero, sexo, raça, crença, classe. Tourinho e Martins afirmam que esse quadro nos coloca “diante da necessidade de (re)articular nossa relação com o mundo, com as práticas artísticas, visuais, culturais e de ensino” (2011, p. 52).

Barreto (2011) lembra, ainda, que a cultura visual leva em consideração uma série de fatores ao se trabalhar com artefatos artísticos, como “o tempo, a atualidade, o contexto social e político do passado e do presente, o sujeito que olha e que está sendo observado” (2011, p. 24). Essa postura rompe com as hierarquias estabelecidas no campo das artes. A dinâmica nesse momento passa a ser um constante diálogo entre o artista, a obra e o espectador.

Nesse sentido, Tourinho e Martins (2011) observam que, ao deparar com uma obra artística pela primeira vez, há a tendência de o observador localizá-la em seu repertório visual e cultural, buscando alguma relação com algo que lhe seja familiar. Esse processo de situar as experiências estéticas por meio de normas e de ideias consolidadas por vivências anteriores, que estão estabilizadas na subjetividade do indivíduo, constitui o que eles chamam de “visão tácita”, à qual os pesquisadores

contrapõem a existência de uma “visão crítica”, um estranhamento que desestabiliza essa estrutura consolidada, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos e visões de mundo. A visão crítica:

Nos ajuda a desenvolver uma atitude analítica, reflexiva, que aguça nossa compreensão sobre o quê, porque e as condições em que estamos vendo. Essa atitude analítica e reflexiva nos habilita a extrair, dialogar e processar informações, criando outras formas de ver e construir significado. (Tourinho e Martins, 2011, p. 61.)

A cultura visual, dessa maneira, busca o aprimoramento do olhar e compreende esse processo como um desdobramento de experiências que causem estranhamento ao sujeito, para que assim ocorra um constante movimento nas estruturas psicológicas dos indivíduos, e compreende esse movimento como um momento de diálogo entre quem produz e quem observa as imagens. Em razão disso, é necessário compreender que as produções audiovisuais — manifestação artística objeto desta pesquisa — são também expressão daqueles que estão diante das câmeras, ou seja, dos grupos representados nos filmes; assim como revelam as crenças e valores daqueles que estão por trás delas. É importante “assumir que a imagem não é uma mera mimetização da realidade, mas algo que incorpora a subjetividade daquele que manipula a máquina” (Campos, 2013, p. 37).

Com base nessas ideias, considero as produções cinematográficas ligadas ao CN brasileiro como um conjunto de produções artísticas que trazem, desde sua gênese, a discussão sobre quem produz as imagens, no sentido de questionar a maneira como os diversos grupos que compõem a população negra são retratados e como isso reverberou no imaginário social coletivo (Souza, 2013; Carvalho, 2015; Carvalho e Domingues 2017; Nganga, 2019).

Desse modo, a relação com o imagético, tanto de quem produz quanto de quem observa essas obras, tem um importante significado e resulta em uma reconstrução psicossocial que impacta as relações entre os indivíduos. Nesse sentido, pergunto-me acerca da potência pedagógica das imagens desses filmes, uma vez que apresentam debates que possibilitam a reformulação da maneira como grupos sociais subalternizados se relacionam com outros sujeitos e com o espaço.

Defendo, pois, que um viés pedagógico que tenha como pressuposto a cultura visual pode contribuir para o entendimento das relações constituídas a partir do olhar, bem como pode contribuir para o etnoletramento e para a educação das relações étnico-raciais, de que falam Prudente e Périgo (2020). A perspectiva da cultura visual permite elaborar respostas alternativas aos efeitos de uma aprendizagem que reduz os sujeitos a meros reprodutores de conceitos já estabelecidos, possibilitando-lhes tornar-se sujeitos questionadores e críticos. Hernandez explica que:

A partir da Educação das Artes e da cultura Visual, o que pretendemos (no que me empenho) é construir maneiras de aprender que contribuam para criar uma nova narrativa para a escola (desde a primeira infância até a universidade, na qual: (a) propiciem situações e experiências nas quais se possa aprender a estabelecer vínculos entre imagens, objetos, artefatos relacionados com as experiências culturais do olhar e colocá-los em relação com seus contextos de produção, distribuição e recepção, além de com as experiências dos sujeitos; (b) investiguem os efeitos dessas relações nas construções subjetivas de diferentes audiências e instituições produtoras e divulgadoras de cultura visual; tudo isso com a finalidade de (c) estabelecer processos de compreensão que permitam detectar regularidades e diferenças e desvelar as posições de poder sobre as quais o conhecimento construído se estabelece; ao mesmo tempo em que (d) possibilite elaborar/criar narrativas visuais, por processos e meios diversos, nas quais se ponha em evidência a capacidade de resistência, autoria e ação dos aprendizes. (2011, p. 44)

Esse é um trabalho que deve ser realizado por todos os componentes da comunidade escolar, pois compreende a utilização da imagem para além do seu sentido utilitário, como forma de apreensão de conteúdos curriculares. Ao desvelar o processo de composição de produções cinematográficas, também são desvelados os processos de

subalternização, bem como os processos de resistência a isso, contribuindo para a compreensão das lutas empreendidas por diversos grupos para manter sua cultura viva.

Segundo essa perspectiva, a escola passa a ser concebida como um local que “transite do reproduzir ao compreender, do copiar ao transferir, da obsessão pelo resultado à reflexão sobre o percurso, dando conta de tudo isso mediante alfabetismos (visuais, orais, escritos, aurais — sons —, corporais, digitais...)” (Hernandez, 2011, p. 45). Trata-se, portanto, de uma mudança de orientação, que consiste em deslocar o olhar e permitir uma aprendizagem calcada na sensibilidade, em projetos que possibilitem que todos que adentrem esses espaços se sintam pertencentes a ele, pois conseguem desenvolver conhecimentos que permitem a compreensão do mundo, assim como agir sobre ele, tornando-se um agente de transformação.

A cultura visual contribui para a compreensão de que todo fazer artístico tem potencial educativo, pois trata da experiência humana. Sendo assim, provoca a incorporar produções visuais que não são consideradas pelos circuitos culturais hegemônicos. Ao abarcar a produção visual de outros sujeitos históricos possibilita questionar as desigualdades sociais e seus processos geradores, posicionando o fazer artístico na vida cotidiana (Tourinho e Martins, 2011).

Para Aguirre (2011), uma educação centrada na cultura visual possibilita refletir sobre a relação entre a arte e a política, o que dota a educação de uma concepção emancipadora e que, para tanto, deve avançar no sentido de uma pedagogia da experiência, a qual implica julgar “a arte como uma forma de simbolização, cuja especificidade não dimana de suas características estéticas, mas de como se articula com outros sistemas simbólicos no seio de cada contexto cultural” (2011, p. 71).

O vínculo dos artefatos artísticos com os sistemas simbólicos favorece o diálogo com uma pedagogia comprometida com a possibilidade de se conceberem outras realidades e diferentes práticas sociais, com a busca de um conhecimento que ultrapasse a estrutura curricular e que abarque a aprendizagem de como viver em sociedade, ou seja, a aprendizagem de um viver questionador. Com essa finalidade, Aguirre (2011) postula o desenvolvimento de uma “pedagogia da sensibilização”, a qual amplia o horizonte de experiências que passam pelo prazer e pelo sofrimento em um processo complementar, contribuindo para um companheirismo social que resulta do reconhecimento da experiência do outro. Ela permite confrontar questões de raça, de gênero, de sexualidade, de classe etc., para que professores e alunos possam analisar seus próprios pré-conceitos e as relações de poder estabelecidas a partir deles. (Stuhr, 2011).

Defendo, aqui, que é possível concretizar o ideal pedagógico defendido por Aguirre (2011), ao incorporar ao processo educativo a cinematografia de realizadores que estejam em circuitos alternativos de produção, como é o caso das produções do CN. O emprego da produção imagética desses realizadores e realizadoras no processo de ensino-aprendizagem possibilita promover a descolonização das mentes e do olhar de todos que compõem a comunidade escolar. Isso permite que todos se beneficiem da experiência proporcionada pelas visualidades.

Hernandez (2007) ressalta, contudo, que as escolas em geral não têm uma prática de letramento visual. Observa-se a primazia do letramento em leitura e escrita, deixando o domínio dos códigos visuais em segundo plano. Nesse sentido, compreendo que é necessário instrumentalizar professores e alunos — tanto nos cursos de artes visuais quanto nas demais disciplinas do currículo escolar —, para que reconheçam

como as imagens são trabalhadas na construção dos discursos visuais e, dessa maneira, possam apreender os significados que elas são capazes de gerar.

Nesse sentido, proponho o emprego do aparato teórico da Análise do Discurso como metodologia, a fim de explicitar a maneira como os artifícios da linguagem cinematográfica são conjugados e de proporcionar, no diálogo entre artista-obra-espectador, uma visão ampla dos debates sociais que podem ser suscitados com base na leitura das imagens.

4. Encontros metodológicos

Nesta pesquisa, busquei uma abordagem de cunho qualitativo, uma vez que minha intenção foi trabalhar com o universo dos significados e dos discursos existentes nas produções cinematográficas de diretores negros, que desenvolvem em seus filmes temáticas ligadas a personagens negros LGBTQ+.

A amostra da pesquisa foi composta por dois filmes: *Negrum3*, realizado pelo diretor Diego Paulino e lançado em 2018, e *O Arco do Tempo*, do diretor Juan Rodrigues, lançado em 2019. Esses filmes foram escolhidos, porque apresentam em suas narrativas uma visão ampla das experiências vivenciadas por negros e negras LGBTQ+: retratam diferentes identidades que formam esse grupo social e trazem diversas trajetórias de vida.

Procurei destacar as principais matrizes discursivas presentes nas obras escolhidas, com base nas reflexões acerca de raça e de sexualidade. Nesse sentido, a análise do discurso presente nesses filmes possibilitou-me a adoção de uma perspectiva pedagógica questionadora, ao promover o debate acerca das diferenças existente entre os sujeitos e dos processos opressivos vivenciados por muitos deles.

Para realizar a análise fílmica, propus associar os pressupostos da análise do discurso ao conceito interseccionalidade, desenvolvido pela teórica estadunidense Kimberlé Crenshaw (2002), por meio do qual se tornou possível explicitar como questões raciais e de sexualidade se combinam e se articulam na construção do discurso. Esse conceito serviu de aparato teórico-metodológico para que ativistas e teóricas

feministas expusessem a relação de poder constituída a partir da associação de categorias como classe, gênero e raça. A ideia de interseccionalidade atendeu aos interesses desta pesquisa, pois:

Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. (Akotirene, 2019, p. 44-45).

Com base nessa perspectiva, propus a apreciação dos elementos que possibilitam a formulação do discurso produzido pelo filme. Para isso, recorri à Aumont e Marie (2004), que consideram o filme uma obra artística, a qual estabelece formações textuais (análise textual), que fundamentam os seus significados em estruturas narrativas (análise narratológica), por meio de aparatos visuais e sonoros (análise icônica). Foi necessário, portanto, levar em conta esses três elementos — textuais, narratológico e icônicos —, para que se pudessem investigar os sentidos do discurso cinematográfico.

Aumont e Marie (2004) explicam que, embora não exista um método universal de análise fílmica, sua realização implica o reconhecimento e a compreensão dos elementos que compõem a linguagem cinematográfica: os detalhes de cenário e de figurino, o enquadramento, os sons, a interpretação, as falas etc. No mesmo sentido, Viana afirma que “a análise do filme pressupõe sua definição e decomposição em seus elementos constituintes” (2012, p. 19).

Foi necessário, portanto, considerar todo esse aparato cinematográfico, para que se pudesse compreender e analisar o discurso fílmico. Para tanto, recorri ao referencial metodológico da Análise do Discurso (AD) — devido a sua proposta de explicitar a relação entre os enunciados e o período histórico no qual são produzidos —, a fim de

investigar as formações discursivas acerca de raça e de sexualidade presentes na enunciação dos filmes escolhidos. As formações discursivas foram compreendidas aqui em consonância com as formulações de Michel Foucault, que as conceitua como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (1995, p. 133).

Como se depreende, a materialidade histórica é concebida como elemento fundamental na formulação dos discursos; portanto, para compreendê-los, é preciso estar atento aos fatores sociais imbrincados em sua formação. Nesse sentido, situar a realidade social em que os filmes são produzidos é de suma importância para a análise do discurso cinematográfico. Viana (2012) ajuda a compreender essa relação entre o discurso do filme e sua materialidade histórica, ao afirmar que “um filme é constituído socialmente, isto é, a sua mensagem, a sua forma, é um produto social, de uma determinada época e lugar, de determinados produtores (expressando classe, ou grupo social, bem como determinados interesses, valores e sentimentos, produzidos socialmente)”. (2012, p. 19).

Como o autor explicita, o filme é constituído de outras camadas que estão além do que se vê na imagem, ele é a soma do pensamento de quem produz a imagem e utiliza dos aparatos cinematográficos para desenvolver determinado discurso. Situar espacial e socialmente as produções possibilita ao espectador acessar o interdiscurso presente nos filmes, que segundo Maingueneau:

Consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus

próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos (1997, p. 113)

Explicitar o interdiscurso existente nos filmes escolhidos possibilitou-me, pois, perceber tanto as permanências quanto as mudanças operadas nas formações discursivas acerca dos conceitos de raça e sexualidade que circulam pela sociedade. Para que esses elementos se tornassem perceptíveis, foi necessário descrever e analisar a cena enunciativa dos curtas-metragens, visto que, de acordo com Maingueneau, “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada” (1997, p. 85). Ainda segundo o autor, a cena enunciativa pode ser dividida em três categorias: cena englobante, cena genérica e cenografia.

A cena englobante “corresponde ao tipo de discurso” (1997, p. 86) — que pode ser o político, o filosófico, o cinematográfico etc. —, ela diz respeito às tipologias comunicacionais, que podem ser classificadas com base em suas funções sociais (Maingueneau, 2004). Compreender o tipo de discurso com o qual se trabalha e identificar sua função social indica a perspectiva adequada para que se possa interpretá-lo.

A cena genérica, por sua vez, corresponde ao gênero do discurso, que, como afirma Machado, diz respeito “aos rótulos, tais como epopeia, editorial e muitos outros” (2006, p.62). Para Maingueneau, o gênero se refere ao lugar enunciativo que implica um processo comunicacional, ou seja, cada gênero associa-se a momentos e a lugares específicos, que garantem a legitimidade do processo enunciativo. O autor explica que:

Os enunciados dependentes da AD se apresentam, com efeito, não apenas como fragmentos de língua natural desta ou daquela formação discursiva, mas também como amostras de um certo gênero de discurso... Cada gênero presume um contrato específico pelo ritual que define. Vale dizer que um discurso não é delimitado à maneira de um terreno, nem é desmontado

como uma máquina. Constitui-se em signo de alguma coisa para alguém, em um contexto de signos e de experiências” (Maingueneau, 1997, p. 34)

Um ponto importante a ser avaliado, quando se considera o gênero do discurso, é percebê-lo como facilitador da relação entre seu emissor e seu receptor. Nesse sentido,

Machado afirma que:

os gêneros não são meras técnicas narrativas. Eles têm função múltipla, como a cognitiva, que facilita tanto a tarefa do emissor quanto a do receptor (...). Pode-se inferir também, que sem a adesão aos gêneros, a fluidez da relação entre emissor e receptor pode sofrer um abalo ou, no mínimo uma interferência, como a dificuldade de interpretação de signos (2006, p.66)

A cena englobante e a cena genérica organizam o contexto discursivo no qual os enunciados podem, ou não, ser dotados de sentido. Conforme salienta Maingueneau, “essas duas ‘cenas’ definem o que poderia ser chamado de quadro cênico do texto. É ele que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido — o espaço do tipo e do gênero do discurso”. (1997, p. 87)

Assim, faz-se necessário compreender o quadro cênico, ou seja, o tipo e o gênero dos discursos que são proferidos, visto que estes têm capacidade de se disseminar pela sociedade “dinamizando a circulação de valores e representações sociais em um amplo sistema de significação” (Machado, 2006, p. 66).

A cenografia, por fim, corresponde ao aparato utilizado pelo enunciador para construir sua própria formação discursiva. De acordo com Maingueneau,

a cenografia é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém, segundo o caso, a política, a filosofia, a ciência, ou para promover certa mercadoria. (1997, p. 87,88).

Dessa maneira, pode-se inferir que o aparato cinematográfico utilizado pelo filme para formular o seu discurso corresponde à cenografia necessária para que este seja formulado e transmitido, de maneira que o receptor possa compreendê-lo corretamente, sem que haja interferência ou falhas de comunicação, uma vez que a mensagem é o elemento primordial do filme e expressa determinada percepção da realidade: “a mensagem é a razão de ser de um filme ... A mensagem pode ser construída através de imagens, diálogos, textos e sons; e o que é transmitido são concepções, valores, sentimentos e até mesmo aspectos inconscientes dos produtores” (Viana, 2012, p. 20).

Xavier (2008) auxilia na compreensão da linguagem cinematográfica, quando detalha a constituição do filme, que, em uma abordagem clássica, é composto de sequências, que são unidades marcadas por sua função dramática ou pela sua posição na narrativa. As sequências, por sua vez, são formadas por cenas dotadas de uma unidade espaço temporal. As cenas são elaboradas a partir dos planos, que correspondem a cada tomada de cena, associados a um determinado ponto de vista em relação ao objeto filmado. Os planos são elaborados a partir de uma escala que vai do plano geral, em que se mostra todo o espaço de ação, ao primeiro plano (close-up), em que a câmera apresenta um detalhe qualquer que ocupa a totalidade do quadro. Os planos apresentam diferentes ângulos e movimentos, que possibilitam a formação de diferentes pontos de vista. Planos, cenas e sequências são constituídos por imagem e sons, que são colocados em determinada ordem no processo de montagem do filme, o qual corresponde às operações de organização dos fragmentos filmados.

Nesse sentido, a decomposição dos planos que compõem os curtas-metragens escolhidos possibilitou-me identificar os elementos de linguagem empregados e compreender como eles se articulam na construção do discurso. Aumont e Marie (2004)

apontam que nesse momento, é possível considerar diferentes parâmetros, tais como: duração dos planos; incidência angular (horizontal ou vertical); profundidade de campo; apresentação das personagens e objetos; fusões; movimentos de câmera e dos atores no campo; elementos da banda sonora, como diálogo e música; posição da fonte sonora em relação à imagem.

Adotei esse procedimento metodológico, a fim de investigar as formações discursivas relacionadas a raça e sexualidade presentes nos filmes escolhidos e, com isso, apontar para os debates existentes nas imagens dessas produções e confirmar potencial pedagógico do Cinema Negro, tal como defendem Prudente e Périgo (2020).

5. Percursos analíticos

As análises fílmicas presentes neste capítulo trazem a presença de debates acerca de raça e de sexualidade em produções do Cinema Negro brasileiro, na perspectiva de compreender o potencial pedagógico presente no discurso imagético dos filmes. Ao entender como esses diretores usaram a linguagem cinematográfica para construir suas narrativas, acredito ser possível reverter esse conhecimento em diálogos educacionais que reforcem o desenvolvimento de uma pedagogia transgressora, que busque o conhecimento de como viver em sociedade.

Conjecturo que esses filmes permitem um projeto educativo que afete o nosso interesse de ouvir a voz uns dos outros. Que desloque nosso olhar e nosso pensamento, como apregoam as ideias da Teoria Queer e da Educação da Cultura Visual, na compreensão de que, como afirma Miskolci, podemos “fazer um diálogo com aqueles e aquelas que normalmente são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência na sociedade” (2016, p. 40).

Este capítulo apresenta-se dividido em três sessões, nas quais se analisam os filmes *Negrum3* e *O Arco do Tempo*. Cada sessão é dedicada a uma das categorias de análise, já apontadas na introdução deste trabalho: *os dispositivos de controle*, com os quais se discutirá a violência que incide sobre os corpos negros LGBTQ+; *a epistemologia do armário*: com base na qual se debaterá a relação entre o público e o privado; *o etnoletramento*: por meio do qual se discutirá a ancestralidade negra.

Proponho, contudo, descrever previamente o quadro cênico, ou seja, a cena englobante e a cena genérica dos filmes, de acordo com as proposições metodológicas da Análise do Discurso, para que possa compreender e analisar suas cenografias e, desse modo, acessar as formações discursivas que neles se fazem presentes.

Inserida na tipologia do discurso cinematográfico, a cena englobante de ambas as obras desempenha tanto uma função lúdica — uma vez que os filmes têm o objetivo de entreter o espectador — quanto uma função social — já que se propõem a aproximar-se de uma realidade social específica. Nesse sentido, corrobora-se a ideia defendida por Aumont (2004), segundo o qual o cinema é uma arte cuja escrita se dá para que o real aconteça, pois o discurso cinematográfico articula um conjunto de aparatos de linguagem para aproximar-se da realidade social.

No que concerne à cena genérica, levando em conta o lugar de enunciação do discurso e os elementos utilizados na linguagem dos filmes analisados, é possível afirmar que ambos pertencem ao gênero cinematográfico denominado documentário. Segundo o Ramos (2008), o documentário é:

Uma narrativa basicamente composta por imagens-câmera, acompanhadas muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história mudas), para as quais olhamos (nós espectadores) em busca de asserções sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoa ... A natureza das imagens-câmera e, principalmente, a dimensão da tomada através da qual as imagens são constituídas determinam a singularidade da narrativa documentária em meio a outros enunciados assertivos, escritos ou falados. (2008, p. 22)

Os gêneros discursivos, entretanto, não são estruturas rígidas e imutáveis, pois é natural que elementos de diferentes gêneros se combinem na enunciação. Nesse sentido, lembro que os realizadores de documentários costumam empregar elementos da linguagem cinematográfica desenvolvida pelos filmes de ficção, na construção de suas narrativas, tais como cenas, planos e montagem etc.

Segundo Nichols (2005), o modo como se realiza a enunciação caracteriza o estilo de voz fílmica, com base no qual o autor sugere a existência de 6 tipos de documentários²⁰: poético, expositivo, participativo, observativo, reflexivo e performático. Destaco que não há rigidez nos estilos proposto pelo autor, uma vez que é possível encontrar características de mais de um modo no mesmo filme, mas que costuma haver a predominância de um deles.

Com base nessas ideias, considero que os filmes *Negrum3* e *O arco do tempo* constituem documentários performáticos, uma vez que ambos trazem questões de valores, experiências e memórias, que envolvem emocionalmente o expectador. As obras complexificam as experiências por elas descritas, ao “ênfatizar suas dimensões subjetivas e afetivas” (Nichols, 2005, p. 169).

Ambas as obras apresentam experiências que permitem a compreensão de processos mais gerais da sociedade, partem do particular para o geral e incluem os próprios realizadores. São filme que, como afirma Nichols, “ênfatizam a complexidade emocional da experiência da perspectiva do próprio cineasta” (2005, p. 170). Um tom autobiográfico costuma compor esses filmes, os quais se assemelham à forma de diário do modo participativo, embora o transcendam pelo uso de licenças poéticas e de estruturas narrativas menos convencionais.

As narrativas de documentários performáticos se desenvolvem a partir do que Nichols (2005) considera uma ampliação do real por meio do imaginário. Toda a retórica construída na narrativa está relacionada à perspectiva de localizar a experiência retratada e, isso inclui os próprios realizadores e realizadoras, que geralmente fazem parte do grupo social retratado nos filmes. Nos documentários performáticos, o expectador é convidado a adentrar na experiência subjetiva de indivíduos que ocupam posições sociais, muitas vezes, marginalizadas pela sociedade.

A aproximação com o espectador é materializada por meio de diferentes recursos: uso declarações diretas, realização de performances, reconstituição — ou encenação — de situações vividas pelos sujeitos retratados. Os elementos utilizados nos documentários constroem uma relação na qual “nós falamos de nós para vocês” ou nós falamos de nós para nós” (Nichols, 2005, p. 172). Esse autorretrato pode ser relacionado às questões levantadas pelo debate acerca do lugar de fala — apresentado no capítulo 3 —, uma vez que os cineastas que realizam essas obras também pertencem social e geograficamente ao grupo retratado nos filmes.

Esclarecer a cena englobante e a cena genérica a que pertencem os filmes da pesquisa me leva a reconhecer que estou em diálogo com realizadores negros LGBTQ+, cujas obras constituem experiências poéticas e criativas singulares, as quais correspondem à ideia de “um cinema da negritude queer”, conforme postula Sobrinho (2020). São realizadores negros LGBTQ+ que, por meio de suas obras, “colocam no centro a subjetividade e a corporeidade queer em sua diversidade” (2020, p. 155).

5.1 Raça e sexualidade como dispositivos de controle: A violência sobre corpos negros LGBTQ+

[...] Quando encaro essa imagem, esse olhar negro, algo em mim se despedaça. Eu preciso recolher os pedaços e os cacos de quem eu sou e começar tudo outra vez — transformada pela imagem.

(hooks, bell, 2019, p. 42)

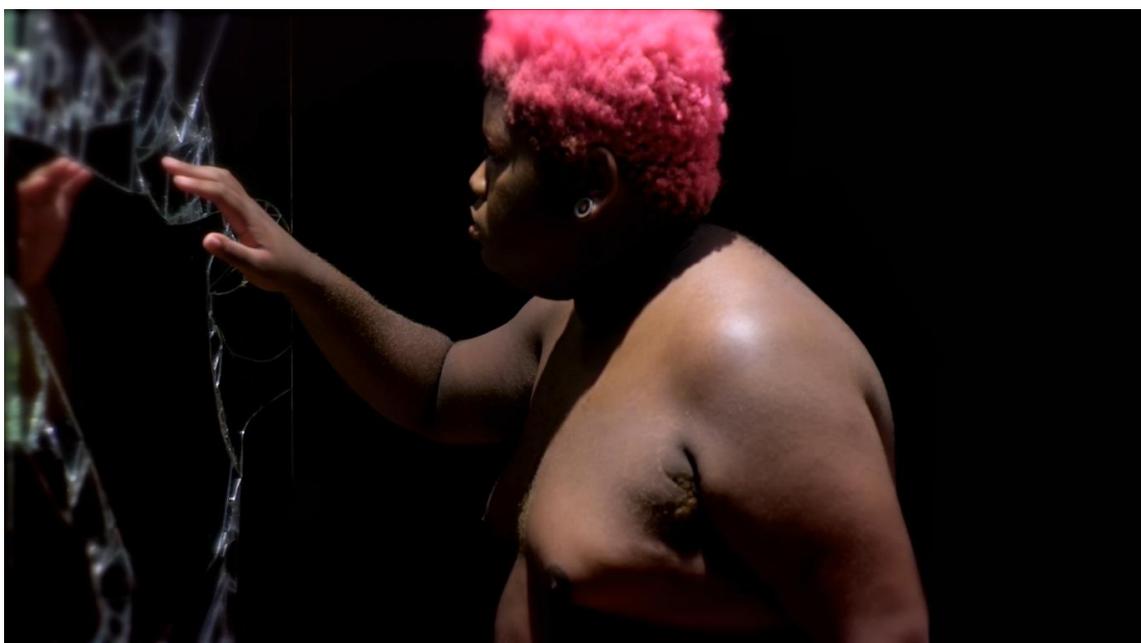
Ao analisar os elementos da linguagem cinematográfica que compõem a cenografia dos filmes *Negrum3* e *O Arco do Tempo*, deparo com formações discursivas

acerca da violência física e psicológica vivenciada por negros e negras LGBTQ+, o que me permite travar um debate acerca dos dispositivos de racialidade e sexualidade, tal como expostos por Oliveira (2017) e Carneiro (2005).

Ambos os filmes são compostos de três atos, nos quais se apresentam múltiplas experiências negras LGBTQ+, por meio das quais os diretores e roteiristas propõem a quebra de paradigmas estéticos e epistemológicos, ao deslocar a fala para personagens negras cujas experiências rompem com os padrões de gênero e de sexualidade impostos pela sociedade heterocisnormativa.

O início do filme *Negrum3* destaca o corpo de Erick: um corpo negro, seminu, sozinho em um fundo preto (00:46). Corta para um espelho partido, o encontro da personagem com o espelho causa estranhamento, ao não se perceber na imagem refletida (01:14) (Figura 2).

Figura 2: Erick se olha no espelho



Fonte: Frame do filme *Negrum3*.

As distorções na imagem do frame denotam o mal-estar que Erick causa no sistema (figura 3).

Figura 3: Mal-estar causado pela personagem.



Fonte: Frame do filme Negrum3

Ele continua despido, como uma figura sem identidade, até que vem um novo corte, e aparecem várias roupas no cenário, elas são mostradas em planos detalhes, para que se perceba o quão diferentes elas são: saias, vestidos, casacos e muitos acessórios.

Erick ainda em um processo de se reconhecer, começa a utilizar esses diferentes acessórios e roupas que aparecem em cena: batom, chapéu, colete, vestido, luvas, brincos, colares.

Essa cena inicial é composta por um quase silêncio, cortado somente por uma batida ao fundo da banda sonora, como se fossem batidas do coração, e pelos ruídos produzidos pelos movimentos da personagem: os passos dados até o espelho, o barulho

do movimento de susto ao arrastar os pés no chão, como se estivesse escapando de algo, e o som de seus movimentos em torno das roupas. Ao vesti-las, o ruído produzido pelo contato com as roupas e os acessórios complementa a camada sonora da cena.

A personagem demonstra brincar com as suas múltiplas imagens, que se apresentam nos diversos pedaços do espelho quebrado e nas roupas que mudam a todos os instantes por meio de uma montagem que, a cada corte, apresenta a personagem de maneira diferente. Tudo se mistura nesse processo de autorreconhecimento, a liberdade do corpo é o ponto principal do início da cena, um corpo que brinca, um corpo livre, que tem uma identidade fluida.

A personagem começa a experimentar todas as roupas e acessórios que estão presentes na cena. As mudanças de roupa também trazem uma mudança de postura da personagem, de um ar de medo, passa a ter um ar de altivez, ao usar essas roupas e acessórios. Ela passeia olhando para cada peça de roupa, tudo é uma grande experimentação das possibilidades ali presentes. A personagem parece não ter mais medo do que vê no espelho (Figura 4).

Figura 4: Erick experimenta as roupas e se olha no espelho.



Fonte: Frame do filme Negrum3

Em o Arco do Tempo, o olhar está pontuado no modo como o diretor constrói os depoimentos no segundo ato. De maneira intimista, o diretor se encontra sentado em uma varanda, conversando inicialmente com Patrícia Bssa (Figura 5) e, posteriormente, com Dih Cerqueira (Figura 6). A forma como a sequência desses dois depoimentos se desenrola coloca o espectador como observador: a câmera baixa (à altura do chão) enquadra a conversa de dentro para fora, como se nós — espectadores — avistássemos as personagens em uma varanda, à luz do dia, debatendo sobre questões pessoais, que perpassam temas como identidade racial e sexual.

Em ambas as cenas, vê-se Juan (o diretor) à direita do quadro, e, do lado esquerdo, alternadamente Patrícia e Dih. Para aumentar a sensação de intimidade, a conversa se desenrola enquanto o diretor pinta as unhas. Observo que Juan não fala, encontra-se em uma posição de escuta ao que Patrícia e Dih lhe contam enquanto passa

esmalte em suas unhas. É uma conversa entre amigos: Patrícia e Dih parecem encontrar um “ombro amigo”, que escuta suas histórias, angústias e confidências.

Figura 5: Conversa entre Juan e Patrícia



Fonte: Frame do filme O Arco do Tempo.

Figura 6: Conversa entre Juan e Dih



Fonte: Frame do filme O Arco do Tempo.

Essas duas sequências descritas anteriormente me remetem à necessidade de uma educação do olhar, a fim de compreender o cinema como uma enunciação estética, que permite explorar a sensibilidade do espectador (Medeiros, 2016). É a sensibilização do olhar que possibilita promover uma educação que se volte para a alteridade, pois não há — na contemporaneidade — como ignorar os múltiplos sujeitos e vivências, que irão contestar a norma estabelecida.

Sensibilizar o olhar leva a questionar os padrões de normalidade pré-estabelecidos. Essa perspectiva se relaciona com o deslocamento proposto pela Educação da Cultura Visual, que constitui uma nova atitude dos sujeitos frente a imagem e à experiência estética (Hernandez, 2011). O descobrir-se em *Negrum3* e o observar de *O Arco do Tempo* se inserem nesse comportamento de abrir-se para o estranhamento possibilitado pela imagem cinematográfica.

Compreendo que essas imagens do descobrir e do observar podem ser os gatilhos para o desenvolvimento de um ensino a partir das ideias queer, de uma pedagogia que interprete de maneira positiva a diferença e a instabilidade existentes em todas as identidades, pois:

Ao colocar em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. (Louro, 2020, p. 45)

A adoção de uma nova postura, provocada pela sensibilização por meio da imagem cinematográfica, pode ajudar a desenvolver um olhar mais analítico e cuidadoso em relação a questões de raça, de gênero e de sexualidade: um olhar insubordinado, que perceba os mecanismos de controle instituídos por um cotidiano de

violências físicas e psicológicas a sujeitos dissidentes. Esses mecanismos começam a ser percebidos explicitados nas sequências dos filmes descritas a seguir.

O silêncio da sequência inicial do filme *Negrum3* (00:46 – 03:25), na qual Erick inicia um processo de experimentação e de descoberta, é quebrado pela fala da própria personagem, que discorre sobre a não aceitação da sociedade, sobre ser um corpo e uma estética proibidos. Sua fala se mistura a outras falas em off, que dão continuidade a esses questionamentos. Nessas falas, percebem-se as inúmeras violências vivenciadas por corpos negros dissidentes, ficam expressos o racismo, a LGBTfobia, a gordofobia, a misoginia, que constituem violências físicas e psicológicas.

(03:25) *Voz over:*

1²¹ —É bem estranho assim, a sensação de não ser aceito pela sociedade. Um corpo proibido talvez. Desconfortável me enquadrar em uma caixinha, sabe. A sua estética é proibida, e ainda mais, vindo de uma pessoa negra.

—Todo dia quando eu saio, eu fico pensando. Nossa, espero que eu volte pra casa vivo.

2 — Aí a pessoa tipo assim, ela não valoriza o nosso intelectual, ela não valoriza a nossa inteligência, as nossas vivências.

— A gente não tem como fugir do nosso corpo gordo e a gente não tem como fugir da nossa pele.

As vozes se misturam em múltiplos questionamentos. A personagem começa e se agitar e a retirar as roupas, movimentando-se de um lado para o outro, o que denota a confusão mental em que ela se encontra.

Um som de tiro rompe o ar, as vozes silenciam, e surge uma sirene da polícia, tiros, vidros quebrando, que se misturam a vozes violentas que gritam (04:04):

1: — Deus ama você.

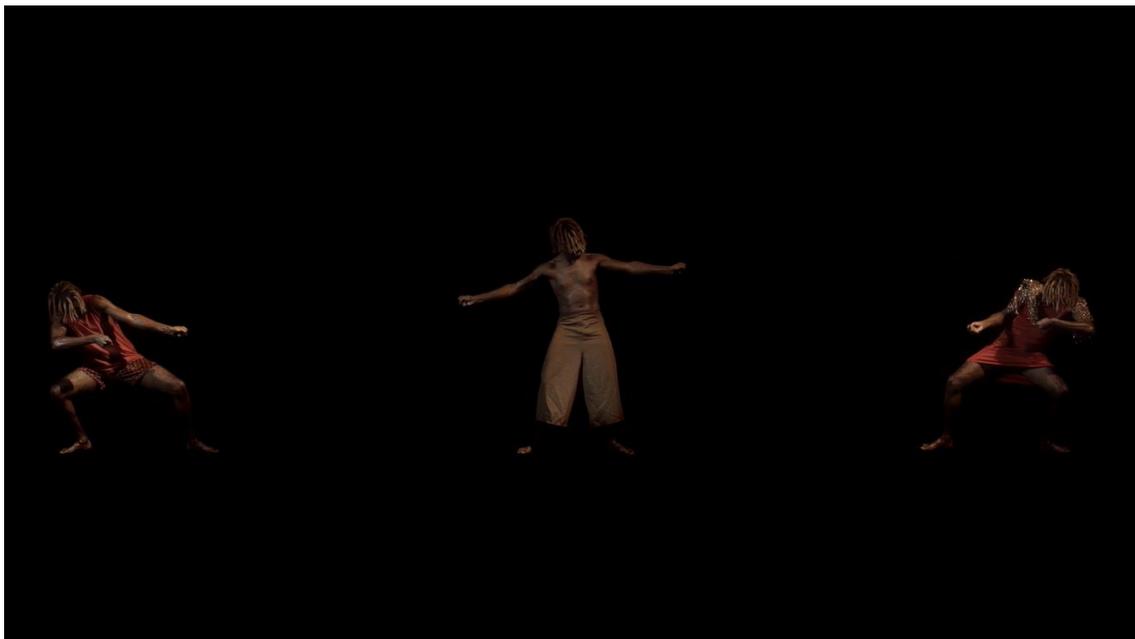
2: — Mata essa desgraça!

A personagem se debate em uma luta contra esses processos opressivos, que se apresentam nos sons que irrompem em sua mente, tentando por vezes se desfazer das roupas que se encontram no chão. Vez ou outra, seu movimento remete a uma oração, na posição de joelhos, comum em orações de religiões cristãs, como se ela pedisse perdão e proteção. Essa cena evidencia a luta interna vivida por pessoas negras LGBTQ+ que não se enquadram no padrão cis heteronormativo.

A montagem é um elemento de destaque nas duas sequências iniciais do filme, uma vez que ela sai de um ritmo lento e contemplativo — a personagem vai-se descobrindo, tentando novas configurações, buscando-se encontrar na imagem do espelho — para uma montagem com planos que se alternam rapidamente. A intensidade na mudança de planos reforça o momento de conflito, em que a personagem se debate entre o que ela é e o que a sociedade impõe a ela.

Por sua vez, a sequência inicial de *O Arco do Tempo* também remete à luta de corpos dissidentes. O filme se inicia com uma performance de Juan Rodrigues (o diretor), em que o corpo negro LGBT se divide entre o “masculino” e o “feminino”, puxado por uma corda imaginária. Nesse instante, a música dá o tom da dramaticidade da cena, e o eco denota a imensidão do espaço ocupado por esse corpo, que oscila entre os dois lados, ora pendendo mais para um, ora para o outro. Em um fundo escuro, Juan se divide em três: à esquerda do quadro, em uma performance “masculina”, ele está de short estampado e camiseta vermelha; à direita do quadro, ele está de vestido vermelho com adereços dourados, que balançam e dão movimento à personagem, em uma alusão ao “feminino”; ao centro do quadro, Juan está de calça cáqui e sem camisa. Os três realizam movimentos lentos e ritmados que, ao serem combinados, resultam em um cabo de guerra imaginário (Figura 7).

Figura 7: Cena da performance do cabo de guerra



Fonte: Frame do filme O Arco do Tempo.

A personagem ao centro do quadro ora pende para a esquerda ora para a direita, em uma luta constante entre as “performances” masculina e feminina. Em uma luta sem fim, até que os corpos das extremidades se tornam pedaços de carne flutuantes, como coisas sem vontade.

A personagem central, então, livra-se da corda, abandona a luta travada entre o “masculino” e o “feminino”, e inicia uma performance de dança em movimentos circulares, um ritual que se mistura com as imagens de carne. A música marca o ritmo e sentido da dança: por meio da corporeidade e de sua expressão, o corpo negro resiste às forças que insistem em arrancar-lhe a humanidade. Os batuques sugerem a conotação de ancestralidade da cena.

A personagem ao centro do quadro cai, com sua imagem diminuindo lenta e gradativamente, o que evoca a queda em um abismo, ao livrar-se das caixas que a sociedade lhe impõe (Figura 8). Enquanto o corpo liberto cai nesse poço, a fala em off

da personagem evidencia o processo de tomada de consciência de si. Ela se coloca como autora de sua própria narrativa.

Figura 8: A personagem cai na imensidão.



Fonte: Frame do filme O Arco do Tempo.

Voz off (05:47)

— *Eu destruí a caixa onde fui aprisionado, vivo e morto ao mesmo tempo e então, me vi caindo em um abismo em direção a autoconsciência, enquanto caio tenho visões do momento em que acordo e por três segundos não nasci com um alvo nas costas, por três segundos sou livre para ser e amar, por três segundos eu não vivo entre pessoas que acreditaram em mamadeiras de piroca. O peso da minha existência é o combustível que move meu corpo, a glória de existir desafiando estatísticas, eu vivo atravessando a morte, eu recuso a sub-existência que nos é imposta. Nós somos autores da nossa narrativa. Serei livre quando não houver medo, muitos temem a inevitabilidade da morte, enquanto nós sonhamos com possibilidade de viver. E para você que observa a minha queda, resta a percepção da impotência do discurso e necessidade da ação, nós continuaremos aparecendo. Não existe negação para a nossas histórias. O futuro irá provar que os laços forjados na luta, no sangue e no suor do povo negro continuará mantendo as portas por onde passei abertas. Eu não estou sozinho, você não está sozinho.*

As sequências dos filmes descritas trazem elementos cenográficos que constroem formações discursivas acerca dos dispositivos de controle, relativos tanto à sexualidade quanto à racialidade. São dispositivos que, como afirma Carneiro (2005), definem negativamente o Outro, para reafirmar positivamente a existência do Ser, ou seja, daquele que se encaixa nos padrões aceitáveis de raça e de sexualidade.

A demarcação desses padrões hegemônicos, em que predominam o branco e a heterossexualidade, define aqueles que estão de fora, os Outros. Com isso, engendra-se uma série de dispositivos, que se reformulam na contemporaneidade, para manter a população negra e LGBTQ+ no espectro da negatividade, a qual deve ser combatida. Esse embate incide diretamente sobre o corpo; uma vez que, como afirma Nogueira, “o corpo funciona como marca dos valores sociais, nele a sociedade fixa seus sentidos e valores. Socialmente, o corpo é um signo” (1998, p. 43).

Como esses corpos não expressam as marcas aceitas, a rede de significações imposta pelo dispositivo de racialidade (Carneiro, 2005) atribui ao corpo negro a conotação daquilo que é indesejável, em oposição ao corpo branco, que se converte em parâmetro dos indivíduos, em especial em uma sociedade como a brasileira, constituída em bases coloniais.

Assim como os dispositivos de racialidade definem a branco como padrão desejável, a heterossexualidade também se define como um parâmetro que organiza a sociedade. Nesse sentido, os dispositivos de sexualidade também estabelecem os critérios de aceitabilidade em relação ao comportamento sexual. Como afirma Oliveira, “não se trata de julgar o sexo, mas de administrá-lo de maneira que possa ter sua utilidade aumentada para o bem de todos e, também possa servir para a felicidade pública” (2017, p. 56).

Os elementos da linguagem cinematográfica presentes nas sequências descritas, ao explicitar a atuação dos dispositivos de racialidade e de sexualidade, permitem que se compreenda a origem da opressão vivenciada por pessoas negras LGBTQ+ e da violência que incide sobre seus corpos. No início do filme *Negrum3*, as falas violentas que ecoam na cena, os ruídos representados pelo barulho da sirene e pelo som de tiro, bem como a movimentação da personagem ao longo da performance, evocam tanto o papel do discurso religioso quanto o do aparato de repressão do Estado.

Destaco o fato de que raça e sexualidade se apresentam, nas imagens dos filmes, como marcas definidoras dos sujeitos: a cor da pele, o cabelo, o formato do nariz e da boca são as marcas fenotípicas de expressão da racialidade; já a sexualidade se torna visível na performance gestual do corpo e no figurino das personagens.

Ambos os filmes constroem personagens e imagens que promovem a tentativa de romper com o padrão binário de raça e de sexualidade, por meio do qual se busca restringir a autonomia dos sujeitos. Tanto Erick quanto Juan, em suas performances, travam uma luta contra o sistema binário em que se fundamenta a estrutura racista, sexista e LGBTfóbica, que busca manter pessoas negras LGBTQ+ em situação de violência e de desigualdade social e racial.

A construção imagética dos filmes, nas sequências descritas, apresenta processos e práticas discursivas que evidenciam a lógica binária que se impõe ao corpo, definindo as transformações pelas quais ele passa ao longo da vida, as quais devem levá-lo a uma única direção. Nesse sentido, as sequências demonstram que diferentes instâncias sociais e culturais — como família, escola, igreja, mídia, leis e medicina — articulam-se com o propósito de reafirmar a normas reguladoras das sexualidades (Louro, 2020).

Esse processo recai de maneira diferenciada sobre corpos negros, uma vez que, como explicado por Gonzalez (1984) e Souza (2009), o imaginário forjado acerca da sexualidade de mulheres e homens negros está permeado da hiperssexualização de seus corpos, o que têm impacto na definição dos seus lugares sociais. Essa sexualidade será determinante para que o sujeito negro seja incluído ou excluído de determinados espaços, em suma, que seja tolerado ou considerado imoral, patológico ou perigoso. Como as personagens dos filmes não se encaixam no padrão de sexualidade estabelecida no discurso hegemônico para homens e mulheres negras, elas são alvo das mais variadas formas de violência.

Ao reproduzir as formações discursivas acerca das violências que incidem sobre corpos negros dissidentes, os filmes também produzem contradiscursos em relação aos padrões estabelecidos, exaltando os processos que fortalecem esses corpos, para enfrentar a opressão imposta pelos dispositivos de controle. Em ambos os filmes, propõem-se a exaltação da negritude e a valorização do vocábulo negro.

Na sequência em que a personagem de *O Arco do Tempo* cai no abismo da autoconsciência, sua fala evidencia que compreender-se como uma pessoa negra a inclui na construção de uma nova narrativa: uma narrativa criada coletivamente, pois o movimento negro empreendeu importante trabalho para alterar a maneira como o debate racial se dava no país, em um intenso processo de valorização da negritude, da história e da cultura negra. Como explica Gomes (2017),

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. (2017, p. 21)

Ressignificar a raça, nos dois filmes, implica indagar os próprios dispositivos de regulação e construir novos significados para a história da população negra no Brasil. Esse processo rompe com as visões existentes sobre o corpo negro e possibilita que os sujeitos olhem para si e para seus pares de maneira afirmativa. Isso não impede que os corpos queer existam; pelo contrário, a afirmação da identidade leva à compreensão de que há diferentes vivência negras e possibilita romper com os estereótipos da hiperssexualização do corpo negro. A maneira como esse processo se realiza fica evidente na seguinte sequência do filme *Negrum*³:

(04:49) A banda sonora se modifica para tambores e as tomadas se tornam mais longas, a personagem se observa no espelho mais atentamente e parece não rejeitar a imagem que vê.

(04:57) O poema “Me Gritaron Negra” da poeta peruana Victoria Santa Cruz, o qual se tornou uma bandeira contra o racismo, começa a ser declamado por uma voz em off.

No texto do poema, percebe-se a mudança na maneira como a interlocutora entende a palavra negra, que deixa de ser um insulto, para tornar-se afirmação destemida da identidade e da humanidade negras:

Me Gritaron Negra²²

Victoria Santa Cruz

*Tenía siete años apenas,
apenas siete años,
¡Que siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!*

*De pronto unas voces en la calle
me gritaron ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!*

“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡SÍ!
 “¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!
 Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. Negra!
 Y me sentí negra, ¡Negra!
 Como ellos decían ¡Negra!
 Y retrocedí ¡Negra!
 Como ellos querían ¡Negra!
 Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
 y miré apenada mi carne tostada
 Y retrocedí ¡Negra!
 Y retrocedí...
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Y pasaba el tiempo,
 y siempre amargada
 Seguía llevando a mi espalda
 mi pesada carga

¡Y cómo pesaba! ...
 Me alacé el cabello,
 me polveé la cara,
 y entre mis cabellos siempre resonaba
 la misma palabra
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
 Hasta que un día que retrocedía,
 retrocedía y que iba a caer
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¿Y qué?

¿Y qué? ¡Negra!
 Sí ¡Negra!
 Soy ¡Negra!
 Negra ¡Negra!
 Negra soy

¡Negra! Sí
 ¡Negra! Soy
 ¡Negra! Negra
 ¡Negra! Negra soy
 De hoy en adelante no quiero
 lacia mi cabello
 No quiero
 Y voy a reírme de aquellos,

*que por evitar – según ellos –
 que por evitarnos algún sinsabor
 Llaman a los negros gente de color
 ¡Y de qué color! NEGRO
 ¡Y qué lindo suena! NEGRO
 ¡Y qué ritmo tiene!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO
 Al fin
 Al fin comprendí AL FIN
 Ya no retrocedo AL FIN
 Y avanzo segura AL FIN
 Avanzo y espero AL FIN
 Y bendigo al cielo porque quiso Dios
 que negro azabache fuese mi color
 Y ya comprendí AL FIN
 Ya tengo la llave
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO
 ¡Negra soy!*

Som e imagem confluem em um ritmo cada vez mais frenético, reforçado pelo recurso da montagem, a fim de evidenciar a mudança de comportamento da personagem: ela se levanta e passa a se recompor com as roupas que antes rejeitava. À medida que a palavra *negra* começa a ser entoada com mais vigor na declamação do poema, a personagem também muda seu comportamento na performance e aparenta sentir-se mais forte e segura. A personagem ergue o punho cerrado (Figura 9) diversas vezes — gestual utilizado pelo movimento negro para simbolizar a força dos negros e de sua luta contra o racismo.

Figura 9: A personagem se olha no espelho quebrado e levanta o punho cerrado.



Fonte: Frame do filme Negrum3

A identidade racial constitui, em ambos os filmes, um fator diferencial no processo de formação dos sujeitos, o qual afeta a maneira como eles enxergam a própria sexualidade. A afirmação da negritude converte-se, portanto, em mecanismo de fortalecimento e de conscientização dos processos de opressão vividos pelas personagens.

5.2 Epistemologia do armário: a relação entre o público e o privado.

A afirmação da identidade supunha demarcar suas fronteiras e implicava uma disputa quanto às formas de representá-la. Imagens homofóbicas e personagens estereotipados exibidos na mídia e nos filmes são contrapostos por representações “positivas” de homossexuais. Reconhecer-se nessa identidade é questão pessoal e política. O dilema entre “assumir-se” ou “permanecer enrustido” (no armário - closet) passa a ser considerado um divisor fundamental e um elemento indispensável para a comunidade. Na construção da identidade, a comunidade funciona como o lugar de acolhida e do suporte – uma espécie de lar. Portanto, haveria apenas uma resposta aceitável para o dilema: para fazer parte da comunidade homossexual seria

indispensável, antes de tudo, que o indivíduo se “assumisse”, isto é, revelasse seu “segredo”, tornando pública sua condição.

Louro, Guacira Lopes, 2020, p. 29-30

O armário desempenha papel significativo na afirmação identitária de grupos que se contrapõem a heteronormatividade, aos quais se propõe um frequente questionamento acerca da necessidade de assumir — ou não — publicamente sua sexualidade. A ação dos dispositivos de controle incide diretamente na maneira como a comunidade LGBTQ+ concebe a oposição entre o público e o privado, considerando que essas duas instâncias abarcam diferentes aspectos da existência. Silva (2016) explica essa oposição da seguinte maneira:

O público, sendo todas as práticas aceitas e *heteronormalizadas* pela sociedade, e o privado aquilo que era só meu, ofuscado nas entranhas dos meus desejos sexuais, não aceitos, não legitimados e marginalizados por uma sociedade que descaracteriza e deslegitima os indivíduos que não cumprem o seu suposto papel determinado pelo sexo biológico. (2016, p. 294 – 295)

Os filmes escolhidos fazem-me perceber que esse dilema se manifesta tanto no âmbito psicológico, quanto no âmbito físico da experiência dos sujeitos, uma vez que o “armário” e o “assumir” estão também associados à autoaceitação, que pode ser expressa pela maneira de vestir-se ou de comportar-se. Em ambas as obras, identifico formações discursivas acerca do controle que o “armário” impõe e do seu efeito na experiência vivida por pessoas negras LGBTQ+. Esclareço que o “armário” corresponde à maneira como a ordem sexual se impõe, dividindo os grupos sociais dentro de uma ordem binária hetero-homo, que restringe o espaço público ao exercício da heterossexualidade e confina as sexualidades dissidentes ao espaço privado.

As sequências descritas a seguir auxiliam a compreender o regime de invisibilidade que recai sobre a sexualidade de pessoas dissidentes.

Retomo a performance inicial de *Negrum3*. No minuto 03:57, a primeira reação da personagem aos dispositivos de controle — representados pelo tiro, pela sirene de polícia e pelas vozes violentas que tentam intimidá-la — é debater-se e despir a roupa que está vestindo. Em sua luta contra a opressão, ela procura despojar-se do que não a encaixa no padrão binário estabelecido.

Nesse momento, a montagem dá o tom da cena e evoca uma outra formação discursiva, pois os frames em que a personagem se debate em luta contra a opressão e procura despojar-se das roupas (Figura 10) alternam-se com outros em que ela anda no metrô e na cidade, vestida com as roupas de que tentara despojar-se (Figura 11). A construção da cena torna evidente o embate entre o público e o privado, considerando-se que o privado também se refere à realidade subjetiva da personagem. Para acessar o espaço público, performando da maneira como deseja, ela deve romper com a lógica do “armário” internalizada, que lhe é imposta pela cisheteronormatividade.

Figura 10: Erick se debate em luta contra a opressão de seu ser.



Fonte: Frame do filme Negrum3

A saída para o espaço público denota, pois, o rompimento com as normas pré-estabelecidas; mas não significa que as normas e as convenções deixarão de agir: elas continuam a atuar e, frente a isso, o sujeito precisa constantemente refazer-se, como a fala de Erick demonstra:

[05:00]

— *A minha estética foi construída, por eu achar que eu não podia ser o que eu queria ser, sabe. Eu não podia me sentir bem. Aí eu acho que hoje em dia, eu estou conseguindo desconstruir tudo isso, minha luta de desconstrução é diária, é a todo momento. Mas, eu sinto que pelo fato de eu estar existindo, já é um bem significativo pra algumas pessoas.*

Figura 11: Erick caminha pelo metrô



Fonte: Frame filme Negrum3

A maneira como Erick se expressa — seja pela forma de vestir-se e de comportar-se, seja pela sua fala — corrobora a ideia, defendida por Butler (2019), de que as diferenças sexuais existentes na sociedade são marcadas por práticas discursivas. Como a sexualidade é um construto histórico-social erigido por meio de uma prática regulatória, cuja autoridade de demarcar e de diferenciar os corpos que controla se reafirma constantemente (Butler, 2019), sujeitos como Erick são obrigados a reiterar permanentemente sua posição, na tentativa de resistir à imposição dos padrões estabelecidos pela cisheteronormatividade. O embate entre essa força de controle e esses indivíduos considerados “abjetos” cria instabilidades e permite brechas para que esses corpos se voltem contra essa regulação e possam expressar-se. De acordo com Butler:

A tarefa consistirá em considerar essa ameaça e perturbação não como um questionamento permanente das normas sociais, condenado ao *pathos* do fracasso perpétuo, mas, em vez disso, como um recurso crítico na luta para rearticular os próprios termos da legitimidade e da inteligibilidade simbólicas. (2019, p. 198)

Nesse sentido, o “sair do armário” está ligado ao constante embate que legitima e torna inteligíveis as sexualidades dissidentes. Esse processo constante causa impactos psicológicos nos indivíduos, uma vez que o jogo é constante, pois a vida social impõe novos armários a cada instante. Um exemplo disso é a fala de Dih Cerqueira (Figura 12) em o Arco do Tempo, durante a conversa com o diretor Juan Rodrigues:

[10:57]

— *É foda porque a gente não é forte o tempo todo, a gente não está bem o tempo todo, a gente tem os nossos problemas que as pessoas não sabem e só a gente sabe, por mais que a gente compartilhe eles com alguém, sabe. É coisa de tipo, choro muito véio, chego em casa do trabalho, quando eu deito e vou pensar na vida eu choro muito, mas as pessoas não sabem disso, por mais que elas se compadeçam, elas não vão fazer aquilo mudar.*

Figura 12: Conversa entre Dih Cerqueira e Juan Rodrigues.



Fonte: Frame do filme o Arco do Tempo

O efeito do “armário” em corpos negros requer, entretanto, uma análise específica, pois é necessário levar em consideração o contexto sócio-histórico, pois cada sociedade tem características próprias. No contexto brasileiro, ocorre o que Miskolci chama de “processo de sexualização da raça e racialização do sexo” (2007, p. 60). Esse cenário impõe uma outra postura em relação a mulheres e homens negros, para quem o processo de sexualização configurou-se em uma “condição ontologicamente heterossexual”. Essa condição faz que o revelar-se tenha outras conotações.

A conversa entre Dih e Juan ilustra intersecção de raça e sexualidade na sociedade brasileira, pois Dih se coloca na posição de um homem negro gay, cuja “passabilidade” — decorrente da condição de negro — pode protegê-lo de eventuais ataques de homofobia, embora o torne alvo de violências racistas.

[10:23]

— Sabe, porque assim, eu estou naquele lugar em que eu sou um homem preto, gay e tal, mas eu sei que quando eu tô na minha quieto, eu tenho passabilidade, então a depender da forma que eu estou vestido, depender da forma que tô, eu vou ser um homem preto na rua visto assim. A carga da homofobia não vir pra cima de mim e aí que eu parei e entendi que nesse mesmo tempo que eu sou alvo tem uma galera que está mais na frente ainda na linha de frente de ser alvo do que eu.

A fala de Dih aponta para um regime de (in)visibilidade do sexo, no qual a experiência de “passabilidade”, ou seja, de aparentar ser aquilo que não se é, torna-se uma alternativa para determinados sujeitos LGBTQ+. Essa experiência implica “passar” por sujeitos que se inserem nas normas e convenções sociais hegemônicas, tanto no que se refere à masculinidade quanto à feminilidade (Duque, 2020), reiterando o poder controlador do armário.

Existem duas questões importantes na fala em destaque: a primeira é que a passabilidade se torna privilégio de determinados grupos; a segunda é que ela não

impede que os indivíduos sejam vulneráveis às violências decorrentes de outros fatores — como a raça, a classe social ou a religião —, os quais se interseccionam à sexualidade no sistema de opressão engendrado pela sociedade.

Segundo Duque, a “passabilidade” se transforma em um “regime de (in)visibilidade” (2020, p. 36), o qual envolve uma série de fatores, para estabelecer o que é aceitável no cotidiano da sociedade. Impõe-se, portanto, um conjunto de códigos acerca do que pode ser visível e determina-se a maneira como certas expressões da sexualidade devem ser escondidas. Nesse sentido, o autor afirma que “essa ideia de regime envolve uma série de códigos e valores que se impõem como uma espécie de gramática às pessoas envolvidas, nas maneiras como elas podem parecer visíveis, e elas aprendem a lidar com elas, assim como despistá-las”. (2020, p. 36).

Esse entendimento ajuda a elucidar a fala de Dih no filme: ele domina os códigos dessa gramática, que lhe conferem passabilidade, pois sua sexualidade não está totalmente exposta, o que o resguarda de vivenciar cotidianamente a carga da homofobia, conquanto o próprio fato de alguém ter de utilizar subterfúgios para esconder marcas de sua sexualidade já denote uma sociedade visivelmente LGBTfóbica.

O regime do armário explicita a luta interna e externa enfrentada pelas personagens de ambos os filmes, para que possam expressar-se livremente em uma sociedade que visa ao controle da sexualidade e à invisibilização dos corpos dissidentes, os quais, segundo afirma Sedgwick (2007), precisam lidar com diversos armários, dependendo do ambiente em que estejam.

É necessário, contudo, lembrar que o armário no Brasil não tem o mesmo formato que o descrito por Sedgwick, ao realizar a sua análise sobre gays e lésbicas estadunidenses (Pelúcio, 2012). Conforme expliquei anteriormente, as bases coloniais

da formação da sociedade brasileira estabeleceram, aqui, a racialização do sexo e a sexualização da raça (Bibiano, 2020), o que foi responsável pela construção de um imaginário em torno da sexualidade de pessoas negras imerso em um pensamento que define a heterossexualidade como padrão.

Essa ideia está presente em *O Arco do tempo*, conforme se constata na seguinte fala de Dih:

[12:57]

— A minha estatura faz com que as pessoas acreditem antes mesmo de me conhecer de que eu sou uma pessoa totalmente diferentes do que eu sou, sabe. Socialmente se espera que um homem negro do meu porte seja um cara viril, robusto, grosseiro, hetero, um homem daquela forma mais escrota de ser.

É importante notar que, nessa sequência, o enquadramento passa para um plano detalhe no qual o protagonista está pintando suas unhas (Figura 13) — comportamento que, em uma sociedade cisheteronormativa, é considerado feminino e, portanto, incompatível com a ideia de masculinidade. O contraste entre a imagem e a fala da personagem reforça o questionamento dos padrões sociais impostos ao corpo negro.

Figura 13: Plano detalhe de Dih pintando as unhas.



Fonte: Frame do Filme

Na fala de Dih, percebo uma formação discursiva em que se associam características fenotípicas de homens negros — como, por exemplo, o porte físico — a determinados padrões de conduta considerados masculinos: virilidade, rudeza, brutalidade etc. Ao tratar da própria experiência, a personagem desvela as expectativas criadas pela sociedade acerca do comportamento, inclusive sexual, de indivíduos negros, as quais se fundamentam nos estereótipos desenvolvidos por meio do pensamento racial no Brasil.

Entendo, pois, que o regime da passabilidade e a lógica do “armário” afetam sujeitos negros de maneira diferenciada, uma vez que se espera deles — mais que dos brancos — um comportamento necessariamente ligado a heteronormatividade. Quando não correspondem a essa expectativa, tendem a sofrer maior violência psicológica e física, porquanto não se encaixam no padrão sexual, nem no padrão racial hegemônicos.

Ao levantar essas questões por meio do aparato da linguagem cinematográfica, ambos os filmes instigam o debate acerca da tensão que se estabelece cotidianamente entre o “público” e o “privado” na experiência de sujeitos LGBTQ+, sobretudo quando a sexualidade se intersecciona com a racialidade para fomentar preconceitos, violências ou opressões. Esse debate permite romper com a lógica “normalizadora da Educação” (Louro, 2020, p. 27), tornando visíveis quadros de violência, que também são reproduzidos no ensino; pois, conforme afirma Miskolci:

Como profissionais da educação costumam testemunhar, são meninos femininos e meninas masculinas, pessoas andróginas ou que adotam gênero distinto do esperado socialmente que costumam sofrer injúrias e outras formas de violência no ambiente escolar. Será mero acaso que homens e mulheres que constroem um perfil de gênero esperado ou escondem seu desejo por pessoas do mesmo sexo sofram menos perseguição? (2016, p. 33)

5.3 Etnoletramento imagético: Ancestralidade negra na tela.

Para encarar essas feridas, para curá-las, as pessoas negras progressistas e nossos aliados nessa luta devem estar comprometidos em realizar os esforços de intervir criticamente no mundo das imagens e transformá-lo, conferindo uma posição de destaque em nossos movimentos políticos de libertação e autodefinição ... Se esse fosse o caso, estaríamos sempre conscientes da necessidade de fazer intervenções radicais. Consideraríamos cruciais o tipo de imagens que produzimos, o modo como escrevemos e falamos criticamente a respeito delas. E, sobretudo, encararíamos o desafio de falar sobre aquilo que não foi falado.

(hooks, bell, 2019, p. 36)

Como bell hooks (2019) salienta, é necessário “intervir criticamente no mundo das imagens”, compreender o quão cruciais elas se tornaram, especialmente na contemporaneidade. A partir do imagético, torna-se possível recontar o passado, reescrever o presente e projetar futuros. Os filmes escolhidos como objeto de estudo desta pesquisa encontram-se nesse horizonte.

Observo, tanto em *Negrum3* quanto em *O Arco do Tempo*, a ocorrência de formações discursivas referentes ao passado, ao presente e ao futuro, que se congregam na experiência de formação da comunidade negra. Segundo Noguera (2012), essa concepção temporal é muito comum nas sociedades do tronco linguístico bantu, cuja comunidade apresenta três dimensões: a ancestralidade, os que estão vivos e os que ainda nascerão. Ambas as obras reportam a outras formas de sociedade, na tentativa de reconectar-se com as raízes africanas, bem como na busca de projetar outros futuros.

Isso pode ser observado no segundo ato do filme *Negrum3*, o qual se inicia (11:23) por meio de um close no rosto de Félix Pimenta (dançarino performer, pesquisador, professor e coreógrafo de danças urbanas), cujos cabelos são ajeitados para que ele possa entrar em cena (Figura 14). Essa imagem denota que o empoderamento e a aceitação envolvem também uma experiência estética-corporal. Destaco a personagem que arruma Félix: seu figurino remete à orixá Iansã, que representa para o candomblé, religião de matriz africana, a força da natureza e a força feminina. O filme, nesse momento, faz referência à força ancestral que possibilita a Félix entrar em cena.

Figura 14: Os cabelos de Félix são arrumados



Fonte: frame do filme Negrum3

Após um zoom out, é possível observar todo o ambiente em que a cena se desenvolve. A personagem, então, interpreta o Manifesto pelo Espaço Preto (Figura 15), em um cenário repleto de obras com corpos ensanguentados, que tanto remetem à luta pela sobrevivência do povo negro, quanto ao genocídio perpetrado contra negros e negras desde a diáspora forçada do continente africano (Nascimento, 2016).

Figura 15: Leitura do Manifesto.



Fonte: frame do filme Negrum3

[11:41] *Manifesto pelo Espaço Preto*

*“Na minha pele preta
 Tão escura quanto a noite
 Carrego a história de gerações
 Da minha e das passadas
 Carrego as vozes daqueles que vieram antes de mim
 E resisto hoje em nome daqueles que virão depois
 Se a minha pele preta é meu manto de coragem
 Uso de sua proteção para avançar e perdurar no cotidiano
 Contrariando estatística, desviando de projéteis de chumbo
 Que miram na luz do sol ou ao brilho da lua
 Não importa o tecido ou acessório que me cubra
 A minha pele preta, escura e sombria
 Reluz como as estrelas do firmamento a cada dia vivido
 Das histórias de luta que carrego em minhas veias, cabelo, boca e nariz.
 Busco forças para reinventar um futuro onde a existência minha e de meus irmãos
 Seja a própria ideia fundamental de ser humano
 Aspiramos aos cosmos pela simples possibilidade de sonhar
 Aspiramos ao espaço sideral para além do etéreo e longínquo
 Mas também, ao espaço em sua forma mais literal, espaço.
 Lutamos pela individualidade de nossos corpos e a pluralidade da nossa negritude
 Ao exercer as nossas múltiplas formas de ser
 Não introjete em nossas veias suas ideias pálidas e esqueléticas
 Ou suas máximas retrógradas que delimitam a sexualidade e o gênero
 Nossos corpos negros e celestes são maiores do que isso*

*Juntos escurecemos o céu desbotado que nos cobre, em busca de recriar nosso presente
Reconhecemos a força daqueles que vieram antes de nós
E, concebemos o futuro àqueles que estão por vir”
Autor: Diego Paulino*

Enquanto o manifesto é lido, a montagem traz imagens que remetem a ideia de um futuro em que negros e negras possam expressar-se. Com uma dinâmica rápida, a leitura do manifesto é acompanhada por cenas de uma performance de dança, que se misturam a imagens de um centro urbano com prédios altos e luzes neon. No topo desses prédios, veem-se corpos negros que representam a multiplicidade em que a negritude se apresenta: tons de pele, texturas de cabelo, formas corporais (figura 16). A música eletrônica dá o tom da dança e da montagem. Esse conjunto de fatores sintetizam as referências temporais desse ato do filme, em que a ancestralidade prepara Félix para a leitura do manifesto no qual se clama por um futuro diferente para a população negra.

Figura 16: Imagens do futuro.



Fonte: frame do filme *Negrum3*

As imagens, somadas ao texto do manifesto, evocam a projeção de um outro futuro para a população negra: um futuro construído no presente, sem desconsiderar o passado. No texto, alude-se à diáspora imposta às populações negras, a qual repercute no presente de cada pessoa que carrega a história e a voz das gerações passadas.

A dança, que historicamente se configurou como forma de resistência da população negra, contribui também para sugerir o encontro temporal trazido pelo filme, uma vez que o vogue — apresentado neste instante — materializa a pluralidade e a comunhão do povo negro: [13:22] em uma festa no Aparelho Luzia — quilombo urbano idealizado pela mulher-trans negra, artista e deputada estadual paulista Erika Malunguinho —, o espectador observa a alternância entre planos médios e detalhes, nos quais os corpos de mulheres se expressam por meio do vogue, dança criada pela comunidade negra LGBTQ+ norte-americana nos anos 1980, que se popularizou em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil²³. Nessa cena, pessoas em sua maioria negras reúnem-se para celebrar a liberdade de expressar sua negritude e sua sexualidade. Novamente aqui, os corpos negros movimentam-se em busca da liberdade. O som diegético, constituído de batidas eletrônicas, define os movimentos dos corpos. A fala de Felix Pimenta demonstra como a música e a dança se tornaram catalizadores da expressividade de seu corpo negro dissidente.

[13:42]

Félix Pimenta: — Com wrecking e com o voguing que eu consegui me descobrir, assim, me fortalecer. Que eu dei um start, que eu falei, nossa eu posso muito mais. Eu posso muito mais, com muito mais liberdade, imaginando muito mais outras possibilidades. É estar junto com alguém ou mostrar a não normatividade, nesse lugar, ou estar junto com os meus amigos, que também é fora da normatividade.

As sequências que compõem essa parte do filme podem ser associadas a concepção filosófica ubuntu, segundo a qual toda a realidade está integrada; portanto a existência do indivíduo só tem sentido quando ele se insere em uma comunidade, trabalhando em conjunto com seus pares. É o que se revela na cena enunciativa de *Negrum*³, quando pessoas negras são observadas em um processo coletivo, seja nas imagens que acompanham a leitura do manifesto, seja nas imagens do vogue [11:35 - 16:05].

Conforme lembra Noguera, o sentido da palavra “ubuntu” alude àquilo “que é comum a todas as pessoas” (2012, p. 148). A ética ubuntu é encontrada em inúmeras comunidades bontúfonas (Noguera, 2012), o que permite concluir que o filme busca reconectar-se com o passado africano.

Essa concepção também é encontrada na terceira entrevista de *o Arco do Tempo*, em que a configuração da cena quebra o padrão das entrevistas anteriores — realizadas em uma varanda —, pois a câmera agora enquadra a drag queen Malayka SN em um plano médio, sobre um fundo azul.

A personagem discorre sobre identidades e manifesta sua esperança de que corpos dissidentes não sejam marginalizados no futuro (Figura 17). Segundo ela, isso será alcançado, quando se desenvolver uma educação em que perfis deixem de ser construídos por meio de fenótipos. Em determinado momento de sua fala, a protagonista propõe uma sociedade que se organize com base em outros referenciais, que rompa com as hierarquias impostas pelo pensamento colonial do ocidente.

Figura 17: Drag Queen Malayka SN



Fonte: Frames do filme O Arco do Tempo

[11:32]

— *Espero pro futuro é que a gente consiga construir essa capacidade de não olhar para uma pessoa dissidente e marginalize instantaneamente ela, eu acho que é uma luta que na prática ela vai ser resolvida neste lugar, quando a gente conseguir ter essa educação de não estar construindo perfis através de fenótipo, assim. Porque isso junta tudo o que a gente está falando de ideologia, de horizontalidade, de sou porque somos, de sankofa, de olhar para o passado, sabe. Tem vários pensamentos que existem, mas que não são implantados porque ainda está engendrado uma cultura capitalista branca ocidentalizante, quando a gente reverter isso, pra mim a gente começa a já esboçar uma ideia de futuro e é o que eu realmente mais anseio no próximo século, semana, hora.*

Destaco, na fala de Malayka, a referência a uma constituição social que remete às sociedades do continente africano, não como mera volta ao passado, mas como um processo de construção identitária importante no presente, para que se possa vislumbrar a perspectiva de um futuro melhor para os descendentes da população negra.

Assim como associa a cena enunciativa de *Negrum* à filosofia ubuntu, para compreender a constituição social a que o filme se refere; a fala da personagem em *O Arco do Tempo* faz referência ao ideograma Sankofa, que pertence a um conjunto de ideogramas de origem akan conhecido por adinkra. De acordo com Nascimento (2008),

Sankofa significa “voltar e apanhar de novo aquilo que ficou para trás”. Aprender do passado, construir sobre novas fundações: “em outras palavras, significa voltar às suas raízes e construir sobre elas o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade, em todos os espaços da realização humana” (2008, p. 31)

As referências a Sankofa e Ubuntu evidenciam o desejo, expresso em ambas as obras, de romper com as hierarquias sociais do pensamento colonial, de não construir um conhecimento excludente, que marginalize. Por meio do resgate de conceitos e valores presentes na ancestralidade negra, propõe-se a possibilidade de reformulação do presente e do futuro. Nesse sentido, corrobora-se a ideia de que o cinema constitui uma prática epistemológica, que pode converter-se em “instrumento de superação do eurocentrismo, para além da tentativa de coisificação, imposta pela euroheteronormatividade” (Prudente e Périgo, 2020 p. 428).

A identificação e a análise das formações discursivas presentes em ambos os filmes permitem, portanto, evidenciar a dimensão pedagógica do Cinema Negro brasileiro defendida por Prudente e Périgo; pois eles se revelam produções epistemológicas, em que a negritude queer “traz novas possibilidades de superação dos estigmas raciais e sociais, por meio de outras visões do negro”. (2020, p. 424)

Ao tratar da epistemologia, Oliveira (2018) afirma que, como forma de produção de significado, ela é peça-chave na afirmação ou na negação de determinada cultura. Entendo, pois, que reconhecer o CN brasileiro como produção epistêmica pressupõe

considerá-lo como relevante mecanismo de produção de signos acerca das negritudes no Brasil, por meio dos quais se propõe a afirmação da cultura de matriz africana ressignificada na diáspora, bem como o resgate ancestral, que permite conjecturar novos processos de formação identitária.

Considero que a ancestralidade, convertida em categoria analítica, é um conceito-chave para compreender o discurso presente nos filmes analisados, nos quais se torna evidente a necessidade de estabelecer um diálogo com o passado africano, na tentativa de ressignificar o presente e de projetar uma nova perspectiva de futuro para as populações afrodiaspóricas. Ancestralidade, nesse sentido,

torna-se resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. Tributária da experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. (Oliveira, 2018, “Ancestralidade”, para. 3)

A relação com a ancestralidade permite contextualizar e compreender as múltiplas identidades negras, bem como inserir corpos queer negros no debate acerca da negritude; pois, conforme Oliveira, “ancestralidade negra não é cis! nunca foi!” (2020, p. 195). A autora observa que, apesar da diversidade de povos e de culturas africanas presentes no Brasil, os estudos das relações étnico-raciais ainda são pautados pela hegemonia da heterocisgeneridade, decorrente de um pensamento que se fundamenta nos binarismos impostos pela colonização, com base no qual se passa a acreditar que, “a negritude se constitui a partir da cisgeneridade heterossexual e ignora outras possibilidades de construção das identidades negras. Sexualidades consideradas

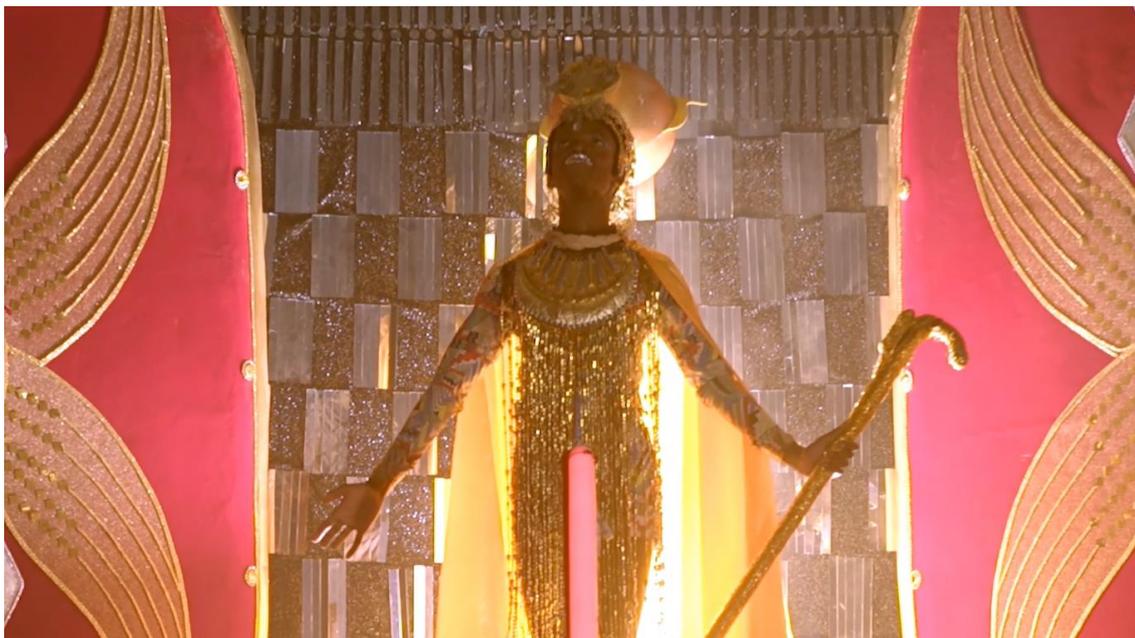
desviantes, como a homossexualidade, a travestilidade e a transexualidade, seriam uma forma de traição da raça”. (Oliveira, 2020, p. 193)

Contrapondo-se ao pensamento colonial, a cena enunciativa dos filmes analisados traz formações discursivas em que a ancestralidade africana cria as condições de possibilidade para a existência de corpos negros queer no presente das comunidades afrodiaspóricas. No terceiro ato de *Negrum*³, essa ideia aparece de forma ainda mais evidente.

Nesse momento, rompem-se as fronteiras de gênero e sexualidade: vislumbra-se um futuro em que pessoas não cisgêneras possam existir e viver plenamente. Esse futuro é simbolizado por Aretha Sadick — multiartista trans negra —, que traz para o filme o canto como forma de expressão. Ela chega em uma nave espacial, com ornamentos que remetem ao Egito antigo e aos impérios de reis e de rainhas africanas, como ela mesma afirma em sua fala (Figura 18). Em uma celebração musical, as batidas eletrônicas do funk combinam-se às imagens na criação de uma utopia afrofuturista. Aretha brilha em um momento que também é um ato político [16:45].

A tecnologia presente no filme tem muitos tons: vermelho, amarelo e laranja se reúnem numa explosão de cores e de brilhos, em um manifesto artístico e político. Em seu canto de celebração do futuro, Aretha novamente lembra o processo de diáspora forçada pelo qual passou o povo negro e adverte-lhe que chegou a hora de tomar posse do que é seu. Projeta-se o futuro, em constante diálogo com o passado, por meio da exaltação e da valorização dos que possibilitaram a chegada desse momento, dos que lutaram e morreram pela independência do corpo negro, que mais uma vez dança e celebra.

Figura 18: Aretha Sadick sai da nave



Fonte: Frame do filme Negrum3.

Da nave, surge Aretha, que desce uma longa escadaria, enquanto profere uma fala em que faz alusão à diáspora africana forçada pelo colonizador branco e seu impacto nos corpos negros, tendo como fundo a batida de um funk.

[16:47] Fala de Aretha:

— *Enegritamos por meio de vozes amplificadas à todas, todes e todos do continente. The time has come, a hora, o dia, o momento de ter de volta o que é nosso. Lembrem-se, viemos de lá trazidos a força.*

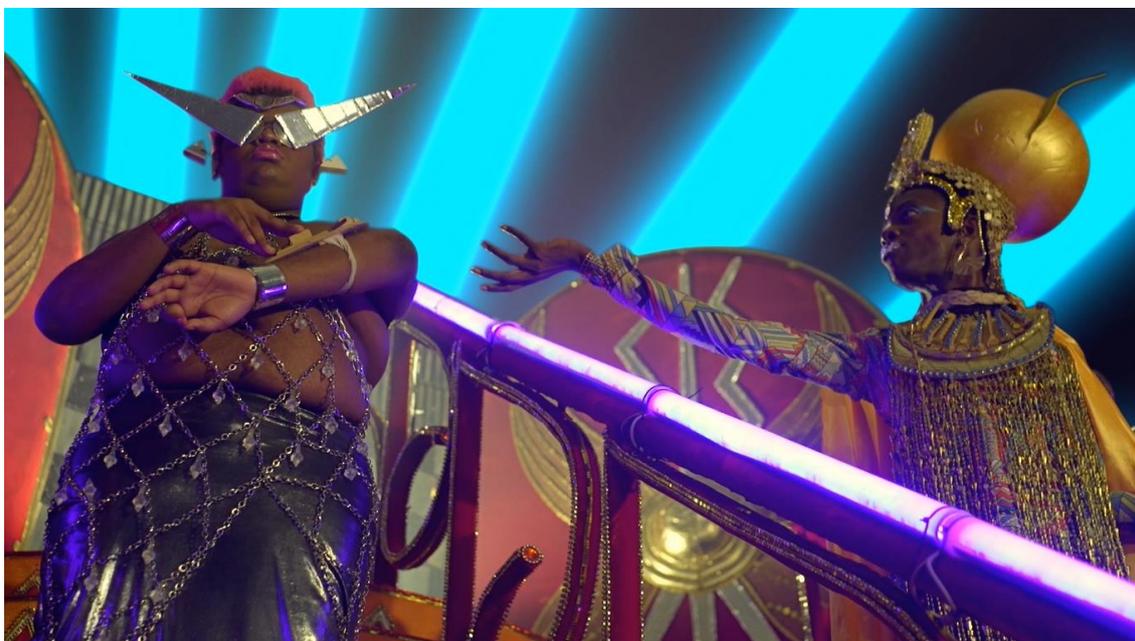
Reinos, reinados, rainhas, legados, tesouros, impérios, pirâmides, faraós, famílias, histórias, costumes, linguagens, amores, afetos, riquezas e coroas deixadas pra trás.

Hoje vamos olhar para o futuro de onde tudo começou!

Esta é a independência do corpo negro.

Imediatamente após o trecho “*Hoje vamos olhar para o futuro de onde tudo começou!*” [18:02], há um corte rápido — em sincronia com a batida eletrônica do funk —, e aparece Erick (protagonista do primeiro ato do filme), que se junta à performance de Aretha. Há um visível contraste entre a caracterização das duas personagens: enquanto o figurino e os adereços de Aretha remetem ao passado africano, as formas geométricas do figurino de Erick aludem ao futuro negro. Materializa-se, por meio das imagens (figura 19), a confluência temporal anteriormente sugerida na fala de Aretha [16:47]: passado e futuro se encontram na construção do presente.

Figura 19: Erick e Aretha: futuro e passado



Fonte: Frame do filme *Negrum3*.

Destaco ainda aspectos relevantes da fala de Aretha [16:47]. Primeiramente, ela emprega o termo “todes”: expressão que tem sido defendida pela comunidade LGBTQ+ para definir a neutralidade de gênero²⁴, uma discussão atual de um movimento que

busca romper com os binarismos existentes na língua portuguesa. Além disso, a personagem aponta para questões temporais, que vão ao encontro da lógica existente em Ubuntu e em Sankofa: ao usar o advérbio de lugar “lá”, ela define o lugar ao qual se refere, o continente africano de onde os ancestrais negros e negras foram trazidos à força; ao afirmar que o futuro é “onde tudo começou”, dialoga com a representação do ideograma Sankofa, segundo o qual o futuro se faz em constante contato com o passado, em um ininterrupto recomeçar.

A cena enunciativa do filme, portanto, traz a compreensão de que as múltiplas expressões da sexualidade negra sempre existiram, o que permite vislumbrar um futuro no qual se rompe com os binarismos impostos pela colonialidade. Nesse sentido, corrobora-se a ideia de uma ancestralidade negra travesti, em consonância com pensamento de Oliveira (2020).

Em sua pesquisa, a autora encaminha o leitor a experiências africanas em que o mundo não estava dividido entre homens e mulheres. Na cultura Dongon, por exemplo, as pessoas “acreditavam que um corpo com características dos dois sexos e dos dois gêneros era o corpo perfeito” (Oliveira, 2020, p. 197) e, por conseguinte, representavam corpos com pênis e seios, como forma de perfeição de acordo com suas crenças religiosas. Oliveira salienta, ademais, que um número expressivo de povos africanos desenvolveu expressões de gênero que interseccionavam o masculino e o feminino, sendo vistas como sagradas. Ela recorre a vários autores, para afirmar que há referências a convivências harmoniosas entre pessoas cisgêneras, travestis e transexuais em sociedades africanas, que estariam em diferentes graus associadas a práticas religiosas.

Esse quadro, entretanto, mudou com a chegada do domínio colonial no continente africano, que, influenciado pelo cristianismo, passou a excluir, perseguir e até condenar a morte pessoas que fugiam a norma heterossexual. Ao buscar uma

ancestralidade travesti, Oliveira (2020) recorre a referências ancoradas no corpo e na corporalidade. Ela descreve ancestrais travestis que foram perseguidas no Brasil e em Portugal.

Com base nessas considerações, reafirmo que os filmes em questão possibilitam reformular a história negra e inserir a experiência de sexualidades dissidentes na construção de sua cultura. O resgate da ancestralidade, sugerido por ambas as obras, torna compreensíveis as múltiplas experiências da população negra, em África e na diáspora, e permite a reconfiguração simbólica do real, para conceber um mundo onde raça e sexualidade não se convertam em fatores exclusão.

Trazer a imagens de pessoas LGBTQ+ como pertencentes a uma ancestralidade negra permite, pois, o deslocamento do olhar — conforme apregoam a Cultura Visual (Hernandez, 2011) e o pensamento da Teoria Queer (Louro, 2020; Miskolci, 2016) —, bem como a construção de nova lógica de compreensão das estruturas sociais — conforme propõe o Etnoletramento (Prudente e Périgo, 2020).

As formações discursivas presentes nos filmes levam à compreensão de que a história foi contada a partir de uma perspectiva colonial, mascarando os dispositivos de poder que excluem homossexuais, bissexuais, travestis e transsexuais. Ao trazer para a cena enunciativa, uma artista trans negra que celebra o futuro e relembra o passado, compreendo que Negrum³ forma uma outra episteme. Os filmes se encontram no meio de um jogo que,

Não significa um saudosismo em torno de uma África mítica, romanticamente construída, tampouco uma contundente recusa completa dos valores ocidentais que atravessam e constituem a maior parte das sociedades contemporâneas. A proposta de tematizar uma ética afroperspectivista (...) tem o intuito de produzir um futuro dentro do presente. (Noguera, 2012, p. 149)

Tanto *Negrum*3 quanto *O Arco do Tempo* versam sobre modos de existir, resistir e re-existir. Sobre configurar a vida de maneira coletiva, para que haja apoio mútuo e trocas de experiência. Em ambos os filmes, há um imagético que remete a um processo de escuta. Todos/as os/as protagonistas narram suas experiências, enquanto os diretores estão em uma postura de escuta atenta.

A postura dos diretores nos filmes se assemelha à projetada pelo etnoletramento (Prudente e Périgo, 2020), em que se propõe uma prática pedagógica que privilegia a alteridade e a escuta. É uma pedagogia baseada no sentir, no ver e no falar, uma vez que, ao trazer marcos civilizatórios africanos para o ensino, a oralidade torna-se central.

A educação das relações étnico-raciais, assim como o etnoletramento, propõe que o papel do ensino e de todos aqueles que fazem parte dessa estrutura seja trabalhar para que haja a desconstrução das hierarquias existentes entre os diferentes grupos que constituem a população brasileira. Ao desconstruir essas hierarquias por meio dos debates suscitados pela análise dos filmes, defendo uma proposta coletiva de trabalho, no combate à discriminação racial, à LGBTfobia e a toda forma de discriminação.

É necessário descolonizar o imaginário nacional, trazer para o centro da narrativa aqueles e aquelas que foram invisibilizados na história do país, trabalhar novas identificações, mostrar para estudantes negros e negras uma imagem humanizada e múltipla da negritude. Ao trabalhar construções imagéticas como as dos filmes pesquisados, viso ao engajamento na luta pela superação do racismo, em consonância com as ações dos movimentos negros; pois, como preconiza hooks,

Apenas mudando coletivamente o modo como olhamos para nós mesmos e para o mundo é que podemos mudar como somos vistos. Neste processo, buscamos criar um mundo onde todos possam olhar a negritude e para as pessoas negras como novos olhares. (2019, p. 39)

O cinema traz a possibilidade de atingir diferentes gerações no trabalho pedagógico. *Negrum3* e *O Arco do Tempo* contêm imagens de jovens e adultos negros e negras LGBTQ+, mas seu discurso acena também para novas gerações. Em uma das falas de *O Arco do Tempo*, Patrícia Bssa vislumbra, nas crianças, esse sentido de renovação, de um outro futuro. Enquanto ela fala, uma criança negra com uma câmera na mão (Figura 20) aparece no quadro: uma cena que denota a força da imagem na subjetividade.

[14:47]

— *Mas eu consigo ver o futuro quando eu vejo as crianças assim, os erês. O desejo da renovação, ensinar as coisas, enfim mostrar. (...) Talvez a gente encontrar mesmo um jeito de recontar esse passado pra construir esse futuro ou de construir no presente uma reconstrução desse passado para esse futuro. Como a gente se conta e como a gente se vê. A sociedade faz um movimento assim, muito estranho de é que ela lida com os seus fatos e com os seus acontecimentos.*

Figura 20: Criança brinca com uma câmera.



Fonte: Frame do filme *O Arco do Tempo*

Avisto, para essa criança, uma educação em que a raça e a sexualidade sejam potências criativas capazes de modificar os discursos normatizadores da sociedade. Um ensino em que as produções do Cinema Negro possibilitem o contato com outra história negra e com outros referenciais de sexualidade. Uma escola que recontar o passado, estabeleça outro presente e possibilite novos futuros.

6. Encontros finais

Nesta pesquisa, realizei uma investigação das formações discursivas acerca de raça e de sexualidade presentes nos filmes *Negrum3* e *O Arco do Tempo*, sob o viés da Teoria Queer, da Educação da Cultura Visual e do Etnoletramento, cuja intenção era responder às seguintes perguntas:

- Que aspectos da realidade vivenciada por negros e negras LGBTQ+ estão presentes nas narrativas dos filmes?
- Que relações se podem estabelecer entre as representações fílmicas acerca de raça e de sexualidade e as ideias da Teoria Queer e da Educação da Cultura Visual?
- Qual a potencialidade pedagógica dos debates suscitados pelo discurso desses filmes?

Com isso, desenvolvi reflexões a respeito de temas e de questões presentes nas obras, associando-as a contribuições teóricas pré-existentes, que me permitiram evidenciar sua potencialidade pedagógica, particularmente no que concerne à perspectiva do etnoletramento.

Ambas as produções constituem documentários performáticos que trazem questões de valores, de experiências e de memórias. Elas apresentam relatos e performances que permitem a compreensão das vivências de pessoas LGBTQ+ negras, por meio de narrativas nas quais os próprios realizadores se incluem, intensificando o tom pessoal do discurso fílmico.

Para compreender a potência pedagógica das formações discursivas existentes na imagética desses filmes, iniciei a pesquisa na busca de entender como o cinema tem sido utilizado na educação: uma relação que se estabeleceu há bastante tempo e que ainda suscita muita discussão.

O debate inicial evidencia a importância do cinema como um meio de se relacionar a temas que estão presentes na sociedade, questões que não estão associadas ao conteúdo curricular, mas que se apresentam no cotidiano educativo.

Constatei, portanto, que o cinema atua nas formas de pensamento, no imaginário; uma vez que as produções apresentam diversidade de olhar, de vivências e de culturas, bem como permitem a produção de conhecimento por meio da imagem. Nesse sentido, o discurso cinematográfico possibilita que a educação expanda o mundo dos sujeitos envolvidos no processo, contribuindo para mudanças de pensamento e de comportamento.

Ao inserir o Cinema Negro brasileiro nessa reflexão, pude perceber que ele contribui para o desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade e para os debates acerca de raça e de sexualidade que vislumbrava nas imagens dos filmes escolhidos; pois ele se desenvolveu a partir da crítica à imagem da população negra no cinema. Em seus debates e produções, evidenciou a necessidade de valorizar a história, a cultura e a imagem da população negra brasileira. Com isso, os filmes atrelados a esse movimento têm-se interessado em representar a multiplicidade de experiências das pessoas negras no Brasil, o que inclui as vivências de pessoas negras LGBTQ+.

A minha análise baseou-se em três categorias: *os dispositivos de controle; a epistemologia do armário e o etnoletramento*. Esses elementos perpassam o debate acerca das experiências de vida presente nas obras cinematográficas. Pude compreender

que, ao tratar desses aspectos, os filmes produzem ricos discursos acerca da experiência queer negra.

Para realizar o debate acerca das sexualidades dissidentes e de como a imagem possibilita a releitura das vivências negras LGBTQ+, recorri aos aportes teóricos da Teoria Queer e da Educação da Cultura Visual. Nesse caminho, propus reflexão a respeito dos fatores que excluem as pessoas. Para tanto, recorri à ideia dos dispositivos de controle, proposta por Foucault (1979), pois esse conceito serviu de base para muitas discussões desenvolvidas posteriormente pela Teoria Queer.

Na tentativa de entender o funcionamento desses dispositivos, procurei investigar — com base nas contribuições de Carneiro (2005) e de Oliveira (2017) — como raça e sexualidade se tornaram historicamente constituintes de uma estrutura que define quem está fora da norma e, por isso, é alvo de inúmeras formas de violência. Foi-me possível, desse modo, constatar a relevância dessas considerações, para que se possa reconhecer a origem das violências vividas pelas pessoas negras LGBTQ+ e interpretar sua materialização nas formações discursivas presentes nos filmes.

Os postulados da teoria queer, como os desenvolvidos por Butler (2019) e Sedgwich (2007), auxiliaram-me na compreensão das experiências vividas por indivíduos que se constituem enquanto o “Outro”, ou seja, aqueles e aquelas que servem para definir o sujeito hegemônico, o euro-hetero-macho-autoritário (Prudente, 2019a).

Sedgwich (2007) foi particularmente importante nesta pesquisa, em virtude de sua “epistemologia do armário”, cuja contribuição elucidada o dilema de pessoas LGBTQ+ na confluência entre os espaços público e privado. Para a autora, o “armário” é um elemento de controle na vida de pessoas que expressam sexualidade dissidente, pois há uma constante necessidade da revelação da sexualidade, que produz efeitos

distintos sobre os sujeitos. Esse processo se expressa física e psicologicamente nas vivências de pessoas dissidentes.

Para compreender como isso ocorre com corpos negros no espaço brasileiro, recorri a autores da QOC, que expressam a necessidade de realizar as análises acerca experiências queer, considerando o contexto social, econômico, político, histórico e cultural envolvido, quando se consideram as particularidades locais, como é o caso dos filmes analisados, em que se expressam as experiências de jovens negros e negras das periferias brasileiras. Isso me permitiu uma leitura interseccional dos processos de dominação, levando em consideração gênero, raça, sexo, classe, religiosidade.

Observei que, no contexto brasileiro, a formação identitária dos sujeitos intersecciona múltiplos fatores — raciais, sexuais e de gênero —, o que se pode aproximar da fluidez proposta pelos pensadores da teoria queer. A necessidade da luta por direitos sociais, entretanto, levou à articulação coletiva, que tem sido feita por meio da mobilização identitária. Nesse sentido, compreender a experiência de negros e negras LGBTQ+ obrigou-me a investigar o processo histórico de sexualização dos corpos negros no Brasil, que se deu a partir de uma lógica heteronormativa, com base na qual se erigiram as violências vivenciadas por essas pessoas e os regimes de passabilidade que o armário as impõe.

Ao levar em conta que a produção artística desempenha, segundo os postulados da Cultura Visual, papel preponderante na construção de um novo olhar sobre a realidade, pude perceber a potencialidade pedagógica que as imagens fílmicas carregam em si mesmas, pois elas permitem o desenvolvimento de uma perspectiva crítica, em um constante processo de questionamento, que dá origem a novos conhecimentos e a novas visões de mundo. Nesse sentido, constatei que os filmes escolhidos suscitam uma nova percepção da realidade de corpos negros LGBTQ+ e das relações étnico-raciais

existentes no país, contribuindo para que se realize o etnoletramento a que aludem Prudente e Périgo (2020), pois a imagem pode gerar uma mudança paradigmática em relação a como se enxerga a cultura negra no Brasil.

Com base nos postulados da Análise do Discurso, procurei pormenorizar os elementos da linguagem cinematográfica de ambos os filmes, para identificar e analisar as formações discursivas acerca da experiência de vida de negros e negras LGBTQ+ existentes nessas obras, levando em conta a interseccionalidade entre os fatores de raça e de sexualidade. Nesse sentido, pude constatar que os filmes agregam os elementos da linguagem cinematográfica para construir enunciações a respeito dos dispositivos de controle desenvolvidos por diferentes esferas, como a religião e o Estado, que impuseram a sexualidade e a raça como fatores de diferenciação social e deram origem a diversas violências vividas por pessoas negras LGBTQ+.

Essas violências, atreladas à atuação dos dispositivos de racialidade e sexualidade, forçam os indivíduos a criarem estratégias para esconder ou disfarçar a sua sexualidade, entrando em um regime em que o “armário” ou a “passabilidade” heterossexual tornam-se mecanismos de evitar a vivência de opressões que congregam, no caso das pessoas retratadas nos filmes, as expectativas ligadas a performances sociais e sexuais estabelecidas para mulheres e homens negros.

As cenas enunciativas dos filmes mostram indivíduos que estão em busca de novos referenciais de sociedade, no intuito de poder vivenciar sua sexualidade. Esse processo passa pela valorização de si como sujeitos negros. O discurso de ambos os filmes enaltece a identidade negra e a busca de outras formas de conceber formações sociais, que engendrem diferentes perspectivas de se lidar com os corpos.

Nesse sentido, constatei que há, nas formações discursivas dos filmes, um constante retorno a um passado ancestral negro, no intuito de romper com a lógica euro-ocidental. Está presente, nas cenas enunciativas de ambas as produções e na maneira como elas conduzem os aparatos da linguagem cinematográfica, a valorização da coletividade, uma vez que, foi na construção coletiva que a população negra sobreviveu ao processo de diáspora forçada, imposto pelo sistema colonial.

Um ponto relevante extraído dos filmes foi a inserção da corporeidade queer na ancestralidade negra. Isso lhe permite questionar os padrões de masculinidade e feminilidade estabelecidos a partir do sistema colonial, que determinou a heterossexualidade como referência para o comportamento sexual e afetivo de negros e negras no Brasil.

Minha investigação comprovou, portanto, que há um potencial pedagógico nessas produções, uma vez que elas trazem discursos e ensinamentos acerca das violências vivenciadas por negros LGBTQ+ devido a ação dos dispositivos de controle, explicitam a influência do “armário” na vida de pessoas dissidentes e, ainda, apontam para a ancestralidade como uma maneira de se reconstruir o passado e conceber um futuro para a população negra, em especial para os corpos LGBTQ+.

As encruzilhadas pelas quais passei foram importantes para que pudesse ver os filmes com olhos que unem o prazer artístico e a responsabilidade de refletir sobre a prática educacional. Assim, entendo que pesquisas sobre filmes que circulam em meios alternativos — fora das tradicionais salas de cinema — têm atualmente sido importantes fontes de reflexão acerca de experiências de vida que costumam ser ignoradas pelo cinema comercial, maciçamente utilizado nos espaços educacionais.

Na pesquisa, destaco que as produções do cinema negro constituem uma forma de trazer para a educação falas que apresentam a dimensão do vivido por diferentes grupos sociais, que versam sobre o cotidiano, que mesclam o afeto e a solidariedade. Assim, ao relacionar essas imagens com uma postura educacional crítica, o ensino se torna uma prática de liberdade, em que a diferença presente nos espaços educativos pode modificar as relações de poder que ali se estabeleceram e, com isso, desconstruir as normas e as convenções impostas por uma tradição cultural elaborada por meio da desumanização, violentando cotidianamente corpos que não se adequam à lógica do euro-hetero-macho-autoritário.

Reafirmo, por fim, que este trabalho não esgota as inúmeras possibilidades de debates que os filmes escolhidos permitem; porém estou convicto de que ele contribui para um olhar cuidadoso e empático acerca da experiência negra LGBTQ+, algo ainda insipiente nos ambientes educacionais.

Notas

¹ A lei 13.006/2014 acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), e passa obrigar a exibição de filmes de produção nacional, por no mínimo duas horas mensais nas escolas de educação básica.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm (acesso em 20/09/2020).

² O maior exemplo da maneira como a população negra foi retratada de forma negativa pelo cinema estadunidense no início do século XX é o filme O Nascimento de uma nação (The Birth of Nation), de D. W. Griffith, apontado por muitos estudiosos como o início da linguagem cinematográfica, mas que apresenta em sua narrativa um retrato negativo, construído a partir de uma série de estereótipos que se perpetuaram pela produção cinematográfica até os dias atuais.

³ Para melhor compreensão do assunto consultar: Robinson, C. J. (2013). Em 1915 – D. W. Griffith e o reembranquecimento da América. In: Almeida, P. R. G. (org.) Oscar Micheaux: o cinema negro e a segregação racial. 1ª ed., Rio de Janeiro: VOA! Comunicação e Cultura.

⁴ Para melhor detalhamento dos estereótipos e arquétipos usados na televisão e no cinema brasileiros consultar: Araújo, J. Z. A. (2000). A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira – São Paulo: editora SENAC e Rodrigues, J. C. (2011) O negro brasileiro e o cinema. 4ª ed., Rio de Janeiro: Pallas.

⁵ O Movimento Negro Unificado (MNU) foi fundado em 1978, marcando a volta ao cenário político brasileiro do movimento negro organizado. Essa entidade travou importantes debates que conjugavam raça e classe para compreender a discriminação e a desigualdade social no Brasil. Para compreender mais sobre a trajetória do movimento negro no Brasil. Consultar: Domingues, P. (2007). Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, 12(23), 100-122.

⁶ Fundada em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN) tinha como proposta o trabalho com arte e cultura na valorização da cultura negra africana e da diáspora. Destacam-se a luta contra os estereótipos de negros e negras na dramaturgia, a atuação com trabalhadores e a promoção de eventos como a Convenção Nacional do Negro. Para saber mais, consultar: NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3ª ed. – São Paulo: Perspectivas, 2016.

⁷ O ator Grande Otelo escreveu em 1953 uma carta na qual denuncia a falta de negros na publicidade. Segundo a historiadora Edileuza Penha de Souza (2013), essa carta é considerada por muitos como o primeiro manifesto de um artista negro publicado na imprensa brasileira. Sobre a carta consultar: Souza, E. P. (2013). Cinema na panela de barro: mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade. Cabral, S. (2007). Grande Otelo: uma biografia. São Paulo: Editora 34.

⁸ Pesquisa Diversidade de Gênero e Raça nos Longas-metragens Brasileiros Lançados em Salas de Exibição 2016, publicada pela Agência Nacional do Cinema (ANCINE). Consultar: https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositorio/pdf/informe_diversidade_2016.pdf

⁹ O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2007:

“A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a

fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais” PNEBH, 2007, p. 26) <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> (acesso em 20/09/2020).

¹⁰ A Lei 10639/2003, assinada em 2003 que torna obrigatório o ensino de cultura e história afro-brasileira no ensino básico do Brasil. Consultar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm (acesso em 20/09/2020).

¹¹ A lei 11.645 assinada em 2008, altera a lei 10.639 que além da cultura e história afro-brasileira, torna obrigatório o ensino da cultura e história indígena em todas as escolas de ensino público e privado do ensino fundamental e médio do Brasil. Consultar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm (acesso em 20/09/2020).

¹² A autora bell hooks escreve seu nome em letras minúsculas, pois, segundo ela, deve-se concentrar no conteúdo de sua escrita e não no nome de quem escreveu.

¹³ Mantenho a escrita original da autora que coloca “Outro” em maiúsculo, por compreender esse outro como um sujeito.

¹⁴ A autora define racismo e homofobia por tratar-se de uma pesquisa sobre homossexuais negros, para esta pesquisa definimos LGBTfobia, pois compreendo que esse exercício de poder estabelecido pela sexualidade se estende a todos os corpos LGBTQ+.

¹⁵ A Lei Afonso Arinos – lei 1390/51, instituiu no ano de 1951 penalidades legais aos atos de discriminação racial. Está foi a primeira lei de contra o racismo no Brasil.

¹⁶ Em 13 de junho de 2019 o Supremo Tribunal Federal aprovou a criminalização da homofobia tornando-a equivalente ao crime de racismo. A partir desse momento casos de agressão contra a população LGBT são enquadrados no crime de racismo. Para melhor compreensão do tema consultar: Paula, M. S. (2020). A constitucionalidade no julgamento da ado 26 e do mi 4733: a interpretação político-social de condutas homotransfóbicas como condutas racistas. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca, 15(2), 155-184. DOI: <https://doi.org/10.21207/1983.4225.1015>

¹⁷ Pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT¹⁷ (2016) aponta que 60% dos estudantes se sentiam inseguros na escola por causa da sua orientação sexual e 43% por causa da sua identidade/expressão de gênero. Essa insegurança reflete o elevado índice de violência verbal e física vivida por estudantes LGBTQ+. Pesquisa completa em: <https://abgl.org.br/pesquisa-nacional-sobre-o-ambiente-educacional-no-brasil-2016/> (acesso em 20/09/2020).

¹⁸ De acordo com dados do IBGE, a população negra (soma de pretos e pardos) no Brasil corresponde a 54% da população.

¹⁹ No original: Lo que la teórica estaba planteando em esse momento, em realidade no era una idea original de su parte, sino el reconocimiento de la existencia de una discusión que se estaba dando em diversos contextos, incluído el norteamericano por supuesto, pero que daba cuenta de um malestar surgido entre quienes no se reconocian como hombres y mujeres heterosexuales, coherentes com ciertas normas de género, y que igualmente estaban observando como ciertos sectores, principalmente gays e lesbianos, blancos, de classe media, estaban llevando al establecimiento de nuevos marcos normativos que legitimaram dichas orientaciones sexuales. (Reyes, 2020, p.22).

²⁰ Como não é a intenção desta pesquisa discorrer de maneira aprofundada sobre os tipos de documentários estipulados por Bill Nichols, aconselho ao leitor a leitura do livro “Introdução do documentário” em que o autor explica detalhadamente cada uma das seis classificações.

²¹ Os números 1 e 2, nessa transcrição de falas, tem como finalidade determinar que são duas pessoas diferentes falando.

²² Santa Cruz, V. (2003). *Me gritaron negra. Ritmos y aires afroperuanos. CD. Iempsa*. Disponível em: http://www.casadelaliteratura.gob.pe/wp-content/uploads/2020/09/2_LECTURA_NEGRA.pdf

²³ Para compreender um pouco da história do vogue ver: Berte, O., & Martins, R. (2014). Vogue! Strike a pose! Se posicione! Dançando (com) afetos e imagens. *Anais do VII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual Goiânia-GO: UFG, FAV*. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2014-eixo3_vogue_strike_a_pose.pdf

²⁴ O uso do todes tem sido defendido por pessoas LGBTQ+, especial pessoas que se denominam como não-binárias, para especificar a neutralidade de gênero. Sobre este assunto consultar: Silva, J. P. D. (2019). Da democracia da pele à democracia dos corpos: a subversão da palavra todes na esfera midiática, uma abordagem na linguística queer. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) - Unidade Delmiro Gouveia-Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6374>
Santos, A. L. P. (2019). Língua para todes: um olhar formal sobre a expressão do gênero gramatical no Português e a demanda pela língua (gem) inclusiva. *Revista Ártemis*, 28(1), 160.

Referências

Alegria, J. e Duarte, R. (2005). Um sonho, um belo sonho: considerações sobre a gênese das relações entre educação e cinema no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 5, núm. 15, maio-agosto, pp. 1-16 Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v5i15.7712>

Almeida, R. (2017). Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*, 33, e153836. Epub April 03, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153836>

Alves, P., Barros, D. M. V., & Marques, M. D. C. (2019). Cinema, Educação e Sociedade. Apresentação. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 17(2), 1-9.

Aguirre, I. (2011). Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 69-112.

Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA.

Almeida, R. (2014). Possibilidades Formativas do Cinema. *Rebeca-Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, 3(2).

- Anzaldúa, G., de Marco, E., de Lima Costa, C., & Schmidt, S. P. (2000). Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos feministas*, 8(1), 229-236. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24327358>
- Anzaldúa, G. (2005). La conciencia de la mestiza: rumo a uma nova consciência. *Revista estudos feministas*, 13(3), 704-719. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300015>
- Amaro, I. (2017). Para discutir (ainda mais) gênero e sexualidade na escola: políticas e práticas de resistências. *Periferia*, 9(2), 5-15.
- Araújo, J. Z. (2000). A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Senac.
- _____. (2006). A força de um desejo-a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual. *Revista USP*, (69), 72-79.
- Augusto, H. Mil tons do cinema negro. In: Ana Siqueira... [et al.] (organizadores) *Festival Internacional de Curtas de Belo Horizonte (20.: 2018) 20o. FESTCURTASBH: Festival Internacional de Curtas de Belo Horizonte = 20o. FESTCURTASBH Belo Horizonte: Fundação Clóvis Salgado.*
- Aumont, J., & Marie, M. (2004). A análise do filme. Lisboa: Edições texto & grafia, 2, 3.
- Aumont, J. (2004). As teorias dos cineastas. (coleção campo imagético). Campinas: Papirus.
- Bamba, M. (2017). O campo discursivo dos mini-documentários sobre a condição diaspórica no cinema brasileiro. *A Cor das Letras*, 12(1), 57-77.

Bairros, L. (1995). Nossos Feminismos revisitados. In: Ribeiro, M. (org.).
Revista Estudos Feministas, Dossiê Mulheres Negras, Florianópolis, v.3, n.3, 1995.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/301>

Barbosa, C. (2018). Trakinagem: cinema e educação na escola. Revista
Observatório, 4(4), 893-898.

Barreto, C. C. (2011). Visualidade queer de Matthew Barney: o Ciclo Cremaster.
(dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Arte: Universidade de
Brasília.

Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Revista
Estudos Feministas, 19(2), 549-559.

Berino, A. D. P., & Victorio Filho, A. (2017). Conversas com Jovens e Escolas
que Passam pelos Filmes e por Nossas Vidas. Educação & Realidade, 42(2), 455-472.

Bernardo, T., & Maciel, R. O. (2015). Racismo e educação: um conflito
constante. Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar, 5(1), 191.

Bibiano, M. V. G. (2020). Masculinidades negras em disputa: Autenticidade
racial e política de respeitabilidade na representação da homossexualidade negra
masculina. Revista Periódicus, 1(13), 98-114. Recuperado em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/35671>

Bonfim, M., de Jesus, F., & Félix, C. (2019). A representação do negro em livros
didático e paradidático: uma análise de discurso crítica de estereótipos raciais.
Travessias, 13(3), 54-71. Recuperado de [http://e-
revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23605/15047](http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23605/15047)

Butler, J. (2019). *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: Louro, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Britzman, D. (2019). *Curiosidade, sexualidade e currículo*. In: Louro, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Cabral, S. (2007). *Grande Otelo: uma biografia*. São Paulo: Editora 34.

Campo, R. (2013) *Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios*. In: Tourinho, I., & Martins, R. (orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM.

Carneiro, A. S. (2005). *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. (Tese de doutorado). São Paulo: Feusp.

_____. (2019). *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA.

Carvalho, N. S. (2005) *Introdução: esboço para uma história do negro no cinema brasileiro*. In: De, J. (2005). *Dogma feijoadada: o cinema negro brasileiro*. São Paulo: Ed. Imprensa Oficial.

_____. (2006). *Cinema e representação racial: o cinema negro de Zózimo Bulbul*. São Paulo (Tese Doutorado) -Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: Universidade de São Paulo.

_____. (2015). *A trajetória de Odilon Lopez—um pioneiro do cinema negro brasileiro*. *História: Questões & Debates*, 63(2).

Carvalho, N. S. & Domingues, P. (2017). Dogma feijoada a invenção do cinema negro brasileiro. *Revista brasileira de ciências sociais*, 33.

<https://doi.org/10.17666/339612/2018>

Colling, L., Pelúcio, L. (2015). Deslocamentos antropofágicos ou de como devoramos Judith Butler. *Revista Periódicus*, 1(3), 1-5. Salvador: Universidade Federal da Bahia – UFBA. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/14253>

Collins, P. H. (2000). Gender, black feminism, and black political economy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 568(1), 41-53.

<https://doi.org/10.1177/000271620056800105>

Correa, M. A. da C. (2018). Masculinidades negras em movimento – o cinema negro como prática decolonial na educação black. *RevistAleph*, (31).

<https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i31.39273>

Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista estudos feministas*, 10(1), 171-188.

Damasceno, L. M. (2014). O navegador do entre mundos: notas sobre a multiplicidade em Exu. *Revista Três Pontos*. 11(1), 98 – 106. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/3280>

De, J. (2005). *Dogma feijoada: o cinema negro brasileiro*. São Paulo: Ed. Imprensa Oficial.

Domingues, P. (2007). Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, 12(23), 100-122. [https://doi.org/10.1590/S1413-](https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007)

[77042007000200007](https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007)

- Duarte, R. (2009). *Cinema & Educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Duque, T. (2020). A Epistemologia da passabilidade: dez notas analíticas sobre experiências de (in)visibilidade trans. *História Revista*, 25(3), 32 –. <https://doi.org/10.5216/hr.v25i3.66509>
- Eisenbach, M. N. (2012). Cinema como objeto artístico nas aulas de arte. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 5(1).
- Fabris, E. H. (2008). Cinema e Educação: um caminho metodológico. *Educação & Realidade*, 33(1).
- Fantin, M. (2018). Experiência estética e o dispositivo do cinema na formação. *Devir Educação*, 2(2), 33-55.
- Felipe Jacobi, D., Conte, E., & Cristiano Habowski, A. (2018). Indústria cultural e cinema: projeções da comunicabilidade de gênero na educação. *Revista Educação: Teoria e Prática*, 28(58).
- Ferguson, R. (2004). *Aberrations in Black. Towards a Queer of Color Critique*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ferrari, R., & Fantin, M. (2017). Cinema e incorporações: reflexões e possibilidades educativas. *Revista Digital do LAV*, 10(2), 17-38.
- Figueiredo, A. (2015). Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. *Revista Periódicus*, 1(3), 152-169. Salvador: Universidade Federal da Bahia – UFBA.
- Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/14261>

Filho, A. V. (2012). Fabulações Escolares e Contemporaneidade: ensino da arte, jovens e a fartura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). Culturas das imagens: desafio para a arte e para educação. (pp. 151 – 173). Santa Maria: Ed. da UFSM.

Foucault, M. (1995). A arqueologia do saber. tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (1979). Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal.

Flauzina, A. L. P. (2006) Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do estado brasileiro. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade de Brasília, Distrito Federal.

Franco, M. (2010). Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. Revista contemporânea de Educação, 5(9), 8-23.

Freitas, K. & Souza, E. P. (2018) O sacrifício da mulher negro no cinema afrofuturista – Distopia, morte e renascimento. In: Avanca/Cinema 2018. Avanca: Edições cine-clubes de Avanca.

Freire, P. (2020). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Fresquet, A. (org.) (2007). Cinema para aprender e desaprender. Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com cinema. 1ed. Rio de Janeiro: Booklink/UFRJ-LISE-CINEAD.

Fresquet, A., & Migliorin, C. (2015). Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. Cinema e Educação: A lei, 13.

Disponível em: https://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educao10CineOP_WEB.pdf

Gomes, N. L. (2017). O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada.

Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura Brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje. Anpocs.

Grosfoguel, R. (2019). Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico, 2, 55-78.

Hernandez, F. (2007). Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação.

_____. (2011). A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 31-49.

_____. (2013). Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 77-95.

Hilgert, A. V., & Fischer, R. M. B. (2016). Educação estética, cinema e alteridade. Cadernos de Pesquisa, 46(162), 1234-1257.

hooks, b. (2017). Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

_____. (2017a). Intelectuais Negras. In: Ribeiro, M. (org.). Revista Estudos Feministas, Dossiê Mulheres Negras, Florianópolis, v.3, n.3, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/301>

_____. (2019). Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Elefante.

Jacobi, D. F., Conte, E., & Habowski, A. C. (2018). Indústria cultural e cinema: projeções da comunicabilidade de gênero na educação. Educação: Teoria e Prática, 28(58), 374-390. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n58.p374-390>

Kilomba, G. (2019). Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó.

Kpoholo, S. F. F., & Freitas, M. T. A. (2018). O cinema africano tecendo redes educativas e de sujeitos na formação de professores na municipalidade de juiz de fora. Revista Observatório, 4(5), 557-578.

Lecci, A. D. C. L., & Passos, L. A. (2018). A negação do Brasil: estereotipagem e identidade negra. Revista Educação, Artes e Inclusão, 14(2), 117-133.

Leite, J. L., Gontijo, C. M. M., Araújo, G. C. D., Medeiros Neta, O. M. D., & Busetto, Á. (2016). Cinema e educação: modelos internacionais, impressos e intelectuais no Brasil no início do século XX.

Leite, F. L. L., & Lopes, J. D. S. M. (2017). Cinema na Educação: um olhar a partir da categoria gênero. Revista Educação e Emancipação, 100-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n4especialp100-123>

Leopoldo, R. (2020). Cartografia do pensamento queer. 1ª ed. Salvador- BA. Editora Devires.

Lima, C. H. L. (2017). *Linguagens Pajubeiras: Re(ex)sistência cultural e subversão da heteronormatividade*. 1 ed. Salvador: Editora Devires.

Lima Leite, F. L., & Lopes, J. D. S. M. (2018). Cinema na Educação: um olhar a partir da categoria gênero. *Revista Educação e Emancipação*, 10(4), 100-123.

Lima Neto, A. A. D., & Nóbrega, T. P. D. (2018). “Reaprender a ver o mundo”: o cinema como educação do olhar. *Educação e Pesquisa*, 44.

Lira, A., & Lima, D. (2013). A discriminação racial como forma de violência: um desafio para a educação hoje. In *EDUCERE-XI Congresso Nacional de Educação*, Curitiba.

Lobo, M. M. D. O. (2017). *Cinema negro na educação: as materialidades da imagem de autoafirmação no processo de descolonização em “a dialética do amor”* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso: Cuiabá.

Louro, G. L. (2003). O cinema como pedagogia. In: Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M. e Veiga, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2020). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Machado, L. M. M. (2006). *E a mídia criou a mulher: como a tv e o cinema constroem o sistema sexo/gênero*. [Tese de doutorado] Universidade de Brasília. Brasília: Instituto de Ciências Humanas.

Mangueneau, D. (1997). Novas tendências em análise do discurso. *EccoS—Revista Científica*, 1(1), 86-88.

Maingueneau, D., & Rocha, D. (2004). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.

Maldonado-Torres, N. (2019). *Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*. In: Bernardino-Costa, J., Maldonado-Torres, N., & Grosfoguel, R. (2019). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Marcello, F. A.; Fischer, R. M. B. (2011) *tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação*. *Educação e realidade*, v. 36, n. 2, p. 505-519, porto alegre.

Martins, A. F. (2012). *Arena aberta de combates, também alcunhada de cultura Visual: anotações para uma Aula de Metodologia de Pesquisa*. *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 211-233.

Mascarello, F. (2006). *História do cinema mundial*. São Paulo: Papyrus Editora.

Medeiros, S. A. L. (2016). *Imagens educativas do cinema*. 1ª ed. Curitiba: Appris.

Mesquita, M. V. A & Souza, E. P. (2018). *O Arco do Medo: reconstrução da masculinidade negra e homossexual*. In: *Avanca/Cinema 2018*. Avanca: Edições cine-club de Avanca.

Migliorin, C. (2011). *Cinema e escola, sob o risco da democracia*. *Revista Contemporânea de educação*, 5(9), 107-113.

Miranda, R. S & Souza, E. P (2018) *Privilégios – branquitude e racismo no cinema e na sociedade brasileira*. In: *Avanca/Cinema 2018*. Avanca: Edições cine-club de Avanca.

Miskolci, R. (2007). Comentário. Cadernos pagu, 55-63.
<https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100004>

_____. (2012) O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX (Coleção Queer). São Paulo: Annablume. (Coleção Queer).

_____. (2016). Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Miskolci, R. & Pelúcio, L. (Orgs.) (2012). Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos. São Paulo: Annablume; Fapesp.

Mombelli, N. F.; Tomaim, C. D. S. Análise fílmica de documentários: apontamentos metodológicos. Lumina, [S. l.], v. 8, n. 2, 2015. DOI: 10.34019/1981-4070.2014.v8.21098. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21098>.

Munanga, K. (2019). Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Nascimento, E. L. (2008). A matriz africana no mundo. São Paulo: Selo Negro.

Nascimento, A. (2016). O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3ª ed. – São Paulo: Perspectivas.

Nascimento, E. A. D. (2011). Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 209-226.

Nascimento, E. A. (2013). A pesquisa em e a perspectiva da cultura visual. Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 77-95.

Nascimento, R. L. S. (2015). A ação educativa do cinema: alguns apontamentos. *Letras Escreve*, 5(2), 261-271.

Neto, A. R., & Santos, I. D. C. (2019). A educação em gênero e diversidade sexual na promoção da igualdade de gênero: a conquista da cidadania negra. *Revista Ártemis*, 28(1), 209. DOI:10.22478/ufpb.1807-8214.2019v28n1.43920

Nganga, J. G. D. N. (2019). O Ativismo Negro por meio do cinema: ações e representações dentro e fora das telas.

Nichols, B. (2005). Introdução ao documentário. 2ª edição. Coleção Campo imagético. Campinas: Papirus.

Nogueira, B. I. (1998) Significações do Corpo Negro. [Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano] São Paulo: Universidade de São Paulo.

Nogueira, R. (2012). Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 3(6), 147-150.

Nolasco-Silva, L., & Rossato, B. (2017). Audiovisualidades e produção social das masculinidades: gêneros-corpos-sexualidades encenadas nos cotidianos das salas de aula. *Periferia*, 9(2), 101-120.

Ochoa, M. (2004) Ciudadanía perversa: divas, marginación y participación em la 'loca-lización'. In Mato, Daniel (coord.), Políticas de ciudadanía y sociedade civil em tempos de globalización. Caracas: FACES, Universidade Central de Venezuela, pp. 239-256.

- Odara, T. (2020). *Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação*. Salvador: Editora Devires.
- Oliveira, E. (2018). Epistemologia da ancestralidade. Disponível: <https://filosofia-africana.weebly.com/textos-diaspoacutericos.html>. Acesso: maio de 2021.
- Oliveira, J. (2016). Kbelá” e “Cinzas”: o cinema negro no feminino do “Dogma Feijoada” aos dias de hoje. *AVANCA Cinema*, 646-654.
- Oliveira, K. S. D. (2015). A dimensão pedagógica do Cinema Negro: articulações sobre a Lei 10.639/03 e a imagem de afirmação positiva do negro.
- Oliveira, M. R. G. (2017). *O diabo em forma de gente:(r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. (tese de doutorado). Paraná: Universidade Federal do Paraná.
- _____. (2020). Nem deusa, nem louca, nem feiticeira, nem criminosa: ancestralidade negra travesti em África e na diáspora!. In: Rodrigues, A. Caetano, M. & Soares, M. C. S. (Orgs.) *Queer(i)zando currículos e educação*: 1ª ed. Salvador: Editora Devires.
- Omelczuk, F. (2019). Cinema e educação: o velho, o novo e outros territórios na formação docente. *Devir Educação*, 3(2), 156-170.
- Parente, A., & Parente, L. (2015). *Passagens entre fotografia e cinema na arte brasileira*. Rio de Janeiro.
- Pelúcio, L. (2012). Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. *Contemporânea-Revista de*

Sociologia da UFSCar, 2(2), 395-395. Recuperado em:

<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/89>

_____. (2014). Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil?. *Revista Periódicus*, 1(1), 68-91.

Perinelli Neto, H., & Paziani, R. R. (2016). Cinema em sala de aula. *Revista Educação Em Questão*, 54(40), 178-204. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n40ID9853>

Pinheiro, M. A. P. (2015). Cinema e educação: modelos internacionais, impressos e intelectuais no Brasil no início do século XX (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.

Pinto, T. M. (2018). Cinema e Educação: territorialidades, narrativas e hibridizações. *Rebeca-Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, 7(1).

Pires, M. D. C. F., & Silva, S. L. P. D. (2014). O Cinema, a Educação e a construção de um Imaginário Social Contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 35(127), 607-616.

Prudente, C. L. (org.). (2008). Cinema negro: algumas contribuições reflexivas par a compreensão da questão afro-descendente na dinâmica sócio-cultural da imagem. Coleção africanidade. São Paulo: Editora Fiuza.

_____. (2018). A dimensão pedagógica do cinema negro. In *Avanca Cinema 2018 Conferência Internacional de Cinema, arte, tecnologia e comunicação*. Capítulo II Cinema. 1ed. Avanca Portugal: Cine-clubes Avanca (Vol. 1, pp. 2-794).

_____. (2019a). A dimensão pedagógica do cinema negro: uma arte ontológica de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. In: Prudente, C. L. e Darcilene, C. S. (org.). (2019). A dimensão pedagógica do cinema negro – aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Cesó Prudente. 2ª ed. São Paulo: Editora Anita Garibaldi.

_____. (2019b). Cinema negro – aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro. In: Prudente, C. L. e Darcilene, C. S. (org.). (2019). A dimensão pedagógica do cinema negro – aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Cesó Prudente. 2ª ed. São Paulo: Editora Anita Garibaldi.

_____. (2019c). A dimensão pedagógica do Cinema Negro: a imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. *Revista Extraprensa*, 13(1), 6-25. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.163871>

Prudente, C. L., & Périgo, A. (2020). A dimensão pedagógica do Cinema Negro na percepção do etnoletramento em educação básica. *Amazônica - Revista de Antropologia*, 12(1), 419-444. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v12i1.8535>

Ramos, C.; Correa, M. A. & Souza, E. P. (2018). “Cinema de Cozinha” – a territorialidade do Cinema Negro no Feminino. In: *Avanca/Cinema 2018*. Avanca: Edições cine-club de Avanca.

Ramos, F. P. (2008). *Mas afinal... o que é mesmo documentário?* São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Ratts, A. (2007). Entre personas e grupos homossexuais negros e afro-lgttb. *Homossexualidade sem fronteiras*. Rio de Janeiro-RJ: Booklinks, 1, 97-118.

Rea, C. A. & Amancio, I. M. S. (2018). Descolonizar a sexualidade: Teoria Queer of Colour e trânsitos para o Sul. *Cadernos Pagu*, (53), e185315. Epub October 04, 2018. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530015>

Reyes, M. L. (2020). Uma mirada a la teoria queer em latinoamérica. In: Rodrigues, A. Caetano, M. & Soares, M. C. S. *Queer(i)zando currículos e educação* (orgs.). 1ª ed. Salvador: Editora Devires.

Ribeiro, D. (2017). O que é lugar de fala?. Belo Horizonte. Letramento: Justificando.

Ribeiro, D., Gaia, R. D. S. P., & Rodrigues, J. M. C. (2020). Colonialidade e raça: implicações eurocêntricas para o currículo. *Revista Cocar*, 14(30). Recuperado em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3499>

Rhoden, V., da Silva, J. D., & de Oliveira, V. M. F. (2019). O documentário como instrumento na educação para combater o preconceito de gênero: o caso Maria Luisa. *Holos*, 1, 1-11.

Robinson, C. J. (2013). Em 1915 – D. W. Griffith e o reembranquecimento da América. In: Almeida, P. R. G. (org.) *Oscar Micheaux: o cinema negro e a segregação racial*. 1ª ed., Rio de Janeiro: VOA! Comunicação e Cultura.

Rodas, J. G., & Prudente, C. (2009). Reflexões para o discernimento do estereótipo e a imagem do negro. *Revista Da Faculdade De Direito, Universidade De São Paulo*, 104, 499-506. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67867>

Rocha, M. B., Thomaz, C. M., & Mattos, M. N. (2015). Gênero e sexualidade na sala de aula: o uso do cinema como recurso pedagógico. *Interfaces da educação*, 6(17), 219-246.

Rodrigues, J. C. (2011). *O negro brasileiro e o cinema*. Rio de Janeiro: Pallas Editora.

Rosa, F. J. P. da, & Fresquet, A. M. (2017). A estética negra de Zóximo Bulbul em cena: novas possibilidades para pensar cinema, currículo e formação de professores. *ETD - Educação Temática Digital*, 19(2), 418–436.
<https://doi.org/10.20396/etd.v19i2.8647577>

Santos, M. A.; Barbosa, M. C. S e Lazzareti, A. (2015). À Luz da Lei Maria In: Fresquet, A. (2015). *Cinema e educação: a Lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção. Disponível em:
https://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf

Sedgwick, E. K. (2007). A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, (28), 19-54. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100003>

Silva, A. L. (2018). Raízes de ébano: educação como caminho da liberdade no cinema. *Revista HISTEDBR On-Line*, 18(3), 884-901.

Silva, E. L. D. S. (2016). Escritas e leituras de mim: uma reflexão acerca da epistemologia do armário a partir da minha autobiografia. *Ars Historica*, (12), 292-306.
Recuperado em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586963>

Silva, E. O. (2017). Identidades de Gênero em Classe: o uso do cinema no combate à homofobia nas escolas de Brasília–DF. *Perspectiva*, 35(3), 817-837.

Silva, P. I. (2020). *Narrativas Afrobixas*. Editora Appris: Curitiba.

Silva, R. B., Gouveia, I., & Rodrigues, J. A. (2018). *Cinema Sem Conflitos. Quando Através do Cinema Também se Pode Mediar Conflitos em Contexto Escolar*. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 8(1), 51-66

Silva, T. D. S. A., de Moraes, M. T. D., & de Mesquita, R. G. D. M. (2019). *Cinema-Experiência e Educação: por uma escrita imagética na docência*. *Revista Digital do LAV*, 12(2), 049-071.

Sobrinho, G. A. (2020). *O Afroperspectivismo de A Trilogia da Bicha Preta, de Juan Rodrigues: construindo as estéticas das resistências*. *Logos*, 27(1). doi: <https://doi.org/10.12957/logos.2020.49311>

Souza, R. R. (2009). *As representações do homem negro e suas consequências*. Ano 3, Volume 6. *Revista Fórum Identidades*. Universidade Federal de Sergipe – UFS. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/5500>

Souza, E. P. (org.). (2011). *Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. Volume 1. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições.

_____. (org.). (2011b). *Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. Volume 2. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições.

_____. (2013). *Cinema na panela de barro: mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade*. 2013 (Tese de doutorado) – Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

_____. (org.). (2014). *Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003*. Volume 3. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Stam, R. (2008). *Multiculturalismo Tropical: uma história comparativa da raça na cultura e no cinema brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Stuhr, P. (2011). *Cultura Visual na arte-educação crítica multicultural*. In: Tourinho, I., & Martins, R. (orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM.

Tavin, K. (2009). *Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual*. In: Martin, R. e Tourinho, I. (orgs.) *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. Da UFSM.

Tourinho, I., & Martins, R. (2011). *Circunstâncias e ingerências da cultura visual*. In: Tourinho, I., & Martins, R. (orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM.

_____ (2013). *Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual*. In: Tourinho, I., & Martins, R. (orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM.

Viana, N. (2012). *Cinema e mensagem: análise e assimilação*. Porto Alegre: Asterisco.

Victoria Filho, A. e Correia, M. B. F. (2013). *Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens?.* In: Tourinho, I., & Martins, R. (orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM.

Xavier, I. (2008). *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 4ª edição. São Paulo: Paz e Terra.