

**CINEMA, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
POSSIBILIDADES DE DESCONSTRUÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE.**

Maria Cecília Castro

FME /Niterói/RJ

SME /Nova Iguaçu/RJ

E-mail: mcecilias_castro@yahoo.com.br

Simone G. da Costa

UERJ/ProPEd/CNPq

E-mail: si25.costa@gmail.com

Para início de conversa

A heteronormatividade permeia as relações sociais normatizando a sexualidade através de um arsenal de normas, valores e ações disciplinadoras. Essa regulação também está presente no cotidiano escolar. Com este trabalho, pretendemos discutir possibilidades de desconstrução de prescrições heteronormativas e hegemônicas nos currículos escolares através do cinema. Nessa perspectiva, entendemos o cinema como artefato cultural desencadeador de negociações e disputas contingenciais em relação aos múltiplos modos de existência, o que potencializa a discussão da temática de gênero e sexualidade nos cotidianos escolares.

Constantemente, somos informados sobre casos de discriminação e preconceito contra homossexuais. Essa não é uma questão recente em nossa sociedade. Ao longo dos tempos, fatos como esses são ocultados e silenciados. Entretanto, amplia-se à discussão acerca das sexualidades, de como as pessoas as vivenciam e as transformações sofridas em seus corpos.

O Brasil tem, em média, um homossexual assassinado a cada 48 horas apenas por sua orientação sexual (Mott; Cerqueira; Almeida, 2007). A escola aparece em terceiro lugar como local ou contexto de discriminação por orientação sexual e mantém a mesma posição

como *espaçotempo*¹ no qual acontecem às agressões e outras violências (Abramovay, Castro, Silva, 2004).

E a escola?

As práticas de violência e discriminação visam à eliminação de um corpo indisciplinado, que não segue as regras de gênero e os comportamentos sexuais. Mas, também, a regulação de uma população pretensamente ‘sadia’, livre daquelas práticas consideradas ‘indesejadas’, porque estas colocariam em risco toda sociedade. Além disso, as práticas de violência produzem o comportamento dentro das normas.

Contudo, nem sempre a regulação e a produção da sexualidade desejada funcionam. Louro (2004) aponta que a visibilidade das múltiplas possibilidades sobre gênero e sexualidade questiona as normas estabelecidas. A violência homofóbica, então, nas suas mais diversas formas de manifestação, pode dizer respeito a distintos aspectos da vida cotidiana escolar e das pedagogias aí mobilizadas.

Outro traço de homofobia se expressa na indiferença cultivada em relação ao sofrimento e aos demais efeitos da discriminação na vida de alunos que expressam identidades sexuais e de gênero que não se encaixam nos padrões hegemônicos e escapam ao binarismo homossexual/heterossexual; homem/mulher das normas de gênero, embaralhando fronteiras, como no caso de transgêneros e transexuais.

O termo homofobia foi incorporado pelo movimento LGBT² com referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de

¹ O modo de escrever este e outros termos como *ensinandoaprendendo*, *saberesfazeres*, *prácticateoriaprática*, etc. - deve-se a compreensão de que na Modernidade a ciência foi criada por dicotomias e que é necessário superar tais concepções por entendermos a indissociabilidade dos mesmos.

² Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transexuais. A utilização desta sigla se dá a partir de uma reivindicação do movimento social brasileiro, para demarcar especificidades de cada identidade. Contudo, Bhabha (1998, p.186) afirma que “cada nomeação representa a impossibilidade da identidade transcultural; a cada vez que se repete a incompletude da tradução”.

gênero não se enquadra nos modelos hegemônicos³ de masculinidade e feminilidade. A homofobia, portanto, transcende a hostilidade e a violência contra a população LGBT e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a um só tempo sexistas e heteronormativos.

A homofobia incide no padrão das relações sociais entre os estudantes e destes com os profissionais de educação; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; contribui para a evasão escolar e gera desinteresse pela escola. Ela faz parte de nossas rotinas diárias. Tal afirmação baseia-se em nossas vivências pedagógicas como professoras do primeiro segmento do ensino fundamental, bem como, não podemos deixar de citar, em nossas vivências em diversos *espaçostempos* de formação de professores. Ela é consentida e ensinada nas escolas. Está, muitas vezes, no silêncio e na omissão, mas também aparece na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas aparentemente “inofensivas”. Está nos bilhetinhos, carteira, quadra, paredes dos banheiros, na separação de filas de meninos e meninas. As atitudes homofóbicas resultam em muitas brigas, ameaças, intimidação, chacotas, humilhações e exclusão. Além disso, identificamos conteúdos homofóbicos nos livros didáticos, nos documentos, em concepções curriculares, em práticas educativas e em relações pedagógicas.

Louro (2004, p.27) afirma que “o modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas”. Portanto, a escolha por pesquisar sobre as sexualidades fez parte de nossas trajetórias de vida e não se deve apenas à pertinência e atualidade da questão. Acontece a partir das experiências vividas, das histórias que ouvimos por meio de confidências ou como denúncia pública e dos caminhos que percorremos nos últimos anos.

³ Entendido como heteronormatividade. Este consiste em um arsenal de normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle obsessivamente voltado a estabelecer e a impor padrões normalizantes no que concerne à sexualidade e a tudo o que ela, direta ou indiretamente, disser respeito. A partir de tal matriz, a situação heterossexual é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão identitária e sexual, ao passo que a homossexual é representada como desviante, aberrante, criminosa, doentia e pecaminosa (Cf. WARNER apud JUNQUEIRA, 2009).

Alves (2004) considera que a formação de professores acontece em múltiplos contextos que atuam de modo diferente, mas relacionados: o acadêmico, o da prática pedagógica cotidiana, o da ação governamental, o da prática política, das pesquisas em educação. Bem como Fischer (2009), que nos afirma que a formação de professores se dá para além do institucional, deixando claro que essas instituições não serão jamais ignoradas, mas sugere, em um de seus trabalhos, que *poderia fazer parte importante da formação docente a educação do olhar, a educação de sensibilidade, a educação ética, cuja fonte poderia ser, dentre tantos possíveis, alguns exercício de imersão nas linguagens audiovisuais* (Fischer, (2009, p.94). Concordamos e entendemos que os conhecimentos e significações produzidas em tantos contextos se enredam. E, ao sugerirmos o cinema como um aliado para diferentes e cuidadosas abordagens que nos são oferecidas em termos de narrativas audiovisuais, buscamos uma maior abertura para refletirmos a cerca de (re)significados outros e algumas verdades escondidas nas entrelinhas, disfarçadas num conjunto de elementos aparentemente despreziosos. Ao sugerirmos o cinema como artefato cultural para potencializar essa experiência, optamos por tomar a produção cinematográfica como um texto cultural...

e, assim, não investir tão somente numa análise estética, técnica e nem mesmo de recepção, propostas tão comuns nos estudos da comunicação, mas tomá-lo como um texto que produz sujeitos e ensina coisas. Enfim, tomando essa produção como um texto cultural, interessa saber como o filme ao construir suas narrativas também tem contribuído para a trama que se estabelece entre discursos e verdades dos sujeitos e das diferenças. (Ferrari, 2009, p.119).

Desta forma, acreditamos o texto cinematográfico como desencadeador de agenciamentos, ambiguidades, traduções e negociações que permitem problematizar o fechamento de significações e, assim, desconstrução de normas e valores vigentes que buscam, constantemente, naturalizar e normatizar os modos de existência e os modos de vivenciar a sexualidade em nossa sociedade.

Endereçamentos

Em sua defesa sobre a importância do cinema, Ferrari traz as contribuições de Ellsworth (2001), quando a autora discute os modos de endereçamento no cinema, e nos ajuda a problematizar os filmes produzidos para escolas, assim como aqueles que são utilizados

com fins pedagógicos. Ferrari propõe que pensemos a relação entre cultura visual e subjetividades, a partir da teorização que discute o endereçamento dos filmes. O modo de endereçamento é uma teoria originária do cinema, que envolve também política e mudança social. Segundo esse pensamento, existe um público alvo para os textos, os filmes e as propagandas.

Para algumas escolas de estudo do cinema, um filme é composto, pois, não apenas de um sistema de imagens e do desenvolvimento de uma história, mas também de uma estrutura de endereçamento que está voltada para um público determinado e imaginado. (Ellsworth, 2001, p.16)

Os estudiosos dessa tendência, segundo Ellsworth, têm se concentrado na ideia de endereçamento e desenvolvido formas de falar sobre um processo invisível de convidar o espectador para uma posição a partir da qual ele deve ler o filme, estando o endereçamento mais próximo de uma estrutura narrativa que um sistema de imagens. As relações de poder e as mudanças sociais apontadas nesses estudos trazem uma análise contundente com o que tentamos discutir nesse texto, os estudos de cinema analisam como o processo de fazer um filme e assisti-lo estão diretamente envolvidos nas relações de poder e nas dinâmicas sociais mais amplas, apresentando estímulos para que assumam determinadas posições em relação a gênero, nacionalidade, raça e etc...

Embora os públicos não possam ser simplesmente posicionados por um determinado modo de endereçamento, os modos de endereçamentos oferecem, sim, sedutores estímulos e recompensas para que se assumam aquelas posições de gênero, status social, raça, nacionalidade, atitude, gosto, estilos às quais um determinado filme se endereça. (Ellsworth, 2001, p.25).

Nesse sentido, algumas posições-de-sujeitos vêm desagradando a alguns estudiosos de cinema, e não apenas eles, quando observamos os chamados *filmes populares* que trazem consigo um perfil estreito de sujeito, excluindo com isso outras perspectiva e experiências culturais e sociais, além de fixar estereótipos e legitimar determinadas práticas discriminatórias, no momento que essas obras contribuem na formação de subjetividade.

Trata-se de uma questão formulada pelos estudiosos de cinema, que acham que os modos de endereçamento dos filmes - isto é, quem filmes particulares pensam que você é ou que eles querem que você seja – podem contribuir para relações desiguais de poder e para a formação inconsciente de subjetividades específicas. Há

subjetividades específicas – homens e mulheres sexistas e machistas, racistas de qualquer cor, pessoas ricas e poderosas voltadas à exploração dos outros, por exemplo - e dinâmica de poder que alguns estudiosos do cinema não querem ver formados ou recompensados pelas narrativas e pelos sistemas de imagem dos filmes. (*op. cit, loc. cit.*).

O público infantil e as pedagogias culturais

Os filmes infantis, sucesso de bilheteria nos cinemas e de venda nas grandes redes de lojas, também desfrutam, em função da grande divulgação e vinculação nas redes de televisão aberta, uma grande acesso ao público em geral, e disseminam, dessa forma, o que Giroux (2003) chama de pedagogias culturais, e aos parâmetros dessas pedagogias sugerimos o olhar crítico para o que tem sido proposto em termos de representações. Neste sentido, o que alguns desses filmes vem reforçar muitas vezes vai de encontro ao que acreditamos ser uma das principais questões a ser discutidas no âmbito da educação, as questões relacionadas as representações e ao estereotipo.

Pedagogicamente, um dos principais desafios consiste em avaliar como os significados dominantes, repetidos nesses filmes e reforçados através de outros textos culturais populares, podem ser tomados como um referente para discutir como as crianças se definem no interior dessas representações. A tarefa aqui consiste em fornecer leituras desses filmes que sirvam como referente pedagógico para discuti-los no contexto no qual eles são moldados, vistos e compreendidos. (GIROUX, 1995, p.64).

As formas visuais associadas determinados personagens, e as classificações a eles associadas definem claramente o lugar que cada sujeito, de acordo com suas características devam ocupar. Deste a fragilidade e dependência emotiva representada nas personagens do gênero feminino, passando pela valentia, força e um certo papel de salvador dos oprimidos nos personagens masculinos, além da realização de vida através do casamento dentro do modelo e do padrão heterossexual. Essas representações dominantes requerem uma problematização cuidadosa, uma vez que são interminavelmente repetidas nos contos de fadas dos filmes da Disney, como nos acostumamos a presenciar isso tudo envolvido num cenário de uma fantástica soma de efeitos sonoros e visuais transformando essas fantasias

em um conjunto de desejos que quando alcançados apresentam a legitimação de papéis e realizações pessoais moldadas com as características que são predominantes nos contos de fadas, e como receita para tamanho sucesso desde modelo de narrativa um conjunto de técnicas e efeitos visuais que culminam com a condução do público à sensação de prazer e alegria.

O brilhante uso que a Disney faz de formas estéticas, de partituras musicais e de personagens atraentes tem que ser “lido” à luz de uma análise que problematize as representações dominantes de papéis de gênero, raça e agência, representações que são interminavelmente repetidas nos mundos visuais de televisão, dos filmes de Hollywood e em fitas de vídeo. (GIROUX, 1995, p.62)

Tais produções disseminam uma espécie de modelo de modos de viver, legitimam determinados estereótipo e aprisionam, principalmente nos filmes infantis que vem a representar o caminho da ‘felicidade’. As princesa, ou as que virão a se tornar princesas como conseqüência do matrimônio com o príncipe encantando há décadas são produzidos e reproduzidos e assistido por várias gerações.

Considerações

Como já mencionamos, nas diversas redes de conhecimentos que nos atravessa, o cinema é uma das formas possíveis dos filmes ou outras narrativas áudio visuais entrarem e fazerem parte das redes de significações que constituem os sujeitos, nossa intenção ao propor essa discussão talvez esteja relacionada com a preocupação e o cuidado que nos tem despertado ao entrarmos em contato com o conteúdo de determinadas narrativas audiovisuais, em especial os filmes voltados para o público infantil. Como educadoras um tanto inquietas com as questões relacionadas a gênero e sexualidade, práticas sociais com fundamentos heteronormativos, conteúdos sexistas, machista e homofóbico os quais o acesso tornou-se generalizado, pensamos com esse trabalho destacar um pouco do que poderemos ou deveríamos desempenhar enquanto educadores, partindo de uma reflexão mais cuidadosa, contestar determinados pressupostos nos modelos que se apresentam nas representações das fantasias, estas com enorme carga de conteúdo ideológico, de modelos e padrões de beleza, de relacionamentos afetivos, de criação de alegrias e elementos indispensáveis na busca da

felicidade. Os personagens que habitam essas produções representam de alguma forma e em algum momento o que milhares de nossas crianças gostariam de ser.

Referências Bibliográficas:

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.

ALVES, N. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 24, p. 19-36, novembro, 2004.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERRARI, A. *Ma vie em rose: Gêneros e Sexualidades por enquadramentos e resistências*. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 117-141, mar/ago 2009.

_____. *Cultura visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes*. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética*. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009 .

GIROUX, Henry A. *A Disneyzação da cultura infantil* In: *Territórios contestados*. SILVA, Tomaz T. ; MOREIRA, Antonio F. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HALL, S. *Quem precisa de identidade?* In: Silva, T.T. (org). *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

JUNQUEIRA, R. *Diversidade Sexual – o reconhecimento da diversidade sexual por uma melhor educação para todos*. In: BORTOLINI, A. (org.). *Diversidade Sexual na Escola – material de apoio*. UFRJ, 2009, mimeo.

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

MOTT, Luiz; CERQUEIRA, Marcelo. *Causa mortis homofobia: violação dos direitos humanos e assassinato de homossexuais no Brasil – 2000*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2001.

WLLSWORTH, Elizabeth. *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*. In: *Nunca fomos humanos*. SILVA, Tomaz T. (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção estudos culturais, 7)