



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES

Danilo Nascimento Rabelo

Feminilidades fílmicas de Sebastián Lelio, visualidades queer e educação

Brasília

2020



DANILO NASCIMENTO RABELO

Feminilidades fílmicas de Sebastián Lelio, visualidades queer e educação

Versão original

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 Mestrado.

Linha de Pesquisa: Educação em Artes Visuais

Orientador: Prof. Dr. Belidson Dias

Coorientadora: Profa. Tatiana Fernández

Brasília

2020

AGRADECIMENTOS

Às provocações e orientações do professor Belidson Dias.

Às contribuições e ensinamentos das professoras Rosana de Castro e Tatiana Fernández.

Aos demais profissionais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília (PPGAV-UnB).

Ao incentivo de familiares: Andréa, João, Michelle e Pablo.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

Rabelo, D. N. (2019). *Feminilidades fílmicas de Sebastián Lelio, visualidades queer e educação*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília.

Esta dissertação é um estudo sobre visualidades queer e educação por meio da análise das representações de feminilidades em três longas-metragens do cineasta chileno Sebastián Lelio: *Glória* (2013), *Uma Mulher Fantástica* (2017) e *Desobediência* (2017). Nesses filmes, as personagens encenam mulheres que lidam com as expectativas de normas de gênero do mundo ocidental. O objetivo foi explorar essas representações em articulação com posicionamentos e relações entre gênero, sexo, currículo e cultura visual. Trata-se de análise concebida sob o viés dos estudos da *Educação da Cultura Visual* e da *Teoria Queer*, e que se valeu da interpretação crítica fílmica e da pesquisa documental sobre essas abordagens. Nessa investigação, ao se estudar, especialmente, os conceitos de “*performatividades de gênero*” de Judith Butler (1990/2016), da “*pedagogia da desobediência*” de Dennis Atkinson (2018) e da noção de “*estranhar o currículo*” de Guacira Louro (2018), foi possível identificar outros modos de olhar e de estabelecer novos entendimentos sobre as representações fílmicas de feminilidades. Além disso, permitiu-se questionar o que se considera como “normal” na nossa sociedade, até mesmo no que diz respeito às normas de feminilidades.

Palavras-chave: filme; feminilidades; cultura visual; pedagogia queer; currículo.

ABSTRACT

Rabelo, D. N. (2019). *Sebastián Lelio's film femininities, queer visualities and education*.

(Master Dissertation). Institute of Arts, University of Brasilia, Brasilia.

This dissertation is a study on queer visualities and education through the analysis of representations of femininities in three feature films by the Chilean filmmaker Sebastián Lelio: *Gloria* (2013), *A Fantastic Woman* (2017) and *Disobedience* (2017). In these films, the characters stage women who deal with the expectations of gender norms in the Western world. The objective was to explore these representations in conjunction with positions and relationships between gender, sex, curriculum, and visual culture. This is an analysis conceived under the bias of the studies of *Visual Culture Education* and *Queer Theory*, and that used the filmic critical interpretation and documentary research on these approaches. In this investigation, when studying, especially, the concepts of “*gender performativity*” of Judith Butler (1990/2016), the “*pedagogy of disobedience*” of Dennis Atkinson (2018) and the notion of “*strange curriculum*” of Guacira Louro (2018), it was possible to identify other ways of looking and establishing new understandings about the filmic representations of femininities. In addition, it allowed us to question what is considered as “normal” in our society, even about the norms of femininities.

Key words: film; femininities; visual culture; queer pedagogy; curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro das relações temáticas entre os filmes.....	59
Figura 2 – Quadro de relações entre conceitos e temas das categorias de análise	60
Figura 3 – Marina observa atônita seu namorado que falece enquanto é atendido por uma equipe médica.....	66
Figura 4 – Ronit observa a casa vazia de seu falecido pai	71
Figura 5 – Discurso do rabino Rav na sinagoga.....	76
Figura 6 – Glória no bar do baile de solteiros observando a pista de dança	80
Figura 7 – Marina, deitada nua na cama, olha para um pequeno espelho apoiado em suas pernas.....	84
Figura 8 – Esti olha para trás e encara Ronit em meio a procissão	88
Figura 9 – Ronit beija Esti em beco vazio.....	93
Figura 10 – Detetive e médico examinando corpo de Marina.....	98
Figura 11 – Glória e ex-marido seguram foto de casamento enquanto o filho os fotografa ..	101
Figura 12 – Glória girando em brinquedo com uma de suas mãos erguida	107
Figura 13 – Glória deitada ao lado do gato	109
Figura 14 – Ronit visita cemitério onde seu pai foi enterrado.....	112
Figura 15 – Marina passa por ventania enquanto caminha na calçada.....	115
Figura 16 – Marina sendo violentada por familiares de Orlando	121
Figura 17 – Glória caminha pela rua sem dar atenção a manifestação.....	124
Figura 18 – Personagem Ronit fotografando modelo em estúdio	133
Figura 19 – Ronit tira foto do local em que o corpo de seu pai foi enterrado.....	135
Figura 20 – Glória em salão de beleza	137
Figura 21 – Glória dança sozinha sua música na última cena do filme.....	138

Figura 22 – Glória observa fantoche de esqueleto	141
Figura 23 – Marina encena “socar” algo no ar	145
Figura 24 – Marina olhando em direção a câmera após se imaginar dançando na boate.....	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. CONCEITOS E CONTEXTOS	13
1.1. Perspectivas teóricas e os seus principais conceitos.....	13
1.1.1. <i>Cultura Visual e Educação da Cultura Visual</i>	13
1.1.2. <i>Teoria Queer</i>	21
1.1.3. <i>Currículo e pedagogia queer.....</i>	24
1.2. Panorama dos estudos sobre feminilidades fílmicas e ensino de visualidades ...	28
1.2.1. <i>Formas cinematográficas em contextos da educação.....</i>	28
1.2.2. <i>Representações fílmicas de feminilidades: do cinema comercial ao queer</i>	31
1.2.3. <i>As pedagogias de gênero e sexualidade do cinema</i>	37
1.2.4. <i>O ensino de artes visuais quanto às questões de feminilidades e do queer</i>	39
2. PROCESSOS	45
2.1. O discurso fílmico de Sebastián Lelio	45
2.1.1. <i>Cinema chileno no século XXI.....</i>	45
2.1.2. <i>Cinematografia de Sebastián Lelio</i>	47
2.2. Trajetórias metodológicas	54
2.2.1. <i>Análise dos elementos cinematográficos.....</i>	55
2.2.2. <i>Análise dos conteúdos</i>	59

3. INTERPRETANDO.....	62
3.1. Performatividades de gênero: do tema da morte à sagrada família	63
3.1.1. <i>A morte e a lógica binária de gênero</i>	64
3.1.2. <i>Estereótipos e performatividades de gênero</i>	75
3.1.3. <i>Reflexos da “mulher natural” na metáfora filmica dos espelhos</i>	81
3.1.4. <i>Sexualidade oculta, epistemologia do “armário” e currículo oculto</i>	86
3.1.5. <i>“La sagrada familia”: poder e dispositivos de sexualidade</i>	95
3.2. Estranhamentos, abjeção e representação.....	102
3.2.1. <i>Estranhar corpo e identidade: um gato desprezível?</i>	102
3.2.2. <i>Uma forasteira na comunidade: estranhar o currículo</i>	110
3.2.3. <i>“Como uma quimera”: abjeção e pedagogia dos monstros</i>	116
3.2.4. <i>Espectros ideológicos e gênero melancólico.....</i>	123
3.3. Desobediência, eventos pedagógicos e “quiridade”	130
3.3.1. <i>O dilema do livre-arbítrio e a pedagogia da desobediência.....</i>	131
3.3.2. <i>“Em glória”: subversão e “eventos pedagógicos”</i>	136
3.3.3. <i>Morte, cotidiano e quiridade: “olhar para o futuro”</i>	140
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 148
 REFERÊNCIAS	 152

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação apresenta-se uma investigação voltada para o entendimento das representações de feminilidades nos filmes do cineasta Sebastián Lelio (2013; 2017; 2017). O objetivo foi explorar essas representações fílmicas e articular posicionamentos e relações entre sexo, gênero, sexualidade, currículo e o ensino de Artes Visuais. Valeu-se de análise da cinematografia de Lelio que decorreu da interpretação crítica fílmica, consistindo em métodos descritivos e analíticos das imagens em movimento, e de pesquisa documental relacionada aos temas. Refere-se ao processo que foi concebido sob o viés dos estudos da *Educação da Cultura Visual*, que pode ser entendido como um projeto transdisciplinar dedicado ao como e em que condições “vemos” as diferentes imagens da vida cotidiana, e dos estudos da *Teoria Queer*¹, entendida como um corpo teórico acadêmico de política pós-identitária, que compreende identidades sexuais e de gêneros como sendo construídas socialmente.

O enfoque inicial foi dedicado à abordagem dos estudos críticos de gênero e da Teoria Queer para discussão de conceitos como *feminilidades* e *sexualidades não normativas*. Assim sendo, não se abordou o conceito de gênero feminino com base em referenciais biológicos, como o sexo anatômico, que comumente associa determinados papéis e comportamentos às mulheres, a depender da sociedade. Em vez disso, gênero foi entendido, tal como adverte Judith Butler (1990/2016, p. 69), em “um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”. Nessa direção, vale ressaltar que a Teoria Queer possibilita pensar a desnaturalização da estrutura de normalização de sexo, gênero e

¹ No decorrer do texto não se utilizam esses nomes em itálico dada a quantidade de aparições.

sexualidade, posto que propicia discutir as relações de poder entre o corpo e a fixidez das identidades.

A ênfase também ocorreu sob a perspectiva dos estudos da Educação da Cultura Visual, para a discussão de conceitos como *visualidades*, em que a atenção reside nos artefatos e tecnologias humanas e de suas representações visuais. Visualidades entendidas, segundo Tavin (2009), como as construções ideológicas, políticas e sociais do olhar que enfatizam os aspectos culturais e as relações de poder de determinados significados e identidades. Assim, centra-se nesses aspectos que incorporam criticamente a visualização do cotidiano no ensino de artes visuais, e não apenas da produção das “Belas Artes” – ou cultura de elite –, como geralmente se dá nas proposições curriculares formais (Dias, 2011).

Os longas-metragens de Lelio selecionados para a investigação – *Glória* (Larraín, J., Larraín, P., Lelio, Maza & Lelio, 2013), *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, J., Larraín, P., Lelio, Maza, & Lelio, 2017) e *Desobediência* (Guiney, Torresblanco, Weisz, & Lelio, 2017) – são os únicos em sua cinematografia que foram distribuídos comercialmente e a que tivemos acesso até o primeiro semestre de 2019. Os três filmes são centrados em protagonistas que representam “mulheres” que lidam com as expectativas de sexo e gênero normativos ou de valores hegemônicos de família e religião do mundo ocidental. Elas, no entanto, em diferentes níveis, subvertem muitas dessas expectativas e valores normativos. Ou seja, os três filmes apresentam novas formas de pensar algumas das representações de feminilidades e das relações discursivas de sexo e gênero e de poder (Foucault, 1976/2015), o que levou a chegar às seguintes questões desta investigação:

- De que modo as representações fílmicas de feminilidades de Sebastián Lelio podem se relacionar aos estudos da Teoria Queer e da Educação da Cultura Visual?

- De que maneira a discussão das questões de feminilidades fílmicas, sob o viés da Teoria Queer e da educação da cultura visual, afeta as questões relacionadas aos currículos?

No primeiro capítulo, apresenta-se uma introdução com as principais perspectivas teóricas, como Teoria Queer e Educação da Cultura Visual, e dos principais conceitos que nortearam o trabalho. Em seguida, traça-se um panorama dos estudos sobre cinema e educação, das feminilidades fílmicas e do ensino de artes visuais quanto às questões de feminilidades e do queer. No segundo capítulo, faz-se uma introdução à cinematografia do cineasta Sebastián Lelio e do contexto do cinema do Chile, seu país de origem, que influencia no seu processo de produção. Na sequência, detalha-se o processo metodológico das análises fílmicas de Lelio e do conteúdo que é relacionado a elas. Por fim, no terceiro capítulo, apresenta-se a interpretação dos filmes, propriamente, baseada nas categorias de análise: *“performatividades de gênero”*, *“estranhamentos”* e desobediências.

1. CONCEITOS E CONTEXTOS

1.1. Perspectivas teóricas e os seus principais conceitos

1.1.1. *Cultura Visual e Educação da Cultura Visual*

Antes de conceptualizar “Educação da Cultura Visual”, vamos apreender o termo acadêmico “Cultura Visual”. Refere-se ao amplo campo de estudos sobre as construções sociais e culturais das realidades visuais, que buscam questionar os modos de ver, criar e representar o mundo. Compõem diferentes disciplinas como História da Arte, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Artes Visuais. Esse campo de estudos abrange todas as imagens e formas visuais, sem fazer distinção entre o que é comumente apontado como “cultura popular” e “cultura de elite”. Porém, não trata-se somente em “contemplar” esse mundo visual, mas aproxima-se em refletir sobre como as imagens produzem significados e têm funções sociais nos contextos culturais, e como todos os objetos têm complexidades não apenas estéticas, mas, sobretudo, *ideológicas* (Dikovitskaya, 2005). Segundo Brea (2005), tudo o que vemos são resultados de construções culturais atravessadas por *relações de poder* (submissão, privilégio, dominação, controle), sendo pouco aceitável uma suposta “pureza” dos atos de ver, ser visto, produzir ou contemplar imagens. Desse modo, comumente considera-se nos estudos da Cultura Visual, as potencialidades das formas de assimilação ou diferenciação nas imagens dominantes ou subalternas, implicadas no processo de subjetivação e socialização das pessoas (Brea, 2005).

Essas questões, somadas às inovações tecnológicas do século XX (como o televisor, o computador pessoal e a internet) que ampliaram e modificaram as formas de reprodução e produção das imagens, sinalizaram a urgência em se estudar como o mundo visual afeta o cotidiano das pessoas. Assim sendo, houve, por exemplo, as tentativas de reconfiguração da educação norte americana em “Belas Artes” desde os anos sessenta (Tavin, 2008), em estudos

que incluíam artefatos da cultura popular, como os filmes e séries televisivas, com o propósito de refletir sobre relações de poder existentes em diversas imagens do cotidiano. No entanto, foi apenas no final do século passado, que os projetos da Cultura Visual se estabeleceram em produções acadêmicas, inicialmente nos Estados Unidos e, posteriormente em outros países como o Brasil (Martins R. , 2008).

Ademais, é importante reconhecer que esse campo de estudos foi influenciado pela corrente de pensamento dos *Estudos Culturais*, que teve início na Inglaterra nos anos cinquenta e sessenta, e procurava articular saberes sobre cultura além de um conjunto de valores, tradições e crenças de uma comunidade ou região. Nessa direção, a vida cotidiana e as práticas culturais são pertinentes para esses estudos que são *interdisciplinares* ou mesmo *antidisciplinares* (Nelson, Treichler, & Grassberg, 2011). Observa-se, ainda, a produção de conhecimentos de participantes dessa corrente com o interesse em intervir politicamente em projetos de mudança social. Giroux (2003), por exemplo, escreve sobre como intelectuais podem cumprir com a “responsabilidade histórica”, como parte de uma acordo em defesa das sociedades democráticas: “eles têm de resolver a relação entre rigor teórico e a relevância social, a crítica social e a política prática, a erudição individual e a pedagogia pública [...]” (p. 23).

Tanto nos Estudos Culturais, quanto nos estudos da Cultura Visual, alguns entendimentos de *pós-modernismo* e *pós-estruturalismo* são consideráveis. Como explica Hall (2005), a noção de uma identidade essencialista do *modernismo* como parte do pensamento iluminista, perdeu força a partir de avanços nas teorias das ciências humanas no decorrer do século XX. Por exemplo, teóricas feministas ampliaram o entendimento dos papéis de gênero em contraste com a visão reducionista do sujeito cartesiano, e os escritos do historiador Michel Foucault colaboraram para a compreensão de práticas discursivas produtoras de verdades que pretendem assegurar a “normalização” dos corpos. Ou seja, muitas perspectivas

teóricas reconfiguraram pensamentos consolidados no modernismo, e são constantemente consideradas como pós-modernas. Obviamente, essas mudanças de paradigmas refletiram no campo das artes visuais. Os estudos feministas e de minorias políticas ocasionaram novos entendimentos sobre a história de arte canônica vigente, e acentuaram as pequenas narrativas e pontos de vistas individuais. Clark (1996) entende o pós-modernismo na arte como crítico e plural, conexo à apropriação, colagem, metáfora, paródia e justaposição de uma multiplicidade de imagens e significados. O que difere de perspectivas modernistas na arte, que são comumente centradas na originalidade. Para o autor, na postura intelectual do pós-modernismo, o privilégio é, quase sempre, da dúvida, da ambiguidade e da pluralidade, em contrapartida com a ideia de progresso e das polarizações binárias do pensamento racional moderno.

Ressaltemos o exemplo de uma famosa pintura de 1929, alcunhada de “*La trahison des images*”², do pintor René Magritte, que traz a representação “realista” de um cachimbo e abaixo a frase: “*Ceci n'est pas une pipe*”³. Ainda sendo uma pintura moderna influenciada pelo surrealismo, Hardy (2009) alude a peça como exploradora de uma futura “luta pós-estrutural com a confiabilidade linguística e, por sua vez, a busca pós-moderna por artistas visuais para o diálogo interativo e a ambiguidade lúdica” (p. 7). A ambiguidade consiste entre como atribuímos o significado de um objeto (no caso o cachimbo), para o que é representado na pintura do objeto e dos dizeres que contrapõem o raciocínio anterior. De forma semelhante, o pós-estruturalismo se deu na teorização da significação a partir da linguagem, onde os significados adquirem sentidos mais fluídos e incertos, pois um signo pode conter inúmeros significados. Marriner (2009) escreve sobre as implicações do pós-estruturalismo no conceito de arte como objeto de estudo, conhecimento e experiência. Para o autor, as relações entre o

² Em português “A traição das imagens”.

³ Em português “Isso não é um cachimbo”.

objeto de arte e de seu contexto são próximas de oposições entre interior e exterior. A ideia de objeto “autossuficiente” na arte contemporânea perdeu o propósito: o objeto visível literal não é essencial geralmente, mas sim o exterior do objeto. Ou seja, as relações que fazemos das formas literais com outros objetos ou conhecimentos exteriores. Muitos artefatos artísticos contemporâneos concentram-se nesses exteriores a fim de questionar as realidades, mais do que representá-las.

Esses aspectos do pós-estruturalismo na arte pontuados por Hardy e Marriner, aproximam-se de algumas posturas que ocorrem desde as vanguardas modernas artísticas, como questionar “beleza” e busca pelo “realismo” das “Belas Artes”. Como Walter Benjamin (1987) escreve, no século XX, o desenvolvimento de novas e variadas técnicas como a fotografia e a reprodução da imagem em movimento reduziram o fator “aurático” das produções artísticas como a pintura e a escultura. A “autenticidade” e “originalidade” da arte, por sua vez, são perdidas perante a possibilidade de multiplicação da reprodutibilidade de imagens. Por conseguinte, a chamada “cultura de massa”, apropriou-se de representar visualmente o “real” por intermédio dessas diferentes tecnologias de reprodução. Theodor W. Adorno (2009), considera isso como parte de um circuito da “indústria cultural” que alimenta uma ideologia de consumo, favorecendo o sistema capitalista de produção. Sobre essa relação entre a imagens e consumo, Guy Debord (1967) aponta ainda a existência de uma “sociedade do espetáculo”, responsável tanto em produzir produtos, como consumidores, de forma “massificada” e alienada pelo capital – aqui, em óbvia referência ao pensamento de Karl Marx – viabilizada por aparelhos tecnológicos de reprodução simultânea de imagens como os aparelhos televisores.

Mesmo reconhecendo a importância dessas perspectivas para as compreensões sociais das imagens e dos seus discursos ideológicos no século passado, o que não estava claro nem definido nesses estudos, era a possibilidade de distinguir as disputas ideológicas entre os

discursos de distintas imagens da mídia, e da possibilidade de espectadores não serem apenas inertes quanto a esses discursos. Martins e Sérgio (2012) também apontam como as imagens da arte não recebem a atenção de suas possíveis forças ideológicas, quando o alvo desses estudos são as imagens da mídia de massa – reforçando, ainda, uma distinção entre os valores das imagens. Na educação em artes, os autores também questionam teóricos como Arthur D. Efland (2005), que mesmo advogando o uso de imagens da mídia no ensino de artes, as teme pelos valores ideológicos e “alienantes”. De forma contraditória, Efland classifica objetos da arte como superiores aos das mídias, pois consistem na apropriada representação simbólica do real. Em suas palavras: “as artes são importantes pedagogicamente porque espelham essas representações de forma a que possam ser percebidas e sentidas” (p. 183). Por outro lado, em defesa da cultura visual, teóricos dizem ser improfícua essa hierarquização das imagens. Como é o caso do professor Nicholas Mirzoeff (2003), que sustenta a tese de que a cultura visual não se define tão-só pelo conteúdo da imagem e da mídia, mas, sobretudo, em como é a interação de quem observa determinada imagem de forma não passiva. Isso se dá, ainda, na vida cotidiana, em que ocorrem as crises da “realidade”, para o autor. A cultura visual, nesse aspecto, segundo Mirzoeff, explora as ambiguidades e os “lugares de resistência” (p. 27), precisamente da vida cotidiana pós-moderna, e na perspectiva de consumidores e produtores de imagens.

Por essas condições, e em outras mudanças na forma de pensar, interpretar e produzir um mundo visual, que W. J. T. Mitchell (1994) denomina como “*pictorial turn*”, algo como “virada da visualidade”, uma relevante alteração filosófica de paradigmas das imagens. Fernández e Dias (2014) comentam que o termo anglófono *picture* não significa apenas “imagem” na tradução direta do termo, mas refere-se à “imagem que se sustenta fisicamente” (p. 103) – uma mídia que necessita de um suporte. A “virada” então, está relacionada ainda com a distinção de uma imagem para uma pintura, por exemplo. E na forma com a qual

expectamos as imagens, não focadas em determinadas mídias, mas, cada vez mais, fragmentadas nas nossas ações, de forma que não dissociamos o conceito de imagem com a realidade. Essa virada diz respeito: aos modos de “ver” e “não ver”; na propagação do visual que não se esgota na ação de “ver”; e, nas disputas de dominação e resistências das visualidades culturais. Essa nova configuração, para Aguirre (2011) é o “germe” da perspectiva da Cultura Visual, em que o estético se relaciona constantemente ao que é político.

De modo geral, entendemos que as atividades humanas denominadas como artísticas ou estéticas, foram ou ainda são buscas por representações de determinadas “realidades”, que “enquadram” pontos de vistas sociais e culturais muito específicos. Martins e Tourinho (2011), indicam que cada ato de “ver” seria também um ato de “não ver” (p. 60), pois nossa visão contemplaria determinados espaços ou objetos em detrimentos de outros. Essa lógica afirmação pode colaborar para o possível entendimento da necessidade de ver as imagens ditas “reais” com desconfianças e suspeitas. Com o foco nas construções ideológicas, políticas e sociais dos atos de “ver” e “não ver”, os estudos de culturas visuais refletem em como práticas visualizadoras específicas serviram – e servem – às necessidades de determinadas identidades (Tavin, 2009). Permitindo, a aproximação com a contextualização da vida cotidiana, esses estudos, comumente, são utilizados para contribuir com diferentes visões emancipadoras e políticas em processos de ensinosa-aprendizagem a partir das *visualidades* (Duncum, 2009). Visualidades neste contexto é pensada tal como Tavin (2009) descreve: como a construção social do olhar que enfatiza os aspectos culturais, econômicos e políticos das imagens. Nessa perspectiva, como vemos e em que condições vemos os artefatos recebe maior atenção do que o ato de “ver”. Isso ocorre devido a afirmação de que em muitas imagens estão presentes: as lutas ideológicas, as crenças e valores hegemônicos e as representações de estereótipos, como as de feminilidades, por exemplo.

E, a partir desses aspectos das visualidades, que se aproximam as abordagens pedagógicas da Educação da Cultura Visual no Brasil, e da “Arte/Educação da Cultura Visual” (VCAE – “Visual Culture Art Education”) nos Estados Unidos (Duncum, 2002). O esforço de se dedicar em processos de ensino aprendizagem relacionados às visualidades, pode possibilitar, segundo alguns teóricos do campo (Tavin, 2008; Duncum, 2010; Martins & Tourinho, 2011), a maiores entendimentos sobre a contextualização do poder que perpassa variadas imagens, muitas despercebidas, das condições de vida cotidiana.

Podemos encontrar um exemplo de ensino em visualidades na tese de David G. Darts (2004), sobre suas ações, como professor de artes em uma escola, que tiveram como objetivo compreender o papel da educação em arte no desenvolvimento social de discentes em suas comunidades. Os resultados de leituras sobre Cultura Visual, problematizações dos significados de arte e das forças ideológicas das experiências visuais e, até mesmo, de intervenções artísticas com adereços e colagens que resultaram em passeatas na cidade, implicaram em um maior engajamento com os temas sociais e na ampliação das definições do que é arte para os estudantes. O agenciamento dos trabalhos do alunado de Darts, pode ser entendido sob o viés do caráter crítico e político propiciado pela perspectiva do ensino da Cultura Visual, algo que permite uma ampliação das representações visuais, incluindo as visualidades cotidianas, facilitando a possibilidade da conscientização social (Aguar, 2013).

Haja vista esse exemplo, é compreensível que autores como Duncum (2009; 2010; 2011), advoguem sobre a urgência em se reconfigurar o ensino de artes devido a proliferação das imagens no cotidiano. Cinemas, aparelhos televisores, computadores, tablets, smartphones etc., a depender da classe social e vulnerabilidade, as pessoas utilizam muitos dispositivos que transmitem, circulam e produzem imagens. A internet modificou os meios de comunicação e os arranjos sociais e culturais em muitas sociedades no nosso século. Mas consumimos e produzimos imagens, pois assim *desejamos*, como sugere Duncum. Imagens de consumo, por

exemplo, costumam nos atrair: são prazerosas quase sempre, estéticas e proporcionam entretenimento. E isso facilitou a aceitação das representações que corroboram com as posições sociais que, comumente, são racistas, sexistas, xenófobas e lesbo/trans/homóforas (Duncum, 2010). Porém, as significações da Cultura Visual não abarcam apenas o visual, como também as formas de comunicação sensorial das quais nós interagimos com o que é observável, como sugere Dias (2012), com o intuito de romper com os “posicionamentos hegemônicos” e de refletir sobre como aprendemos e naturalizamos tudo isso, de forma *transdisciplinar*. Dias define a Educação da Cultura Visual da seguinte forma:

[...] significa a recente concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça. Essa concepção pedagógica surge no Brasil no século XXI e se sobressai como prática principalmente no Ensino Superior. (2012, p. 61).

Nessa direção, compreendemos a importância da responsabilidade no trato de questões sociais relacionadas às artes visuais e nas posturas de conscientização dessa concepção pedagógica. O ensino de artes visuais pode ser influenciado pelos estudos da Cultura Visual, como sugere Hernández (2007; 2011), quanto ao interesse não apenas da produção de imagens, mas aos elementos teóricos sobre temas como as visualidades, nas propostas metodológicas como a *intertextualidade*, e nas posturas investigativas atentas ao contexto cultural e ao processo de consumo. Para o autor, o ensino de artes visuais pode ser, precisamente, o espaço que possibilite mudanças relacionadas as proposições dos estudos da Cultura Visual. E, assim, é possível privilegiar os aprendizados que relacionem experiências que, nas suas palavras, “lhes permita não só interpretar o mundo, mas atuar nele” (2011, p. 45).

1.1.2. Teoria Queer

Podemos começar com certos aspectos históricos da Teoria Queer. Na metade da década de oitenta, a Teoria Queer se insere como um corpo teórico acadêmico e uma ferramenta política nos Estados Unidos e na Inglaterra, para reavaliar as demandas dos movimentos sociais, dos estudos de gênero e feministas. Nessa época, muitos discursos feministas se pautavam em contestar o patriarcado, além de opor-se ao capitalismo, questionando os papéis de gênero⁴ geradores de desigualdades prejudiciais especialmente às mulheres. Um grande marco para o entendimento dessas perspectivas teóricas é, precisamente, a distinção entre sexo biológico e gênero sociocultural, formulada por teóricas posteriores à Simone de Beauvoir (1949/2000). A justificativa da diferença biológica para a imposição do binarismo sexual – macho e fêmea – foi refutada pelos estudos de gênero, por exemplo. No entanto, é com os *estudos queer* que há um maior foco em criticar a imposição binária e as categorizações sociais que predeterminam as formas de vivenciar o corpo e a sexualidade. Essas formas são entendidas nesses estudos como construções complexas e não fixas. Dentro dessa perspectiva, não encaixaria a definição de “mulher” de muitos discursos feministas até então, que apresentam comumente uma proposta universalizante e enfática de feminilidade relacionada ao sexo anatômico.

Esses estudos queer foram influenciados pelo pensamento pós-estruturalistas de autores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Julia Kristeva, Jules Deleuze, entre outros. O pensamento de Foucault (1976/2015) sobre a sexualidade sendo caracterizada como uma construção histórica e sociocultural, por exemplo, foi fundamental para o desenvolvimento intelectual da Teoria Queer. A sexualidade, sob este aspecto, se constituiu como um forte aparato de normalização na sociedade. Ela é *discursivamente* e socialmente construída sob

⁴ Papéis de gênero entendidos pela autora Louro (2007) como padrões ou regras sociais de comportamentos, modos de ser e se portar atribuídos ao sexo biológico.

viés do sexo anatômico – “não seria o sexo biológico que definiria as práticas sexuais, mas ao contrário: os ditos sobre o sexo definem o que se pensa sobre este como algo extremamente biológico” (León, 2010, p. 57). Os discursos são entendidos aqui como construções de sentidos que influenciam nossas ações e nossas concepções que temos de nós mesmos. Eles têm em primeiro plano a linguagem e seus vários significados que articulam, por sua vez, as relações de poder. As identidades, por exemplo, promovem o processo de identificação (articulação) apenas na capacidade de exclusão. Esse raciocínio colabora para entendermos as construções das quais discursos ou práticas discursivas – discurso aliado à ação – são criadas em razão da exclusão do “outro” e do “diferente”.

Torna-se evidente, então, que Foucault influenciou Judith Butler, pioneira nos estudos queer, pois ela apresenta o argumento que identidades funcionam por meio da exclusão e, assim, produzem sujeitos marginalizados e vulneráveis. As práticas discursivas estão relacionadas às normas das diferenças sexuais para a filósofa e, em suas palavras: “o ‘sexo’ não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (2000, p. 151). Sexo está atrelado ao “ideal regulatório”, conceito de Foucault para a produção dos corpos controláveis que são *materializados* por normas regulatórias. Essa materialização, segundo Butler (2000), são reiterações das normas que são necessárias pois os corpos não se conformam integralmente. O conceito de *performatividade de gênero*, formulado pela autora, refere-se à uma prática reiterativa nesse sentido. Essas normas regulatórias trabalham de uma forma performativa para materializar o sexo do corpo e a diferença sexual consolidando o que a autora chama de “imperativo heterossexual”. Fica evidente, portanto, como certas identidades são negadas a partir do imperativo heterossexual e, como a questão do sexo faz-se importante pois “é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (p. 152), sendo responsável assim pela produção de corpos que ainda não são “sujeitos”.

Nessa direção, compreende-se também a materialização como efeito dos discursos de poder que constituem “sujeitos”. Foucault (1976/2015) escreve como os discursos sobre o sexo, desde o sujeito iluminista, colaboraram com um novo regime de governar os corpos na modernidade. Ao contrário de uma “hipótese repressiva”, em que acreditavam que o discurso negava o sexo, esse “silêncio”, na verdade, proliferava os discursos que produziam “verdades” sobre a vida, assegurando uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora. Desde o século XVII, a ideia de repressão surge com a ascensão de uma sociedade burguesa impondo a “censura” justificada pelo moralismo, segundo o autor. Desde então, as sexualidades criminalizadas só tiveram espaços quando aliadas a um sistema de lucro como a prostituição. O historiador escreve ainda sobre existir, no século seguinte, uma “polícia do sexo” pelo qual o sexo passou a ser regulado por discursos “úteis e públicos”. Racionalizado e calculado para que os métodos contraceptivos e o casamento para procriação, por exemplo, incidiram nesse contexto. A sociedade definiu estratégias discursivas de poder como: a “socialização” das condutas de procriação; o corpo da mulher “histórico” visto a partir do corpo social da “família”; o sexo das crianças visto como indevido e “contra a natureza”; e o que Foucault chamou de “psiquiatrização do prazer perverso”, pautado em produzir um padrão normativo. No século XIX, a medicina também contribuiu para essas práticas discursivas: as identidades sexuais são classificadas e procuram-se controlar e modelar a forma como se lida com o sexo, como o que é o “normal” e o que é a “perversão”. Por conseguinte, as sexualidades que não correspondem o modelo imperativo foram criminalizadas e marginalizadas.

O processo de marginalização de pessoas que fogem à norma, resulta no entendimento delas como “estranhas” ou “anormais”. E encontramos precisamente na Teoria Queer, a proposta de desconstrução da dicotomia normal e anormal “por meio da denúncia da norma e dos regimes de normalidade que a engendram” (Brulon, 2018, p. 47), uma vez que

esses regimes de normalidade operam na marginalização de sujeitos. Não por coincidência, os estudos queer e o *ativismo queer* se solidificaram na mesma época da epidemia da AIDS, que gerou um grande *pânico sexual* balizado por políticas conservadoras homofóbicas, principalmente no caso dos Estados Unidos. Atuaram contra essas condições marginalizadoras, resistências ativistas mais radicais como o *Queer Nation* e o *ACT UP*, grupos de ação direta para pesquisa médica, tratamento e políticas para acabar com a doença e diminuir os danos. É importante ressaltar que a palavra *queer* é um xingamento em inglês – próximo ao termo “bicha” no Brasil – propositalmente utilizada para denunciar o desprezo que persegue parte da população marginalizada.

1.1.3. Currículo e pedagogia queer

De modo amplo, currículo pode ser considerado como o conjunto das práticas docentes, dos discursos, dos documentos, das propostas de especialistas, das decisões políticas e das histórias enredadas no processo escolar (Goodson, 2018). Contrariamente à associação que habitualmente se faz de currículos tão-somente como as técnicas e os procedimentos de aprendizagens, os estudos e as teorias curriculares *críticas* e *pós-críticas* os consideram de modo complexo e significativo. A saber, para a perspectiva crítica, os currículos são dotados de intencionalidades, ideologias e relações de poder. Para a perspectiva pós-crítica, ainda se estuda histórias e culturas, questões de gêneros e sexualidades, identidades e subjetividades. Os currículos, nesses termos, passam a ser compreendidos como “artefatos sociais e culturais” (Moreira & Tadeu, 2013, p. 13). E, nas palavras do teórico educacional Michael W. Apple (2013), currículos estão inseridos numa “tradição seletiva”: sendo um “produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (p. 71).

Estão entre as significações das teorias críticas, o entendimento de currículo associado ao conceito de “ideologia”, uma vez que nele se veiculam, comumente, ideias e visões de mundo de determinados grupos sociais, políticos e econômicos “dominantes” nas relações de poder. Sob esse aspecto, a teorização curricular crítica foi influenciada por Louis Althusser (1983), que sustenta o conceito de ideologia como os modos “dissimulados” de repressão nas práticas das instituições. Dissimulados, pois, diferem das atuações diretamente repressivas e violentas do Estado, mas que colaboram secundariamente com elas. Para o autor, as instituições responsáveis por ideologias são o que ele considera como os “Aparelhos Ideológicos de Estado”: religioso, familiar, jurídico, cultural, político, sindical, da informação e escolar. Sobre esse último, é importante observar como as escolas tornaram-se aparelhos basilares para a difusão das ideias das classes dominantes. Isso ocorre na forma proposital em que as instituições educacionais, em geral, legitimam certos conhecimentos em detrimento de outros.

Esse processo de “legitimação” é frequentemente questionado pelas perspectivas teóricas curriculares críticas, principalmente no modo com o qual as ideologias se tornam *naturalizadas* no currículo (Moreira & Tadeu, 2013). Essa naturalização dificulta colocar em dúvida a veracidade dos saberes e de quem os beneficia, pois confere aos conhecimentos determinados nos currículos, o encargo de “os verdadeiros conhecimentos” a serem ensinados e “instruídos”. Nesse ponto, há um vínculo crucial entre ideologia e currículo com cultura e sociedade. O currículo pode reproduzir uma “cultura unitária” na sociedade – onde se inventa a *tradição* (Goodson, 2018) – sob o viés político e ideológico. Isso é frequentemente contestado pela teoria crítica, cuja visão de currículo aproxima-se de algo ativo na produção da cultura: “no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira & Tadeu, 2013, p. 36). Sendo necessária à disposição pedagógica política de profissionais da educação (Giroux & Simon,

2013), e atenta para uma justiça curricular ativa e não tão-só “romantizada” teoricamente (Pacheco, 2001).

Já as teorizações pós-críticas acercam-se em abranger, com maior intensidade, as discussões políticas-culturais e identitárias. Como indica o prefixo “pós”, essas teorizações acrescentam ou contestam aspectos dos estudos críticos. Talvez possamos dizer que é imprecisa a expressão “teorias pós-críticas”, mas no fundo dessas teorias estão as problematizações mais próximas do tempo em que vivemos (Lopes A. C., 2013). Tempo de crise das ideias essencialistas, forte troca cultural, fluxo global e virtual. No entanto, cada perspectiva possui enfoques próprios, e com diferentes reverberações para educação e os currículos. O “multiculturalismo”, por exemplo, ampliou a questão da teoria crítica sobre o desígnio unilateral de conhecimentos no currículo, expondo que essa disparidade não ocorre tão-só pelo poder dominante, mas em função de várias dinâmicas – como gênero, raça e sexualidade. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), a proposta de multiculturalistas para a diminuição dessa disparidade curricular, se baseia em refletir as formas com as quais a “diferença é produzida por relações sociais de assimetria” (p. 90).

Talvez seja por isso que currículos multiculturalistas ameçam posicionamentos políticos mais conservadores (Apple M. , 2013). Posicionamentos que persistem frequentemente na ideia de “cultura comum” como “alta” cultura, beneficiando apenas homens brancos de classes dominantes. A perspectiva multiculturalista, no entanto, ao enfatizar a heterogeneidade social, também tem transmitido políticas de identidades “balcanizadas”, como sugere William Pinar (2009). É a preocupação com o modo como se endossa as identidades, que leva esse autor norte americano a defender a centralidade da autobiografia na reconstrução subjetiva no currículo multicultural. A construção do currículo como experiência pessoal é chamada por ele de *currere* (Pacheco, 2009) – o foco no processo e nas histórias profissionais e pessoais de educadores. O exemplo acima, de currículo

multiculturalista, contribui para a melhor compreensão de teorias pós-críticas nos seguintes aspectos: como tendem para as incertezas e autocríticas; ao centrar nas demandas sociais e políticas atuais; e ao problematizar e/ou promover as “diferenças”. E sob esses aspectos, em especial o último, se concentram muitos dos estudos teóricos queer na educação.

De forma geral, a Teoria Queer tem como principal crítica a normatividade que corrobora com determinadas configurações da vivência do corpo e da sexualidade. Um *pensamento queer* problematiza os conhecimentos e as identidades como formas naturais e hegemônicas (Silva T. T., 1999). Nessa direção, a identidade é entendida como fluída e complexa, formada por vários aspectos de um indivíduo como sexo, gênero, sexualidade, classe social, etnia etc. Considerados por suas políticas pós-identitárias, estudos queer criticam a oposição heterossexual/homossexual como categoria central que, nas palavras de Louro (2001, p. 549), “organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos”. É essa preocupação em não categorizar que muitos estudos queer recorrem à uma perspectiva da diferença. Por isso em um currículo ou em uma *pedagogia queer* se estudam, precisamente, o processo da produção das diferenças e da precariedade das identidades (Miskolci, 2015).

Nos currículos, geralmente, se estabelecem saberes, identidades e relações de poder (Silva T. T., 1999), e orientam muitos conteúdos da normatividade ao reproduzir as estruturas sociais. Os saberes sobre gêneros e sexualidades dissidentes, por exemplo, são comumente reprimidos e relegados ao que é chamado de *currículo oculto* (Britzman, 1996). Esse currículo, por sua vez, diz respeito ao que não está presente nas aprendizagens programadas, mas que ocorre nas práticas cotidianas. No entanto, não se trata de incorporar um “sujeito queer” nos currículos nas perspectivas das pedagogias queer, mas sim em questionar as formas com as quais se evidenciam conhecimentos em detrimento de outros (Louro, 2004), ou mesmo em aprender a lidar com o desconhecido (César, 2012).

Dessa forma, as pedagogias queer podem estimular uma visão contestadora dos estereótipos, das categorias de identidades normativas e, segundo Britzman (2002), das práticas de normalidades. Como sugere a autora, são pedagogias transgressoras que colocam em xeque as categorias de gênero binárias. Mas, para isso acontecer, ela defende a necessidade de uma “curiosidade” por parte de educadores em trabalhar conteúdos como as sexualidades não normativas, e de que seus conteúdos pedagógicos afetem a curiosidade de estudantes (Britzman, 2000). Nestas circunstâncias, é importante que o professorado que se dispõem, por meio de uma coragem política, trabalhar com as questões de gênero, criem sempre obstáculos para as relações hegemônicas de poder. Já que um currículo queer não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas se aventura a “explorar aquilo que ainda não foi construído” (Silva, 1999, p. 109).

1.2. Panorama dos estudos sobre feminilidades fílmicas e ensino de visualidades

1.2.1. Formas cinematográficas em contextos da educação

O uso de filmes, em contextos da educação formal, tem sido ampliado desde a década de setenta, devido a massificação de tecnologias de reprodução do vídeo como videocassetes e, posteriormente, de DVD's⁵ (Souza, Linhares, & Mendonça, 2012). Contudo, é preciso reconhecer que, anterior ao cinema na educação formal, já existia uma disposição pedagógica no mundo cinematográfico, “no que diz respeito à difusão cultural e à formação do espectador” (Alegria & Duarte, 2008, p. 61). Se aprofundássemos nosso entendimento em relação aos aspectos históricos do cinema, observamos que filmes foram viabilizados por aparatos tecnológicos que começaram a serem inventados no final do século XIX. E, desde as

⁵ DVD é a sigla de “*Digital Versatile Disc*”, do português “Disco Digital Versátil”, e seu formato digital “*Digital Video Disc*”, do português “Disco de Vídeo Digital”. Essa tecnologia substituiu o videocassete de 1995 a 2008, no entanto hoje compete com a consolidação dos *streamings* - tecnologia que, através da transferência de dados, envia informações multimídia, como a *Now*, *Snag Films* e *Netflix*, provedoras de séries e filmes, por exemplo.

primeiras projeções, já se documentava a realidade registrando diferentes culturas, como ocorreu em Paris com os inventores do aparelho cinematógrafo em 1895. Para os irmãos Lumière, o cinematógrafo serviria apenas para pesquisas científicas e o público certamente cansaria de se entreter com as imagens em movimento. Obviamente, eles se enganaram e, no início do século XX, já se difundia a ideia de cinema como entretenimento.

No entanto, também observamos que acreditavam que as produções cinematográficas fossem capazes de ser educativas. Isso foi justificado pelas possibilidades do cinema de entretenimento ser educativo ao mesmo tempo (Zanoni, 2017), visto que ele consolidou como prática recorrente de lazer de diversas sociedades. Esse é o caso do exemplo do *entretenimento educativo* (Poindexter, 2004; Rogers & Singhal, 2004), que corresponde às mensagens implementadas na mídia propositalmente de caráter educativo para o objetivo de alcançar mudanças sociais favoráveis em nível individual ou coletivo, como acontece em muitas novelas televisivas latino americanas (Sabido, 2004). Há, portanto, uma complexa relação entre o audiovisual e as ambições formativas, e isso significa que não existe cinema articulado com educação apenas em espaços institucionais como a *escola* (Marcello & Fischer, 2011).

Assim como filmes educativos, categorias de cinemas derivam do fato de que produções cinematográficas são dirigidas, ou mesmo *endereçadas* segundo Ellsworth (2001), a “alguém”. Os filmes são produzidos para determinados públicos, mesmo que alcance diferentes tipos de espectadores. Além de apresentar modos de endereçamentos, profissionais do cinema filmam a partir de determinados enquadramentos e certos pontos de vista que são recortes das mais diferentes experiências e vivências humanas (Ellsworth, 2001). Comumente, nesses recortes residem relações de poder, “de quem decide o que deve ser visto ou mostrado” (Valle L. D., 2016, p. 72). E, assim, profissionais produzem imagens ficcionais: por meio de códigos e mediante práticas significadoras onde, provavelmente, operam sobre os

sistemas de significados dos contextos sociais, históricos e culturais, bem como são produzidas por eles (Diniz & Machado, 2011). Os filmes são particularmente especiais em pretender alcançar nossas individualidades, por se tratar comumente de assuntos ou situações da vida cotidiana. Parece coerente afirmar que filmes induzem os comportamentos e os modos de ver das pessoas, mas “em alguma medida, quem vê reinventa aquilo que é visto a partir de suas próprias referências e ao mesmo tempo, se reinventa pelo que vê” (Martins A., 2017, p. 14).

A visualização de filmes pode oportunizar a atenção de espectadores e então, possivelmente, promover mensagens que provocam questionamentos e posicionamentos (Souza, Linhares, & Mendonça, 2012). Ou seja, ao passo que as imagens em movimento certamente influenciam estereótipos marcados de raça, gênero e classe social, isso não ocorre de forma passiva, pois elas podem propiciar tanto a normalização como a reinvenção do sujeito (Soares, 2016). Partindo desse último ponto, Fresquet (2007) apresenta a proposta de *desaprender* com o cinema alguns discursos, para que possamos reaprender a partir de diferentes posicionamentos e pontos de vista. A autora defende uma postura crítica com os nossos próprios saberes construídos, não os tratando como verdades inquestionáveis. Em acordo com essa perspectiva, Valle (2014) ainda alerta para a tentativa de “pedagogizar” o cinema em contextos educacionais, como “torná-lo mais um instrumento fechado, previsível” (p. 143). Para o autor, é preciso ver filmes como artefatos abertos: o cinema como uma “alternativa para transcender o olhar fixo e dar ênfase ao olhar curioso, inquieto e questionador” (p. 150).

Para Medeiros (2016) também, as implicações do uso de filmes como ferramentas para ampliar discussões podem trazer à tona novos entendimentos das potencialidades e das limitações dos instrumentos culturais. Nas palavras do autor, o propósito é de “aprender a pensar o filme não como objeto de leitura descodificável ou como vetor de ideologia, mas ato

de criação e marca final de um processo criação” (p. 47). Esse uso do cinema na educação, parece assegurar as potencialidades profícuas em adotarmos posturas críticas e em compreendermos diferentes maneiras de “ver” o mundo.

No entanto, os usos de filmes nos processos de aprendizagem podem resultar em práticas pouco reflexivas (Zaupa, 2013). Segundo Duarte (2009), é frequente o intuito de reproduzir filmes, em espaços de ensino formal, a fim de tão-só ilustrar os conteúdos das disciplinas ou preencher horários recreativos. O problema aqui reside no não aproveitamento de possíveis contribuições formativas que “transcendem” o material exibido. E nos “enquadramentos, discursos e demais significados que são relacionados, muitas vezes de maneira implícita” (Valle L. D., 2016, p. 79) às vivências e experiências de estudantes espectadores. Portanto, as práticas metodológicas que restringem o cinema ao recreativo não são proveitosas, em geral, para os processos mais elaborados de ensino aprendizagem que utilizam os filmes como ferramentas para ampliar discussões curriculares.

Para esses processos mais elaborados, podemos entender como importantes a escolha e a mediação dos conteúdos audiovisuais de docentes. Guimarães e Fernandes (2018) observam que a “busca cultural” do professorado decorre de seus consumos de bens e da procura pelos conteúdos dos filmes, e isso interfere diretamente e indiretamente nas vivências e experiências de ensino e aprendizagem do alunado. Essas procuras e esses consumos ocorrem de diferentes maneiras, movidas por interesses, gostos pessoais e experiências formativas de docentes. Há, portanto, trocas de vivências e de novas experiências com discentes, a partir da utilização de filmes como ferramentas pedagógicas, o que podem ser entendidas como decorrências de tal busca cultural.

1.2.2. Representações fílmicas de feminilidades: do cinema comercial ao queer

Nos primeiros anos do século XX, o cinema no ocidente competia à França devido ao vanguardismo no desenvolvimento técnico das projeções e capturas das imagens em movimento. No entanto, com a crise financeira no país após a Primeira Guerra Mundial, o cinema passou a ser parte da indústria estadunidense que começou a se firmar como a maior referência do comércio cinematográfico mundial do entretenimento. Essa indústria se consolidou ainda no cinema mudo e, posteriormente, no cinema sonoro com o advento da tecnologia do som na década de quarenta. Ela estruturou: os gêneros cinematográficos, como os faroestes e os musicais; os modelos de estúdio para produção e realização de filmes; o *star system* relacionado à glamourização de atores e atrizes de Hollywood, na Califórnia, (Gubernikoff, 2016); e o código regulador de mensagens implícitas nos filmes de acordo com os valores morais das instituições sociais norte americanas (Loureiro, 2008). Embora seja, uma simplificação exagerada, há evidências de que a repercussão dessa estrutura colaborou no alastramento de estereótipos e de papéis sociais que se repetem comumente em cada gênero cinematográfico dos filmes comerciais, um processo que constituiu os chamados *discursos hollywoodianos*. Desde o princípio, esses discursos foram caracterizados por um projeto internacionalista de amplo alcance de fabricação que foi, propositalmente, pensado para o alastramento de uma visão hegemônica do modo de vida norte americana como um produto.

Com os avanços das teorias feministas na segunda metade do século XX, sobretudo as norte americanas inicialmente, esses discursos entraram na pauta de muitas discussões e análises teóricas que ficaram conhecidas como *teoria feminista do cinema* (Gubernikoff, 2009). Essas perspectivas teóricas consideraram os vínculos entre nossas vivências com as representações ficcionais do cinema comercial, ao demonstrar como os aspectos femininos são subordinados ao “olhar masculino” (Iadevito, 2014). Por exemplo, mulheres são representadas frequentemente pela jovem inocente e virgem ou na corruptiva prostituta, ou na divina e diva que “situa-se entre a jovem inocente e a *femme fatale*, aquela que sofre, mas faz sofrer”

(Gubernikoff, 2009, p. 73). Kaplan (1995) sugere que as representações do feminino foram elaboradas, em geral, a partir de convenções e padrões pelo e para esse olhar masculino, com um objetivo erótico ou *voyeurista* e ainda para que se exerça uma dominação masculina. Ou seja, as representações fílmicas do feminino são, nessa perspectiva, construídas como objeto erotizado, não sujeito de sua própria narrativa, para atender ao “desejo” do olhar fetichista “masculino”, o chamado *male gaze*. Aportada pelos estudos da psicanálise, na discussão de conceitos como instinto *escopofílico* – prazer em olhar outra pessoa como objeto erótico –, Mulvey (1989) apresenta que o *male gaze* é decorrência da ausência de mulheres nos bastidores das produções cinematográficas e, por isso, propôs um *contra-cinema*, na necessidade de interrogar os processos de produção do cinema comercial.

De acordo com esse aspecto do olhar masculino no cinema, Berger (1999), sob o viés das artes visuais, sugere que grande parte da pintura tradicional do ocidente representa o modo como homens veem as mulheres: como seres passivos e submissos à figura masculina de dominação e de desejo sexual (como o exemplo da nudez do corpo feminino em pinturas clássicas). No entanto, o autor indica que nossa percepção de espectador difere da percepção de criadores da imagem e, esses “modos de ver” se encontram sujeitos às ordens sociais e temporais. Ou seja, da mesma forma que Mulvey na ótica fílmica, há uma relação entre as feminilidades com os modos de produção, construção artística e recepção da imagem. Porém, o “olhar masculino” desses modos de ver são, premeditadamente, heterossexuais, visto que assumem o desejo masculino apenas como o incluso na norma – suprimindo o fato da existência de outras práticas e desejos que fogem da norma, como as dos homossexuais por exemplo.

É essa preocupação que faz com que Lauretis (1984) e outras pensadoras diferenciem aspectos de feminilidades ficcionais de mulheres como sujeitos históricos (Iadevito, 2014). As representações de feminilidade cinematográficas são conceituadas por ela como *tecnologias*

de gênero (Lauretis T. , 2000). A partir do pensamento foucaultiano de que os discursos incidem em todas as instituições sociais e para assegurar a permanência dessas formas de poder são desenvolvidas técnicas – as *tecnologias do sexo* –, Lauretis percebe o aparelho cinematográfico como uma tecnologia que mantém as diferenças estereotipadas de gênero. A autora critica também a visão reducionista do conceito de gênero como uma diferença sexual, conforme era pensado em alguns estudos feministas, e entende gênero como uma “representação” concretizada no nosso comportamento, ou seja, algo que constrói o próprio gênero. Nessa direção, os nossos comportamentos sociais e culturais tanto podem influenciar, como também são influenciados pelas representações fílmicas.

Recentes pesquisas acadêmicas (Lima S. , 2010; Anacleto & Teixeira-Filho, 2017; Dutra, 2017; Larocca, 2017; Botrel, 2017; Veiga, 2013) de inspiração feminista, atentam-se a necessidade que se perpetua no nosso século em criar novas referências ao imaginário coletivo sobre feminilidades para aperfeiçoar o modo como pode vir a ocorrer o processo “influenciador”. Uma possível solução proposta nesses trabalhos, reside na igualdade de gênero nos bastidores das produções cinematográficas, que ainda continuam desiguais (Anacleto & Teixeira-Filho, 2013). O contexto que envolve a construção social de diferentes feminilidades nos discursos midiáticos e hollywoodianos reflete em pesquisas sobre a representação de feminilidades (Lira, Mesquita, & Barbosa, 2013; Silva A. , 2013), que postulam a necessidade de que assumamos uma postura que desnaturalize a desigualdade de gênero.

Até um certo nível de raciocínio, a teoria crítica feminista do cinema foi sustentável para visibilidade política. Mas, face aos avanços teóricos acadêmicos do final do século XX – na estruturação dos estudos pós-feministas e da Teoria Queer –, as representações de feminilidades relacionadas à tão-só uma categoria fixa do sexo biológico de fêmea, não se sustenta. É, precisamente, por problematizar as representações de gênero, que se fez

necessário se desprender de uma “essência” do feminino (Arruda, 2013). Em suma, muitos desses estudos questionaram as estruturas binárias como “masculino/feminino”, bem como todos os padrões associados a elas (Pereira & Taunay, 2016). E ainda pensaram numa perspectiva mais ampla que considera as pessoas que não apresentam uma coerência normativa entre sexo, gênero e sexualidade (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais etc.).

Essas pessoas raramente foram representadas no cinema comercial e, quando foram se deparam com estereótipos marcados por identidades depreciativas. Personagens gays, por exemplo, foram inseridos em narrativas cinematográficas, geralmente, para ilustrar a imoralidade humana e a corrupção em papéis de vilões e degenerados ou então relegados aos papéis cômicos e estereotipados. Portanto, as representações de pessoas que fogem às normas sociais passar a existir nas cinematografias por um viés de destaque negativo ou de modo periférico. Não é de surpreender que quando foram representadas mais próximas de suas realidades, pertenceram aos filmes de outro tipo de indústria fílmica menos massiva. Os movimentos de contra-cinema a partir dos anos setenta, como o cinema *underground* ou cinema alternativo, críticos dos padrões hollywoodianos. Como sugere Iadevito (2014), a possível causa disso está relacionada com os espaços criados nesses movimentos privilegiados para diferentes expressões e inovações das representações sociais.

É interessante observar que, cada vez mais, as produções cinematográficas alternativas buscam a aproximação com a vida cotidiana (Ferreira, 2013) e, assim, lidam com relações de poder e incorporam díspares experiências sociais e políticas de sujeitos. Isso possibilita que contextos sociais específicos, “tais como as desigualdades relacionadas ao gênero, à sexualidade e as identificações raciais e étnicas” (Ferreira, 2013, p. 2), sejam representadas em contornos poéticos e/ou políticos em diversos filmes de diferentes lugares e culturas. O cinema como ferramenta para representação das diferenças e das reflexões dos discursos de

normas sociais, pode ser entendido por sua disposição em produzir significados e simbolismos nos processos identitários coletivos e individuais. Portanto, o cinema pode ser profícuo para muitos profissionais do audiovisual e artistas que preocupam em representar o que não está de acordo com o regime normativo (Barros, 2017).

A partir dos anos noventa, promove-se festivais de cinema em vários locais do mundo, que tinham o propósito de evidenciar temas como discriminação da homossexualidade, “identidade gay” e condições sociais de lésbicas e transexuais (Bessa, 2007). Esses festivais, posteriormente, ficaram conhecidos como *Festivais de Cinema GLBT* (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros). Simultaneamente, estrutura-se um “cinema queer” como um posicionamento “ético-estético-político” (Teixeira-Filho, 2017, p. 5), que ficou conhecido por *New Queer Cinema* (Rich, 2015). São filmes repetidamente interessados na complexificação das subjetividades ambíguas e transgressivas nas representações das sexualidades não normativas (Nepomuceno, 2009). Essas propostas surgem pela insatisfação com a resposta da comunidade cinematográfica para a crise de AIDS da década de oitenta, “que foi em grande parte fazer um cinema conciliador, que apresentava homossexuais, transgêneros e bissexuais como engrenagens da mesma sociedade de ‘todos nós’” (Lopes & Nagime, 2015, p. 12).

Torna-se evidente o quanto a perspectiva teórica queer, influenciou esse modo de produção fílmica subversiva e não-identitária. Talvez possamos dizer que, além do cinema queer, influenciou grande parte das pesquisas acadêmicas sobre filmes com personagens dissidentes no século XXI. Em alguns exemplos: sobre a noção de *performatividade de gênero* de Butler e normatividade, nas análises (Mayer & Araújo, 2013; Alós, 2013; Sierra, Nogueira, & Mikos, 2016) das ficções *The Rocky Horror Picture Show* (1975) e *O Beijo da Mulher-Aranha* (1976) e do documentário *Paris still burning?* (1990); sobre a representação fílmica da intersexualidade (Gonzaga, 2013) em *XXY* (2007); das representações fílmicas

contemporâneas de pessoas transgêneros (Wittmann, 2017), como na análise (Castanheira, Nunes, & Paulino, 2013) de *Tomboy* (2011); e, sobre a subjetividade e o queer no cinema brasileiro nas análises (Anjos, 2013; Santos & Rosa, 2017) do documentário *Kátia* (2012) e da ficção *Tatuagem* (2013).

1.2.3. *As pedagogias de gênero e sexualidade do cinema*

Como vimos, diferentes formas cinematográficas se ocuparam da capacidade das imagens em movimento em falar, informar, descrever ou formar os comportamentos sociais (Duarte, 2009). Sobretudo, quanto às identidades de gêneros e das sexualidades, como sugere Louro (2008). Para a autora, os filmes exercem pedagogias culturais em suas plateias, como as *pedagogias de gênero e sexualidade*. Nesse sentido, é pertinente compreender a sexualidade como um “*dispositivo histórico*” foucaultiano, ou seja, como construto cultural que situa “posições” de sujeitos e suas práticas sexuais e de gênero. E, assim, entende-se como essas posições e práticas são representadas nos filmes, como: “legítimas, modernas, patológicas, normais, desviantes, sadias, impróprias, perigosas, fatais etc.” (p. 82), e como assumem os efeitos de “verdade”. A autora nos informa como foram construídos os papéis e os estereótipos de gêneros normativos – como mocinhas ingênuas ou fatais e mocinhos heróis e corajosos – e, como as sexualidades eram sugeridas no cinema – como a imperativa virgindade feminina (Vieira, 2010). Quanto aos gêneros dissidentes ocorre a *travessia* (Louro, 2008), principalmente em comédias, quando personagens performam o gênero oposto. Na maioria das vezes, retornam ao gênero, sendo a inversão de caráter provisório em função da narrativa ou de uma suposta função cômica.

No entanto, há casos em que essa travessia ocorre por deslocamentos entre “territórios” de gêneros que desafiam as normas sociais. Esses deslocamentos são, por vezes,

representados no trânsito das viagens propriamente, como acontecem em alguns *road movies* (filmes de estrada), em que as fronteiras são subvertidas como os gêneros. Por exemplo, o filme *Priscilla, a Rainha do deserto* (1994) onde *drag queens* viajam de ônibus pelo deserto na Austrália interagindo com pessoas de pequenas vilas no caminho. A transitoriedade física se mescla aos modos de ser das pessoas envolvidas e articulam uma recusa ao regime normativo: justamente por não se fixarem ou se ajustarem à determinados “lugares”, ou das expectativas de gênero e sexo.

Sobre as pedagogias de gêneros e sexualidades, é importante destacar a potencialidade pedagógica das narrativas fílmicas na compreensão dos aspectos sociais, históricos e culturais impregnados nos registros das imagens em movimento em relação aos diferentes modos de ser e estar no mundo fora das ficções. Observamos, por conseguinte, em recentes pesquisas sobre cinema e educação quanto às identidades de gêneros e sexualidades dissidentes (Andrade, 2010; Castro & Costa, 2012; Paulino & Ribeiro, 2014; Athayde, Carneiro, & Silveira, 2016; Fontes, 2017; Cardoso & Mello, 2017), o entendimento dos filmes como ferramentas que expandem as discussões sobre essas questões que são, repetidamente, ocultadas em modelos de ensinamentos mais conservadores da educação formal.

Por exemplo, no debate sobre violência e discriminação sexual e de gênero na escola (como *homofobia* e *transfobia*), são profícuos os usos de filmes de conteúdos “sexistas” e “homofóbicos”, como sugerem Castro e Costa (2012), pois eles colaboram para reflexão e contestação de determinados modelos das representações fílmicas de relacionamentos, padrões de beleza, de felicidade etc. Voltada para o alunado infantil, a pesquisa que esses autores desenvolveram aborda filmes da produtora *Walt Disney*, que comumente fazem parte das vivências das crianças de várias gerações. Fontes (2017), indica que o cinema para esse público é propulsor de aprendizagens como a conquista de percepção, concentração e sensibilidade, e, por isso, expande o objetivo do foco nas identidades de gênero.

Em outras etapas da educação formal, quando acontece a discussão de diversidade e desigualdade de gênero através do cinema na educação, como afirmam Cardoso e Mello (2017), ela é árdua, na maioria das vezes, devido aos jovens estarem habituados com pensamentos deterministas para normatividade. No entanto, como Athayde, Carneiro e Silveira (2016) indicam, muitos filmes tornam problemas como a violência de gênero na escola, visíveis e percebidos, recebendo a necessitada atenção dos discentes. O corolário destas reivindicações, no entanto, já pressupõe a disposição do professorado em trabalhar temas transversais, como a diversidade sexual e de gênero, que nem sempre estão presentes no currículo formal das escolas. No entanto, como aponta Andrade (2010), muitos docentes não se ocupam desses temas e, ainda, reproduzem preconceitos de sexualidades desviantes e discriminações de gênero.

Ou seja, os posicionamentos políticos mais elaborados e justos, constituem um fator importante para a atuação docente sob o viés das diversidades. Ao incluir práticas de ensino contestadoras dos regimes normativos, o professorado poderá exercer uma prática política que, nas palavras de Giroux, “constrói condições pedagógicas para capacitar os estudantes para entenderem como o poder opera sobre eles, através deles e por eles, para construir e ampliar seu papel como cidadãos críticos” (2013, p. 161). Por isso, Paulino e Ribeiro (2014) reiteram a importância da formação docente no trato dos temas das diversidades (Caetano, Fernández, & Silva, 2010; Deslandes, 2010; Diniz, Nogueira, & Miranda, 2010). Os autores também denunciam a comum ausência dos espaços intencionalmente e sistematicamente constituídos para as discussões de cinema e gêneros no Ensino Superior, responsável pelas licenciaturas no sistema de ensino formal.

1.2.4. O ensino de artes visuais quanto às questões de feminilidades e do queer

Antes de tudo, o que entendemos como “feminilidades” nessa investigação, está distante da lógica binária normativa do sistema de sexo e gênero de “homem” e “mulher”. Feminilidades, portanto, não são pensadas como atributos e comportamentos destinados às “mulheres” necessariamente. Os aspectos de feminilidades são compreendidos para além dessas diferenças, na expectativa de, precisamente, se oporem ao binarismo do sistema sexo e gênero, dando abertura para as pluralidades dos modos de ser. Como Butler (1990/2016) indica, o determinismo desse sistema não é natural, pois ele é construído discursivamente no interior de uma *matriz heterossexual* e normativa de poder. O que quer dizer que sexo e gênero não se relacionam de forma determinante, podendo existir, por exemplo, “fêmeas masculinas” e “machos femininos”. As perspectivas adotadas nesse trabalho, propositalmente, colaboram para vislumbrarmos gêneros como construções sociais e culturais não naturais. Sob esse viés, feminilidades não são “mulheres”, mas possibilidades de pensar além da dominação masculina em qualquer classificação sexual, seja heterossexual, transsexual, homossexual etc.

Encontramos discurso classificatórios, tanto nos discursos normativos de heterossexuais e cisgêneros, como também em muitos discursos libertários feministas ou homossexuais, que insistem em divisões dualistas. As questões das representações de feminilidades nos contextos de ensino de artes visuais, estão, muitas vezes, sob essas condições dualistas. Por exemplo, as práticas de ensino em artes visuais tiveram a atenção da crítica feminista, segundo Clark (1996), quanto a história da arte canônica ocidental, considerada patriarcal e parte do imaginário imagético opressor dominado pelo “olhar masculino”. Nessa direção, Loponte (2002) considera que as mulheres se constituíram como objetos desse discurso de ver e representar, e que isso moldou as concepções do que é arte e do que é ser artista, além da evidente ausência de artistas mulheres na “história da arte” ocidental (Loponte, 2015). Burgess e Reay (2009), ainda preconizam a necessidade do confronto dessa visão feminista de segunda geração, mais do que por uma visão pós-

modernista, que seria danosa por sua “fragmentação identitária” e, assim, uma respectiva suposta não coerência. Porém, esses posicionamentos, mesmo relevantes politicamente, desconsideram o próprio avanço dos estudos feministas e queer, que emergiram como crítica ao regime de normalização, que prezaram o indeterminismo dos sujeitos e à suspensão da identidade como algo natural, e que tende a privilegiar diferentes e plurais concepções de narrativas.

Essa estrutura normativa já foi e é rompida ou criticada em muitos trabalhos de artistas contemporâneos como, por exemplo, no trabalho multimídia do norte-americano Matthew Barney. O artista não se limitou em representar diferentes categorias de sexo e gênero, como desenvolveu também seres híbridos de vários corpos e personagens que possibilitam novos olhares sobre cinema e arte, como na série de fotografias, desenhos, esculturas e de filmes, chamada de *Ciclo Cremaster* (Dias & Barreto, 2012). Já a artista norte-americana Cindy Sherman, utilizou bonecos de plástico com partes fragmentadas em alusão ao sexo e a violência, a fim de gerar repulsa (Canton, 2009). E, nos anos setenta a noventa, articulou noções de corpo e estereótipos de representações de mulheres no cinema *noir*, em autorretratos em que se apresentava travestida como na série *Untitled Film Stills* e, posteriormente, sobre o estereótipo feminino em pinturas da arte ocidental canônica. Nesses trabalhos, ela questiona o real e o simulacro nas identidades culturais (Portas, 2011). Para Nadaner (2002), os trabalhos artísticos, como os dos exemplos de Sherman e Barney, podem sugerir algumas implicações nos contextos do ensino de artes. Como ideias e pensamentos de diferentes pontos de vista sobre estereótipos, por exemplo, lhes concedendo olhares críticos para as imagens do corpo nas mídias. Como sabemos, estereótipos de feminilidades normativas nas mídias corporativas tendem a confinar padrões de beleza e de consumo à muitas pessoas e, segundo o autor, algumas sofrem até mesmo com doenças psicológicas

devido às disparidades de seus corpos com os das representações de corpos idealizados nas ficções.

Na análise de Nunes (2008), sobre gênero e cultura visual, observamos como esses estereótipos de feminilidades nas mídias corporativas são permeados pelos ideais de beleza e de comportamentos (como “delicadeza”) que habitam o imaginário de estudantes desde crianças. O mundo visual dos artefatos e produtos da mídia consumidas por elas, são imagens que exercem pedagogias, segundo a autora, configurando as relações sociais entre masculinidades e feminilidades. De modo geral, a autora indica a promoção de um “outro olhar” para as construções de gênero em uma perspectiva pós-estruturalista na educação. Nessa direção, também está o trabalho de Lisita (2018), sobre as visualidades fílmicas das *Princesas Disney*. Para a autora, essas visualidades reforçam estereótipos de feminilidades normativas como a idealização romântica e de beleza, além do consumismo. E, essas visualidades podem ser profícuas para o ensino de artes visuais, pois podem ser percebidas no cotidiano de estudantes, mesmo de forma indireta.

Já o ensino das artes visuais, numa perspectiva que privilegia o currículo e uma pedagogia queer (Vaz, 2012), tende a reconhecer as diferenças ao apontar as fragilidades das identidades (Moreira A. , 2018), e ao possibilitar a compreensão da aptidão que as imagens possuem em nos informar sobre as identidades, colocando em “xeque” esses estereótipos como os das mídias corporativas (Pereira A. , 2017). As diferenças em um currículo e uma pedagogia queer no ensino de artes visuais, não se dão apenas em questões de identidades e sexualidades, mas, também, na diversidade dos próprios currículos, em buscar o diferente e o estranho dentro da educação. E assim, o estranhamento “causa curiosidade, e o desejo por aquele conhecimento que se torna mais conflitivo” (Pereira & Costa, 2015, p. 218). O próprio conteúdo de artes visuais, nessa perspectiva, não se ajusta ao dualismo entre as artes consideradas “maiores” e todas as outras manifestações (Rodrigues G. , 2010). Desse modo,

ampliam-se os repertórios imagéticos das pessoas envolvidas, de forma não hierárquica, favorecendo o pensamento crítico e questionador das estruturas de poder que elegem certas imagens em detrimento de outras (Abreu, 2015; Abreu, Ospina, & Monteles, 2016). Ainda, da mesma forma, possibilita pensar criativamente um currículo dentro dos contextos educacionais, frequentemente pautados por um projeto de normatividade (Ranniery, 2017). As práticas docentes, mais elaboradas politicamente, podem repercutir questionamentos sobre a normatividade e, até mesmo, extrapolar o espaço da escola, como sugere Moreira (2019), ao analisar suas próprias práticas pedagógicas.

Muitas dessas discussões e práticas podem ser articuladas com o cinema. Como vimos, as representações de feminilidades fílmicas, por exemplo, possuem estereótipos normativos e apresentam relações de poder e hegemonia. Para Uberti e Valle (2018), as experiências de aprender com e a partir do cinema, nos possibilita criar alternativas para aprender desde outros espaços, desenvolvendo as potencialidades do alunado ao questionar seus estereótipos. O cinema, portanto, pode possibilitar as discussões sobre as representações sociais, e suas implicações educativas, como no processo de construção de uma educação queer: “aquela que visa a subjetivação de indivíduos plurais e verdadeiramente autônomos” (Rodrigues & Farias, 2018, p. 126).

Dias (2011), ao investigar visualidades queer na filmografia do cineasta Pedro Almodóvar e suas implicações na educação da cultura visual, argumenta que os discursos queer são capazes de: desafiar as representações visuais; “incentivar pedagogias de confronto, contrárias às pedagogias de assimilação e de reprodução que são acríticas das formas e desejos de saber” (Dias, 2010, p. 6); e auxiliar a educação da cultura visual em incorporar o estudo da representação visual em gênero e sexualidade como instrumentos de pedagogia crítica (Dias, 2010).

Para o autor, uma prática em educação da cultura visual que coloca em evidência as representações visuais de gênero e sexualidade da cultura do cotidiano,

[...] É uma experiência pedagógica significativa porque fornece uma miríade de oportunidades para cingir e adotar uma visão diversa da cultura, que não somente resiste acriticamente às representações visuais, mas incentiva a visão crítica como uma prática que desenvolva a imaginação, a consciência social e um sentido de justiça. (2011, p. 86).

Dentro dessa perspectiva, incorporar as representações visuais de gênero e sexualidade nos contextos educacionais não se passa, necessariamente, por assimilações de determinados sujeitos ou de novos conteúdos, mas na recepção crítica das mesmas e que destacam as responsabilidades sociais, oriundas das práticas educacionais mais elaboradas politicamente.

2. PROCESSOS

2.1. O discurso fílmico de Sebastián Lelio

É evidente nesse trabalho, a importância de Sebastián Lelio como diretor, roteirista e um dos produtores das cinematografias aqui investigadas. Ele nasceu em 8 de março de 1974 em Mendoza na Argentina, mas se considera de nacionalidade chilena devido a mudança para o país desde os dois anos de idade. Ele iniciou o curso de jornalismo em 1994, porém abandonou após um ano para estudar na Escola de Cinema do Chile. Dirigiu vários curtas-metragens e vídeos musicais até seus primeiros longas-metragens, obtendo reconhecimento tão-só a partir de 2013 em premiações internacionais, chegando a receber o Oscar de melhor filme estrangeiro em 2017. Lelio é considerado um dos principais nomes do chamado “novo cinema” chileno do século XXI, como veremos nesse tópico.

2.1.1. *Cinema chileno no século XXI*

Faz-se necessário retomar certos contextos históricos da ditadura militar e pós-ditadura no Chile para compreensão de alguns enfoques do cinema chileno (de 2005 até 2017), em especial da cinematografia de Sebastián Lelio (2006; 2013; 2017; 2017). A ditadura militar chilena foi imposta após a derrubada do governo democraticamente eleito de Salvador Allende, por um golpe apoiado pela CIA no dia 11 de setembro de 1973. O autoritarismo regeu o Chile até o ano de 1988 e foi liderado por uma junta militar presidida pelo general Augusto Pinochet. O regime foi caracterizado pelo apagamento de partidos políticos, repressões de organizações sindicais, sociais e culturais (Pedro & Woitowicz, 2011), e pelas perseguições, torturas e assassinatos de dissidentes. Após o fim do regime, o Chile passou por um período de redemocratização e, a partir de 2005, ocorreram uma série de reformas

constitucionais que consolidaram a democracia e implementaram reformas econômicas, políticas e sociais. Essas reformas constituíram parte de projetos de governos como a da Michelle Bachelet, por exemplo, eleita presidente em 2006.

Como afirma Trautenberg (2018), entre 2005 e 2015, simultânea ao estado, a indústria cinematográfica chilena passou por transformações. Essas transformações foram impulsionadas por um aumento no investimento do estado por órgãos estatais⁶ e organizações privadas que promoviam e financiavam o cinema no país. Com apoios financeiros, cineastas disputam audiências chilenas e, ao mesmo tempo, audiências em festivais de cinema em todo o mundo, onde também são em parte, premiados e aclamados pela crítica pela diversidade das produções cinematográficas do país (Trautenberg, 2018). Embora seja uma simplificação exagerada, há evidências de que há um crescente reconhecimento da diversidade da indústria cinematográfica do Chile. Cineastas chilenos, como Sebastián Lelio, destacam as diversidades em suas temáticas propostas nos filmes e são reconhecidos em várias premiações de festivais internacionais de cinema.

Essas temáticas propostas em seus filmes não são por acaso distantes dos contextos sociais e políticos delineados nas últimas décadas no Chile. Como sugere Urrutia (2010), grande parte do cinema autoral chileno (do século XXI) desenvolveu variados temas sociais, bem como os íntimos e pessoais – biográficos (Póo, Salinas, & Stange, 2012) –, onde se evidencia em muitos filmes a emergência dos “pontos de vistas” sobre o passado político. Essa análise enfatiza a opinião do próprio cineasta Lelio (2005) sobre a possibilidade da existência de um “novo cinema chileno”: os filmes, mesmo sem uma unidade de estética ou de conteúdo, ao todo tentam recuperar o atraso do momento social e histórico do militarismo autoritário de Pinochet. O diretor ainda salienta que o “triunfo” de um filme é ser significativo

⁶ Conselho Nacional de Cultura e Artes (Conselho Nacional da Cultura e das Artes ou CNCA), Corporação de Fomento da Produção do Chile (Desenvolvimento Econômico Chileno, Agência ou CORFO) e o Ministério dos Negócios Estrangeiros.

ao seu país de origem e que “desafie” a sociedade e sua cultura, ao invés de apenas concorrer a prêmios em festivais.

Há aqui, portanto, um esforço em desafiar os resquícios do período de regime militar na sociedade chilena. Entre esses resquícios no pós-ditadura estão, por exemplo, as aspirações globalizantes orientadas ao consumo como as “mídias de massa”⁷ (Rojo, 2018). Em contraponto a essas aspirações “globalizantes”, o cinema autoral chileno assume um caráter *subalterno* (Navarro, 2014) em expressar setores marginalizados que desafiam as culturas hegemônicas do ocidente. O que importa ainda, e mais obviamente neste caso do cinema de caráter subalterno, é compreender como Lelio se apropria, em seu trabalho, do olhar crítico para o legado histórico chileno. Isso se evidencia nas suas produções cinematográficas, como aprofundaremos nosso entendimento no decorrer desse texto, que são críticas do conservadorismo fortemente presente nos conceitos de *família* e *religião* da América Latina. E ao representar personagens que subvertem em diferentes níveis os estereótipos femininos de submissão ao masculino, contrapondo muitas produções *mainstream* que, generalizando, operam complacentes a esses estereótipos.

2.1.2. *Cinematografia de Sebastián Lelio*

O primeiro longa-metragem de Sebastián Lelio, *A Sagrada Família* (Budnik, & Lelio, 2006), foi filmado em fitas caseiras por três dias em 2005. Retratando um feriado de páscoa, Lelio exhibe nessa narrativa fílmica, uma família chilena tradicionalmente católica que recebe a visita da nova namorada do filho na casa de praia. A jovem causa uma agitação em alguns dos familiares por ser mais velha, atea e estudante de teatro. O efeito é da afronta as

⁷ De cunho estritamente comercial na produção audiovisual, voltada ao consumo de bens.

instituições conservadoras como religião e família, que Lelio já demonstrava se ocupar nesse primeiro trabalho, e são os principais temas desenvolvidos em seus filmes.

É dentro dessa perspectiva que Galindo (2012) explora, em sua tese de doutoramento, um dos subtemas desse filme pertinente a diferença na representação da homossexualidade masculina. Um filho da família representada é estudante de direito e seduz um colega do curso que passa o feriado na mesma casa. Enquanto um deles se dispõe de uma certa liberdade, pois é assumido e tolerado socialmente devido a sua melhor condição econômica, o outro não se assume por medo do estigma social de um ambiente socioeconômico menos favorecido, mais rigoroso e conservador de uma família de costumes normativos. Para o autor, essa encenação representa a complicada sociedade chilena supostamente liberal, mas homofóbica, que é mais conservadora do que aparenta em termos de identidade de gênero e família.

O filme seguinte dirigido por Lelio, *Natal* (Castro, & Lelio, 2009), apresenta uma narrativa sobre três adolescentes de famílias ausentes que descobrem o sexo a três. Eles estabelecem simbolicamente uma nova família formada fundamentalmente por um conjunto de interesses que os une quando passam a noite de Natal juntos. Esse filme, assim como o anterior, “parecem então interrogar o presente a partir do desmoronamento da instituição família” (Doppenschmitt, 2014, p. 98). Até a passagem do tempo baseado em um feriado religioso retoma a temática de família aliada à religião cristã, fortemente presente na sociedade chilena. É curioso observar, também, que Lelio se utiliza desse conceito normativo de família na estrutura de todas as suas narrativas fílmicas produzidas até o presente momento dessa escrita.

No entanto é recente, a partir de 2013 com o filme *Glória* (Larraín, J. de D., Larraín, P., Lelio, & Lelio, 2013), que ele se dedica a fortes personagens femininas em suas narrativas. Esse filme é protagonizado pela atriz Paulina García que interpreta uma mulher de 58 anos de

nome Glória Cumplido, mãe de dois filhos com vidas independentes e divorciada a quatorze anos. Mesmo sofrendo com a ausência dos filhos, a personagem não se limita ao papel materno, pois procura por experiências amorosas em bailes de adultos solteiros em Santiago, Chile. Seus comportamentos no decorrer do filme, como os de exercer na sua idade uma liberdade sexual, são avessos de muitas das expectativas sociais de mulheres de culturas conservadoras. Considerando-se que personagens mulheres mais velhas em trabalhos cinematográficos interpretam, em geral, papéis coadjuvantes, o filme apresenta esse e uma série de outros contrapontos entre as ficções e algumas “realidades” que são exploradas na representação do envelhecimento da protagonista.

É precisamente do artifício do desprezo do envelhecimento em uma sociedade obcecada pela juventude (Barker, 2017), que o diretor Sebastián Lelio se baseou para a ideia da escrita do roteiro, que se deu em conjunto com Gonzalo Maza. Como sugere Senta (2018), o filme proporciona delinear “outras perspectivas imagéticas para a vivência do envelhecimento” (p. 43). Dessa forma, a narrativa se desenvolve a partir do amadurecimento da personagem Glória ao vivenciar um relacionamento com um homem chamado Rodolfo, de 65 anos, interpretado pelo ator Sergio Hernández, o qual ela conhece em um dos bailes que frequenta. O casal se diverte algumas vezes, no entanto a protagonista almeja uma relação romântica aos padrões tradicionais com Rodolfo que, por sua vez, prioriza apenas os cuidados com suas duas filhas e com o seu recente divórcio.

A liberação de Glória do ideal romântico se dá no seu processo de amadurecimento no *clímax* da trama com o término de seu relacionamento com Rodolfo, que pode ser entendida como a aceitação, pela protagonista, da incerteza e provisoriedade de muitos dos relacionamentos amorosos (Senta, 2018). Nas sequências finais do filme, Glória se reinventa e dança em um baile com seu próprio “ritmo”, como descreve Delgado (2013), de forma “inspiradora”. É sobre o tratamento dado por Lelio a essa questão, que Navarro (2014)

caracteriza *Glória* (Larraín, et al, 2013) como um filme subalterno: à ausência de estereótipos ao representar a experiência vivida pela personagem. Como por exemplo, Lelio filma cenas de nudez e de sexo explícito da protagonista com naturalidade (Denby, 2014), sem demonstrar desconfortos típicos de cenas de sexo de diversos filmes com personagens mais velhos.

A naturalidade e sensibilidade da representação da personagem principal, bem como essa forma da qual foi conduzido o filme, ajudaram *Glória* (Larraín, et al, 2013) ser reconhecido e aclamado pela crítica⁸ e em festivais de cinema⁹, sendo um dos filmes responsáveis por projetar o cinema chileno em vários outros territórios. Em 2018, foi produzida uma versão norte americana chamada *Gloria Bell* (Larraín, J. de D., Larraín, P., Lelio & Lelio, 2019) com os mesmos produtores e direção de Lelio, e protagonizado por Julianne Moore no lugar de Paulina García. A adaptação por sua vez tem recebido críticas (Debruge, 2018; Haskell, 2019) condenando a perda de alguns dos aspectos críticos centrados na localização geográfica do filme anterior ao deslocar a ambientação para Los Angeles, Estados Unidos.

Após divulgar a primeira versão de *Glória* (Larraín, et al., 2013), Lelio se dedicou em escrever e dirigir o filme *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, J. de D., Larraín, P., Lelio, Maza, & Lelio, 2017). Tal como ocorre no filme anterior, a narrativa é centrada em apenas uma personagem, que nesse caso refere-se à Marina Vidal interpretada pela atriz Daniela Vega. Trata-se de uma jovem mulher que trabalha como garçonne e cantora lírica e mora em Santiago, Chile. Em suma, é importante saber que a personagem namorava com um homem vinte anos mais velho, de nome Orlando, interpretado por Francisco Reyes. Em uma das primeiras sequências das cenas do filme, o casal sai para se divertir, e em seguida Orlando

⁸ Segundo site *Metacritic*, esse filme alcançou aclamação com pontuação 83 de 100 para 30 críticas. Fonte: <https://www.metacritic.com/movie/gloria-2013>.

⁹ Em indicações e em prêmios como nos festivais de Havana e Lima na qual venceu nas categorias de melhor filme e melhor ficção, enquanto no de Berlim venceu na categoria de melhor atriz para Paulina García.

não se sente bem e Marina o leva para o hospital. Rapidamente ela é informada por um médico que Orlando morreu de um aneurisma cerebral. No entanto, ela é impedida de lamentar a morte do amante e é obrigada a enfrentar suspeitas de familiares, de médicos e uma detetive sobre a morte do parceiro, mesmo sem aparentes motivos, no decorrer da narrativa fílmica. E isso diz respeito ao fato da personagem Marina ser uma mulher transexual, o que para os familiares de Orlando não é algo tolerável (Teodoro, 2018). Dessa forma a protagonista é humilhada, intimidada e agredida e, ao mesmo tempo, se sente forçada a manter uma certa discrição (Dalton, 2017). As humilhações vão de um médico se dirigir a ela pelo gênero oposto, uma policial que pergunta se Orlando pagou por seus serviços, até a ex-esposa de seu amante que não a quer no funeral e de seus filhos que a ameaçam.

Evitando qualquer grande exposição de emoções mesmo em situações de aflição (Dalton, 2017), Vega, ela própria transexual, está presente em quase toda cena, geralmente sozinha. Por conseguinte, podemos facilmente nos colocar em seu lugar e, como sugere Lane (2018), sentir o desprezo de uma sociedade intolerante ou, como sugere Dalton (2017), nos fazendo, como espectadores, cúmplices com a discriminação. Contrariamente à representação que comumente se faz de discriminação de gênero no cinema, Lelio não cede aos estereótipos e marcadores sociais na construção da personagem Marina. Ele e o diretor de fotografia Benjamin Echazarreta, garantem a dignidade da personagem no decorrer das cenas, como sugere Delgado (2018), ocultando o que Marina não queira mostrar de seu próprio corpo.

De acordo com o cineasta (Lelio, 2017), *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, et al., 2017) difere de seus outros filmes que são mais “realistas”, pois nesse ele utiliza cenas metafóricas, como a qual a personagem Marina é arrastada por uma ventania ao caminhar pela rua. Ao mesmo tempo, cenas surreais como essa podem enfatizar as questões envoltas em discriminações vivenciadas em diversas instancias sociais, e são mais próximas de determinados cotidianos simbolicamente do que o ato de Lelio e Echazarreta filmarem Marina

com honradez. Por essa visão, o filme pode favorecer questões políticas, que concernem nessas vivências discriminatórias da protagonista (Lodge, 2017). No entanto, para Lelio, entrevistado por Cabeza (2017), essas questões políticas são geralmente centradas na procura por “respostas”, enquanto o cinema incitaria os questionamentos como, por exemplo, os de interrogar os rótulos das identidades de gênero. O filme teve uma repercussão positiva (Hopewell, 2018), garantindo-lhe a indicação e o prêmio no Oscar de 2018, na categoria de melhor filme estrangeiro de 2017.

O filme *Desobediência* (Guiney, Torresblanco, Weisz, & Lelio, 2017) foi lançado poucos meses após a divulgação de *Uma Mulher Fantástica*, em 2017, e é o primeiro longa-metragem dirigido por Lelio de produção norte americana e de idioma inglês. O roteiro, escrito por Lelio e Rebecca Lenkiewicz, é uma adaptação do livro de mesmo nome da autora Naomi Alderman, cuja narrativa é centrada nas personagens Ronit, interpretada por Rachel Weisz, e Esti, interpretada por Rachel McAdams. Ronit, que mora em Nova York e trabalha como fotógrafa, demonstra ser afastada de sua família conservadora que mora em Londres. Seu pai, um importante rabino do judaísmo ortodoxo – conhecido pela rigurosidade dos costumes e rituais –, morre na primeira cena do filme, enquanto dava um sermão sobre livre arbítrio e a natural desobediência do ser humano, enquanto a sinagoga é filmada mostrando uma clara divisão dos lugares que ocupam homens, na parte principal, e mulheres, junto à parte de trás. Ronit recebe a notícia da morte de seu pai durante uma sessão que tira fotos de modelos tatuados. Nas cenas que se seguem, a personagem sai para beber e tem sexo com um estranho e então vai patinar numa pista de gelo. Esses comportamentos podem ser pensados, como sugere Glyde (2018), como significativos de como Ronit viveu em conflito com sua comunidade de origem, agora ela aparenta exercer sua liberdade de escolhas.

No entanto, ela viaja e comparece nas cerimônias de morte de seu pai rabino. Em várias cenas, o estilo e as ações da protagonista contrastam com as aparências e os

comportamentos conservadores das outras pessoas de sua família, como, por exemplo, das mulheres, que usam roupas longas de cores escuras e perucas iguais, e são apresentadas como submissas e recalcadas. Ronit é recebida em Londres pelo discípulo de seu pai, o personagem Dovid interpretado pelo ator Alessandro Nivola, praticamente um membro da família que tenta mostrar-lhe alguma gentileza em meio ao desconforto gerado apenas pela presença contrastante da protagonista. Para Zacharek (2018), esse personagem representa os modos como a opressão e a generosidade podem se misturar.

No decorrer da narrativa fílmica, a personagem descobre que Dovid se casou com Esti que era sua amiga quando adolescente. Gradativamente, a relação entre Ronit e Esti é aprofundada, revelando uma paixão que se desenvolve às escondidas. Seus desejos são oprimidos, principalmente os de Enit, devido as exigências de regras bem estabelecidas de sexo e gênero em uma comunidade marcada pelo extremismo religioso. Obedecer às regras, portanto, proveria apoio e uma segurança resguardada pela própria comunidade. Desobediência não.

É curioso observar que ambas as personagens se apresentam confusas, como argumenta Edelstein (2018), Esti em relação à seguir ou não seus desejos e Ronit em relação à preservar relacionamentos ou supostas liberdades. Langer (2018) fez a mesma observação e acrescentou ao escrever sobre como cada personagem tem a difícil missão de eleger determinadas verdades sobre quem eles realmente são e o que eles realmente querem. Nesse sentido, é possível compreender a complexidade que envolve as escolhas das personagens que muitas vezes não seguem uma coerência de suas práticas e seus desejos sexuais, como, por exemplo, Enit, ao permanecer casada com Dovid mesmo conseguindo sentir prazer sexual apenas com Ronit (Delgado, 2018).

Não obstante a essas escolhas, elas anseiam por conexões que vão contra a ortodoxia vigente, assim como, em diferentes níveis, acontece com as outras protagonistas dos filmes

anteriores de Lelio. Algumas das características de suas personagens representam as feminilidades que estão de alguma maneira às margens da sociedade patriarcal (Fuente, 2017). No caso de Glória, em *Glória* (Larraín, et al, 2013), ser divorciada e próxima ao envelhecimento, de Marina, em *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, et al, 2017), ser transexual, e por fim, Ronit e Esti, em *Desobediência* (Guiney, et al, 2017), serem lésbicas. Idade, identidade de gênero, sexualidade, são alguns dos marcadores sociais que comumente autorizam a classificação de certas feminilidades numa visão dicotômica de certas ou erradas, ou mesmo, obedientes ou desobedientes.

2.2. Trajetórias metodológicas

A cinematografia de Sebastián Lelio, apresentada brevemente no tópico anterior, foi o objeto de estudo dessa investigação. Precisamente, os filmes *Glória* (Larraín, J., Larraín, P., Lelio, Maza, & Lelio, 2013), *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, J., Larraín, P., Lelio, Maza, & Lelio, 2017) e *Desobediência* (Guiney, Torresblanco, Weisz, & Lelio, 2017) foram os escolhidos para as análises, pois são os únicos da cinematografia do diretor que foram distribuídos comercialmente e que temos acesso até o primeiro semestre de 2019, quando o projeto de pesquisa dessa dissertação já estava delineado.

Como vimos, os três filmes são centrados em protagonistas que representam *mulheres* que lidam com as expectativas de sexo e gênero normativos ou de valores hegemônicos de família – no singular – e religião do mundo ocidental. Considerando também que são filmes recentes, lançados na última década (entre 2013 e 2017), foi possível observar a forma com a qual algumas feminilidades são representadas na atualidade, sobretudo, no cinema latino e subalterno.

Essa investigação começou pelas análises dessas narrativas fílmicas. Na sequência, os achados dessas análises fílmicas foram relacionados com as categorias de análise do trabalho e o respectivo marco teórico, que são os conceitos conexos com currículo e pedagogia queer e com a Educação da Cultura Visual, como *performatividades de gênero* da filósofa Judith Butler. Esses dois processos da investigação são detalhados nos próximos tópicos dessa seção.

2.2.1. *Análise dos elementos cinematográficos*

Analisar um filme, tal como sugerem Goliot-Lété e Vanoye (2011), é um processo em duas etapas: primeiro de “decomposição” – uma separação de elementos distintos do próprio filme; e, posteriormente, de “reconstrução”, relacionando esses elementos à forma de “criação” que é assumida por quem analisa. O objetivo desse processo é, então, elucidar o funcionamento do filme, propondo algo ou uma interpretação (Penafria, 2009). As análises dos três filmes dirigidos por Sebastián Lelio, portanto, se iniciaram no processo de decomposição dos elementos que os constituem. Para essa etapa, foi utilizada a “decupagem” fílmica, que é, precisamente, a fragmentação de um filme. Decupagem, segundo Aumont e Marie (2003), é também uma ferramenta de produção de um filme por meio de um roteiro, para estruturação de *planos e sequências*. A decupagem passa a ser importante também para a crítica, que se apropria, de forma metafórica, desse passo inicial da produção, com a finalidade de enxergar os elementos fílmicos de forma mais atenta. As sequências são partes, dentro de um filme, que têm uma “função dramática” ou um “papel narrativo”, formadas por *cenas* – que são unidades específicas de espaço-tempo (Xavier, 2005, p. 27). E um plano corresponde a uma tomada da cena, ou seja, é uma parte entre dois recortes da filmagem. Para a decupagem dos três filmes, enumeraram-se, portanto, as sequências de cada um e, em seguida, detalhou-se cada plano.

Para cada plano, inicialmente foi observada a forma de sua dimensão: variou entre “grande plano” para paisagens e visão geral; “plano de conjunto”, com enquadramento mais próximo, mostrando cenário e personagens em cena; “plano médio”, em que os personagens aparecem mais próximos, focalizados; “plano de rosto”, com o foco no rosto do personagem; ou “plano detalhe”, para o foco em objetos ou algo específico que é ampliado. Depois se observaram o ângulo de filmagem e o movimento de câmera. Estes, segundo Martin (2005), podem ser: “plano picado”, que é o ângulo de cima para baixo; “plano contrapicado”, que é inverso do primeiro; “enquadramento inclinado” ou “enquadramento desordenado”; “*travelling*” – movimento de câmera que pode ocorrer para frente em direção ao que se filma, ou ao contrário para trás, ou na vertical; “estático” – sem movimento; ou “panorâmico”.

Em seguida, foi observado o que é mostrado em cada plano. Por exemplo, ao ser mostrado um objeto, o que é? Um personagem ou mais personagens, qual a sua identificação e como está/estão centralizado(s) pela câmera (se está no centro da fotografia ou nas laterais, de costas, de frente ou de lado)? Caso apareçam personagens, observa-se seu figurino. Depois, sendo possível notar o fundo, verificar de qual lugar ou cenário se trata. É dia ou noite? Está chovendo ou o dia está ensolarado? Ainda verificar qual é a iluminação do plano, as cores que se destacam, ou se há cores. Todos esses aspectos técnicos cinematográficos apontados até aqui também são recursos narrativos e expressivos que colaboram para o que é comunicado visando à construção das imagens. Principalmente nessas etapas, baseou-se no que Martin (2005) escreve sobre cada elemento que compõe o filme. Os enquadramentos, os ângulos e os movimentos de câmera, geralmente, possuem funções descritivas ou até significados psicológicos. Exemplificando, um ângulo de filmagem ser um “enquadramento inclinado”, com a intenção de mostrar o desequilíbrio ou perturbação de um personagem. A iluminação, as cores, os figurinos, os cenários podem apresentar também funções dramáticas, simbólicas, realistas, ou implicações psicológicas, técnicas e estéticas decorativas. Assinale-se, por

exemplo, que as iluminações nos filmes analisados não são, em geral, “dramáticas”. Elas prezam pela naturalidade do que acontece, aproximando-se de um “realismo”.

Na sequência, foi observada a “ação” de cada plano: o que acontece no enquadramento, o que os personagens fazem ou falam. Caso apareçam personagens no plano, quais são seus gestos? Vale dizer que, quase sempre, o gesto aqui está conexo à ação. Por fim, nota-se a ausência ou presença dos “fenômenos sonoros”. Estes podem ser “ruídos” naturais, sons de natureza ou de músicas, e/ou sons de objetos e de personagens e suas falas. Ou, então, músicas que são colocadas na montagem da narrativa, compondo a trilha sonora do filme, e que em geral dão papel rítmico, lírico ou dramático à ação exibida. São esses os planos que compõem as cenas de cada filme. No caso em estudo, foram sessenta e quatro cenas no filme *Glória*, sessenta e cinco cenas no filme *Uma Mulher Fantástica* e sessenta e sete cenas no filme *Desobediência*. Destaque-se que, em cada cena, pode haver de um até cinquenta planos.

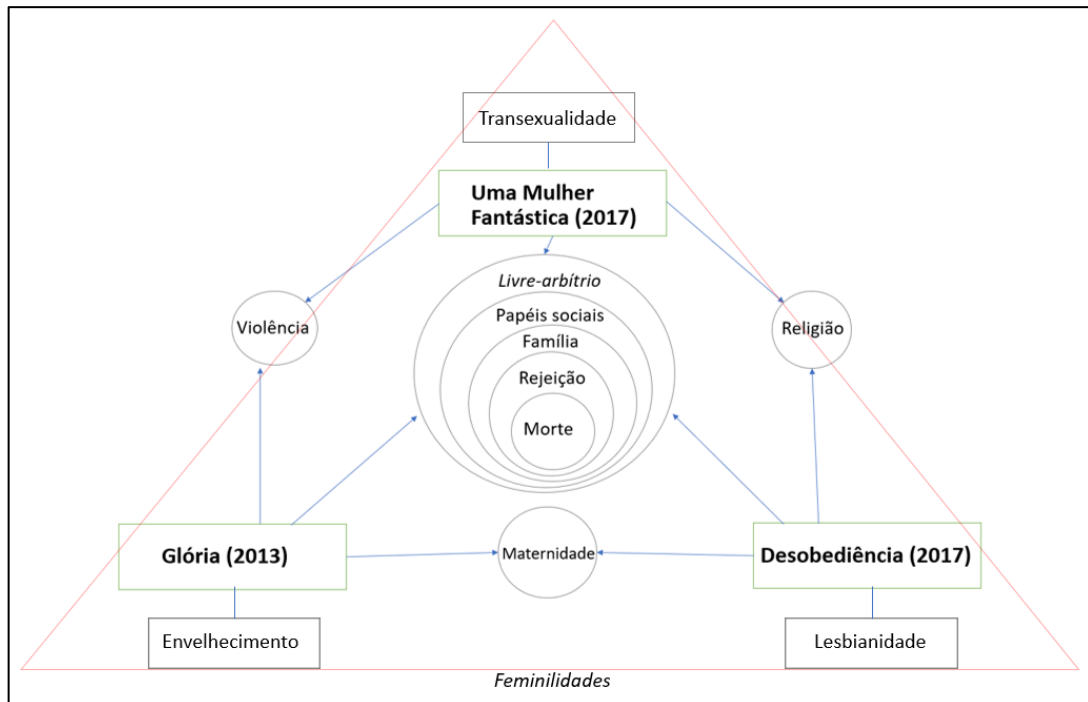
Concluída essa primeira etapa, iniciou-se a segunda fase. Esta consistiu em analisar os planos em relação às cenas e sequências das três narrativas fílmicas (começo, desenvolvimento, *clímax* – ponto alto da narrativa – e desfecho).

Nessa fase, foi utilizada a “interpretação crítica”, que é a análise de como o filme produz sentido. O termo “crítica” não diz respeito tão somente à avaliação aqui. Conforme explicam Goliot-Lété e Vanoye (2011), a interpretação crítica pode considerar o projeto desenvolvido e a intenção explícita do filme e, ao mesmo tempo, considerar que quem analisa pode usar seus próprios sistemas de compreensão, desde que não seja incoerente com o projeto literal. Essa parte constituiu, além do estudo das narrativas, os dois eixos de interpretação: “sócio-histórico” e “simbólico”. Para a interpretação “sócio-histórica”, distinguiram-se os aspectos políticos e culturais da sociedade na qual a narrativa fílmica foi produzida. Os filmes, como explicam os autores, por mais fictícios que sejam, em geral retratam a sociedade da época em que foram produzidos, expondo um ponto de vista. Em suas

palavras, “reflexo ou recusa, o filme constitui um *ponto de vista* do mundo que lhe é contemporâneo” (Goliot-Lété & Vanoye, 2011, p. 28). E a interpretação “simbólica” é o estudo dos efeitos metafóricos de filmes ou passagens de determinadas cenas que não produzem apenas o sentido “literal”. Essa interpretação é, aparentemente, mais “aberta”, embora ela também produza “sentido” em relação às outras análises, como a interpretação sócio-histórica.

Após essa fase, foi possível fazer uma “análise temática” (Aumont & Marie, 2004) de cada filme e estabelecer conexões desses temas entre os três filmes que compõem o discurso fílmico de Sebastián Lelio. Verificou-se que os temas “família”, “morte”, “papéis sociais”, “rejeição” e “livre-arbítrio” são discutidos nos três filmes de forma abrangente. Mas também que, em comum, *Uma Mulher Fantástica* (2017) e *Desobediência* (2017) abordam o tema “religião”, *Desobediência* (2017) e *Glória* (2013) abordam o tema de “maternidade”, e *Glória* (2013) e *Uma Mulher Fantástica* (2017) abordam o tema da “violência”. Especificadamente, *Glória* (2013) trata do “envelhecimento”, *Uma Mulher Fantástica* (2017) trata da “transexualidade” e *Desobediência* (2017) de “lesbianidade”. E todos esses temas, evidentemente, conectam-se ao tema das “feminilidades” (essas relações temáticas estão situadas na Figura 1, na sequência).

Figura 1 – Quadro das relações temáticas entre os filmes



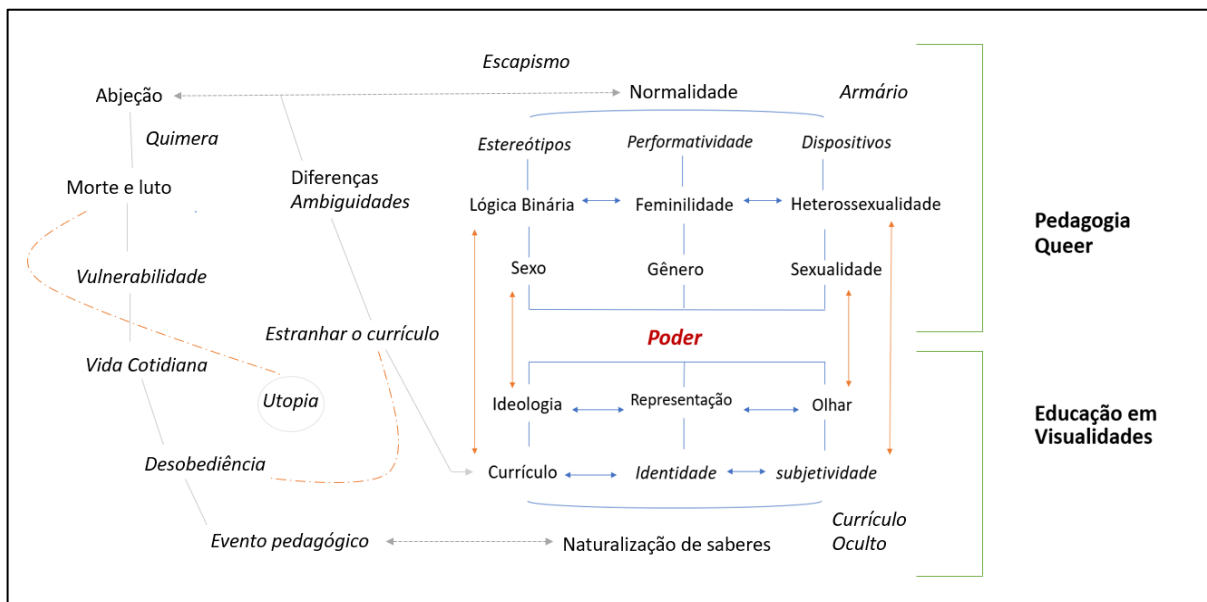
Fonte: arquivo pessoal.

Uma última fase das análises de aspectos cinematográficas, antes da parte de descrição textual, corresponde a uma breve explicação sobre as personagens principais de cada filme, para verificar: caracterização; dimensões verbais dos diálogos e dos gestos; o modo como são construídas suas características na narrativa fílmica; os modos das expressões sexuais e de gêneros; possíveis analogias com o meio social e com as interpretações sócio-históricas e simbólicas. Nessa etapa, também foi possível destacar importantes planos e sequências dos três filmes. Aqui pontuam-se esses planos com informações do tempo em que é exibido o filme e em *fotogramas* (*frames* de imagens pausadas do filme) que acompanham as descrições textuais.

2.2.2. Análise dos conteúdos

Um dos principais objetivos do trabalho foi encontrar relações entre as representações fílmicas de feminilidades de Sebastián Lelio com os estudos de Teoria Queer e da Educação da Cultura Visual. Portanto, em um segundo momento, foi investigado como os achados das análises fílmicas, detalhadas no tópico anterior, se conectariam com a pesquisa bibliográfica e com o marco teórico. Por intermédio de tropos, que são associações de ideias-chaves que relacionam as representações de feminilidades fílmicas com alguns dos conceitos pertinentes sobre os temas principais, podem-se encontrar paralelos entre as pesquisas e as análises. Assim, a parte escrita do trabalho foi construída em torno das categorias de análise. O desenvolvimento dessa etapa possibilitou traçar uma rede de conceitos e temas que se ligam diretamente e indiretamente (Figura 2).

Figura 2 – Quadro de relações entre conceitos e temas das categorias de análise



Fonte: arquivo pessoal.

As categorias de análise, portanto, foram baseadas nesses tropos – temas e metáforas presentes nos filmes – que dialogaram com os conceitos da pedagogia queer e da educação em visualidades. Os temas da morte e da sexualidade nos filmes, bem como a metáfora

cinematográfica do espelho, foram associados aos conceitos de “*dispositivos de sexualidade*” de Foucault (1976/2015), “*epistemologia do armário*” de Sedgwick (2007), currículo “oculto” e “*deslocalização do olhar*” de Hernández (2011), na primeira categoria de análise, com base, principalmente, no conceito de “*performatividades de gênero*” de Butler (1990/2016). Os temas da rejeição e da violência nos filmes e as metáforas cinematográficas do “gato de Glória” e da “quimera” foram associados aos conceitos de “*pedagogia dos monstros*” e “*ideologia de gênero*”, na segunda categoria de análise, baseada na noção de “*estranhar o currículo*” de Louro (2018). Os temas de livre-arbítrio e emancipação, nos filmes, foram associados aos conceitos de “*quiridade*” e “cotidiano”, na terceira e última categoria de análise baseada, em especial na “*pedagogia da desobediência*” de Atkinson (2018).

3. INTERPRETANDO

Antes de tudo, teço aqui algumas considerações sobre as análises fílmicas presentes nesse capítulo. Elas foram escritas baseadas no objetivo principal do trabalho de investigação de articular as representações fílmicas de feminilidades da cinematografia de Sebastián Lelio com Teoria Queer, pedagogia queer, currículo e Educação da Cultura Visual. Na tentativa de cumprir com esse objetivo (ver tópico “2.2. *Trajetórias Metodológicas*”), foi utilizado tropos, como “*performatividades de gênero*” e morte, “*estranhamento*” e ideologia, e “*pedagogia da desobediência*”. Os conceitos aparecem entre descrições de cenas, metáforas fílmicas e fotogramas dos três filmes selecionados para essa investigação: *Desobediência* (Guiney, et al., 2017), *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, et al., 2017) e *Glória* (Larraín, et al., 2013).

É preciso reconhecer que esses filmes não foram considerados como “exemplos” de “*visualidades queer*”. E, certamente, também não foram pensados dessa forma, pois não representam, por exemplo, “*estranheza*” narrativa, ambiguidade ou “*paródia*” de gênero, que um cinema alcunhado de queer costuma propiciar. Inversamente, os filmes aqui analisados, representam buscas incessantes pela *normalidade*. No entanto, procuramos analisar pontos que convergem saberes e colaboram para o entendimento de conceitos da Teoria Queer e da Educação em Cultura Visual. Essas perspectivas teóricas serviram aqui como “*lentes*” que escancaram fraturas da própria noção de normalidade e dos saberes que estão comumente naturalizados nas nossas epistemologias. A própria noção de feminilidade incutida no objeto de pesquisa (“*as feminilidades fílmicas*”) é desconstruída ao longo da análise sobre os longas-metragens.

Não há aqui, também, dessa forma, uma procura pela “origem” de um feminino representado no cinema conexo tão-só aos aspectos biológicos, os quais muitos estudos

mitológicos, psicanalíticos e até feministas se propuseram. No lugar dessa visão e construção, entendemos feminilidades de dentro de uma política de gênero, ancorada no que a filósofa Judith Butler alcunha de “genealogia política das ontologias de gênero” (1990/2016, p. 69). E como sugere Salih (2018, p. 70), ao invés de uma busca improfícua por origem e causa, Butler estuda de forma genealógica os *efeitos* de gênero e o reconhece como um efeito. Genealogia é entendida por ela “no seu sentido especificadamente foucaultiano para descrever uma investigação sobre o modo como os discursos funcionam e os propósitos políticos que eles cumprem”. Alguns recortes dos estudos genealógicos nos trabalhos de Butler e, em menor medida de Michel Foucault, são precisamente, os marcos teóricos dessa investigação sobre os filmes.

As três categorias de análise são os conceitos de: *performatividades de gênero* de Butler, de *estranhar o currículo* de Guacira Lopes Louro, e da *pedagogia da desobediência* de Dennis Atkinson. Sobre a primeira categoria, é destinada a primeira seção desse capítulo, chamada “*Performatividades de gênero: do tema da morte à sagrada família*”. Para a segunda categoria, a segunda seção chamada “*Estranhamentos, abjeção e representação*”. E a terceira categoria, respectivamente, a terceira seção chamada “*Desobediência, eventos pedagógicos e quiridade*”.

3.1. Performatividades de gênero: do tema da morte à sagrada família

Conjecturamos nessa seção, que o entendimento de conceitos como gênero e *performatividade de gênero* de Butler, sexualidade, poder e *dispositivos de sexualidade* de Foucault, se associam a alguns entendimentos sobre os filmes analisados nessa investigação e nas questões pedagógicas e da Teoria Queer.

3.1.1. A morte e a lógica binária de gênero

Ao investigar os três filmes selecionados da cinematografia de Sebastián Lelio, prontamente se identificam temas que se integram de múltiplas formas, como livre-arbítrio, religião, família, violência e morte. Esse último tema, em especial, acompanha o desenvolvimento narrativo das personagens principais de cada filme. Em *Desobediência* (Guiney, et al., 2017), por exemplo, observa-se toda a trama envolta no luto ocasionado pela morte do pai da protagonista que já ocorre na primeira cena. Em *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, et al., 2017), seguimos as dificuldades da protagonista em vivenciar o luto causado pela morte de seu namorado no começo do filme. E em *Gloria* (Larraín, et al., 2013), a protagonista teme a aproximação com sua morte por estar envelhecendo, e assim ela procede de modo diferente que o habitual em sua vida. Ou seja, a morte, para essas protagonistas, funciona como um expressivo estímulo gerador de suas ações na jornada narrativa.

Uma Mulher Fantástica (Larraín, et al., 2017), começa acompanhando o personagem Orlando Onetto (interpretado pelo ator Francisco Reyes), que morre no primeiro ato do filme. No início (00:02:50 – 00:16:13) vemos o personagem vivendo o seu último dia: em uma sauna recebendo massagem; trabalhando em sua empresa de tecidos; e, em seguida, encontrando sua namorada em um hotel, onde ela trabalha como cantora do bar, para comemorar o aniversário dela em um restaurante. Na sequência, em uma pista de dança, Orlando e sua parceira dançam abraçados a música “Time” da banda *The Alan Parsons Project*, cuja letra é sobre alguém se despedindo de quem ama para sempre, dizendo que a “maré” e as “estrelas” as espera. Obviamente, essa despedida simboliza a morte na letra da música e na narrativa fílmica assume um papel lírico que reforça a densidade das cenas subsequentes: a morte de Orlando.

Orlando e a namorada vão para o apartamento onde moram. São encenados como alegres e alcoolizados ao chegarem. Eles começam a transar demonstrando muita intimidade e

romantismo. No entanto, essa cena rapidamente é cortada para um tempo posterior em que Orlando está ofegante e incomodado na cama. A namorada acorda preocupada perguntando o que aconteceu e ele não sabe responder. Ele tenta andar e cai, e a parceira desesperada corre para ajudá-lo. Na sequência, observamos ela levando-o ao hospital. Ao deixar Orlando encostado em uma parede do corredor externo do prédio para pegar a chave do carro, ele se desequilibra caindo por vários degraus de uma escada. As cenas consecutivas são da namorada aflita dirigindo e mantendo Orlando acordado ao seu lado, até chegarem na emergência de um hospital em que ele é levado às pressas para uma sala de cirurgia.

A câmera que seguia precisamente os movimentos de Orlando e persistia em enquadrar seu rosto desde o começo do filme, agora segue e foca na real personagem principal: a parceira que se chama Marina Vidal (interpretada por Daniela Vega). Nesse plano (00:16:13 – 00:16:52), enquanto ele falece a câmera enquadra apenas a reação de angústia no rosto de Marina ao ver o que acontece. Sua reação é tanto de aflição, quanto de contrariedade pela inabilidade diante da morte. Uma socorrista afasta Marina da sala e fecha a porta de correr com uma abertura no meio de vidro. E, por essa abertura, a personagem continua a olhar atônita (Figura 3). A abertura reflete profissionais prestando os últimos socorros, mas essa ação está em segundo plano, pois o foco da câmera prossegue na personagem principal e na reação de seu rosto.

Figura 3 – Marina observa atônita seu namorado que falece enquanto é atendido por uma equipe médica



Fonte: Frame de cena do filme *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, et al, 2017).

Esse plano pontua uma reviravolta no desenvolvimento da narrativa fílmica. Adiante, assistimos a personagem enfrentando obstáculos para vivenciar o luto, sobretudo, por ela ser uma mulher trans que vive na conservadora cidade de Santiago, Chile. Ela será impedida de ir ao velório e será sequestrada por outros familiares de Orlando. Ela será acusada de ser prostituta e de ter matado Orlando por causa de seu dinheiro, pois a queda dele na escada deixou ferimentos.

Essa “reviravolta” se assemelha com o que acontece, por exemplo, no filme norte-americano de Alfred Hitchcock, *“Psycho”* (*Psicose*) de 1960, onde Marion Crane, até então personagem principal, é assassinada no primeiro ato do filme. Isso muda o estilo da narrativa, de uma fuga de um roubo protagonizado por Crane, para uma história de suspense protagonizada pelo psicótico Norman Bates, dono do hotel onde Crane é assassinada enquanto fugia. No caso do filme de Lelio, o que aparentava ser uma história romântica, altera-se bruscamente para uma história dramática e violenta. No entanto, o que Lelio subverte, em maior medida, é a mudança do foco do olhar de Orlando para Marina. Como se sabe, personagens como Orlando são comumente representados no cinema com maior destaque nas

tramas, ao contrário de personagens como Marina, que são menos representadas ou recebem menos destaque.

Por sua vez, a questão do “foco do olhar” é profícua para a Educação da Cultura Visual. Quando, por exemplo, Hernández (2011) sugere a “deslocalização” do olhar a fim de questionarmos como naturalizamos determinados modos de ser. Assim sendo, ao acompanharmos a personagem Marina no centro da ação, somos deslocados para uma “outra” narrativa, que não é um lugar comum. Porém, o autor escreve que a cultura visual contribui para “uma mudança de foco do olhar e do lugar de quem vê” (p. 35), ele se refere não só ao que vemos, mas ao modo como vemos ou interpretamos o que é visto e, principalmente, como o que é visto tem efeito em quem vê. Nessa direção, se atribuímos o valor de “outra” narrativa, está em questão também a relação que envolve nós espectadores, nossas “biografias”, com o modo com o qual olhamos. Ele defende, assim, que a noção de visualidade “ênfatisa o sentido cultural de todo olhar ao mesmo tempo em que subjetiva a operação cultural do olhar” (p. 33). Portanto, o olhar, o “como” se olha e de que lugar se olha, se tornam relevantes em uma educação em visualidade. Nessa direção, o que está em “jogo” não é apenas a narrativa fílmica isolada, mas os modos com os quais esses filmes são inscritos em contextos culturais e sociais de disputas ideológicas, de poder e representação.

Desobediência (Guiney, et al, 2017) também é protagonizado por uma personagem em processo de luto, cujo nome é Ronit Krushka (interpretada por Rachel Weisz). O filme começa com a morte de seu pai, Rav Krushka (interpretado por Anton Lesser), um importante e respeitado rabino e líder religioso de uma comunidade judaica ortodoxa da Inglaterra. Ele morre de infarto enquanto discursava em sua sinagoga. Novamente, a morte desencadeia os acontecimentos da narrativa que se segue. Ronit, que viveu distante da comunidade após sua juventude, trabalhando como fotógrafa nos Estados Unidos, retorna para a Inglaterra, ao ser informada do falecimento de seu pai. São diversos os rituais religiosos, relacionados ao luto,

que a personagem presencia. Como o período de *Shivá*, que corresponde aos rituais dos sete dias seguintes do enterro, e do *Hesped*, que consiste em um grande encontro para honrar o finado com discursos de pessoas próximas.

Observamos, por conseguinte, que somado aos rituais encenados, os elementos do filme colaboram para uma ambientação fúnebre, na concepção de luto da cultura ocidental, como: os figurinos formais de cores escuras (em sua maioria devido a tradição judaica representada), os cenários naturais enevoados de paisagens de inverno, os cenários internos com tonalidades sóbrias e monocromáticas, as cores escuras em contraste com fundo branco da fotografia do filme, e a música de trilha original que exerce um forte papel dramático em muitas cenas.

No entanto, ao aprofundarmos nosso entendimento sobre a narrativa, entendemos que esses elementos de ambientação sugestionam outro processo de luto. O sentimento sobre a perda em relação a algo permeia a narrativa. O decorrer dessa história apresenta pistas de um estranhamento entre a jovem Ronit com seu pai no passado. Ela, aparentemente, recusou viver seguindo os dogmas de seu pai e se afastou da comunidade vivendo em outro país, sendo destituída do papel de filha pelo próprio pai. Isso fica evidente quando leem o testamento do rabino, em que Ronit não é citada. E talvez seja por isso que, distante do luto das pessoas próximas que admiravam Rav, a personagem lida com um sentimento diferente: o de não pertencimento. No entanto, Ronit não condena o pai, mas se atormenta, ao presenciar o *Shivá* faz com que ela experiencie um passado na comunidade que tentou esquecer e uma relação conflituosa com o pai que ela buscou “enterrar” simbolicamente em vida.

Podemos destacar, também, a função narrativa da morte para a personagem principal do filme *Glória* (Larraín, et al, 2013). A motivação para o desenvolvimento da trama desse filme ocorre pelo receio da protagonista Gloria Cumplido (interpretada pela atriz Paulina Garcia) com a proximidade da própria morte: ela se sente temerosa por estar envelhecendo.

Mesmo que a personagem apenas cinquenta e oito anos de idade, ela é divorciada a quatorze anos do ex-marido, com o qual teve um casal de filhos – que todavia já vivem independentes de seus cuidados. E o foco inicial da narrativa fílmica é, precisamente, a solidão proporcionada pelo avanço na idade da protagonista. Isso estimula ela na busca de um parceiro em bailes de solteiros com mais idade. No desenvolvimento da trama, Glória começa e termina um namoro com um homem de sessenta e cinco anos, chamado Rodolfo (interpretado por Sergio Hernández), que ela conheceu em um desses bailes. Ela termina o relacionamento pois ele acaba frustrando a personagem. Mas, ela o aceita de volta, posteriormente, ao encarar seu grande temor, o tempo de vida que se esvai. Com o envelhecimento, mais dificultoso seria ter outros relacionamentos, na compreensão da personagem.

Nesses três filmes, o tema da morte nos leva a pensar outra questão: o *gênero*. E sobre isso, percebemos que a situação é muito menos superficial, e muito mais complexa. Basicamente, devido ao próprio conceito incerto e arriscado de gênero para a oposição masculino/feminino. Antes de tudo, é interessante observar as proposições para o conceito de gênero de Teresa de Lauretis (2000, p. 36), que o entende como uma representação que tem implicações concretas sociais e subjetivas nos indivíduos, e a sua construção “é ao mesmo tempo o produto e o processo de sua representação” (p. 39). Para a autora, essa construção de gênero como representação ou “autorrepresentação”, não se dá apenas por meios óbvios como a “mídia” ou nos “aparelhos ideológicos do estado” (Althusser, 1983), mas, também, ocorre na própria comunidade intelectual, como nos estudos feministas. O próprio termo “gênero” é enfatizado no feminismo, como afirma Joan Scott (1995, p. 72), com o intuito de rejeitar um “determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’”. Ou seja, podemos dizer que os estudos de “gênero” apresentam o paradoxo da construção e da rejeição do determinismo biológico. Nesse entendimento, incorreríamos à um erro ao

compreender feminilidade como avulsa da masculinidade, pois são conceitos estreitamente relacionados e em oposição comumente. Portanto, quando se refere a existência da feminilidade, isso se dá certamente em oposição à masculinidade, como um reflexo de um discurso biológico binário de macho e fêmea.

Scott afirma que o gênero é baseado na conexão de duas proposições principais, sendo, a primeira, de gênero como um “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (como os símbolos culturais de representações contraditórias, por exemplo a *Eva* – escuridão e corrupção – e a *Maria* – luz e inocência – da tradição cristã, e numa interpretação normativa desses símbolos nas instituições sociais), e, a segunda, de gênero como uma “forma primária de dar significado às relações de poder” (p. 86). E sobre essa conexão basilar, percebemos a lógica dicotômica de masculino-feminino saturada pelas relações de poder de binômios como dominação-submissão, ativo-passivo, forte-fraco, visibilidade-invisibilidade etc. Sendo reconhecido, repetidas vezes, o sexo dominante como o masculino em primeiro lugar, e o termo pejorativo aliado ao sexo submisso feminino em lugar inferior. E se basearmos nessa lógica, percebemos como as protagonistas dos filmes selecionados, são subjugadas em muitos aspectos, devido às suas posições de feminilidades e fêmeas.

Figura 4 – Ronit observa a casa vazia de seu falecido pai



Fonte: Frame de cena do filme *Desobediência* (Guiney, et al, 2017).

Como podemos observar na narrativa fílmica da personagem Ronit, ao retornar para o funeral de Rav ela se vê destituída de seu papel de filha pelo falecido pai. Mesmo que há indícios na trama, de que ela brigou com o pai na juventude, ela se chateia ao ler uma nota de falecimento do rabino em um jornal impresso que afirma, erroneamente, que Rav não tinha filhos e nenhum familiar vivo. E, também, Ronit acaba descobrindo que está desamparada na leitura do testamento do pai, onde não é citada, sendo sua casa entregue à comunidade judia local. Uma cena que pode ser considerada simbólica sobre essa situação, ocorre quando Ronit vai na casa de seu pai uma última vez antes de ir embora da cidade, e ela se depara com a casa sem a mobília e inteiramente vazia. Ela pisa sobre uma mancha do piso que, possivelmente, era de um tapete que ficava no centro da sala e foi retirado, e encara o cômodo com uma feição melancólica sob um vestígio aos pés que marca visualmente um vazio (Figura 4).

Na narrativa fílmica da personagem Marina, fica subtendido que Orlando é um esposo que larga sua família ao envelhecer, para se relacionar romanticamente com uma mulher mais jovem, que no caso é ela. Ele, aparentemente, não se importou que a relação com ela não seria aceita pela sua família anterior, e, não se preocupou em reconhecê-la judicialmente, mesmo convidando-a para morar em seu apartamento. Após Orlando morrer, Marina devolve o carro

e o apartamento para a antiga família dele, e, mesmo assim, é humilhada pela ex-esposa e abusada pelo filho dele. Nada que era de Orlando ou do casal permanece com Marina, e isso é simbolizado no filme com o presente que ele dá para ela de aniversário, no jantar da noite em que ele falece. O presente é uma viagem para as Cataratas do Iguaçu, mas cuja passagem ele esqueceu em um armário de uma sauna compartilhada que ele frequentava. Marina depois acha a chave da porta desse armário no carro e guarda com ela, até descobrir que é de uma determinada sauna na cidade. Ela vai, então, até a sauna com a chave e abre a porta do armário. A câmera foca em Marina de frente, vendo descontente o interior do armário e indo embora. E, depois, a câmera foca o armário de Orlando com a porta aberta, em um plano de detalhe mostrando que ele está vazio.

Já na narrativa fílmica da personagem Glória, ela é subjugada ao ser abandonada duas vezes por Rodolfo. A primeira ocasião, ocorre quando ela o leva para conhecer sua família no jantar de confraternização de seu filho, e Rodolfo abruptamente vai embora sem avisar, tão-só por não suportar ver ela ao lado do ex-marido presente no evento agindo com familiaridade, causando o primeiro término do casal. E a segunda ocasião, ocorre durante a viagem dos dois para um *resort* após reatarm o relacionamento. Rodolfo a abandona no meio de um jantar sem avisá-la novamente, dizendo apenas que iria ao banheiro. A presunção é de que ele não aguentou a responsabilidade de deixar definitivamente sua antiga família para estar com Glória, como ela mesmo argumentava durante a conversa. Ao perceber que Rodolfo não retornava, Glória procura por ele em vários locais e, ao entrar no quarto do hotel, não vê a mala de Rodolfo e encontra o armário, onde estavam as roupas dele, vazio.

Nos exemplos dos filmes acima, fica subentendido que as representações de masculinidades e feminilidades estão, ao mesmo tempo, presentes e ausentes. Em uma interpretação metafórica delas, até os “vazios” nas expressões de masculinidades, exibem diferentes “vestígios” nas expressões de feminilidades, como o desamparo judicial ou o

abandono, e que marcam, assim, as relações de poder de sexo e gênero. Essa percepção decorre de uma diferenciação sexual em oposição, que é socialmente e culturalmente reiterada. Porém, como uma historiografia sobre sexo e gênero por Thomas Laqueur (2001) tem nos ensinado, nem sempre os sexos foram entendidos como distintos e opostos. Para o autor, da antiguidade até o século XVIII no Ocidente, reconhecia-se apenas o modelo “isomórfico”, em que o corpo humano possuía só um *sexo único* e, os gêneros eram reconhecidos pelo grau de “desenvolvimento” dele. Sendo a mulher, nesse caso, percebida como o corpo imperfeito e inferior por se “desenvolver menos” anatomicamente, tendo os genitais voltados para dentro do corpo. E o homem, ao contrário, com genitais exteriores, seria mais próximo da “perfeição”. Como a distinção seria representada nas vestes, gestos e comportamentos, o sexo nesse caso seria apenas uma categoria sociológica (Laqueur, 2001, p. 19). Já o modelo dos dois sexos, chamado de “dimorfismo sexual”, passa a existir a partir do século XVIII com o Iluminismo, para estabelecer a sociedade em torno das definições dicotômicas, tais como “homem-público” e “mulher-privado”. E o reconhecimento das anatomias binárias distintas “justificariam as desigualdades supostamente naturais entre homens e mulheres” (Bento, 2006, p. 115).

Sobre essas considerações, é interessante reiterar que as mulheres, nos dois modelos, foram constantemente inferiorizadas e subjugadas. E, por isso, como afirma Louro (2007, p. 17), as primeiras estudiosas feministas se debruçaram sobre as questões das segregações sociais, políticas e históricas que tiveram, como consequência, a “invisibilidade” de mulheres “produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizavam a esfera do privado, o mundo doméstico, como o ‘verdadeiro’ universo da mulher”. Entretanto, no final do século XX, feministas como Lauretis e Scott, criticaram o reducionismo de muitos estudos feministas com o predomínio nas categorias “homem” e “mulher” para o entendimento de “gênero”.

Como a filósofa Judith Butler (1990/2016), que entende a representação de mulheres como funcional para a visibilidade e legitimidade no processo político, até porque comumente são mal representadas ou mesmo não são, mas, em suas palavras, “a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres” (p. 18). Ou seja, mesmo com propósitos emancipatórios, os estudos feministas têm de estar atentos às representações que dele sobressaem para a autora, em caso de serem descontextualizadas de outras relações de poder como classe, etnia, raça, entre outras.

E Butler entende tanto “gênero”, quanto a categoria “sexo”, como culturalmente construídas, pois ambas se relacionam e apresentam discutíveis controversas. O que implica que sexo não está para natureza, assim como gênero não é um aspecto cultural dela. E a oposição binária colocada num “domínio pré-discursivo” (naturalizada no discurso) só se assegura, ou seja, “essa produção do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção que designamos por gênero” (p. 27). Nesse sentido que as representações de feminilidades são pertinentes à noção instável de “feminino” e de “mulher” e, por isso, podemos dizer que uma definição de feminilidades seria também dúbia e não confiável. A personagem Marina, por exemplo, é transexual e, por isso já escaparia de uma definição cartesiana de “coerência” entre gênero e sexo biológico. Até pois, pessoas transexuais “sentem, desejam viver e ser reconhecidas como uma pessoa de outro gênero que não o esperado pela sociedade, com base no sexo biológico de seu nascimento” (Coelho & Sampaio, 2014, p. 13).

O que definiria “o feminino”, entendendo sexo e gênero, e até mesmo a categoria de mulher, como socialmente construídas e não natural?

3.1.2. Estereótipos e performatividades de gênero

Sobre essa questão, podemos retomar o filme *Desobediência* (Guiney, et al, 2017). Ele começa com a cena do discurso do rabino Rav na sinagoga (00:01:32 – 00:03:36), em que ele morre abruptamente. A câmera primeiro mostra o rosto do personagem em um “primeiríssimo plano” (*close*) fixo, conferindo dramaticidade para seu sermão sobre o “início de tudo” bíblico. Ele diz que *HaShem* (forma de designar Deus na tradição judaica) fez três tipos de criaturas: os anjos, os animais e os seres humanos. Em seguida, diz que os anjos são puros e “não tem desejo de fazer o mal”, e que os animais “têm apenas os instintos para guiá-los”, mas, ambas criaturas obedecem ao criador. Já os seres-humanos, *HaShem* teria moldado do barro o “homem” e a “mulher”. Aqui o plano muda para um “plano conjunto” em que o personagem é enquadrado num espaço maior onde localiza o ambiente cênico e outros personagens, que no caso corresponde à *bimá* que é uma elevação (como um altar) localizado no meio do Templo Sagrado, e os personagens em volta de Rav são exclusivamente homens. O rabino, então, questiona o que seria isso de “homem e mulher”, e responde que seria um ser com a “capacidade de desobedecer”, os únicos seres com “livre-arbítrio”! E nessa fala, novamente o plano muda para um enquadramento inclinado filmado em movimento para frente em subida (*travelling*) mostrando também a parte superior do fundo do Templo (Figura 5). O rabino continua falando que nós seres humanos temos o poder de escolha, mas o que é mostrado nesse enquadramento do plano é quase alegórico de como tudo funcionaria hierarquicamente dentro desse discurso. Em destaque no primeiro plano, estão situados os homens (na maioria mais velhos) autorizados para o espaço próximo e em volta da *bíma*. Em segundo plano, a própria *bíma* com Rav no centro, e, em terceiro plano sem foco, ao fundo e no alto do Templo, o único espaço reservado às mulheres.

Figura 5 – Discurso do rabino Rav na sinagoga



Fonte: Frame de cena do filme *Desobediência* (Guiney, et al, 2017).

Esse plano pode ser interpretado como simbólico das distinções binárias que discutimos anteriormente. E, também, pode ser interpretado como o que se convencionou chamar de *papéis* de gênero (ou de papéis “sexuais”) que seriam, nas palavras de Louro (2007, p. 24), “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou se portar...”. Nesses termos, em contextos culturais mais tradicionais e extremistas, como ocorre na comunidade judaica ortodoxa do filme, esses papéis são facilmente identificados, quase como “caricaturas” de uma lógica dicotômica de gênero. Mas é importante salientar, que uma análise por papéis de gênero de qualquer grupo social é, no mínimo, arriscada, ao dar a entender que a produção de cada gênero é equivalente. E, longe disso, um grande fator excluído, muitas vezes, desse conceito, é a relação de poder hierárquica de gênero, mas que também pode ser visualizada na cena acima do filme: o privilégio da masculinidade. Os papéis de masculinidade nessa perspectiva, como sugere Connell (1995), auxiliam para conservar a dominação masculina. Por isso, é um papel de masculinidade se opor ao feminino. Até como um “inimigo interior que deva ser combatido”, sem correr o “risco” de ser assimilado como tal (Welzer-Lang, 2001). O discurso de Rav, precisamente, encobre essa

relação de poder, ao dizer que tanto homens, como mulheres, têm o mesmo poder de desobedecer.

A distinção de papéis de gênero ocorre, na cena descrita acima, de forma até estrutural. Mas, também podemos observá-la em níveis particulares, nas individualidades. A subsequente vinculação de personagens pertencentes à comunidade judaica ortodoxa, no filme, se deve primeiramente à caracterização que é semelhante e compõem a identidade religiosa e cultural das pessoas representadas. As suas vestimentas desempenham papéis sociais de gênero, pois são específicas para homens e para mulheres – homens utilizam túnicas pretas e chapéus (ou o *quipá* que é uma touca em formato de circunferência, utilizado principalmente dentro das sinagogas), e mulheres utilizam roupas de cores escuras e sóbrias que cobrem todo o corpo. As mulheres judias casadas, por exemplo, utilizam “*Sheitels*” – perucas – como condição da “lei bíblica” de cobrir os cabelos para serem recatadas em público, reservando a imagem do cabelo natural apenas para a intimidade com o marido. Esse é o caso da personagem Esti (interpretada pela atriz Rachel McAdams): ela usa uma peruca que cobre seus cabelos naturais, e veste roupas de cores escuras que cobrem quase todo o seu corpo. Nessa crença religiosa, o uso da peruca também demonstra a condição de comprometimento da mulher com um único homem com quem é casada, para as demais pessoas.

Agora, mesmo distante de uma comunidade extremamente tradicional, é possível identificar algumas dessas distinções de gênero. Como é no caso do filme *Glória* (Larraín, et al., 2013), em que a protagonista e o personagem Rodolfo encenam os *estereótipos* de gênero, que são um conjunto de crenças acerca de comportamentos e características pessoais “apropriadas” para cada gênero. Rodolfo, por exemplo, já foi um oficial do exército atuando na Marinha, e é dono de um parque de *paintball* (esporte de combate que simula guerra). Na cena (00:25:18 – 00:28:04) em que Glória visita o parque com Rodolfo, ele ensina a

personagem a usar o “marcador” (a pistola de pressão que atira as balas de tinta) e, quando termina, ela o elogia pelo parque e ele responde que “os homens gostam de brincar de guerra”. Essa fala do personagem remonta um antigo “projeto” de masculinidade (Connell, 1995), para a manutenção da superioridade e dominação masculina, em que se reiteram as brincadeiras que simulam guerras, lutas e violência, para garotos desde muito cedo. Os comportamentos esperados são, precisamente, os de agressividade, virilidade e de insensibilidade. E os estereótipos femininos funcionam, justamente, em oposição simétrica a esses ideais: brincadeiras “femininas” são associadas à “bonecas e atividades que simulem tarefas domésticas e de ‘cuidado’”, para a “sentimentalidade, submissão e instabilidade emocional das mulheres” (Senkevics & Polidoro, 2012, p. 18).

E, inicialmente, a personagem Glória é representada nesses ideais femininos. Por exemplo, quando ela se mostra submissa ao dançar e sorrir apenas na companhia de um homem nos bailes em que ela frequenta. Ou quando a personagem se mostra uma mãe e avó muito cuidadora e, mesmo com seus filhos já adultos, ela busca se aproximar indo à aula de yoga em que sua filha é professora, ou então visitando o filho e o neto e se incomodando com a sujeira da casa dele. Ou quando Glória se mostra sentimental, ao chorar por tão-só escutar a filha lendo e-mail do rapaz que a engravidou, ou de escutar Rodolfo declamando um poema romântico. Esse último ponto, refere-se às “idealizações românticas” que são permeadas por estereótipos. A personagem é encenada, várias vezes, escutando e cantarolando músicas românticas em seu carro enquanto dirige, ou mesmo em sua casa. As letras de algumas dessas músicas apresentam versos como: “não consigo viver sem seus beijos”, “minha vida não é vida sem você dentro de mim” e “como eu poderia não amar você?”. Como sabemos, em muitas narrativas midiáticas, o amor é representado como recompensa para as personagens mulheres. Ao encontrar um homem “ideal” e se casar, a personagem alcançaria o sucesso –

novamente o escapismo – como ocorre frequentemente em filmes *hollywoodianos* que seguem essa lógica da “conquista do casamento” como felicidade (Rossi, 2016).

No entanto, os estereótipos não se limitam aos comportamentos da personagem, mas, em como ela se apresenta e nos seus figurinos. Glória, quando é encenada frequentando os bailes de solteiros ou nos encontros com Rodolfo, é representada com figurinos que exaltam essa feminilidade: usa maquiagens, vestidos de festa, acessórios de lantejoula e sapatos de salto alto. É interessante observar o detalhe de que ela torça o pé – mais de uma vez no decorrer do filme – ao andar de salto alto. O foco nos tropeços, seguramente, chama atenção para a possibilidade dela não estar habituada em sair para bailes e festas, e de ser recente esse modo de se vestir. Mas, também podemos interpretar esses tropeços, como elementos provocadores da fictícia naturalidade de gênero. É preciso reconhecer que papéis sociais e estereótipos de feminilidades, como os quais destacamos nos filmes, são, precisamente, formas de distinguir gêneros binários dando-lhes o aspecto natural e lógico, através da repetição. A “coerência” do corpo e sexo que se comporta nessas normas sociais, garante o que Butler (1990/2016) chama de “gênero inteligível”. Mas, assim como o gênero, o corpo não é um fato natural, mas é produzido por discursos, como sugere a filósofa, de forma que o sexo, bem como o gênero, podem ser “*performativamente*” inscritos para acentuar o caráter de naturalidade, como veremos a seguir.

A primeira cena do filme de Glória (00:01:00 – 00:03:06), se passa em um baile de solteiros com mais idade. Começa com um plano “conjunto” mostrando o ambiente cênico da pista de dança do baile, com a câmera em movimento (*travelling*) para frente em direção à protagonista, centrada no fundo (ela está bebendo de frente para o balcão do bar) com uma luz artificial sob sua cabeça. Esse recurso de introduzir a personagem como um “alvo” central, adequa-se bem com o propósito do filme de analisar a vida de uma pessoa como um quase “estudo de caso” – a câmera enquadra o rosto ou as ações de Glória durante todo o filme. E o

que observamos desse plano (Figura 6) é que, enquanto casais de homens com mulheres dançam em sua volta cheios de energia e vitalidade, Glória permanece parada sozinha bebendo e com um olhar sereno e, ao mesmo tempo, “averiguando” o salão. Ela dança somente quando encontra com um senhor, já em outro plano da cena, e fica abruptamente alegre. Depois de um corte de tempo (*elipse*) ela está indo embora sozinha para sua casa.

Figura 6 – Glória no bar do baile de solteiros observando a pista de dança



Fonte: Frame de cena do filme *Glória* (Larraín, et al, 2013).

Em outra cena (00:10:36 – 00:15:11), a personagem vai novamente em um baile, e o que vemos é um vaivém de sedutores olhares entre os frequentadores do baile. Os homens de terno e gravata, agindo com gentileza e distribuindo cartões e elogios, tiram as mulheres com suas vestes “bem-comportadas”, que esperam por um par, para dançar. Vemos Glória dançando sedutoramente com o olhar em direção à Rodolfo, e é nesse momento que eles se veem a primeira vez. Em seguida, já sentada, ela retoca a maquiagem e sorri ainda sendo percebida por ele, até que Rodolfo vai à sua mesa para o “galanteio”. Os gestos, movimentos e comportamentos nessas duas cenas, certamente são característicos de um tempo em que Glória e Rodolfo ainda seriam jovens, caso não fossem personagens de um filme

evidentemente. Poderíamos considerar que são marcas de gênero que foram repetidas inúmeras vezes e há muitos anos, e que se conservam inscritas nesses corpos, e continuam garantindo a “inteligibilidade” de seus gêneros, numa ótica butleriana, para suas ações.

No que se segue, por esse raciocínio, é uma definição de que gênero “não é algo que *somos*, é algo que *fazemos*, um ato, ou mais precisamente, uma sequencias de atos, um verbo em vez de um substantivo, um ‘fazer’ em vez de um ‘ser’” (Salih, 2018, p. 89). E estão entre essas condições, a de que esse “fazer” não é livre ou desprendido, mas o gênero é, nas palavras de Butler (1990/2016, p. 69), um “conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência natural de ser”. Portanto esses atos repetidos (como os sinais dos corpos e dos discursos) dão a ilusão de uma veracidade ao gênero, que é “performativamente” produzida para dar o efeito de verdade e estabilidade, pois gênero não poderia ser nem falso e nem verdadeiro, não tendo um caráter ontológico.

Performatividade de gênero implica que “não há uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero”, e que essa “identidade é performativamente constituída pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (p. 56). O gênero faz existir o que nomeia como no discurso e na própria linguagem, ele não preexiste, ou seja, um homem “masculino” e uma mulher “feminina” só passa a existir ao ser assim nomeado (Salih, 2018). O performativo, nesse caso, não se relaciona com o termo “teatral”, mas algo performativo é que cria o que nomeia.

3.1.3. Reflexos da “mulher natural” na metáfora fílmica dos espelhos

Ao dar ênfase no conceito de performatividade, Butler chama atenção para o caráter não ontológico e não natural do gênero, e que não há, necessariamente, uma relação mútua

entre sexo, gênero e sexualidade. Nesse caso, alguém que nasce biologicamente denominado “fêmea”, por exemplo, pode viver sem exibir traços considerados femininos (Salih, 2018). A questão de gênero parece, para a autora, conexas a ação, à uma “escolha”, obviamente, não “livremente”. Sobre isso, podemos observar a cena (00:43:44 – 00:45:03) em que Marina é mostrada dirigindo o carro de Orlando até o estacionamento do trabalho da ex-esposa para entregá-lo como ela teria requisitado. O rádio do carro está ligado, e Marina escuta e canta junto uma música da cantora Aretha Franklin: “*You make me feel like a natural woman*” (em livre tradução: “você me faz sentir como uma mulher natural”). Esse plano é significativo, uma vez que, na cena subsequente a essa, ela é violentada verbalmente por ser transexual, sendo que aqui ela canta sobre ser uma “mulher natural”. Podemos dizer que esse recurso da montagem narrativa, oferece a perspectiva de como a personagem se vê em contraste com os outros personagens. A identidade de gênero de Marina é construída performativamente para um “ideal feminino” e, podemos conjecturar com Butler (1990/2016), que essa necessidade de conquista por “afirmação”, também exige uma diferenciação de gênero do par binário “oposto”. A autora faz uma referência à filósofa Luce Irigaray sobre o “velho sonho de simetria”, ao destacar o paradigma naturalista para continuidade entre sexo, gênero e desejo que tem que ser “pressuposto, retificado e racionalizado” (p. 52).

Mesmo que esse sistema normativo levaria classificar uma mulher transexual como uma “impossibilidade lógica” tão-só pela anatomia, por exemplo, a personagem Marina não o subverte, ela se apresenta coerente com a norma da “inteligibilidade” cultural. Alguns personagens, como a ex-esposa de Orlando, arguem contra o que sente Marina, no decorrer da narrativa fílmica, e observamos que isso, precisamente, conflita com o que a protagonista demonstra sentir e ser reconhecida. E podemos observar que ela recorre à sua exterioridade quando é violentada ou ofendida, contemplando os seus reflexos em vários momentos no filme. Os espelhos são, certamente, recursos narrativos e alegóricos desse entrave “exterior” e

“interior” da personagem. Mas, de qualquer forma, podemos considerá-los como significativos elementos da busca dessa suposta “naturalidade”. Por exemplo, em um plano (00:19:56 – 00:20:06) no começo do filme, Marina encara seu rosto fixamente por um tempo no espelho do banheiro do hospital, após receber a notícia de que Orlando morreu pelo médico que, também, a insulta por ela ser transexual. Posterior a metade do filme, Marina vai ao velório sem que a família anterior de Orlando queira, e alguns familiares a perseguem e a sequestram dentro de um carro e a agredem verbalmente e amarram fitas em seu rosto imobilizando-a, e a deixam em um beco, em uma cena (01:09:38 – 01:10:48) em que ela se vê no reflexo da janela de um carro estacionado no local. Ela então retira as fitas do rosto, como se ela recuperasse a própria imagem de seu rosto. Como vemos nessas cenas, Marina fita seus reflexos como se recuperasse certa “naturalidade”.

Em outra cena (01:18:22 – 01:19:32), Marina está num salão de beleza fazendo as unhas, e reclama de suas mãos serem grandes e desproporcionais e, no que se segue, ela é mostrada andando na calçada da rua e dois rapazes passam na frente dela segurando um grande espelho que se movimenta “sacudindo”, causando um reflexo estremeado e irregular do corpo da personagem. Essa preocupação com o reflexo, mostra que Marina anseie em normalizar-se. Observamos que as suas vestimentas, por exemplo, são de feminilidades consideradas socialmente “comportadas”, como vestidos discretos de cores pouco chamativas e sem maquiagens “aparentes”. Ela não se preocupa em colocar “próteses” e nem acessórios “chamativos” em geral. Precisamente, ela não quer ter a presença notada, e muito menos de ser apontada como “artificial”. O empenho da protagonista é na adoção da suposta “naturalidade” desse ideal feminino, em contraste de como a tratam (outros personagens da trama).

Em uma das cenas simbólicas (01:34:47 – 01:35:15) no final do filme, ela está deitada nua na cama, com a sua cachorra *Diabla* nos seus pés, olhando para um pequeno espelho

circular repousado em suas pernas arqueadas. Em um seguinte plano-detalle (Figura 7) do espelho que reflete o rosto de Marina, ele está posicionado exatamente cobrindo seus órgãos genitais. A interpretação inequívoca aqui, é a de que o sexo anatômico não importa e não define o que Marina sente, até pois, como sugere Butler (1990/2016, p. 29), “o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva”, sobre o pensamento de Beauvoir (1949/2000) de que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”.

Figura 7 – Marina, deitada nua na cama, olha para um pequeno espelho apoiado em suas pernas



Fonte: Frame de cena do filme *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, et al, 2017).

O persistente caráter ontológico do sexo anatômico é onde ainda “age”, muitas vezes, a própria cultura (Butler, 1990/2016), que, como vimos, distingue e hierarquiza-se a sociedade. A ideia de “naturalidade” colabora, dessa forma, para encobrir o caráter performativo de gênero, associando o sistema binário de um discurso biológico de “macho” e “fêmea” com a coerência de gênero masculino e feminino respectivamente, como se houvesse uma “verdade” factual dessa relação discursiva (Foucault, 1976/2015). Podemos dizer que mirar-se no espelho é “torna-se evidente”, e Marina sobrepõe o espelho à genitália, aqui dando a entender que sexo não a define. Essa atitude vai além do que sugere, por exemplo, Le

Breton (2006, p. 77), sobre o corpo ser “preso no espelho do social, objeto concreto de investimento coletivo, suporte de ações e de significações, motivo de reunião e de distinção pelas práticas e discursos que suscita”.

E, é interessante observar que a personagem ao fitar seu reflexo, também mira em direção à câmera, induzindo uma quebra de “quarta-parede” (quando se interatua com quem expecta o filme). Isso ocorre em outro plano (01:01:45 – 01:01:57), após Marina relutar contra uma forte e exagerada ventania andando numa calçada, ela é mostrada dentro de um elevador com o olhar para baixo, e ao erguer a cabeça e olhar para frente, ela encara fixamente o que provavelmente seria o espelho do elevador, mas que também é a câmera. O que vemos, então, não é somente a personagem se contemplando, mas é, principalmente, ela devolvendo-nos o olhar. Somos, em especial nesses casos, “testemunhas” e, ao mesmo tempo, “cúmplices” dela na narrativa fílmica. Mas, nesses dois planos, podemos interpretar que há um questionamento implícito de o que é “verdade”, ficção e realidade. Sobre o primeiro plano, por exemplo, o sexo anatômico “ocultado” pelo espelho, caso não o fosse, conferiria veracidade para a forma como se sente Marina? O filme constrói um argumento contrário a isso, como vimos, e a própria busca de “afirmação” da personagem passa pela busca de certa “naturalidade”.

A imagem refletida em um espelho é uma imagem “inventada” tanto como uma “imagem mental”, como escreve Mitchell (2011), sobre a definição do termo imagem “real” ser mais próxima da fictícia do que imaginamos. Para o autor, se não houvesse consciência, não haveria as imagens, nem materiais e nem mentais. E nós consideramos o que é uma imagem a partir de um “truque paradoxal de consciência”: o que vemos é algo que, ao mesmo tempo, consiste e não consiste no que vemos. A própria “visão”, para o autor, é um produto da “experiência” e da “cultura”. Haja vista essas reflexões, elas podem trazer alusões sobre processos educativos que avigoram mimetizações, tão somente repetições das esferas do

social e cultural, que tendem ao conservadorismo e reforçam a naturalização de saberes. Que podem ocorrer até mesmo em projetos da interdisciplinar Educação da Cultura Visual, caso são voltados à apenas às visualidades do contemporâneo como “espelhos sociais” (Charréu, 2012). Muitas vezes, olhamos as imagens tentando “codificá-las”, como se houvesse uma “verdade” prontamente a ser apreendida por elas. Hernández (2007, p. 70) alerta para uma perspectiva *auto reflexiva* da Educação da Cultura Visual: a própria reflexão das manifestações da cultura visual que conjeturam as relações de poder, que não seja puramente de celebração ou de experiência cognitiva, mas que produza “novos posicionamentos, novas formas de compreensão e de atuação”.

3.1.4. *Sexualidade oculta, epistemologia do “armário” e currículo oculto*

Como dito até aqui, um sistema binário de gênero é “cristalizado” dando o aspecto de “natural”, a partir de uma ideia de coerência entre sexo anatômico e determinados modos de ser “masculinos” ou “femininos”. O que para Butler é melhor entendido como uma performatividade de gênero, pois gênero é algo que “fazemos” e não o que “somos” (Salih, 2018). Nesse aspecto, também, podemos pensar que a *sexualidade* não é necessariamente conexas ao sexo e ao gênero, podendo existir de forma não mútua.

Quando a personagem Ronit retorna para sua antiga comunidade, ela não é reconhecida como parte da família, em parte por estar em desconformidade com as expressões de gênero validadas naquele grupo social. Mas, principalmente, devido ao relacionamento que a personagem teve durante a juventude na comunidade com a amiga de infância chamada Esti. E esse relacionamento romântico é reavivado às escondidas no decorrer da narrativa fílmica. E, quando vem a “público”, fica evidente a dificuldade desse relacionamento nas circunstâncias apresentadas, principalmente quanto à ilegitimidade do relacionamento entre

duas mulheres. Butler (1990/2016), ao criticar o pensamento de Monique Wittig sobre a “mentalidade hétero”, apropria do termo “*heterossexualidade compulsória*”, em relação ao sistema sexo e gênero binário que também apresenta uma coerência com o desejo e com as próprias afirmações naturalizadas de “ser” mulher e “ser” heterossexual. A necessidade de “ser” alguma coisa, também subordina tal coisa à um status ontológico de gênero como “verdade”. Ou seja, uma consequente coerência entre sexo, gênero, desejo e prática sexual (como ocorre para a personagem Glória, por exemplo) procede em uma expressão que é inteligível.

É importante destacar que, ao retornar para Londres para o enterro de seu pai, Ronit descobre que Esti está casada com seu outro amigo de infância, o personagem chamado Dovid Kuperman (interpretado por Alessandro Nivola). Dovid se tornou discípulo de Rav, e ele e Esti são mostrados como pessoas ativas na comunidade. Dovid ensina rapazes sobre religião, enquanto Esti é professora em uma escola só para moças. Ronit fica surpresa ao reencontrá-los e descobrir o modo que vivem, tão diferente do que ela está habituada em Nova York. Nesse reencontro, enquanto Ronit é representada espantada, é notável o desconforto nos gestos e feições de Esti ao vê-la. Ela mantém o olhar para baixo e disfarça qualquer sentimento na presença de Ronit, com excessiva distância física, entre outras formalidades. No entanto, no decorrer da narrativa fílmica, somos informados que as duas viveram um romance na adolescência, proibido devido aos costumes conservadores em relação à sexualidade principalmente. E esse seria um dos fatores que induziu o rabino Rav a romper a relação com a filha, como vimos anteriormente. Portanto, o envolvimento com Ronit é arriscado para Esti, e isso se evidencia até mesmo na forma com a qual a personagem olha para Ronit com a cabeça baixa e com movimentos envergonhados ou nervosos da interpretação da atriz.

Figura 8 – Esti olha para trás e encara Ronit em meio a procissão



Fonte: Frame de cena do filme *Desobediência* (Guiney, et al, 2017).

No entanto, em uma cena subsequente, já é demonstrado a existência da continuidade de uma “tensão sexual” entre as duas. Nessa cena (00:16:39 – 00:17:51), vemos os familiares e pessoas conhecidas do falecido caminhando lentamente por uma calçada em uma procissão de luto, com a personagem Ronit no meio dos demais, e o casal Esti e Dovid posicionados na frente. A câmera primeiramente foca em Ronit, que olha para frente na direção de Esti. Em seguida, a câmera se torna “subjetiva”, na perspectiva do que vê a personagem Ronit, ficando posicionada na altura de cabeças de outras pessoas que, enquanto se movimentam ao caminharem, passam na frente da personagem e, assim, também dificultam nossa visão de Esti ao fundo. Até que as duas encontram os olhares quando Esti também olha para trás em sua direção (Figura 8). E nesses olhares, algo não verbalizado é compreendido implicitamente, e só descobrimos de fato a diante.

Como podemos observar nesse plano, as pessoas em volta aglomeradas entre as duas, as mantêm distantes também simbolicamente. E, durante toda a narrativa fílmica, expressa-se por meio das composições e dos enquadramentos como esse, que há o desconforto da proibição na relação entre as personagens. Essa relação ameaçadora é frequentemente encenada de forma “sufocante”, o que ocasiona um senso de “claustrofobia”, ao percebermos

também que as personagens estão numa situação de angústia (Ross, 2018). Há muito pouco espaço para o que elas sentem nesse contexto social, como avalia Glyde (2018) em resenha do filme. Quando as duas personagens estão próximas de outras pessoas, os elementos cenográficos sóbrios, a ausência de cor e pouca iluminação, bem como as disposições desconfortáveis das atrizes nos cenários e os próprios enquadramentos fechados, compõem a função dramática da relação reprimida e interdita no contexto social representado, em que elas são vigiadas constantemente.

Mas a relação das duas, aos poucos, vai sendo reavivada às escondidas. Logo mais, as duas se beijam pela primeira vez na narrativa fílmica, quando Ronit visita a casa de seu falecido pai, e Esti a acompanha. Ou seja, necessariamente, elas são apresentadas a sós e “escondidas” para que elas possam expressar o que sentem, logo essa relação só pode existir em domínio do privado. Toda a construção fílmica desse relacionamento entre público e privado, aponta para o que escreve Eve Kosofsky Sedgwick (2007) sobre a “*epistemologia do armário*”. A autora sugere o armário como uma estrutura definidora da opressão do desejo homossexual no ocidente desde o final do século XIX. Ele representa o segredo e o privado das sexualidades desviantes, que são associadas à comportamentos “anormais”, pretextos de vergonha e passíveis de punições ou tratamentos psiquiátricos, numa lógica em que prevalece os discursos dominantes da sexualidade.

A vida pública é e era mantida como heterossexual para muitas pessoas que se sentiam atraídas pelo mesmo sexo e não tinham segurança em tornar pública a homossexualidade. No caso de Esti, sua sexualidade não é reprimida tão-só devido ao seu casamento, mas em todas as prováveis consequências para uma lesbianidade obviamente não permitida no meio conservador em que vive, onde apenas a heterossexualidade é reconhecida pelas expectativas coletivas. E da mesma forma como argui Sedgwick, o armário está interligado diretamente com essas expectativas, que são produzidas mediante uma moralidade inflexível sobre as

relações sexuais ou românticas, caracterizadas por condenações morais e até punições das mais diversas para aqueles que ousam transgredir as normas. A depender do tempo e do espaço onde habitam, “assumir” uma homossexualidade pode estar relacionada com a expulsão do lar, do emprego e até de morte.

Em uma análise histórica feita por Miskolci (2012) a partir do texto de Sedgwick, ele enfatiza que durante as décadas de sessenta e setenta, na designada “Revolução Sexual” e da ascensão do movimento feminista, a descriminalização da homossexualidade ganhou evidência e, assim, o ato de “sair do armário” e de rompimento com a tradição se tornou um ato politicamente engajado. No entanto, isso se deu na maior parte por uma classe privilegiada, que entendia o ato como uma “prova de caráter”. Nas palavras de Sedgwick (2007): “‘o armário’ e ‘a saída do armário’, ou ‘assumir-se’ agora expressões quase comuns para o potente cruzamento e recruzamento de quase todas as linhas de representação politicamente carregadas, têm sido as mais magnéticas e ameaçadoras dessas figuras” (p. 26). Na década de 1980, com a epidemia de HIV-AIDS, a homossexualidade passou a ser vista também como problema de “saúde coletiva”, e para Miskolci, a regulação e controle interno do prazer intensifica nessa época e, ao mesmo tempo, colabora com a consolidação da hegemonia heterossexual. O “dilema do armário”, nesse contexto, é novamente ressignificado na história do ocidente.

Se as configurações dos armários se alteram sócio-histórico-politicamente, uma característica principal tende a se conservar: o aspecto da opressão da sexualidade difere de outras opressões como a de raça, gênero, idade ou deficiência física, precisamente pela possibilidade de ser “ocultada” por motivos pessoais, religiosos, econômicos ou institucionais (Sedgwick, 2007). A personagem Esti, por exemplo, conserva uma identidade normativa em sua exterioridade. De modo superficial, ela é semelhante das outras esposas da comunidade, e ainda exerce uma função importante na manutenção de seu meio normativo – sendo

professora em uma escola religiosa somente para garotas, e casada com Dovid que é um influente discípulo do rabino na comunidade. É no transcorrer da narrativa, que somos informados da sexualidade desviante de Esti que é ocultada pela mesma, com o objetivo de manter a aparência dessa identidade “coerente”, inteligível.

Em determinada cena (00:27:43 – 00:28:42), observamos o espaço íntimo do quarto do casal de Esti e Dovid, e ambos se preparam para transar. Os gestos e formalidades dos corpos dos personagens denotam o modo ritualístico que isso acontece. O ato em si, na sequência, é ausente de expressões de desejo ou prazer esperado. O que vemos é uma performance conexas à religião dos personagens representados, em que a prática do sexo tem até os dias da semana para acontecer, como um formal “contrato” propriamente. Essa cena contrasta com as representações da relação entre Esti e Ronit no desenvolvimento do filme, que ocorrem em função dos desejos sexuais e prazeres de ambas. A personagem Esti, ao ocultar sua sexualidade em função do papel social – e das consequências de “sair do armário” –, suprimia esses desejos e prazeres.

A cena que antecede a do sexo entre Esti e Dovid, é a de Ronit sozinha em uma loja de doces escolhendo o que vai comer para uma rápida refeição. A sutileza da escolha por um doce (conexo ao prazer comumente), sucede a brusca formalidade de um ato sem prazer de Esti na cena de sexo do casal. Essa transição de cenas já demonstra uma das grandes diferenças entre as personagens Ronit e Esti. Enquanto Ronit possui maior livre-arbítrio pelas suas escolhas, Esti possui menos escolhas na forma como age. Quando as duas se beijam pela primeira vez, por exemplo, os gestos de Esti são quase desesperados e apreensivos, são entregues definitivamente ao prazer, mas após o beijo que ela mesmo investiu, sua feição é de medo ao acessar o “proibido”, do arrependimento e de ser descoberta. E, em uma cena posterior a do primeiro beijo, em que as duas passeiam por locais de suas juventudes, elas são “flagradas” por um casal da comunidade que as conhece, que acendem as luzes no campo já

escuro pela noite, e veem as duas juntas. Esti sai correndo para sua casa, com feições de culpa e preocupação.

No dia seguinte a diretora da escola onde ela trabalha, a chama para conversar na presença do casal da noite anterior, ficando implícito que ela foi confrontada. Posteriormente, Esti é mostrada saindo da escola angustiada e vendo Ronit por perto, ela a leva para longe e conta o que aconteceu. Ronit e Esti decidem sair da comunidade por uma tarde, e vão de metrô para um lugar mais distante da comunidade. Vemos uma forte iluminação do sol, pela primeira vez nas cenas externas do filme, quando as duas dão as mãos em público. É como se elas se distanciassem da “obscura” situação de fato.

As duas caminham na calçada, até que Ronit puxa Esti para um beco vazio entre as vias em Londres, e a beija (Figura 9). O cenário de um beco é significativo, pois remete ao local comumente apagado das cidades, e é habitado geralmente pelas pessoas que não estão em conformidade com as normas sociais. Vemos isso em Marina, por exemplo, quando vai ao velório e é forçada pelos familiares de Orlando a entrar no carro onde ela é violentada, ela é literalmente jogada exatamente em um beco na sequência, como se fosse um local que ela “pertencesse” para aquelas pessoas.

Figura 9 – Ronit beija Esti em beco vazio



Fonte: Frame de cena do filme *Desobediência* (Guiney, et al, 2017).

Podemos refletir essa sexualidade ocultada em algumas questões envoltas também em currículo e educação. Retornemos ao que escreve o teórico educacional Michael W. Apple (2019; 2019; 2013), que argumenta sobre existir uma intrínseca relação entre currículo, ideologia e o conceito de *hegemonia*. Para o autor norte americano, os currículos são comumente permeados por concepções normativas e por valores sociais hegemônicos. E os currículos sempre estão atrelado aos conflitos de gênero, sexo, raça e classe, mas a própria seleção e ênfase em certos conhecimentos e narrativas tende a exaltar discursos dominantes desses conflitos. E ainda, isso é naturalizado em saberes que aparentemente escondem a existência desses conflitos. Portanto, o apagamento de perspectivas e de histórias está conexo com o conceito de hegemonia, que, para o autor, não é um conceito estático e facilmente desvendável, e sim mutável e complexo, pois sua aparência é de “neutralidade” devido à naturalização de saberes.

De acordo com essa perspectiva, uma “cultura dominante” naturalizada, também é parte de uma *tradição seletiva* de currículo, pois, nas palavras do autor, o currículo é o “resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (2013, p. 71). Essa tradição seletiva opera para que os conhecimentos sejam vistos

como neutros e imutáveis, e esconde, precisamente, a seriedade dos conflitos mencionados. Esse processo de ocultamento, tal como apresenta Apple, é conexo à determinados valores e normas, como ocorre com o ocultamento da sexualidade de Esti por exemplo. Até porque, como vimos anteriormente, normas de feminilidades também operam “performativamente” dando o aspecto de “natural”.

Outro aspecto dessa discussão, se concentra no que se convencionou chamar de “*currículos ocultos*”, por muitos teóricos educacionais, como escreve Silva (1999) e Santomé (1995). Eles correspondem às práticas, normas e valores, que são, de maneira implícita, ensinadas nas instituições educacionais, e que, geralmente, não estão pré-determinadas em projetos pedagógicos e planos de ensino (Apple, 2019). Nas palavras de Silva (2000, p. 33), essas práticas e valores são ensinados “através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola”, e “modela práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções de todos envolvidos no processo de aprendizagem” (Melo, Oliveira, & Veríssimo, 2016, p. 202). Se pensarmos na narrativa de Esti, por exemplo, ao ser encontrada sozinha com Ronit, ela foi afastada da sua função de professora na escola pela diretora, e o próprio afastamento já é um aprendizado sobre o que deve ou não ser “praticado”, um comportamento que necessita ser reprimido e que demonstra o valor moral a ser seguido em tal espacialidade.

Mesmo que o currículo oculto também corresponda às normas e valores da hegemonia, ele nem sempre corrobora com os interesses dos grupos sociais dominantes (Santomé, 1995). Por meio dele, os conflitos de gênero, raça e classe, por exemplo, podem vir à tona, como apontam pesquisas sobre o tema (Leão & Ribeiro, 2013). No entanto, como nos informa Silva (1999), o que é implicitamente ensinado na educação têm sido discutido desde a tradição crítica de estudos curriculares. E segundo o autor, a perspectiva crítica, portanto, entende o currículo oculto como o ensino de atitudes e comportamentos que induzem o

conformismo, a obediência e o individualismo, e que faz com que “crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis da sociedade capitalista” (pp. 78, 79). Ou seja, o currículo oculto, como o formal, tende a ser loci das expectativas sociais normativas.

3.1.5. “*La sagrada familia*”: poder e dispositivos de sexualidade

Para problematizar as discussões levantadas até aqui, podemos considerar o que Michel Foucault desenvolveu em diversos de seus trabalhos a partir da década de setenta, que é o conceito de “*dispositivos*”, que se refere, de forma superficial, aos mecanismos de dominação utilizados pelo poder. Mas é importante acrescentar que o poder para Foucault não é simplesmente algo que alguém ou alguma instituição “possui”, como escreve Revel (2005), poder é um termo que não se reduz somente em “dominação”, mas é uma *relação*: algo que perpassa as práticas, os saberes e as instituições, e “se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (Foucault, 1976/2015, p. 102). É nesse sentido que o conceito de dispositivos possui um caráter heterogêneo, podendo variar entre os discursos, “o dito e o não dito”, os regulamentos, as práticas, as soluções arquitetônicas, ou as diferentes tecnologias. Portanto, mesmo que um dispositivo pode representar uma “determinação” de alguma instituição, ela não prevê e nem controla as consequências que induz (Chignola, 2014).

Desse modo, quando Foucault (1976/2015) escreve sobre sexualidade, por exemplo, ele a entende como um “dispositivo histórico”, como uma grande rede de estratégias de saber e poder que produzem discursos, prazeres, conhecimentos, controles, resistências e os próprios corpos. Foucault admite que o sexo na sociedade deu lugar à um “dispositivo de aliança”, relacionado aos matrimônios, aos parentescos e às heranças. No entanto, o

historiador argumenta que as sociedades ocidentais, a partir do século XVIII, inventaram um dispositivo novo e mais complexo, chamado de “dispositivo de sexualidade”, a partir de técnicas de poder e prazer, e de discursos da igreja, da psiquiatria, da sexologia e do direito. Nas palavras do autor, a razão de ser desse dispositivo é a de: “proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (p. 116).

E, na análise do autor, esse dispositivo se centra cada vez mais na “*família*”, “reorganizando” e “intensificando relações” (p. 120), do que já se exercia no dispositivo de aliança – como o casamento, a monogamia e a heterossexualidade. Em suas palavras, “por sua penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior, ela é um dos elementos táticos mais preciosos para esse dispositivo” (p. 121). Ela organiza, a princípio, uma estrutura que se abre para a pedagogia, a medicina e a psiquiatria. E é a “família”, também, uma questão central do discurso fílmico de Sebastián Lelio. As narrativas fílmicas vão se desenvolvendo a partir de conflitos com as práticas discursivas desse dispositivo e, conexas a ela, a religião. Por exemplo, na cena (01:05:25 – 01:07:41) em que Marina vai ao velório de Orlando, não obedecendo as orientações da ex-esposa do personagem, ela se depara com toda a família anterior dele reunida em uma paróquia, o local onde ocorre o velório. E, imediatamente ao perceberem a presença da Marina, os familiares a constrangem com olhares e gestos, até que ela se retira do local. Uma senhora ainda diz: “Não tem respeito pela dor dos outros? Saia daqui”, acompanhando a personagem para fora da paróquia. Essa cena, obviamente, é parte do conflito entre a família anterior de Orlando com Marina, mas ela também simboliza o “sistema de família”, que envolve valores e morais também do poder pastoral cristão (aqui, comunicado pelos símbolos da religião cristã presentes no cenário da paróquia, como imagens sacrossantas e crucifixos).

Ao sair do local, a personagem Marina é filmada de frente, com o movimento de câmera “*travelling* para trás”, que vai mostrando a fachada da paróquia, enquanto ela caminha, até exibir o letreiro: “*Parroquia ‘la sagrada familia’*” (em livre tradução: “Paróquia ‘a família sagrada’”). E é interessante observar que, desde o primeiro filme de Lelio, também chamado de *A Sagrada Família* (Budnik, & Lelio, 2006), que este é um tema que circunda as narrativas fílmicas, se ocupando em destacar a intolerância e a hipocrisia das práticas discursivas de família e religião (como dito anteriormente no tópico “*Cinematografia de Sebastián Lelio*”).

A partir de Foucault, também, entendemos que esse poder pastoral entra em cena na história do Ocidente pelo cristianismo com a “tecnologia da carne” e da *confissão*, que primeiramente se apoia no sistema de aliança e, em seguida, alimenta o dispositivo de sexualidade. Ou seja, no decorrer dos séculos, esse poder pastoral se decompôs em distintos discursos como o sistema de família, tal qual conhecemos na contemporaneidade. E essa fragmentação ocorre em um cenário que se estrutura os estudos da psicanálise, por exemplo, e nas palavras do autor: “com a psicanálise, é a sexualidade que dá corpo e vida às regras da aliança, saturando-as de desejo” (1976/2015, p. 124). E, é dentro dessa perspectiva, que podemos refletir o que Foucault rejeitou da chamada “hipótese repressiva” na era “vitoriana”¹⁰, em que se acreditava que se “negava o sexo” devido as proibições morais da época. Sendo que, a partir do século XIX, a censura era parte do próprio discurso que, para o historiador, inversamente da ideia que se faz, só proliferou os discursos produtores de “verdades” que asseguram normas em relação ao sexo e a sexualidade. Esse aspecto de como a sexualidade funciona, se perpetua nas sociedades seguintes, mas, apresentando diferentes

¹⁰ A chamada era vitoriana corresponde ao período, de junho de 1838 a janeiro de 1901, do reinado da rainha Vitória no Reino Unido. E aqui, refere-se também a ideia de moral da época, como restrição sexual e entre outros códigos sociais rigorosos, que prolifera pelo mundo devido à proeminência do Império Britânico no momento.

“tecnologias” e práticas discursivas até chegar à psicanálise. Essas práticas no Ocidente, ele denomina como “*scientia sexualis*”, em que “obstinava-se em encontrar a (vergonhosa) verdade sobre a sexualidade e, para isso, utilizava o processo de confissão como método-chave” (Spargo, 2017, p. 16). A confissão não é mais entendida aqui, tão-só como um poder pastoral, mas ela é imposta de vários pontos e incorporada em várias relações, a fim de produzir “verdades”, como o discurso do sexo e da sexualidade (Foucault, 1976/2015).

Figura 10 – Detetive e médico examinando corpo de Marina



Fonte: Frame de cena do filme *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, et al, 2017).

Por exemplo, observamos na trama da personagem Marina, esse processo de confissão fragmentado em várias relações de poder e sujeição nas buscas incessantes dos demais personagens na “verdade” do sexo da protagonista. Como sabemos, ainda que Orlando morra por motivos naturais, e mesmo considerando que ela o levou para o pronto socorro, Marina é responsabilizada pela morte dele e se torna até mesmo suspeita de matá-lo para familiares dele, para um médico, um policial e uma detetive. A personagem fica sob suspeita, principalmente, por ser uma mulher transsexual. Percebemos isso devido aos momentos como quando a detetive diz para Marina que ela lida com “casos parecidos” como o da personagem, em que prostitutas trans matam seus clientes para se defenderem, mesmo sabendo que a

protagonista trabalha como cantora e garçomete e namorava Orlando já há um tempo. Mas, também, por ela ser mais nova que Orlando – o que fica evidente em certos diálogos e na aparência e idade dos atores –, e por ela não apresentar muitas condições financeiras quanto ele. Por essas circunstâncias, Marina é vista pelos demais personagens como alguém que se aproveitava de Orlando, a ponto de questionarem se ela era paga por ele. O filho e a ex-esposa de Orlando, por exemplo, além de presumirem isso de Marina e a insultá-la, também a tratam agressivamente escondidos atrás de suas angústias pelo luto que é vivenciado por eles também. O recurso do luto na narrativa, inclusive, é um chamariz para ocasionar as piores faces desses personagens.

Todas essas suposições culminam em cenas em que Marina é representada com desconfiança e sendo constrangida com perguntas e afirmações sobre seu sexo principalmente. Como por exemplo, quando a detetive, encarregada pelo caso de Orlando, pede para Marina realizar um exame médico em troca de não a denunciar por homicídio. Na cena do exame em questão (00:53:59 – 00:56:23), um médico legista fotografa Marina, na presença da detetive, pedindo para que ela descubra as partes do corpo e fique em determinadas posições (Figura 10). Em um dado momento, o médico diz para Marina descobrir a parte de baixo, e pede para a detetive se retirar para dar mais privacidade, e ela se nega de imediato encarando a personagem. Marina, evidentemente constrangida, se descobre devolvendo o olhar para a detetive. É como se uma suposta “verdade” estivesse “localizada” na genitália da protagonista. Mas, neste momento a câmera se recusa a mostrar Marina desnuda, pois ela não é filmada com o mesmo “interesse” que os personagens a veem.

O que é central nessa análise, e que evidencia a produção discursiva de “verdade”, se dá também em outra cena (00:23:03 – 00:25:32) do filme, em que um policial interroga Marina após a morte de Orlando. A personagem entrega o documento de identidade a pedido dele, e o nome que consta no documento é nome de batismo “Daniel”, e mesmo que, a

personagem pede para ser chamada de “Marina”, o policial a trata no masculino durante todo o interrogatório. A linguagem, dessa forma, assume um efeito performativo, tal como Butler (2000) escreve sobre o “sexo” ser uma atribuição circunstancial de macho e fêmea, devido ao reconhecimento de genitália – como acontece quando nascemos e atribuem um sexo para nós – e, o próprio ato do sexo ter de ser atribuído já indica ser algo “não natural” (Salih, 2018, p. 109). Algo que Butler alcunha de *interpelação*, em que o modo com o qual a pessoa é chamada constitui como algo natural. O corpo não é somente descrito, mas é também constituído no ato da descrição. É como se o gênero se encerrasse numa mesma qualificação, nesses enunciados constitutivos, tal como afirmações do tipo: “é uma menina” ou “é um menino”.

Dentro dessa perspectiva podemos entender como a performatividade de gênero “*materializa*” a norma. E, sendo a categoria de “sexo” um “ideal regulatório”, tal como nomeia Foucault, nas palavras de Butler (2000, p. 151):

[...] o "sexo" não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla. Assim, o "sexo" é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas.

Nessa citação, podemos observar o uso do conceito de materialização de Butler, que nos ajuda a pensar, também, a performatividade de gênero. O sexo, assim como o gênero, é continuamente materializado pela repetição das normas sociais, não de forma natural, mas, imposto por práticas regulatórias. Por exemplo, a instituição da família, como importante dispositivo de sexualidade, é loci dessas práticas regulatórias.

Na narrativa fílmica da personagem Glória, na sequência de cenas (00:40:44 – 00:54:15) em que ela vai ao jantar do aniversário de seu filho, temos um outro exemplo de como o tema de “família” é representado por Lelio. Glória leva Rodolfo para conhecer sua

família nesse jantar, e estão presentes, além do filho e sua esposa, sua filha, seu ex-marido com sua nova esposa. No começo da sequência, esses personagens são encenados como pessoas que convivem harmoniosamente, alegres eles bebem e comemoram. Enquanto veem as fotos do casamento de Glória com seu ex-marido, o filho resolve tirar uma foto deles segurando um tradicional retrato do casal com as vestes do casamento (Figura 11). O casamento pode ser considerado como o “ápice” das práticas regulatórias nesse sentido.

Figura 11 – Glória e ex-marido seguram foto de casamento enquanto o filho os fotografa



Fonte: Frame de cena do filme *Glória* (Larraín, et al, 2013).

Glória também se emociona quando a filha lê um e-mail de um rapaz que está assumindo namoro com ela, como se as promessas de uma vida eterna, lida na carta, fosse uma “realização”, ou um “sonho”. No entanto, no decorrer dessa sequência de cenas, percebemos que esse mesmo “sistema de família” é representado como duvidoso ou problemático. Isso ocorre quando observamos a relação ruim do ex-marido com a filha e sua esposa. Ele fica embriagado e começa a lamentar sua vida. E, enquanto isso, Rodolfo que acompanhava Glória, sai do jantar sem falar com ela, provavelmente com ciúmes ao ver ela próxima de seu ex. E a sequência termina com Glória abandonada e aflita.

Aqui é importante destacar como Lelio constrói o argumento na narrativa de que a família funciona de forma incoerente e contraditória. A desarmonia das relações familiares na cena é combinada à simbologia do casamento idealizado. Esse argumento de Lelio, por exemplo, se repete na narrativa fílmica das personagens Esti e Ronit, na cena (00:29:54 – 00:35:35) em que ocorre um jantar de família, com elas e Dovid, e mais dois casais de familiares de Ronit. Como sabemos, essas famílias fazem parte da comunidade judaica ortodoxa que opera em função de valores rígidos tradicionais de suas culturas. No decorrer dos diálogos, percebemos que Ronit começa a ser questionada pelo seu estilo de vida mais “moderno”, sem a pretensão de se casar com um marido e se fixar na comunidade de origem. Ela fica cada vez mais nervosa até abandonar o jantar. Aqui, novamente o casamento e a família são representados como problemáticos. Esses últimos exemplos, portanto, confirmam como as famílias estão centradas em práticas regulatórias, que buscam manter performativamente o gênero e a heteronormatividade, sob o viés das expectativas das normas sociais conservadoras, mas ao mesmo tempo percebemos a falta de logicidade dessas expectativas.

3.2. Estranhamentos, abjeção e representação

Nessa seção, vamos nos apropriar do termo “estranhamento”, associando-o com as jornadas das personagens dos filmes e relacionando-o, posteriormente, com discussões de identidade, diferença, currículo, abjeção e representação.

3.2.1. Estranhar corpo e identidade: um gato desprezível?

A jornada da personagem Glória, resulta em uma alteração de seu comportamento, de insegurança e dependência no início, para independência e confiança no final. E esse desfecho

é consequência de a personagem aos poucos habituar-se com seu processo de envelhecimento. No início da narrativa, ela é apresentada como uma mulher que se sente incomodada, tanto pelo tempo que se esvai, quanto pelas marcas de envelhecer que surgem em seu corpo. Existe um forte indício desse incômodo ser simbolizado na narrativa fílmica, no desprezo da personagem por um gato de estimação do vizinho que sempre foge e vai parar na sua casa. O gato é da raça *sphinx* que não possui pelos e, assim sendo, as rugas de sua pele ficam aparentes, causando incômodo em diversas pessoas. Como é o caso de Glória, que se sente desconfortável inicialmente com a presença do gato dessa atípica raça. Nessa perspectiva o gato representaria a própria velhice.

Logo na segunda cena do filme, ao entrar em sua casa à noite após o baile, Glória se depara com o bichano que entrou em sua casa, e a personagem assustada o enxota dali rapidamente. Na mesma cena, ela vai ao espelho e encara seu rosto no reflexo do espelho estranhando-o da mesma forma. Mas é posteriormente, em uma cena (00:16:23 – 00:18:32) na qual Glória conversa distraída no celular numa manhã, que a personagem até mesmo se assusta com a presença do gato, e o olha com nojo e aversão. Nessa mesma cena, a protagonista pede para sua ajudante doméstica, a personagem chamada Victoria (interpretada pela atriz Luz Jiménez), para o remover da casa. Glória chama o gato de “morcego” e afirma que se incomoda com a aparência dele por não ter pelos e seu rabo parecer com a de um rato.

Após tirar o gato, Victoria retorna e permanece em frente de Glória, e conta-lhe uma lenda do surgimento do gato no mundo sob um viés bíblico do mito da “Arca de Noé”. A lenda diz que não existiam gatos no mundo, até que, durante o grande dilúvio em que Noé havia abrigado casais de todos os animais numa arca, os ratos a infestaram-na colocando em risco os suprimentos para alimentação de todos. Noé, então, pede a Deus por uma solução, o qual responde mandando Noé a ir afagar a testa do leão. Ele assim o faz, fazendo com que o animal espirrasse um casal de gatos que comeram muitos dos ratos e, assim, auxiliaram na

estabilização da arca, e gerando os gatos atuais, segundo a lenda. Victoria termina de contar enfatizando que o mundo voltou a ter equilíbrio após os gatos. Pela metáfora fílmica da qual o gato representaria a velhice para a protagonista, ao Victoria contar-lhe a lenda bíblica, enfatizando que os gatos estabeleceram a ordem no mundo, podemos dizer que a velhice da mesma forma seria necessária para o equilíbrio do mundo.

No entanto, inverso a esse aspecto, Glória se vê em crise pela proximidade do envelhecimento e, suas atitudes são aparentemente de desequilíbrio. Pois, enquanto ela apresenta preocupações com seu envelhecimento, pela solidão ocasionada por não ser necessária aos cotidianos dos filhos já muito adultos, ou mesmo em descobrir um glaucoma na visão que pioraria com o tempo, ela também toma atitudes consideradas juvenis e inconsequentes como utilizar drogas ilícitas ou ir em uma boate com desconhecidos. É interessante observar como o filme se utiliza desse dualismo de juventude e envelhecimento, entre cortes rápidos de planos em que a personagem se ocupa por algo contrário à próxima atitude que ela toma.

Por exemplo, em uma dessas cenas (01:00:24 – 01:02:43), Glória está deitada no sofá de sua casa consumindo uma droga que era de seu vizinho e foi deixada erroneamente em seu apartamento, e em seguida ela age sentindo os efeitos. Como se sabe, a pupila do olho pode dilatar nesses casos, e o corte seguinte é, propriamente, para um plano detalhe do olho de Glória com a pupila dilatada. Porém, como nos deparamos em seguida, ela está fazendo um exame com seu oftalmologista em um consultório no dia seguinte. Na continuação dessa cena, até mesmo, a personagem descobre que tem glaucoma e precisa fazer uso de um colírio. Em uma cena posterior (01:39:05- 01:39:44), próxima ao desfecho do filme, Glória está dentro de um carro estacionado para entrar numa festa, e ela usa a droga novamente em um plano e, em seguida, ela está pingando o colírio em seus olhos em outro plano, ainda de dentro do carro.

Esse aspecto dual pode ser interpretado como um dos elementos significativos da representação da crise da personagem ao se aproximar da velhice. Essa crise aparentemente ocorre devido ao incômodo com a própria velhice da personagem associada às perdas – como saúde, sexo, pessoas, autoestima etc. – o que pode ocasionar um sentimento de “luto em vida”. A velhice é tão fortemente estranhada na sociedade, e não somente por um contexto biológico do corpo em decaimento de suas funções, como sugere Simone de Beauvoir (1970/2018), mas por contextos culturais e econômicos em que a maioria das pessoas não se reconhecem em pessoas velhas, e que quando não produtivas são vistas como objetos. Para a autora feminista, essa visão ainda é mais radical quando ocorre com às mulheres. Por isso, como categoria social, as pessoas mais velhas são estereotipadas e a própria palavra “velhice” assume um sentido desfavorável.

Mas de acordo com uma análise histórica investida pela autora, a velhice é ambigualmente vista: ora associada à sabedoria, ora associada à decrepitude. E, como categoria social, depende dessas circunstâncias na contemporaneidade e, nas civilizações ocidentais, compreendemos que a velhice é constantemente ignorada, pois veneramos demasiadamente a juventude enquanto a velhice é, praticamente, abominada. Como nas palavras de Viorst (2005, p. 298): “ao envelhecermos, a sociedade nos elimina do jogo da vida, ensinando-nos a compartilhar essa atitude de rejeição”, e “ela nos ensina, a não ser que procuremos nos defender, a detestar a nós mesmos”.

No entanto, a velhice é associada à vários aspectos interrelacionados, ainda segundo Beauvoir, como o aspecto social, histórico, biológico (como rugas, mudança da cor do cabelo para cinza ou branco, diminuição da capacidade visual e auditiva, perda de habilidades e funções neurológicas etc.), psicológico, e com uma dimensão existencial. Nesse último ponto, entende-se como alterar a relação da pessoa com o tempo e o mundo, como observamos na

personagem Glória afetada, em sua encenação, no que ela sente e age em contraposição com uma imagem do que ela “deva ser” e “deva agir”.

Essas dimensões apontam para uma relação entre *identidade* e *subjetividade*, que também são relevantes na representação dual de juventude e envelhecimento da personagem Glória. Woodward (2014) sustenta que as identidades são produzidas por meio das diferenças (através de “sistemas simbólicos” e por meio de exclusões sociais), de forma que não são opostas, mas são dependentes das diferenças para existirem. Agora as subjetividades, segundo a autora, sugerem a “compreensão que temos sobre o nosso eu”, e envolvem os “pensamentos e emoções conscientes e inconscientes” (p. 55) que nos constituem. E a autora prossegue afirmando que as subjetividades se relacionam com as identidades, pois elas são constantemente formadas nas dimensões sociais e culturais continuamente. Mas, devido às dimensões “inconscientes” do eu, essa formação implica em variadas contradições que decorre na complexidade de seres humanos.

Nessa perspectiva, uma das contradições que pode ser exemplificada na representação de Glória, ocorre por ações da personagem quando não se enquadram à pré-fixada identidade de “velha”. Como podemos observar na cena (01:23:46 – 01:25:13) em que ela bebe com desconhecidos no bar do hotel, após ser abandonada por Rodolfo, e vai para uma boate de música eletrônica muito bêbada aparentemente e beijando um dos rapazes. Em seguida, na mesma noite, eles se beijam na rua escorados em um poste, e depois aparecem em um parquinho infantil ao ar livre, e Glória está sentada em um brinquedo “gira-gira carrossel”, e o rapaz que a acompanha está em pé e a empurra. Ela fica girando cada vez mais forte e se segurando no brinquedo, e a câmera permanece fixa de frente para a personagem, até que ela solta uma de suas mãos e a ergue para o alto contra o vento e sorri (Figura 12).

Figura 12 – Glória girando em brinquedo com uma de suas mãos erguida



Fonte: Frame de cena do filme *Glória* (Larraín, et al, 2013).

O comportamento de Glória nessa cena desvia-se do esperado pela sua idade propositalmente, se consideramos pertinentes às características de uma identidade socialmente prescrita de jovem, tal como de: movimento, vitalidade, liberdade, falta de responsabilidade e inconsequência. A personagem vivência aqui outras possibilidades de identidade, justamente em contradição com o estereótipo de uma identidade de velhice, tal como de: inércia, fragilidade, invalidez, sobriedade e prudência. Mas como Beauvoir sugere, a velhice é incerta, ela “é, para cada indivíduo, um destino singular – o seu próprio” (1970/2018, p. 109).

Ao considerar esse modo de pensar identidade e subjetividade, podemos refletir também sobre alguns dos pressupostos da Educação da Cultura Visual, quando, por exemplo, Hernández (2011) reitera que a cultura visual na educação pode possibilitar uma significativa mudança de narrativas conformadoras de identidades. A partir de “projetos relacionados com a deslocalização do olhar”, ela pode, nas palavras do autor, “propiciar o reposicionamento de sujeitos”, “mostrando como as identidades ‘pré-fixadas’ podem ser questionadas” (p. 47). Esses projetos, nesses termos, têm a oportunidade, dentre outras coisas, de: contribuir em criticar o que é imposto; nas experiências de transgredir e criar; colaborar na abertura para “múltiplas formas de experiências de representação”; incorporar “outros conhecimentos e

saberes, relacionados com questões vinculada à identidade/subjetividade, ao poder, às políticas culturais, à memória individual e coletiva” (p. 46). Esses exemplos são algumas possibilidades de repensar e dar alternativas para as narrativas conformadoras de identidades.

E esses exemplos também são próximos de uma perspectiva queer de educação. Pois, se voltássemos à definição de Woodward de identidades, em que ao afirmá-las marca-se a diferença – o que implica em operações de incluir e excluir –, entendemos que muitas das identidades socialmente prescritas são formas de normalização. E como sugere Silva (2014, p. 83), “fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças”, em que se elege o que é positivo em detrimento de um “outro” negativo. E a normalização é, precisamente, “denunciada” por uma abordagem queer, e é o objeto de estudo da mesma (Brulon, 2018). Tal abordagem visa desconstruir regimes de identidades pautados nessa lógica de “incluir e excluir”.

A educação, entendida como uma instituição que costuma privilegiar essa lógica de normalização identitária (Louro, 2007), é desafiada por uma perspectiva queer nesse sentido. Miskolci (2015), por exemplo, sugere uma proposta queer na educação de aprendizagens pelas diferenças. E é interessante observar que essas diferenças não estão apenas nos “outros” que precisariam ser “incluídos” nesse processo, mas sim em nós mesmos: “pensamos que a diferença é algo que não existe em nós, mas ela existe, apenas foi normalizada, apagada ou ignorada” (p. 55). E, nesse ponto, a perspectiva queer se distingue de estratégias pedagógicas pautadas na “diversidade” cultural. Enquanto nessas estratégias seriam apresentados vários “outros” diferentes a serem “incluídos” no social de forma harmônica, para uma perspectiva queer das diferenças, o próprio processo que marginaliza o “outro” é questionado.

Figura 13 – Glória deitada ao lado do gato



Fonte: Frame de cena do filme *Glória* (Larraín, et al, 2013).

Podemos utilizar aqui, a metáfora fílmica do intruso gato *sphinx* que Glória tanto estranha. A personagem é “perturbada” e “deslocada”, com a crise de se ver envelhecer, e acaba subvertendo uma identidade socialmente esperada de “velha”, como vimos. E depois que isso ocorre, ela não se chateia tanto quanto antes com a invasão do gato. Como na cena (01:29:58 – 01:33:40) em que ela retorna para sua casa, depois da viagem em que foi abandonada por Rodolfo, e não se incomoda com a presença do bichano e, até mesmo, o alimenta e dá carinho. Em um dos planos dessa sequência, ela está deitada nua em sua cama com o gato ao lado dela (Figura 13). Ou seja, isso representa, tomando a interpretação simbólica do gato, que ela demonstra habituar-se com seu corpo e seu envelhecer. E, de modo semelhante, podemos conceber a diferença que “habita em nós”, tal como a preocupação da personagem de envelhecer simbolizada pelo gato que invade sua casa, para pensarmos na perspectiva queer na educação onde a diferença poderia não somente ser “inclusa” numa pauta de “diversidade”, mas sim em confronto e em crise.

Explorar-se-á, justamente, a perturbação e transgressão das identidades socialmente normalizadas. Trago emprestadas as palavras de Silva (2014, p. 100):

Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico.

E, assim sendo, a produção da diferença pode se tornar uma grande questão curricular a fim de desestabilizar a artificialidade dessas identidades. A normalidade é questionada nessa abordagem, ao mesmo tempo que exploramos o que ainda não foi “construído”.

3.2.2. *Uma forasteira na comunidade: estranhar o currículo*

O termo estranhamento, como sugere Louro (2018, p. 95), pode estar “associado ao espanto e ao desconforto”, ou, ocasionalmente, a “repulsa”. A autora comenta a definição do termo pelo *Dicionário Houaiss*, que significa “admirar-se, surpreender-se em função do desconhecimento, por não achar natural, por perceber (alguém ou algo) diferente do que se conhece ou do que seria de esperar”. A partir dessas significações, podemos sugerir que a personagem Ronit é causadora de muitos estranhamentos. Ela ainda jovem escolheu se afastar do rigoroso pai rabino, e habituou-se com o estilo de vida com maior liberdade e independência. De modo que, ao regressar após muitos anos para ir ao velório do pai, ela acaba se sentindo alheia na sua antiga comunidade ainda muito religiosa e conservadora, como se ela se tornasse algo desconhecido. E o desconhecido “incomoda, desestabiliza, desarranja”, como pondera Louro. Assim sendo, a figuração representando pessoas da comunidade atuam com discretos gestos e feições de desconforto, espanto e até curiosidade na presença da personagem principal. Ronit também manifesta seu incômodo recíproco em relação aos demais, evidenciando sua desconformidade com as práticas e os valores pregados na comunidade.

Mas, anterior a situação conflitiva entre os comportamentos de Ronit e de seus familiares no filme, a personagem principal é apresentada como uma pessoa em conflito com seu próprio modo de viver. Ao saber da morte do pai por telefone, ela aparenta não querer se envolver. Ronit sai para beber e depois vai em uma pista de patinação, onde as pessoas se divertem em sua volta, porém ela demonstra estar aflita. No plano em seguida, a câmera mostra Ronit sozinha sentada no vestiário da pista de patinação, se sentindo sufocada a ponto de rasgar um pouco a camisa. Essa ação da personagem, expressa um anseio em resolver algo que incomoda, que lhe “sufoca”. E a personagem escolhe por tentar resolver o que lhe inquieta, o que fica evidente na cena subsequente a essa, em que Ronit está viajando para Londres, indo ao velório de Rav.

Desde o começo, podemos entender que a saída de Ronit da comunidade, teve implicações para sua vida. Os planos que se seguem da personagem no avião, no aeroporto e posteriormente no taxi, são significativos da distância até “geográfica” que ela estava em relação a sua vida no passado. A personagem de dentro do táxi olha com feição melancólica para as pessoas da comunidade (que são facilmente identificáveis devido as vestes semelhantes). É como se Ronit “voltasse no tempo” ao chegar nela, mas não se reconhecesse como parte do lugar.

A cena (00:07:21 – 00:11:24) em que Ronit chega na casa da cerimônia de luto em Londres, começa com ela parada por um tempo, do outro lado da rua da casa, a encarando. A personagem visualiza uma família saindo da casa e rapidamente abotoa mais sua camisa. Sua atitude bem como as feições da atriz ao interpretar Ronit nesse plano, demonstram o receio por julgamentos da personagem pela sua antiga comunidade. A cena continua, Ronit atravessa a rua e se aproxima da casa. Ela é recepcionada pelo primo Dovid que aparece na porta admirando a prima com aparente surpresa. Ronit tenta cumprimentá-lo abraçando, fazendo um gesto de aproximação de braços erguidos, mas Dovid a impede de tocá-lo. Devido à sua

tradição, Dovid não pode ser tocado por mulheres além de sua esposa. Ronit diz ter esquecido da tradição, e esse ponto é outro elemento da construção narrativa dos personagens no filme, que destaca a diferença de Ronit para seus familiares e da comunidade religiosa. Essa diferença percorre a continuação da cena, quando Ronit entra na casa com muitas pessoas que conheciam o rabino. A personagem caminha lentamente olhando para os lados, como se tivesse em um local intimidante. Ela fica ante a porta de uma sala, e duas mulheres que conversavam param e encaram Ronit com feições de desaprovação. Essa atitude se repete em mais alguns momentos do filme por outras pessoas que passam por Ronit, e expressa um estranhamento ainda que não verbalizado muitas vezes, entre a personagem e sua antiga comunidade. Como por exemplo, na cena posterior em que ela vai ao cemitério onde seu pai está enterrado e recebe olhares de incômodo de rapazes que oravam pelo corpo de Rav (Figura 14), até que Ronit explica que Rav é o pai dela. O recorrente estranhamento é um recurso narrativo que marca a impossibilidade de Ronit em fazer parte da família, por não seguir tradições e valores religiosos da comunidade judaica ortodoxa retratada.

Figura 14 – Ronit visita cemitério onde seu pai foi enterrado



Fonte: Frame de cena do filme *Desobediência* (Guiney, et al, 2017).

Talvez pudéssemos ajuizar sobre esse estranhamento, também, pensando em questões sobre a diferença no currículo e ensino de artes. Muitas das diferenças de culturas, de identidades e de valores, são delineadas, comumente, em currículos de artes tradicionais e elitistas. E a questão parece, muitas vezes, uma escolha de privilegiar no currículo o que se valida como sendo “arte maior”. E é essa preocupação que leva Chalmers (1996), a questionar como uma abordagem multicultural é desafiada por essa escolha corriqueira. Como o autor sugere, os cânones dominantes ocidentais incluem que a arte maior: é europeia; feita por homens “gênios”; consiste principalmente em pinturas à óleo, esculturas e arquiteturas monumentais; solicita um retorno estético individual e que o significado sociocultural é secundário; permanece em uma distinção hierárquica expressiva entre arte e artesanato. Sobre essa configuração, uma abordagem multicultural não deveria apenas expor as formas de artes de outras culturas (as vezes tão-só repetindo) ou em discussões estéticas descontextualizadas, mas, ainda segundo Chalmers, seria necessário, no ensino de artes, mostrar que não há cultura sem expressão artística que é validada por ela, e que outras formas de arte teriam de ser perpetuadas, mas modificando como vemos ou produzimos nossa própria cultura.

Nesse sentido, uma proposta educativa com a abordagem em cultura visual, disporia em romper com classificações binárias como “arte maior” e “arte menor”, devido ao foco em um novo “regime” de visualidades (Hernández, 2007), em que ambas imagens da arte (ou mesmo da “mídia de massa”) são pensadas como práticas ideológicas ou sociais de representação. E, como sugere Duncum (2002), não faz sentido pensar formas distintas de “alta cultura” e da “cultura popular”, devido ao aspecto multimodal das imagens, em que elas se referenciam à várias outras em um constante tráfego (característico desse novo regime de visualidade). Mesmo que, desde o início do século XX, em que muitos artistas vanguardistas europeus tiraram a arte de um “pedestal” – provocando o status de “arte maior” –, ainda no nosso século se mantêm comumente um discurso de “arte maior” nas instituições

educacionais em que, como observa Martins (2012), “ainda tentam neutralizar os desafios da contemporaneidade fazendo vistas grossas às mudanças decorrentes da perda do estatuto ontológico da arte” (p. 69). Nessa visão, contexto e construção, a Educação da Cultura Visual poderia ser refletida simbolicamente como “forasteira” e excêntrica em um currículo tradicional, tal como ocorre com Ronit em sua antiga comunidade.

Mas, como Martins pondera, as resistências e dificuldades à concepção da Educação da Cultura Visual, advém, em muitos casos, do próprio princípio de múltiplas interpretações das imagens e da compreensão crítica delas, que, propositalmente, desestabilizariam as “verdades” de grupos hegemônicos. O propósito da compreensão crítica e performativa das imagens e representações sociais, até pode oferecer à estudantes, como sugere Hernández (2007, p. 71), “possibilidades para outras leituras e produções de ‘textos’, de imagens e de artefatos”. No entanto, esse propósito é conflitante para muitos contextos escolares mais tradicionais, pois, como afirma Louro (2007), a educação é comumente *loci* da naturalização de saberes, das produções das diferenças e das lógicas dicotômicas como “alta cultura”/“cultura popular”, funcionando (em termos foucaultianos) como um “dispositivo” de práticas discursivas – como as de sexualidade, sexo e gênero. Sob estes aspectos, o estudo das visualidades e da compreensão crítica e performativa das representações de feminilidades, com o intuito de desestabilizar noções arraigadas como a de identidade e de gênero, é facilmente contrário à norma dominante e ao conservadorismo, e, respectivamente, possibilita pensar a educação como uma forma de “política” cultural (Giroux & Simon, 2013).

Aqui podemos suscitar a metáfora fílmica de *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, et al, 2017), na cena (00:57:33 – 01:01:56) em que a personagem Marina, em uma aula de canto lírico com seu professor, interpreta a ópera “*Sposa son disprezzata*” (em livre tradução: “Sou esposa e sou desprezada”) de Geminiano Giacomelli. Durante a canção de melodia dramática, é mostrado um plano em que Marina caminha por uma calçada vazia, com a câmera

acompanhando o movimento dela (*travelling vertical*) enquanto uma forte ventania sopra contra seu corpo. Quanto mais ela caminha, e mais as notas musicais se intensificam, a ventania se acentua de forma inverossímil. Marina fica imobilizada e, mesmo assim, não cai para trás, e se mantém forte contra a ventania e até seu corpo emborca (Figura 15).

Figura 15 – Marina passa por ventania enquanto caminha na calçada



Fonte: Frame de cena do filme *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, et al, 2017).

Certamente o plano simboliza as infelizes situações que a personagem vivencia na narrativa, que são adversas tão-só pela sua existência e, ao mesmo tempo, ela se mantém íntegra e firme. Porém, podemos interpretar esse plano também, como o dificultoso “caminho” de força *contrária* à política conservadora na educação. O conservadorismo não apenas “conserva”, como sugere o próprio termo, contudo, como adverte Apple (2013, p. 80 e 81), é uma política que tem sido “ativa” na educação, como a “Nova Direita” que têm tido influência aumentada nas políticas educacionais e sociais. E, nas palavras do educador norte americano – que também ressoam ao nosso atual contexto brasileiro:

Seus interesses concentram-se muito pouco na melhoria das oportunidades de vida das mulheres, das pessoas negras ou da classe trabalhadora. Em vez disso, está empenhado em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola ‘ideais’.

Nesse cenário, conclui-se que a compreensão crítica das visualidades nas práticas da Educação em Cultura Visual, também se dá por entendimentos mais elaborados de políticas sociais e culturais. Não obstante, uma pedagogia e um currículo queer colocaria em questão os conhecimentos validados pelos currículos e, principalmente, os calcados em políticas sociais conservadoras. Por conseguinte, Louro (2018) chama a atenção para o termo “*queering the curriculum*” (algo como “tornar queer o currículo”) utilizado por estudiosas anglo-saxãs, que é um verbo conexo ao significado do termo queer que é pejorativo para pessoas que não enquadram na normatividade. A autora transpõe esse termo para “*estranhar o currículo*”, pois o verbo “estranhar” tem um sentido mais provocativo comumente.

A intenção com essa expressão é tratar o currículo com desconfiança e desconcertá-lo ou transtorná-lo. Pôr em questão, “colocar de forma embaraçosa” os conhecimentos sugeridos no currículo como “verdades”, e, enfim, “fazer uma espécie de enfrentamento das condições que se dá o conhecimento” (p. 60). Ou seja, não tão-só o tema de dissidências sexuais é o foco de uma pedagogia que se propõem queer. Contrariamente à óbvia relação que comumente se faz de estudos “queer” com sujeitos dissidentes, uma pedagogia queer não está interessada em apenas incorporar esses sujeitos em um currículo, como sugere a autora, mas mais devidamente se interessa em pôr o conhecimento e o currículo em questão e, “trata-se ainda, e fundamentalmente, de questionar sobre as condições que permitem (ou que impedem) o conhecimento” (2018, p. 60).

3.2.3. “*Como uma quimera*”: *abjeção e pedagogia dos monstros*

Podemos começar esse tópico observando o que Stuart Hall (2014, p. 110) escreve sobre como são construídas as identidades. Para o autor, as identidades são construídas por meio da diferença em relação com o “outro”, elas: “podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade para

excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em ‘exterior’, em abjeto”. Esse último termo dessa citação, é constantemente utilizado em estudos queer, para designar um “exterior” que constitui as identificações por meio da exclusão. O conceito de *abjeção* teorizado por Julia Kristeva (1982), diz respeito à constituição da subjetividade, por aceitar um “ser” na linguagem e no campo do simbólico, como um ato de separação por exclusão e uma cisão imprescindível entre o que se almeja compor como o “eu” e aquilo que não pode ser reconhecido como tal. Isso estaria fortemente relacionado à função materna, para a autora, pois o corpo materno seria um ato inicial que se perpetua em um “outro”. E, “o ‘abjeto’ designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente ‘Outro’” (Butler, 1990/2016, p. 230).

Abjeção foi fundamentada do conceito psicanalítico “*Forclusão*” de Lacan, que remete à descarte e exclusão do que não pode regressar ao campo do social sem que represente uma ameaça de psicose (Butler, 2002). Ela é reiterada sempre para estabelecer as fronteiras do corpo do “eu”. Ou seja, abjeto seria o não aceitável e o impensável, mas que é, paralelamente, indissociável do que constitui subjetivamente. O cadáver, por exemplo, seria o mais “repugnante” dos abjetos, para Kristeva, é o “cúmulo da abjeção” (p. 4). Pois, assim como o cadáver, o abjeto não é sujeito, delinea e borra os limites do ser vivente, e apenas tem uma qualidade do objeto: de ser oposto ao “eu”. O horror de algo que pode ser tão próximo, mas que não é assimilado e “solicita, inquieta, fascina o desejo que, no entanto, não se deixa seduzir”, “assustado, ele se desvia” e “enojado, ele rejeita” (p. 1).

Butler (2002), amplia esse conceito de abjeção para a vida social. Ainda que diz respeito à constituição subjetiva, como em Kristeva, o abjeto para Butler permeia corpos “Outros” e posições que, precisamente, resistem em existir socialmente, até ameaçando os que podem ser considerados “sujeitos”. O que ela alcunha de “zonas invisíveis” ou “inabitáveis” da esfera social. Na normatividade reguladora, os corpos que escapam, “corpos que não

importam” de maior vulnerabilidade social, acabam sendo considerados abjetos, nesse entendimento. Por esse último ponto, podemos explicar sobre o tratamento que a protagonista Marina recebe pelos familiares de Orlando. Como por exemplo, a ex-esposa dele, a personagem Sonia Bunster (interpretada por Aline Küppenheim), que já no primeiro encontro com Marina, insulta a protagonista principalmente devido à transexualidade.

Primeiro ela contata Marina por telefone pedindo o carro de Orlando, o qual Marina, por estar trabalhando, certifica em devolvê-lo no dia seguinte no trabalho de Sonia. Quando isso acontece, na cena (00:45:02 – 00:51:36) no estacionamento do trabalho de Sonia, Marina se depara com ela que a encara como se não acreditasse no que vê – e é a primeira vez que as duas se veem pessoalmente – dizendo que há muito tempo imaginava como seria a nova parceira de Orlando. No que Marina responde: “em carne e osso”. Mas o diálogo que se segue, é de Sonia tentando desumanizá-la, como se Marina fosse uma alucinação, porque ela não poderia existir para a ex-esposa de Orlando.

Na continuação da cena, Marina entrega a chave e Sonia caminha em volta do carro como se procurasse algum possível extravio. Em seguida, ela diz que o apartamento tem de ser entregue o quanto antes. Marina pede desculpas pelo ocorrido, e Sonia fala que quando se casou com Orlando, eles formavam um casal “normal”, e tinham uma vida “normal”. Observamos, por conseguinte, que a ênfase na normalidade de sua vida anterior é o modo como a personagem tenta inferiorizar Marina, seguindo o ajuizamento da ex-esposa para o conceito de “normal” como um padrão social a ser benquisto. Sonia, então, pede desculpas, mas diz que acha Marina uma “perversão”, algo que corrompe a normalidade para a personagem. Sonia continua a olhar incomodada para Marina nesse diálogo. Ela articula que quando olha para Marina, ela não sabe o que vê. A encara por um tempo, e depois diz que ela vê uma “quimera”. E, no que se segue, Sonia se ampara na perda de Orlando para se posicionar dessa forma.

As duas vão até o hall do prédio, onde a ex-esposa de Orlando diz para Marina não aparecer no velório sob nenhuma circunstância. Marina, que ainda se mantinha calma, fica nervosa com a impossibilidade de se despedir de Orlando, bem como em ser, posteriormente, chamada de “Daniel” por Sonia (o nome de batismo). Sonia continua a atacar a personagem pela “perversão” que ela representa a si. Ao encerrar a conversa, ela diz que se fosse necessário “arrancaria um pulmão” pela filha de sete anos de idade, dando a entender que a filha não poderia ver Marina por ser uma criança. Ou seja, ao frisar que é uma criança, se torna impossível a presença de Marina no velório devido a figura “corruptiva” e “contaminadora” dela, para a personagem enredada numa concepção de “pureza”. Sonia diz isso ao entrar no elevador novamente e, antes do elevador se fechar, ela a encara, como se as suas feições expressassem que ela não tem culpa pelo que dissesse por ter uma filha. Talvez possamos dizer que a personagem Sonia representa, no filme, a discriminação que ocorre via falas depreciativas (agressões morais) que são camufladas por valores conservadores de família e de gênero que ajuízam o que pode ser considerado “certo” e “errado”.

No entanto, nessa cena, expressa-se uma aversão de Sonia para Marina, que pode possibilitar um maior entendimento sobre a abjeção. A personagem Sonia se expressa com feições e gestos de nojo e verbaliza injúrias para Marina como se ela fosse “poluidora” (e até passível de contaminar sua filha) e, ao mesmo tempo, ela reafirma sua “normalidade”. Ou seja, Sonia “distingue-se” dela, estabelecendo que sua identidade de feminilidade é “correta”, em prol da feminilidade abjeta de Marina (na sua perspectiva). Numa percepção butleriana, esse processo pode ser considerado uma questão discursiva de sexo que se “materializa” pela diferença e que “empurra” Marina para uma zona de “apagamento”. Corpos que “não importam” são, frequentemente, vítimas de violências, que vão desde a falta de consideração de suas identidades até as agressões de fato.

Mesmo que Marina performa a norma de feminilidade, como vimos, e não busca aparentar artificialidade ou manter certa ambiguidade de gênero (Silva & Lopes, 2014), invariavelmente ela é vista por outros personagens como um corpo “monstruoso” – um dos significados de “quimera” é precisamente a de um monstro. Como é o caso, também, do personagem filho de Orlando com Sonia, chamado Bruno Onetto Bunster (interpretado por Nicolás Saavedra), que a agride de forma mais arrebatada. Na primeira vez ao ver Marina, ele a questiona sobre as circunstâncias da morte de seu pai incriminando-a, e exige que ela vá embora rapidamente do apartamento em que ela morava com Orlando, ameaçando expulsá-la à força. Essa cena (00:37:09 – 00:45:03) ocorre no apartamento, Bruno adentra e a espera, parecendo transtornado ao questioná-la e, posteriormente, empurrando-a contra a parede, dizendo que seu pai estava alucinado em ficar com ela.

Contudo, é em uma cena posterior (01:05:25 – 01:10:48), quando Marina acaba indo ao velório à contragosto de Sonia e sendo expulsa rapidamente, que Bruno e mais dois homens da família, atentam um maior abuso ao sequestrá-la agressivamente colocando-a à força num carro. Enquanto Bruno dirige, os outros dois homens a seguram com força no banco de trás. Todos eles ofendem Marina, usando palavras como “veado”. Em seguida, um dos rapazes que a segura, passa uma fita adesiva em todo o rosto de Marina, imobilizando sua boca e impedindo, assim, dela gritar e pedir socorro. A câmera, nesse plano, se movimenta em (*Travelling*) para frente, e aproxima-se do rosto de Marina no ponto central do enquadramento (Figura 16). A trilha sonora de fundo aumenta nesse plano, sobressaindo os sons de dentro do carro, mais ainda se ouve nítido a personagem transpirando ofegante pela boca. Esse plano contemplativo e mordaz para quem o assiste, revela um rosto que é aparentado “desfigurado”, com seus aspectos modificados como bochechas, boca e olhos – que perdem a simetria e a proporção com a amarração da fita adesiva. Expressando imagetivamente e simbolicamente, como a personagem é vista por aqueles familiares, de forma monstruosa.

Figura 16 – Marina sendo violentada por familiares de Orlando



Fonte: Frame de cena do filme *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, et al, 2017).

Monstro é um termo que se refere, usualmente, ao que é contrário às leis da natureza. Ao que é fantástico, ameaçador, disforme ou cruel. Mas, como sugere Gil (2000), nós procuramos nos monstros uma imagem estável nossa, e além do horror há a pânico de se reconhecer neles. O que espanta nesse sentido, então, não é o diferente do monstro em relação a nós, mas, precisamente, a ausência dessa diferença. A partir dos monstros como forma de pensar a formação contínua de subjetividade, Silva (2000) sugere a “pedagogia dos monstros” para evidenciar as discontinuidades desse processo.

E Jeffrey J. Cohen (2000) baseia essa forma de pensar os monstros a partir de sete teses que, de forma mais geral e abstrata, exponho aqui. Sendo, a primeira, é a de que “o corpo do monstro é um corpo cultural”, incorporando medos, desejos e fantasias em um corpo que se evidencia por passagens culturais e momentos sociais. A segunda, é a que “o monstro sempre escapa”, sua ameaça é sua disposição de transformar e mudar. A terceira, sugere que “o monstro é o arauto da crise de categorias”, com sua perturbadora ambiguidade e incoerência, aponta para novas formas de perceber o mundo. A quarta tese, diz que “o

monstro mora nos portões da diferença”, que incorpora o que está “fora”, que apropria a diferença, seja cultural, política, racial, econômica ou sexual. Já a quinta, “o monstro polígia as fronteiras do possível” em relação a delimitação da espacialidade (como “intelectual, geográfica ou sexual”) do que contorna o que é monstruoso. A sexta, é a de que “o medo do monstro é realmente uma espécie de desejo” em meio ao medo e a atração. O monstro é uma condição de abjeto teorizado por Kristeva (1982), que permite a formação das identidades, como vimos. E, por fim, a sétima tese, “o monstro está no limiar do... tornar-se”, mesmos escondidos ou proibidos, monstros sempre retornam e nos questionam “por que os criamos” (p. 55), e, assim, nos leva a ajuizar sobre a compreensão da nossa própria sociedade.

Longas-metragens baseados nas representações de seres monstruosos são compostos por elementos prontamente detectáveis nessas sete teses, por exemplo, como os filmes de vampiros que simbolizam frequentemente sexualidade e diferença, ou de alienígenas que funcionam geralmente como alegorias da divergência política. E como argui James Donald (2000), esses monstros comumente comprovam a instabilidade das identificações e a divisão das subjetividades. Agora, longe de representarem monstros, os filmes aqui analisados, são obviamente ficções que tentam em aproximar da “realidade” e, personagens neles presentes não são divididos entre “vítimas” e “monstros”. No entanto, ao observar o que foi discutido até aqui, reforça-se que todos os personagens são “assombrados”, em diferentes níveis, pela busca incessante da “normalidade”, e, de certa forma, são monstros simbólicos conexos fundamentalmente com o mesmo horror às feminilidades.

Por exemplo, a personagem Esti se comporta como se estivesse escondendo algo ameaçador, que é o seu “incoerente” desejo lésbico, por ser uma “ameaça” no modo que vive. O prazer que Esti sente por Ronit se torna um fragmento abjeto de desejo a ser reprimido. Ronit, por sua vez, imprime o perigo da liberdade, ela se torna “estrangeira” para a comunidade, pois ela rompeu as fronteiras, não só geográficas propriamente, mas também

“sexuais”, e não as oculta. Tudo leva à compreensão que Ronit causa inveja por essa liberdade, além do explícito desejo, para Esti. E a desobediência de ambas constituem, simbolicamente, monstros para a pequena comunidade judia ortodoxa, extremamente conservadora, em que Esti ainda vive. Em outras perspectivas de espaços ou tempos, pessoas por serem judias foram execradas tão-só por recusarem-se a serem assimiladas à sociedade cristã, condenadas à morte ou serem classificadas de “monstros”. Já a personagem Glória é invadida pelo “desprezível gato” como vimos, o monstro é, inicialmente, uma iminente velhice, duplamente acentuado por ela e pela esfera social e cultural (Donald, 2000). E, por fim, Marina pode representar a monstruosa crise do sistema binário da inteligibilidade cultural, que expõe a fragilidade das identidades das pessoas em sua volta que questionam sua existência, e reprimem seus próprios horrores.

3.2.4. *Espectros ideológicos e gênero melancólico*

Pode-se dizer que, até aqui, podemos observar como os filmes são moldados a partir de conflitos entre gerações, ideias e comportamentos. Como no caso do tratamento violento de familiares de Orlando com a personagem Marina. Ou no conflito de Ronit com a comunidade judia ortodoxa. Até o fato de Ronit morar em Nova York, que é uma cidade carregada de símbolos de liberdade, para se afastar da família controladora, colabora para a construção das diferenças entre a personagem e os demais.

Como vimos anteriormente (nos tópicos “*Cinema chileno do século XXI*” e “*Cinematografia de Sebastián Lelio*” do capítulo dois), os trabalhos de Lelio dialogam com a situação do Chile após a ditadura militar, sobretudo no século XXI, em que há fortes conflitos ideológicos e de gerações. Em resenhas sobre os filmes analisados, como a de Gemünden (2017) sobre *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, et al., 2017), por exemplo, lê-se relacionando

as estratégias de terror cada vez mais bruscas da família do amante de Marina, com a era de Pinochet – análogas entre uma ditadura do passado e um ambiente atual. Ou a de Michaels (2014), sobre *Glória* (Larraín, et al., 2013), que diz que as atitudes de Glória, que mudam entre afirmativas e esperançosas para desesperadas, raivosas e preocupadas, podem ser associadas metaforicamente a evolução política do próprio Chile, e compara a protagonista com a “consciência coletiva” do país após a ditadura.

Embora seja uma simplificação exagerada, há evidências de que a construção do personagem Rodolfo, que é um militar recentemente aposentado e proprietário de um parque de *paintball*, bem como a de sua relação com Glória, podem ser entendidas como alegorias dos contextos sociais no país, de resquícios do pós-ditadura. Como Rodolfo, que encena uma masculinidade coerente às normas sociais devido ao seu comportamento no decorrer do filme, Glória também se enquadra em uma feminilidade normativa. Os dois ainda são conservadores quanto às questões políticas e sociais, como podemos observar em alguns de seus diálogos no decorrer da trama. Dessa forma, os dois representam aspectos conservadores no Chile. Como é o caso da família de Orlando na trama de Marina.

Figura 17 – Glória caminha pela rua sem dar atenção a manifestação



Fonte: Frame de cena do filme *Glória* (Larraín, et al., 2013).

Glória, em especial, demonstra não se importar com questões políticas e sociais progressistas. E isso é construído visualmente, também, quando ela, por exemplo, caminha na direção contrária de uma multidão que se manifesta na rua, a qual ela ignora durante todo o plano (figura 17). Ou quando fica de costas sem dar atenção para a televisão de sua casa que exhibe outras manifestações, ou, ainda, quando ela escuta um “panelaço” e participa tão-só por estar drogada, desconhecendo a causa do ato em si.

Essas passagens no filme que, aparentemente, não têm implicações diretas na história, certamente possuem o propósito de construir mais a personalidade da personagem, baseada no comportamento escapista devido à sua idealização romântica. Mas, essas passagens ainda trazem novos elementos simbólicos para o filme. Nesse último caso, percebemos que esses elementos colaboram para a crítica que é elaborada no desenvolvimento do filme, que diz respeito, precisamente, às incoerências e a falta de logicidade nos valores sociais e nas normas conservadoras. O que é importante destacar dessas observações, é que as representações de feminilidades podem ser pensadas sob o viés de contextos políticos e das relações de saber e poder. Como vimos até aqui, pessoas, tão-só por serem femininas, se tornam vulneráveis na lógica de “dominação masculina”. No entanto, quando a feminilidade “corresponde” às expectativas sociais heteronormativas e de gênero, como se comporta Glória em boa parte da narrativa, ela está menos vulnerável que outras feminilidades que fogem essa lógica, em muitos aspectos. Diferente da feminilidade que encena Marina, por exemplo.

Sobre essa personagem, ainda podemos destacar as aparições de Orlando após sua morte. O namorado surge para a personagem a encarando como um “fantasma”. No entanto, ao interpretar como parte do pensamento de Marina, é somente a personagem que o vê. A aparição, nesse caso, expressa o que sente a protagonista em determinadas cenas. A primeira vez no filme que Marina vê o espectro de Orlando, é na cena (00:32:47 – 00:34:48) do final do dia seguinte de sua morte. Nela, a personagem retorna para o apartamento, após o trabalho,

dirigindo um carro. Ela chega no portão que dá acesso ao estacionamento do apartamento e aperta o botão do controle do portão eletrônico. O portão se abre e vemos a reação de espanto da personagem. Em seguida, um plano detalhe de parte do rosto dela com o foco no reflexo de seus óculos escuros, expõe a visão de Orlando em pé em frente ao carro, iluminado pelo farol ligado. No plano conseqüente, Marina é encenada como uma pessoa assustada, pois está tremendo e ofegante. No entanto, no plano seguinte, com o carro já estacionado dentro da garagem, é possível ver o portão ainda se fechando ao fundo da personagem, vazio e sem ninguém por perto. O que fica evidente que a aparição ocorreu apenas na cabeça de Marina. Dessa mesma forma, em outra cena (00:42:29 – 00:43:20), ela vê o espectro de Orlando sentado no banco de trás do carro pelo espelho retrovisor, enquanto o carro é lavado automaticamente em um posto. Pouco antes a câmera filma o banco vazio em segundo plano, e em primeiro plano está Marina sentada no banco da frente de motorista. Uma interpretação possível, é que as aparições simbolizam a impossibilidade de se despedir do corpo físico de Orlando. Nesse aspecto, o sofrimento da personagem ao ser expulsa do velório por outros familiares do falecido, posteriormente no filme, é agravado pelo enorme apressado que Marina sente por ele, um martírio em não velar e se despedir do parceiro.

No entanto, podemos pensar aqui em outra metáfora fílmica. No “espectro” que “assombra” outros personagens do filme, como Sonia e Bruno. Sonia que, como dito anteriormente, impediu Marina de participar do velório de Orlando por causa de sua filha que não poderia “entender” a transexualidade, e Bruno, que abusou moralmente e até fisicamente da personagem principal, representam pessoas que temem o “fantasma” da perda de valores sociais e culturais baseados em *pânicos morais*. Esse conceito cunhado pelo sociólogo norte americano Stanley Cohen na década de setenta, caracteriza um temor coletivo midiático e de agentes de controle social que reagem à alguns grupos e à algumas mudanças nos arranjos socioculturais que rompem com a normatividade (Miskolci, 2007, p. 111).

Em geral, essa reação não se dá por meios propriamente “ponderados” e com julgamentos “realistas”, e por isso o uso do termo “pânico”, como explica o sociólogo Miskolci, e esse pânico é moral: “porque o que se teme é uma suposta ameaça à ordem social ou a uma concepção idealizada de parte dela, ou seja, instituições históricas e variáveis, mas que detém um *status* valorizado como a família ou o casamento” (p. 112). Um exemplo próximo, de pânico moral na nossa atualidade, é o combate à “*ideologia de gênero*”. Grupos com discursos reacionários e conspiratórios que asseguram que existe grandes “ameaças” contra os valores morais e religiosos da “família” (no singular) e contra a “vida”.

Para essas pessoas, seus temores são baseados nos avanços do pensamento acadêmico feminista e marxista e nas políticas de direitos às mulheres, de equidade de gênero e de direitos à homossexuais e transexuais. E para contra “atacar”, tal como uma “cruzada moral”, se utilizam da suposição de que esses estudos e políticas influenciariam jovens e, principalmente, as crianças, na adoção de práticas consideradas imorais, e que os problemas sociais estariam conexos à essas mudanças de paradigmas. Esse temor tem como o maior foco o contexto educacional que, segundo esses discursos enviesados, é um local em que educadores doutrinariam ou confundiriam “inocentes” crianças, as desvirtuando de tal valores morais e religiosos (Junqueira, 2019, p. 135).

A partir de um estudo genealógico da “ideologia de gênero” por Miskolci (2017; 2018), ficamos sabendo que a ideia por trás desse termo ocorre desde meados da década de noventa, principalmente após a “IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher”, que ocorreu em Beijing no ano de 1995. Intelectuais religiosos, e até mesmo laicos, cunharam o termo “ideologia feminista radical” para resumir seus descordos entre seus interesses com o os pensamentos feministas. E, ainda segundo o sociólogo, em 1997, o Cardeal Joseph Ratzinger (posteriormente eleito Papa Bento XVI) escrevia sobre um perigo do conceito de gênero para o catolicismo. E, já a partir do ano seguinte, se disseminava o termo “ideologia de

gênero” na Europa e na América Latina, tendo ampla aceitação entre religiosos conservadores da Igreja Católica, de lideranças evangélicas neopentecostais, grupos “pró-vida” e mesmo defensores laicos do liberalismo econômico. Esses grupos promovem geralmente ações políticas, jurídicas, midiáticas que chegam à público exibindo discursos sobre os “perigos sociais” da “ideologia de gênero”. E, “essas organizações se apresentam como seculares e democráticas, genuínas representantes da sociedade civil, e, portanto, interlocutoras legítimas na hora de estabelecer negociações com os poderes do Estado” (Miskolci, 2017, p. 729).

Acima de tudo, Miskolci (2018) nomeia a “ideologia de gênero” de “fantasma” que precisaria de ser “exorcizado”, em alusão aos argumentos pouco “realistas” desses grupos, que se distanciam de muitas realidades sociais. Já Junqueira (2019, pp. 138, 139) alerta para tratarmos a ideologia de gênero – sem aspas – como um objeto que existe: que foi inventado com propósitos que operam em muitas categorias políticas e mobilizam projetos não laicos, antidemocráticos e regressivos. E, paralelo a isso, naturalizam as normas de gênero e da heterossexualidade compulsória. Seja-me permitido repetir aqui suas palavras:

São exemplos das manifestações da ideologia de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, assim como a pugna religioso-moralista e antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero nas políticas públicas. Podemos dizer, portanto, que são eles, os cruzados antigênero, que agem como genuínos promotores da ideologia de gênero. Paradoxalmente, a partir de uma manobra de inversão, esses “defensores da família” atribuem a outrem exatamente aquilo que praticam. O discurso antigênero nomeia como “ideologia de gênero” aquilo que é precisamente a sua crítica (p. 140).

A partir dessa citação, podemos observar que o pânico moral da ideologia de gênero encontra na feminilidade “idealizada” e “natural” um argumento para suas manifestações que vão desde o machismo até a transfobia. É precisamente na leitura de Butler, que encontramos certas problematizações da aparência de uma necessidade natural relacionada à gênero. Já vimos, até aqui, o uso que ela faz do conceito de abjeção, mas é interessante nessa análise ressaltar que Butler (1990/2016; 2017) também faz uma releitura de estudos da psicanálise

freudiana, ao propor o conceito de *gênero melancólico*. Freud distingue luto de melancolia, sendo luto a reação à perda real, e melancolia um processo incompleto de luto – uma perda imaginada –, no qual a perda de um objeto é internalizada no “ego”, identificando-se com ele. O ego seria a parte da individualidade que regula os impulsos básicos (“id”) e mede o equilíbrio com morais e valores (“superego”). No livro *O ego e o id*, Freud abaliza para a existência de uma identificação melancólica na qual os objetos perdidos se atêm no ego de forma contínua. E nas palavras da autora: “se o objeto não pode mais existir no mundo externo, ele existira internamente, e essa internalização será uma maneira de renegar a perda, de mantê-la à distância, de retardar ou adiar o reconhecimento e o sofrimento da perda” (2017, p. 143).

A partir desse raciocínio, na formação do ego de uma criança, para Freud, os desejos por um objeto (“catexia objetal”) são transformados em identificações: primeiramente ela deseja um de seus pais, mas o tabu contra o incesto faz com que um desses desejos tem de ser abandonados, ficando internalizado no ego. A escolha pelo desejo no pai ou na mãe dependeria das “disposições”, que consiste em um desejo inato por alguém do mesmo sexo ou do sexo oposto. E é aqui que Butler problematiza, ao iterar que esse desejo não vem em primeiro lugar, pois o tabu contra o incesto, invariavelmente, supõe que já houve a distinção de heterossexualidade e homossexualidade. Portanto, ela afirma que o tabu contra o incesto antecede o tabu contra a homossexualidade de forma implícita.

O gênero melancólico se dá pelo raciocínio de que “somos” o que já desejamos, de modo que um heterossexual melancólico carrega seu desejo proibido pelo mesmo sexo em como se expressa. Assim sendo, como afirma Salih (2018, p. 81), “não é somente o ego que é o receptáculo da catexia objetal que teve de ser abandonada, mas o próprio corpo é uma espécie de ‘túmulo’”, e “esses desejos perdidos estão longe de ser ‘enterrados’, uma vez que são conservados na superfície do corpo e, assim, constituem as identidades de sexo e gênero”.

E também é interessante observar nesse raciocínio que a repressão (como o tabu contra a homossexualidade) produzem a heterossexualidade não como “um código meramente negativo ou excludente”, mas, nas palavras de Butler (1990/2016, p. 120), “como uma sanção e, mais apropriadamente, uma lei do discurso, distinguindo o que é dizível do que é indizível (delimitando e construindo o campo do indizível), o que é legítimo do que é ilegítimo”.

Portanto, como sabemos, sexo e gênero são produzidos discursivamente, e na maior parte em desigualdade quanto aos aspectos femininos que são inferiorizados. Logo, podemos concluir que a homossexualidade é um exemplo de uma contravenção do que seria “legítimo” pela sua proximidade com a feminilidade. Desse entendimento, por exemplo, que deriva a afirmação de Welzer-Lang (2001, p. 465) de que a homofobia “engessa as fronteiras de gênero”, e por isso uma maior investida agressiva à homens femininos e mulheres masculinas. Ou mesmo, também, a noção de uma mulher com uma expressão de gênero masculina, ser classificada como “menos mulher” que outra de expressão mais feminina. Isso ocorre, precisamente, devido à distinção dessa “lei do discurso”, a qual Butler nos escreve. Por essas perspectivas, muitas feminilidades “habitam” os limiares entre o que se entende socio culturalmente sobre gênero (que condiz com a norma vigente das expressões do feminino de determinada geografia e tempo), e com o “campo do indizível” do que não pode ser entendido como feminino coerente com essa norma.

3.3. Desobediência, eventos pedagógicos e “quiridade”

Ao analisarmos as temáticas e as narrativas dos filmes selecionados nesse trabalho, observa-se que é recorrente o tema da desobediência na representação das feminilidades, como, por exemplo, nas trajetórias de Marina e Ronit, e do desfecho de Glória. Elas são encenadas como desobedientes às expectativas normativas de feminilidades, em muitas de

suas cenas, as quais também podem colaborar em problematizações sobre alguns dos pensamentos em arte e educação e a partir dos conceitos sobre *desobediência* e “*evento pedagógico*” do professor Dennis Atkinson (2011; 2012; 2018).

3.3.1. *O dilema do livre-arbítrio e a pedagogia da desobediência*

Na primeira cena do filme *Desobediência* (Guiney, et al., 2017), nos é mostrado o sermão do rabino Rav, que fala sobre o livre-arbítrio nos seres humanos. E, como dito anteriormente, o decorrer da narrativa fílmica demonstra a incoerência desse discurso de Rav de que homens e mulheres possuem o mesmo poder em desobedecer. Quando nos aproximamos do *clímax* do filme, por exemplo, observamos o ápice desse dilema do livre-arbítrio. Em uma determinada cena (01:13:25 – 01:16:46), o personagem Dovid confronta Esti enquanto ela lava as louças na cozinha da casa do casal, pois chega até ele a informação de que a diretora do colégio em que Esti dá aulas fez uma reclamação formal sobre o comportamento dela (de quando ela foi encontrada beijando Ronit por um casal da comunidade). Os dois discutem, e Esti acaba contando o que está acontecendo entre elas, e até que foi ela quem ligou para Ronit contando da morte do pai dela.

Nas cenas seguintes, Esti vai escondida, durante à noite, para um local mais afastado da comunidade. Ela compra um teste de gravidez em uma farmácia e vai para um hotel. Em seguida ela é mostrada mais aflita dentro do quarto, dando a entender que ela descobriu que está grávida de Dovid. Ela retorna para casa em uma cena posterior (01:28:50 – 01:32:00), em que Dovid e Ronit, que tinham saído para procurar Esti, entram na casa e se deparam com ela descendo as escadas. Esti, olhando fixamente para Dovid, para alguns degraus acima e diz: “quero que conceda a minha liberdade”. Depois ela conta que está grávida, mas que anseia pela liberdade do filho, e que ele seja criado fora da comunidade ao contrário dela que já

nasceu nela e, por isso, não teria “escolha”. Dovid se emociona pela gravidez, dizendo que *HaShem* está “cuidando” deles, e não respondendo o pedido de Esti. Nessa cena fica evidente a contradição do discurso de Rav, de que homens e mulheres têm o mesmo poder de desobedecer. Pois quando Esti confronta Dovid, ela na verdade está pedindo apenas pelo consentimento do livre-arbítrio.

O que ocorre a seguir na narrativa fílmica, está diretamente associado à essa contradição. Dovid é considerado um “filho espiritual”, um discípulo de Rav, e, a rigor da tradição, ele é designado para suceder Rav como o rabino. Na sequência de cenas do *clímax* do filme (01:32:00 – 01:44:02) em que ocorre a cerimônia de *Hesped* na mesma sinagoga, ele tem de fazer um discurso como o rabino sucessor. Dovid fala sobre as últimas palavras de Rav, o sermão sobre o livre-arbítrio da primeira cena do filme. Ele olha para Esti que está no andar superior separado para as mulheres, e a câmera foca seu rosto emocionado, e depois foca novamente em Dovid, e então ele diz duas vezes: “você está livre!”. Dovid, já no final de sua fala, recusa a posição que ofereceram a ele de substituir Rav e vai embora.

A cena posterior ocorre com Dovid já no lado de fora da sinagoga, e Esti vai caminhando até ele para abraçá-lo, ambos emocionados. Ronit observa os dois um pouco distante, mas Dovid faz um sinal com a mão para ela se aproximar, e os três se abraçam. Esse abraço é significativo no caso, pois pela tradição judaico ortodoxa, um homem casado não poderia encostar em outra mulher caso não fosse sua esposa. Portanto, Dovid teve uma trajetória narrativa que alterou seu comportamento no final, e isso se dá justamente pela sua maior liberdade. O desfecho de Dovid contrasta com o de Esti, pois ela se apresenta mais inclinada à um “determinismo”, conexo ao pertencimento à comunidade, ao fato de estar grávida de Dovid e do próprio valor atribuído ao casamento naquela cultura.

Enquanto Esti acerca-se da obediência e do conformismo, Ronit é desobediente. Já na segunda cena do filme, posterior a cena da morte de Rav, Ronit nos é apresentada. Ela está

trabalhando, fotografando um modelo em um estúdio em Nova York. Ronit tem um pequeno diálogo com o modelo, enquanto o fotografa. O modelo é um senhor idoso com o corpo coberto por tatuagens, de cabeça raspada e barba por fazer, sem camisa e de calça jeans apertada com botas. Certamente com idade próxima do pai de Ronit, o senhor tatuado é o oposto do rabino de trajes tradicionais de sua conservadora comunidade judaica, e que acabara de morrer na primeira cena. Precisamente, o último plano da cena de Rav caído no altar antecede o primeiro plano da segunda cena, que é um *plano detalhe* com as mãos de Ronit segurando a câmera que fotografa enquadrando o modelo (Figura 18). No diálogo entre a fotógrafa e o modelo, fica aparente a admiração de Ronit pelo senhor cuja primeira tatuagem foi feita aos quinze anos de idade. O plano seguinte, foca no rosto da personagem que sorri e olha fascinada para a primeira tatuagem do modelo: certamente pela admiração de um corpo “desobediente” em sua juventude.

Figura 18 – Personagem Ronit fotografando modelo em estúdio



Fonte: Frame de cena do filme *Desobediência* (Guiney, et al, 2017).

Observamos, por conseguinte, o argumento que Atkinson (2018) desenvolve a partir do conceito de *desobediência* em educação. Para o autor, profissionais da educação precisam flexibilizar barreiras de imposições de “valores” e de “verdades”, principalmente de posturas

conformistas e obedientes, para reverenciar o diferente e o inesperado nas experiências pedagógicas. Seria necessário romper “tradições” e desobedecer ao que é dado como fórmula natural. Uma desobediência epistêmica, para o autor, desafia as formas estabelecidas de conhecimento, pois é uma atitude de afastamento de padrões e formas que reverbera na existência das pessoas envolvidas. Por isso, também, articula-se com a trajetória da personagem Ronit, que rompe com um contexto de tradição e conformismo.

As características da personagem e da vivência de um luto atípico que contrapõe o luto vivenciado pela comunidade do rabino Krushka, podem ser entendidas como tentativas de Ronit não se submeter ao pai até mesmo no luto esperado. O consequente desenvolvimento da personagem, como vimos, culmina em um final que impulsiona mudanças na vida de Dovid e Esti, mesmo que algumas delas ocorrem sutilmente. Sútil como na cena (01:46:43 – 01:48:34) que Ronit vai embora da casa de Dovid para voltar para os Estados Unidos no final do filme. Ela entra num taxi e Esti sai correndo para se despedir de Ronit na rua, e pela primeira vez é vista no filme em local público sem cobrir os cabelos com a *Sheitel*. Ou seja, de certa forma, esse diferente modo como Esti se apresenta aqui pode ser considerado um recurso visual da narrativa, que se propõe a demonstrar a mudança de alguns dos comportamentos da personagem.

O figurino constantemente é utilizado para representar a acentuada diferença de Esti e Ronit. Ronit, em uma cena na qual a personagem visita seu tio que tem uma loja de *Sheitels* para mulheres judias, ela coloca uma peruca da loja para debochar dos costumes de seu próprio tio que vende o acessório. Ele faz um gesto reprovando Ronit, no que ela responde que “virou recatada” ironicamente. Nessa cena fica evidente o comportamento questionador de Ronit em relação aos antigos costumes que não fazem sentido para a personagem.

Figura 19 – Ronit tira foto do local em que o corpo de seu pai foi enterrado



Fonte: Frame de cena do filme *Desobediência* (Guiney, et al, 2017).

No entanto, observem a última cena do filme (01:48:35 – 01:49:42), Ronit vai ao cemitério em que seu pai foi enterrado, antes de ir ao aeroporto para voltar para os Estados Unidos. Ao ver o local em que o corpo de seu pai foi enterrado no cemitério, ela fotografa e diz adeus. E nesse gesto, sobressai a vontade que aquela imagem permaneça em sua memória, sendo esse um indício de que algo mudou na trajetória da personagem que seguimos na narrativa fílmica, que por muito tempo se afastou de seu pai. Esse gesto ainda faz uma alusão à primeira cena de Ronit que fotografa um modelo.

As ações de Ronit, portanto, não são de apenas rebeldia com os valores passados. Mas, em muito se aproxima de como argui Atkinson sobre a desobediência pedagógica não ser no sentido “rebelde” simplesmente, mas que se refere à uma postura de não conformidade que abre para “novas maneiras de pensar e agir” (2018, p. 195). Essa cena termina com um *grande plano*, em que a câmera se afasta da personagem (movimento de câmera de *travelling para trás*) aos poucos em direção ao céu (Figura 19). E vemos uma infinidade de túmulos que simbolizam o passado em contraste com Ronit, que representa o “novo” por seu gesto que abre, novamente, para outra forma de entender o mundo. É expressivo aqui, que Ronit trabalhe com arte. Tal como advoga Atkinson, a “força” da arte é estreitamente ligada com a

desobediência, para abrir novas possibilidades de ver, fazer e pensar. Essa força é uma possibilidade para o aprendizado desobediente que o autor propõe, que “abre potenciais para maneiras novas ou modificadas de fazer, fazer, ver, pensar, sentir; um potencial para gerar novos povos” (2018, p. 60). A sutil modificação da personagem principal é observada nesse último plano.

3.3.2. “*Em glória*”: subversão e “*eventos pedagógicos*”

No ato final da narrativa fílmica de Glória, a personagem é encenada subvertendo muitas das situações que lhe ocorreram no desenvolvimento da trama. Como vimos anteriormente, a personagem é abandonada por Rodolfo na viagem que ele mesmo havia convidado, e ela sai para beber e se divertir com desconhecidos. Após retornar para sua casa, Glória se prepara para ir a uma festa de casamento da filha de um amigo. Na cena (01:35:03 – 01:35:43) que inicia esse ato final, ela está em salão de beleza, sentada de frente para um espelho e com os cabelos presos. Em um simbólico plano (Figura 20), vemos Glória posicionada no centro da fotografia e de frente, filmada com o ângulo *contrapicado* – que favorece uma visão de grandeza para o que é filmado. Por trás dela, um secador automático de cabelo em torre circular passa sobre sua cabeça. É como se a personagem fosse então “coroadada” metaforicamente. A música de fundo angelical colabora para essa interpretação. Tal como o secador que se posiciona atrás de Glória assemelha-se à uma auréola. Sabe-se que a palavra literal “glória” tem significados que vão de excepcionalidade, grandeza, louvor, honradez, exaltação à auréola. Percebemos, então, que o nome da personagem não é gratuito, como vemos até o final da sequência, que ela chega em um estado de “glória”.

Figura 20 – Glória em salão de beleza



Fonte: Frame de cena do filme *Glória* (Larraín, et al, 2013).

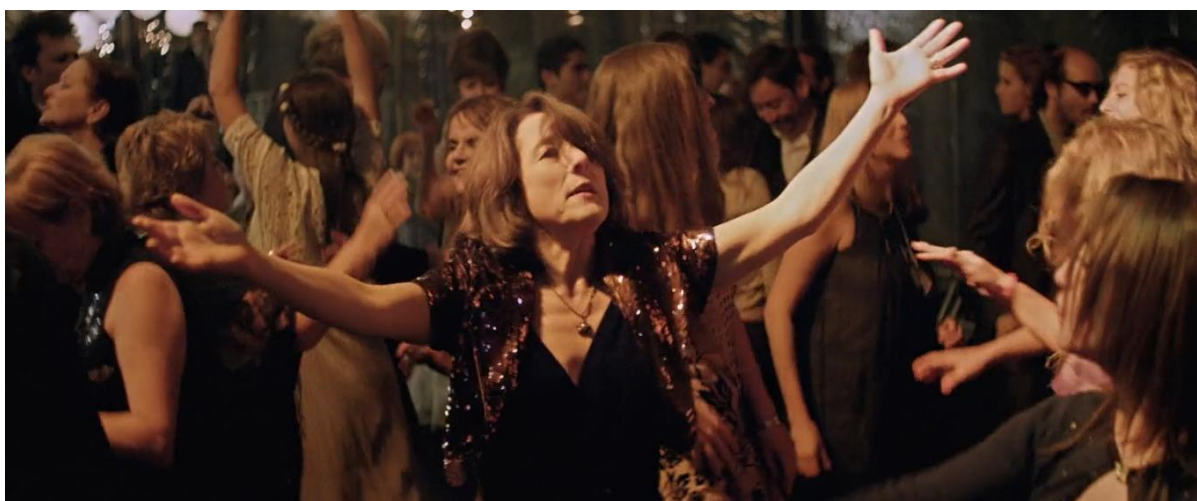
Em seguida, Glória aparece em sua casa novamente, ela coloca um vestido preto com um casaco de paetê dourado. Depois vai até o seu carro, e percebe que as armas de *paintball* de Rodolfo ainda estavam em seu carro (da ocasião em que ela visita o parque dele enquanto namoravam). Glória, por um momento decide jogá-las fora, mas volta atrás para pegá-las de volta. Após isso, vemos uma cena (01:36:54 – 01:39:04) que se inicia com ela dirigindo até a casa de Rodolfo, e esperando ele aparecer. Quando ele aparece, ela sai do carro com uma das armas de pistola de *paintball* dele. Rodolfo se assusta nesse momento. Glória dá vários tiros de marcadores com tinta para o alto em direção a casa dele, até descer a arma e mirar nele dando sete tiros em sua barriga, o que o faz cair. Enquanto isso, a esposa e as filhas dele saem gritando assustadas da casa, ficando evidente que ele ainda mantém a família. Glória joga a arma e o resto delas no chão, entra no carro novamente, e dirige. Os planos seguintes mostram a personagem com feições preocupadas enquanto dirige, e, posteriormente, tendo uma crise de rir com o que acabará de acontecer. Esse inusitado acontecimento demonstra como a personagem está se afastando da romântica Glória dos primeiros atos da narrativa.

E essa mudança atinge seu ápice na sequência final do filme (01:39:45 – 01:45:07) que ocorre na festa de casamento. Em uma das cenas, por exemplo, Glória enquanto bebe

sozinha sentada, se depara com seu reflexo em um espelho no salão da festa, e seus gestos são de espanto, como se fosse a primeira vez que se visse, e então de satisfação com o que vê. Ela a encara com prazer e deleite. Essa ação é inversa do momento que ela se vê no espelho na primeira vez na trama, que é com imenso descontentamento e insatisfação.

Glória vai até uma área fora do salão, um escuro jardim, caminhando lentamente e vai sendo iluminada pelo que vê. Vemos, no plano seguinte, que é um pavão branco. O pavão simboliza o renascimento para muitas culturas, devido às suas penas que se renovam nas primaveras. E, Glória também está renascendo simbolicamente. No momento que ela vê o pavão, começa a tocar a música “*Gloria*” do cantor italiano Umberto Tozzi. Em seguida, ela está sentada na mesa novamente, cantarolando a música junto, que tem frases como “Gloria, o ar sente sua falta” e “faz falta sua presença”. Nesse momento, percebemos que seus sapatos de salto alto estão em cima da mesa, como vimos ela tropeçava ao usá-los no desenvolvimento da narrativa, mas agora ela não se importa de ficar confortável descalça.

Figura 21 – Glória dança sozinha sua música na última cena do filme



Fonte: Frame de cena do filme *Glória* (Larraín, et al, 2013).

Um homem chega até a personagem e a convida para dançar, no que Glória rapidamente responde “não, obrigada”, sem ao menos olhar para ele. No que se segue, a personagem tira seus óculos e vai até a pista dançar a sua música “*Gloria*” muito alegre. Ela ensaia alguns passos, como se descobrisse como dançar sozinha, e a vemos fazer isso pela primeira vez. Suas feições são de gozo pelo momento e ela ergue os braços para cima sendo iluminada (Figura 21), e assim termina o filme. Podemos observar que essa última cena se refere à primeira cena do filme, descrita anteriormente, em que Glória é apresentada sozinha em um baile de solteiros, e ela não dança, ficando na procura de algum homem do salão para dançar. Mas na cena final, ela quer dançar sozinha e até despensa um senhor que a convida para dançar.

Agora, se voltarmos ao que escreve Atkinson (2012) sobre aprendizagem, ele costuma abordar as noções de “*evento*” e do novo, que muito se relacionam com a emancipação, tal como vivencia Glória no seu desfecho. Evento, para o autor, diz respeito à ideia de perturbação ou ruptura na experiência de ensino e aprendizagem, algo não esperado, que leva às possibilidades de novas formas de pensar e agir. Ao entender aprendizagem como um ato político, a emancipação seria importante pela capacidade de transformação. Atkinson utiliza o trabalho do europeu Marcel Duchamp como um clássico exemplo. Como se sabe, Duchamp realizou, no início do século XX, intervenções com objetos considerados banais, colocando-os em galerias de artes visuais e, assim, os ressignificando a partir de um novo contexto. Esse ato rompeu e gerou grande perturbação, transformando alguns dos entendimentos de produção de arte e de estética. O autor defende que o rompimento do evento pedagógico leva à um novo saber. Mas, para que isso ocorra, precisamos lidar com os estados de incerteza, da imprevisibilidade, que são fora da “zona de conforto”. Isso pode ocorrer de dentro de uma ideologia dominante normativa, como em um currículo tradicional por exemplo, para a

criação de novas possibilidades de existência na educação. Isso é próximo do que Glória encena em seu ato final, sua emancipação.

3.3.3. *Morte, cotidiano e quiridade: “olhar para o futuro”*

Como vimos no começo dessa análise, a morte assume um caráter decisivo para as narrativas fílmicas. A principal cena simbólica desse feito, é justamente a qual Glória reata o relacionamento com Rodolfo. Essa cena (01:06:46 – 01:09:17) começa com a personagem exausta numa manhã ensolarada, sentada sozinha em uma cafeteria com o seu celular tocando. Ela ainda não tem a intenção de atender a ligação de Rodolfo. Em seguida, caminhando por vitrines de lojas, a personagem escuta uma música sobre “mexer o esqueleto” que chama sua atenção para um grupo de pessoas vendo uma apresentação de fantoche. Ela se aproxima do grupo de pessoas encenadas como sorridentes, que se divertem com um fantoche de esqueleto que dança e simula cantar a música com um pequeno microfone. Diferente do público sorridente em sua volta, Glória apresenta uma feição de aborrecimento para o pequeno fantoche dançante. A personagem se agacha próximo ao boneco de esqueleto (Figura 22). Coloca moedas no chapéu do artista que o controla, e continua a encarar o fantoche.

Glória se levanta e pega o celular que continua a receber ligação de Rodolfo. Ela observa o esqueleto mais uma vez com feições de consternação e atende a chamada. O filme, nesse momento, corta para uma cena em que a personagem viaja com Rodolfo de carro, dando a entender que ela havia aceitado suas desculpas e teria reatado o relacionamento na ligação. Pode-se dizer então que ela volta atrás de sua decisão em se separar de Rodolfo, devido ao medo de morrer sem estar casada com alguém por estar envelhecendo. O esqueleto sabe-se que representa, sobretudo, a morte, e por isso a personagem não estava aborrecida com o fantoche em si, mas no que ele representa para ela. Então, esse modo com o qual a

protagonista enxerga a morte, não somente é um recurso narrativo – ao motivar a ação da personagem em sua tomada de decisão ao “atender o telefone” e viajar com Rodolfo –, como também compõe o fator norteador temático do filme: o envelhecimento. Afinal, as consequências da maturidade da personagem são geradoras das principais contexturas dessa narrativa fílmica: como o isolamento, o namoro entre idosos, as modificações do corpo e a proximidade com a iminente morte.

Figura 22 – Glória observa fantoche de esqueleto



Fonte: Frame de cena do filme *Glória* (Larraín, et al, 2013).

Não é de surpreender que a percepção da iminência da morte pode mover a vida. Encarar a própria morte, no caso de Glória, fez com que a personagem trilhasse outros “caminhos”. Como em procurar um relacionamento em bailes noturnos, em dar início ao romance com Rodolfo, e depois em reatar o namoro com ele. Mas, ainda, em levar à uma vindoura emancipação da sua fantasia romântica após o fim definitivo desse relacionamento nas últimas cenas, constituindo a conclusão da jornada da protagonista. Esse modo obviamente figurado de “encarar a morte”, é parte de crises singulares de pessoas que se percebem no processo de envelhecimento (Cocentino & Viana, 2011). Assim sendo, a crise e

o confronto da personagem, sinaliza para deslocamentos e possíveis transformações em sua vida pela tomada de atitudes e novos comportamentos.

Pode-se comparar esse modo de encarar a “própria morte” representado cinematograficamente, com as proposições pedagógicas a serem esboçadas aqui em relação às *novas narrativas* no contexto de ensino aprendizagem. Narrativas, distantes da dimensão textual apenas, mas como conceituada por Hernández (2007, p. 11), como “formas de estabelecer a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência”. O autor sustenta que as características de uma possível “nova narrativa” na educação constituiria na adoção de experiências vivenciadas de aprendizagens que: questionem as concepções e práticas pedagógicas naturalizadas; que aproveitem as diferenças em vez de considera-las problemas; que docentes colaborarem para que discentes sejam ativos no ensino; e que leva em consideração o que pode acontecer como “apaixonante”.

Sobre esse último ponto, o autor escreve que, longe de “entediante”, a educação “[...] poderia ser um espaço de prazer onde vale a pena estar, porque nele somos desafiados, confrontados e questionados, porque nele se entra em crise e exigências são feitas, permitindo percorrer o caminho da flexibilidade, da surpresa e do risco” (p. 15). Nessa citação, fica aparente que crises, desafios e confrontos, estão conexos com “outros” caminhos a serem percorridos. Ou seja, a proposta de outra narrativa pode ser trilhada pelo caminho do desconhecido e do não habitual, tal como ocorre na jornada de Glória, motivada pelo confronto e pela crise.

Em uma pedagogia queer, por exemplo, as formas convencionais de conhecimento são “perturbadas”: Louro (2001) sustenta que tal pedagogia teria de ser subversiva e provocadora. Subversão na leitura butleriana da autora, como um momento de “não inteligibilidade” a partir do qual não se consegue explicar ou pensar (2018, p. 56). Por isso, tal pedagogia “sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas

para pensar qualquer dimensão da existência” (2001, p. 552). Sob estes aspectos mencionados por Louro, não é difícil relacionar tal pedagogia com a morte. Ainda ela sendo representada constantemente na mídia, podemos dizer que o tema da morte é permeado por interdições, até mesmo por ser comumente ausente em contextos educacionais (Kovács, 2005; Costa, 2012) de grande parte do mundo ocidental. E perceber ou representar a morte, geralmente é uma consequência direta do modo como vivenciamos ou concebemos a vida (Oliveira & Amâncio, 1999) – desde política, religião, família, cultura etc. Sobre isso, o sociólogo Morin (1997) deduz que refletir a morte provoca tabus e predições que culminam em religiões e culturas que interferem na vida humana. Apesar de óbvia simplicidade, podemos dizer que o fim da existência é causador de díspares inquietações, incertezas e mistérios. Assim sendo, pode ser considerado como um momento de “não inteligibilidade”, como muitas vezes não conseguimos explicar ou pensar a própria finitude.

A respeito disso, podemos elucidar com a cena (00:32:55 – 00:33:35) do filme de Glória, em que a personagem diz à Rodolfo que se surpreendeu ao ler em uma revista sobre como tudo se transforma relativamente às teorias dos buracos negros. Glória fala fascinada do buraco negro no espaço que se forma quando, por exemplo, uma estrela explode e a matéria é “subitamente absorvida”. Essa admiração da personagem que se inquieta com o fim, diz respeito a concepção de sua própria morte, visto que dentro de um buraco negro o tempo deixaria de existir, e só há a preocupação com o tempo devido a interrupção da morte. E esse fascínio, certamente, também está na idealização de adulterar o espaço-tempo.

Está sobre uma condição semelhante, a forma com a qual Munõz (2009) provoca afirmando que *queer* é uma idealidade. Para esse autor, não devemos apenas nos contentar com o que vivemos, e propõe *quiridade* como uma idealidade que “pode ser destilada a partir do passado e utilizada para imaginar o futuro”, como uma “insistência concreta de um outro mundo”, pois “quirizar é aquela coisa que nos faz sentir que este mundo presente não é

suficiente, que na verdade algo está faltando” (p. 1). Podemos supor, a partir dessa conceituação, que quirizar para uma “nova narrativa” na educação é, consecutivamente, uma idealidade e, portanto, não é um caminho que se chega à um concesso/fim esperado. Instaure-se aqui um paradoxo na “proposição de algo” e de uma nova narrativa, se algo vir a ser designadamente queer. No entanto, seria necessário reconhecer que essa visão utópica de quiridade pode contribuir em nos desafiar como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem (Méndez, 2018). “Nos desafiar”, propriamente, por deslocamentos, incertezas, dissensos e fluidez de romper ao que comumente é esperado.

Haja visto esses comentários acima, essas proposições não são gratuitas obviamente, e, repetidamente, estão associadas às noções de espaço e tempo. Essas noções também se dão nas investigações e nos processos metodológicos da Educação da Cultura Visual, pois como nos informa Tavin (2009, p. 226), o tema geral que as transcorrem aparentemente é a “contextualização da visualidade na vida cotidiana”. E como sugere Dias (2012, p. 56), o *cotidiano*, para estudiosos anglófonos da cultura visual como Tavin, é geralmente pensado “como sendo um campo ampliado do termo genérico ‘cotidiano’ e indica o tempo/espaço dilatado no qual se dá toda a vivência de um ser humano e a relação espaço-temporal no qual se dá essa vivência”. Por essa perspectiva, entendo as representações de feminilidades como elementos das condições da vida cotidiana. Portanto, as visualidades dessas representações não são apenas as imagens que delas se destacam, mas também são os imaginários e as condições culturais e históricas na qual toda a experiência humana é afetada por elas.

É importante, de qualquer forma, pontuar que mesmo que as imagens e as representações se relacionam com os modos com os quais nos relacionamos e construímos significados, estes significados são invariavelmente provisórios e até ficcionais (Campos, 2013). E, do mesmo jeito, poderíamos pronunciar sobre as feminilidades, como construções socioculturais. Isso recai na afirmação de Mirzoeff (2003) sobre a crise da realidade na vida

cotidiana, até mesmo por tudo ser uma cópia e representação de algo, de modo que esse algo “original” já é ausente da realidade – tal como o conceito de “simulacro” de Baudrillard citado pelo autor. Para Mirzoeff, a cultura visual explora as “ambivalências, interstícios e lugares de resistência” (p. 27) na vida cotidiana. Nessas circunstâncias, o enfoque aqui em explorar as visualidades das representações de feminilidades, baliza para uma possível transgressão pedagógica e “imaginária”: uma quiridade motivada pela crise da vida cotidiana. E lidar com essa crise pode ser como encarar a “não inteligibilidade”, o que não quer ser visto, o “invisibilizado”, a subversão.

Figura 23 – Marina encena “socar” algo no ar



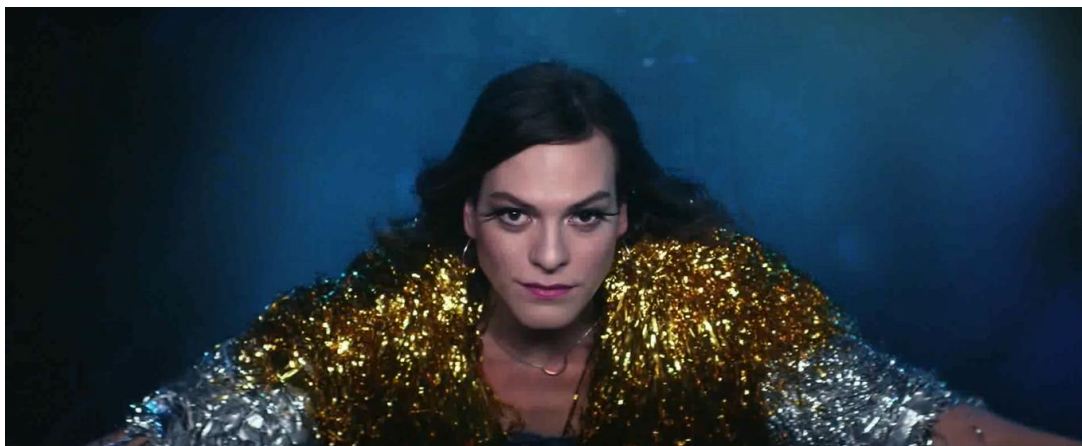
Fonte: Frame de cena do filme *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, et al, 2017).

Ressaltamos a personagem Marina, por exemplo, que é violentada por ser considerada “anormal” para outros personagens, e ela não responde agressivamente e diretamente a maioria dos ataques. Mas, nós sentimos sua raiva pelos olhares e gestos, e quando ela encena lutas quando está sozinha em sua casa. Nesse plano (figura 23) em que ela “soca” no ar, por exemplo, observamos também outro simbolismo. O quadro do cenário em segundo plano é uma fotografia de um mar agitado, com suas ondas batendo e retornando ao mar agressivamente. No mesmo sentido que a onda vai bater, está Marina em primeiro plano com

seus punhos fazendo o movimento de luta. Certamente esse plano diz respeito às forças contrárias à existência da personagem. Mas a resposta de Marina aos ataques sempre se dá pela busca de dignidade. O desfecho desse filme é com a personagem em sua nova casa, com apenas a cachorra que ela tinha com Orlando, e até é mostrado que ela comprou um saco de areia, dando a entender que ela está aprendendo a lutar. A última cena, é de Marina se apresentando em uma ópera.

No entanto, diante da maior agressão que acompanhamos, após ela ser sequestrada e linchada por familiares de Orlando depois de ir ao velório e ser expulsa, Marina é mostrada em uma cena (01:11:15 – 01:15:00), a qual a personagem muito desolada vai até uma boate noturna e imagina outro “lugar”. Marina caminha lentamente e cabisbaixa por entre as pessoas que dançam animadas músicas eletrônicas sob as luzes artificiais. A personagem enxerga o espectro de Orlando no meio da pista parado a encarando, e ela começa a dançar lentamente. E, então, se imagina na pista dançando a mesma música que tocava, só que de forma coreografada, cercada de dançarinos em sua volta, vestindo ombreiras de paetê e papel metalizado prata e dourado. Dançarinos erguem Marina, em uma dança parecida com performances femininas do “*pop mainstream*”. E ela é “puxada” repentinamente, como se estivesse voando em direção a câmera posicionada no alto, e cessa mirando o olhar para quem expecta o filme (Figura 24). Um corte brusco desse último plano, mostra a personagem triste e abatida, indo embora andando na rua debaixo de chuva, num cenário mais “realista”.

Figura 24 – Marina olhando em direção a câmera após se imaginar dançando na boate



Fonte: Frame de cena do filme *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, et al, 2017).

Agora, voltemos à uma das ofensas que Sonia profere para agredir Marina. Quando ela diz que vê Marina como uma “quimera”. Quimera pode significar uma combinação incoerente de elementos, uma figura híbrida de dois ou mais animais. Algumas figuras mitológicas e monstruosas, por serem absurdas e incongruentes, são chamadas assim, como, por exemplo, seres com a metade do corpo de um animal e a outra metade de um dragão. Mas ainda significa utopia em alguns casos. Portanto, esse termo pode ser duplamente analisado, por sugerir o “monstro” e o “ilusório”. E talvez seja profícuo pelo caráter utópico nessa mesma questão. No próprio título do filme, a expressão “uma mulher fantástica” (também do original “una mujer fantástica”) pode ser pensado tanto como admiração ou assombro pela beleza e valor, quanto como uma criatura quimérica e imaginária.

De certa forma, esse último ponto, pode ser, como Muñoz (2009) sugere, em relação à utopia e ao “imaginário” para conceber o “futuro”. E concordo com Miskolci (2015, p. 70), na proposição de que: “ao invés de ensinar a reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como vínculo de mudança social e abertura para o futuro”. Dessa forma, a visão utópica é profícuo para pensarmos a luta na mudança das configurações de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação sobre as representações de feminilidades nos filmes do cineasta Sebastián Lelio expôs um estudo sobre visualidades, gênero e educação sob o viés da Teoria Queer e da Educação da Cultura Visual, cuja intenção era responder à seguinte pergunta: “de que modo as representações fílmicas de feminilidades de Sebastián Lelio podem se relacionar aos estudos da Teoria Queer e da Educação da Cultura Visual?”. Diante disso foi possível refletir e problematizar sobre temas e questões presentes nos filmes, articulando-os com alguns conteúdos da pedagogia queer e da educação em visualidades.

Os achados das análises dos três filmes e de suas protagonistas – Glória de *Glória* (Larraín, J., Larraín, P., Lelio, Maza, & Lelio, 2013), Marina de *Uma Mulher Fantástica* (Larraín, J., Larraín, P., Lelio, Maza, & Lelio, 2017), e Ronit e Esti de *Desobediência* (Guiney, Torresblanco, Weisz & Lelio, 2017) – levam a uma aproximação com o discurso fílmico de Lelio. Esse discurso, como foi visto, é desenvolvido pela repetição de temas como a religião, a morte, a violência, o livre-arbítrio e as incoerências das normas sociais. Esses temas se assemelham na forma como são apresentados: nas crises entre personagens de diferentes gerações e com diferentes pontos de vista, que convivem no mesmo tempo e espaço. Assim, mesmo que os filmes sejam ambientados na última década, suas personagens principais, em diferentes níveis, são confrontadas, tendo em vista a forma como vivem ou desejam viver, com muitos dos valores e das expectativas sociais conservadoras de família e religião do mundo ocidental. Os filmes trabalham com realidades “comuns”, para, assim, mostrar a estranheza delas (Lelio, 2013).

Na jornada da personagem Ronit, por exemplo, pode-se observar a distância entre o seu modo de vida de maior “liberdade” e o modo como vivem seus familiares integrantes de

uma conservadora comunidade judaica ortodoxa. O pai de Ronit, um rabino que morre no começo do filme, rompeu a relação com ela em sua juventude, em virtude da descoberta de uma relação amorosa com sua amiga Esti. Já Esti é encenada em conflito ao desejar Ronit, mas participa ativamente da comunidade. É casada, engravida de um importante rabino e atua como professora em uma escola para garotas. Na jornada de Marina, acompanha-se a personagem sendo violentada, principalmente, pelos antigos familiares de seu recém-falecido namorado, que a impedem de ir ao velório. Até mesmo a agridem, sobretudo por ela ser uma mulher transexual. Por fim, segue-se também a personagem Glória, que, inicialmente, busca por um parceiro em bailes noturnos para solteiros de mais idade, mas que posteriormente se frustra, diante de uma expectativa romântica, em um relacionamento com um homem mais velho. Ela se emancipa desse ideal no final e sente feliz sozinha.

De forma geral, foi possível compreender, nessas narrativas, como os marcadores sociais de sexualidade, identidade de gênero e idade operam na produção das diferenças e, também, das próprias normas. As protagonistas, muitas vezes, encenaram feminilidades que se aproximaram dos “estereótipos” de gênero, da normatividade, e colaboraram com visualidades profícuas para o entendimento de conceitos importantes para os estudos da Teoria Queer, como “epistemologia do armário” de Sedgwick (2007) e “performatividade de gênero” de Butler (1990/2016). O trabalho de Butler, em especial, foi constantemente utilizado para explorar a fragilidade da noção de feminilidade como sendo natural. Quando se observaram os conflitos vivenciados pelas personagens nos filmes mediante um “olhar queer”, evidenciou-se, ainda mais, a falta de logicidade e coerência dos discursos normativos de sexo e gênero. Da mesma forma, descreveu-se que até as diferenças constituem as identidades, ou os corpos “abjetos” numa ótica butleriana, estabelecendo assim também uma norma e, ao mesmo tempo, expondo suas fraturas.

Ao passo em que se desenvolviam esses entendimentos mais elaborados sobre as feminilidades fílmicas por meio desse “olhar queer”, também foi possível refletir sobre algumas questões que pertencem ao campo de estudos da Educação da Cultura Visual, como as noções de “nova narrativa” e “deslocamento do olhar” de Hernández (2011), ou nas discussões de visualidades e “cotidiano”. Essas reflexões enfatizaram as relações de poder e o caráter ideológico presente na construção visual dos filmes de Lelio. Ao se analisar algumas cenas ou metáforas fílmicas que representam as tensões das personagens e dos contextos sociais, foi possível relacioná-las com algumas questões conflituosas na educação sob o viés da cultura visual e da pedagogia queer. Trata-se de questões, como por exemplo, do pânico moral da “ideologia de gênero” e do conservadorismo presente no discurso da dicotomia “cultura popular” *versus* “cultura de elite”. Em alguns casos, as metáforas fílmicas também foram utilizadas como “possibilidades metodológicas” para esse campo, no caso, por exemplo, das noções de “pedagogia dos monstros” e “quiridade” (Munõz, 2009), ou da “pedagogia da desobediência” de Atkinson (2018).

Nessa direção, também foi possível delinear reflexões sobre a seguinte pergunta: “de que maneira a discussão das questões de feminilidades fílmicas, sob o viés da Teoria Queer e da Educação da Cultura Visual, afeta as questões relacionadas aos currículos?”. As discussões curriculares, como se viu, são, em especial, proveitosas na percepção da naturalização dos conhecimentos na educação, diante do conservadorismo e da “tradição seletiva” como sugere Apple (2013; 2019), que não ocorre tão somente no currículo formal, mas também no currículo oculto. Os dilemas entre esses aspectos dos currículos com as perspectivas transdisciplinares aqui estudadas foram trabalhados com base na noção queer de “estranhar o currículo”, emprestada de Louro (2018).

Ficou evidente que os caminhos percorridos neste trabalho exploraram outros aspectos que vão além do que é apresentado por Lelio. Como, geralmente, ocorre nos estudos da

Educação da Cultura Visual, o significado não se dá apenas nas imagens, mas na relação que se estabelece com elas. Dessa forma, conclui-se que esta investigação sobre as feminilidades fílmicas possibilitou descortinar outros modos de olhar e ver essas imagens em movimento. Por intermédio da Teoria Queer, também foi possível questionar o que se considera como “normal” na nossa sociedade ocidental, como, até mesmo, as feminilidades. Talvez se possa dizer que, além disso, esta investigação é um ponto de partida para adentrar em questões não aprofundadas em seu desenvolvimento, como currículo, ética e formação docente. Essa última, inclusive, é uma das limitações desta investigação, que pretendemos explorar em outros trabalhos.

REFERÊNCIAS

- Abreu, C. (2015). Imagens que não afetam: Questões de gênero no ensino de arte desde uma perspectiva crítica feminista e da cultura visual. *24º Encontro da ANPAP - Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões*, pp. 3927-3942.
- Abreu, C., Ospina, J., & Monteles, N. (2016). Cultura visual e construções de gênero: reflexões e experiências em sala de aula. *25º Encontro da ANPAP - Arte: seus espaços e/em nosso tempo*, pp. 3255-3270.
- Adorno, T. (2009). *Indústria cultural e sociedade* (5ª ed.). (J. Levy, Trad.) São Paulo: Paz e Terra.
- Aguiar, A. (2013). Desmembramentos: abordagens de pesquisas a/r/tográficas. Em B. Dias, & R. Irwin, *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia* (pp. 169-179). Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Aguirre, I. (2011). Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. Em R. Martins, & I. Tourinho, *Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos* (D. d. Clímaco, & I. O. Rdriguez, Trads., pp. 69-112). Santa Maria, RS: Ed. da UFSM.
- Alegria, J., & Duarte, R. (jan./jun. de 2008). Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação & Realidade*, 33(1), 59-80.
- Alós, A. (set./dez. de 2013). Sexualidades marginais nas bordas do texto: cinema, política e performatividade de gênero em El beso de la mujer araña. *Estudos Feministas*, 21(3), 1124-1147.
- Althusser, L. (1983). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.

Anacleto, A., & Teixeira-Filho, F. (2013). A questão do feminino e o cinema brasileiro.

Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos.

Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte:

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/10>

Anacleto, A., & Teixeira-Filho, F. (2017). Da protagonista à diretora: o cinema como potência

de empoderamento. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11: Transformações,*

conexões, deslocamentos – 13º Mundos de Mulheres, 1-10. Florianópolis:

Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte:

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/wwc2017/>

Andrade, F. (2010). Projeto "em cena": o cinema como proposta de formação em relações de

gênero na escola. *Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos.*

Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte:

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9>

Anjos, M. (2013). Gênero e cinema: da produção de subjetividades e performatividades à

política e poética das imagens, no documentário "Kátia". *Seminário Internacional*

Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos, 1-12. Florianópolis:

Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10>

Apple, M. (2013). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo

nacional? Em A. B. Moreira, & T. Tadeu, *Currículo, cultura e sociedade* (12ª ed., pp.

71-106). São Paulo: Cortez.

Apple, M. (2013). Repensando ideologia e currículo. Em A. B. Moreira, & T. Tadeu,

Currículo, cultura e sociedade (12ª ed., pp. 49-70). São Paulo: Cortez.

- Apple, M. (2019). On Analyzing Hegemony [Analisando a Hegemonia]. Em M. Apple, *Ideology and Curriculum [Currículo e Ideologia]* (4 ed., pp. 1-25). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2019). The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict [O currículo oculto e a natureza do conflito]. Em M. Apple, *Ideology and Curriculum [Currículo e Ideologia]* (4 ed., pp. 85-108). New York: Routledge.
- Arruda, L. (2013). Mulher como imagem: um olhar crítico à representação e à identidade. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos*, 1-14. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10>
- Athayde, T., Carneiro, K., & Silveira, V. (set./dez/ de 2016). Cinema, educação e violência de gênero: considerações sobre o documentário 'the hunting ground'. *Textura*, 18(38), 167-173.
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State [Arte, igualdade e aprendizado: Pedagogias contra o Estado]*. Londres: Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2012). O evento da aprendizagem: Políticas e a verdade na Arte e Educação em Arte. *Anais do XXII CONFAEB - Arte/Educação: Corpos em trânsito*. São Paulo: UNESP – Instituto de Artes.
- Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics: the adventure of pedagogy [Arte, desobediência, e ética: a aventura da pedagogia]*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Aumont, J., & Marie, M. (2003). *Dicionário teórico e crítico de cinema*. (E. Ribeiro, Trad.) Campinas: Papirus.

- Aumont, J., & Marie, M. (2004). *A análise do filme* (3ª ed.). (M. Felix, Trad.) Lisboa: Texto & Grafia.
- Bandura, A. (2004). Social Cognitive Theory for Personal and Social Change by Enabling Media [Teoria Social Cognitiva para Mudança Pessoal e Social pela Mídia]. Em M. J. Cody, M. Sabido, A. Singhal, & E. M. Rogers, *Entertainment-Education and Social Change: History, Research, and Practice [Entretenimento Educativo e Mudança Social: História, Pesquisa, e Prática]* (pp. 75-97). New York, NY: Routledge.
- Barker, A. (07 de Nov de 2017). Sebastian lelio 'I like the idea of seeing a film where no one else sees a film' [Sebastian lelio 'Eu gosto da ideia de ver um filme onde ninguém mais vê um filme']. *Variety*(24), 338. Fonte:
<https://search.proquest.com/docview/1965068696?accountid=26646>
- Barros, S. (2017). Gênero e sexualidades no cinema latino-americano contemporâneo: análise dos filmes XXY e Contracorrente. *Congresso Internacional Humanidades nas Fronteiras: Imaginários e Culturas Latino-Americanas*, pp. 577-594. Fonte:
<http://dspace.unila.edu.br/123456789/3578>
- Beauvoir, S. (1949/2000). *O Segundo Sexo* (Vol. I). (S. Milliet, Trad.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beauvoir, S. (1970/2018). *A velhice* (3ª ed.). (M. F. Martins, Trad.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Benjamin, W. (1987). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Em W. Benjamin, *Magia e técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (S. P. Rouanet, Trad., pp. 165-195). Brasiliense.

- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Berger, J. (1999). *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Bessa, K. (2007). Os festivais GLBT de cinema e as mudanças estético-políticas na constituição da subjetividade. *Cadernos Pagu*(28), 257-283. Fonte: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100012>
- Botrel, T. (2017). A mulher e o cinema: representação feminina no mercado cinematográfico. *Dissertação (mestrado)*. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.
- Brea, J. (2005). *Estudios visuales - La epistemología de la visualidad en la era de la globalización [Estudos visuais - A epistemologia da visualidade na era da globalização]*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Britzman, D. (1996). O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, 1(21), 71-96.
- Brulon, B. (2018). Normatizar para normalizar: uma análise queer dos regimes de normalidade na historiografia contemporânea da homossexualidade. Em A. R. Gomes, & M. d. Neto, *História e Teoria Queer* (1ª ed., pp. 47-76). Salvador, BA: Devires.
- Burguess, L., & Reay, D. (2009). Posmodern Feminisms: Problematic Paradigm. [Feminismos pós-modernos: problemas pragmáticos]. Em T. Hardy, *Art education in a postmodern world : collected essays [Arte educação em um mundo pós-moderno]* (pp. 67-76). Bristol, UK: Intellect.
- Butler, J. (1990/2016). *Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidades* (11 ed.). (R. Aguiar, Trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Butler, J. (2000). *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. Em G. L. Louro, *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade* (T. T. Silva, Trad., 2ª ed., pp. 151-167). Belo Horizonte: Autêntica.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'* [*Corpos que importam: sobre os limites materiais e discursivos do 'sexo'*]. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2004/2019). *Vida Precária - os poderes do luto e da violência* (1ª ed.). (A. Lieber, Trad.) Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Butler, J. (2009/2019). *Quadro de guerra: quando a vida é passível de luto?* (6ª ed.). (M. Vargas, Trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2017). *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição* (1ª ed.). (R. Bettoni, Trad.) Belo Horizonte: Autêntica.
- Cabeza, E. (18 de Fev de 2017). Berlin Q&A: Sebastián lelio talks 'A fantastic woman' [Berlin Q&A: Sebastián lelio conversa 'Uma mulher fantástica']. *Screen International*.
- Caetano, M., Fernández, S., & Silva, P. (2010). Corporalidades que não se capturaram em currículos desestabilizam os discursos de gêneros na escola. *Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, pp. 1-10. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9>
- Campos, R. (2013). Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. Em R. Martins, & I. Tourinho, *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação* (pp. 21-48). Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Canton, K. (2009). *Corpo, identidade e erotismo*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

- Cardoso, M., & Mello, F. A. (2017). Cinema, gênero e escola: uma reflexão sobre o trabalho feminino com estudantes. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11: Transformações, conexões, deslocamentos – 13º Mundos de Mulheres*, 1-12. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/wwc2017/>
- Caregnato, R., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, 4(15), 619-684.
- Castanheira, M., Nunes, A., & Paulino, A. (2013). Cinema e gênero nas lentes de tomboy. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos*, 1-10. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10>
- Castro, M., & Costa, S. (2012). Cinema, sexualidade e formação de professores: possibilidades de desconstrução da heteronormatividade. *II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos*. doi:ISSN: 2316-4948
- César, M. (2012). A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. *ETD - Educação Temática Digital*, 1(14), 351-362. Fonte: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-313134>
- Chalmers, F. (1996). *Celebrating pluralism: art, education, and cultural diversity* [Celebrando pluralismos: arte, educação, e diversidade cultural]. Los Angeles: The Getty Education Institute for the arts.
- Charréu, L. (2012). Imagens globais, cultura visual e educação artística: impacto, poder e mudança. Em R. Martins, & I. Tourinho, *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação* (pp. 39-54). Santa Maria: Ed. da UFSM.

- Chignola, S. (2014). Sobre o dispositivo: Foucault, Agamben, Deleuze. *Cadernos IHU ideias*, 12(214).
- Clark, R. (1996). Deliberate Ambivalence [Ambivalência deliberada]. Em R. Clark, *Art Education: Issues in Postmodernist Pedagogy [Educação em arte: questões na pedagogia pós-moderna]* (pp. 3-25). Reston, Virginia : National Art Education Association.
- Cocentino, J. M., & Viana, T. (2011). A velhice e a morte: reflexões sobre o processo de luto. *Rev. Bras. Geriatr. Geront.*, 14(3), 591-600.
- Coelho, M. T., & Sampaio, L. L. (2014). As transexualidades na atualidade: aspectos conceituais e de contexto. Em M. T. Coelho, & L. L. Sampaio, *Transexualidades: um olhar multidisciplinar* (pp. 13-24). Salvador: EDUFBA.
- Coelho, R. T. (2015). A tradição judaico-cristã e a homofobia: Substratos ideológicos de um preconceito. *Cadernos de Gênero e Sexualidade*, 162-180.
- Cohen, J. J. (2000). A cultura dos monstros: sete teses. Em J. J. Cohen, *Pedagogia dos monstros - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras* (T. T. Silva, Trad., pp. 23-60). Belo Horizonte: Autêntica.
- Connell, R. W. (1995). Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, 2(20), 185-206.
- Costa, T. I. (2012). O luto como o vivemos: educar para a perda. *Mestrado em Educação para a Saúde*.
- Dalton, S. (2017). A Fantastic Woman [Uma Mulher Fantástica]. *Hollywood Reporter*(423), 93. Fonte: <https://search.proquest.com/docview/1978196230?accountid=26646>

- Darts, D. (2004). Visual culture jam: art, pedagogy and creative resistance [Improvisos da cultura visual: arte, pedagogia e resistência criativa]. *Tese (Doutorado em Educação) - The University of British Columbia*. Vancouver.
- Debord, G. (1967). *Society of spectacle [Sociedade do espetáculo]*. Detroit: Black and White.
- Debray, R. (1993). *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. (G. Teixeira, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Debruge, P. (08 de set. de 2018). Gloria Bell. *Variety*, 10-11. Fonte:
<https://search.proquest.com/docview/2113760867?accountid=26646>
- Delgado, M. (23 de nov. de 2013). Gloria. *Sight and Sound*(11), 66-67. Fonte:
<https://search.proquest.com/docview/1448818644?accountid=26646>
- Delgado, M. (2018). A Fantastic Woman [Uma Mulher Fantástica]. *Sight and Sound*(28), 52-53. Fonte: <https://search.proquest.com/docview/2036298371?accountid=26646>
- Delgado, M. (2018). Disobedience [Disobediência]. *Sight and Sound*(28), 62. Fonte:
<https://search.proquest.com/docview/2150481625?accountid=26646>
- Denby, D. (20 de jan de 2014). Fast forward. *The New Yorker*(89), 78. Fonte:
<https://search.proquest.com/docview/1492104238?accountid=26646>
- Deslandes, K. (2010). Gênero e diversidade na escola: como verificar o impacto da formação de professore/as? *Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades e Deslocamentos*, 1-8. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina . Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9>
- Dias, B. (2010). Fronteiras em fluxo: as malas de Almodóvar. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades e Deslocamentos*.

- Dias, B. (2011). *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual*. Brasília, DF: Editora do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB.
- Dias, B. (2012). Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. Em R. Martins, & I. Tourinho, *Cultura das imagens: desafios para arte e para educação* (pp. 55-73). Santa Maria, RS: Ed. da UFSM.
- Dias, B., & Barreto, C. (2012). Entremeados: a Teoria Queer e Matthew Barney. Em R. Martins, & A. Martins, *Interações com visualidades em contextos de ensinar e aprender* (Vol. 7, pp. 47-66). Goiânia: FUNAPE.
- Dikovitskaya, M. (2005). *The study of the visual after the cultural turn [O estudo do visual após a virada cultural]*. Cambridge: The MIT.
- Diniz, M., & Machado, T. A. (2011). O cinema na formação docente para a diversidade. Em A. D. Rocha, *Audiovisual e Juventude: DOcumentando Patrimônios* (pp. 61-71). Ouro Preto: UFPTO.
- Diniz, M., Nogueira, P. Q., & Miranda, S. (2010). Gênero e sexualidade na formação docente para a diversidade: possíveis deslocamentos. <http://www.fazenSeminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades e Deslocamentos>. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9>
- Donald, J. (2000). Cheios de si, cheios de medo: os cidadãos como cyborgues. Em J. J. Cohen, *Pedagogia dos monstros - os prazeres e perigos da confusão de fronteiras* (T. T. Silva, Trad., pp. 89-104). Belo Horizonte: Autêntica.
- Donald, J. (2000). Liberdade bem-regulada. Em J. J. Cohen, *Pedagogia dos monstros - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras* (T. T. Silva, Trad., pp. 61-88). Belo Horizonte: Autêntica.

- Donald, J. (2000). Pedagogia dos monstros: o que está em jogo nos filmes de vampiro? Em J. J. Cohen, *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras* (T. T. Silva, Trad., pp. 105-140). Belo Horizonte: Autêntica.
- Doppenschmitt, E. (jan-jun de 2014). A Poética da família no cinema do chileno Sebastián Lelio. *Abehache Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 4(6), 96-108.
- Duarte, R. (2009). *Cinema e Educação* (3 ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Duncum, P. (2002). Visual Culture Art Education: why, what and how [Educação em Arte e Cultura Visual: por que, o que e como]. *The International Journal of Art and Design Education [A revista internacional de Arte e Educação em Design]*, 14-23.
- Duncum, P. (2009). Challenges to Art Education from Visual Culture Studies [Desafios para a educação artística a partir dos estudos da cultura visual]. Em T. Hardy, *Art Education in a Post-Modern world: Collected essays [Educação artística em um mundo pós-moderno: ensaios coletados]* (pp. 99-110). Bristol, UK: Intellect.
- Duncum, P. (2010). Seven Principles for Visual Culture Education [Sete princípios para Educação da Cultura Visual]. *Art Education [Educação em Arte]*, 63(1), 6-10.
- Duncum, P. (2011). Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. Em R. Martins, & I. Tourinho, *Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos* (G. D. Silva, Trad., pp. 15-30). Santa Maria, RS: Ed. da UFSM.
- Dutra, C. (2017). Consumo, representação e agência do feminino no cinema comercial. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11: Transformações, conexões, deslocamentos – 13º Mundos de Mulheres*, 1-12. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/wwc2017/>

- Eagleton, T. (1997). *Ideologia: uma introdução*. (L. Silvana Vieira, Trad.) São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista e Editora Boitempo.
- Edelstein, D. (16 de abr. de 2018). Disobedience is a portrait of lost women seeking connection [Disobediência é o retrato de uma mulher perdida procurando conexão]. *New York*. Fonte: <https://search.proquest.com/docview/2037465040?accountid=26646>
- Efland, A. (2005). Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. Em A. Barbosa, *O pós-modernismo* (pp. 173-188). São Paulo: Perspectiva.
- Ellsworth, E. (2001). Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. Em T. T. Silva, *Nunca fomos humanos: No rastro do sujeito* (pp. 07-76). Belo Horizonte: Autêntica.
- Feldman, S. A. (2006). A mulher na religião judaica (período bíblico: primeiro e segundo Templos). *Métis: História & Cultura*, 5(10), 251-272.
- Fernández, T., & Dias, B. (2014). Pedagogias Culturais nas entre viradas: eventos visuais & artísticos. Em R. Martins, & I. Tourinho, *Pedagogias Culturais* (pp. 101-139). Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Ferreira, G. (2013). Arte e mídias, gênero e (auto)representação: imagens queer como formas de resistência. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos*, 1-14. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10>
- Fontes, J. M. (2017). Experiências e aprendizagens com o cinema - Olhares de crianças sobre as identidades de gênero. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11: Transformações, conexões, deslocamentos – 13º Mundos de Mulheres*, 1-10.

- Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte:
<http://www.fazendogenero.ufsc.br/wwc2017/>
- Foucault. (1976/2015). *História da Sexualidade I: A vontade de saber* (3 ed.). (M. T. Albuquerque, & J. A. Albuquerque, Trans.) São Paulo: Paz na Terra.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum and the social life of art* [*Ensinando cultura visual: curriculum e a vida social da arte*]. New York: Teacher College Press.
- Fresquet, A. (2007). Cinema do aprender e do desaprender. Em A. Fresquet, *Imagens do desaprender* (pp. 21-70). Rio de Janeiro: UFRJ.
- Fuente, D. (07 de nov. de 2017). Latin American [América Latina]. *Variety*, 34-35. Fonte:
<https://search.proquest.com/docview/1965068509?accountid=26646>
- Galindo, G. (2012). La ropa sucia (ya no) se lava en casa: acerca de la crisis de la familia en el cine latinoamericano contemporáneo [Roupa suja (já não) se lava em casa: sobre a crise da família no cinema latinoamericano contemporâneo] (Tese de doutoramento). Santa Barbara: University of California.
- Galinkin, A. L. (2008). Judaísmo e Identidade Judaica. *Interações - Cultura e Comunidade*, 3(4), 87-98.
- Gemünden, G. (2017). Between resistance and affirmation: The 2017 berlin film festival [Entre resistência e afirmação: O Festival de filme de Berlim em 2017]. *Film Criticism*, 41(3). doi:<http://dx.doi.org/10.3998/fc.13761232.0041.301>
- Gil, J. (2000). Metafemenologia da monstruosidade: o devir-monstro. Em J. J. Cohen, *Pedagogia dos monstros - os prazeres e perigos da confusão de fronteiras* (T. T. Silva, Trad., pp. 165-183). Blo Horizonte: Autêntica.

- Giroux, H. (2013). *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: ArtMed.
- Giroux, H., & Simon, R. (2013). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. Em A. B. Moreira, & T. Tadeu, *Currículo, cultura e sociedade* (12ª ed., pp. 107-140). São Paulo: Cortez.
- Glyde, T. (01 de dez. de 2018). Breaking the rules [Quebrando as regras]. *The Lancet*, 392, 2344. Fonte: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)32939-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32939-8)
- Goliot-Lété, A., & Vanoye, F. (2011). *Ensaio sobre a análise fílmica* (7ª ed.). (M. Appenzeller, Trad.) Campinas, SP: Papyrus.
- Gonzaga, N. (2013). Quando o corpo apaga as fronteiras: perspectivas queer na narrativa fílmica XXY. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos*, 1-6. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10>
- Goodson, I. F. (2018). *Currículo: Teoria e História* (15ª ed.). (A. Brunetta, Trad.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gubernikoff, G. (jan/jun de 2009). A imagem: representação da mulher no cinema. *Conexão - cultura e comunicação*, 8(15).
- Gubernikoff, G. (2016). *Cinema, identidade e feminismo*. São Paula: Editora Pontocom.
- Guimarães, J., & Fernandes, A. (2018). Professores de artes e o audiovisual: formação e estética. *II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual*, pp. 1167-1179.
- Guiney, E., Torresblanco, F., Weisz, R. (Producers), & Lelio, S. (Director). (2017). *Disobedience [Desobediência] [DVD]*. Estados Unidos, Irlanda, Reino Unido: Film4

Productions, FilmNation Entertainment, Element Pictures, LC6 Productions, Braven Films.

Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (T. T. Silva, & G. L. Louro, Trads.) Rio de Janeiro: DP&A.

Hall, S. (2014). Quem precisa de identidade? Em T. T. Silva, S. Hall, & K. Woodward, *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.

Hardy, T. (2009). Nailing Jelly: Art Education in a Postmodern world [Explêndida geléia: Educação em arte em um mundo pós-moderno]. Em T. Hardy, *Art Education in a Postmodern world [Educação em arte em um mundo pós-moderno]* (pp. 7-15). Bristol, UK: Intellect.

Haskell, M. (2019). Gloria Bell. (69-70, Ed.) *Film Comment*. Fonte:
<https://search.proquest.com/docview/2194512468?accountid=26646>

Hernández, F. (2007). *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. (A. D. Duarte, Trad.) Porto Alegre: Mediação.

Hernández, F. (2011). A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. Em R. Martins, & I. Tourinho, *Educação da cultura visual: conceitos e contextos* (D. Clímaco, Trad., pp. 31-49). Santa Maria: Ed. da UFSM.

Hernández, F. (2013). Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. Em R. Martins, & I. Tourinho, *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação* (pp. 77-96). Santa Maria: Ed. da UFSM.

- Hopewell, J. (13 de mai. de 2018). Chilean Cinema: Chile works to build on oscar effect [Cinema Chileno: Chile trabalha para construir baseado no efeito do oscar]. *Variety*, 23-24.
- Iadevito, P. (jul-dez de 2014). Teorias de gênero y cine. Un aporte a los estudios de la representación. [Teorias de gênero e cinema. Um aporte aos estudos da representação]. *Universitas Humanistica*(78), 211-237.
- Illeris, H., & Arvedsen, K. (2012). Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual. Em R. Martins, & I. Tourinho, *Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação* (pp. 283-310). Santa Maria: Ed. da UFMS.
- Junqueira, R. (2019). A "ideologia de gênero" existe, mas não é aquilo que você pensa que é. Em F. Cássio, *Educação contra a barbárie : por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 135-140). São Paulo: Boitempo.
- Kaplan, A. (1995). *A mulher e o cinema: Os dois lados da câmera*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Kellaway, K. (2018). Director Sebastián Lelio: 'The presence of porn is everywhere and making us numb' [Diretor Sebastián Lelio: 'A presença de pornografia está em toda parte e nos deixa entorpecidos']. *The Observer*, 17-20. Fonte: <https://search.proquest.com/docview/2134603185?accountid=26646>
- Kovács, M. J. (2005). Educação para a morte. *Psicologia, ciência e profissão*, 25(3), 484-497.
- Kristeva, J. (1982). *Powers of horror: An essay on abjection [Poderes do Horror: ensaio sobre a abjeção]*. Nova York: Columbia University Press.

- Lane, A. (29 de jan. de 2018). Fighting to be heard [Lutando para ser ouvida]. *The New Yorker*(58). Fonte:
<https://search.proquest.com/docview/2001505718?accountid=26646>
- Langer, C. (jul. de 2018). Orthodoxy versus freedom (an old story) [Ortodoxia contra Liberdade (uma história velha)]. *The Gay & Lesbian Review Worldwide*, 25(4), 48.
 Fonte: <https://search.proquest.com/docview/2085791569?accountid=26646>
- Laqueur, T. (2001). *Inventando o sexo*. (V. Whately, Trad.) Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Larocca, G. (2017). Cinema, história e gênero: a condenação do feminismo em *À Procura de Mr. Goodbar* (1977). *Fazendo Gênero 11: Transformações, conexões, deslocamentos – 13º Mundos de Mulheres*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
 Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/wwc2017/>
- Lauretis, T. (1984). *Thought the looking class: Woman cinema and linguagem*.
 Bloomington: Indiana University.
- Lauretis, T. (2000). *Diferencias: Etapas de un camino através del feminismo [Diferenças: Etapas de um caminho através do feminismo]*. (M. E. Sans, Trad.) San Cristóbal, Madrid: horas y HORAS.
- Lauretis, T. (2000). La Tecnología del genero [A tecnologia de gênero]. Em T. De Lauretis, *Diferencias [Diferenças]* (pp. 33-69). Madrid: Horas y Horas.
- Larraín, J. de D., Larraín, P., Lelio, S., Maza, G. (Producers), & Lelio, S. (Director). (2013). *Gloria* [DVD]. Chile, Espanha: Fabula, Nephilim Producciones, Forastero.
- Larraín, J. de D., Larraín, P., Lelio, S. (Producers), & Lelio, S. (Director). (2019). *Gloria Bell* [Motion Picture]. Chile, Estados Unidos: Fabula, FilmNation Entertainment.

- Larraín, J. de D., Larraín, P., Lelio, S., Maza, G. (Producers), & Lelio, S. (Director). (2017). *Una Mujer Fantástica* [Uma Mulher Fantástica] [DVD]. Alemanha, Chile, Espanha, Estados Unidos: Fabula, Komplizen Film.
- Le Breton, D. (2006). *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes.
- Leache, P. A., & Llombart, M. P. (2010). El binarismo de género como dispositivo de poder social, corporal y subjetivo [O binarismo de gênero como dispositivo de poder social, corporal e subjetivo]. *Quaderns de Psicologia*, 12(2), 131-148. Fonte: <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/770>
- Leão, A., & Ribeiro, P. (2013). A (in) existência da sexualidade no curso de pedagogia: o currículo oculto em evidência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1(8), 275-290.
- Lelio, S. (2005). *Un balance al cine chileno* [Um balanço do cinema chileno]. Fonte: LaFuga: <http://2016.lafuga.cl/un-balance-al-cine-chileno/58>
- Lelio, S. (20 de Mai. de 2013). Entrevista a Sebastián Lelio, director de Gloria. (A. Estévez, Entrevistador) Cinechile. Fonte: www.cinechile.cl/entrevista-124
- Lelio, S. (04 de abr. de 2017). Entrevista a Sebastián Lelio, director de “Una Mujer Fantástica” [Entrevista a Sebastián Lelio, diretor de “Uma Mulher Fantástica”]. (A. Estévez, Entrevistador) Fonte: <http://cinechile.cl/entrevistas/entrevista-a-sebastian-lelio-director-de-una-mujer-fantastica/>
- León, A. A. (jan/dez de 2010). As artes da tirania: sexo, Foucault e a Teoria Queer. *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes*(16), 56 - 63.
- Lima, R. d. (2010). O imaginário judaico-cristão e a submissão das mulheres. *Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, pp. 1-9.

- Lima, S. (2010). Lugar de mulher é no cinema... Uma reflexão sobre a "retomada" no Brasil. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades e Deslocamentos*, 1-10. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9>
- Lira, M., Mesquita, P., & Barbosa, P. (2013). O corpo feminino no discurso midiático: a construção social da beleza. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos*, 1-7. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10>
- Lisita, A. (2018). Quando crescer quero ser princesa: um estudo de representações fílmicas de gênero feminino sob a perspectiva da educação da cultura visual. *Dissertação de Mestrado*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Lodge, G. (21 de Fev. de 2017). A Fantastic Woman [Uma Mulher Fantástica]. *Variety*(335), 160-162. Fonte: <https://search.proquest.com/docview/1886217556?accountid=26646>
- Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*(39), 7-23.
- Lopes, D., & Nagime, M. (2015). New Queer Cinema e um novo cinema queer no Brasil. Em L. Murari, & M. Nagime, *New Queer Cinema - Cinema, Sexualidade e Política* (1ª ed.). Caixa Cultural.
- Loponte, L. (jul de 2002). Sexualidades, Artes Visuais e Poder: Pedagogias Visuais do Feminino. *Revista Estudos Feministas*, 10(2), 283-300.
- Loponte, L. (jan./jun. de 2015). Artes Visuais, feminismos e educação no Brasil: a invisibilidade de um discurso. *Universitas Humanística*(79), 143-163.

- Loureiro, R. (jan./jun. de 2008). Educação, cinema e estética: elementos para uma reeducação do olhar. *Educação & Realidade*, 33(1), 135-154.
- Louro, G. L. (2001). Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 2(9), 541-553. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2007). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (9 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (jan-jun de 2008). Cinema e Sexualidade. *Educação & Realidade*, 33(1), 81-98.
- Louro, G. L. (2018). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcello, F., & Fischer, R. (mai./ago. de 2011). Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação. *Educação & Realidade*, 36(2), 505-519.
- Marriner, R. (2009). On sampling the pleasures of Visual Culture [Prazeres da cultura visual]. Em T. Hardy, *Art Education in a Post-Modern world* (pp. 125-136). Bristol, UK: Intellect.
- Martin, M. (2005). *A linguagem cinematográfica*. (L. Antonio, & M. E. Colares, Trads.) Lisboa: Dinalivro.
- Martins, A. (mai./ago. de 2017). Sobre aprender com o cinema. *Revista Digital do LAV*, 10(2), 06-16.

Martins, R. (2008). Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. Em R.

Martins, *Visualidade e Educação* (Coleção Desenrêdos ed., pp. 25-36). Goiânia: FUNAPE.

Martins, R. (2012). Porque e como falamos da cultura visual? *Visualidades*, 4(1 e 2), 65-79.

doi:<https://doi.org/10.5216/vis.v4i1ei2.17999>

Martins, R., & Sérvio, P. (2012). Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar cultura visual. Em R. Martins, & I. Tourinho, *Cultura das imagens: desafios para arte e para educação* (pp. 255-282). Santa Maria: Ed. da UFMS.

Martins, R., & Tourinho, I. (2011). Circunstâncias e ingerências da cultura visual. Em R.

Martins, & I. Tourinho, *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos* (pp. 32-50). Santa Maria, RS: Ed. da UFSM.

Mayer, C., & Araújo, T. (7-10 de mai. de 2013). A normatividade e a norma: o queer em The

Rocky Horror Picture Show. *IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem e I Encontro Internacional de Estudos da Imagem*. Londrina, PR.

Medeiros, S. (2016). *Imagens Educativas do Cinema* (1ª ed.). Curitiba : Appris.

Melo, F., Oliveira, M. P., & Veríssimo, M. d. (2016). Quais são as vozes do currículo oculto?

Evidência, 12(12), 195-203.

Méndez, R. P. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras [Ideias chave das

pedagogias transgressoras]. Em A. O. González, *Pedagogías Queer [Pedagogias*

Queer] (1ª ed., pp. 26-47). Santiago: Centro de Estudios Latinoamericanos de

Educación Inclusiva.

- Michaels, L. (2014). The 51st New York film festival . *Film Criticism*, 2(38), 42-58. Fonte:
<https://search.proquest.com/docview/1639841993?accountid=26646>
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual [Uma introdução à cultura visual]*.
(P. G. Segura, Trad.) Barcelona: Paidós Arte y Educación.
- Miskolci, R. (2007). Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay.
Cadernos Pagu, 28, 101-128.
- Miskolci, R. (2012). A Gramática do Armário: notas sobre segredos e mentiras em relações
homoeróticas masculinas mediadas digitalmente. Em L. Pelúcio, L. Souza, T.
Sabatine, & B. Magalhães, *Sexualidade, Gênero e Mídia - Olhares plurais para o
cotidiano*. Cultura Acadêmica.
- Miskolci, R. (2015). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte:
Autêntica editora.
- Miskolci, R. (2017). "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral
contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, 32(3), 725-747.
- Miskolci, R. (2018). Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à "ideologia
de gênero". *Cadernos Pagu*(53).
- Mitchell, W. (2011). ¿Qué es una imagen? [O que é uma imagem?]. Em A. Varas, *Filosofía
de la imagen [Filosofia da imagem]* (pp. 107-154). Salamanca: Ediciones Universidad
de Salamanca.
- Mitchell, W. (2012). O futuro da imagem: a estrada não trilhada de Rancière. Em R. Martins,
& I. Tourinho, *Cultura das imagens: desafios para arte e para educação* (pp. 19-38).
Santa Maria: Ed. da UFSM.

- Mitchell, W. J. (1994). *Picture theory: essays on verbal and visual representation [Teoria da imagem: ensaios sobre representação verbal e visual]*. Chicago: Chicago Press.
- Moreira, A. (2018). Prática pedagógica e gênero sob a perspectiva da teoria queer. Em L. Guimarães, *Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações: Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores* (pp. 137-145). Brasília. doi:ISSN: 2525-880X
- Moreira, A. (2019). “Garotos podem brincar de chazinho”: quirizando as práticas pedagógicas na educação em visualidades. *Dissertação de Mestrado*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Moreira, A. B., & Tadeu, T. (2013). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. Em A. B. Moreira, & T. Tadeu, *Currículo, cultura e sociedade* (12ª ed., pp. 13-48). São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (1997). *O homem e a morte*. Rio de Janeiro: Imago.
- Mulvey, L. (1989). Visual pleasure and narrative cinema [Prazer visual e cinema narrativo]. Em L. Mulvey, *Visual and other pleasure {Visual e outros prazeres}* (pp. 133-148). London: Macmillan.
- Munõz, J. E. (2009). *Cruising utopia: the then and there of queer futurity [Crusando utopia: o aqui e além do futuro queer]*. New York: New York University Press.
- Nadaner, D. (2002). Issues of the body in contemporary art. Em Y. Gaudelius, & P. Speirs, *Contemporary Issues in Art Education* (pp. 226-237). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

- Navarro, S. (2014). Cine subalterno latinoamericano: de la concepción redentora a la fragmentación conservadora [Cinema subalterno latinoamericano: de sua concepção redentora a fragmentação conservadora]. *Conexión Departamento de Comunicaciones de la PUCP*, 3, 121-139.
- Nelson, C., Treichler, P., & Grassberg, L. (2011). Estudos Culturais: uma introdução. Em T. Silva, *Alienígenas na sala de aula - uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 7-37). Petrópolis: Vozes.
- Nepomuceno, M. (2009). O colorido cinema queer: onde o desejo subverte imagens. *Anais do II Seminário Nacional Gêneros e Práticas Sociais: Culturas, leituras e representações*. (pp. 1-12). Universidade Federal da Paraíba. Fonte: <http://itaporanga.net/genero/gt6/13.pdf>
- Nogueira, D. P. (2015). Identidade e tradição: Um estudo sobre as mulheres da Comunidade Judaica de Manaus. *Dissertação (Mestrado)*. Universidade Federal do Amazonas.
- Nunes, L. (2008). "Meninas são doces e calmas" : um estudo sobre a produção de gênero através da cultura visual. *Dissertação (Mestrado em educação)*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Oliveira, A., & Amâncio, L. (1999). Influência do contexto na percepção e nas representações sociais da morte. *Psicologia*, VII(2), 213-235.
- Pacheco, J. (2001). Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(14), 49-71.
- Pacheco, J. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 383-400.

- Paulino, A., & Ribeiro, C. (jan.-jun. de 2014). “Tomboy”: Cinema homossexual e relações de gênero na formação inicial discente. *Momento - Diálogos em Educação*, 23(1), 11-34. doi:ISSN 0102-2717
- Pedro, J., & Woitowicz, K. (2011). Nas ruas e na imprensa: mulheres em movimento durante as ditaduras militares no Brasil e no Chile. Em J. Pedro, A. Veiga, & C. Wolff, *Resistências, gênero e feminismos contra as ditaduras no cone sul* (pp. 325-352). Florianópolis: Mulheres.
- Penafria, M. (2009). Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). *VI Congresso SOPCOM*.
- Pereira, A. (out./dez. de 2017). Diversidade sexual e arte educação: considerações curriculares. *Conhecimento e Diversidade*, 9(19), 167-177.
- Pereira, A., & Costa, A. (2015). Currículo e diversidade: sexualidade e a educação em artes visuais na escola. *Plures Humanides*, 16(2), 205-219.
- Pereira, A., & Taunay, A. (set./dez. de 2016). Melancolia Queer: o masculino e o feminino como construções cinematográficas temporais. *Textura*, 18(38), 67-83.
- Pinar, W. (2009). Multiculturalismo malicioso. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 149-168.
- Poindexter, D. O. (2004). A History of Entertainment-Education 1958-2000 [Uma História do Entretenimento Educativo 1958-2000]. Em M. J. Cody, M. Sabido, A. Singhal, & E. M. Rogers, *Entertainment-Education and Social Change: History, Research, and Practice [Entretenimento Educativo e Mudança Social: História, Pesquisa, e Prática]* (pp. 21-38). New York, NY: Routledge.
- Póo, X., Salinas, C., & Stange, H. (2012). Políticas de la subjetividad en el "novissimo" cine chileno [Políticas da subjetividade no "novíssimo" cinema chileno]. *Comunicación y Medios*(26), 5-11.

- Portas, D. D. (jan./jun. de 2011). Cindy Sherman: uma criptografia corporea. *Visualidades: Revista do programa de mestrado em cultura visual*, 9(1), 199-229.
- Portugal, D., & Rocha, R. (2009). Como caçar (e ser caçado por) por imagens: Entrevista com W. J. T. Mitchell. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação - E-compós*, 12(1), 1-17.
- Rancière, J. (2012). *O destino das imagens*. (M. Netto, Trad.) Rio de Janeiro: Contraponto.
- Ranniery, T. (abr. de 2017). No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e deslocamentos. *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*(25), 19-48.
doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.02.a>
- Revel, J. (2005). *Michel Foucault: conceitos essenciais*. (C. Piovezani Filho, N. Milanez, & M. Gregolin, Trads.) São Carlos: Claraluz.
- Rich, B. (2015). New Queer Cinema [Novo Cinema Queer]. Em L. Murari, & M. Nagime, *New Queer Cinema - Cinema, Sexualidade e Política* (1ª ed., pp. 18-29). Caixa Cultural.
- Robles, M. (2019). *Mulheres, mitos e deusas* (3ª ed.). (W. Lagos, & D. D. Vieira, Trads.) São Paulo: Aleph.
- Rocha, E. A., & Santos, A. B. (2014). No judaísmo temos claramente o papel dos sexos: Um olhar sobre o gênero numa comunidade ortodoxa. *Primeiros Estudos*(6), 76-86.
- Rodrigues, A. (2015). Retratos do feminino no sistema de criação de estrelas (star system). Em A. Rodrigues, & C. Dunker, *História, gênero e sexualidade* (Vol. 5, pp. 23-32). São Paulo: nVersos.
- Rodrigues, G. (set./dez. de 2010). Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 735-745.

- Rodrigues, R., & Farias, F. (set./dez. de 2018). O cinema queer na subjetivação dos corpos: repensando gênero e sexualidade na educação escolar. *Conhecimento & Diversidade*, 10(22), 114-126.
- Rogers, E. M., & Singhal, A. (2004). The Status of Entertainment-Education in Worldwide [A condição do Entretenimento Educativo no Mundo]. Em M. J. Cody, M. Sabido, A. Singhal, & E. M. Rogers, *Entertainment-Education and Social Change: History, Research, and Practice [Entretenimento Educativo e Mudança Social: História, Pesquisa, e Prática]* (pp. 3-20). New York, NY: Routledge.
- Rojo, G. (2018). La dictadura y la postdictadura chilena y su contrarrevolución cultural [A ditadura e a pós-ditadura chilena e sua contrarrevolução cultural]. *América sin Nombre*(23), 255-268.
- Ross, D. (01 de dez. de 2018). Cinema: Disobedience [Cinema: DIsobediência]. *The Spectator*. Fonte: <https://search.proquest.com/docview/2139078103?accountid=26646>
- Rossi, T. (2016). Amor romântico e cinema hollywoodiano: considerações sociológicas sobre imagens, gênero e emoções. *IX Congresso Português de Sociologia: Portugal território de territórios*, (pp. 1-16). Algate.
- Sabido, M. (2004). The Origins of Entertainment-Education [A Origem do Entretenimento Educativo]. Em M. J. Cody, M. Sabido, A. Singhal, & E. M. Rogers, *Entertainment-Education and Social Change: History, Research, and Practice [Entretenimento Educativo e Mudança Social: História, Pesquisa, e Prática]* (pp. 61-74). New York, NY: Routledge.
- Salih, S. (2018). *Judith Butler e a Teoria Queer* (1ª ed.). (G. L. Louro, Trad.) Belo Horizonte: Autêntica.

- Santomé, J. T. (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. Em T. T. Silva, *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (T. T. Silva, Trad., pp. 155-172). Petrópolis: Vozes.
- Santomé, J. T. (1995). *O curriculum oculto* (3 ed.). Porto: Porto Editora.
- Santos, D., & Rosa, G. (jul. de 2017). Práticas de resistência queer no filme Tatuagem. *Veredas da História [online]*, 10, 357-384.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- Sedgwick, E. K. (jan-jun de 2007). A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*(28), 19-54.
- Senkevics, A. S., & Polidoro, J. Z. (2012). Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. *Revista da Biologia*, 1(9), 16-21.
- Senta, C. M. (2018). Sentidos da impermanência: Imagens afetivas e o envelhecer-devir em filmes latino-americanos (2010-2015) (Tese de doutoramento). Brasília: Universidade de Brasília.
- Sierra, J., Nogueira, J., & Mikos, C. (2016). Paris still burning? – sobre o que a noção de performatividade de gênero ainda pode dizer a um cinema queer. *Textura*, 18(38), 26-49.
- Silva, A. (2013). Representações contemporâneas do corpo feminino. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos*, 1-11. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10>

- Silva, L. A., & Lopes, M. (2014). Corpos híbridos e transexualidade: para além da dicotomia de gênero. Em M. T. Coelho, & L. L. Sampaio, *Transexualidades: um olhar multidisciplinar* (pp. 25-40). Salvador: EDUFBA.
- Silva, T. T. (2000). *Teoria cultural e educação - um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (1995). Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. Em T. T. Silva, *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 185-201). Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (2000). Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. Em J. J. Cohen, *Pedagogia dos monstros - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras* (pp. 11-22). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (2014). A produção social da identidade e da diferença. Em T. T. Silva, *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (15ª ed., pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.
- Soares, M. (jan-jun de 2016). O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. *Visualidades*, 14(1), 80-103.
- Souza, A., Linhares, R., & Mendonça, E. (2012). Luz, câmera e educação: a pedagogia no cinema na formação de professores. *Interfaces Científicas*, 1, 9-20.
- Spargo, T. (2017). *Foucault e a teoria queer* (1 ed.). (H. Candiani, Trad.) Belo Horizonte: Autêntica.

- Tavin, K. (2008). Antecedentes críticos da cultura visual na arte educação nos Estados Unidos. Em R. Martins. Goiânia: FUNAPE.
- Tavin, K. (2009). Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: Problemas e possibilidades no ensino de cultura visual. Em R. Martins, & I. Tourinho, *Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa* (G. Silva, Trad., pp. 225-239). Santa Maria, RS: UFSM.
- Teixeira-Filho, F. (2017). Éticas-Estéticas-Políticas das experiências homoeróticas, gêneros e LGBTfobia na cinematografia das américas exibidas nos festivais de filmes LGBT. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11: Transformações, conexões, deslocamentos – 13º Mundos de Mulheres*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/wwc2017/>
- Teodoro, J. (2018). A Fantastic Woman [Uma Mulher Fantástica]. *Film Comment*, 1(54), 71-72. Fonte: <https://search.proquest.com/docview/1989486368?accountid=26646>
- Trautenberg, E. E. (2018). A Porous Cinema: Cosmopolitanism and Cinephilia in Chilean Art Film (2005-2015) [O Cinema pososo: Cosmopolitismo e cinefilia em filmes de arte chilenos (2005-2015)] (Tese de doutoramento). Los Angeles: University of California.
- Uberti, M., & Valle, L. (2018). O cinema no espaço escolar: ir além do simples olhar para as narrativas fílmicas. *II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual*, 1061-1071. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
- Urrutia, C. (2010). Hacia una política en tránsito: Ficción en el cine chileno (2008-2010) [Existe uma política em trânsito: Ficção no cinema chileno (2008-2010)]. *Aisthesis*(47), 33-44. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812010000100003>

- Valle, L. (2014). Aprendendo a ser docente através de filmes: possíveis trânsitos entre cinema e educação. Em R. Martins, & I. Tourinho, *Pedagogias Culturais* (1ª ed., pp. 141-163). Santa Maria: Editora UFSM.
- Valle, L. D. (set./dez. de 2016). Artes Visuais e i/mediações com o cinema : Possibilidades edu(vo)cativas para a formação docente. *Cadernos de pesquisa: Pensamento educacional*, 11(29), 71 - 86.
- Vaz, T. (2012). *Pedagogia queer, cultura visual e discursos sobre (homo)sexualidades em dois cursos de extensão online [manuscrito]*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Fonte: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2793>
- Veiga, A. (2013). Filme de mulher liberada? Corta! Uma história de cinema e censura. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos*, 1-12. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10>
- Vieira, A. (2010). Sessão das moças: história, cinema e educação. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades e Deslocamentos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9>
- Viorst, J. (2005). *Perdas necessárias* (4ª ed.). (A. S. Rodrigues, Trad.) São Paulo: Melhoramentos.
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*(9), 460-482.
- Williams, R. (2003). *Palabras clave: un vocabulario de la cultura y la sociedad [Palavras chave: um vocabulário da cultura e da sociedade]*. Buenos Aires: Nueva Vision.

- Wittmann, I. (2017). Transgeneridade e cinema: discursos, limites e tecnologias de gênero. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11: Transformações, conexões, deslocamentos – 13º Mundos de Mulheres*, 1-12. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Fonte: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/wwc2017/>
- Woodward, K. (2014). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Em T. T. Silva, *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais* (15ª ed., pp. 7-72). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Xavier, I. (2005). *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência* (3ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Zacharek, S. (21 de mai. de 2018). Forbidden lovers seek grace in disobedience [Amantes proibidos buscam graça na desobediência]. *Time*(191), 54. Fonte: <https://search.proquest.com/docview/2077088817?accountid=26646>
- Zanoni, F. (abr./jun. de 2017). O cinema escolar como berço do entretenimento. *Educação & Realidade*, 42(2), 557-577. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654581>
- Zaupa, M. (2013). O filme na escola: abordagens pedagógicas para a educação das artes visuais. *Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)*, 201. Brasília: Universidade de Brasília.