UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL-PPGAS MESTRADO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

BRISA EVANGELISTA DE QUEIROZ

"É UMA GAROTA COM TOM DE GAROTO": PROCESSOS DE RECEPÇÃO FÍLMICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES A PARTIR DO FILME *TOMBOY*.

BRISA EVANGELISTA DE QUEIROZ

"É UMA GAROTA COM TOM DE GAROTO": PROCESSOS DE RECEPÇÃO FÍLMICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES A PARTIR DO FILME *TOMBOY*.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás.

Linha de pesquisa: Etnografia das ideias e dos repertórios culturais.

Orientadora: Dra. Maria Luiza Rodrigues Souza.

Goiânia, 10 de março de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luiza Rodrigues Souza – UFG (Presidente da banca)

Prof. Dr. Luis Felipe Kojima Hirano - UFG (Membro efetivo)

Prof. Dr. Felipe Bruno Martins Fernandes - UFBA (Membro efetivo)

Prof. Dr. Camilo Albuquerque de Braz - UFG (Membro suplente)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Queiroz, Brisa Evangelista de

"É UMA GAROTA COM TOM DE GAROTO": PROCESSOS DE RECEPÇÃO FÍLMICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES A PARTIR DO FILME TOMBOY. [manuscrito] / Brisa Evangelista de Queiroz. - 2015.

141 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Luiza Rodrigues Souza. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2015. Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, lista de figuras.

1. Infâncias. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Recepção Fílmica. I. Souza, Maria Luiza Rodrigues, orient. II. Título.



AGRADECIMENTOS

Eu quero agradecer a todos/as que bem ou mal me fizeram, sou quem sou porque me construí e fui construída assim. Sou e quero ser muito mais, mais e menos, diferente e sempre em contradição, pois é isso que nos mantém em movimento, em transformação.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação pela autorização da realização da pesquisa na escola municipal. À CAPES pela bolsa concedida para a realização dessa pesquisa.

Às/aos professoras/es e às/aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFG.

À Miriam Grossi e à Marisa Naspolini que por meio do programa PROCAD/Casadinho UFRGS/UFSC/UFG possibilitaram que eu me aproximasse dos estudos desenvolvidos pelo NIGS. Essa experiência me ajudou a elaborar melhor a questão da transsexualidade e a perceber as possibilidades que ainda tenho para aprofundá-la. Às amigas e aos amigos que me receberam calorosamente na UFSC, especialmente: Melissa Barbieri, Arthur Leonardo da Costa, Vítor Lopes, Crishna Correa, Ana María e Anahi Guedes.

Às amigas e aos amigos do Museu Antropológico da UFG, em especial: Rosani Leitão, Nei Clara, Michelle Resende e Gustavo Araújo.

Agradeço aos/às interlocutores/as das escolas que me receberam e participaram na realização dessa pesquisa. Às coordenadoras, ao diretor, aos/às professores/as e aos/às funcionários/as que colaboraram e possibilitaram os encontros com os/as interlocutores/as. Um especial agradecimento ao Grupo Zabriskie, que acolheu a proposta mesmo quando ela era apenas um argumento.

Às amigas e aos amigos: Alexandre Augusto, Polly, Flávia, Núbia, Bruno Hammes, Lívia Nunes, Tanieli e Mariane; Henrique, Yasmin, Isa, Aline, Bruno, Fernando, Naila, César; e às Negas Ju, Iumie, Na, Fer, Nilo e João.

À tia Luiza e ao meu primo Júnior por me receberem sempre tão carinhosamente.

À Elisa pelas noites de poesias.

À minha madrasta Márcia e ao meu padrasto Marcus. À minha madrinha Regina, ao meu padrinho Goiano e à minha irmãdrinha Isabela. Ao meu irmão Luã e à minha irmã Ana Terra que foi uma ótima companheira nos meus humores cotidianos (nem sempre bons). E especialmente aos meus irmãos Arthur e Pedro que foram parceiros nessa pesquisa.

À Eliane Gonçalves e ao Camilo Braz pelas valiosas considerações na minha qualificação.

À Maria Teresa Lousa e à minha avó Ely Guimarães pela leitura e revisão do texto. As sugestões, comentários e o diálogo que surgiram daí com a minha avó foram inestimáveis.

Agradeço à Maria Luiza Rodrigues Souza cuja orientação e amizade permitiram que eu confirmasse o meu gosto pela docência e que eu me apaixonasse pela arte de pesquisar.

À minha mãe e ao meu pai por estarem sempre ao meu lado, por apoiarem as minhas escolhas e até mesmo as minhas loucuras, por tudo e um pouco mais.

Nascer de novo

Nascer: findou o sono das entranhas.
Surge o concreto,
a dor de formas repartidas.
Tão doce era viver
sem alma, no regaço
do cofre maternal, sombrio e cálido.
Agora,
na revelação frontal do dia,
a consciência do limite,
o nervo exposto dos problemas.

Sondamos, inquirimos sem resposta:
Nada se ajusta, deste lado, à placidez do outro?
É tudo guerra, dúvida no exílio?
O incerto e suas lajes criptográficas?
Viver é torturar-se, consumir-se à míngua de qualquer razão de vida?

Eis que um segundo nascimento, não adivinhado, sem anúncio, resgata o sofrimento do primeiro, e o tempo se redoura.

Amor, a descoberta de sentido no absurdo de existir.

O real veste nova realidade, a linguagem encontra seu motivo até mesmo nos lances de silêncio.

A explicação rompe das nuvens, das águas, das mais vagas circunstâncias:

Não sou eu, sou o Outro que em mim procurava seu destino.

Em outro alguém estou nascendo.

A minha festa, o meu nascer poreja a cada instante em cada gesto meu que se reduz a ser retrato, espelho, semelhança de gesto alheio aberto em rosa.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Essa pesquisa propõe um estudo antropológico, a partir da análise da recepção fílmica, com

grupos de crianças e adolescentes, de uma obra cinematográfica que aborda crianças que

lidam com questões sobre gênero e sexualidade. A intenção foi a de refletir sobre as infâncias

e suas dinâmicas em termos de sexualidade e gênero, tomando o cinema como vetor das

discussões. Como objeto de estudo e mediação desta pesquisa foi escolhido o filme *Tomboy*

(2011) e, para dialogar com tal filme, alunos/as de uma escola de teatro e, em comparação,

alunos/as de duas escolas de ensino fundamental, todas elas localizadas no Setor Pedro

Ludovico, na região sul de Goiânia. O filme trata de questões de gênero e sexualidade do

ponto de vista da personagem principal, que é uma criança. Com esse processo de exibições e

discussões, objetivou-se levantar reflexões por parte dos/as participantes sobre como eles/as

interpretaram as situações pelas quais a personagem principal passa e dar a abertura para que

opinassem a respeito de situações semelhantes em seus cotidianos. Além de observar se há e

quais são as diferenças encontradas entre as percepções de uma experiência de recepção

fílmica realizada em ambiente escolar e outra realizada em um ambiente que incentiva

posturas mais ativas por parte dos/as participantes.

Palavras-Chave: Infâncias; Gênero; Sexualidade; Recepção Fílmica.

ABSTRACT

This research proposes an anthropological study, based on the analysis of film reception with

groups of children and adolescents, of a picture that tells us a story of children who deal with

issues of gender and sexuality. The intention was to reflect about childhoods and their

dynamics in terms of sexuality and gender, using film as a stimulus for discussions. The

movie Tomboy (2011) was chosen as the object of study and mediation of this research. To

dialogue with that film, students of a drama school and, in comparison, students of two

elementary schools were invited, all of the schools located at Setor Pedro Ludovico, south

area of Goiânia. The film deals with issues of gender and sexuality from the point of view of

the main character who is a child. This process of exhibitions and discussions was aimed at

stimulating the participants to reflect on how they interpreted the events that the main

character deals with and give them an opportunity to express their opinions about similar

situations in their daily lives. In addition it was intended to observe whether there was and

which were the differences between the perceptions of a film reception experiment in school

environment and in another one that encourages a more active stance by the participants.

Key Words: Childhoods; Gender; Sexuality; Film Reception.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 Setor Pedro Ludovico selecionado em vermelho30
Mapa 2 Setor Pedro Ludovico selecionado em vermelho. As escolas estão indicadas pelas
estrelas
Fotografia 1 Cena da personagem levantando-se na banheira
Fotografia 2 Cena de Mickaël jogando futebol, logo após ter tirado a camiseta41
Fotografia 3 Cena com Mickaël e Lisa na água
Fotografia 4 Registro no espaço de realização das atividades no Colégio Estadual65
Fotografias 5 e 6 Registros no espaço de realização das atividades na Escola Municipal72
Fotografia 7 Registro no espaço de realização das atividades na escola de teatro77
Fotografia 8 Cena da personagem Ludovic no filme Minha Vida em Cor de Rosa96
Fotografia 9 Cena da personagem Mickaël/Laure no filme <i>Tomboy</i>
Fotografia 10 Cena de Mickaël/Laure escondendo seu rosto maquiado
Fotografia 11 Registro de proposta de conscientização no Colégio Estadual103
Fotografia 12 Registro realizado em um dos espaços onde foram realizadas as atividades na
Escola Municipal
Fotografia 13 Cena da relação entre Mickaël/Laure e sua irmã mais nova
Fotografias 14 e 15 Registros de sessões do projeto Cineclube Zabriskie
Fotografia 16 Registro do cartaz de divulgação da sessão especial afixado no Colégio
Estadual
Fotografias 17 e 18 Registros do espaço proposto para a sessão especial do Cineclube
Zabriskie

SUMÁRIO

ApresentaçãoApresentação	11
1. Os estimulantes entraves na realização de uma pesquisa sobre gêner	ro e sexualidade
com crianças e adolescentes	16
1.1. Reconhecimento do campo	24
1.2. Sobre os espaços escolhidos	26
2. A recepção	34
2.1. <i>Tomboy</i>	34
2.2. As atividades nas escolas	48
2.3. As exibições	52
3. TRANSformando ao performar relações de gênero	75
3.1. Performatividades de gênero e os jogos teatrais	75
3.2. Performances no cotidiano	89
3.3. A questão trans latente	92
4. "Que diferença isso faz?"	101
4.1. Os desafios da tradução	105
4.2. Desvelando as outras cores das infâncias	109
4.3. Visibilidade das sexualidades	114
4.4. Antropologicamente cinematográficas	118
Considerações finais	124
Acertos de continuidade	127
Referências bibliográficas	131
Filmografia	137
Anexos	138
Anexo A – ficha do filme <i>Tomboy</i>	
Anexo B – ficha sobre filmes	140
Anexo C – cartaz da sessão especial do Cineclube Zabriskie	141

O objetivo desse trabalho é estudar a Antropologia da Criança, a partir de contribuições da Antropologia Visual mediante um mecanismo interativo, como a experiência da recepção cinematográfica, com a finalidade de despertar a preocupação das pessoas para questões pertinentes a criança e adolescentes em relação a gênero e sexualidade. Como objeto de estudo e mediação desta pesquisa foi escolhido o filme *Tomboy* (SCIAMMA; 2011) e, para dialogar com tal filme, alunos/as de uma escola de teatro, o Zabriskie Teatro, e, em comparação, alunos/as de duas escolas públicas de ensino fundamental, a Escola Municipal Itamar Martins Ferreira e o Colégio Estadual Dom Abel, todas elas localizadas no Setor Pedro Ludovico, na região sul de Goiânia.

Assim, realizou-se um estudo de recepção fílmica sobre como crianças e adolescentes percebem, enfrentam e tratam o gênero e a sexualidade quando sensibilizadas por histórias que o cinema conta, atentando para as diferenças encontradas entre as percepções de uma experiência de recepção fílmica realizada em ambientes escolares e uma recepção fílmica realizada em um ambiente que incentiva posturas mais ativas por parte dos sujeitos. Com os grupos de crianças e adolescentes das três escolas, e uma obra cinematográfica que aborda crianças que lidam com questões sobre gênero e sexualidade, foram analisadas as reações, as colocações e as relações que esses/as interlocutores/as fazem entre o filme e seus cotidianos.

Para realizar a análise do filme e compreender melhor de onde *falam* (sentem, sofrem) as personagens, a princípio, foi levado em consideração o conceito de infância que Philippe Ariès (2011, P. 99) desenvolve. Infância é, como mostra o autor, um conceito social e historicamente construído na Europa, e essa ideia ocidental criou um "sentimento de infância", o qual corresponde a uma "consciência da particularidade infantil", distinguindo a criança do adulto. Segundo Stuart Hall (2005, p. 9) o indivíduo na sociedade moderna tem a ideia de "sentido de si" abalada, já que suas "paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade" estão fragmentadas. Toda criança se encontra em um período de transição, no qual lhe são permitidas algumas atividades, e muitas outras lhe são proibidas. Essas proibições guiadas pelo "sentimento de infância", acabam por influenciar os processos de identificação do indivíduo.

Considerando que o conceito de infância foi social e historicamente construído podemos relativizar o uso deste termo. No livro de Clarice Cohn, *Antropologia da Criança*, por que ela fala em criança e não em infância? Seria porque a definição dessa categoria como

a conhecemos não se aplica a todas as *infâncias*, como a dos Xikrin? "Falamos aqui em uma antropologia da criança e não da infância. Isso porque a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança." (COHN, 2009, p.21) Ao mesmo tempo, não podemos falar da *criança* e sim das *crianças*. O plural nessa análise se faz tão necessário quanto quando falamos da *cultura* e das *culturas*.

Não é possível pesquisarmos qualquer indivíduo, grupo e/ou relações sociais generalizando conceitos e experiências. Se antropologicamente devemos considerar a especificidade e singularidade de cada pesquisa proposta, assim também devemos propor as pesquisas realizadas com as crianças e os/as adolescentes. Segundo Clifford Geertz

[...] temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura [...] (2012, p. 38)

Não se pode tomar um conceito generalizado do que é ser criança, adolescente ou do que é a infância. Cada indivíduo carrega consigo particularidades que o torna único, que dificultam e enriquecem as experiências nas relações entre interlocutores/as, pesquisadora e escrita. Podemos estender essa análise às crianças que lidam com questionamentos sobre a sua sexualidade e o seu gênero. Ao trazer essas reflexões para a proposta da recepção fílmica, foi criado um espaço de discussão, no qual os/as interlocutores/as pudessem perceber e analisar como sentem e pensam essas questões. Por meio de uma história que poderia ou não se aproximar de seus cotidianos, foi despertado o interesse na temática de gênero e sexualidade. Essa relação com as histórias é um dos pontos de partida do estudo da recepção cinematográfica. No texto *Modos de ver e viver o cinema: etnografia da recepção fílmica e seus desafios*, Maria Luíza Rodrigues Souza (2014, p. 5) fala sobre a relevância que as histórias têm no desenvolvimento de nossas vidas. "Nossas subjetividades são traçadas pelas formas como narramos nossa própria vida e por todas as inúmeras maneiras pelas quais vamos situando o mundo através das histórias que ouvimos, vemos, contamos ou lemos."

Para *se assumir*, em qualquer circunstância, o indivíduo passa necessariamente por um processo no qual tem que decidir até onde quer colocar em risco todas as relações e conquistas, pessoais e profissionais, que construiu até então. Quando Eve Sedgwick (2008) escreve sobre a "saída do armário" ela afirma que mesmo "[...] num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas". Erving

Goffman (1996, p. 65), ao analisar os processos de comunicação fala sobre como uma "falsa impressão" pode afetar um relacionamento. Ele escreve que "[...] uma revelação desonrosa em uma área da atividade de um indivíduo lançará dúvida sobre múltiplas outras, nas quais não tenha o que ocultar". Pode-se considerar que "se assumir" não é uma revelação "desonrosa", entretanto essa inferência cabe ao outro, não ao indivíduo.

Ainda segundo Eve Sedgwick

No nível mais básico, tampouco é inexplicável que alguém que queira um emprego, a guarda dos filhos ou direitos a visita, proteção contra violência, contra "terapia", contra estereótipos distorcidos, contra o escrutínio insultuoso, contra a interpretação forçada de seu produto corporal, possa escolher deliberadamente entre ficar ou voltar para o armário em algum ou em todos os segmentos de sua vida. O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora. (2008, p. 22)

Às vezes, mesmo dentro de uma família, relativamente, sem preconceitos a pessoa demora a se assumir, seja *transmitindo* verbalmente para a família e amigos, ou se expressando por meio de ações, nas primeiras experiências, nos relacionamentos, e nas descobertas sexuais. Pois, se não há essas práticas corporais presentes em seu cotidiano, que ficam restritas aos locais nos quais há uma *permissão* para serem expressadas (espaços GLS), como se sentir segura de que essa performance será bem aceita em todos os âmbitos da sua vida? Como essa ausência de determinadas performances afeta os processos de identificação do indivíduo?

Segundo Judith Butler (1988, p. 520) "para descrever um corpo generificado" precisamos expandir a nossa visão sobre os atos, aproximando os comportamentos que caracterizam os gêneros aos "atos performáticos nos contextos teatrais". Judith Butler (1988, p. 521) afirma que não existe uma essência expressa, ou um objetivo ideal que o gênero aspire; "[...] porque o gênero não é um fato, os variados atos do gênero criam a ideia de gênero". Assistir a filmes e propor determinadas reflexões a crianças e adolescentes podem contribuir no processo de preencher algumas dessas lacunas deixadas pela sociedade, por meio do ocultamento de diversas práticas corporais relacionadas à sexualidade. O estudo da antropologia da performance permite uma análise diferenciada tanto do filme, quanto dos/as participantes na recepção. E através dessa perspectiva metodológica nós podemos realizar a

-

¹ Tradução nossa.

pesquisa com os/as nossos/as interlocutores/as trabalhando também as suas expressões corporais, indo além das palavras que eles nos transmitem.

Em *Tomboy*, a personagem principal, Laure, é uma criança de 10 anos, que apresenta um comportamento que, convencionalmente, a sociedade espera de meninos. Veste bermudas, tem cabelo curto, gosta de jogar futebol, prefere seu quarto pintado de azul. O filme retrata a mudança dela com a sua família para um local novo, um condomínio de apartamentos, onde ela começa um novo ciclo de amizades. Laure vê a oportunidade de se reinventar e se apresenta às crianças de seu prédio e dos prédios vizinhos como Mickaël, um menino. A trama se desenvolve a partir do cotidiano da personagem principal, a sua vivência como Mickaël com seus amigos, e como Laure com sua família. A proposta de recepção com este filme possibilitou uma interação significativa dos/as interlocutores/as com a temática.

Um filme opera os códigos culturais da sociedade da qual ele é originário. Ele faz parte de um contexto. Mas esse mesmo filme, por suas características de interação com o indivíduo por meio de sua linguagem, possibilita um retorno, de forma "digerida" ou "ressignificada", dessas representações para a sociedade. O cinema faz parte da realidade social contemporânea e, como parte irredutível do social, constitui uma dimensão pela qual os homens constroem a percepção de si mesmos e do mundo. (BARBOSA; CUNHA, 2006, p. 56)

Lançado em 2011, *Tomboy* é um filme que provoca polêmicas até hoje. Na França ele foi "selecionado para o Festival de Berlim, em 2011, e recebeu o prêmio do Júri *Teddy Awards*, que contempla filmes que tratam das questões gay, lésbica, bi ou trans (LGBT)" (FABRE, 2013, tradução nossa). Em 2012, na França, o filme fez parte de um programa *Escola e cinema*, no qual, em um ano, 46.800 estudantes (crianças de oito a dez anos) assistiram a ele. Apesar disso, em novembro de 2013, foi lançada, pela CitizenGO², uma petição "Não à difusão do filme *Tomboy* nas escolas", com o objetivo de combater a "ideologia de gênero" na educação (FABRE, 2013, tradução nossa). O Instituto Civitas³, que partilha dos objetivos da CitezenGO (ao irem contra a *ideologia* de gênero e o casamento entre pessoas do mesmo sexo), entrou em contato com o canal franco-alemão *Arte*, manifestando-se contra a exibição do *Tomboy* na televisão (LE DROLLEC, 2014), que iria, e

_

² CitizenGO é uma Fundação espanhola que prega "uma visão cristã do ser humano e da ordem social", que considera que "o homem é superior ao restante do universo; é um valor em si". Informações presentes no sítio eletrônico da própria Fundação.

³ O Instituto Civitas é um movimento politico que visa recristianizar a França de acordo com os valores da Igreja e da "ordem natural". Informações presentes no sítio eletrônico do próprio Instituto.

foi, ao ar no dia 19 de fevereiro de 2014. Ações como essas têm variadas repercussões, dentre elas as manifestações de pessoas apoiando ou rechaçando tais iniciativas (KUCINSKAS, 2014).

Para realizar esse estudo, foram escolhidos autores que teorizam sobre as intersecções de infância, cinema e sexualidade e gênero. Eu não reservei um capítulo exclusivamente para a discussão teórica. Escrevi o texto como um todo fazendo reflexões em torno destas intersecções, baseando-me no filme escolhido, nos dados etnográficos e nas teorias estudadas. Segundo Oscar Calavia Sáez "[...] a teoria pode simplesmente estar implícita na escolha e descrição dos dados, ou se explicitar por momentos ao fio da descrição, sem que se dedique um capítulo específico a mostrá-la isolada e por inteiro". (2013, p. 70) Foi a partir dessa proposta que escrevi o texto que se segue.

No primeiro capítulo escrevo sobre a entrada no campo etnográfico e a preparação para o início das atividades de recepção nas escolas. Faço uma descrição das escolas escolhidas para participarem da pesquisa e analiso as dificuldades encontradas ao iniciar o trabalho de campo. No segundo capítulo introduzo o leitor à história do filme, trazendo algumas percepções dos/as participantes da pesquisa a respeito de determinadas cenas. Analiso o filme escolhido para as exibições e escrevo sobre a importância da opção pelo processo de recepção e da obra específica. Em seguida, descrevo e analiso as atividades realizadas nas escolas. Detalho o processo de recepção fílmica: as atividades em cada escola; algumas das ferramentas que as possibilitaram, como a ficha sobre o filme que serve como um disparador para as discussões; e reflito sobre as discussões estabelecidas com os/as interlocutores/as após as exibições..

As atividades de performance, realizadas exclusivamente na escola de teatro, fizeram parte do processo de recepção. Entretanto, optei por trabalhá-las em um capítulo à parte, já que essa foi uma experiência singular. Além disso, reservei esse terceiro capítulo para discutir as performances realizadas através dos jogos teatrais relacionadas com as performatividades de gênero observadas na análise do filme e entre os/as participantes da pesquisa, de todas as escolas. No quarto e último capítulo trago algumas considerações finais sobre as observações e análises realizadas, argumentando sobre a relevância da pesquisa para possíveis analogias entre as teorias sobre gênero e sexualidade e os estudos sobre crianças e adolescentes.

1. Os estimulantes entraves na realização de uma pesquisa sobre gênero e sexualidade com crianças e adolescentes

Quando eu era criança me vestia livremente, muitas vezes *de maneira* tomboy. Brincava de boneca sempre dando preferência às personagens masculinas. Mas não me lembro de brincar com a possibilidade homossexual entre as minhas personagens. Convivendo com pessoas que claramente se relacionavam amorosamente com pessoas do mesmo sexo, a homossexualidade nunca foi algo a ser questionado, era para mim tão naturalizada quanto a heterossexualidade. Sobre essa *naturalização* Judith Butler (2001, p. 157) ao falar sobre a construção do gênero, explica como esta é realizada anteriormente à "emergência do humano", desde antes de seu nascimento ao ser generificado como "ele" ou "ela". Para a autora "[...] essa interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado". Pensando essa análise da naturalização do gênero, dos corpos e da sexualidade percebi a importância que o convívio com essas pessoas, que podem ser consideradas abjetas⁴, teve nos meus processos de identificação. Entretanto, essas pessoas nunca se expressavam afetivamente em público (existem alguns receios, ou cuidados tanto em público, quanto na presença de crianças, em relação às demonstrações de afeto).

Certos caminhos nós encontramos ou descobrimos quando crianças por meio das possibilidades miméticas. Podemos considerar que, a princípio, temos desejos por determinadas ações e conexões, que se possível serão explorados. Não é como se uma criança fosse *tornar-se* gay por ter essas performances presentes no seu cotidiano. Mas, com certeza, crianças que têm desejos não enquadrados dentro da heteronormatividade⁵ se sentiriam menos perdidas, menos isoladas e não anômalas; pois seus impulsos teriam por onde se concretizar da mesma forma que todo o resto, por meio das práticas corporais. A partir do

-

⁴ Judith Butler (2001, p. 155) escreve sobre como o "imperativo heterossexual" possibilita determinados processos de identificação e ao mesmo tempo impede outros. "O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas 'inóspitas' e 'inabitáveis' da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do 'inabitável' é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito."

⁵ A heteronormatividade pode ser entendida como coerções internas e externas ao indivíduo sobre a sua sexualidade, baseadas em discursos pré-concebidos de uma "vigilância" normativa heterossexual. "Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados." (LOURO, 2000, p. 18)

campo etnográfico, vivências pessoais e de estudos sobre a temática de gênero e sexualidade, realizados durante o meu percurso no mestrado, muitas questões foram surgindo e se relacionando com a minha proposta inicial de pesquisa.

Sob a orientação da Professora Dra. Maria Luiza Rodrigues Souza, no primeiro semestre de 2013, cursei a disciplina Gênero e Sexualidade ministrada pelo Professor Dr. Camilo Braz que foi decisiva para minha trajetória na pesquisa. Eu me identifiquei muito com as temáticas abordadas. A leitura dos textos e discussões em sala de aula me despertaram um desejo desconhecido de estudar questões que sempre estiveram presentes em mim, mas para as quais eu ainda não havia dado atenção. Segundo Miriam Grossi (1992, pp. 15-16) "[...] cada caminho reflete a forma individual e subjetiva do encontro de si mesmo a partir do encontro com o outro". Faltava olhar para certas problemáticas a partir de perspectivas distintas das minhas próprias para assim me permitir perceber a sua relevância.

Comecei então a pesquisar o assunto a partir de três filmes, *Tomboy* (2011), *Minha Vida em Cor de Rosa* (2007) e *Billy Elliot* (2000). Cheguei a fazer uma análise do filme *Billy Elliot* para o trabalho final de uma disciplina do mestrado, porém este foi o primeiro dos três filmes a sair do meu projeto. Apesar deste filme ser muito interessante para falar sobre questões de gênero na infância, os filmes *Minha Vida em Cor de Rosa* e *Tomboy* são mais ousados quando pensamos em questões levantadas pelos estudos queer, e dialogam mais entre si, ao lidar com crianças que transgridem os limites de gênero e sexualidade socialmente impostos ao não corresponderem aos comportamentos delas esperados pela sociedade.

Em fevereiro de 2014, comecei a visitar as escolas nas quais eu poderia realizar a atividade de recepção. Visitei escolas públicas municipais e estaduais. E, ao conversar com as coordenadoras das escolas de ensino fundamental, percebi a necessidade de utilizar cópias dubladas dos filmes. A princípio essa preocupação veio devido à provável dificuldade que os/as alunos/as poderiam ter com as legendas. Posteriormente, conclui que seria melhor de qualquer maneira, para que os/as interlocutores/as pudessem focar toda a sua atenção na história e interação entre as personagens, ao invés de desviar o olhar para as legendas. Ao tomar essa decisão, parti em busca das cópias dubladas e só encontrei com certa dificuldade a do *Tomboy*. Logo, optei por trabalhar apenas com o *Tomboy*. A minha orientadora apoiou a decisão, já que segundo ela dois filmes seriam muito para eu abordar na pesquisa. E ela estava certa, eu não teria tempo para trabalhar ambos.

Também no primeiro semestre de 2014, cursei a disciplina Gênero e Arte, ministrada pela Professora Dra. Maria Luiza Rodrigues. Nessa disciplina, participei das *Aulas Abertas Arte Gênero e Sexualidade*, com a Professora Dra. Miriam Pillar Grossi. As vivências das

propostas dessa disciplina e aulas abertas foram imprescindíveis para a minha escrita. Elas reavivaram um lado artístico em mim, o qual eu havia deixado de lado em prol de desenvolver o meu lado acadêmico. Pude perceber que a minha escrita só seria de fato *minha* se eu conseguisse mesclar esse aspecto artístico ao texto acadêmico. O objeto que estudei é uma obra artística e as atividades que desenvolvi com os/as participantes foram marcadas por suas subjetividades interagindo com a obra.

Essas reflexões a respeito da escrita tornaram-se mais incisivas quando terminei o campo etnográfico, já no final de maio de 2014, quando pude *dar um respiro* e olhar para tudo aquilo que havia feito e refletir sobre como transformar, como traduzir as experiências etnográficas, pela mediação dos conceitos teóricos. Faltava uma ponte e, ao me preocupar com as regras, as normas necessárias para se escrever academicamente, eu havia me esquecido do óbvio, eu era a ponte. Percebi que deveria então abraçar a minha subjetividade, no caso também artística, para conseguir dar autoria ao meu texto, tomando os devidos cuidados para *não reduzi-lo a um diário*. É interessante esta última preocupação, ela está com certeza relacionada à minha pouca experiência com a escrita acadêmica. Mas estaria ela também relacionada a imposições de gênero⁶ introjetadas em mim pela sociedade na qual cresci?

Segundo Miriam Grossi

Alguns relatos de mulheres em campo mostram como elas vivenciaram e refletiram sobre o deslocamento permanente entre a própria identidade, o "eu" e a identidade dos "outros" (homens e mulheres), redefinindo sua própria identidade de mulher, pesquisadora, engajada e não apenas de "cientista neutro e assexuado". (GROSSI, 1992, p. 12)

Ao pesquisar questões relacionadas a gênero e sexualidade, não as levei para o campo na tentativa de extrair respostas ou de observar de longe o que crianças e adolescentes pensavam a respeito de tais assuntos. Tentei construir a partir de diálogos com eles/as hipóteses a respeito destas temáticas. E assim me questionei também sobre se essa preocupação em não reduzir meu texto a um diário estaria relacionada ao fato de que sendo uma mulher (ou uma pessoa que foi definida como do sexo feminino ao nascer e que se

_

⁶ "A revalorização desta experiência subjetiva do contato com o outro me parece estar profundamente ligada ao questionamento dos paradigmas da Antropologia feito tanto pelos Pós-Modernos (como por exemplo no livro 'Um etnólogo no Marrocos' de Paul Rabinow: 1988) quanto por algumas antropólogas feministas, particularmente norte-americanas (Strathern:1987) que se propõem a repensar a relação sujeito/objeto a partir da ótica das relações de gênero." (GROSSI, 1992, p. 10)

construiu ao longo de anos enquanto uma mulher) ao decidir "abraçar a minha subjetividade" eu mesma não estaria atuando como vigilante⁷ para que essa "subjetividade" não se mostrasse sensível demais⁸, a ponto de assemelhar-se a um diário? Virginia Woolf (2013, p. 13) ao descrever como matou simbolicamente a perspectiva machista que a impedia de escrever seu primeiro texto afirmou que "[...] na hora em que pus a caneta no papel, percebi que não dá para fazer nem mesmo uma resenha sem ter opinião própria, sem dizer o que a gente pensa ser verdade nas relações humanas, na moral, no sexo". Então, ao me fundamentar teoricamente, realizar o trabalho de campo e estar inserida no meio acadêmico, por que ainda havia essa preocupação de que ao ser verdadeira com as minhas palavras o meu texto poderia assemelhar-se a um diário?

O *insight* mesmo veio quando participei como ouvinte de um evento não relacionado diretamente com a Antropologia, o *Sétimo Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual*⁹, de 4 a 6 de junho de 2014, ao assistir ao Grupo Empreza¹⁰ falar sobre as suas experiências performáticas. Uma delas especificamente, da qual eles exibiram um vídeo, era de um homem nu se jogando contra as paredes de uma igreja. Essa perspectiva do corpo nu se debatendo contra as paredes de uma instituição mexeu comigo, pois foi como me senti em muitos momentos tanto no campo etnográfico, quanto na pesquisa teórica. Interessante como uma performance artística abriu os meus olhos em meio a tantas análises teóricas, para a retomada de uma das minhas propostas iniciais ao optar pelo trabalho de recepção fílmica: a interação do sujeito com o que a obra lhe provoca. Andréa Barbosa e Edgar Teodoro da

⁷ Os padrões culturais nos são impostos constantemente desde que nascemos. Quando temos a sorte de não ter discursos coercitivos vindos diretamente de nossas famílias, ainda assim estamos sujeitos/as às imposições presentes nas escolas, no trabalho, nos meios de comunicação entre outros/as situações e lugares.

⁸ No campo, na escola municipal, uma das interlocutoras trouxe em uma das discussões uma fala que mostra mais explicitamente essa noção do feminino que nos é introjetada socialmente "[...] porque a menina é mais tímida, mais sensível, ela é mais sentimental" (discussão analisada no terceiro capítulo).

⁹ O VII Seminário Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual teve "[...] como proposta a temática [Com]textos. Este tema pretende abordar entrelaçamentos de diferentes possibilidades de se fazer e pensar arte, arte educação, design, arquitetura e cultura visual". Informação presente na página do evento sítio eletrônico da Faculdade de Artes Visuais da UFG.

¹⁰ "Fundado em 2001, inicialmente como grupo de estudo e pesquisa em performance arte, o Grupo EmpreZa (GE) possui hoje um vasto repertório de ações performáticas, happenings e produções audiovisuais e fotográficas." Informação presente no sítio eletrônico do Grupo.

Cunha, ao analisarem os trabalhos de David e Judith Macdougall¹¹, argumentam que o filme

[...] se configura assim como uma arena para se exercer uma forma de engajamento no mundo, expressando uma relação entre filme e política, e uma forma de questionamento do mundo. Ele exige um papel ativo e criativo do espectador, pois evoca em vez de demonstrar e o coloca também na posição de agente, tanto quanto o sujeito e o pesquisador, na construção dos sentidos possíveis. (2006, p. 47)

Refleti sobre essa suspensão que a arte nos proporciona; esse transe momentâneo, que nos faz esquecer o cotidiano sem fugir de nós mesmos. Essa "evocação" do filme é o que provoca o/a interlocutor/a e possibilita a interação que torna o trabalho com a recepção fílmica tão interessante para a intersecção entre a antropologia e o cinema. E a partir dessa intersecção eu pude desdobrar alguns problemas em campo: como crianças e adolescentes lidam com as questões de gênero e sexualidade? Filmes em que as personagens principais são crianças e/ou adolescentes são efetivos em despertar a reflexão sobre essa temática em interlocutores/as de faixas etárias próximas?

Ao participar como ouvinte do Ciclo de estudos e debates Procedimentos éticos e a pesquisa em Antropologia¹², em dezembro de 2012, percebi os entraves que eu encontraria com o Comitê de Ética ao fazer a escolha de trabalhar com crianças e adolescentes. Este "[...] evento se constituiu em momento importante para uma reflexão interdisciplinar, no âmbito da UFG, com base em uma reflexão antropológica sobre o tema da ética na pesquisa". (SILVA, 2014, p. 13)

Assim como Telma Camargo da Silva nos esclarece

No caso da UFG, há a obrigatoriedade de que todos os projetos de pesquisa sejam submetidos ao CEP, estando esta submissão vinculada ao registro ou não da produção acadêmica. Ou seja, o projeto que não for submetido não pode ser cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG). A existência da pesquisa em termos institucionais depende do seu registro no CEP. (2014, p. 12)

Enviar o projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás (UFG) por meio da Plataforma Brasil foi uma experiência

¹¹ Barbosa e Cunha analisam a realização de filmes etnográficos de David e Judith MacDougall que "[...] encontram a antropologia nos Estados Unidos, nos anos 1960, em um movimento de busca de um modo de trabalhar com áreas negligenciadas da vida social". (2006, p. 40)

^{12 &}quot;[...] realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), da Faculdade de Ciências Sociais (UFG), entre os dias 11 e 14 de dezembro de 2012. Esta atividade integra o projeto PROCAD/CASADINHO 'Antropologia, Cidadania e Diferença', financiado pelo CNPq-CAPES, e executado em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)". (SILVA, 2014, p. 9)

interessante, pois ao mesmo tempo que por um lado era muito prático, ter um sistema todo online, que evitaria desperdício de papéis, de espera por atendimento dentre outros, o meu recente lado de pesquisadora ficava incomodado com o fato de ter que passar por etapas tão esterilizadas, preenchendo formulários cujos campos muitas vezes sequer se compreendia o que deveria ser colocado. Estes entraves me fizeram pensar na problemática da ética em pesquisa¹³. Problemática esta que, recorrentemente, se reveste de ações mais burocráticas que

Neste evento sobre os procedimentos éticos e a pesquisa em Antropologia, Camilo Braz ressaltou a importância em

> [...] pensar não apenas no modo como a aplicação descontextualizada das normas preconizadas pela Resolução 196/96 pode vir a afetar o fazer antropológico, mas também nas possíveis limitações que esse modelo de regulamentação ética para pesquisas com seres humanos traz para as investigações antropológicas no campo específico da sexualidade. Como exigir a assinatura do termo de consentimento por parte de responsáveis legais por sujeitos menores de 18 anos que, muitas vezes, ocultam sua sexualidade dessas pessoas? De certo modo, isso não implicaria, com a exposição de tais sujeitos, uma forma de violência? Não se incorreria naquilo que a Resolução 196/96 quer, como princípio máximo, evitar? Nesse exemplo, além da consensualidade, autonomia e anonimato dos sujeitos, não obrigá-los (as) a apresentar um documento assinado por seus(suas) responsáveis evidenciaria uma preocupação ética com sua integridade física, psicológica, moral, existencial. (2014, pp. 43-44)

Antes de acessar a Plataforma Brasil, no fim do ano de 2013, fui à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação para pedir informações sobre como proceder, algumas delas foram sobre o termo de consentimento livre e esclarecido. Recebi orientações de que eu deveria necessariamente inserir no termo de consentimento expressões como "riscos" e "constrangimento" do participante. Com a quantidade de informações obrigatórias a serem inseridas, reduzi as informações da minha própria pesquisa ao máximo, para que o documento não ficasse enorme.

Entendo que precauções como essas fazem parte de burocracias necessárias, pesquisei pela internet muitos modelos de termos de consentimento, mas na hora de escrever de fato um

me atendeu pareceu nem saber o que era a tal anuência, conclui que o procedimento não seria o mesmo que o da municipal). Isso demorou uns dois meses entre ligações, idas e vindas nos estabelecimentos, para garantir que os documentos estariam prontos.

¹³ Durante esse processo, afinal após preencher os formulários da plataforma vem o período de espera pela aprovação (ou não) do projeto, fui atrás das autorizações para executar o projeto. No Zabriskie foi mais rápido e isso foi bom, para eu ter uma ideia de como esse documento, a declaração de anuência, deveria ser. Fui à Secretaria Municipal de Educação, para pegar a anuência para trabalhar na escola municipal; e a declaração do colégio estadual eu peguei com o próprio diretor do colégio (liguei na Secretaria Estadual e, como a pessoa que

documento que deveria ser lido pelas coordenadoras das escolas, pelos/as responsáveis e pelos/as alunos/as, essas *necessidades burocráticas* tornaram-se entraves consideráveis. Eu não teria contato direto com os/as responsáveis, que receberiam esse documento, encaminhado pelos/as alunos/as. Considerei anexar uma carta explicando melhor, com as minhas palavras o que era a pesquisa, mas aí seria uma terceira folha para incrementar a burocracia. Isso sem contar que o termo de consentimento deveria vir separado do termo de assentimento, documento esse que deveria ter as mesmas informações, mas deveria ser adequado para crianças e adolescentes, pois eles/as que seriam os signatários. Entretanto, essas dificuldades relacionadas à autonomia de sujeitos considerados incapazes de autorizar a sua própria participação, após pesquisar um pouco melhor sobre a Antropologia das Crianças, começaram a deixar de ser obstáculos para se tornarem objetivos a serem almejados.

A coordenadora de uma das escolas demonstrou pela primeira vez uma resistência em trabalhar o tema de gênero e sexualidade, quando apresentei o termo contendo os "riscos" e os "constrangimentos" aos/às alunos/as. Problemas como resistência por parte dos/as responsáveis por motivos religiosos foram levantadas. Uma coordenadora disse que já recebeu reclamações de pais porque a escola trabalhou em sala de aula o aparelho reprodutor feminino. Quando isso ocorreu a proposta que inicialmente era trabalhar com a faixa etária de dez a doze anos, tentando assim trazer mais elementos de identificação entre a personagem do filme e os/as interlocutores/as, passou para a de catorze a dezesseis anos, e não mais com a turma toda (que, a princípio, era a proposta feita pelas coordenadoras) e sim com os/as alunos/as que voluntariamente quisessem participar e tivessem as autorizações dos/as responsáveis¹⁴.

Isso me fez recordar das primeiras leituras que me despertaram o interesse por pesquisar na área da antropologia da criança. Autores como Clarice Cohn (2009) e Manuel Jacinto Sarmento (2006) que escrevem sobre a necessidade de trabalhar com as crianças enquanto seres agentes e plurais (caracterizados por outros marcadores que vão além da questão geracional) que devem ser de fato participantes no processo da pesquisa, e não apenas receptores passivos, adultos incompletos a terem suas ações observadas e analisadas.

Segundo Camilo Braz

_

¹⁴ Devido a essas interdições relacionadas à temática e a questões, burocráticas e subjetivas, éticas eu trabalhei com interlocutores/as em sua grande maioria acima de doze anos. A questão das categorias etárias será abordada de maneira mais aprofundada no quarto capítulo, mas desde já esclareço que ao longo do texto não separei os/as meus e minhas interlocutores/as entre as categorias de criança e de adolescente para realizar as análises de suas interpretações.

[...] é necessário indagar sobre os possíveis efeitos desse formulário para a produção desses sujeitos, digamos, "vulneráveis". Sua vulnerabilidade está, pelo documento, dada de antemão – seja por marcas corporais ou por situações sociais vistas como cristalizadas, tornando difícil a problematização em torno da necessidade de entendermos as maneiras como a vulnerabilidade, a desigualdade, ou mesmo a violência, antes de serem dados universais, préculturais ou a-históricos, se produzem e são vividas sempre em contextos culturais, experienciais e relacionais particulares. (BRAZ, 2014, p. 42)

Para conseguir apenas *convidar* os/as alunos/as eu precisei passar por uma série de autorizações (do Comitê de Ética, da Secretaria, das coordenações, dos/as responsáveis). Se o/a aluno/a quisesse participar, mas não tivesse o consentimento do/a responsável eu teria que deixá-lo/a de fora da atividade. E isso de fato aconteceu, não posso dizer com certeza se foi porque os/as responsáveis não autorizaram, pois segundo os/as alunos/as eles/as haviam apenas esquecido a autorização em casa, "ficou lá em cima da mesa", ou a mãe chega muito tarde e ele não conseguiu falar com ela, ou ela esqueceu que era nessa semana a atividade. Para contornar isso, sem passar por cima de todas as autoridades as quais, por questões éticas, eu deveria respeitar, respondi sempre aos/às alunos/as que conversaria com a coordenadora para marcar um outro dia de exibição do filme. Da minha parte, de fato marquei outra exibição nas duas escolas, da parte dos/as alunos/as, houve uma aluna, por exemplo, que apareceu com o termo assinado pela mãe (após ter dito que não o havia trazido) e estava pedindo por mensagem o número da identidade dela.

Essas questões todas serviram para me despertar para a importância da reflexão sobre a questão da ética no fazer antropológico. Com as burocracias eu lidei da melhor maneira que consegui. Elaborei e levei todos os documentos de autorização indicados como necessários pelo Comitê de Ética em Pesquisa, os adaptei quando senti a necessidade ao ir a campo e avaliei e cobrei esses documentos dos/as participantes de acordo com o que me pareceu coerente em relação a eles/as e à pesquisa. Mas no tocante à moralidade e à subjetividade na relação com os/as participantes ainda fiquei com alguns receios e deixei de explorar algumas possibilidades por não saber definir melhor os limites dessa relação.

Ceres Víctora sugere que há

[...] um aspecto bastante positivo deste debate com estas novas formas de regulamentação ética, que é o fato de que ele revigora dentro da disciplina um questionamento sobre a formação de ética dos antropólogos que, sugerimos, deva ocorrer juntamente com a formação em pesquisa nas universidades. (2014, pp. 23-24)

Houve algumas perguntas que eu poderia ter realizado aos/às interlocutores/as, mas

não as fiz pela preocupação em não ser invasiva. Alguns e algumas participantes me adicionaram em seus contatos e me cumprimentaram com mensagens de texto por meio de um aplicativo de celular (o Whatsapp). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) exige que informemos os nossos contatos nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para que os/as participantes e seus e suas responsáveis possam falar com o/a pesquisador/a para esclarecerem qualquer dúvida a respeito da pesquisa. Atualmente é possível para o/a participante, independentemente de ser menor ou maior de idade, nos adicionar em recursos como esse. Eles/as tiveram a curiosidade de se comunicar comigo por essa via fora do âmbito da escola, mas não chegaram a me fazer nenhuma pergunta ou iniciar um diálogo que fosse além dos cumprimentos. Eu os/as cumprimentava de volta, mas não me arrisquei em prolongar o diálogo proposto na pesquisa com eles/as.

Fiquei em dúvida sobre os limites desse contato, já que ali eu não havia passado por nenhuma autorização de responsáveis, havia apenas o interesse deles/as em manter um contato. Eu esperei e torci para que eles/as fossem além do cumprimento, o que não ocorreu. Arrependi-me de não ter explorado mais essa via, mas serviu para que eu pudesse refletir sobre as problemáticas¹⁵ em torno da ética com os/as interlocutores/as que, de acordo com o CEP, dependem de autorizações de responsáveis e/ou instituições para participar das pesquisas antropológicas.

1.1. Reconhecimento do campo

Ao pensar na metodologia para realizar a parte prática da pesquisa visualizei a situação proposta. Eu queria ir às escolas, convidar os/as alunos/as a participarem da pesquisa explicando quais eram os objetivos e como seriam as atividades. Para isso, a ida às escolas consistiria em um primeiro contato com as coordenadoras pedagógicas, apresentando a proposta da pesquisa e retornando, caso houvesse um interesse inicial, após a pesquisa ser apresentada aos/às professores/as, para que aprovassem ou não. Conseguindo essas duas aceitações iniciais, aí sim eu teria a oportunidade de realizar o convite aos/às alunos/as. Foi mais ou menos assim que aconteceu, exceto pelo fato de que eu também precisei da aprovação da Secretaria Municipal da Educação e do diretor do Colégio Estadual. E após realizar o convite aos/às alunos/as eu também precisei pedir que eles/as levassem um termo de

_

¹⁵ No capítulo três, quando escrevo sobre a questão da transsexualidade na pesquisa, elaboro mais reflexões a respeito da ética, subjetividade e moralidade despertadas posteriormente à ida a campo a partir de outras experiências acadêmicas.

consentimento livre e esclarecido para que seus e suas responsáveis lessem e, caso concordassem, assinassem.

Ao me dar conta de todas as etapas de aceitação pelas quais eu precisei passar até chegar à participação dos/as meus e minhas interlocutores/as, a hipótese de que ainda hoje crianças e adolescentes têm pouca liberdade para decidir o que de fato querem fazer foi aos poucos se confirmando. Essa liberdade é muito relativa e em cada um dos espaços estudados os/as interlocutores/as lidaram de um jeito diferente com ela. Mas em todas as situações pude perceber que há uma relação de autoridade bem estabelecida entre adultos e crianças e adolescentes; seja pelas burocracias impostas por Secretarias, diretorias e coordenadorias, seja pelos/as próprios/as responsáveis, que podem tanto impedir a participação por não concordarem, como podem impedir ao restringir a mobilidade dos/as filhos/as por questões de segurança¹⁶.

Com isso em mente, imaginei também a atividade proposta, a recepção fílmica. Eu iria então preparar alguma sala disponível nos espaços (nas três escolas houve colaboração do corpo docente e estrutura disponível), projetar o filme para que todos/as assistissem. Em seguida a isso, optei por trabalhar em grupo com os/as interlocutores. Tomei essa decisão tanto porque eu achava que fluiria bem, já que eles/as já estariam ali naquela situação ao assistirem também em grupo ao filme, quanto porque eu seria uma pessoa *adulta* estranha para eles, que provavelmente seria interpretada como uma autoridade. Ou seja, estando em grupo eles/as se sentiriam mais à vontade, mais seguros/as ao conversar comigo. Por mais que eu tenha ido às escolas em outras ocasiões, para reafirmar o convite, lembrá-los/as de trazer os termos assinados por seus e suas responsáveis, conversar com a coordenadora sobre alguma alteração, ainda assim o contato direto e mais extenso com os/as interlocutores/as foi nos momentos das exibições e discussões sobre o filme. Esse contato restrito foi equilibrado pela familiaridade do grupo, permitindo que os/as interlocutores/as se sentissem confiantes ao dialogarem entre si e comigo.

Além dos dois encontros realizados, no primeiro semestre de 2014, em cada escola para as atividades de recepção fílmica (que serão melhor descritos e interpretados nos capítulos seguintes), voltei às escolas em novembro de 2014 para realizar uma última conversa com os/as participantes e uma entrevista com os/as coordenadores/as. Nesses

¹⁶ Nas escolas de ensino fundamental houve a preocupação das coordenadoras em relação à resistência dos/as responsáveis dos/as alunos/as com a temática proposta. Já na escola de teatro os/as responsáveis não demonstraram problemas com o tema ser abordado, mas os/as filhos/as dependiam deles/as para ir e vir o que de certa forma também restringe a liberdade deles/as de fazer certas escolhas. Esse assunto será aprofundado no capítulo quatro.

últimos encontros os diálogos foram sobre as escolas, os/as alunos/as e a temática trazida pelo filme, para situar melhor os/as interlocutores/as e perceber como eles/as receberam as atividades propostas. Essa última conversa não foi possível com os/as participantes da escola de teatro, no segundo semestre a escola não abriu o curso de teatro, porque o grupo tinha muitos projetos aprovados por editais de leis de incentivo à cultura para executar. Eu cheguei a marcar um encontro, convidando cada um/a dos/as participantes, mas eles/as não conseguiram comparecer. Esses encontros realizados em novembro me ajudaram a analisar melhor os dados resultantes das atividades de recepção fílmica, e me permitiram vislumbrar possibilidades de desdobramentos da pesquisa.

1.2. Sobre os espaços escolhidos

O Zabriskie é uma escola de teatro com a qual eu já tinha um contato anterior. Sua fundadora, Ana Cristina Evangelista, é a minha mãe. O espaço físico e de criação da escola e do Grupo sempre estiveram muito entrelaçados com a minha criação, já que foram construídos no lote em frente à casa onde vivi durante meus primeiros vinte anos de idade¹⁷. Fiz teatro dos oito aos doze anos de idade e sempre estive de alguma forma envolvida nas atividades ali produzidas. A proposta pedagógica deles é a de exercitar a subjetividade, promover encontros e transformar relações humanas¹⁸. O Grupo Zabriskie é atualmente composto pela Ana Cristina Evangelista e pelo Alexandre Augusto, ambos dirigem e atuam em espetáculos de autoria própria e ministram aulas de teatro para crianças, adolescentes e adultos.

Antes mesmo da minha pesquisa tomar o rumo dos estudos sobre gênero e sexualidade (no anteprojeto, apresentado na seleção do Programa de Pós-Graduação Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás, a proposta era com filmes que abordavam crianças em situações de risco), eu já havia conversado com eles sobre a possibilidade de realizar o campo etnográfico lá. Foi do interesse do próprio Grupo Zabriskie levantar essas questões sobre gênero e sexualidade com os seus e as suas alunos/as. O meu projeto de pesquisa, que propunha trabalhar questões de gênero e sexualidade através de uma metodologia dialógica,

_

¹⁷ A primeira sede do Grupo Zabriskie que era localizada no setor Marista, um dos bairros nobres de Goiânia. Desde 2012, a escola de teatro fica localizada no setor Pedro Ludovico.

¹⁸ Informação retirada do sítio eletrônico do Grupo Zabriskie.

era coerente com a proposta de "transformar relações humanas". Além disso, mais especificamente quando levei a proposta o Grupo Zabriskie estava no início de uma pesquisa própria de criação de espetáculos direcionados para o público infanto-juvenil que propunha questionamentos sobre a diversidade¹⁹.

Trata-se de um espaço que me permitiu maior liberdade na execução e também era uma segurança de que eu teria um ambiente para realizar o trabalho de campo (a minha falta de experiência com a minha proposta me provocava uma certa preocupação de que eu não conseguiria entrar nas escolas de ensino fundamental com o projeto). Assim, havendo essa abertura, a experiência da recepção fílmica nesse local pôde ir além da exibição do filme e discussão sobre ele, realizando também atividades de jogos teatrais ²⁰, explorando as possibilidades de performances e improvisação entre os/as participantes.

Devido a essa proximidade com os/as integrantes do Grupo Zabriskie, eu tive a experiência de trabalho em equipe na realização das atividades, já que pude contar com a ajuda do Alexandre Augusto e da Ana Cristina Evangelista para convidar os/as alunos/as e também com suas participações nas atividades de recepção. A realização dos jogos teatrais só foi possível porque o Alexandre Augusto coordenou as atividades comigo. Eu tive inclusive o desejo de realizar atividades semelhantes nas escolas de ensino fundamental, ao perceber como elas possibilitaram reflexões outras, a partir da improvisação e expressões corporais, entretanto eu não tinha o domínio para fazê-lo sozinha (até porque para a pesquisa, assim como em trabalhos de grupo focal²¹, o ideal seria ter alguém para moderar e outra pessoa para

¹⁹ Nenhum nem Outro é um espetáculo resultado dessa pesquisa sobre a diversidade. Eu observei alguns ensaios e assisti a uma das apresentações realizada em uma escola de ensino fundamental. Na história o palhaço Juca Mole (Alexandre Augusto) e a palhaça Ana Banana (Ana Cristina Evangelista) brincam entre si e com a plateia, realizando jogos de transformação. Em um destes uma das personagens é mostrada com um comportamento diferente do esperado e os/as palhaços/as trabalham junto com a plateia as questões da não aceitação, tentativas de mudar o outro até concluírem em consonância que a solução é na verdade "o resgate da amizade e do respeito". Por meio desse espetáculo o Grupo Zabriskie "busca apresentar ao público infanto-juvenil a necessidade de aceitação do diferente para que possamos viver num mundo com mais harmonia". O Grupo também está com uma pesquisa sobre o tema "A Linguagem do Palhaço e a Diversidade De Gênero Para O Público Infantil", que tem o intuito de organizar material bibliográfico, cinematográfico, de improvisação teatral e conteúdos de sala de ensaio para uma futura montagem de espetáculo. A atividade contará com momentos de encontros com a comunidade para o compartilhamento do material, debates, ensaios abertos e mostra de filmes. (informações concedidas pelo Grupo via e-mail em 04/12/2014)

²⁰ Ao falar sobre o livro *Improvisação para o Teatro*, de Viola Spolin, Ingrid Koudela (1984, p. 40) nos permite perceber que os jogos teatrais propõem a "[...] transmissão de um sistema de atuação que pode ser desenvolvido por todos os que desejem se expressar através do teatro, sejam eles profissionais, amadores ou crianças". Essa proposta será melhor explorada no capítulo três.

²¹ Em *Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais*, Luciana Kind (2004) faz uma explicação bem prática do que é o grupo focal e quais são as técnicas usadas nessa metodologia. Para mim muitas das técnicas

observar) e não foi possível dentro do tempo disponível do mestrado organizar tais experiências.

Nas escolas de ensino fundamental tive ajuda das coordenadoras para convidar os/as alunos/as e comunicar aos/às professores/as a respeito da pesquisa, tive também a colaboração dos/as professores/as em liberar os/as alunos/as das aulas além do apoio de outros/as funcionários das escolas para preparar o espaço para a exibição do filme. Entretanto não houve o mesmo envolvimento por parte do corpo docente nas atividades de recepção. Creio que tanto pelo fato de que a relação que eu estabeleci nas escolas de ensino fundamental não foi tão próxima quanto a que eu tenho com o Zabriskie (e assim não consegui envolver os/as professores/as ativamente na proposta), quanto por questões burocráticas e ainda a sobrecarga das responsabilidades do dia a dia escolar, que acabam limitando as possibilidades de participação dos/as trabalhadores/as da área da educação em projetos extracurriculares.

Fiz uma proposta de mostra temática ao Grupo Zabriskie, no segundo semestre de 2013 (a princípio eram três filmes *Billy Elliot, Minha vida em cor de rosa* e *Tomboy*). O Grupo gostou da proposta e apresentou aos/às responsáveis dos/as alunos/as as atividades de recepção fílmica como inseridas na programação do primeiro semestre de 2014. A princípio as aulas eram ministradas duas vezes por semana (com uma hora e meia de duração), no início do ano de 2014 o Grupo, a partir de experiências anteriores com as turmas (considerando as possibilidades do Grupo e das dificuldades dos/as responsáveis em levar os/as alunos/as no horário das aulas), decidiu concentrar as aulas em uma vez por semana. Assim, nós marcamos as atividades de recepção para dois dias nos quais os/as alunos/as estavam acostumados anteriormente a ter aulas, o que possibilitou a participação voluntária do/as aluno/as e também a participação de ex-alunos/as. Os/as integrantes do Grupo entraram em contato com os/as alunos/as e seus e suas responsáveis convidando-os/as a participarem.

As outras duas escolas dessa pesquisa localizam-se nas divisas do setor Pedro Ludovico, onde se localiza a escola de teatro Zabriskie. A escola municipal situa-se na divisa

expostas pela autora podem ser flexibilizadas de acordo com as situações e condições em questão, mas a presença de uma pessoa que faça o papel de moderador/a (geralmente o/a pesquisador/a) e outra que faça o papel de observador/a seriam ideais. Preparar os espaços para as atividades, convidar as pessoas a participarem, são ações que em equipe funcionam mais efetivamente. Mais importante que isso, interagir com um grupo de mais de seis pessoas, mesmo que seja apenas para discussão, considerando a importância de observação de detalhes

não só nas falas (sendo muito importante estar atenta para pontos chaves que devem ser melhor explorados à medida que surgem nos depoimentos) mas também nas expressões de cada participante não é uma tarefa fácil para uma só pessoa executar; considerando ainda atividades como as dos jogos teatrais, uma segunda pessoa é essencial.

do Pedro Ludovico com o setor Bela Vista, e o colégio estadual tem seu endereço registrado no setor Pedro Ludovico, apesar da delimitação do setor que encontrei pela Internet indicar que a localização do colégio também estaria na divisa.

O setor integra o chamado Centro Expandido da capital e é uma das principais vias de acesso às regiões sul e sudeste de Goiânia e também à nossa vizinha e potente Aparecida. Mas todo este desenvolvimento só veio a partir da década de 60 com a expansão demográfica que aconteceu no bairro e a consequente chegada dos serviços básicos. Até esta época, o Setor Pedro Ludovico era uma verdadeira ilha cercada de mato por todos os lados. [...] Goiânia cresceu muito e a região sul foi o destino primeiro dessa expansão. Aos poucos os lotes desvalorizados [...] foram se transformando e se tornaram disputados por moradores, construtoras e empresas. E hoje o bairro está em uma região das mais valorizadas e centrais de Goiânia.²²

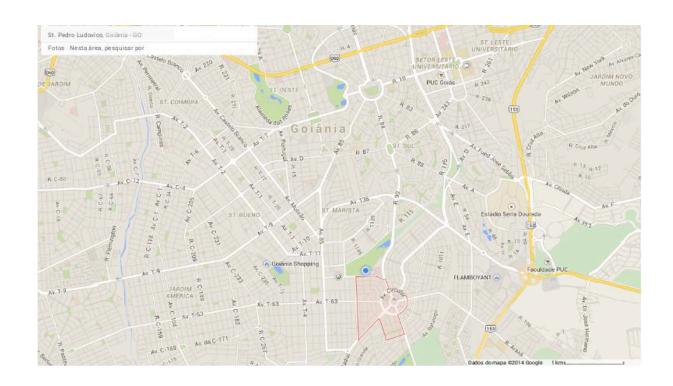
Nas entrevistas com as coordenadoras das escolas de ensino fundamental e com o integrante do Grupo Zabriskie o setor Pedro Ludovico foi considerado de fácil acesso, com uma mobilidade facilitada pela proximidade a um terminal de ônibus mas, ao mesmo tempo um bairro que oferece pouca segurança, segundo eles/as considerado um dos mais perigosos de Goiânia. Os/as alunos/as e ex-alunos/as da escola de teatro em geral não moram próximos/as à escola, são dos setores Bela Vista, Bueno e moradores/as de condomínios que ficam mais afastados na cidade; a maioria deles/as, alunos/as e ex-alunos/as, estudam, ou estudaram em escolas de ensino privado.

Os/as responsáveis pelos/as alunos/as da escola de teatro são professores/as universitários/as, pessoas que são concursadas no ministério público, por exemplo, da área da justiça, e alguns poucos trabalham como empresários. A partir dos encontros com os/as participantes e da entrevista realizada com o integrante do Grupo Zabriskie (e coordenador das atividades realizadas na escola), pude perceber que a religião não é um fator marcante no dia a dia da escola, "[...] a maioria tem uma formação muito mais filosófica, voltada mais para as questões éticas, do que espiritual ou religiosa, pelo menos isso nunca foi evidenciado em nenhum momento em sala de aula".

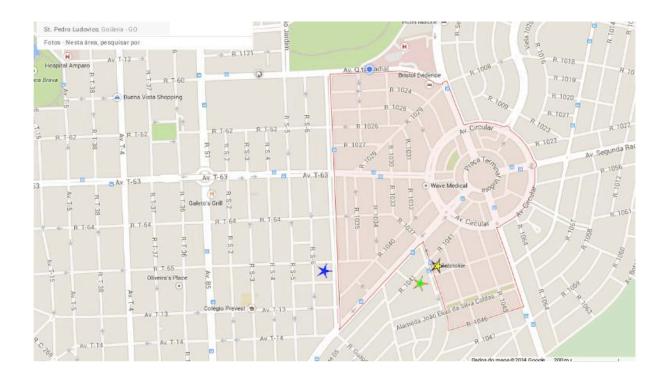
_

²² Informações presentes no sítio eletrônico "GÓIAS DE NORTE A SUL".

²³ Fala do integrante do Grupo durante entrevista no dia 19 de novembro de 2014.



Mapa 1 Setor Pedro Ludovico selecionado em vermelho.



Mapa 2 Setor Pedro Ludovico selecionado em vermelho. As escolas estão indicadas pelas estrelas.

As outras duas escolas eu escolhi levando em consideração, primeiramente, que eu queria trabalhar com escolas públicas. Eu considerei também levar a proposta para escolas de ensino fundamental privadas, mas conclui que eu não teria tempo para abordar todos esses espaços. A intenção era a de perceber se há ou não diferenças substanciais entre alunos/as de camadas sociais diversas, e perceber as diferenças em se executar uma proposta interativa em ambientes de ensino formal e de uma escola de teatro. O segundo critério foi espacial, escolhi escolas que eram próximas tanto do Zabriskie, quanto da minha residência. Eu não havia trabalhado em nenhuma escola pública anteriormente, logo não havia nenhum motivo específico para procurar outras escolas.

Essa proximidade espacial me permitiu no caso das escolas de ensino fundamental trabalhar com interlocutores/as que em sua maioria moram em regiões próximas, tendo alguns elementos de classes sociais semelhantes, o que aproxima relativamente as suas vivências. Também pude elaborar uma proposta de continuidade do trabalho de recepção com os/as interlocutores/as dos três espaços, com a criação de um cineclube que é realizado no espaço do Zabriskie, que é de fácil acesso aos/às participantes²⁴. Além disso, a facilidade de ir a campo e retornar para casa para escrever no caderno de campo, sem maiores transtornos (relacionados por exemplo à mobilidade no trânsito, já que pude fazer tudo à pé), ajudou bastante na exequibilidade da pesquisa. Esse foi um fator que achei importante, considerando que a pesquisa no mestrado, por mais que você tenha apoio do/a orientador/a, de grupos de estudos, de colegas, a prática, o ir a campo, é solitária. Durante a minha graduação em Imagem e Som, da Universidade Federal de São Carlos (cursado entre 2006 e 2009), realizei muitos trabalhos de produção sozinha, como, por exemplo, conseguir patrocinadores e apoiadores para os filmes e eventos de cujas organizações eu participei²⁵. Mas, geralmente, há uma equipe na qual se apoiar para realizar esses procedimentos e processamentos de informações.

Saí um dia de casa com o projeto em mão e visitei as escolas. Aquelas nas quais as

²⁴ Nas considerações finais eu descrevo e analiso o projeto do Cineclube Zabriskie, criado pelo Alexandre Augusto e eu com o intuito de dar continuidade às discussões sobre diversidade de gênero e sexualidade iniciadas nesta pesquisa de mestrado.

²⁵ Ter essa prática foi importante para mim, já que o processo como um todo envolve muita dedicação e exige que você *dê as caras* nos lugares que pretende trabalhar; não ter vergonha de insistir no contato e ir ao local, quando não se consegue falar pelo telefone (que são táticas comuns no trabalho de produção) para conseguir que seu projeto seja executado, minimamente, dentro do cronograma proposto.

coordenadoras gostaram do projeto, e me deram abertura para desenvolver a proposta, foram a Escola Municipal Itamar Martins Ferreira e o Colégio Estadual Dom Abel. Além dessas duas que se interessaram pelo projeto, visitei outras duas que não se encaixavam na proposta da pesquisa, uma por ser de ensino médio e a outra por trabalhar apenas com os primeiros anos do ensino fundamental.

A escola municipal atende ao Ensino Fundamental do sexto ao nono ano. A coordenadora foi muito receptiva, gostou do projeto da pesquisa e disse que seria bom ter alguém de fora para tratar sobre o assunto. Ela disse que levaria o projeto à reunião de planejamento para os/as professores/as avaliarem. A proposta inicial, aprovada nesta reunião, era de trabalhar com a faixa etária de dez a doze anos, entretanto, devido a preocupações concernentes às autorizações dos/as responsáveis, para a participação dos/as alunos/as, a coordenadora sugeriu que eu continuasse o planejamento das atividades com as turmas do nono ano (faixa etária de catorze a dezesseis anos).

Na escola municipal, são ao todo três turmas de nono ano, com aproximadamente trinta alunos/as em cada. Eles/as moram nas proximidades da escola, geralmente no setor Pedro Ludovico, "[...] a maioria é dessa região mesmo, poucos vêm de longe. Só às vezes porque moravam aqui e mudaram, então estão terminando o ano para transferir de escola". As mães são mais presentes no cotidiano escolar, muitas delas são empregadas domésticas. Os/as alunos/as, geralmente, moram com as mães, poucas são as famílias constituídas por pai, mãe e filho/a. "A classe econômica deles é mais baixa um pouco, a fonte de renda deles é um salário mínimo por mês e quase a metade dos nossos alunos têm bolsa família também." ²⁶ Há entre os/as interlocutores/as uma maioria de evangélicos/as, houve também alguns/mas que se declararam católicos/as e outros/as cristãos/ãs.

O colégio estadual atende ao Ensino Fundamental do oitavo ao nono ano (cinco turmas, nos turnos matutino e vespertino) e ao Ensino Médio (onze turmas, nos turnos matutino e noturno). No período matutino há duas turmas de oitavo ano e três turmas de nono ano, e há três turmas de primeira série e três turmas de terceira série. No período vespertino são oferecidos reforços de matemática e letramento, além de oficinas de teatro, música, dança, karatê e capoeira. A maioria dos/as alunos/as mora nas proximidades da escola. Os/as responsáveis que acompanham as atividades dos/as alunos/as na escola são caminhoneiros, empregadas domésticas, uma grande parte trabalha com telefonia, e alguns são empresários. A

²⁶ Fala da coordenadora durante entrevista no dia 18 de novembro de 2014.

coordenadora não consegue identificar se há uma maior participação dos pais ou das mães na escola. Ela disse que uma grande parte dos/as alunos/as mora só com os pais, "uma quantidade significativa", e outros/as só com as mães e "[...] muitos deles moram com os avós. A gente tem uma porcentagem muito grande de meninos que estão sem mãe e sem pai e que são criados pelos avós". Entre os/as interlocutores/as nessa escola há uma maioria de evangélicos, há católicos e poucos da religião espírita.

Cheguei ao colégio com a proposta de trabalhar apenas com as turmas de oitavo ano, mas a própria coordenadora (que gostou da proposta da pesquisa) sugeriu que eu trabalhasse com as cinco turmas, usando o período vespertino, destinado às oficinas oferecidas aos/às alunos/as, para realizar as atividades de recepção. A faixa etária varia de doze a dezesseis anos e cada turma tem aproximadamente trinta alunos. Essa sugestão da coordenadora foi ótima, já que eu acabei por trabalhar na escola municipal com as turmas de nono ano também.

2. A recepção

"Uma vez a visão – deve ter sido um dom – aquela visão que parece inerente ao olho da criança, um olho que reflete a perda da inocência de forma mais eloquente do que qualquer outra característica humana, um olho que, desde cedo aprende a classificar percepções, um olho que espelha o movimento do indivíduo em direção à morte pela sua crescente incapacidade de ver."

(BRAKHAGE, 1983, p. 341)

2.1. Tomboy

Tomboy , lançado em 2011, escrito e dirigido por Céline Sciamma, já começa com o título alternando as cores das letras entre o vermelho e o azul, insinuando o que será tratado nos próximos 82 minutos. Tomboy é uma palavra usada para designar meninas que se vestem e se comportam da maneira que, tradicionalmente, se espera que meninos o façam. Sabendo dessa informação, o espectador pode já, desde a primeira cena, deduzir que a personagem principal é uma menina. Ainda assim, a diretora opta por nos guiar nas primeiras cenas do filme de maneira que possamos enxergar a personagem principal como um menino. No caso dos/as participantes da minha pesquisa, essa proposta da diretora funcionou muito bem. Em todas as atividades de recepção, nas três escolas trabalhadas, houve um grande número de interlocutores/as que ficaram em dúvida, alguns até o final do filme, sobre qual seria o gênero da personagem principal. A maioria deles/as não sabia o significado da expressão tomboy, acredito que isso também tenha contribuído para a permanência da incerteza.

Essa incerteza pôde ser observada em muitos momentos em campo, e uma atividade realizada, que não havia sido planejada previamente, ilustra muito bem isso. Na escola de teatro foram realizados dois dias de atividades. No primeiro dia o filme foi exibido, os/as participantes preencheram as fichas e discutimos sobre o filme. No segundo dia foram realizados os jogos teatrais, com propostas de performances e improviso. Neste segundo dia, havia dois meninos que não haviam assistido ao filme ainda, mas que iriam participar dos jogos. Eu exibi o trailer aos dois, e propusemos (o Alexandre Augusto, do Grupo Zabriskie, e eu) aos/às outros/as participantes que eles/as narrassem a história coletivamente aos dois. Um/a a um/a foram alternando-se para contar a história do filme de maneira complementar. Do começo ao fim dessa narração coletiva houve uma grande incerteza a respeito do uso dos artigos, pronomes e substantivos para se referirem à personagem.

P3(a) ²⁷ O filme começa com uma garotinha lá, só que todo mundo pensa que é um garotinho, porque parece mais um garotinho do que uma garotinha [risadas]. E aí vai mostrando a vida deles, eles acabaram de mudar de casa e aí a garotinha vê um garotinho brincando e ela quer brincar também, aí ela desce para brincar mas os garotinhos já tinham ido embora e aí ela conhece uma garotinha. Só que aí ela fala para a garotinha que ela é um garotinho [risadas]. E aí passa o filme com todo mundo pensando que ela é um garotinho. Aí uma hora a irmãzinha dele descobre também que ela fingiu ser garotinho.

Alexandre Augusto: Ok, passa para a próxima. É só um pedacinho gente, mais rápido.

P5(a) A irmã dele, dela quando descobre a chantageia para ir para as brincadeiras com o irmão, irmã [risadas]. Ela vai e tem um dia que eles descem para brincar de futebol e um amigo do irmão dela, da irmã dela, sei lá, xinga a irmã dela de chata e a empurra. Aí a irmã mais velha, que finge ser um garotinho vai tirar satisfação.

P7(o) A garota que finge ser um garoto não tem um nome? Porque aí facilita.

[várias participantes] Laure! (informação verbal)²⁸

Retomando a fala da participante, o "filme começa" com a personagem principal em pé no carro, com seu pai lhe dando apoio, se deleitando com o vento no rosto e com a paisagem das árvores pelas ruas. Em seguida, ela aprende a dirigir sentada no colo do pai. Os dois chegam em casa, tudo é novo, acabaram de se mudar e se encontram com a mãe e a irmã mais nova. A personagem principal tem aproximadamente dez anos e sua irmã, Jeanne, seis. A mãe está grávida (já no final da gravidez) e o pai acabou de iniciar um novo emprego. A mãe pergunta à personagem se gostou do seu novo quarto, "Você viu o azul? Como você queria".

A protagonista e sua irmã têm uma ótima interação, brincam e leem juntas. Jeanne é esteticamente o oposto de sua irmã, seus pertences são todos cor de rosa, o cabelo é longo. A diretora faz questão de construir figuras que são como os, convencionalmente, opostos modelos do feminino e do masculino, mas também mostra que isso não determina em nada incompatibilidades entre seus comportamentos e seu convívio.

A personagem principal vê algumas crianças no pátio entre os prédios e vai até elas. No caminho, encontra Lisa, que a identifica como um menino, perguntando pelo seu nome. A nossa personagem principal, que até então não havia sido nomeada, se apresenta como Mickaël. Lisa e Mickaël vão para a floresta encontrar com as outras crianças e começam a

²⁷ Legenda: "P" refere-se a "participante"; o número indica a entrada do/a participante na discussão; e "a" indica ser um/a participante que se declara "menina", enquanto "o" indica ser um/a participante que se declara "menino".

²⁸ Escola de teatro, dia 21 de maio de 2014.

brincar com elas. Lisa é de um time, Mickaël de outro, e Lisa deixa Mickaël ganhar uma disputa, segundo ela, para que os outros meninos gostem dele. Em seguida, há uma cena das duas irmãs em uma banheira. Até aqui, praticamente todos/as participantes da pesquisa achavam que a personagem principal era um menino. Duas participantes inclusive disseram estranhar essa cena.

P5(a) Você vê o tanto que eles tratavam como menina, que ele até banhava com a irmã, né. Quando eu vi aquilo eu fiquei meio...

P1(a) É, por que que um menino está banhando com a irmãzinha? Eu nessa idade nem banhava mais com o meu irmão, nem andava mais de calcinha pela casa. (informação verbal)²⁹

As duas brincam de entrevistar uma à outra. "Qual é o seu nome? Quantos anos tem?", pergunta Mickaël, Jeanne inventa um nome e uma idade. Com essa brincadeira, a diretora faz alusão ao fato de que as crianças brincam de se inventar, estão a todo momento criando personagens, nomes, idades. A mãe pede para que elas saiam do banho. Tira a mais nova da banheira e grita "Laure, saia do banho!". Laure se levanta e vemos o seu corpo nu, que nos mostra a presença de uma genitália feminina, ou ausência de uma masculina. Em *Da linguagem e da carne* (LAQUEUR, 2001), o autor escreve sobre como até o século XVIII a medicina ocidental não separava os genitais masculino e feminino como órgãos distintos, e sim como variações um do outro. Considerando a referência (sociedades ocidentais), é claro que o feminino tinha o masculino como princípio, logo aquele seria uma inversão deste. Ter o conhecimento deste histórico do cientificismo em torno do *sexo biológico* humano nos ajuda a perceber o quanto estas definições são circunstanciais, e concernentes às fortuitas necessidades normativas de determinada conjuntura cultural.

Não necessariamente Laure se fez passar por Mickaël por querer de fato *mudar* de gênero; o que também não quer dizer que o tenha feito apenas a título de brincadeira. O que há com certeza é o desejo de se ver e interagir de outra maneira, diferente daquela que lhe é *predeterminada*. Joan Scott, ao escrever sobre as noções de poder social, aponta para um conceito de "agência humana", que estabelece "a possibilidade da negação, da resistência, da reinterpretação" e permite "o jogo da invenção metafórica e da imaginação" (1995, p. 86). A meu ver, as intenções de Laure/Mickaël são de fruir das possibilidades que comutar entre um papel social e outro lhe trazem. Segundo Joan Scott

-

²⁹ Colégio estadual, dia 09 de maio de 2014.

[...] "homem" e "mulher" são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque elas não têm um sentido último, nem transcendental. Transbordantes porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas (1995, p. 93)

Porém, as ações dessa personagem vão além de suas intenções, e representam o troçar dos limites destes mesmos papéis sociais, *predeterminados* por padrões culturais anteriores à existência das crianças em questão. Eu acreditava que essa seria a cena com a qual todos/as participantes teriam a certeza de que a personagem é uma menina. Entretanto, muitos/as ainda ficaram em dúvida. Alguns/mas por desatenção, outros/as porque ficaram confusos/as com as cenas que se seguiram. E, houve um participante que admitiu não ter olhado para a genitália da personagem, por constrangimento. Isso é significativo, pois este filme trabalha com a nudez da personagem o tempo todo, se a considerarmos do sexo feminino, pois há muitas cenas dela com o tórax despido. No entanto, se a considerarmos do sexo masculino, a única cena de nudez de fato seria a cena em que Mickaël se levanta na banheira, que, ao mesmo tempo, é a cena que nos apresenta Laure. Ou seja, o filme desbarata esses limites, que são claramente estabelecidos por normas sociais, e não inerentes ao corpo.



Fotografia 1 Cena da personagem levantando-se na banheira

Entretanto, me questiono sobre a importância dada pela diretora à presença de uma vulva, e ausência de um pênis na personagem. A "importância" dada é clara para mim, já que

ela opta por um plano aberto, no qual a câmera está parada e enquadra o corpo inteiro de Laure/Mickaël ao levantar-se, cobrir-se com a toalha e sair da banheira. É como se nós, espectadores, estivéssemos sentados ali no banheiro, como *voyeurs* da ação. É como se ela usasse esta cena para dizer: Sim, ela é uma criança do sexo feminino. Mas, além de justificar o título do filme, caracterizando a personagem como uma menina *tomboy*, qual é a relevância de identificá-la, segundo os nossos padrões culturais, como uma menina? Afinal, mesmo com essa cena, os/as participantes que assistiram ao filme, continuaram em dúvida. Isso porque, nas cenas que se seguiram, a personagem continuou a relacionar-se com o seu grupo de amigos/as enquanto um menino. Creio que esse *estampar* a genitália feminina aos nossos olhos não sobrepôs às relações sociais que a personagem estabeleceu ao longo da história. A conversa entre os/as participantes, ao começarem a preencher a ficha sobre o filme, instiga essa reflexão. A primeira questão referente ao filme era se Laure era menino, menina e havia a opção "não sei".

P1(o) Laure era...os dois sexos.

P2(a) Era mulher ow!

P3(a) Ela tinha voz de menino, parecia um menino. (informação verbal)³⁰

P1(a) Laure era...menina, né?

P2(o) Era uma menina que era menino, um menino que nasceu com o sexo trocado.

P1(a) Mas, Laure era um menino então, no caso, menino ou menina? Menina. (informação verbal)³¹

Percebe-se aqui a influência dos diálogos desenvolvidos no processo de recepção para a análise fílmica. Andréa Barbosa e Edgar Cunha (2006, p. 54) afirmam que os trabalhos antropológicos que lidam com a análise da imagem na perspectiva das narrativas audiovisuais como objeto "[...] lidam também com o cruzamento de olhares: o do autor das imagens, os dos sujeitos da imagem e o do próprio pesquisador". Já Massimo Canevacci (2001, p. 8) propõe uma análise da "comunicação etnográfica" a partir de três sujeitos, "intérpretes que negociam os significados [...] todos com igual direito à plena subjetividade: o autor do texto visual (*filmaker*, fotógrafo ou cibernauta), o ator em cena (informante nativo ou profissional), o espectador". O/a autor/a e os sujeitos das imagens, ou "ator em cena", no caso da obra

_

³⁰ Colégio estadual, dia 30 de abril de 2014.

³¹ Colégio estadual, dia 09 de maio de 2014.

ficcional estão entrelaçados na narrativa fílmica³². Considerando essas duas propostas teóricas, uma centrada na análise fílmica (Barbosa e Cunha), a outra já levando em consideração o/a espectador/a (Canevacci), podemos transformar os limites da análise fílmica ao levar em consideração a recepção. Considerei então a existência de uma relação triangular e retroalimentar entre a pesquisadora, o filme e os/as interlocutores/as, a qual dá à escrita um sentido mais visceral. A recepção fílmica com os/as participantes me despertou para outros aspectos da narrativa. Eles/as dão importância a outros pontos da história, reagem com outra bagagem e olhar. Eu pude sentir a partir de suas colocações as emoções de se relacionar com o filme pela primeira vez, conhecer aquelas personagens novamente e com outras perspectivas.

Os pais não são nomeados. Olhamos para eles como o pai e a mãe. As personagens que ganham importância são as crianças. A interação de Laure com a mãe é carinhosa, e a mãe sempre traz algum detalhe que ressalta o lado tomboy de Laure. Quando ela conta que conheceu Lisa a mãe diz "Que bom, você está sempre brincando com meninos". Ao entregar uma chave a Laure, para que tenha a liberdade de ir e vir em casa, a chave está amarrada por um cordão cor de rosa, que Mickaël logo troca por um branco.

Em outra cena, Lisa pega uma maquiagem e fala que eles/as vão brincar de se maquiar "como uma mulher" e começa a maquiar Mickaël. Ao terminar de maquiar Mickaël, Lisa diz que ele "fica bem de mulher". Quando Laure chega em casa (querendo rapidamente tirar a maquiagem) a mãe a vê e a elogia, dizendo que ela fica bem daquele jeito. A mãe é de alguma forma cerceadora dos desejos de Laure, já que, automaticamente, ressalta a feminilidade de sua filha. E, posteriormente, é ela quem deverá lidar com a resolução do segredo de Mickaël. A relação com o pai é construída diferentemente, ele a apoia, joga cartas com Laure e ainda diz que gostaria que ela soubesse jogar pôquer, deixa que ela prove um gole de cerveja. Ao mesmo tempo a abraça e a segura no colo quando ela demonstra ansiedade e insegurança (chupando o próprio dedo). A cena seria a mesma se fosse Mickaël e não Laure, a relação estabelecida entre um pai e uma filha nesse retrato familiar seria a mesma?

_

³² Esse entrelaçamento pode ser esmiuçado em uma análise fílmica, levando-se em consideração inclusive outros aspectos técnicos, estéticos e políticos, além de outras perspectivas e subjetividades. Entretanto, priorizando a análise do processo de recepção fílmica proposto nessa pesquisa e focando a temática de gênero e sexualidade que foi trabalhada com os/as interlocutores/as, optei por estudar os olhares da autora do filme e da atriz em cena enquanto um conjunto que caracteriza a perspectiva sobre a temática dentro da narrativa fílmica.

Brisa: E vocês acham que na relação com os pais faz diferença se você é menino ou menina?

P1(o) Ai, eu acho que é diferente, eu não conto tudo para a minha mãe não. P2(a) A minha relação com os meus pais é ótima. Eu falo sobre tudo com eles, sobre sexo, sexualidades, essas coisas todas. Na minha sincera opinião, se o filho for menina o pai vai querer cuidar mais dela e ela vai ter uma certa intimidade com a mãe, porque ela vai conversar sobre a puberdade, sobre mudança de hormônios no corpo. Quando eu comecei a mudar, quando eu menstruei pela primeira vez eu

pensei "meu Deus, eu estou morrendo, cadê a minha mãe?!" (informação verbal)³³

Em muitas cenas, Mickaël observa um menino em especial, que aparenta ser o mais *másculo* do grupo (que diz já ter beijado tantas meninas que nem conta mais), jogando futebol, cuspindo no chão. Enquanto isso Lisa observa Mickaël e diz a ele que não é como os outros. Houve uma participante que, durante a discussão sobre o filme, disse que achava que Laure queria ser um menino diferente, de certa forma, melhor em relação aos outros.

P1(a) Ah, sei lá, porque eu acho que ela via, assim, os meninos fazendo coisas erradas com as meninas, a maioria das vezes os meninos fazem isso, aí eu acho que ela queria ser uma pessoa que mudasse, que ela fosse o único menino que fosse diferente de todos. (informação verbal)³⁴

Quando Laure está em casa, no banheiro, tira a blusa e se observa com o tórax nu, dá uma cusparada na pia, como se estivesse experimentando novos comportamentos, testando se conseguiria se passar por menino. Segundo uma das participantes, Mickaël, nesta cena, estaria reparando nas ausências de seu corpo em relação aos corpos, supostamente, masculinos de seus amigos.

Mickaël encontra os meninos jogando futebol e pede para participar. Entra para o time dos sem camisa. A princípio, fica vestido, mas após algumas jogadas tira a camiseta e dá uma cusparada. É interessante como a cusparada complementa a ação de se despir, o comportamento reforça a sua confiança como menino, a vestimenta não basta. Em relação a essa cena, os/as participantes disseram achar que Laure deve ter se sentido envergonhada ao tirar a camiseta, mas depois percebeu que ninguém notou a diferença e que estava tudo bem. Essa cena representa um momento de provação para a personagem; há sentimentos de coragem e transgressão envolvidos em um simples gesto de se despir.

³⁴ Colégio estadual, dia 09 de maio de 2014.

³³ Escola municipal, dia 28 de maio de 2014.

Lisa assiste ao jogo (em uma cena anterior Lisa disse a Mickaël que os meninos não a deixavam jogar), oferece algo para Mickaël beber e o elogia jogando, fazendo um papel de torcedora. O jogo é parado para fazerem xixi no gramado ao lado do campo. Mickaël veste sua camiseta e vai para o meio do mato se esconder para fazer xixi. Agacha e levanta assustado quando começam a chamar por seu nome, vira e vê um dos meninos. Por um instante pensamos que o segredo virá à tona, mas o menino sai gritando que o Mickaël fez xixi nas calças. Ele sai correndo e volta para casa. Lava sua bermuda na pia do banheiro, e a guarda no armário, não quer dar explicações do ocorrido. Esta cena é simbólica da presença do armário na vida da personagem. Podemos fazer uma analogia dessa cena com a metáfora do armário de Eve Sedgwick (2008) citada anteriormente quando escrevi sobre as problemáticas enfrentadas pelo indivíduo em se assumir ou não. A personagem vivencia essa realidade de ter um segredo, de manter Mickaël dentro do armário em casa. Isso porque teme as consequências da descoberta, não sabe como seus familiares irão reagir ao saber da existência de Mickaël.



Fotografia 2 Cena de Mickaël jogando futebol, logo após ter tirado a camiseta

A relação de Mickaël com Lisa explora polêmicas de gênero e sexualidade, desafiando o que é o comportamento desejado pelas crianças e o que é esperado pela sociedade. Mickaël se constrói para passar por um menino como os outros, mas Lisa gosta do fato de ele não ser igual. Lisa vai até a casa de Mickaël e o convida para ir até a casa dela. Laure/Mickaël avisa

sua irmã mais nova que vai sair, mas ela não pode ir junto. Então a irmã mais nova fica sozinha em casa, a câmera a enquadra de longe no centro da sala, solitária; esta é uma das cenas que provoca no/a interlocutor/a uma simpatia pela irmã mais nova e prepara terreno para a compreensão de como faz todo sentido a aceitação que a irmã mais nova tem com a existência de Mickaël³⁵. Chegando na casa de Lisa e eles/as brincam ouvindo música e dançando. Mickaël a princípio só observa Lisa, mas Lisa o puxa e Mickaël/ Laure se solta; param ofegantes e de mãos dadas. Lisa o convida para nadar com as outras crianças no dia seguinte. Em casa, Laure pega o seu maiô e o corta para transformá-lo em calção. Se olha no espelho, mas sente falta de algo. Procura massinha e, enquanto a irmã mais nova faz um espaguete, Laure faz um objeto fálico para Mickaël. Faz o teste, leva para o quarto e o coloca no calção, sorri satisfeita.



Fotografia 3 Cena com Mickaël e Lisa na água

Em seguida às brincadeiras das crianças no rio, há uma cena de Lisa caminhando e levando Mickaël, de olhos fechados, pela mão. Os dois vão se afastando do grupo de crianças

Posteriormente, quando Jeanne descobre o segredo de Laure ela o aceita com a condição de que possa ir com Mickaël conviver com as outras crianças. Ou seja, a irmã mais nova não se importa que Laure seja Mickaël contanto que ela possa participar da sua vida, compartilhar suas experiências, suas alegrias e aventuras. Ela gosta de sua irmã independentemente de ela querer ser um menino, pois não aceitar Mickaël significaria não desfrutar dessa relação que é tão importante para ela. Ao invés de ter uma irmã presente apenas no âmbito familiar, ela passa a ter uma irmã que também é um irmão, e que é muito feliz assim. Essa aceitação lhe permite conhecer Laure/Mickaël em todas as situações de sua vida e participar assim de sua felicidade.

e adentrando a vegetação, mantendo-se próximos da água. Lisa põe a mão sobre os olhos de Mickaël e o beija. Mickaël dá um sorriso, gosta mas não faz uma cara de felicidade desde o princípio. À noite, Laure guarda o pênis de massinha na caixa na qual guarda seus dentes de leite, como algo especial a ser lembrado. Os dentes de leite guardados representam lembranças de uma passagem, simbolizam uma transformação. Laure poderia ter guardado seu pênis em qualquer canto, mas opta por esse lugar que simboliza a sua sensação de estar transformada.

Lisa vai até a casa de Mickaël e pergunta por ele para a irmã mais nova. Jeanne diz que está sozinha, entende que Lisa procurava pela sua irmã mas não a desmente. Laure chega com a mãe do mercado, Jeanne fala para Laure que Lisa veio procurar o Mickaël e pergunta por que fez isso, por que se fez passar por um menino e ameaça contar para a mãe. Laure tapa a boca de Jeanne com a mão e combina com Jeanne que se ela não contar pode ir todos os dias brincar com as outras crianças. A irmã passa a ser sua companheira, não só não conta sobre Mickaël como se diverte com seu irmão mais velho. No jantar, os pais perguntam sobre o que fizeram durante o dia. Laure conta que fizeram uma batalha de água. A mãe diz que as crianças são gentis de brincarem com Jeanne (por ser mais nova) e ela responde que sim, mas que o seu preferido é o Mickaël, um amigo de Laure, e ri bastante.

Agora as aulas vão começar, Lisa questiona Mickaël por que ela não viu seu nome na lista da turma que ele diz que iniciará. Ele diz um pouco inseguro que deve ser por causa da mudança. Lisa expressa o desejo de estudarem juntos e eles se beijam. Em seguida, Jeanne cai e se machuca porque algum dos meninos a empurrou. Mickaël começa a brigar com o menino até que o menino pede que ele pare. Em casa, enquanto Laure cuida do machucado no joelho de Jeanne, a campainha toca e é a mãe do menino que brigou com Mickaël. O segredo é revelado.

A mãe de Laure demora um pouco a entender sobre o que a mãe do menino veio reclamar. Quando ela percebe que o Mickaël, o qual essa vizinha acusa de ter brigado com o seu filho, era a sua filha fica atordoada, mas não desmente Laure na hora, demanda que Mickaël peça desculpas e avisa que o colocará de castigo. Quando a mãe do menino vai embora, a mãe de Laure briga com ela, pergunta por que fez aquilo, por que mentiu para todo mundo que era um menino, e lhe dá um tapa na cara. Laure chora em seu quarto, ao lado de seu pai. O pai fala para que ela não se aborreça com a mãe, para não se chatear que isso vai passar. Laure diz ao pai que quer ir embora, se mudar. Percebe-se aqui novamente a diferença que a diretora dá aos papéis da mãe e do pai. A mãe é mais severa, mas é ela quem tem que de fato lidar com a questão; o pai consola a filha, mas no dia seguinte ele vai para o trabalho e

não lidará com o problema. À noite, Laure está deitada na cama, Jeanne chega e se deita ao seu lado. Elas começam a brincar de adivinhar a celebridade. Esse jogo começa com as perguntas "é homem? É mulher?", retomando a questão da importância que damos ao gênero em nossas culturas para a construção de nossas identidades.

A mãe de Laure a acorda e ordena que ela coloque um vestido. Ela a obriga a ir à casa do menino com quem Mickaël brigou e à casa de Lisa, para esclarecer a *confusão*. A caminho da casa de Lisa, a mãe explica a Laure que não está fazendo aquilo para puni-la, que ela não se importa que Laure "brinque" de ser menino, mas que as aulas na escola já iriam começar, que ela não poderia continuar *fingindo* o ano todo. O *fingir* deve ser relativizado já que enquanto para a mãe *Mickaël* não passa de uma brincadeira, para Laure *Mickaël* transcende a simples ludicidade e permeia os seus processos de identificação. Questão que não é levada em consideração pela mãe, que toma todas as decisões sem estabelecer um diálogo real com a sua filha.

Nas duas cenas que seguem quem conversa são as mães. Porém, a câmera foca nas crianças. É interessante observar que essas são as únicas cenas nas quais a personagem principal está simbolicamente vestida de mulher; e nestas cenas ela não tem direito à voz. Sua opinião a respeito do que está acontecendo não faz diferença na decisão das ações, existe uma mão autoritária arrastando a protagonista, uma pessoa que fala por ela e que decide o que é a sua verdade e como ela deve ser expressada. Essa é uma condição na qual a maioria das crianças se encontra, mas simbolicamente vemos aí a condição da mulher representada. Condição a qual Laure driblou em seu grupo social, mas foi oprimida por uma autoridade maior que, se em outros momentos poderia ser personificada por outros papéis sociais (órgãos institucionais, colegas de trabalho, chefes, companheiros/as carregados/as do sentimento de propriedade em relação ao/à outro/a), nessa fase de sua vida, foi a sua mãe. Elas não falam uma palavra, reserva-se o significado para a troca de olhares. Quando Lisa chega em casa, a mãe a chama, não se ouve o que conversam, ela volta para o foco, olha para Laure e sai para o seu quarto. Laure sai do apartamento correndo, foge para a floresta.

Durante o processo de recepção, pude perceber que a grande maioria, tanto meninos quanto meninas, dos/as participantes não gostou da mãe ou do que a mãe fez com a Laure/Mickaël no final do filme, ao obrigá-la a colocar um vestido e ir se desculpar sem haver um diálogo prévio a esse respeito. Apenas dois participantes, um do colégio estadual e outro da escola municipal, marcaram na questão cinco³⁶ que os pais deveriam forçá-la a usar o

-

³⁶ A questão de número cinco é "O que você acha que os pais da Laure deveriam ter feito ao descobrirem sobre

vestido e pedir desculpas aos vizinhos (talvez eles tenham entendido que deveriam marcar o que aconteceu no filme; afirmo isso porque ambos marcaram que o beijo entre Lisa e Mickaël era normal, inclusive foi o que um deles mais gostou no filme, e o outro não gostou da mãe ter obrigado Laure a contar para Lisa que ela também era uma menina).

Laure/Mickaël caminha sozinho/a, senta-se e tira o vestido, fica de blusa e bermuda que estavam por baixo. Há um plano sequência, a câmera sai da personagem e sobe para as copas das árvores, como se estivéssemos vendo o que a personagem olha; então nos identificamos com o seu olhar, miramos a luz levemente nos cegando entre os galhos e folhas, sentimos instantes de tranquilidade, uma suspensão das angústias que presenciamos; diferentemente da cena do banho, na qual nos posicionamos como *voyeurs*, a diretora nos aproxima de Laure. Mas quando a câmera realiza o movimento de descida há o vestido pendurado, largado em um galho próximo ao nosso olhar, e a personagem já está indo embora e deixando-nos sós com aquilo que simbolizou a sua humilhação; ela se afasta do nosso jugo, ela não precisa nem do nosso olhar analítico (nos certificando do seu gênero), nem da nossa identificação; ela recusa o nosso *enquadramento*.

Laure vê de longe os meninos conversando com a Lisa, um dos meninos conta aos outros que Mickaël é uma menina. Eles ouvem Mickaël/ Laure e correm atrás dele/a. Eles o/a cercam. Laure/Mickaël chora contido/a (os olhos avermelhados), eles o/a pressionam querendo que prove que é uma menina. Lisa chega e questiona o que fazem, pede que o/a deixem quieto/a. O menino *mais másculo* diz que deve ser ela a verificar se Mickaël é mesmo uma menina; que se for uma menina, Lisa a beijou e é nojento "Não é nojento?!", "Sim, é nojento" Lisa responde sem muita convicção. Lisa então confirma. Laure fica só, sentada e encolhida aos pés de uma grande árvore.

O plano é aberto, Laure abraça os joelhos, em posição fetal, que reflete o trauma sofrido pelas discriminações e coerções do grupo. Seu corpo foi invadido, corpo este que nunca foi seu de fato e que, ao tentar torná-lo próprio, foi violado. Além da violação física, das crianças a coagindo a mostrar a sua genitália, há a violência simbólica envolvida. Afinal, ter uma genitália feminina desconstruiu perante o seu grupo social a imagem masculina que havia criado. A genitália sempre esteve ali, Laure sempre soube da sua existência, e deveria caber apenas a ela dar significado ao que é seu. Nesta cena fica explicito que não, o corpo não é próprio do indivíduo já que o seu significado é determinado pela sociedade.

Miquel?". No áudio original, em francês, o nome da personagem é Mickaël. A cópia que eu exibi para os/as participantes foi dublada em português e eu resolvi escrever os nomes das personagens nas fichas sobre o filme de acordo com a sonoridade do áudio em português, por isso "Miquel".

O filme termina com o nascimento do irmão de Laure. A mãe pergunta se Laure não quer brincar lá fora, que as aulas começam no dia seguinte. Laure responde que prefere ficar em casa. Pega um bolinho e sai para a varanda. Vê Lisa e resolve descer. Após um momento de silêncio, Lisa refaz a pergunta do início do filme "Como você se chama?", "Laure", responde a personagem e sorri.

Tomboy nos leva a questionar o por quê de nossas infindáveis classificações; por que precisamos criar categorias para tudo e para todos? Uma das maneiras de desestabilizar as certezas heteronormativas é através de filmes como esse. A maioria dos/as participantes respondeu na ficha que em uma hipotética continuação da história Lisa continuaria a ser amiga de Laure e que os meninos não deixariam Laure continuar jogando futebol. Também preencheram que as outras crianças excluiriam Laure na escola, e que Lisa gostaria de jogar futebol se os meninos a chamassem para brincar. Além de acharem maldade o que fizeram com Laure na floresta (um único menino marcou a opção "bem-feito"; e só uma menina marcou "normal"). Mesmo sem ter noções de teorias ou definições a esse respeito, o diálogo no primeiro dia de atividade de recepção na escola de teatro revela o surgimento de ponderações nesse caminho por parte dos/as participantes.

P5(a) Ela nem sabia que ela era uma menina, então ela estava gostando dele por não saber que era uma menina. Então eu fico pensando se você do nada se apaixonar por uma pessoa e depois você descobre que ela é do sexo oposto isso vai interferir alguma coisa na sua relação com ela? Mas porque a sociedade impõe, não porque você quer.

P6(a) Eu acho que nós somos presos a isso tudo, são coisas que já vieram impostas para nós, de toda uma cultura, de toda uma sociedade que cresceu assim. Não sei nem se eu poderia dizer preconceituosa sabe, eu acho que não concordo muito com esse termo. Mas eu acho que as pessoas ficam presas por essas ideias que são impostas. (informação verbal)³⁷

Uma das opções da diretora do filme que ajuda nesse sentido é a escolha de retratar uma família cujos pais se relacionam com a filha de maneira *aparentemente* tranquila. Isso nos leva a pensar sobre como os julgamentos vindos de fora, das outras crianças, dos outros pais, e das próprias instituições podem ser cerceadores, sobretudo quando os pais não têm o esclarecimento, ou não têm a coragem para lidar com a situação apoiando seus filhos, ao invés de reprimir os seus desejos. E isso também é mostrado na história, quando ao final do filme, os pais lidam com a situação de maneira supressora. Ao invés de conversar sobre o assunto com Laure, eles apagam a identidade que ela havia criado para si.

-

³⁷ Escola de teatro, dia 14 de maio de 2014.

Ao final do filme, um dos argumentos que a mãe usa para justificar seu ato de desmentir a filha é que na escola Laure terá que lidar com o fato de não poder simplesmente escolher o seu gênero; lá, ela é, institucionalmente, uma menina. Autores que estudam a antropologia da criança falam sobre como a infância traz predeterminações várias, que são impostas às crianças. Além de todas as coisas que elas devem fazer, há um número enorme de proibições. As crianças que, como Laure, além de se encontrarem nessa condição, de *criança* (infante, aquele que não possui voz), ainda não se encaixam nos modelos de gênero e sexualidade sem de alguma forma questioná-los ou desafiá-los, sentem mais concretamente a experiência de estar em uma das fronteiras de significados e sentidos que são as realidades em que vivemos. Manuel Sarmento, pesquisador na área da infância, afirma em uma entrevista que

[...] cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social. Quer dizer, quando nasce a criança vai entrar num mundo em que lhe é permitido fazer certas coisas e outras lhe são interditadas, onde é conduzida a comportar-se e a pensar de determinados modos e onde outros modos de pensar ou de se comportar são reprimidos (2006, pp. 19-20).

No filme há a presença constante da vegetação. A cena inicial é de interação de Laure com a paisagem, antes mesmo de vermos a interação dela com o seu pai. As brincadeiras quase todas são ao ar livre, e muitas delas em meio à vegetação. Essa é uma associação interessante, pois muitos dos debates levantados pelos estudos queer são justamente para desconstruir a ideia de que o sexo seja determinado pela natureza, de que ele seja pura e simplesmente biológico. O gênero, a sexualidade e o sexo em si são culturalmente construídos. A água também se faz presente na história do filme como um todo. Na cena em que vemos a genitália da personagem ela se levanta na água da banheira, após tomar banho com a irmã. Na cena na qual a protagonista joga futebol e tira sua camiseta para se enturmar a Lisa lhe dá água para matar sua sede. Em seguida ela ao fazer xixi molha sua bermuda, que depois é pendurada molhada dentro do armário do quarto. A cena na qual a personagem usa uma prótese peniana (feita de massinha) e coloca à prova a identidade de Mickaël é toda realizada na água, quando ela brinca com as outras crianças no rio. O seu primeiro beijo com Lisa é recebido à beira do mesmo rio. Há ainda uma última brincadeira entre as crianças de guerra d'água, na qual elas jogam água umas nas outras com garrafas de plástico, brincadeira cuja ocorrência independe das diferenças de gênero.

Segundo Gaston Bachelard (2013, p. 10) "Uma gota de água poderosa basta para criar um mundo e para dissolver a noite. Para sonhar o poder, necessita-se apenas de uma gota

imaginada em profundidade. A água assim dinamizada é um embrião; dá à vida um impulso inesgotável." A água nas obras de arte pode simbolizar transformação, intimidade, destino, elemento transitório, ser em vertigem, morte cotidiana, sofrimento infinito, profundidade, sexo, sexualidade. Laure/Mickaël passa por esse fluxo de simbologias ao longo do filme. Um fluxo intenso para qualquer pessoa processar, principalmente quando se encontra sozinha nessas descobertas.

Ao assistirmos *Tomboy*, presenciamos uma obra que não cai nos clichês dos dramas retratados em grande parte dos filmes que falam sobre as questões de gênero e sexualidade. Muitas das histórias vistas em filmes desse gênero tratam o assunto com uma dramaticidade extrema, o que muitas das vezes retrata situações reais, mas que pode desviar a reflexão do espectador de questões mais importantes do que a simples identificação com o sofrimento de uma única pessoa. Luis Buñuel fala sobre essa importância da representação no cinema de determinadas histórias que retratem algo que vá além de uma simples identificação individual. Ele afirma que "[...] se o espectador compartilha das alegrias, das tristezas, das angústias de determinado personagem da tela, será por ver nele refletidas as alegrias, tristezas e angústias de toda a sociedade, e por conseguinte as suas próprias". (1983, p. 335)

As reflexões e discussões levantadas sobre um filme como esse, se cuidadosamente propostas, podem provocar e revelar muito mais que qualquer cartilha didática. Trazer problemáticas das teorias de gênero e sexualidade pode enriquecer muito a discussão proposta com crianças e adolescentes. Como disse Guacira Louro, "A teoria queer permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação." (2004, p. 47)

2.2. As atividades nas escolas

Para fazer essa análise da recepção cinematográfica, foram realizadas exibições do filme *Tomboy* para crianças e adolescentes das três escolas. Devido à duração da atividade proposta (só a exibição do filme já tinha a duração de 82 minutos)³⁸, e pelo fato de nem

_

³⁸ Após essas experiências de recepção nas escolas, uma das observações que pude fazer foi que para realizar essa proposta de discussão em seguida ao filme seria melhor trabalhar com curtas, ou videoclipes. Assim, haveria um tempo maior disponível para a discussão com os/as participantes. No caso de professores/as que trabalham na própria escola, passar um longa não seria problemático, pois as discussões poderiam vir no dia seguinte, ou talvez trabalhar de maneira interdisciplinar. O que normalmente não é feito, o que pude perceber é que não há momentos de discussão sobre os filmes que são exibidos nas escolas.

todos/as os/as alunos/as poderem participar, nestas escolas a atividade foi extracurricular, sendo voluntária a participação dos/as alunos/as. Após as exibições foram promovidas discussões sobre o filme. Eu me esforcei em perceber e balancear as minhas intervenções na relação com os/as participantes, acredito que não foi possível retirar a minha subjetividade dessa interação, nem creio que seria interessante.

Para dar um pontapé inicial na discussão e proporcionar a oportunidade para os/as mais tímidos/as também se expressarem, foi elaborada uma ficha³⁹ com questões sobre o filme a serem preenchidas pelos/as interlocutores/as. Marialva Monteiro, em sua dissertação, A recepção da mensagem audiovisual pela criança, descreve um trabalho de recepção fílmica, no qual, após a exibição dos curtas-metragens selecionados, ela aplicava questionários para registrar como as crianças se relacionavam com os filmes. Esse método de coleta de dados por meio de questionários foi uma ótima ferramenta para o meu trabalho de campo, já que nas escolas de ensino fundamental os momentos reservados para a discussão foram breves, por questões logísticas.

Após chegar na escola, esperar bater o sinal, passar de sala em sala chamando os/as alunos/as que queriam participar e que haviam trazido os termos assinados pelos/as responsáveis, falar com as professoras, acompanhar os/as alunos/as até a sala onde faríamos as atividades, a exibição do filme terminava faltando poucos minutos para o recreio, logo, a maioria dos/as alunos/as ficava inquieta desejando sair mais cedo para o intervalo. Isso foi um problema que enfrentei principalmente na escola municipal, já que as atividades ocorriam concomitantemente às aulas regulares. No colégio estadual, como as atividades foram realizadas no período reservado para reforço e oficinas havia uma flexibilidade maior nas idas e vindas dos/as alunos/as. Houve uma ocasião na qual os/as participantes voltaram à sala após o término do intervalo para continuarmos a atividade.

Optei por intitular os questionários de fichas, tentando distanciar a sensação por parte dos/as participantes de estarem em uma situação de teste. Ao mesmo tempo lidei com essas fichas enquanto disparadores para incentivar a conversa entre os/as participantes. Elaborei as questões me restringindo à história do filme. Mas deixei claro para os/as participantes que não havia respostas certas ou erradas, que eles/as poderiam simplesmente expressar a opinião deles/as sobre o filme, e inclusive, na ficha, marcar mais de uma opção, ou escrever uma resposta que lhes parecesse mais adequada.

³⁹ Ver Anexo A, para a melhor compreensão das questões trabalhadas com os/as interlocutores/as a partir da ficha.

Então os/as interlocutores/as eram despertados/as para algumas questões do filme. Tentei durante as discussões evitar ao máximo *dar respostas*, incentivando o diálogo e a reflexão entre eles. A sistematização das fichas trabalhadas nas atividades de recepção, juntamente com análises das discussões e das observações realizadas nas escolas e nos encontros me permitiram algumas interpretações em relação à história e suas personagens por parte dos/as participantes, que serão expostas e trabalhadas ao longo do texto da dissertação.

Após o primeiro dia de atividade no Zabriskie, percebi uma diferença considerável no discurso de alguns dos/as participantes, dos quais uma fez observações estéticas sobre o filme, por exemplo, que eu não ouvi nas outras escolas. Logo, senti a necessidade de elaborar uma segunda ficha, para saber a frequência com a qual os/as alunos/as assistem a filmes e como o fazem. Não houve diferenças significativas nas experiências cinéfilas dos/as participantes. Tanto em relação à frequência com que assistem a filmes, quanto em relação à mídia utilizada e salas de cinema frequentadas. Houve sim um maior número de participantes da escola de teatro que têm preferencia por assistir a filmes legendados, se comparado às escolas públicas, mas isso só veio a apontar para contrastes que posteriormente nas conversas e entrevistas de novembro eu pude esboçar melhor que seriam as diferenças de classes sociais e vivencias delas consequentes.

Em todas as escolas houve uma maioria de interlocutores/as que declararam usar a internet para assistir a filmes. Essa é uma realidade atual que está cada vez mais acessível (apesar de ainda ser, assim como todas as inovações midiáticas, meios excludentes socialmente) e que poderia ser mais explorada nas escolas. De qualquer forma, eu vejo na internet uma via na qual crianças e adolescentes podem encontrar uma relativa autonomia, já que podem encontrar filmes que queiram assistir sem passar pelo crivo de censuras tanto institucionais quanto de seus e suas responsáveis. Daí que trabalhar essa ferramenta, trazendo sites úteis e de qualidade, usar séries televisivas e outras inovações linguísticas para destrinchar os conteúdos juntamente com os/as alunos/as pode ser muito mais produtivo do que se deter ao material didático que fica cada vez mais rapidamente desatualizado e que não permite uma maior interação e criação por parte de crianças e adolescentes.

A fim de ter um maior aproveitamento da experiência e de poder analisá-la com maior cuidado, o áudio de todas as discussões, pós-exibição, foi gravado. Antes de todos os momentos propostos de discussão, eu perguntei se poderia gravar o áudio da conversa e explicava que o objetivo era exclusivamente para a escrita, para que eu não precisasse realizar anotações e pudesse interagir melhor com eles/as, deixando claro que aquele áudio não seria divulgado de maneira alguma. Eu expliquei aos seus e suas responsáveis a respeito dessas

gravações da mesma forma que comuniquei sobre a pesquisa como um todo, nos termos de consentimento livre e esclarecido. Os/as meus e minhas interlocutores/as, aqueles/as que participariam comigo das discussões e elaborações de reflexões a respeito do filme foram os/as crianças e adolescentes das escolas. Logo o conhecimento dos/as responsáveis sobre a pesquisa foi passado pelos/as próprios/as participantes. Junto à divulgação dos encontros, foi disponibilizado o termo de consentimento livre e esclarecido, com todas as informações necessárias, para que os/as participantes levassem e pedissem as assinaturas dos/as responsáveis da maneira que achassem mais adequada. Esses encontros foram, então, transcritos e analisados. Essa análise foi realizada a partir da fundamentação teórica, estabelecendo relações com os resultados das experiências realizadas durante o trabalho de campo, marcadas pelos diferentes grupos e suas especificidades.

O filme foi utilizado como estímulo para que as crianças e os/as adolescentes refletissem e discutissem a temática de gênero e sexualidade. Ao longo da discussão surgiram situações mais próximas de suas próprias vivências. Uma das dificuldades que enfrentei foi como lidar com as dinâmicas e discussões estabelecidas com os/as participantes. Os/as alunos/as mantiveram comigo uma relação espelhada à que eles/as têm nas escolas com seus e suas professores/as; na escola de teatro esta é mais flexível em termos de autoridade. Nas escolas de ensino fundamental, mesmo eu me apresentando como estudante, os/as participantes falavam comigo me chamando por professora.

James Clifford (1986) afirma que não podermos ignorar as relações de poder presentes na etnografia, nas estruturas da sociedade. O trabalho com crianças e adolescentes proposto aqui lidou o tempo todo com essas relações. O campo etnográfico foi realizado em ambiente educativo. Isso já traz de antemão uma hierarquia presente no próprio ambiente; os/as interlocutores/as já estão sob *vigilância* de professores/as e coordenadores/as, que estavam presentes de alguma forma durante o processo etnográfico. Por mais que eu como pesquisadora tenha tentado diferenciar-me da figura da professora, também fui recebida pelos/as participantes como uma autoridade. Consciente dessas relações de poder existentes, pretendi trabalhá-las a fim de minimizar os impactos cerceadores que uma figura de autoridade exerce normalmente sobre os/as aluno/as, tentando aproximá-los/as da proposta, mas sem a ilusão de conseguir ser considerada como parte do grupo, principalmente considerando o curto tempo disponível para executar o projeto.

No espaço da escola de teatro há um tecido branco que cobre toda a parede ao fundo da sala (que é ampla), há cortinas pretas nas portas de vidro, aparelhos de ar condicionado e há o equipamento necessário para realizar as atividades (computador, projetor, equipamento

de som). Nas escolas de ensino fundamental também havia os equipamentos necessários para realizar a exibição. Na escola municipal o espaço disponibilizado para as atividades de recepção foi a sala de informática (onde geralmente os/as alunos/as da escola assistem a filmes propostos pela escola), na qual as janelas ficam fechadas e possuem proteção contra a entrada de luz, há um ar condicionado e há os equipamentos necessários para realizar a projeção de filmes (um projetor, um notebook e uma caixa de som; a imagem é projetada em uma das paredes da sala). O colégio estadual possui uma sala multimídia, que foi disponibilizada para as atividades. É uma sala ampla, com tecidos pretos nas janelas, dois aparelhos de ar condicionado, e equipamentos necessários para a projeção de filmes (projetor, computador, caixa de som e tela de projeção).

Assim, foi possível estabelecer comparações entre as experiências fílmicas dos grupos escolhidos, sem haver desequilíbrios estruturais consideráveis nas experiências de exibição. A experiência de recepção no ambiente escolar foi bastante distinta da realizada na escola de teatro. Mas as diferenças observadas estiveram mais relacionadas às dinâmicas guiadas pelas normas de cada ambiente, e por diferenças entre os grupos sociais que frequentam cada local do que por questões estruturais do espaço.

2.3. As exibições

O grupo de crianças e adolescentes da escola de teatro era uma turma de quinze alunos. A faixa etária abordada nesta escola variou de dez a dezoito anos. Nas escolas de ensino fundamental a variação de faixa etária foi menor, já que as turmas se restringiram a dois anos escolares, o oitavo e o nono; o foco foi a faixa etária de doze a dezesseis anos. O número de participantes variou entre seis (nas duas atividades de recepção no colégio estadual), onze e vinte e quatro (primeira e segunda atividades de recepção na escola municipal). No colégio estadual, no segundo dia de atividade houve outros/as três alunos/as que assistiram ao filme (ou parte dele) mas não ficaram para a discussão. E na escola municipal houve alguns/mas alunos/as que participaram das atividades nos dois dias (assistindo ao filme pela segunda vez e participando da discussão), ao todo nos dois dias nessa escola participaram trinta pessoas.

Ao longo da discussão estimulada pelo filme, e pelas fichas, surgiram situações mais próximas de suas próprias vivências. Após lidar com a fase de "reconhecimento do campo", uma das dificuldades que enfrentei foi como lidar com as dinâmicas e discussões estabelecidas entre os/as participantes. Nas escolas de ensino fundamental, mesmo eu me

apresentando como estudante, os/as participantes falavam comigo me chamando por professora. Em relação à ficha, eu deixei claro para os/as participantes que não havia respostas certas ou erradas, que eles/as poderiam simplesmente expressar a opinião deles sobre o filme, e inclusive marcar mais de uma opção, ou escrever uma resposta que lhes parecesse mais adequada. Na maioria das fichas há questões com mais de uma opção marcada e houve participantes que fizeram apontamentos em questões que seriam de marcar x.

A princípio, no colégio estadual, eu havia proposto realizar cinco exibições, em sextas-feiras consecutivas, para atender a uma turma por vez. Entretanto, não foi possível realizar as atividades com as turmas inteiras como a coordenadora havia sugerido e eu havia concordado. Isso porque com o processo de autorizações, através dos termos de consentimentos assinados pelos/as responsáveis dos/as alunos/as, o número de participantes foi reduzido, se comparado ao número de alunos/as por sala. Assim foram necessários apenas dois dias para realizar as exibições. Isso porque nem todos/as os/as alunos/as conseguiram trazer as autorizações nos dias marcados; seja porque se esqueceram, ou porque não tinham interesse em participar, ou ainda porque os/as responsáveis não deram a autorização. Pelos mesmos motivos, dois dias de atividades também foram suficientes na escola municipal.

Houve um número maior de participantes na escola municipal se comparado ao colégio estadual. Eu creio que isso ocorreu por dois motivos principais: no colégio estadual eu realizei as atividades no horário do período integral, quando são realizados os reforços e as oficinas (de teatro, música, capoeira, dentre outras), são momentos em que os/as alunos/as estão mais dispersos pelas atividades na escola, as turmas não estão sempre inteiras na mesma sala o que dificultou encontrar os/as alunos/as que tinham interesse e haviam trazido os termos assinados; o outro motivo que pude confirmar na escola municipal foi o fato de que para o último dia das atividades de recepção nela eu fui à escola por dias consecutivos anteriores a esse encontro para reforçar o convite e lembrar aos/às aluno/as de trazer os termos assinados. Entretanto aqui também cabe uma análise sobre o funcionamento das discussões com números maiores ou menores de grupos. Sônia Gondim, ao escrever sobre o processo da pesquisa com grupos focais, afirma que

Apesar de se convencionar que este número varia de quatro a 10 pessoas, isto depende do nível de envolvimento com o assunto de cada participante; se este desperta o interesse de um grupo em particular, as pessoas terão mais o que falar e, neste caso, o tamanho não deve ser grande, para não diminuir as chances de todos participarem; com mais de 10 elementos, sendo o tema polêmico, fica difícil o controle do processo pelo moderador, havendo uma tendência a polarizar e entrar em conflito. (GONDIM, 2003, p. 154)

Um número maior de participantes foi interessante se eu levar em consideração as atividades de assistir ao filme e preencher as fichas, pois posteriormente pude analisar as respostas dadas por eles/as e em um grupo maior houve uma variedade maior de respostas. E assim também pude mobilizar e trazer o assunto sobre gênero e sexualidade a um número maior de alunos/as. No entanto, nas escolas de ensino fundamental, as discussões que se desenvolveram melhor, por um tempo mais prolongado (sem chegar a ficar cansativo) e trabalhando mais inquietações trazidas pelos/as interlocutores/as, além daquelas propostas nas fichas, foram as que eu pude realizar em grupos com um número menor de participantes. Para trabalhar com um grupo maior o ideal seria ter pelo menos mais uma pessoa coordenando as atividades. Pude concluir isso comparando as experiências nas três escolas e, também, a partir de uma participação no *Projeto Papo Sério*⁴⁰ em Florianópolis, no qual também foram realizadas atividades em uma escola de ensino fundamental, que instigavam questões de gênero e sexualidade com turmas inteiras; no entanto, para realizar tais atividades havia duas pessoas para coordenar e duas pessoas como relatores/as para cada uma das turmas abordadas.

No Zabriskie, houve quinze participantes, mas foram necessários apenas dois dias para as atividades de recepção, porque no primeiro houve a exibição do filme, preenchimento das fichas e discussão, e no segundo dia houve os jogos teatrais. Esse número de participantes aqui não foi problemático, já que eu não estava sozinha para realizar as atividades de recepção, o Alexandre Augusto coordenou comigo as atividades; e o tempo para realizar os encontros foi melhor equilibrado, já que independia do bater de um sinal. Havia um limite máximo, quando os/as responsáveis chegavam para buscar os/as participantes, mas dentro desse período os/as participantes estavam ali exclusivamente para as atividades.

A princípio, a minha intenção era a de estabelecer um diálogo com os/as participantes, levantando algumas questões iniciais, mas dando a abertura para que eles/as se sentissem à vontade para discutir aquilo que o filme tivesse lhes suscitado, como, por exemplo, dúvidas e/ou inquietações. Ao revisar as gravações e os cadernos de campo, me questiono até onde consegui criar esses momentos de troca mais descontraídos. Nos primeiros encontros fiquei com a impressão de ter realizado uma entrevista *individual em grupo*, na qual eu realizava

-

⁴⁰ Este projeto é organizado e desenvolvido pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) desde 2007. Nesta oportunidade, que tive pelo programa de missão de estudos PROCAD/Casadinho UFRGS/UFSC/UFG, no mês de outubro de 2014, trabalhei em equipe com duas turmas de uma escola pública de Águas Mornas. "O objetivo principal deste Projeto de Extensão é problematizar as representações de gênero e sexualidade com jovens alunas e alunos das escolas públicas de Florianópolis, através da realização de oficinas temáticas dentro dos eixos de pesquisa do NIGS." Informação disponível no sítio eletrônico do NIGS http://nigs.paginas.ufsc.br/projetos/em-andamento/. Acesso em: 04/12/2014. O "Papo Sério" nesse semestre estava sob coordenação da Professora Dra. Marisa Naspolini.

perguntas e os/as participantes as respondiam sem haver muita interação entre eles/as, muitas vezes ainda guiados por opiniões minhas, tanto presentes na ficha sobre o filme, quanto presentes na minha própria fala.

Talvez usar a ficha como roteiro para o trabalho em grupo não tenha sido muito bom para incentivar a interação entre os/as interlocutores/as, talvez tenha ficado tendencioso em alguns pontos. Nos últimos encontros eu acabei compensando essas possíveis falhas por estar mais segura das atividades e em alguns casos, como no segundo encontro no colégio estadual, os/as próprios/as interlocutores/as a partir de poucos incentivos meus tomaram mais iniciativas. Sobre os roteiros Gondim (2003, p. 154) alerta em seu texto que "[...] um roteiro é importante, mas sem ser confundido com um questionário. Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes". Então, além de confirmar na prática que ao trabalhar sozinha com grupos focais é melhor que estes sejam em um número reduzido, também pude perceber que a confiança da pesquisadora ao moderar interações como essas em grupo é muito importante, mas isso só com a experiência eu pude melhorar.

Dia 30 de abril de 2014

No dia 30 de abril de 2014, por coincidência de disponibilidade, iniciei as atividades na escola municipal, de manhã, e no colégio estadual, à tarde. As coordenadoras de ambas as escolas me sugeriram essa data e, como eu queria começar logo as atividades de recepção, resolvi enfrentar o desafio. Foi uma verdadeira *batalha*, saí da primeira direto para casa para escrever, em seguida fui para a segunda, e ao fim do dia estava exausta. O dia foi longo, corrido, bom, ruim, extraordinário, insatisfatório, uma profusão de emoções.

Consegui muitas informações e reações interessantes e, ao mesmo tempo, perdi muitas possibilidades. O tempo curto me atrapalhou bastante. Houve atrasos para o início das atividades, porque as salas não estavam liberadas, ou devido a cuidados com os termos de consentimento: recolher todos, certificar-me de que estava tudo certo, entregar as vias dos/as alunos/as. Muitas questões para as quais eu não havia me atentado e que dentro do tempo limite que há nos horários de uma escola, já que há o recreio, por exemplo. Acrescento a isto o fato de o filme ser um longa-metragem e a minha falta de experiência na interação com os/as interlocutores/as como fatores que prejudicaram a dinâmica pós exibição do filme. Alguma experiência eu já tinha, de certa forma, de quando dirigi alguns documentários

durante o período que cursei a graduação em Imagem e Som⁴¹, mas isso já fazia muito tempo, perdi a noção de algumas técnicas como, por exemplo, deixar a pessoa falar mais, não tentar dar *ganchos* aos participantes, como se fizessem parte de uma reportagem. Acabei me atrapalhando e preenchendo silêncios, um dos maiores erros que podemos cometer ao praticar essas atividades com os/as participantes.

Eu fiquei insatisfeita com as respostas que dei, e os diálogos que estabeleci não foram tão bons, foi muita informação ao mesmo tempo. Fiquei com a preocupação de nos próximos encontros estar mais tranquila em relação ao espaço e ao tempo, de que eu deveria tentar me organizar melhor, o que era difícil porque eram as coordenadoras que tinham como fazer a conexão entre os/as professores/as e alunos/as e a reserva de salas e equipamentos. Eu acabava ficando na dependência dessa intermediação, e sem saber até onde eu poderia cobrar atenção; era necessário manter um equilíbrio nessa relação, já que as coordenadoras estavam colaborando comigo apesar de suas inúmeras atividades nas escolas.

Enquanto eu assistia ao filme com os/as alunos/as, em ambas as escolas, fiquei com receio de que eles estivessem achando entediante, porque o tempo do filme é um pouco lento, um ritmo característico do cinema francês. De fato, alguns podem ter achado chato (apesar de ninguém ter dito isso, pelo fato de um/a ou outro/a ter saído e ficado muito tempo fora de sala, dá para se ter essa impressão), mas acho que fui influenciada por já tê-lo assistido muitas vezes, esqueci do *frescor* da primeira vez, esqueci que eles/as estão mais próximos da vivência da personagem (projetando as alegrias e agonias próprias nas vivências da personagem). E esse tempo *lento* do filme é importante para criar um espaço de reflexão entre os/as interlocutores/as e a narrativa da história.

A primeira atividade foi na escola municipal. Eu cheguei à escola às 7h45, encontrei com a coordenadora e ela pediu que eu esperasse pois a pessoa que me levaria à sala de informática e organizaria o equipamento estava lanchando. Esperei na secretaria. A funcionária (do administrativo), após terminar o seu lanche me acompanhou até a sala de informática. Achei interessante observar como a mesma situação é completamente diferente para cada participante; eu estava muito ansiosa, mas mantendo a calma por fora, e para as

-

⁴¹ Durante a pesquisa no mestrado eu consegui apreender relações muito próximas entre o fazer antropológico e a realização de documentários. A realização de documentários traz consigo muitas experiências que podem ser analisadas por uma perspectiva antropológica. Consigo, ao revisar as minhas práticas audiovisuais, ver muitos indícios de uma presença em ausência da Antropologia. "A realização cinematográfica apresenta-se como uma possibilidade de refletir sobre questões epistemológicas, já que o próprio processo de construção do filme passaria por uma discussão de categorias e métodos muito próximos aos da antropologia." (BARBOSA; CUNHA, 2006, p. 41)

pessoas ao meu redor aquele era apenas mais um dia de aula normal.

Ela organizou o equipamento para mim. A sala não era muito grande o que me fez concluir que poucos alunos/as toparam participar da atividade. Eu não havia confirmado com a coordenadora o número de alunos/as, mas deu para saber que seriam no máximo vinte. As luzes da sala estavam queimadas, o que para assistir ao filme não seria um problema, para preencher as fichas e conversar depois talvez fosse um pouco estranho, mas nada demais. A sala tinha as janelas tapadas com papel ou tecido escuro, e contava com ar condicionado, o que a tornava perfeita para a exibição. O equipamento para a exibição era um notebook, um projetor e uma caixa de som (com uma boa potencia, dessas pequenas de guitarra); tudo ficava dentro de um móvel feito com grades (medida de segurança presente também nas universidades federais, com a qual eu já estava habituada). Depois que a funcionária preparou tudo eu agradeci a ela pela ajuda e ela se retirou da sala, eu aproveitei para organizar as cadeiras em um semicírculo e aguardei a chegada dos/as alunos/as.

Eles/as começaram a chegar e pararam aos poucos na porta, imaginei que esperando a professora para entrar (hábitos e regras do cotidiano escolar). No entanto, quando a professora entrou mal olhou para mim, olhou para a sala e o projetor e perguntou "o que é isso?". Eu comecei a explicar, mas percebi que havia um engano e perguntei se ela teria aula naquela sala. A funcionária que havia me ajudado chegou e disse que iria me mudar de sala. A professora falou algo sobre as pessoas olharem a agenda da programação da sala de informática, e eu comecei a ajudar a reorganizar o lugar.

A funcionária então me acompanhou até a sala de aula da qual os/as alunos/as que haviam chegado na sala de informática tinham vindo. A funcionária começou a organizar novamente o equipamento e eu a ajudei. Já havia alguns/mas alunos/as na sala e a coordenadora me avisou que chamaria os/as outros/as alunos/as de outras turmas que iriam participar. Alguns/mas alunos/as ainda estavam terminando de preencher os termos de assentimento. Houve dois alunos que não trouxeram os termos assinados pelos pais, mas que queriam participar. A coordenadora explicou que não poderiam, eu confirmei que infelizmente não poderiam participar, e eles ficaram um pouco decepcionados, um sugeriu que a coordenadora ligasse para a mãe dele mas ela disse que aí não haveria uma prova da autorização, que depois eles poderiam "pedir um monte de dinheiro" para mim. Algumas alunas sugeriram à coordenadora que pegassem panos para colocar nas janelas. Elas mesmas foram na sala dos/as professores/as e pegaram um pano preto e alguns mapas desses grandes e penduraram nas janelas.

Depois que os/as outros/as alunos/as chegaram, começamos a recolher os termos e a

confirmar se todos estavam certos. Sugeri aos/às alunos/as que começassem a virar as cadeiras para onde o projetor estava apontando. Com a sala arrumada e os termos encaminhados, a coordenadora estava saindo e perguntei se haveria algum professor que ficaria em sala, ela não pareceu achar que precisava, eu disse que por mim não havia problema estava perguntando mais pelo envolvimento da escola, e ela disse que chamaria alguém, e em seguida uma professora entrou e assistiu às atividades, mas não participou delas. Eu então me apresentei a todos/as, expliquei a minha pesquisa e a atividade, agradeci à coordenação e a participação dos alunos. Mas fiz isso bem rapidamente, pois o horário já estava muito adiantado e eu estava preocupada com o tempo para a conversa após o filme; segui mais ou menos o roteiro que eu havia preparado de apresentação.

Dei início ao filme, perguntei se o som estava bom. Os alunos se sentaram de maneira bem despojada, alguns nas cadeiras, outros em cima das carteiras. E espalhados, um número maior no centro da sala, encostados na parede, ninguém muito perto da projeção. Logo no início do filme, na cena do banho, pouco antes da Laure levantar-se, chegou a moça do lanche e perguntou se alguém queria arroz doce, fui até a porta, e perguntei aos/às alunos/as se queriam. Alguns/mas alunos/as levantaram-se, serviram-se do arroz doce e voltaram para assistir ao filme (todos voltaram antes de Laure se levantar, mas não sei se prestaram atenção). Durante o filme alguns/mas alunos/as saíram para tomar água ou ir ao banheiro. Não neguei a nenhum/a a permissão para sair de sala. Houve um aluno que ficou fora um tempo muito longo e houve uma aluna que saiu no final e não voltou.

Houve alguns comentários ao longo do filme. Durante a cena na qual a personagem está se olhando no espelho um aluno soltou um comentário, "Imitando o menino". Houve risadas durante a cena em que a personagem tira a camiseta no jogo de futebol e na cena na qual ela coloca uma massinha com formato fálico no calção. Na cena em que a mãe dá um tapa na cara da personagem, ao descobrir que ela havia se passado por menino para as crianças da vizinhança, ouvi comentários como "vixi!", "é menino ou menina?" e "é moleque?".

Quando o filme acabou eu pausei logo, ainda apreensiva com o adiantado da hora, e comecei a entregar as fichas sobre o filme, explicando que o nome não era obrigatório já que o nome deles/as não entraria na pesquisa. Como o filme terminou muito em cima da hora do intervalo os/as alunos/as começaram a se levantar e querer sair de sala. Alguns/mas se interessaram em ficar e conversar, três ou quatro deles/as até ficaram um pouco após o sinal.

Um deles disse que na casa dele esse assunto é "de boa", que ele tem um tio que é casado com um homem. Uma aluna me perguntou se "isso" não era doença, eu expliquei que

não mas me enrolei um pouco na resposta, comecei a falar de processos de identificação e das transições e que o SUS (Sistema Único de Saúde) as realizava e percebi que a não ser que essa aluna ficasse por mais um longo tempo para conversarmos sobre o assunto ela poderia entender errado e concluir que era sim uma doença. Os/as alunos/as foram me entregando as fichas e se movimentando para sair de sala, um deles me perguntou se poderia sair e eu pedi que ficasse até o intervalo para conversarmos um pouco. Alguns ficaram em pé, meio que já saindo meio que conversando comigo sem uma *hierarquia* corporal e espacial, eles/as me chamavam por professora, ou tia.

Uma das alunas gostou muito da atividade, ela disse que na casa dela é "de boa" e que ela conversava sobre todas essas coisas com seu pai. Eu expliquei a todos que poderiam se comunicar comigo pelo celular ou e-mail (contatos disponíveis nos termos de assentimento, cada um ficou com uma cópia assinada por mim) caso tivessem alguma dúvida sobre a pesquisa ou sobre o filme. Essa aluna voltou depois, quando eu estava reorganizando a sala, com uma amiga que não participou da atividade e confirmou o meu contato, anotando no celular. Ela disse bem baixinho e abraçando a menina que aquela era a amiga dela, eu não ouvi e entendi "namorada" e confirmei as duas riram "Não, não" eu me desculpei disse que não ouvi direito, ela disse que era amiga dela mesmo que ela tinha terminado um namoro e que estava carente.

Houve um aluno que falou comigo quando eu já estava na sala de professores, me preparando para ir embora, dizendo que queria muito ter participado eu disse que se houvesse o interesse dele e de outros alunos eu viria de novo, que eu adoraria vir novamente. Conversei com a coordenadora antes de ir embora, disse que adorei realizar a atividade, que o tempo ficou um pouco apertado, mas que foi bom. Disse também do aluno que veio falar comigo e dos outros dois que queriam participar, que se não fosse transtorno para a escola eu adoraria voltar e fazer a atividade com os/as alunos/as que ainda quisessem participar, não importando o número de interessados/as. Ela perguntou se acima de dez eu disse que qualquer número seria ótimo para mim, 1, 3, 5 ou mais.

No colégio estadual, eu cheguei às 12h40 e havia muita agitação por parte dos/as alunos/as no pátio e dos/as professores/as também. A coordenadora me apresentou aos professores, alguns já sabiam da minha vinda. Ela me informou que poucos/as alunos/as entregaram os termos, uma professora disse que outros/as o trouxeram naquele dia pela manhã. Após a entrada dos/as alunos/as nas salas, a coordenadora sugeriu que eu chamasse os/as alunos/as no segundo horário. Fiquei então conversando com um professor na sala deles/as, ele perguntou sobre a pesquisa, eu falei sobre a temática, conversamos sobre

sexualidade na escola, sobre homofobia na escola inclusive por parte dos/as professores/as. Ele sugeriu que eu fizesse o trabalho com os/as professores/as também. Conversamos sobre a importância de trabalhar com todos os/as alunos/as, que a escola deveria comprar a briga e assumir uma posição laica.

Ele contou a história de que em uma outra escola ali perto um pastor visitou querendo tirar satisfação com um professor de construção de instrumentos musicais, que uma aluna da escola na igreja estava questionando o pastor, dizendo que as afirmações dele contra outras crenças eram erradas. Contou também uma história sobre uma aluna do próprio colégio que perguntou sobre o seu colar e ele disse que era do candomblé e que a menina disse que aquilo era coisa de macumba; nisso uma outra aluna intercedeu e disse que não era macumba era um instrumento musical, que ela aprendeu isso com o professor de música. Ele contou essa última história para ilustrar que o meu trabalho teria repercussão entre os alunos, que um conversaria com o outro a respeito do assunto.

Já próximo do segundo horário, chegaram a coordenadora e um outro professor. Esse professor perguntou sobre a minha pesquisa, eu falei sobre a temática e ele perguntou se eu não queria realizar palestras sobre educação sexual também, acrescentando que "esses meninos estavam com a sexualidade muito aflorada". A coordenadora então me falou que iria avisar a professora que estava na sala de multimídia para liberar a sala, e que eu poderia ir pra lá 13h35. Passei nas salas de aula, pedindo licença às professoras, para perguntar quem havia trazido os termos assinados pelos pais e queria participar da atividade. Alguns/mas alunos/as esqueceram os termos em casa, outros/as disseram não ter recebido os termos. Eu então avisei que marcaria com a coordenadora um outro dia para a atividade na semana seguinte e que quem ainda quisesse, poderia participar depois. Os/as alunos/as e eu nos dirigimos para a sala de multimídia.

Entramos na sala que era muito boa para realizar as atividades, ampla, com ar condicionado, projetor, computador, caixa de som potente e carteiras. As janelas têm tecido isolando suficientemente a luz que vem de fora e há uma quadro de projeção, além de uma tevê plana.

Enquanto ligava o projetor e o computador, preparava tudo, tentei já ir me apresentando e falando sobre a pesquisa. Não fui tão bem sucedida, fiquei um pouco nervosa, mas não sei se isso foi notável. A apresentação foi parecida com a da escola municipal, mas o clima era diferente, havia um número menor de alunos/as, eu estava sozinha na sala com eles (depois entrou uma professora e ficou no fundo, mas depois do intervalo ela não voltou) e eu estava arrumando os equipamentos e um pouco preocupada em começar porque o horário,

novamente, já estava adiantado. Felizmente, não tenho problemas em mexer com esses equipamentos, caso contrário eu teria me atrasado mais.

Um dos meninos perguntou se eu ia gravar, disse que sim mas só o som e que este não seria divulgado, serviria apenas como referencia para eu escrever depois. "Por que não?", perguntou o participante, expliquei que era para não expor ninguém, ao que ele respondeu que "não dava nada" e outra participante disse que "dava sim", demonstrando a preocupação com uma possível exposição. A princípio eu estava sentada na mesa do projetor, porque tinha arrumado tudo e ficado por ali mesmo. Mas achei que aquela posição não me deixava perceber as reações dos alunos. Mudei para outro assento e fiz um comentário sobre o som alto (porque eu estava ao lado da caixa antes). Mas, assim fiquei bem ao lado de duas das meninas e percebi que eu poderia constranger a interação entre elas durante o filme. Mudei novamente de lugar fingindo precisar ver alguma coisa nos termos (os quais fiquei um bom tempo organizando).

Aqui também consegui observar algumas reações e comentários durante o filme. Na cena do banho houve risos quando Laure se levantou (achei que pudesse ser porque aí eles/as perceberam que ela tinha se passado por menino, mas após as dúvidas sobre ela ser menina ou menino posteriores a essa cena, acho que os risos foram um pouco por constrangimento, riso nervoso causado pela exposição do corpo nu à qual eles/as não estão acostumados/as graças às censuras impostas com critérios no mínimo questionáveis). Na cena do xixi, duas meninas me perguntaram se eu já tinha assistido ao filme, respondi que eu havia assistido algumas vezes, "é menino ou menina?", "porque a mãe já se referiu a ele como menina", respondi a elas (tentando expressar-me de maneira simpática, para que elas não se sentissem reprimidas por terem feito a pergunta) que essa era uma questão do filme sobre a qual eu queria conversar depois.

Após aproximadamente trinta e dois minutos de filme, houve um intervalo para o lanche. Fiquei com receio de alguém não voltar para terminar de assistir. Mas todos/as voltaram. Nas cenas da maquiagem e do maiô, perguntaram novamente se era menino ou menina, novamente me *esquivei* da pergunta querendo levar a dúvida para a conversa depois, falaram sobre ser uma menina que tomava hormônios e de ser uma mulher no corpo de homem. Na cena na qual a personagem faz uma massinha com formato fálico para si, uma menina disse "quer ser homem não sei pra quê". Exceto no intervalo do lanche, nenhum/a dos/as alunos/as saiu de sala durante o filme.

Quando eu tirei o filme, comecei a explicar que entregaria as fichas, uma das meninas perguntou se no final a Lisa disse que se apaixonou. Eu disse que a Lisa só perguntou o nome

da Laure. Elas perguntaram sobre o nome dela, expliquei e falei que era francês, que na legenda eles traduziram para Laura, mas no dublado ficou Laure mesmo. Já com as fichas em mãos, um dos meninos disse "Laure é ... os dois sexos, é mulher mas queria ser homem". Expliquei que não precisavam colocar os nomes se não quisessem, que eles não seriam identificados e para não se sentirem intimidados ao responder. Há algumas passagens do caderno de campo que deixam claro as minhas tentativas e erros ao interromper e preencher silêncios durante as atividades.

Uma das meninas disse o que entendeu "Eu entendi no final é ... ela falando pra ela que se apaixonou, que não se apaixonou, parece", interrupção minha dizendo que no final ela só pergunta o nome (eu deveria ter perguntado por que ela achou isso...ou algo assim), "mas foi o que eu entendi, ele tinha voz de menino, ela parecia um menino...", eu interrompi para ilustrar a coisa da voz feminina ou masculina com o exemplo da voz do Bart nos Simpsons (novamente, eu deveria ter deixado a menina falar mais... eu perdi a prática de entrevista... não cometerei os mesmos erros na próxima exibição), falar sobre a troca de voz.

Há uma entrevista do Michel Foucault ao Stephen Riggins na qual Foucault (2004, p. 2) faz uma reflexão sobre a sua apreciação do silêncio relacionando-a à sua criação em um meio pequeno-burguês "Eu me lembro de perguntar por que as pessoas sentiam a obrigação de falar. O silêncio pode ser uma forma de relação muito mais interessante." Apesar de eu relacionar o meu excesso de falas nas atividades ao nervosismo, isso me levou a me questionar se por acaso essa necessidade que eu tive não estaria também relacionada com a minha vivência pequeno-burguesa, ou talvez com a sensação de haver alguma expectativa em relação à minha figura ali presente, que talvez eu deveria *saber* mais e assim passar algo sobre um assunto que é tão importante e tão pouco discutido com esses/as interlocutores/as⁴².

Uma das meninas (a penúltima a sair de sala) lê a pergunta sobre a Lisa e o futebol e fala "Acho que é porque não podia jogar, porque tem muitas mulheres que sabem jogar bem melhor que muitos homens". Uma das meninas leu em voz alta a questão do se maquiar "Que vergonha", eu reforcei que não havia resposta certa ou errada, só a opinião deles/as mesmo. "Eu acho isso meio estranho, menino brincar de se maquiar, pintar a boca de batom", outra menina disse "Agora eu entendi porque que a mãe não falou nossa você tá de maquiagem, porque você tá de maquiagem?". Uma das meninas disse "Essa sete eu não consigo responder porque no começo eu achei uma coisa e depois outra" (a questão que fala do beijo entre Laure/Mickaël e Lisa), eu expliquei que essa ela poderia marcar mais de uma se quisesse, que

-

⁴² Esse questionamento sobre a importância do assunto abordado pela pesquisa com crianças e adolescentes será melhor discutido no capítulo quatro.

tirando as questões de sim e não eles poderiam marcar mais de uma opção.

"Vocês gostaram do filme?", acho que nesse ponto estavam as três últimas alunas presentes. Uma delas "Eu gostei, mas fiquei confusa", "Eu gostei foi da Laure, eu gostei foi dela mesmo, mas teve uma cena que eu não gostei, foi aquela que os meninos invés de conversar com ela fizeram aquilo lá, acho que foi errado, não deviam ter feito isso". Questionei se ela tinha algum amigo ou amiga que são assumidamente gays ou não. Ela disse que "Tinha um aqui, só que ele foi embora porque queriam matar ele, porque ele bateu numa menina, que ela estava chamando ele de mulher, aí ele bateu nela e um monte de meninos bateram nele porque ele bateu na menina, então foi melhor ele ir embora daqui pra ninguém matar ele".

Ainda bem que havia a ficha, houve tempo suficiente para todos/as que assistiram ao filme (onze alunos/as na escola municipal e seis no colégio estadual) a preencherem e ainda fizeram algumas perguntas e colocações. Entretanto a discussão foi muito rápida, a maioria dos/as alunos/as já queria sair de sala e mesmo com os/as que ficaram um pouco mais, eu não consegui estabelecer diálogos muito produtivos, devido aos "silêncios preenchidos". Acabei me afobando pela questão do tempo, respondi a muitas perguntas, quando na verdade eu deveria ter deixado que eles/as mesmos/as pensassem e dialogassem entre si. Houve muitas informações trabalhadas ao mesmo tempo, por uma falta minha em guiar melhor a atividade. Ao ouvir as gravações, principalmente desse primeiro dia, me contorço toda, torcendo para que eu mude a estratégia em alguns trechos. Mas, ainda assim consegui registrar algumas falas significativas. Na escola municipal, quando perguntei, aos/às participantes que ficaram até o fim da atividade, mesmo após o sinal tocar, se o assunto de gênero e sexualidade era trabalhado na escola, me surpreendi com a resposta.

P4(a) Não.

P3(o) Não, mas na nossa sala tem um gay, ele é gay mesmo, assumido.

Brisa: E ele é bem aceito?

P3(o) É, ele é bem aceito, ele é noivo!

P4(a) Não, ele não é noivo, ele está namorando, olha só gente, e o namorado dele é lindo e ele é lindo e eu pegaria os dois. Eles são muito lindos, o olho dele é verde e o namorado dele tem o olho azul. (informação verbal)

Já no segundo encontro nessa escola eu percebi que apesar de haver uma intenção desses/as alunos/as de transparecer uma aceitação em relação à diversidade sexual isso não se dava na prática. Notei na discussão do segundo dia, que será melhor analisada mais à frente,

que houve nesse primeiro diálogo, assim como em outros, uma intenção racionalizada de mostrar que eles/as não eram preconceituosos/as; comecei a notar aí um conflito de discursos presente na fala dos/as interlocutores/as⁴³.

Dia 09 de maio de 2014

No dia 09 de maio de 2014, tive a segunda experiência no colégio estadual, a qual consegui levar com maior tranquilidade. Eu já estava mais familiarizada com o espaço escolar e com os profissionais, então consegui iniciar a atividade no horário pré-estabelecido. Uma das minhas ações, cuja importância só percebi após o primeiro dia de trabalho de campo, foi passar eu mesma de sala em sala convidando os/as alunos/as para a atividade e lembrando-os/as de trazer as autorizações de casa. Quando comecei a fazer isso, fiquei perplexa com o fato de não ter pensado em faze-lo desde o começo. Pareceu-me, então, óbvio, são interlocutores/as precisando lembrar-se de trazer um papel assinado por outra pessoa, e é a minha pesquisa, é claro que *eu* precisava enfatizar a participação deles. No entanto, foi apenas após as frustrações do primeiro dia que percebi essa falta da minha parte.

Cheguei no colégio, encontrei com a coordenadora e perguntei se eu podia ir para a sala multimídia já arrumar tudo, ela disse que sim e me deu a chave. Fui para a sala e comecei a ligar o computador, o projetor. Depois fui às salas chamando os alunos que iriam participar. Recebi os alunos na sala e recolhi os termos e devolvi as vias deles, demorei um tempo fazendo isso. Sugeri que se sentassem mais no meio e na frente, mas eles preferiram sentar colados nas paredes, dois grupos, um em cada lado. Não havia nenhum professor presente em nenhum momento dessa vez.

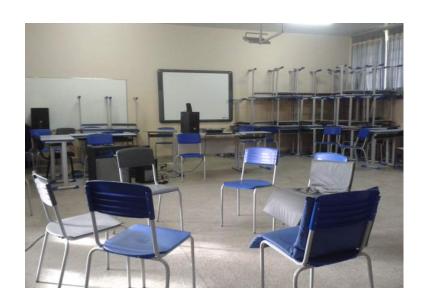
Houve risos dos interlocutores/as na cena da banheira. Eu me lembro de ter a preocupação de manter um meio sorriso durante a exibição, se eu os/as estava observando (o mais disfarçadamente possível, eu tinha a certeza de também estar sendo observada em alguns momentos), tentando não estimular, nem desestimular reações. Na cena em que a personagem se olha no espelho do banheiro houve conversas paralelas a respeito da personagem ser menino ou menina. Na cena na qual a personagem joga futebol pude ouvir "É homem? Vai fazer xixi sentado?". Na cena na qual a personagem brinca de se maquiar me questionaram "Professora, é menino?". Sempre que essas perguntas eram direcionadas a mim durante a exibição eu tentava adiar a dúvida para a conversa posterior à exibição. Na cena em que a

_

⁴³ Esse conflito será melhor desenvolvido no quarto capítulo.

personagem corta o seu maiô e fabrica o seu calção um interlocutor disse "Aí, eu estou entendendo, essa menina é do sexo oposto". Quando a personagem produz um objeto fálico a partir da massinha de modelar, ouvi "Bilau, que filme mais besta". Quando a mãe dá um tapa na cara da personagem: "Nossa!", "Nossa senhora". Assim que o filme terminou, combinei com os/as interlocutores/as que eles/as iriam para o intervalo e voltariam para conversarmos e preenchermos a ficha.

A discussão dessa vez ocorreu concomitante ao preenchimento da ficha. Eu pedi que eles/as se sentassem mais próximos uns dos/as outros/as, eles/as mesmos/as resolveram fazer um círculo e começaram a preencher as fichas e conversar sobre as questões ali presentes. Eles/as interagiram mais, por estarem em círculo, conversaram mais entre si, discutiram as questões presentes nas fichas.



Fotografia 4 Registro no espaço de realização das atividades no Colégio Estadual.

Ao mesmo tempo, percebi que as respostas nas fichas ficaram mais parecidas, é como se tivessem respondido em grupo as questões de marcar x. Essa dinâmica que eles/as mesmos/as iniciaram resultou em um diálogo entre eles/as, o que em outras atividades nas quais os/as participantes ficaram isoladamente preocupados/as em responder a ficha não funcionou tão bem. Nestes casos, eu tentava incentivar que eles/as conversassem enquanto preenchiam as fichas, para aproveitar melhor o tempo que tínhamos, mas poucos/as foram os/as que conseguiram preencher e conversar ao mesmo tempo. Dentre outras reflexões

instigantes, eles/as começaram a conversar sobre os preconceitos maiores ou menores em relação a "mulher com mulher" e "homem com homem".

A discussão durou vinte e oito minutos. Dessa vez eu consegui conversar mais, houve mais tempo e eu estava mais calma, ainda assim me enrolei um pouco. Mas deixei os/as interlocutores/as falarem e notei que foram as meninas as que mais participaram. Já ao final da atividade, questionei a respeito do preconceito e a sua relação com as visibilidades de demonstrações de afeto. Uma delas falou no final que tinha uma tia "sapatona" e que "ia falar dela sim", porque a tia dela já disse que podia falar. Uma outra disse que já tinha dado um selinho na amiga e que os colegas não encheram o saco, mas que se dois amigos fizessem o mesmo isso seria motivo pra escola inteira comentar.

Essa é uma fluidez e volatilidade que ocorre na discussão em grupo, ao contrário de uma entrevista individual, por exemplo. Há vantagens e desvantagens nisso. A dinâmica desenvolvida entre os/as próprios/as participantes, estimula a participação mais espontânea por parte deles/as. Creio que eu levaria um tempo muito maior, do que o que eu tive de fato, para conseguir essa espontaneidade por parte desses/as participantes, caso optasse por entrevistas individuais. Estando em grupo, eles/as já estavam, de certa forma, mais confiantes para performar naquela interação.

Dia 14 de maio de 2014

No dia 14 de maio de 2014 realizei a primeira atividade na escola de teatro. Começamos (Alexandre Augusto, Ana Cristina Evangelista e eu) a arrumar o espaço para a exibição do filme. Quando os/as participantes começaram a chegar, cumprimentei algumas das mães que os/as trouxeram, a Ana Cristina me apresentou a elas e aos participantes. Uma das mães de um dos meninos comentou que gostou do filme e achou que o filho iria gostar, que ele gosta muito do tema da diversidade.

Após chegarem os/as participantes ficaram todos/as lá fora, no palco de arena, começaram a brincar de reencenar cenas do semestre passado. Chamamos todos/as para começar, a Ana Cristina fez uma apresentação rápida e passou a palavra para mim. Eu me apresentei, falei da pesquisa, do meu trabalho nas outras escolas e da atividade da próxima quarta, com os jogos teatrais. Iniciamos o filme.

Houve risos contidos na cena da banheira quando a personagem apareceu nua. Fiquei sentada mais atrás dessa vez, não foi proposital, o computador estava no fundo e após apertar o botão para dar início ao filme acabei ficando atrás; mas foi melhor, pois pude fazer as

anotações sobre o que eu estava observando sem me preocupar com a atenção dos/as participantes. Uma menina mexia no celular às vezes, isso pode ter ocorrido nas outras escolas também sem que eu tenha percebido por não estar tão bem posicionada. Houve risos na cena na qual a personagem faz xixi nas calças. Também houve risadas na cena em que a irmã mais nova está desenhando a personagem. Eles/as se simpatizaram muito com a irmã. Ouvi um "Nossa...", na cena da maquiagem, acho que foi pelo excesso da maquiagem.

Houve muitas risadas quando a personagem coloca o objeto fálico de massinha no calção improvisado. Deram risadas quando a Jeanne conta a história do seu irmão mais velho para uma amiga. Houve risadas em quase tudo que a Jeanne falava, mas principalmente quando tinha a ver com o Mickaël. Quando estávamos na cena em que a personagem chora, após levar o tapa da mãe, a Ana Cristina trouxe dois baldes de pipoca para os/as participantes. Alguns/mas participantes ficaram deitados/as em almofadas. Ao final eles/as foram beber água e conversando sobre o filme, e muitos/as ficaram em dúvida sobre a personagem ser menino ou menina, e inclusive falando sobre o ator, ou a atriz, "Zoe é nome de menina?".

Brisa: O que vocês acharam da personagem principal? Alexandre Augusto: Vocês ficaram em dúvida se ela era um menino ou uma menina, se era uma atriz ou um ator?

[Todos/as] É, isso. P1(a) É uma atriz. P2(a) É uma atriz *barra* ator.

Brisa: É uma atriz barra ator?

P3(a) Não, é uma atriz. P4(a) É, na hora do banho. (informação verbal)

Neste espaço não havia carteiras, eu consegui com o Grupo Zabriskie quatro pranchetas, e os/as interlocutores/as deitaram ou sentaram-se no chão para preencher as fichas. Eu dei um tempo e perguntei se já tinham terminado, me sentei no chão, meio na frente e no meio e comecei a conversar com eles/as. Já estava um pouco em cima da hora, alguns responsáveis já estavam esperando para buscá-los/as, expliquei que conversaríamos mais na semana seguinte, inclusive com outros/as participantes que não puderam comparecer naquele dia, mas que se eles tivessem algo sobre o filme ou sobre a ficha que quisessem conversar, daí puxei algumas cenas para que comentassem. O Alexandre Augusto, o coordenador que participou das atividades comigo nesta escola, me ajudou lembrando algumas cenas. Houve uma participante que disse que a personagem se sentiu envergonhada

ao tirar a camiseta no futebol e a justificativa estaria relacionada às limitações de vestimenta

impostas ao seu gênero, mulheres não podem mostrar os seios em público, logo meninas

(supostamente mulheres em potência) mesmo que ainda não tenham seios desenvolvidos não

podem ficar com o tórax nu em público.

Brisa: Na cena do jogo de futebol, tinha alguém que ainda não tinha certeza se era menino ou menina? Para quem já sabia que era uma menina, como vocês acham que

ela se sentiu tirando a blusa?

P5(a) Envergonhada, como uma menina se sentiria.

P7(a) Mas aí depois ela viu que ninguém percebeu.

P4(a) Mas ela ficou envergonhada por muito pouco tempo. Por isso ela ficou olhando para o rosto dos meninos, para ver se eles notaram, mas eles não notaram.

(informação verbal)

As interlocutoras concluem que nenhuma das outras personagens notou diferença ou

problema algum na nudez da protagonista. Isso nos leva a pensar na subjetividade da

imposição desses limites sociais e na invenção das diferenças corporais de acordo com os

gêneros estabelecidos e reafirmados por uma sociedade heteronormativa.

Brisa: E o que vocês acharam da cena da maquiagem?

P3(a) Eu achei que ela não se sentiu nada à vontade se maquiando.

P2(a) Eu acho que ela se sentiu mais à vontade, porque ela estava fazendo uma coisa que ela já tinha feito.

P6(a) Eu acho que ela não estava se sentindo à vontade porque, para ela, ela era um menino. Acho que ela se considerava um menino, eu a considero como um menino.

Eu acho que não é um definidor só como ela nasceu, acho que conta o que ela faz

também. (informação verbal)

Essa reflexão que a participante trouxe para a discussão é extremamente importante.

Ela afirma que as definições que precedem os desejos do indivíduo não determinam

exclusivamente o seu processo de identificação. As ações pelas quais a personagem se

expressa também são importantes nesse processo. Perguntei a eles/as sobre o título Tomboy, a

maioria não sabia o que significava.

Brisa: Alguém tem alguma ideia do que pode significar?

P7(a) Eu achei que era o nome do irmão dela.

P2(a) Tomboy é quando você fala de uma garota macho.

P8(a) É uma garota com tom de garoto. (informação verbal)

68

É interessante uma das participantes ter achado que Tomboy seria o nome do irmão da personagem. Ela atentou para essa escolha da diretora em optar pelo masculino ao novo integrante da família. Mesmo não sabendo qual foi a intenção da diretora, a participante notou a importância que esse elemento poderia ter, já que achou que o título do filme poderia se referir ao bebê. Em um filme no qual a protagonista sofre por querer se expressar de maneira masculina, cuja trajetória os/as participantes acompanham e se emocionam, nasce um bebê que sem saber se expressar ainda é automaticamente identificado como masculino. Seria uma grande ironia do filme dar o título da história a esse bebê, mas é justamente essa a ironia que podemos perceber ao discutirmos as situações pelas quais a personagem passa, que os processos de identificação estejam limitados ao nosso nascimento. Houve essa participante que conhecia a expressão, que tomboy seria uma "garota macho". E em seguida a definição de quem tomboy seria um "tom de garoto", que seria uma interpretação do "garota macho" inspirada pelo *tom* poético do filme. Agradeci a todos, reforcei o convite para a semana seguinte. Uma das participantes ao final, já indo embora com a mãe, comentou que já havia assistido ao filme e que o adorava, achava "muito lindo".

Dia 21 de maio de 2014⁴⁴

Esse foi o segundo dia de trabalho de campo na escola de teatro, no qual foram realizados os jogos teatrais. Neste dia, do Grupo Zabriskie apenas o Alexandre Augusto participou comigo das atividades. Havia dois meninos que não participaram da atividade da semana anterior, vieram neste dia mas não conseguiram assistir ao filme. Eu passei o trailer para eles antes do início das atividades e combinei que depois eles assistiriam em casa e preencheriam a ficha sobre o filme. O Alexandre Augusto coordenou as atividades práticas, eu questionei e sugeri algumas coisas a ele e falei outras sobre o tema para os/as participantes.

Iniciamos realizando uma roda de mãos dadas e depois sentamos todos/as. O Alexandre falou um pouco sobre os jogos teatrais. Sugeri que antes de começarmos os jogos os participantes que vieram na semana anterior falassem sobre o filme para os dois que não o assistiram. O Alexandre complementou, organizando (em momentos como esses eu pude sentir a diferença que a experiência em ministrar aulas faz ao realizar essas atividades) e dizendo para que cada um/a em ordem falasse um pouco. Os/as participantes começaram e o Alexandre foi cortando e passando a vez, até que o/a último/a participante falou sobre o fim

_

⁴⁴ A descrição e análise das atividades desse dia serão aprofundadas no terceiro capítulo.

do filme. Enquanto eles/as falavam houve uma troca interessante dos artigos na descrição da personagem "garoto/garota" (alguns usaram esse termo), "a Mickaël", "fez ele vestir um vestido", "ele era uma menina".

Em seguida o Alexandre pediu que todos/as se levantassem e começou um aquecimento corporal, para eles/as se soltarem mexendo seus corpos. Os/as participantes andavam de um lado para o outro livremente e o Alexandre propunha "mudanças" e congelamentos. Os jogos teatrais foram realizados e em seguida a eles nos sentamos novamente em círculo e conversamos sobre as atividades realizadas.

Dia 28 de maio de 2014

No dia 21 de maio de 2014, teria sido o último dia de trabalho de campo na escola municipal, mas houve imprevistos, muitos/as alunos/as não trouxeram os termos, e tive que remarcar. Nesse meio tempo houve indicativo de greve, passei alguns dias sem saber se a escola iria aderir ou não. Esta foi decretada em assembleia e muitas escolas municipais aderiram. No dia em que os professores iam decidir, fui até a escola. A coordenadora comentou que no caso desta greve talvez não aderissem, mas considerando que as condições do ensino nas escolas públicas está cada vez mais difícil e que a luta por direitos e melhorias é vital para todos/as da sociedade, fiquei aguardando sem saber o que esperar. A decisão foi por não aderirem à greve e assim confirmei o segundo dia de trabalho de campo para a semana seguinte. Entre este dia da decisão sobre a greve e o último dia da atividade de recepção, eu visitei a escola umas quatro vezes para lembrar os/as alunos/as de trazerem os termos assinados; no fim das contas funcionou muito bem, e vinte e quatro alunos/as participaram da última atividade de recepção.

Eu cheguei à escola e o técnico do laboratório de informática estava presente e a coordenadora pediu que ele arrumasse a sala para mim. O projetor já estava posicionado e ligado, assim como as cadeiras estavam dispostas para a exibição. A cooperação e simpatia dos funcionários da escola foram extremamente importantes e estimulantes. Após deixar o DVD pronto para rodar e preparar os papéis para entregar aos participantes (fichas e termos), encontrei a coordenadora para perguntar se poderia já passar nas salas chamando os alunos, ela assentiu. Passei nas três salas de nono ano, pedindo sempre licença e agradecendo às professoras, convidando os/as alunos/as que iriam participar, e que trouxeram as autorizações. Houve empolgação por parte da maioria dos/as alunos/as. Pode ser que alguns/mas até estivessem empolgados em faltar aulas, mas outros/as com certeza estavam interessados na

atividade, já que a segunda aula para uma das turmas era de educação física, informação que alguns/mas alunos/as deram ao expressar alguma angústia, mas continuaram participando da atividade.

Após os/as alunos/as estarem sentados na sala, passei as informações iniciais, falando sobre a pesquisa, sobre o filme, avisando que eu gravaria o áudio da conversa ao final. "é continuação?" e "cadê a pipoca?" foram duas falas que escutei antes do filme; ao que respondi que era o mesmo filme assistido anteriormente (o que eu já havia explicado quando passei nas salas) e que "a pipoca" teria que ficar para um outro encontro. O técnico do laboratório esteve presente durante quase toda a atividade, ficou sentado no fundo em seu notebook, mas não participou da discussão. Houve conversas paralelas durante quase todo o filme, no fundo principalmente. Acredito que com uma turma maior, as vozes aparentam se camuflar e eles se sentem mais livre para descontrair durante a exibição.





Fotografias 5 e 6 Registros no espaço de realização das atividades na Escola Municipal

Na cena do banho houve conversas paralelas e risadas. Na cena em que Laure tira a camiseta para jogar futebol ouvi um "Uhu!". Na cena em que a personagem faz xixi na bermuda houve risadas. Na cena da maquiagem uma interlocutora disse "Nossa, vai fazer maquiagem?". Na cena em que a personagem fabrica o calção a partir de seu maiô eu ouvi uma interlocutora dizendo "Moça, é mulher, lógico!" (falando com uma colega). Na cena da personagem colocando a massinha no calção houve risadas. Na cena do primeiro beijo entre as personagens houve um segundo "Uhu!" e assovios baixos. Na cena em que Jeanne fala da "gravidade" (a personagem troca *gravidez* por *gravidade*) da mãe e na que ela fala "eu não sou boba" houve risadas. Na cena em que a mãe dá o tapa na cara da personagem eu ouvi uma expressão de indignação "Han!". Houve muita conversa paralela após a cena do tapa. Houve um intervalo para que os alunos tomassem caldo de feijão. Eles não poderiam tomar dentro do laboratório, então pausamos. Quando voltamos a assistir, na cena do choro na floresta ouvi um "Tadinho". Quando o filme terminou eu distribuí as fichas, as quais já havia separado com os termos de assentimento e canetas. Um dos alunos se ofereceu para me ajudar a entregar os papéis.

Após eles preencherem, já começou o movimento do querer ir mais cedo para o intervalo. Eu pedi que ficassem mais cinco minutos (faltavam oito para o recreio), para conversarmos e avisei que eu precisava entregar a segunda via dos termos para eles antes que saíssem. Por fim, liberei quem já quisesse ir embora, pois eles só atrapalhariam a conversa com quem de fato quisesse ficar. Ficaram quatro participantes, uma menina, a que já tinha

participado e a que mais falou nos dois dias da atividade, e três meninos. Dentre eles o que me ajudou a entregar os papéis, que é o mesmo que confirmou comigo pelos corredores da escola sobre o dia da "palestra" (ele se referia às atividades de recepção como *palestras*). Tentei puxar várias questões que pensei durante o filme, deixei que eles falassem, quem mais falou foi a menina, que no intervalo para o caldo fez questão de me dizer que tem o meu número no whatsapp. Depois de algum tempo, o sinal já havia tocado inclusive, enquanto a menina falava, dois dos meninos começaram a juntar as cadeiras e arrumar a sala. Eu disse que não precisava, que eu arrumaria depois, mas eles insistiram. Gostei do fato deles quererem ajudar, mas o barulho acabou atrapalhando um pouco a conversa. Segue um trecho da discussão estabelecida nesse dia.

P1(o) Mas eu acho que a mãe dela já sabia já.

P2(a) É também porque ela tinha o cabelo curto, se vestia de menininho.

Brisa: É ela aceitava isso, né?

P3(o) Mas a mãe dela também tinha o cabelo curto.

P2(a) Eu sei mas só que a mãe dela se vestia como mulher mesmo, só que a...

P1(o) A filha não.

P2(a) Eu achei legal que nenhum dos meninos desconfiava de nada, ela disfarçava muito bem. Ela pegando a massinha, cortando o maiô.

Brisa: E o título do filme, Tomboy, o que vocês acham que é?

P2(a) Eu sei que boy é garoto.

Brisa: Em inglês seria garoto Tom, se fosse literalmente, mas não é, daí o que vocês acham que é?

P3(o) O filme mostra que ele queria ser um garoto, ele não né, ela queria ser um garoto, eu acho que surge disso dessa expressão.

Brisa: É bem isso, é uma menina que se comporta do jeito que seria considerado de meninos. Porque também isso do que é de homem e o que é de mulher é a sociedade que estabelece, poderia ser tudo invertido.

P2(a) É que nem o estilo alternativo, pessoas que usam alargador, tatuagem, isso está virando modinha, o que é terrível. Mesmo usar blusas de bandas, para mim você deveria usar blusas de bandas se você for realmente fã, se não for usa uma blusa preta e escreve lá seu nome, ou algo assim. (informação verbal)⁴⁵

⁴⁵ Escola municipal, dia 28 de maio de 2014.

Depois de um tempo eles cansaram um pouco e eu os liberei para o intervalo. Agradeci sempre a todos/as pela participação. Eu comecei a arrumar tudo, desligar o projetor, pegar o filme, desligar o computador, juntar os termos. O técnico entrou e comentou que os/as alunos/as ficaram quietinhos. Eu disse que estava impressionada que os/as alunos/as da escola eram bem comportados/as mesmo e ele disse que não era sempre assim. Despedi-me da coordenadora, e agradeci imensamente a abertura e recepção, ela me disse que eu seria sempre bem vinda. Disse a ela que a dissertação ficaria pronta só no começo do ano seguinte, que eu a convidaria para a defesa e entregaria uma cópia do trabalho na escola.

3. TRANSformando ao performar relações de gênero

3.1. Performatividades de gênero e os jogos teatrais

"Todo corpo contém a virtualidade de inúmeros outros corpos que o indivíduo pode revelar tornando-se o arranjador de sua aparência e de seus afetos." (LE BRETON, 2003, p. 32)

Victor Turner teoriza sobre como o teatro é a forma performativa mais próxima da vida social. Turner (1982, p. 105) cita Richard Schechner e sua teoria do comportamento restaurado, que pode estar relacionada a eventos anteriores à performance, tanto de ensaios quanto da própria infância do indivíduo. O autor ainda diz que a alma do teatro é a ambiguidade da realidade fantasiada mesmo quando ele realiza a fantasia (1982, p. 121, tradução nossa). Ou seja, a partir de atos performáticos no teatro podemos refletir sobre o cotidiano, ao mesmo tempo que podemos observar os atos performáticos no próprio cotidiano. A *realidade* pode ser melhor compreendida quando nos valemos também de suas representações, das alegorias feitas sobre ela; assim, podemos nos distanciar e ver o nosso dia a dia pelo olhar de outra pessoa, e conhecer outras subjetividades para as quais não estávamos atentos. Para entendermos melhor o que é o "comportamento restaurado", Richard Schechner escreve que

[...] "sou eu me comportando como se fosse outra pessoa", ou "como me foi dito para fazer", ou "como aprendi". Mesmo se me sentisse completamente como sou, atuando independentemente, apenas um pouco de investigação revelaria que as unidades de comportamento que contém meu "eu" não foram por "mim" inventadas. (2006, p. 35)

Turner (2004) descreve situações criadas para que seus estudantes entendessem melhor as monografias estudadas. Essas situações entrelaçavam rituais com o teatro. Havendo assim o estudo dos frames, com encenações e performances por parte do corpo acadêmico de rituais e a criação dos playframes, como um casamento, ou uma rebelião, um ritual canibal. Constatou-se que sem as associações por parte do "nativo" os símbolos e ações do ritual não fazem sentido. Para realizar essas encenações foram necessárias preparação dos elementos e ensaio das performances. Para a realização das cerimônias isso também se faz necessário. Essa experiência relatada por Turner é uma proposta interessante também para tratar as questões de gênero e sexualidade com crianças e adolescentes. Os jogos teatrais permitiram

que os/as interlocutores/as construíssem performances que de alguma forma reproduziam situações e relações de gênero e sexualidade. E segundo Schechner as performances

[...] marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam estórias. Performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são "comportamentos restaurados", "comportamentos duas vezes experienciados", ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam. (2006, p.29)

No primeiro dia de campo etnográfico na escola de teatro, foi realizada a exibição e, em seguida, o preenchimento das fichas com questões sobre o filme e foi estimulada a discussão. No segundo dia de campo na mesma escola, o dia dos jogos teatrais, como os/as participantes já haviam assistido ao filme no primeiro dia de atividades, a proposta era que já começassem direto com os jogos; houve dois momentos de diálogo nesse dia: antes de iniciarmos os jogos, quando os/as participantes puderam lembrar do filme como um todo; e após as atividades dos jogos sentamos com os/as participantes para conversar sobre as atividades realizadas e sobre como se sentiram ao realizá-las.

A proposta dos jogos foi possível por ser uma linguagem familiar aos/às interlocutores/as nessa escola, e pela participação do integrante do Grupo Zabriskie na coordenação das atividades. Com os jogos, nós conseguimos fazer com que os/as participantes vivenciassem um pouco outros papéis, explorando corporalmente outras situações as quais eles/as apenas assistem em seus cotidianos, seja com pessoas próximas de si ou através das representações nas mídias, muitas vezes sem refletir. Sobre essa possibilidade de deslocar o pensamento dos/as interlocutores/as para outras subjetividades que não as suas próprias, Ingrid Koudela escreve que ao

^[..] guiar a inclinação natural da criança para a imitação e para o jogo, estamos favorecendo o seu desenvolvimento intelectual. Na atividade de grupo, o jogo deve ser orientado e governado por um objetivo coletivo, que auxilie a criança a superar a fase egocêntrica e o subjetivismo individualista. O ensino do teatro pode ser visto como uma fusão deliberada entre o jogo simbólico e o jogo de regras. (1984, p. 38)



Fotografia 7 Registro no espaço de realização das atividades na escola de teatro

Para iniciar os jogos teatrais o Alexandre começou um aquecimento corporal, para os/as participantes se soltarem (como uma forma de libertação dos corpos acomodados pela rotina). Ele explicou o funcionamento da atividade, que andassem livremente pelo espaço, que não olhassem para o chão e evitassem trombar com os/as colegas. Ele propunha mudanças e congelamentos 46 à medida que batesse no tambor que segurava. Propôs que os/as participantes a princípio fizessem movimentos de choque elétrico e em seguida que fizessem barulhos de choque ou gritos de tomar choques. E seguiram-se alguns desses exercícios de aquecimento. Ele colocou uma música bem animada e começou a incentivar mais movimento corporal.

> Alexandre Augusto: Relaxem, soltem o pescoço, sem andar em círculos, agora só a cabeça, todos os movimentos na cabeça, o maxilar, abram o olho, ombro! Soltem, não olhem pro chão, braços, dedos, mexam tudo! Quadril, soltem o quadril, relaxem e soltem o quadril, sacode, balança! As pernas e os pés. Todas as partes ao mesmo tempo o mais rápido que vocês conseguirem, foi! Mais rápido, tudo! Cabeça, quadril, rápido! [batendo o tambor] Não para, não para, não para. Congela! Segura! [para a música]

congelamento era um momento no qual os/as participantes tinha um tempo para respirar, se preparar para a próxima ação e ao mesmo tempo processar minimamente o que estavam fazendo antes de continuar as performances.

⁴⁶ O Alexandre propunha mudanças de ação e de corporificação de gêneros. Os congelamentos eram momentos em que ele pedia que os/as participantes parassem na posição e postura em que estivessem naquele instante. Enquanto eles/as estavam congelados naquele movimento, o Alexandre propunha uma nova ação. O

Alexandre Augusto: Respiração. Agora comecem a fazer uma hipertensão do corpo, como se vocês fossem congelando, petrificando, todas as partes, dedos, barriga, perna, bunda, pescoço, ombros. Pedra, pedra, o corpo inteiro pedra. Peso, muito pesado. E uma vontade muito grande de sair, de se mexer, de ser livre. Deixem transparecer através do olhar essa vontade esse impulso de se mexer, a cada vez que você tenta se mexer mais tenso você fica. E segurem, não pode mexer nada, comecem a imaginar como estava o seu corpo no exercício anterior, visualizem a sua movimentação, a sua liberdade de mexer o seu corpo de usar a sua articulação. E tentem fazer isso, eu vou contar até cinco, no cinco vocês vão explodir e fazer todos os movimentos, liberdade. Quanto mais eu aumento o número, mais forte fica a tensão e mais vontade vocês têm de sair. Um, dois, três, força! Quatro, cinco! [a música volta bem alta e ele bate bastante o tambor]

Vai parando, mas sem deixar de caminhar [para de bater o tambor e diminui a música]

Parou, congela. [tira a música] Arrumem os seus corpos, pés paralelos, braços ao longo do corpo, cabeça alinhada, fechem os olhos, respirem, puxem o ar, vai lá embaixo, sem pensar em nada e soltem. Bem devagar.

Agora, olhos fechados, quando vocês ouvirem a música, vocês vão abrir os olhos e vão começar a se movimentar pelo espaço, qualquer tipo de movimento, desde que não seja cotidiano, movimento expressivo, com a seguinte orientação: vocês vão se movimentar, fazer movimentos que vocês acham que sejam femininos. Não é o seu tipo de movimento, é o que você acha que é feminino, movimentação. Comecem com o olhar, abram os olhos. [começa a música] Podem começar. (informação verbal)⁴⁷

Quando o Alexandre propôs que os/as participantes fizessem movimentos femininos, "energia feminina", todos/as fizeram movimentos que indicavam uma preocupação estética. Movimentaram-se apenas com as pontas dos pés como se estivessem andando de salto alto; realizaram movimentos com as mãos como se fizessem manicure e pedicure; mexiam no cabelo, fingiam passar maquiagem, encenavam a leitura de mensagens de texto no celular e realizavam gestos e expressões de exaltação e euforia.

Em seguida, o Alexandre tirou a música e pediu que parassem, respirassem e fechassem os olhos. Propôs então que eles fizessem "o oposto", o que eles achassem que era o masculino, que expressassem a "energia masculina". Colocou novamente a música e orientou que não tivessem medo de expressarem os movimentos. Novamente, vieram os estereótipos, todos relacionados com o olhar do outro sobre o seu corpo, a preocupação com a representação de um homem *macho*. Os/as participantes andavam pelo espaço e encenavam cuspir no chão; faziam movimentos indicando fazer a barba; assoviavam, simulavam brigas; houve movimentos de exaltação e euforia aqui também, mas estavam relacionados às torcidas de esportes; faziam postura de *mano*, se posicionando em pé com os braços cruzados, os

⁴⁷ Escola de teatro, dia 21 de maio de 2014.

ombros e a cabeça jogados de lado. Não houve a representação de outros tipos de masculinidade, apenas o *macho*. Depois o Alexandre pediu que eles/as fossem alternando entre as "energias masculinas e femininas".

Ao final de todas as atividades sentamos em roda para refletirmos sobre os jogos. Em relação a essa primeira atividade, o que veio à tona como maior incômodo foi a reprodução da "energia feminina". Muitos deles/as falaram sobre a questão do estereótipo, que quando se pede que eles façam movimentos femininos é isso que vem à mente, uma única feminilidade, aquela preocupada com a estética e atividades mais supérfluas do cotidiano. Uma das participantes até disse que dava vergonha de fazer os movimentos, houve ali uma consciência de se estar reproduzindo um estereótipo e um incômodo, mas ao mesmo tempo um impedimento de conseguir fazer algo diferente.

Alexandre Augusto: Vamos sentar. Só algumas perguntas para nós concluirmos. O primeiro exercício, eu pedi a vocês uma energia feminina e uma energia masculina, foi difícil?

P1(a) Não.

P2(o) Foi.

P3(a) Mais ou menos.

P2(o) Porque tem coisa que você pensa e aí quando você vai mostrar o que você acha que é você fica com medo das pessoas acharem que você está sendo preconceituoso.

P1(a) É verdade.

Alexandre Augusto: Vocês ficaram com medo do que as outras pessoas fossem pensar que vocês estavam fazendo um estereótipo, por exemplo?

P4(a) É meio estranho porque por mim elas são femininas [apontando para algumas colegas], são garotas normais, sabe?

P5(a) É, e aí vai colocar salto, mas nem por isso...é estranho.

P4(a) Aí, a gente acabava tendo que fazer alguma coisa, sei lá, exagerada.

Alexandre Augusto: E vocês observaram os outros?

P6(o) Mas de qualquer jeito, quando a gente vai fazer um exercício desses, a primeira coisa que vem na nossa cabeça são os estereótipos.

P4(a) É mais fácil de pensar, eu acho.

P7(a) Ninguém nunca coloca a mulher como a trabalhadora, só como quem compra. (informação verbal)⁴⁸

É curiosa a análise do participante de que ao fazer um exercício de improvisações de gêneros e sexualidades "[...] a primeira coisa que vem na nossa cabeça são os estereótipos".

⁴⁸ Escola de teatro, dia 21 de maio de 2014.

Ingrid Koudela (1984, p. 43) afirma que por "[...] meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo". Os/as participantes foram guiados/as por algumas regras nos jogos, mas tiveram a liberdade ao criar suas performances. O interessante do improviso é que exige uma resposta rápida por parte dos/as participantes; uma pessoa propõe uma ação e contracenando o/a outro/a deve reagir em seguida, sem haver um roteiro prévio. Assim, pelo que percebemos (pesquisadora, coordenador e interlocutores/as) recorremos às imagens que nos estão disponíveis e impostas a nós. A variabilidade dessas imagens ainda é restrita e a nossa "liberdade pessoal" é influenciada e, assim como afirmou o interlocutor, "a primeira coisa" que nos serve de referência ao corporificar um gênero são os estereótipos. Partindo dessa análise, contestando os estereótipos pré-estabelecidos dos gêneros, pude interpretar a história da personagem do filme *Tomboy*, a interação dos/as interlocutores/as com Laure/Mickaël e as performances criadas nos jogos teatrais. Foi possível também observar como esses/as participantes se posicionaram e como construíram as suas performances ao transmitir as suas opiniões.

Alexandre Augusto: Os meninos tiveram dificuldade em fazer energia feminina? Vocês pensaram na diferença entre um estereótipo feminino ou uma energia feminina, vocês se basearam em alguém?

P6(o) Não.

Alexandre Augusto: Não se espelharam em ninguém. Vocês acham que a energia da pessoa define se ela é feminina ou masculina, por exemplo se o menino tem uma energia feminina isso define a sexualidade dele?

P8(a) Não, mas as pessoas pensam que sim. (informação verbal)⁴⁹

Aqui novamente pude perceber como os estereótipos se sobrepõem a qualquer outra imagem que tenhamos como referências femininas ou masculinas. Uma mescla de mulheres femininas e estereotipadas representadas por uma mídia homogeneizadora sobrepõe imagens de uma mãe, uma professora, ou de alguma personagem fictícia que destoe dessa padronização da feminilidade heteronormativa. E nessa fala da participante, "[...] mas as pessoas pensam que sim", fica novamente marcada a consciência desses/as interlocutores/as de que há noções do senso comum que constroem e alimentam esses estereótipos. Eu acabei falando um pouco, após ouvir os/as participantes e o Alexandre puxar a minha participação também, sobre como essas ações, essas performatividades, refletem as representações que nos

⁴⁹ Escola de teatro, dia 21 de maio de 2014.

são impostas no dia a dia, pelos diversos tipos de mídia. Eu falei em mídias quando na verdade o que pude constatar nos próprios relatos dos/as participantes é que essas imposições também vieram da própria família. Nós nos construímos e performamos a partir do olhar do outro.

Segundo Judith Butler

A realidade de gênero é performativa o que significa, simplesmente, que é real apenas na medida em que é executada. [...] Que a realidade de gênero é criada através de performances construídas socialmente significa que as próprias noções de um sexo essencial, uma masculinidade ou feminilidade verdadeira ou permanente, também são constituídas como parte da estratégia pela qual o aspecto performativo do gênero é ocultado. (BUTLER, 1988, p. 526, tradução nossa)

Erving Goffman (1996, p. 12) considera o processo de comunicação assimétrico, e afirma que só podemos conhecer alguém através de seu depoimento e/ou mediante "um comportamento expressivo involuntário". Assim, há aquilo que o indivíduo transmite (símbolos verbais) e o que ele emite, que seriam ações supostamente involuntárias. Para esse autor ambas as comunicações podem passar informações falsas, caracterizando-se enquanto fraude e dissimulação, respectivamente. Goffman discorre ainda sobre as inferências que os/as outros/as fazem sobre o indivíduo, e sobre a expectativa que este tem em relação à impressão que aqueles/as constroem a seu respeito. Então, quando se estabelece um processo de comunicação, o indivíduo transmite verbalmente a sua mensagem, da qual está consciente, e, ao mesmo tempo, emite expressões, as quais, supostamente, são ações involuntárias. O/a outro/a está atento ao que o indivíduo transmite e ao que ele emite (daí vem a assimetria do processo), e irá validar o que é transmitido a partir do que é emitido involuntariamente. Partindo dessa prerrogativa, o indivíduo ciente dessa assimetria pode usar esse conhecimento em seu favor e manipular o que emite também (dissimulação), influenciando as inferências que o/a outro/a possa ter dele.

Apesar de que em muitos momentos do cotidiano nós temos que lidar com imprevistos e improvisar também respostas e expressões corporais, as performatividades de gênero são construídas individualmente sob o jugo do olhar alheio. O indivíduo muitas vezes se vale dessa possibilidade de "manipular o que emite" como estratégia de se resguardar (lembrando aqui da presença constante do *armário* na vida de pessoas gays, lésbicas e trans) social e fisicamente. As dificuldades em fugir dos estereótipos ao improvisar performances nos jogos teatrais são sinais de que a variância de performatividades de gênero ainda é bastante estreita pelo menos à vista do senso comum.

A minha observação às performances dos/as interlocutores/as na escola de teatro, foi igualmente importante em relação às expressões dos/as interlocutores/as nas outras escolas. Precisei estar constantemente atenta à parcialidade dos discursos nas falas dos/as participantes. Na escola municipal o filme foi exibido em dois dias distintos, no primeiro houve alguns e algumas participantes que ao final da discussão fizeram afirmações que deram a entender que a orientação sexual de seu colega, assumidamente gay, era respeitada na escola, ou pelo menos em sua turma. Já no segundo dia de atividade, com a presença de outros/as colegas na conversa, percebi que esse discurso inicial foi desconstruído durante a

Brisa: E se uma pessoa do mesmo sexo chegasse em vocês?

P2(a) Eu ia só falar assim "Não, desculpa, eu não quero, eu sou hetero", só isso, mas de boa. Eu não tenho nada contra fazer amizade com lésbicas, gays e homossexuais.

P1(o) Eu também não.

P3(o) Já eu tenho.

Brisa: Tem?

P3(o) Tenho, porque assim, tem uma *pegação* com a coisa, por exemplo, *zoação* dos amigos que são contra às vezes aí eles zoam da gente. Aí, para evitar a *zoação* eu evito de andar com certas pessoas que são lésbicas ou gays, para evitar a *zoação* para mim e para eles.

P2(a) Lá na nossa sala a gente tem um amigo gay, a gente fica super de boa com ele.

P1(o) Os meninos até que são legais com ele. A maioria da nossa sala os meninos são todos de boa, né? Ninguém trata ele mal. Assim, uma brincadeirinha dentro da sala, mas só entre a gente.

P2(a) Assim, por exemplo, se uma menina chegar em mim e ficar insistindo eu vou falar "Não quero, sai fora" mas se ela continuar insistindo eu falo "Vai se foder! Vai..." [risadas dos três]

Brisa: Mas talvez você tivesse a mesma reação se um menino ficasse insistindo.

P1(o) É.

P2(a) Isso é verdade, é quase a mesma coisa, inclusive o sexo mesmo. Tem gente que tem muito preconceito com o sexo, dizem que as mulheres são inferiores aos homens. Mas tem mulheres que são mais fortes que os homens.

P1(o) Mas eu acho assim se um menino ou menina for confiar né, muda o comportamento, se for ter uma amizade com um homem gay vai ser diferente perto dos amigos dele, né?

P3(o) Igual eles falam as mulheres aceitam mais, com *sapatão* elas aceitam, já o homem é diferente. (informação verbal) ⁵⁰

-

discussão.

⁵⁰ Escola municipal, dia 28 de maio de 2014.

É perceptível a noção que esses/as interlocutores/as têm de que a homofobia é considerada socialmente errada. Então a participante constrói um discurso de tolerância o qual ela expõe a princípio para mim, mas assim que percebe que há outra pessoa, outro colega seu que se sente desconfortável com a situação da interação com o/a outro/a que é socialmente rejeitado/a ela se permite expressar a sua não aceitação. Ao insinuar que a reação dela poderia ser a mesma "se um menino ficasse insistindo", eu incorri no risco de influenciar a sua resposta na tentativa de fazê-la refletir a respeito do que de fato causava o seu desconforto e revolta na situação hipotética relatada. Esse foi um dos momentos no qual fiquei em dúvida a respeito das minhas intervenções, se foram positivas, ou se eu deveria ter sido mais neutra.

A questão da suposta maior aceitação da lesbianidade em relação à homossexualidade entre homens surgiu aqui assim como também no colégio estadual. A ideia de que demonstrações de afeto entre mulheres é melhor aceita do que entre homens se dá pelo fato de visivelmente esses/as interlocutores/as perceberem menor implicância e agressividade focadas nas mulheres que demonstram esses comportamentos. Entretanto é necessário analisar melhor quais são os comportamentos que são melhor aceitos. Demonstrações de afeto entre meninas é melhor aceito do que entre meninos, isso independe da sexualidade nas relações. Duas amigas podem se abraçar, andar de braços dados, mexer no cabelo uma da outra entre outras carícias sem que a relação delas seja considerada sexual. Por outro lado, dois amigos não têm essa mesma liberdade; entre eles são aceitas expressões mais violentas de contato, simulações de lutas, empurrões tapas e socos são movimentos considerados *normais*, o que entre meninas já seria estranho. Ou seja, dentro dos nossos padrões culturais carícias são do domínio feminino enquanto a agressividade é do domínio masculino. Quem destoa dessa padronização pode enfrentar a rejeição.

Brisa: E vocês acham que o preconceito continua ou fica maior, justamente porque você não vê, e aí quando você vê é algo que assusta?

P5(a) Eu acho que fica maior.

P1(a) É, fica maior, porque você não conhece aquilo né, aí quando você vê você assusta, até você mesmo fala [P5(a) "Eu tenho uma tia que..."] é gay ou lésbica

P5(a) Deixa eu falar da minha tia que é sapatão! Eu falo dela mesmo, ela já falou que eu posso falar dela...

P1(a) Bom para ela, Deus seja louvado.

P4(a) Eu já dei um selinho na minha amiga.

P5(a) Olha, ela já deu um beijo na amiga dela, que é minha amiga também, os meninos falaram assim "ah, elas deram um selinho, ah, isso é normal". Agora, tipo, se ele desse um beijo nele [apontando para dois colegas, o que foi seguido de risadas], por exemplo, os meninos iam espalhar pela escola inteira que os dois são gays. (informação verbal)⁵¹

Ainda nos jogos teatrais, de maneira fluida o Alexandre passou para a segunda atividade. Pediu que os/as participantes fossem andando pelo espaço, que andassem de dois a dois, depois de três a três e a partir disso pediu que com os grupos formados eles escolhessem e reencenassem situações do filme. Foi uma forma deles/as sentirem como é ser o indivíduo que emite, para jogar um pouco com a assimetria do processo comunicativo. Houve um tempo para os grupos se reunirem e decidirem, alguns deles ensaiaram, outros não. Passado algum tempo o Alexandre pediu que voltassem para o centro da sala e sentassem voltados para o palco (no espaço interno da sede do Grupo havia uma demarcação no chão do espaço que seria o palco). Cada grupo apresentou sua proposta.

Nessa atividade os/as interlocutores/as puderam lembrar de detalhes das cenas (o Alexandre e eu dissemos que poderíamos passar cenas do filme caso eles/as quisessem rever algo, mas não houve nenhum pedido nesse sentido) e se colocar no lugar das personagens do filme. A primeira cena escolhida foi a que Laure/Mickaël joga futebol e faz xixi nas calças, "ela fez xixi nas calças" foi a expressão que eles/as optaram para encenar, usando o pronome no feminino. No filme, nesse ponto da história Mickaël ainda tinha a sua identidade definida como masculina, o que pude perceber nos comentários das fichas preenchidas nas escolas de ensino fundamental e aqui nesta reencenação foi que o bullying sofrido pelo fazer xixi nas calças, ação que pode ser associada a algum tipo de infantilização no comportamento do indivíduo (pela falta de controle sobre o seu corpo e seus atos), foi mais marcante do que o risco de descobrirem o segredo da personagem principal.

O segundo grupo reencenou a briga de Mickaël com o menino que agrediu a sua irmã mais nova. Havia poucos meninos participando dos jogos, o que eu achei interessante nesta cena foi que o grupo escolheu um dos meninos para interpretar Mickaël. Eles/as poderiam ter escolhido uma das meninas participantes, já que eles/as mesmos/as ao final do primeiro dia de atividade confirmaram ser uma atriz a interpretar a personagem principal no filme. Infelizmente eu não atentei para isso no dia mesmo dos jogos e não os/as questionei sobre essa escolha. Na minha interpretação eles/as optaram, mesmo que inconscientemente, por

⁵¹ Colégio estadual, dia 09 de maio de 2014.

representar o gênero escolhido pela personagem, ao invés de reencenar literalmente a ação proposta no filme. O terceiro grupo reencenou a Lisa dançando com Laure. Nesta reencenação havia apenas meninas no grupo, elas escolheram uma cena que não trazia conflitos, uma cena sobre a qual uma das participantes comentou no primeiro dia de atividade de recepção. "É como se fosse uma metáfora para falar que quando elas estão juntas as diferenças realmente não importam, é como se não falassem o que acontece de fora, focassem só no pensamento delas." (informação verbal)⁵² As participantes então escolheram reencenar a "metáfora" da facilidade de aceitação nas relações quando se está distante do olhar repressor construído pelas expectativas sociais presentes no filme.

Houve uma terceira atividade, o Alexandre pediu que os/as participantes fossem inventando cenas que tratassem da questão de gênero no dia a dia, "[...] qual é o seu gênero, que ações você vai propor?", "[...] o que é de homem, o que é de mulher?", outros/as participantes iam entrando, em ordem de como estavam sentados na plateia, e interagindo de alguma forma com a cena proposta (o Alexandre ia dizendo para eles/as entrarem), um/a acaba entrando e outro/a saindo. Começou com uma cena de trânsito, um menino começou e depois entrou uma menina, houve uma batida, "[...] tinha que ser homem mesmo!", exclamou uma das participantes. As cenas ficaram em torno de ações no trânsito, não fugiram muito disso, motoristas, homens e mulheres representados, ambulantes, houve uma personagem representada com uma masculinidade abjeta (no caso um homem gay se exercitando na rua), e uma personagem feminina também abjeta, uma prostituta, um guarda de trânsito abusando de sua autoridade e um/a pedinte.

O Alexandre encerrou a atividade perguntando "Vocês acham que o exercício discutiu a questão de gênero?", "Um homem causou uma batida e uma mulher começa invertendo uma frase que é clássica né 'só podia ser homem', só isso já daria pano pra manga para nós discutirmos a questão de gênero no trânsito. As pessoas se revelam no trânsito". Eu propus que eles pensassem para a próxima atividade o gênero com a sexualidade, dizendo que quando pensamos nas situações de "coisas de homem e de mulher, acabamos entrando também em questões de afeto".

Na última atividade, a proposta foi que eles/as fizessem a *transformação*. Duas pessoas começam alguma cena (gênero e sexualidade agora em jogo) o Alexandre mandava congelar em algum momento e outra pessoa, voluntariamente (mas o Alexandre teve que fazer

⁵² Escola de teatro, dia 14 de maio de 2014.

um pouco de pressão), assume seu lugar, mas modificando a cena. O Alexandre sugeriu que começassem com a cena em que Laure vai à casa do menino, de vestido, para pedir desculpas.

Cena 1: [duas meninas] "Por que você fingiu ser um menino?", "Não sei", "Como assim você não sabe?!", "Ah, não sei, porque eu queria ser um menino, porque eu prefiro ser um menino", "Qual é o problema? Só porque eu bati em você uma vez?", "Mas você era menino daquela vez, agora aposto que eu ganho de você", "Ah, vamos ver" [começam contato de briga]

Alexandre Augusto: Congela.

Cena 2: [duas meninas] Entra outra menina e começa uma cena de musculação, bem afetada, valorizando músculos

Alexandre Augusto: Congela.

Cena 3: [duas meninas] "Toma mais essa sacola, carrega, carrega, você não é homem?", "Ai meu deus, deixa eu ir na loja de esportes", "Eu casei com você, você é o meu escravo", "Na verdade, eu casei com você só por causa da sua grana, isso mesmo."

Alexandre Augusto: Congela.

Cena 4: [duas meninas] "Carlos Alberto, o que que é isso? Você me explica o que está acontecendo aqui", "Oh, mãe, desculpa", "Carlos Alberto, isso aí na sua boca é batom?!", "Mãe...[chorando]", "Carlos Alberto, isso aí é sutiã?!", "[chorando] Mãe, desculpa, mas eu sou gay!", "Então você vai me dizer agora que é gay?!", "É uh uh [fazendo gestos afetados]", "Ai, meu deus, eu criei um monstro!", "Vem cá, mãe, deixa eu te ensinar a dançar."

Alexandre Augusto: Congela.

Cena 5: [duas meninas] Uma cena de cabeleireiro, duas mulheres conversando sobre luzes e "Eu to querendo fazer um moicano, raspar mesmo aqui oh."

Alexandre Augusto: Congela.

Cena 6: [duas meninas] "Que isso no seu cabelo, filha?! Piolho?! Piolho é coisa de menino!"

Alexandre Augusto: Congela.

Cena 7: [uma menina e um menino] "[o menino] Toma uma cervejinha aí, vamos tomar, geladinha!", "Eu não consigo", "Bebe, bebe!", "Eu não bebo álcool", "Minha mulher não deixa!", "Oh, você tem que botar moral em casa, não deixa a patroa te esculachar não, eu bebo eu faço o que eu quiser."

Alexandre Augusto: Congela.

Cena 8: [outro menino e uma menina] Ele bate nela, "Por que você fez isso?! Tá saindo sangue", "Me desculpe querida, esses dias eu estou meio alterado, eu não consigo aceitar o fato de você viver com o Ricardo, com o João, com todo mundo ao mesmo tempo", "Que que é isso?!", "Mas e os meus amigos, o que eles vão falar, o que eu faço com você agora?", "Nada!", "Eu já sei [saca uma arma imaginária do bolso e aponta para ela], me desculpa"

Alexandre Augusto: Congela.

Cena 9: [dois meninos] eles fazem uma cena de briga de casal entre dois homens, "Tira o dedo da minha cara! Não aponta o dedo na minha cara!" [transformando a arma congelada em dedo], "Você saia da minha casa! Eu vou fazer as suas malas! Vou chamar a polícia!", um deles começa a destruir os itens de grife do outro, os relógios, a "[..] cueca Calvin Kline", "Você é um homem morto!"

Alexandre Augusto: Congela.

Cena 10: [um menino e uma menina] "[a menina] O que que é isso na sua boca, amor? Você andou bebendo?!", "Não", "Você sabe muito bem que aqui nessa casa quem pode beber sou só eu!", "Não, não bebi", "Onde você estava então?", "Eu estava com uns amigos aí [embriagado e vomitando em seguida]" (informação verbal)⁵³

Nestas cenas propostas pelos/as participantes, foi notável que outras questões, além das que se relacionam com a sexualidade, puderam ser abordadas a partir desse filme. Há temas como violência entre casais, tanto hetero quanto homossexuais, problemas sociais relacionados ao álcool, questionamentos dos papéis sociais exercidos por homens e mulheres dentro da instituição do casamento, além da representação da mulher, enquanto mãe, nos processos de identificação do indivíduo.

Segundo Maria do Mar Pereira

É fundamental que se construam modelos analíticos que reconheçam e visibilizem as múltiplas e dinâmicas configurações da negociação quotidiana do género, e que evitem descrevê-las em termos deterministas e dualistas que tendem a reproduzir uma conceptualização de mulheres e homens como grupos internamente homogéneos e definidos pela sua diferença. É urgente, portanto, explorar o género a partir de uma perspectiva performativa – não porque o estudo da performatividade nos permitirá ficar a compreender tudo sobre género, mas porque há muito sobre género que não podemos compreender sem ela. (PEREIRA, 2009, p. 125)

No filme, a mãe/esposa tem um papel diferenciado da presença do pai. Podemos então pensar o papel social da mulher nesse contexto. Joan Scott (1998, p. 116) fala sobre como essa figura da mulher não é inerente ao seu ser, ela é construída, e afirma não crer que haja uma "essência" que dite o papel da mulher, e sim que existe, na verdade uma "[...]

⁵³ Escola de teatro, dia 21 de maio de 2014.

subjetividade criada para as mulheres, em um contexto específico da história, da cultura, da política". Também houve discussões nas escolas a respeito dessas questões, do que se espera da menina e do menino nas relações de gênero.

Brisa: E na relação amorosa, para namorar, vocês chegarem em alguém, aí vocês acham que faz diferença?

P1(o) Faz.

P2(a) Faz, muita! Se uma menina for a fim de um menino, se ela quer conquistar o menino ela vai dando aquelas *pistinhas*, já o menino não, já chega lá e 'Oi, quer ficar comigo?' [risadas dos três]

P3(o) Às vezes, quando o menino é tímido, pede para o amigo ir lá.

P2(a) Isso, é verdade, e tem menina que não gosta, por exemplo, eu não gosto.

Brisa: Não gosta que tenha essa ponte?

P2(a) É, não, por exemplo, se um menino chegar em mim 'Ow, meu amigo quer ficar com você' eu já falo para ele 'Não'

P1(o) Ele tem que chegar nela.

Brisa: Mas e se for o contrário, se for uma menina que chega em um menino para a amiga, aí já é tudo bem?

P1(o) Eu acho que o homem entende, né?!

P2(a) É, entende, porque a menina é mais tímida, mais sensível, ela é mais sentimental.

P1(o) É que eu acho que a mulher já é acostumada com o homem, o homem já é mais assim né, já chega e beija. (informação verbal)⁵⁴

Ao refletir sobre essa figura da mulher também foi importante lembrar que a mesma sociedade que *cria* essas mulheres, também *cria* na mesma proporção os homens. Margaret Mead (2000, p. 23) nos traz essa reflexão em seu livro *Sexo e Temperamento*, de que "[...] a trama cultural por trás das relações humanas é o modo como os papéis dos dois sexos são concebidos e de que o menino em crescimento é formado para uma ênfase local e especial tão inexoravelmente como o é a menina em crescimento".

Segundo Gayle Rubin

⁵⁴ Escola municipal, dia 28 de maio de 2014.

Toda sociedade conta ainda com um sistema de sexo/gênero: um conjunto de arranjos através dos quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humanas é moldada pela intervenção humana e social e satisfeita de forma convencional, pouco importando o quão bizarras algumas dessas convenções podem parecer. [...] Sexo como o conhecemos – identidade de gênero, desejos e fantasias sexuais, conceitos de infância – é, em si mesmo, um produto social. (RUBIN, 1986, p. 5).

Essas são reflexões importantes ao discutirmos as questões de gênero do sexo feminino, pensar nas problemáticas sociais que envolvem a mulher é também pensar na produção das expectativas em torno das feminilidades e das masculinidades. Foi necessário refletir sobre as crianças e os/as adolescentes, os gêneros e as sexualidades enquanto "produtos sociais".

3.2. Performances no cotidiano

"Nós temos que adentrar o mundo duvidoso de monstros, demônios e palhaços, de crueldade e poesia, a fim de dar sentido às nossas vidas diárias ganhando nosso pão de cada dia."

(TURNER, 1982, p. 122, tradução nossa)

Observei e analisei as performances das crianças e dos/as adolescentes durante o processo de recepção fílmica. Tanto as suas reações ao assistirem ao filme, quanto o que eles transmitiram e emitiram durante a discussão sobre o filme foram elementos levados em consideração. Richard Schechner ao falar sobre performances e a vida cotidiana faz uma analogia entre a relação dos ensaios como preparação na arte e a infância como preparação para a vida adulta.

Assim, fica claro que, para realizar arte, isto envolve treino e ensaio. Mas a vida cotidiana também envolve anos de treino e de prática, de aprender determinadas porções de comportamentos culturais, de ajustar e atuar os papéis da vida de alguém em relação às circunstâncias sociais e pessoais. A longa infância e a meninice específicas da espécie humana é um período estendido de treinamento e ensaio para desempenho de sucesso na vida adulta. (SCHECHNER, 2006, p. 29-30)

Ressalto aqui um cuidado que devemos ter ao fazer analogias como essa entre a infância a e a fase adulta, porque podemos cair no erro de olhar exclusivamente para as crianças e os/as adolescentes como fases transitórias, como se essas faixas etárias fossem as únicas nas quais nos encontramos em construção social. Como se ao atingir a maioridade estivéssemos *prontos*, "produtos sociais" finalizados e ideias fixadas. Concordo entretanto com a sugestão de que a vida cotidiana envolve "anos de treino e de prática", sendo este

treino e esta prática levados de maneira contínua, pois estamos o tempo todo ou reinventando, ou reafirmando comportamentos e performances nos nossos grupos sociais.

Segundo Erving Goffman, existem "idealizações" das representações, acentuam-se certos fatos e ocultam-se outros. Essas "idealizações" podem ditar a maneira como devemos agir. Ele dá o exemplo da namorada que para ser bem aceita age inferiormente perto de seu namorado, alimentando uma "superioridade natural do macho" (1996, p. 44). Mesmo quando há aceitação da homossexualidade em certos grupos, geralmente, há por parte do outro uma "idealização" de que o indivíduo não apresente "trejeitos", ou não demonstre afetos em público. "Espera-se que haja uma certa burocratização do espírito, a fim de que possamos inspirar a confiança de executar uma representação perfeitamente homogênea a todo tempo." (GOFFMAN, 1996, p. 58) Para um indivíduo adulto isso já é um obstáculo difícil de lidar; para uma criança ou um/a adolescente, sem modelos nos quais se apoiar é quase impraticável. Na discussão realizada ao final do segundo dia de atividades na escola de teatro houve algumas reflexões nas falas dos/as interlocutores/as sobre essas expectativas a respeito das performatividades de gênero.

Alexandre Augusto: Vocês já tiveram que usar alguma coisa que não gostassem, uma roupa, ou um tipo de comportamento?

P4(a) Já, várias vezes. Minha mãe me empurra roupa o tempo inteiro. Ela deixa de comprar roupa para ela para comprar para mim. O meu pai não leva muito jeito para escolher roupa para mulher. A minha mãe é mais vaidosa e eu não sou tanto.

P1(a) A minha mãe implica mais com comportamento. Eu lembro que quando eu era pequena ela ficava implicando que eu ficava brincando e jogando bola com os meninos. Ela falava assim "Não, você já é uma mocinha, você não pode ficar desleixada assim não".

P8(a) Nossa, a minha mãe falou isso uma vez, quando eu estava no quarto ano, que eu tinha que começar a me arrumar mais, que eu ia muito desleixada para os lugares. P6(o) Teve uma situação que, quando eu e a minha amiga fomos ao show do Paul MacCartney, estava muito apertado na arquibancada daí ela sentou no meu colo, só que a mãe dela estava sentada perto e ela foi brigar com ela, daí a minha amiga falou "Mãe, ele é gay" [risadas]. Eu tive que fingir ser gay a noite inteira [muitas risadas]. Se brincar até hoje ela acha que eu sou gay.

P3(a) Eu passei por uma situação parecida com essa, eu fui com um amigo meu para a escola para ele pegar dinheiro com a mãe dele, para nós almoçarmos, e a minha mãe estava me esperando para me dar o dinheiro também e me viu com o menino e começou a perguntar. Daí meu amigo chegou assim "Oi, tia" com a maior *pinta* de gay, minha mãe ainda acha que ele é gay.

P9(a) [ao P6(o)] Minha mãe também acha que você é gay [risadas].

P6(o) Porra!

P9(a) Eu tive que falar, lembra aquela festa que você falou que você queria dormir lá em casa com o P10(o)?[risadas]

P3(a) Minha mãe acha que metade da minha sala é homossexual. Porque teve uma vez que esse menino que fingiu percebeu que uma amiga minha tinha trocado a cor da base, dava para perceber mas ninguém tinha reparado ainda, daí todo mundo ficou questionando "Como você percebeu que ela trocou a base?". Daí eu contei isso para a minha mãe, nós estávamos fazendo um bolo ela parou na hora e falou "É gay com certeza." [risadas]

Alexandre Augusto: Mais alguém já teve que fingir ser outra coisa por algum motivo?

P5(a) No ano passado eu estudava em uma escola que eu odiava, daí tinha um grupo de amigas que eram minhas amigas há muito tempo, só que eu fui mudando e elas também. Eu não consigo me imaginar conversando com essas amigas sobre livros, cinema sem ser "Ah como o meu namorado não me entende", sabe? Elas só sabiam falar disso, ou sobre cantor de sertanejo universitário. Era muito chato, eu tinha que fingir ser uma pessoa que eu não era.

P9(a) Minhas amigas são muito assim, enquanto eu quero ir a lojas de livros elas querem "Ah, meu Deus, a nova maquiagem!", e eu "Eu não quero comprar maquiagem" e elas ficam me julgando por isso "Você tem que começar a usar maquiagem, P9(a)!", e eu não gosto.

Alexandre Augusto: As meninas, vocês já se sentiram obrigadas a gostar de rosa?

P4(a) É engraçado que quando tinha festa, tinha aqueles vestidinhos todos *frufru* e sempre rosa, minha mãe sempre escolhia o rosa.

P1(a) Eu nunca gostei de rosa.

P7(a) Eu não gostava de anágua e quando tinha daminha, essas coisas de casamento, eu odiava ser escolhida para aquilo, porque eu odiava usar anágua [Outras participantes: "O que é anágua?"] e aqueles vestidos enormes! Eu tinha que levar short, ou calça jeans para trocar depois, para eu me sentir normal. Anágua é um negócio para deixar o vestido rodado e pinica embaixo, na perna, um monte de pano embaixo. Eu odiava e odeio até hoje porque machuca e eu não gosto de nada que fica me apertando, pinicando.

P5(a) Uma vez eu fui com a minha família acampar e o meu pai comprou umas lanternas que vinham cada uma de uma cor. Daí, ele distribuiu e a minha prima acabou ficando com uma azul e começou a dar birra falando "Não, eu não posso ficar com a azul, azul é cor de homem". Aí eu estava com a vermelho e meu irmão com a rosa e eu ia trocar com ela, daí ele falou "Não, você é menina, você também não pode ficar com a azul". E o meu primo também, ele é pequenininho e falou para eu devolver para o meu pai, ficar sem mas não ficar com a azul. Eu fiquei bem constrangida, porque eu não gosto de rosa.

P4(a) Voltando à história da anágua, quando eu tinha quatro anos eu fui a um casamento de uma prima minha, fui daminha, a gente fica pinicando e eu lembro que a anágua era muito grande, ela arrastava no chão, daí eu de birra, porque eu não gostava de usar e na hora da festa a minha avó não levou o short, eu pisei na anágua e a rasguei inteira.

P1(a) Eu tenho uma lembrança de quando eu era pequena, eu tinha cinco anos, lá em casa erámos três mulheres, minha mãe, minha irmã e eu, e tinha o meu pai. E teve uma vez que nós estávamos passeando no shopping e passamos em uma loja de camisolas e compramos todas iguais para as mulheres. Eu era pequena e não sabia que camisola era para mulher e fiquei assim 'Pai, por que você não compra também?', eles riam de mim, e eu lembro que havia uma azul e eu disse 'Se você não gosta de rosa compra a azul' e só depois de muito tempo que eu fui entender. Até hoje eles lembram e riem. (informação verbal)⁵⁵

3.3. A questão trans latente

No dia dezesseis de outubro de 2014, quando eu estava em Florianópolis a caminho do campus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ansiosa pois naquele dia eu iria participar das oficinas em escolas da rede pública pelo projeto Papo Sério, aproveitei o percurso no ônibus para ouvir a gravação da minha qualificação. Ouvia no meu iPod e ao mesmo tempo fazia anotações com o meu celular (em um aplicativo de para fazer notas e lembretes) de questões que eu ainda não tinha abordado ou alterado no meu texto. Senti a necessidade de fazer isso naquele momento porque à medida que eu conversei com a Professora Dra. Miriam Grossi (em uma reunião de orientação) e participei das aulas ministradas por ela tive alguns insights que eu sabia que não eram novos, eu já havia sido despertada para eles mas ainda não havia trabalhado. Puxei então os apontamentos que me foram feitos na banca de qualificação para perceber o que estava se mostrando mais urgente de ser refletido e redigido. Como a questão trans presente no filme e não explorada por mim no meu texto. Essa foi a que mais me preocupou e a partir da disciplina de "Trabalho de Campo, Engajamento, Ética e Subjetividade" com as discussões sobre trabalho de campo, ética e subjetividades pude reafirmar as constatações dos porquês dessa ausência no meu texto.

Na última aula da qual eu havia participado em específico, do dia 13 de outubro, a Miriam propôs uma atividade com um baralho de tarot para explorar a antropologia da percepção. Cada um deveria pensar nas questões discutidas em sala (engajamento, subjetividade, ética, moralidade), em como se relacionava com elas, e pegar uma carta. A partir dessa carta e do que ela trazia deveria ser feita uma relação com as reflexões e análise. A carta que eu tirei mexeu muito comigo de um jeito que eu não esperava. Achei que eu ficaria perdida na atividade e teria que *inventar* algo. Mas quando peguei a carta, vi um número 7 que de imediato eu relacionei ao 6 + 1 que seriam os/as 6 interlocutores/as que

_

⁵⁵ Escola de teatro, dia 21 de maio de 2014.

participaram no meu trabalho de campo, no colégio estadual, comigo (+1). Nos dois dias nesse colégio, com diferentes pessoas participando na discussão, o número foi 6.

Ao longo das atividades no campo etnográfico, eu tive várias duvidas sobre o quanto eu deveria falar, se eu deveria responder com a minha opinião caso me perguntassem, tive constantemente o receio de falar demais, já que o que eu dissesse poderia ser recebido enquanto verdade absoluta pelos/as participantes. Já que é essa a relação hierárquica que alunos/as muitas vezes estabelecem com os/as professores/as, e por mais que eu me apresentasse como estudante eles/as relacionaram a minha figura com a de uma professora. Ao mesmo tempo, eu me questionava se eu não teria alguma responsabilidade de falar algo a mais, no sentido de tentar esclarecer algumas dúvidas que eles/as tivessem a respeito de um assunto que é pouco ou nada abordado nas escolas.

Esta carta trazia 6 pequenos elementos ligados entre si e também conectados a um elemento semelhante porém maior que ficava em destaque e mergulhado em uma espécie de lago. E havia gotas que preenchiam a distância entre esses elementos. Na minha interpretação essas gotas representavam a relação estabelecida entre os/as interlocutores/as e eu. Não dava para saber se subiam ou desciam. E havia aquela espécie de lago sobre o qual o elemento maior pairava, que para mim seria esse conhecimento específico que eu tinha a preocupação de não deixar transbordar (o receio de falar demais). Havia flores sobre cada um dos elementos e eu me lembrei que tive a preocupação também em não usar certas *manias* de tratamento que eu tenho, como por exemplo chamar a todos/as de *flor*. Havia um símbolo do feminino só que pintado de azul, o que eu relacionei com a questão trabalhada no filme *Tomboy*, que tem uma personagem que lida com a forma feminina e a vontade de ser masculina. E a questão trans estava bem ali, e os/as próprios/as interlocutores/as trouxeram esta questão para mim em campo. Entretanto eu na minha preocupação de não transbordar certas respostas e equilibrar os limites da relação estabelecida acabei me esquecendo de me questionar sobre por que eu não estava lidando com a transsexualidade no filme.

Após refletir sobre os por quês de eu não levar desde o princípio a questão trans para as discussões nos processos de recepção, lembrei-me que quando eu fui a campo eu mesma ainda tinha muitas dúvidas quanto aos conceitos e categorias relativos à transsexualidade. Logo, mesmo nos primeiros questionamentos trazidos pelos/as interlocutores/as eu tive muita insegurança em falar sobre o assunto, já que havia o receio dos/as interlocutores/as receberem as minhas respostas enquanto *verdades absolutas*. Há uma anotação do caderno de campo na qual eu reflito sobre essas incertezas e outras questões subjetivas que com certeza influenciaram nessa insegurança.

O fato de eu ter sido tomboy e não ter me identificado como menino, logo não ser um menino trans, pode estar me atrapalhando a dar a abertura para aprofundar sobre a questão trans com os alunos, entretanto sou lésbica e não estou entrando nessa questão diretamente. Eu estou dizendo algumas vezes para os sujeitos que Laure nasceu mulher...será que eu deveria trazer a reflexão de que ela nasceu e foi definida pelos pais e outros enquanto menina? Ou isso seria muito complexo?⁵⁶

Segundo Simone Ávila

[...] há vinte ou trinta anos atrás, não se ouvia falar de crianças trans como hoje. Os discursos sobre "crianças transexuais" são um fenômeno relativamente recente. Como exemplo cito o caso de uma criança argentina de seis anos, identificada como menino ao nascimento, que desde os quatro se referia a sim mesma como menina e que em 2013 teve reconhecida oficialmente sua identidade de gênero. Isso só foi possível por que a Argentina implementou em 2012 a Lei de Identidade de Gênero, que permite a mudança de sexo e gênero nos documentos oficiais sem ter que receber um diagnóstico psiquiátrico ou cirurgia. (ÁVILA, 2014, p. 114)

A autora também fala sobre o cuidado que foi necessário ter ao interpretar a autoidentificação de seus interlocutores como trans quando eram crianças. Ela escreve que eles fizeram isso a partir de lembranças, tentando dar-lhes significados. Houve um momento da escrita no qual eu usei o termo *criança queer*. O usei após ler o artigo *Qui défend l'enfant queer*? (PRECIADO, 2013), no qual há a questão dos discursos forjados em nome da defesa dos direitos da criança (coloco aqui propositalmente no singular) a uma família heteronormativa, discursos usados para dificultar os direitos igualitários ao casamento e à procriação assistida e adoção. Esses discursos que levam em consideração uma criança universal que não existe na prática são criticados e o/a autor/a se dispõe a se rebelar nesse artigo em nome das crianças, dentre elas as crianças diferentes, as lésbicas, os/as trans, os gays e ela fala aqui em criança queer também.

Criança trans, criança queer, criança... O Professor Dr. Camilo Braz ressaltou na minha banca de qualificação que há um risco em se usar o termo "queer" como categoria identitária. E isso me levou a reconsiderar o uso do termo "criança queer". Para mim, o termo queer não deve acompanhar a palavra *criança* já que eu posso ressignificar ou interpretar a própria palavra *criança* como queer, já que ela não define o gênero do indivíduo e assim carrega a potência de transformações interpretativas. Quando David Le Breton (2003, p. 32-33) fala do transexual, que "[...] suprime os aspectos demasiado significativos de sua antiga

⁵⁶ Nota do caderno de campo da pesquisadora do dia 09 de maio de 2014.

corporeidade para abordar os sinais inequívocos de sua nova aparência", eu relaciono sua análise com Laure/Mickaël. Ele/a também se liberta para se reinventar e colocar a si mesmo/a no mundo. Eu não analiso a personagem exclusivamente como transexual, mas como uma *criança* que está experimentando e testando os limites que a sociedade lhe impõe. E o que ela faz de fato se aproxima dessa liberdade em relação à sua corporeidade. Creio que Laure/Mickaël é uma personagem que permite as reflexões em torno do conceito *feminilidade masculina* que Judith Halberstam (1998) explora. Ao escrever sobre esse conceito a autora explora desde processos de identificação de meninas tomboy até FTMs e homens trans⁵⁷.

Segundo Halberstam

Feminilidade masculina é um campo de investigação particularmente frutífero porque tem sido vilipendiado da mesma forma por programas heterosexistas e feministas/mulherista; diferentemente da masculinidade feminina, a qual realiza uma espécie de função social nas culturas homosociais , feminilidade masculina é geralmente recebida por culturas hetero e homonormativas enquanto um sinal patológico de problema de identificação e desajustamento, como uma vontade de ser e de ter um poder que está sempre fora do alcance. (1998, p. 9, tradução nossa)

Uma das questões presentes na ficha era essa: "Você acha que meninos também podem brincar de se maquiar?". No primeiro dia no colégio estadual uma participante demonstrou desconforto e disse achar errado meninos se maquiarem. No segundo dia no mesmo colégio os/as participantes discutiram sobre se homens também usam maquiagem no dia a dia, ou se só homens gays o fazem. Na escola de teatro houve uma discussão sobre se a personagem se sentiu à vontade ou não brincando de se maquiar. Nas escolas de ensino fundamental, em todos os dias das atividades de recepção, houve dez meninas e dois meninos que marcaram que meninos também podem se maquiar. Já na escola de teatro todos/as preencheram que meninos podem brincar de se maquiar. Isso me possibilitou trabalhar a questão trans também entre os meninos.

Houve um momento da pesquisa no qual eu pretendia levar aos/às interlocutores/as além do filme *Tomboy* (2011) o filme *Minha vida em cor de rosa* (1997)⁵⁸. Assim eu teria a possibilidade de trabalhar as questões de gênero e sexualidade relacionadas tanto às masculinidades quanto às feminilidades desafiadas em ambos filmes. Em *Minha vida em cor de rosa* (1997) conhecemos a história de Ludovic, uma criança que nasceu e foi denominada

⁵⁷ Female to Male (FTM) pode ser considerada uma outra categoria além da binaridade de gênero (mulher e homem), o que nos processos de identificação dos indivíduos pode diferenciar FTM de homens trans.

⁵⁸ O que não ocorreu por questões logísticas expostas em *Entre a pesquisa e a pesquisadora*.

como do sexo masculino mas que nunca se adaptou a esse gênero, sentindo-se desconfortável com as imposições que lhe eram feitas para que se adequasse socialmente vestindo-se e brincando, relacionando-se como um menino. Acompanhamos a sua história e a de sua família que não lida bem com os comportamentos de seu filho, já que as suas performatividades de gênero correspondem às de uma filha. As reações do pai e da mãe no filme são visualmente mais histéricas que as reações do pai e da mãe representados em *Tomboy*. Isso pode nos levar a fazer uma análise de que a feminilidade em meninos é mais problemática que a masculinidade em meninas para as famílias heteronormativas. Entretanto, segundo Judith Halberstam

Se nós levarmos em consideração noções do senso comum a respeito do comportamento infantil, o tomboyismo é bem comum entre meninas e geralmente não é motivo de alerta para os receios parentais. Como o equivalente comportamento de troca de identificação entre os meninos em geral desperta reações histéricas, nós temos a tendência em acreditar que o desvio de gênero feminino é melhor tolerado que o desvio de gênero masculino. [...] O tomboyismo tende a ser associado com um desejo "natural" por maiores liberdades e mobilidades desfrutadas por meninos. [...] O tomboyismo é punível, entretanto, quando aparenta ser um sinal de extrema identificação masculina (assumindo um nome de menino ou recusando vestimentas de meninas de qualquer tipo) e quando ameaça ultrapassar a infância e se estender até a adolescência. (1998, p. 6, tradução nossa)



Fotografia 8 Cena da personagem Ludovic no filme Minha Vida em Cor de Rosa



Fotografia 9 Cena da personagem Mickaël/Laure no filme *Tomboy*



Fotografia 10 Cena de Mickaël/Laure escondendo seu rosto maquiado

Uma das discussões em uma das escolas que exemplifica como a questão trans foi trazida pelos/as próprios/as interlocutores/as é essa

P1(a) Voltando no começo do filme, eles aparecem no carro, e ele já está vestido de menino, por que?

Brisa: na verdade, ele se veste assim, ela, ele, assim, a família a entende como uma menina, nasceu uma menina, e eles não se importam que ela se vista como um menino, isso para eles é tranquilo, mas eles continuam tratando ela como uma menina.

P1(a) Quando os pais dele descobriram, eles reagiram como? Porque cortaram o cabelo dela, por que que ela não gosta de ser menina?

Brisa: Por que você acha que ela não gosta de ser menina?

P1(a) Ah, sei lá, porque eu acho que ela via, assim, os meninos fazendo coisas erradas com as meninas, a maioria das vezes os meninos fazem isso, aí eu acho que ela queria ser uma pessoa que mudasse, que ela fosse o único menino que fosse diferente de todos.

P4(a) Uai, mas eu não entendi uma coisa, se os pais viram que ela gosta de se vestir de um jeito de homem, por que eles logo não acharam um jeito de fazer uma cirurgia nele igual muitos pais fazem hoje em dia, quando os filhos nascem assim? [...] Tem uma cena no filme que mostra ele se olhando no espelho, ele vê que ele quer ser um menino, ele quer aquilo que os outros têm, mas ele não tem. Eu acho que os pais deveriam sentar com ele, já que ele já tinha idade, já grandinho, e perguntar o que ele queria, se queria ser menino ou menina. Ele estava pegando os hábitos dos outros meninos, já se sentia um menino. (informação verbal)⁵⁹

David Le Breton faz uma análise da preocupação do indivíduo com a construção do corpo para expressar a sua identidade; nessa análise ele aponta tanto construções ritualísticas, quanto construções narcísicas, uma busca por completude em seu próprio corpo. Pode-se relacionar a sua análise com a do processo de comunicação de Erving Goffman (1996). David Le Breton (2003, p. 30) afirma que a "[...] vontade está na preocupação de modificar o olhar sobre si e o olhar dos outros a fim de sentir-se existir plenamente". Pode-se dizer que Laure faz isso, ela se modifica; ao se preparar no espelho antes de ir ao encontro das outras crianças, preparando seu corpo e suas ações, modifica "o olhar sobre si". E, quando consegue a aceitação da sua performance pelas outras crianças, sente-se "existir plenamente".

Segundo David Le Breton

Isolado estruturalmente pelo declínio dos valores coletivos do qual é ao mesmo tempo beneficiário e vítima, o indivíduo busca, em sua esfera privada, o que não alcança mais na sociabilidade comum. Ao alcance da mão de certa forma, o indivíduo descobre, por meio de seu corpo, uma forma possível de transcendência pessoal e de contato. (2003, p. 53)

As determinações das atividades *corretas* para cada gênero surgem desde que se nomeia o indivíduo, no nascimento, pelo seu corpo, como conceituado por Déborah Sayão

_

⁵⁹ Colégio Dom Abel, dia 09 de maio de 2014.

(2003). Separa-se em categorias distintas meninos e meninas, como se suas genitálias prédeterminassem suas preferências futuras. Joan Scott (1998, p. 124), em entrevista, fala sobre como essa leitura do corpo é relativa ao "contexto social e histórico", que ele não deve ser considerado "biológico", ao invés dessa interpretação, devemos pensá-lo "nas discussões sobre a diferença dos sexos". Esse *uso* do corpo é ferramenta no filme analisado. Pois o corpo está sempre presente na história, as escolhas que Laure faz para seu uso, deveriam ser simples, de sua autonomia, entretanto, vemos que isso não é o que acontece em grupos sociais regidos pela lógica heteronormativa.

Segundo Judith Butler

O corpo implica mortalidade, vulnerabilidade, agência: a pele e a carne nos expõem ao olhar invasivo dos outros mas também ao toque e à violência. [...] Apesar de nós lutarmos por direitos sobre nossos próprios corpos, os mesmos corpos pelos quais nós lutamos não são nunca exatamente apenas nossos. O corpo tem a sua invariável dimensão pública; constituído enquanto um fenômeno social na esfera pública, meu corpo é e não é meu. (2004, p. 21, tradução nossa)

A dimensão pública da qual Butler fala é muito bem retratada no filme, quando a mãe diz à personagem principal que ela não poderá continuar a passar por um menino quando as aulas na escola tiverem início. Essa força repressora tenta nos forçar a nos adequar a determinados padrões que obviamente não correspondem aos processos de identificação de todos/as. Butler (2004, p. 53, tradução nossa) ainda afirma que os "[...] corpos produzidos por tal força reguladora de gênero são corpos com dor, carregando as marcas da violência e do sofrimento. Aqui o ideal de morfologia generificada é quase literalmente inscrito na carne". Ela faz essa afirmação ao escrever sobre as *correções* cirúrgicas realizadas em crianças nascidas com ambiguidade morfológica. Esta prática é a que podemos interpretar como a mais literal das repressões de gênero, quando o grupo social da criança vai além de nomear o seu gênero, também inscreve cirurgicamente em seu corpo o gênero escolhido sem o seu consentimento.

No campo etnográfico, pude perceber que a maioria dos/as interlocutores/as tinham conhecimento do que seriam a homossexualidade e a homofobia, demonstraram inclusive saber que ser homofóbico/a é socialmente errado, o que não quer dizer que eles/as não errem mas que têm essa noção. Uma participante da escola municipal marcou na ficha que achou o beijo entre Laure e Lisa errado e escreveu ao lado "Errado, porque querendo ou não Laure era uma menina! (mas sem preconceito)". A mesma participante, na questão "Na escola, o que você acha que as outras crianças fariam com a Laure se soubessem que ela se passou por

menino?", ela marcou que "A excluiriam", "Bateriam nela" e "A xingariam". E escreveu abaixo "Porém eu não faria isso! Respeito sempre". Essa participante achou importante, além de marcar as opções presentes na ficha, escrever opiniões outras a respeito do assunto. Nessas respostas pode-se perceber uma contradição entre o que ela considera certo, errado e real nas ações das personagens; ela afirma não ter preconceito, mas acha errado um beijo entre duas meninas. A contradição pode ser explicada se considerarmos que esses/as interlocutores/as ainda precisam de mais oportunidades para discutir e elaborar os seus discursos para ter um entendimento melhor do que é preconceito.

A transsexualidade e a transfobia já foram termos mais desconhecidos, inclusive pelas coordenadoras das escolas. Percebi também que os/as interlocutores/as que já conheciam os termos e as questões envolvidas tinham se informado principalmente via redes sociais, como o Facebook. Isso me leva a considerar a importância de levar propostas de trabalhos como esse, de instigar e dar a oportunidade de conhecer e discutir as questões que envolvem a transsexualidade nas escolas. A percepção dessa necessidade de discussão se dá inclusive por constatar que eu mesma, como pesquisadora, ainda tenho muito a explorar sobre a temática. Ao ler o livro de Judith Halberstam, por exemplo, comecei a refletir a respeito das questões que envolvem a transsexualidade a respeito dos lugares sociais que os/as transexuais passam a ocupar quando conseguem reatribuir o seu gênero.

Segundo a autora

Na última parte desse século, a invenção da transsexualidade enquanto uma categoria médica tem drenado parcialmente a variância de gênero para fora da categoria da homossexualidade e a localizado especificamente na categoria da transsexualidade. [...] A recente visibilidade dos transsexuais femininos-paramasculinos tem complicado imensamente as discussões sobre a transsexualidade porque a transição de gênero do feminino para o masculino permite que mulheres biológicas acessem privilégios masculinos com a reatribuição de seus gêneros. Apesar de que poucos comentadores seriam tolos a ponto de caracterizar a transição FTM apenas à aspiração por mobilidade na hierarquia de gênero, o fato é que a reatribuição de gênero para FTMs tem consequências sociais e políticas. (HALBERSTAM, 1998, p. 143, tradução nossa)

É claro que a reatribuição de gênero é extremamente complicada tanto psicologicamente quanto socialmente, fisicamente e burocraticamente. Porém, considerando pessoas que consigam concretizar essa transição, e passem então a ser reconhecidos/as social e legalmente como homens e como mulheres trans; a palavra *trans* será usada socialmente se houver um interesse identitário e/ou político. Hipoteticamente, a pessoa poderia experimentar as possibilidades e tratamentos que os grupos sociais oferecem ao outro gênero.

Na ficha, antes das questões sobre a história do filme, eu coloquei uma única pergunta pessoal para os/as participantes que era sobre o seu gênero, "menino" ou "menina" e acrescentei uma terceira opção "que diferença isso faz?". Houve uma menina, de 11 anos, no Zabriskie, e outra, de 14 anos, na Escola Municipal, que marcaram, além de "Menina", essa opção, mas eu a coloquei como provocação mesmo. No colégio estadual uma participante falou que Laure provavelmente queria ser um menino para ser diferente, um menino que fosse melhor com as meninas, e outra participante disse não entender por que os pais já não foram atrás de fazer logo uma cirurgia em Mickaël. Na escola de teatro uma participante refletiu sobre se faria diferença descobrir que a pessoa da qual você gosta é do sexo oposto, ela disse achar que só faz diferença por causa das imposições da sociedade.

Ao pensar no título deste último capítulo escolhi este "Que diferença isso faz?", remetendo à provocação que propus na ficha sobre o filme: que diferença faz se definir como menino ou menina? E também retomando algumas questões que apareceram aos poucos ao longo do meu campo etnográfico: que diferença faz levar uma proposta de recepção fílmica às crianças e aos/às adolescentes e criar um espaço no qual eles/as possam discutir questões de gênero e sexualidade? O que significa preconceito para esses/as crianças e adolescentes? Vai no cerne do significado prático, ou para na moral midiática do politicamente correto?

Zuleica Pretto e Mara Lago (2013) realizaram um levantamento de publicações dos últimos 20 anos sobre "as infâncias nos estudos de gênero" na Revista de Estudos Feministas e nos Cadernos Pagu. As autoras perceberam um "caráter interdisciplinar", apesar da predominância de estudos no "campo da educação".

O número expressivo de trabalhos sobre escola indica que discussões relacionadas a gênero e infância, alavancadas pelos movimentos feministas e sociais, vem se consolidando como inevitáveis no sistema educacional. Isso fica evidente pela diversidade de aspectos da vida infantil pesquisados nos artigos selecionados em nosso estudo. (2013, pp. 60-61)

Eu não tinha a intenção de fazer *diagnósticos* sobre violência e homofobia nas escolas, mas as interpretações e colocações dos/as participantes e a minha experiência em campo resultaram em algumas observações nesse sentido. Houve nos discursos de muitos/as dos/as participantes construções homofóbicas. Um participante na escola municipal ao responder uma das questões dissertativas da ficha afirmou, em relação à personagem, não ter gostado do

"[...] fato dela ser menina e querer virar menino". Esse mesmo participante marcou em outra questão da ficha que achou o beijo entre Laure e Lisa "Nojento". Uma participante do colégio estadual ao responder a mesma questão dissertativa a respeito do que não gostou do filme disse: "O que eu não gostei foi da mãe de Laure ter deixado ela vestir roupa de homem, sendo que ela era uma mulher". Essa participante marcou que achou o beijo entre as duas personagens "Errado".

O interessante é que é perceptível, a partir das discussões e das respostas nas fichas, que o pensamento deles/as está em construção, eles/as ficam confusos/as ao conversarem sobre determinados assuntos. Os/as interlocutores/as trouxeram afirmações que eram claramente reproduções de discursos alheios, por vezes de seus e suas responsáveis, por outras de sua religião, de seus e suas colegas, dos/as próprios/as professores/as e também das mídias, dos meios de comunicação; há em suas falas uma mescla de valores, apreendidos através de discursos prontos e não debatidos. Falam de respeito, aceitação e concordância sem aparentar terem um noção real do que esses conceitos significam para si mesmos/as na prática. O preconceito continua arraigado, mas existe a consciência de que ele é errado.

Algumas dúvidas que pairaram sobre mim ao refletir sobre os objetivos da pesquisa, foram sobre a sua importância social e sobre a importância dela para os/as interlocutores/as; reflexões sobre quais são os meus limites como pesquisadora interagindo dentro de uma instituição de ensino, e sobre quais são os limites da ética e da pluralidade dessa mesma ética, já que ela se dava sobre a minha relação com os/as intermediários/as (instituições, professores/as, coordenadores/as, responsáveis). Mas a minha maior preocupação era com a minha relação com os/as interlocutores/as. Considerando interlocutores/as crianças e adolescentes, esse equilíbrio almejado entre a ética na relação com os/as interlocutores/as e a ética na relação com os/as intermediários/as é sempre possível?



Fotografia 11 Registro de proposta de conscientização no Colégio Estadual

Na sociedade ocidental capitalista o indivíduo é definido por documentos (papéis oficiais) e conquistas. A pessoa é definida por aquilo que está registrado em seu registro geral e seu valor é definido pelos seus títulos, de formação acadêmica e profissional e pela possessão de bens. Marilyn Strathern (2006, p. 465) escreve sobre essa relação do indivíduo com a sociedade. Segundo a autora a "ansiedade, por assim dizer, não é tanto pelo controle sobre o comportamento (sobre a 'liberdade') das pessoas, mas diz respeito a como seu comportamento aparecerá aos olhos dos outros (sua 'performance')". Ou seja, ela enfatiza que os "atributos" do indivíduo não necessariamente o modificarão, ou moldarão, mas a partir deles os outros irão defini-lo.

Segundo Guita Debert

Os critérios e normas da idade cronológica são impostos nas sociedades ocidentais não porque elas disponham de um aparato cultural que domina a reflexão sobre os estágios de maturidade, mas por exigência das leis que determinam os deveres e direitos do cidadão. (1998, p. 57)

A personagem Laure será interpretada pelos seus e suas amigos/as e familiares a partir dos símbolos que ela carrega. O interessante dessa história está justamente em como Laure explora as suas possibilidades a partir dessas interpretações. Se a sua nova amiga a confundiu com um menino, ela vê nisso uma oportunidade de se reinventar e explorar o que, talvez, seja um desejo de se expressar anterior a esse encontro. Entretanto, ser *criança* a coloca em uma posição que limita as suas decisões, já que quando a mãe descobre a sua *invenção* toma logo a

atitude de desfazê-la, anulá-la, sem ao menos conversar com Laure sobre isso. Esses são pontos importantes de se trabalhar com crianças e adolescentes, e esse filme os trouxe de uma forma muito próxima da linguagem dos/as interlocutores/as. As definições de gênero estão presentes desde o nascimento, apesar de ser algo tão íntimo da pessoa é definido em primeira instância exteriormente. O grupo no qual a criança nasce já a define como menino ou menina e a rodeiam de elementos que a caracterizem como tal. O símbolo está sempre criando um sentido e não explicando, há uma intenção ao rodear a criança com determinados objetos e cores, a garantia da *normalidade*, a garantia de que essa criança corresponda ao gênero que lhe foi atribuído. Strathern faz uma análise dos símbolos nas sociedades, segundo ela

[...] o que é produzido é também consumido, e esta é a maneira pela qual imaginamos que a cultura seja consumida pelo indivíduo, transmutada como a "experiência de" valores e relações desse indivíduo. A questão é como ela é consumida. Em que medida os que não a possuem são, não obstante, forçados a reconhecer ideias e valores criados por outrem? (2006, p. 464)

Marilyn Strathern (2006, p. 40) analisa a sociedade "[...] como uma força ordenadora e classificadora e, nesse sentido, como uma força unificadora que reúne pessoas que, de outra forma, se apresentariam como irredutivelmente singulares". Essa "outra forma" por mais utópica que pareça, é o que me fascina. O que as nossas sociedades fazem é justamente tentar uniformizar cada vez mais os indivíduos, torná-los idênticos, pois talvez assim seja mais fácil lidar burocraticamente com eles. E isso é o que destrói muitas pessoas, isso é o que *apaga* muitas crianças. Pois, quando desde o nascimento o indivíduo não se encaixa em alguns dos mais *básicos* padrões como o gênero, as pessoas que estão à sua volta ficam sem respostas e muitas vezes reagem com violência, seja ela física ou discursiva.

P4(a) Eu tenho um amigo que aos doze anos quis virar mulher. Ele se vestia normal durante o dia, como homem, mas quando chegava o final de semana ele se trocava geral e ia para as *paradas*. Aí os pais dele não aceitavam até que chamaram o *conselho* porque ele fugiu. Aí hoje ele está por aí, pelas boates, mas a família vê ele direto e aceitaram.

P5(a) Eu acho que para a pessoa se assumir assim para a família é muito difícil, porque vai que não aceita.

P4(a) Mas, foi o caso dele, não aceitaram no começo. (informação verbal)⁶⁰

É necessário contestar esses padrões que insistem em nos moldar, confrontar a condição de que "as pessoas possuem convenções e estas as possuem" (STRATHERN, 2006,

_

⁶⁰ Colégio estadual, dia 09 de maio de 2014.

p. 463). O início do filme *brinca* com a nossa expectativa. Mostra, o que tradicionalmente nós interpretamos como, um menino fazendo atividades e interagindo com seus pais, sua irmã e seus novos amigos *normalmente*. A partir do momento que a mãe o nomeia, a personagem muda aos nossos olhos. Ao nomeá-la, a mãe desconstrói tanto a figura que a personagem construiu para si, quanto a que nós criamos dela para nós mesmos. Essa ação no filme nos remete à primeira coerção que sofremos pela sociedade, quando nascemos somos declarados meninos ou meninas, supostamente, de acordo com o sexo do *nosso*⁶¹ corpo. Déborah Sayão fala sobre como o nosso corpo é lido e interpretado, e a partir dele somos então marcados socialmente.

[...] mesmo boa parte das defensoras da concepção que toma o biológico como natural, concebe que tudo que deriva dessa base é cultural e, portanto, histórico. Nessa perspectiva, logo ao nascimento, meninos e meninas têm seus corpos lidos e significados são atribuídos a eles; as diferenças biológicas expressas por seus órgãos sexuais externos e o enquadramento daí derivado vão marcar suas vidas permanentemente. Daí decorre que o corpo seria a primeira forma de distinção social, derivando e marcando todas as outras construções. (SAYÃO, 2003, p. 71)

E então recebemos um nome que corresponda ao gênero que nos foi designado, que, consequentemente, determinará a nossa identificação e os nossos comportamentos. E todos esses elementos do nosso ser também devem, de acordo com as expectativas normativas sociais, ser constantes, coerentes e imutáveis. Com essas normas escritas assim em sequência, me parece fácil perceber como podemos sem muito esforço nos encontrarmos presos nessas armadilhas sociais e sermos assim considerados de alguma forma anormais ou desajustados socialmente.

4.1. Os desafios da tradução

As colocações dos sujeitos são de extrema importância para a elaboração da escrita. Mas, a análise das falas dos sujeitos deve ser feita sob suspeita. James Clifford (1986) escreve sobre a importância da interpretação, para que o resultado não seja apenas uma simples representação dos fatos. Ele enfatiza o reconhecimento da parcialidade das verdades no discurso. Houve no trabalho de campo realizado na escola municipal sujeitos que participaram nos dois dias de atividade. Eu pude perceber mudanças de opinião em relação a

_

⁶¹ Grifo o pronome nesse caso porque não sei muito bem como podemos considerar de nossa posse aquilo que é determinado desde o nascimento por outrem, e que ao longo do nosso desenvolvimento sofrerá repressões de toda sorte quando intentar descobrir-se um outro ser.

questões levantadas nas fichas, mas além disso, notei nuanças no discurso de uma das participantes de um dia para o outro. A princípio ela afirmava que na sua escola havia uma aceitação geral em relação aos colegas que de alguma forma demonstrassem uma orientação sexual homossexual. Já no segundo dia de atividade percebi, a partir de sua interação com os outros alunos que dialogaram com ela, que essa certeza que ela expressou é também uma *ficção*.



Fotografia 12 Registro realizado em um dos espaços onde foram realizadas as atividades na Escola Municipal

James Clifford (1986, p. 29, tradução nossa) ressalta que "[...] o conceito do literário, a própria noção de literatura, permeia qualquer trabalho que verse sobre as representações culturais". O pesquisador não deve usar da literatura para distorcer o conteúdo, mas pode recorrer a ela para reafirmá-lo (1986, p. 33). Levar em consideração essa possibilidade, e responsabilidade, de se usar a literatura com a escrita científica viabiliza uma tradução das colocações das crianças e adolescentes de maneira a respeitar esses sujeitos. Suas colocações não tiveram um formato de cunho científico, representá-las na escrita apenas com recursos científicamente objetivos resultaria em falhas de tradução do contexto de onde eles falam.

Marilyn Strathern, ao escrever sobre a dicotomia entre observador e observado, ilustra bem essa questão. Ela expõe a crítica feita aos antropólogos, como Malinowski, por tratarem seus sujeitos como "objetos" de estudo, em um período em que o antropólogo ia a campo com ideias preconcebidas desse "sujeito" e o método de estudo era mais observacional que dialógico. A dicotomia, abordada por Strathern (1996, p. 233), seria a "[...] de criar o sentido de alienação e de alteridade, introduzindo o leitor no bizarro" e realizando essa tradução que supera o que, a princípio, nos parece bizarro mas que para os sujeitos é "familiar e ordinário".

No texto *Experiência Etnográfica*, James Clifford fala sobre os métodos etnográficos de Marcel Griaule que ia a campo com informações prévias de seus sujeitos. Ele foi influenciado por Maurice Delafosse, que incentivava seus alunos a aprenderem as línguas nativas e a fazerem trabalho de campo. James Clifford escreve sobre Marcel Mauss e como ele produziu conhecimento sobre o método etnográfico e teorias sobre o "fato social total"⁶². Uma das ideias trazida por Clifford (1998, p. 197) na análise do método de Marcel Griaule é que a informação é uma munição necessária para o poder de autoridade do pesquisador, o "[...] estrangeiro capaz de fazer mapas mantém uma desconcertante autoridade: ele parece já saber onde tudo está. As revelações acontecem. Novos locais são escavados".

Apesar de que eu não tive a intenção de exercer um poder inibitivo, como já foi exposto anteriormente, também não é possível ignorar a existência dessa relação entre o pesquisador e o sujeito. James Clifford escreve sobre o método de Griaule que em certo momento de sua carreira era comparável a um interrogatório, no qual o pesquisador seria como um "juiz", e em outro seria como uma "parteira", ajudando o sujeito a *dar à luz* os fatos (1998, p. 215). Em ambos, existem características que facilitam um trabalho etnográfico que não dispõe de um tempo longo para a imersão no campo, já que são provocadores. E se a crítica pode ser feita a um caráter um tanto *agressivo* desses métodos, também pode-se ponderar que o olhar e a presença do pesquisador nunca são neutros. O sujeito sempre é influenciado de alguma forma pelo pesquisador, assim como o pesquisador pelo sujeito. "A investigação, ao penetrar o olhar em algo, nunca é neutra. Os pesquisadores sentem-se eles mesmos sob vigilância." (CLIFFORD, 1998, p. 197). Levando em consideração que o tempo que eu tive para realizar o meu campo etnográfico foi relativamente curto, ter o conhecimento dessa posição de "parteira" foi interessante para conseguir, juntamente aos meus sujeitos, um resultado considerável para ambas as partes.

O resultado dessas experiências etnográficas são consideradas por autores, como James Clifford, ficções, pois os *fatos* só existem após relatados. E esses relatos são resultados dessa relação entre o sujeito e suas colocações, que são verdades parciais, e o pesquisador e

Essa teoria da *parte pelo todo* explicaria muito das práticas no car

⁶² Essa teoria da *parte pelo todo* explicaria muito das práticas no campo desenvolvidas pelos franceses (boa parte, seus alunos), pois possibilitava obter resultados em um reduzido espaço de tempo em comparação com a ideia britânica proposta no século XX.

suas interpretações, que também são subjetivas. Mesmo quando pensamos nas teorias que embasam a escrita etnográfica, temos novamente interpretações de interpretações.

Segundo James Clifford

[...] seja de modo implícito ou explícito que a narrativa do trabalho de campo apareça na etnografia, sua forma mesmo – a definição de seu tema, o horizonte do que ela pode representar – é a expressão textual da ficção dramatizada de comunidade que tornou possível a pesquisa. Assim, e com graus variados de explicitação, as etnografias são ficções tanto de uma outra realidade cultural quanto de seu próprio modo de construção. (1998, p. 212)

Clifford também trabalha as ideias de que "na etnografia não há verdades absolutas senão parciais, incompletas" (1986, p. 34) e que não podemos realizar o estudo a partir das camadas dominantes da sociedade. Uma está ligada à outra, se não há verdades absolutas, escolher estudar qualquer objeto do ponto de vista das camadas dominantes nos deixaria distantes de entender e contestar seus paradigmas. A escolha de trabalhar com crianças e adolescentes, ao invés de, por exemplo, trabalhar com seus respectivos professores/as e responsáveis, está relacionada com essa ideia de parcialidade das verdades. O desafio foi tentar estimulá-los/as de tal maneira que conseguissem ir além das ideias que já lhe foram impostas anteriormente pelas suas figuras de autoridade, e considerando que eles/as ainda têm muitas escolhas a fazer pela frente, talvez, o impacto dessa experiência tenha gerado menos resistência por parte deles/as do que teria com grupos formados por adultos.

Deve-se evitar o artificial no texto etnográfico. Clifford fala sobre o método dialógico, buscando um equilíbrio entre objetividade e subjetividade. O discurso não é neutro, nem definitivo e nossa visão será sempre parcial. Assim, buscar construir seu conteúdo a partir de um discurso multidirecional, que equilibre as teorias antropológicas, as colocações dos/as interlocutores/as e a interpretação do pesquisador resulta em uma escrita autoconsciente. Ele dá o exemplo dos acadêmicos ingleses que em determinada época usavam a palavra "homens" quando queriam dizer pessoas. "A cultura, assim como a visão que dela temos, resulta de um processo continuamente contestado" (1986, p. 50, tradução nossa). A cultura para James Clifford significa contestação, entre o historicismo e o auto reflexivo.

Propostas como a de trabalhar a recepção fílmica com os jogos teatrais podem ser consideradas *intrusivas* no trabalho de campo. Entretanto, o processo etnográfico não é neutro. A própria presença do antropólogo no campo pode alterar a performance de seus e suas interlocutores/as. O resultado do processo também não é neutro, já que é sempre uma interpretação dos fatos. Sylvia Novaes (2010) escreve sobre a impossibilidade de qualquer

ciência ou arte ser objetiva e neutra. Cita um caso entre Margaret Mead e Gregory Bateson, o qual nos mostra como qualquer representação de um fato é apenas uma parte do todo; que ao posicionar uma câmera, mesmo que seja em um tripé você faz um recorte da realidade, e esse recorte parte da sua interpretação. Essa interpretação é formulada a partir de expectativas. Ela fala sobre a "natureza literária" da escrita etnográfica e da dificuldade de transformar sujeitos em "objetos", problematizando a busca por objetividade nas ciências sociais através da cientificidade.

4.2. Desvelando as outras cores das infâncias

Os estudos na área da antropologia da criança vêm ganhando mais espaço. A sociedade transforma-se e a criança e tudo que a envolve como rotinas, postura frente aos problemas e dinâmica social, acompanha essas transformações. Pensar a criança da mesma forma, com os mesmos conceitos que foram criados décadas atrás é inadmissível. Segundo Clarice Cohn (2009, p. 11), "Os estudos mais famosos que têm crianças como foco principal são, ainda hoje, os realizados nas décadas de 1920 e 30 por antropólogos norte-americanos ligados à Escola de Cultura e Personalidade, especialmente os de Margaret Mead". Deve-se estudar e reconhecer a importância desses estudos das décadas de 1920 e 30; todavia, é essencial que cada vez mais se avance nas pesquisas dessa área.

Segundo Clarice Cohn

Por diversas vezes foram propostas abordagens antropológicas das crianças. No entanto, os esforços pareciam morrer e se fechar em si mesmos, e elas foram por longos períodos abandonadas pelos estudos antropológicos. Até que, nas últimas décadas, acontece uma reviravolta, e elas ganham espaço e legitimidade em uma variedade de estudos. (2009, p. 10)

Os estudos antropológicos vêm mudando alguns conceitos sobre os indivíduos e suas agências. Clarice Cohn (2009, p. 20) afirma que os indivíduos foram um dia receptáculos de papéis e funções, hoje eles atuam na sociedade "recriando-a a todo momento". Essa nova perspectiva tem permitido um novo olhar sobre a criança. Segundo a autora, esse novo conceito na antropologia permite que vejamos

[...] as crianças de uma maneira inteiramente nova. Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas. (COHN, 2009, p. 21)

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, eu poderia ter olhado para os/as interlocutores/as de maneira separada, interpretando seus depoimentos de acordo com as suas faixas etárias como crianças ou adolescentes. Entretanto ao voltar a pergunta relativa à definição de si mesmos/as (em novembro de 2014), alguns/mas dos/as interlocutores/as de idade acima dos 12 anos definiram-se como crianças e também como adolescentes. Assim, considerei todos/as os/as meus e minhas interlocutores/as como crianças e adolescentes. As minhas interpretações sobre as interações dos/as participantes durante as atividades dos processos de recepção fílmica basearam-se nas questões subjetivas de cada um/a. Eu não analisei questões etárias institucionais relacionadas, priorizei a opinião que cada um e cada uma expôs a respeito do filme e como eles/as responderam aos/às outros/as participantes. É claro que uma participante de 16 anos, por exemplo, trouxe uma interpretação diferente de um participante de 12 anos. Entretanto, há mais diferenças entre crianças e adolescentes do que a geracional; há também diferenças de gênero, racial, de estrutura familiar, de experiências de vida como um todo (como, por exemplo, preconceitos sofridos pelas diversas marcas de diferenciação sociais, ou mesmo algum evento específico e particular como acidentes, viagens, abusos).

Sobre essa heterogeneidade nos grupos sociais, Guita Debert escreve que

O fato de a idade cronológica não estar ligada a um aparato que domine a reflexão sobre os estágios de maturidade mostra também a flexibilidade desse mecanismo no que diz respeito à criação de novas etapas e à redefinição de direitos e obrigações. Essa fluidez, e ao mesmo tempo efetividade, na definição de experiências individuais e coletivas transforma a idade cronológica em um elemento simbólico extremamente econômico no estabelecimento de laços entre grupos bastante heterogêneos no tocante a outras dimensões. Laços simbólicos que são extremamente maleáveis, pois neles podem ser embutidas e agregadas outras conotações que nada têm a ver com ordem de nascimento, estágio de maturidade ou geração. (2007, p. 57)

A linha de pesquisa que eu adotei foi a de que crianças, assim como adultos, são sujeitos que devem ser considerados como um todo e não pela especificidade geracional. A criança não é aquele indivíduo que pode ser lido a partir de uma dada "infância" padronizada. A categorização dos/as meus e minhas interlocutores/as como crianças e/ou adolescentes é uma questão teórica. Partindo assim dos estudos da criança e da antropologia da criança, pude

fundamentar esse meu posicionamento junto aos/às meus e minhas interlocutores/as. E nessa perspectiva não fez sentido para mim separar os/as meus e minhas interlocutores/as entre as categorias etárias criança e adolescente. Segundo Guita Debert (2007, p. 51) a "[...] pesquisa antropológica demonstra, assim, que a idade não é um dado da natureza, nem um princípio naturalmente constitutivo de grupos sociais, nem ainda um fator explicativo dos comportamentos humanos".

De acordo com a Convenção de Direitos da Criança (1990, p. 6) é considerado criança "[...] todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo". ⁶³ Já levando em consideração o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, p.11) é considerada criança "[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade" ⁶⁴.

Guita Debert afirma que

[...] do ponto de vista da antropologia clássica, as etnografias têm sempre um duplo objetivo: oferecer uma descrição densa das particularidades culturais e transcender os particularismos, pensando a humanidade em seu conjunto. Um dos mecanismos fundamentais para a realização desse segundo objetivo é a relativização de uma série de noções que tendem a operar uma naturalização da vida social. Ou seja, criticar a postura que consiste em apresentar o que é próprio de uma sociedade ou de uma cultura como característica da natureza humana em geral ou dos estágios mais altos de sua evolução. (2007, p. 50)

A fim de fazer uma análise mais aprofundada sobre a criança como ator/atriz social pleno/a, foi necessário refletir sobre as representações sociais. Em seu texto, *Representações sociais: um domínio em expansão*, Denise Jodelet escreve sobre a influência da comunicação social no âmbito das representações sociais. "Assim, a comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e mediáticos aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais." (JODELET, 1993, p. 12)

Fazendo uma analogia com o texto de Mieke Bal (2002, p. 57, tradução nossa), é preciso levar em consideração essas reflexões para que não se cometa o erro de generalizar o indivíduo. "O que eu tento propor é que realizar uma análise detalhada desde uma perspectiva teórica faz com que evitemos tanto as generalizações e o partidarismo como a classificação reducionista em prol de uma suposta objetividade." Desde que o indivíduo nasce existe a *necessidade* imposta pela tradição de definir o seu sexo. As expectativas de que cada

-

⁶³ Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada pelo Governo brasileiro em 24 de Setembro de 1990.

⁶⁴ Lei 8.069 do Brasil, de 1990.

indivíduo corresponda ao seu gênero em todos os âmbitos de sua vida o generalizam. Questionar esses paradigmas com crianças e adolescentes é uma das possibilidades para contribuir com a flexibilização dessas tradições.

Segundo Clifford Geertz

O que quer que seja que a antropologia moderna afirme – e ela parece ter afirmado praticamente tudo em uma ou outra ocasião – , ela tem a firme convicção de que não existem de fato homens não modificados pelos costumes de lugares particulares, nunca existiram e, o que é mais importante, não o poderiam pela própria natureza do caso. (2012, p. 26)

Ao pensar nos conceitos de *infância* e *criança* como plurais, estaremos mais próximos de entender a realidade dos indivíduos, sem cair em generalizações. Edward Said (2003, p. 136) ao pensar a existência de uma crise da representação, afirma que "[...] ver os Outros não como ontologicamente dados, mas como constituídos historicamente, seria desfazer os vieses exclusivistas que atribuímos com tanta frequência às culturas, em especial à nossa". Adotando essas perspectivas de historicidade dos conceitos e dos indivíduos, para desconstruir a ideia de universalidade e fixidez, assim como a de pluralidade, e levando em conta suas ambiguidades, pude realizar um trabalho mais autoconsciente com as crianças e os/as adolescentes.

A temática sobre gênero e sexualidade se aproxima à da infância, já que são caracterizadas por imposições de limites, cujas justificativas muitas vezes não são dadas às crianças. Elas estão sujeitas a esses limites devido a regras anteriores à sua existência, e sobre as quais não lhes é dado o direito de contestação. Manuel Sarmento conceitua o "entre-lugar" no qual a criança se encontra, desde o nascimento.

[...] ao crescer, esses modos de administração simbólica do seu comportamento vão mudar, por vezes milimetricamente, por vezes de maneira abrupta, e portanto a criança está também no "entre-lugar" de uma condição geracional em transformação, combinando em cada momento concreto um passado e um futuro que se fundem, por vezes de forma caótica e através de impulsos contraditórios. (SARMENTO, 2006, pp. 19-20)

O "entre-lugar" é também uma fronteira, na qual todos nos encontramos. Pois somos uma mescla de sentidos, não somos definidos por apenas uma categoria. Na construção de nossas identidades, podemos visualizar muitas influências. A criança é um sujeito perfeito para analisarmos essa condição fronteiriça, já que pelo entendimento histórico que temos de infância, elas são consideradas socialmente em constante transição. Quando trazemos gênero e sexualidade para essa análise, percebemos o cruzamento que relaciona essas temáticas.

Déborah Sayão faz uma análise interessante sobre o gênero na infância

Em especial, nas brincadeiras que inventam, meninos e meninas demonstram que os papéis de gênero vão sendo delineados muito cedo, embora na infância seja bastante possível transgredi-los. Essa característica de transgressão parece ser uma manifestação típica de um momento da vida e logo será abrandada em face das convenções sociais pautadas por uma visão de ciência e por determinações sociais que normatiza lugares, comportamentos e formas de ser específicas para meninos e meninas, homens e mulheres. (2003, pp. 78-79)

Ao teorizar como esses "corpos" são construídos social e historicamente, Joan Scott aponta também para a importância de trazer essa análise não-biológica do corpo para as discussões sobre a diferença dos sexos (1998, p. 124). A discussão sobre gênero e sexualidade na infância é de extrema importância na evolução do debate. Pois enquanto crianças somos desafiadas por uma sociedade heteronormativa a nos encaixarmos em modelos com os quais nem sempre nos identificamos. Mas, para nos construirmos de maneira diferente, seria mais palpável se tivéssemos acesso a esses debates desde criança.

Guacira Louro escreve sobre a "matriz heterossexual" e de como a partir dela surgem também os corpos transgressores

Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem. (2004, p. 17)

A partir do filme *Tomboy*, foi possível estabelecer debates sobre a temática dos processos de identificação de gênero e sexualidade, considerando crianças que estão inseridas num contexto heteronormativo. O filme permitiu as reflexões sobre como as tradições e os padrões culturais, aos quais damos continuidade *naturalmente* podem, na tentativa de moldar os indivíduos, impulsionar processos de identificação que resultem na consideração de algumas identidades percebidas como abjetas.

Como categoria determinada pela infância as crianças se encontram em fronteiras simbólicas. Estão *em crescimento*, *em formação*, não têm autonomia para tomar decisões e ainda se deparam com inúmeras proibições impostas e determinadas por aqueles/as que se encontram com o poder de legislar sobre suas vidas. Homi K. Bhabha (1998, p. 20) também usa o termo "entre-lugar" quando escreve sobre o surgimento de "uma consciência das posições do sujeito" e a focalização naqueles "momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais". Crianças como a personagem Laure, que se defrontam com a angústia de se perceberem com desejos que fogem à norma estipulada por uma cultura heterossexualizada, vivem nesse "entre-lugar" de maneira marcante. Esses sujeitos, além de

estarem nesse confronto de posições em relação aos adultos, ainda lidam com a discriminação, que é seguida de mais limitações nas suas performances.

Esse "entre-lugar" pode caracterizar uma identidade em andamento. Stuart Hall (2005, pp. 38-9) afirma que a construção da identidade do sujeito "pós-moderno" é formada "ao longo do tempo, através de processo inconsciente, e não algo inato", que ela "permanece sempre incompleta", pois as "partes 'femininas' do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta.". Levando em consideração esse "processo em andamento" é que devemos pensar a realidade das crianças, sobretudo, nessa situação de confronto com os costumes de uma sociedade.

4.3. Visibilidade das sexualidades

Os/as meus e minhas interlocutores/as eram as crianças e os/as adolescentes que voluntariamente demonstraram interesse em participar da pesquisa. Para trabalhar com interlocutores/as dessa faixa etária, como pesquisadora vinculada a instituições e levando em consideração questões de norma ética, eu tive que necessariamente passar por determinadas instâncias antes de conseguir realizar as atividades de recepção. Para esses/as interlocutores/as entender do que se trata a pesquisa e demonstrar interesse no assunto não bastam para que possam participar. Ao optar pelo trabalho em escolas eu tive que passar por secretarias, diretorias, coordenadorias, corpo docente e aí chegar ao/à interlocutor/a; depois disso, também precisei da autorização do/a responsável desse/a interlocutor/a. Se eu optasse por trabalhar fora de instituições de ensino (tanto escolas públicas, privadas, quanto escolas de inglês, esportivas, de música) ou de outras instituições que essas crianças e esses/as adolescentes pudessem frequentar, eu ainda precisaria da autorização dos/as responsáveis.

Por acreditar que crianças e adolescentes deveriam ter maior liberdade em tomar algumas decisões, tomando para si maior responsabilidade e gozo sobre as suas vidas, optar por não entrar em contato diretamente com os/as responsáveis para falar sobre a pesquisa, no fim eu achei uma boa decisão. Apesar de a princípio eu ter feito isso por questões práticas, já que marcar uma reunião de pais na escola seria algo complicado, imporia mais datas no cronograma e, sendo realista, dificilmente esses/as adultos deixariam suas obrigações para esse comparecer a uma reunião dessa natureza; e ir à casa de cada um/a dos/as alunos/as interessado seria inviável (financeiramente e cronologicamente) para mim. Ao refletir sobre como a obtenção dessas assinaturas ocorreu, percebi que foi inclusive mais coerente com a

minha proposta. Já que assim os/as próprios/as interlocutores/as decidiram como levar esse

pedido a seus ou suas responsáveis, a fim de conseguir a autorização desejada. Em uma das

discussões no colégio estadual foi possível refletirmos sobre essas relações com os/as

responsáveis.

Brisa: Você acha que os pais se adiantaram na atitude deles.

P5(a) É, não deixaram ele escolher. Às vezes o pai pode ter escolhido aquele jeito

dele de ser, se vestindo igual homem, às vezes a mãe que escolheu mesmo.

Brisa: Mas você acha que o pai e a mãe que escolheram?

P5(a) Às vezes sim, aí como ele vai se vestindo desde pequeno, aí foi pegando o

hábito de ser menino.

Brisa: Você não acha que às vezes os pais só deixaram...

P5(a) Ele escolher?

Brisa: Como é com vocês?

P5(a) A minha mãe às vezes tem até raiva de sair comigo para escolher roupa. [risadas] Eu não gosto de roupas folgadas, aí ela fica brava comigo. Mas, minha mãe

me deixa escolher. Às vezes, então, foi isso né, eles deixaram ele escolher.

P1(a) Mas, eles continuaram tratando ela como menina, e ela queria ser menino. (informação verbal)⁶⁵

(IIIIOIIIIação verbai)

Gayatri Spivak (2010, p. 14) faz uma análise sobre a relação entre o sujeito subalterno

e o intelectual pós-colonial, ressaltando a importância do trabalho deste em criar "espaços nos

quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido". Essa

foi uma das razões pelas quais optei pela Antropologia para realizar a minha pesquisa, ao

estudar questões que afetam os/as meus e minhas interlocutores/as também posso criar meios

pelos quais suas ideias possam se tornar conhecidas. Crianças e adolescentes não podem ser

comparados/as a esse "subalterno" de quem Gayatri Spivak fala, pois apesar de que eles/as

estão constantemente subjugados/as à autoridade de algum adulto, sem poder de decisão e

suas opiniões, quando ouvidas, raramente são consideradas como relevantes, eles/as fazem

parte de uma categoria considerada de transição etária, o que significa que em algum

momento eles/as deixam essa condição de criança e de adolescente. Spivak considera

⁶⁵ Colégio estadual, dia 09 de maio de 2014.

-

115

importante desafiar os discursos hegemônicos. No caso da minha pesquisa a intenção é justamente provocar questionamentos envolvendo um dos discursos hegemônicos de nossa sociedade, o discurso heteronormativo.

As análises sobre a dominação feitas por Taussig (1993) podem ser usadas para entender essas questões de gênero, sexualidade e criança, pois elas estão diretamente relacionadas com as relações de poder estabelecidas em desequilíbrio. Para entender como os produtos sociais são construídos, podemos nos questionar sobre o que é real e o que é inventado das historias e relatos da dominação. O fato é que o imaginário resultante é crucial para os desdobramentos e suas justificativas: a dominação depende da "cultura do terror". O narratismo é o mimetismo do terror, para Taussig a única verdade é a ficção. As relações de poder e dominação são mantidas através de um controle sobre o imaginário das pessoas, você as faz acreditar que algo é certo, que determinado comportamento é errado, que há elementos designados naturalmente para determinado gênero e, logo, você tem pessoas executando o seu poder de acordo com as suas regras. As ficções que as pessoas tomam por verdades são muito mais poderosas do que qualquer *poder de fogo*.

Dar a voz ao sujeito de fato é muito complexo, pois se há um mediador dando a voz essa voz já não pertence ao sujeito. O interlocutor já tem a sua própria voz, o que a antropóloga pode fazer é de alguma forma criar meios para que essa voz seja ouvida. Spivak (2010, p. 43) diferencia dois tipos de representação que seriam uma quando você retrata o sujeito e outra quando você fala por ele. Em ambos os casos não é o sujeito quem fala e sim o/a antropólogo/a, e é importante, optando por um e/ou outro, que se esteja consciente disso. "Na minha opinião a prática radical deve estar atenta a esse duplo sentido do termo representação, em vez de tentar reinserir o sujeito individual por meio de conceitos totalizantes de poder e de desejo." Ter a ilusão de que ao representar o sujeito estamos proferindo suas próprias palavras e não uma interpretação dessas palavras é um erro, uma "violência epistêmica". Entretanto, mesmo essa representação, se feita de forma consciente de suas limitações e responsabilidades, pode ser muito significante para atrair a atenção às realidades e ideias desses sujeitos. Gayatri Spivak propõe que com muito cuidado e preocupação com o lugar de onde falamos devemos buscar a possibilidade desse sujeito frágil e oculto ter agência: transitando pelos discursos.

O processo de comunicação assimétrico discutido por Erving Goffman (1996) nos ajuda a entender situações em que o indivíduo não encontra aceitação de quem ele realmente é em seus grupos sociais. No caso da sexualidade, ao perceber que seus comportamentos e desejos não são respeitados, muitas vezes o indivíduo passa a estar constantemente atento às

expressões que emite na presença do outro. Essa percepção do indivíduo a respeito das impressões alheias surge desde sempre. Em *Tomboy*, Laure aparenta ter uma aceitação maior por parte de seus pais em relação aos seus desejos, e ela *brinca* com a assimetria na comunicação, reinventa seu gênero ao se inserir em um novo grupo. E é justamente essa *brincadeira* que irá, ao final, revelar que também há um limite de aceitação por parte de seus pais; ela não pode de fato ser quem ela quer ser, pois está sujeita às regras sociais tradicionais que determinam o que, quando e como uma criança deve se expressar.

O indivíduo pode então criar uma "fachada", "equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconsciente", para a sua representação pessoal (GOFFMAN, 1996, p. 29). Laure já tem o vestuário, troca a informação do sexo, mantém a idade, observa e imita gestos corporais dos meninos do grupo, criando uma fachada pessoal. Podemos nos questionar se a fachada que ela mantém para os pais não seria tão ou menos autêntica que a fachada que ela criou para o seu novo grupo. A personagem assume uma "linha", isto é, "[...] um padrão de atos verbais e não-verbais com o qual ela expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria[...]", e uma "fachada" com as quais "se sente emocionalmente ligada" (GOFFMAN, 2011, pp. 13-16). Porém, essa é considerada uma "fachada errada", já que não representa quem ela é institucionalmente. Quando ela é desmascarada pela sua mãe ela passa para a "fachada envergonhada" e demorará a superar o trauma.

A "dignidade" do indivíduo é julgada pelos outros, "[...] apesar de sua fachada social ser sua posse mais pessoal e o centro de sua segurança e prazer, ela é apenas um empréstimo da sociedade; ela será retirada a não ser que a pessoa se comporte de forma digna dela." (GOFFMAN, 2011, p. 18). Cabe ao indivíduo manter sua "linha" coerente, mas o julgamento dos seus atos são externos a ele. É graças às inferências feitas pelos outros que muitos indivíduos receiam se assumir. A sua dignidade será ditada pelo outro, e, assimétrica que é essa relação, desse outro só se pode *esperar* o melhor, mas não há muitas garantias. Nas escolas de ensino fundamental houve discussões que permitiram as reflexões sobre as visibilidades das sexualidades e suas aceitações ou não por parte da sociedade.

No colégio estadual

Brisa: Teve em uma novela com um casal gay e agora nessa tem um casal de mulheres.

P5(a) Nessa agora está tendo aquelas lá, muito lindas.

P1(a) Mas, eu acho assim que, nesse negócio sobre gay, homossexual, eu acho que mulher com mulher é mais fácil ver beijando [P5(a) "É mais preconceituoso, isso sim"], porque eles acham normal, mulher com mulher, agora homem com homem eles têm mais preconceito.

P2(o) Também acho.

P4(a) O povo hoje em dia é muito preconceituoso, até mulher casar com mulher...

P1(a) O povo vê mulher se beijando e não fala nada, mas quando vê homens se beijando tem preconceito.

P5(a) É a mesma coisa, mas é muito esquisito ver homem com homem se beijando.

P1(a) Gente, é porque mulher não vive sem homem, essa é a realidade, você não vive sem homem. Você vê um homem beijando outro homem, o mundo acaba.

Brisa: Mas, por que você acha que mulher com mulher tem menos preconceito?

P5(a) É porque, assim, a maioria do povo fala sobre gay, aí critica muito os gays, mas eu acho que mulher com mulher é a mesma coisa de homem com homem, só que eles têm mais preconceito porque é homem e começam a criticar, agridem os homens na rua. Agora com as mulheres, com as lésbicas, eles acham normal, porque já viram bastante, tipo, "Ah, isso é normal, é só um beijo". Agora com homem eles já começam a falar que é gay, não podem ver um homem mais arrumadinho, com calça apertada que já falam que é gay. Então eles têm bem mais preconceito é com homem do que com mulher. (informação verbal)⁶⁶

Na escola municipal

Brisa: Você acha que é diferente o jeito que as pessoas aceitam mulheres lésbicas e homens gays?

P1(o) Eu acho que agora está mudando isso.

P2(a) Na minha opinião, a sociedade aceita mais mulheres lésbicas do que homens gays, eu acho isso errado.

P1(o) Não, mas eu acho que é diferente. Porque você vai em shopping o que você mais vê são vendedores gays e mulher dá super bem. Eu acho que agora está mudando muito isso. (informação verbal)⁶⁷

4.4. Antropologicamente cinematográficas

"O visual, a comunicação, a cultura correm uns atrás dos outros, se influenciam, se cruzam, se fragmentam, se justapõem, de acordo com tramas totalmente inovadoras em relação a um passado até recente."

(CANEVACCI, 2001, p. 176)

A opção pela pesquisa a partir da recepção fílmica se deu pelo entendimento de que o cinema e a antropologia estabelecem comunicações entre si que vão além do aparato

_

⁶⁶ Colégio estadual, dia 09 de maio de 2014.

⁶⁷ Escola municipal, dia 28 de maio de 2014.

tecnológico e de suas possibilidades de registro etnográfico, adotando a recepção para trabalhar conceitos antropológicos. O grande trunfo do cinema é despertar em cada espectador uma experiência única a partir de uma mesma história. Os estímulos visuais e sonoros se mesclam com as memórias de vida de cada um/a. Ao trazer histórias que retratam personagens vivenciando situações que normalmente são reprimidas, ou mesmo apagadas de seus cotidianos, permite-se a crianças e adolescentes não só visualizar o assunto mas, também, discutir e elucubrar sobre a temática. Sujeitos que lidam com a problemática de sexualidades não aceitas pelo seu grupo social, muitas vezes se *anulam* por não haver referências que possam ajudá-los em seus processos de identificação.

Sobre essa visualização dos assuntos podemos relacionar a interação dos/as espectadores/as a partir da imaginação. Andréa Barbosa e Edgar Teodoro da Cunha (2006, p. 14) argumentam que a imaginação seria o elemento fundamental em comum entre a antropologia e o cinema, tanto "[...] a antropologia como a fotografia e o cinema, em seus diferentes processos de construção do conhecimento, elaboram métodos e formas de representar, de dar corpo a uma imaginação existente sobre a alteridade". Sobre a imaginação Gaston Bachelard afirma que ela

[...] não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade. [...] A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver 'visões'. Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios. (2013, pp. 17-18)

Argumenta-se aqui que é de extrema importância trabalhar esse tema com crianças e adolescentes, para que eles/as encontrem uma via para questionar e compreender inquietações que estão presentes em seus cotidianos. Mas, como trabalhar os conceitos de gênero e sexualidade com crianças e adolescentes de maneira que lhes seja acessível? Mieke Bal (2002, pp. 28-29) reflete sobre o quanto os conceitos são importantes na construção das ideias e, ao mesmo tempo, sobre a responsabilidade que pesa sobre o uso dos conceitos. Segundo a autora os conceitos são fundamentais para o entendimento "intersubjetivo" dos textos, mas devem também ser "claros e definidos" para que todos possam compreendê-los. Ela afirma que os conceitos não são fixos nem estão isentos de ambiguidades.

A tentativa foi então a de questionar alguns paradigmas que as crianças e os/as adolescentes têm a respeito de gênero e sexualidade, a partir de uma linguagem que lhes é familiar, o cinema. Essa análise de que os conceitos são "viajantes", de que não são simples,

nem fixos, de que possuem uma ambiguidade, e são usados de maneiras distintas em contextos diferentes é muito coerente com as teorias de gênero e sexualidade que questionam a necessidade de a sociedade dar definições aos indivíduos, como se eles pudessem de fato ser *encaixados* em determinados rótulos. O filme proposto foi escolhido justamente por retratar esse conflito de rotulação, da tentativa de fixar, desde sempre, a identidade sexual do indivíduo; como se ele não pudesse sofrer alterações ao longo de sua vida, como se ele não fosse repleto de ambiguidades e como se a interpretação de si mesmo não se alterasse de acordo com o contexto em que se encontra.

A experiência cinematográfica não se limita à história que é contada; por meio dos elementos escolhidos para contar determinada história, tais como a escolha do elenco, enquadramentos, movimentos de câmera, fotografia (e outros, para os quais normalmente não nos atentamos), o/a diretor/a de um filme nos desperta para questões que às vezes nem sabíamos que nos interessavam. A partir das colocações dos/as participantes, foi possível, analisar como as propostas estéticas e narrativas influenciaram a percepção que tiveram do filme. *Tomboy* tem uma proposta realista, não há músicas para construir atmosfera, a música presente é diegética⁶⁸. Tal proposta é coerente no desenvolvimento da história a partir do ponto de vista da criança. Nós vemos e ouvimos o que a personagem vivencia. Ismail Xavier em *O discurso cinematográfico* delineia conceitos sobre a estética realista, partindo de Vsevolod Pudovkin e Bela Balaz.

Assim como o filme, no seu conjunto, é a expressão visualmente elaborada de um ponto de vista, cada plano será a tradução em detalhe desta perspectiva global que deve contaminar todos os passos da realização. O trabalho da câmera será concebido dentro de formulação mais pura da metáfora do olhar. Identificando câmera e o olho de um observador privilegiado e ativo. (XAVIER, 1984, p. 42-43)

No primeiro dia de trabalho de campo no Zabriskie, houve uma das participantes que atentou para as cenas nas quais a diretora destaca planos detalhes das mãos, dos pés e a questão da música diegética (exposta por mim). Isso contribui nos processos de identificação dos/as interlocutores/as com a personagem. A relação entre as irmãs é muito bem construída, nós de fato acreditamos no sentimento de amor e proteção que uma tem pela outra. E imageticamente essa construção se dá através desses detalhes nas ações que a participante observou, os detalhes dos olhares, das mãos e dos pés durante as brincadeiras. Esta relação

_

⁶⁸ A música diegética é aquela que ouvimos quando a personagem a ouve dentro do contexto da história.

entre as irmãs foi a que mais comoveu e envolveu os/as participantes. Durante as exibições dos filmes, sempre houve reações positivas em relação à interação das duas personagens, e nas fichas a grande maioria dos sujeitos escolheu a irmã enquanto a personagem que mais gostava de Laure/Mickaël.

P6(a) Eu gostei do começo que pega a mão assim dela sabe? Fica muito linda a cena [cena inicial da personagem no carro, interagindo com a paisagem]. Eu gostei da cena que ele está tirando o cadarço para fazer a correntinha, eu gosto do jeito que a cena começa mesmo. (informação verbal)⁶⁹



Fotografia 13 Cena da relação entre Mickaël/Laure e sua irmã mais nova

Segundo Elizabeth Ellsworth (2001, p. 12) se "[...] você compreender qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, por exemplo, você poderá ser capaz de mudar ou influenciar, até mesmo controlar, a resposta do espectador, produzindo um filme de uma forma particular", o que para "as pessoas interessadas em mudança social" é muito relevante. Esse zelo da diretora de *Tomboy* ao retratar a relação fraternal entre Mickaël/Laure e sua irmã mais nova tem uma repercussão muito positiva se pensarmos que a maioria dos/as interlocutores/as associou *o gostar* com a personagem que aceitou Laure/Mickaël do jeito que

-

⁶⁹ Escola de teatro, dia 14 de maio de 2014.

ele/a queria ser.

Os/as interlocutores/as refletiram em uma discussão sobre as relações entre irmãos/ãs

Brisa: E as cenas de luta, uma de brincadeira na água e a outra por causa da irmã, o que vocês acharam do Miquel ter ganhado?

P2(a) Eu achei diferente, porque a tendência é das meninas perderem, porque elas são mais fracas.

P1(o) Não, mas eu já vi muito irmãs defenderem uma à outra.

P2(a) É verdade, as irmãs muitas vezes se odeiam, podem brigar entre si, mas sempre vão se defender. Isso também acontece com os irmãos. Eu sou a caçula, meu irmão vive me protegendo.

P1(o) Antes você via as irmãs não defendiam muito, ajudava, agora não, as meninas não estão nem aí se é homem ou mulher elas entram no meio, querem defender. E normalmente o homem também, né?

P3(o) Mas o homem é mais para defender a irmã, caso da irmã namorar com um menino e o irmão não gostar, falar com o pai e o pai não dar importância, daí ele vai tirar satisfação. Para defender a irmã e evitar certas confusões.

P1(o) Mas isso aí eu acho que não é muito bom não. (informação verbal)⁷⁰

A partir desse filme, foi possível estabelecer debates sobre a temática, mais especificamente, de gênero e sexualidade, considerando crianças que estão inseridas num contexto de normativa heterossexual. Cada filme é produzido para algum público específico. Isso porque o filme atinge seu objetivo quando de alguma forma o espectador se envolve com ele, e, assim, o filme "adquire sentido, dá prazer" (ELLSWORTH, 2001, p. 24). Esse envolvimento é influenciado pelos modos de endereçamento das obras cinematográficas. Analisar os modos de endereçamento implica em perceber o quanto determinado filme "acertou" o espectador. Elizabeth Ellsworth (2001, p. 21) explica que a "maneira como vivemos a experiência do modo de endereçamento de um filme depende da distância entre, de um lado, quem o filme pensa que somos e, de outro, quem nós pensamos que somos". Ao apresentar uma personagem que passa por dificuldades relacionadas a gênero e sexualidade, os espectadores puderam se aproximar dela, simpatizando com os seus desejos e sofrimentos, e, a princípio, terceirizar o problema conseguindo assim discuti-lo sem constrangimentos.

Com esse filme, que tem como protagonista uma criança, propus uma aproximação com os/as interlocutores/as da pesquisa. Os conceitos de gênero e sexualidade não foram abordados com os/as interlocutores/as através de um viés teórico. As referências bibliográficas foram *traduzidas* em questionamentos que se aproximavam dos/as participantes, trazidas para os seus cotidianos. Esse foi um dos grandes desafios que encontrei

_

⁷⁰ Escola municipal, dia 28 de maio de 2014.

para colocar em prática no campo etnográfico. Parti da história passada pelo filme, das situações vividas pela personagem, com a intenção de perceber como as crianças e os/as adolescentes estão lidando com o gênero e a sexualidade.

Para Maria Luíza Rodrigues Souza

Entender de que modo as imagens e os sons agem na vida das pessoas e tentar compreender como estas recebem estes componentes é, portanto, uma das possibilidades da antropologia e de suas relações com o cinema e com o audiovisual em geral. Descrever e interpretar como as pessoas agem com, através e participando destas imagens faz com que tenhamos de notar o/a espectador/a como elemento não apenas receptor, mas como esfera dinâmica que reflete e projeta o conjunto de imagens e sons ao qual é exposto e com o qual se envolve e recria, reinterpreta e refaz. (2014, p. 5)

No texto *Gente diferente: educação em dois mundos na perspectiva cinematográfica*, o autor, em uma citação, fala sobre essa arte do cineasta de realçar detalhes do nosso cotidiano aos quais, usualmente, não prestamos atenção.

É, portanto, por meio das tomadas de cena, dos enquadramentos, do uso competente da sua câmera que o cineasta cria um significado para o mundo. Focaliza situações que, em geral, são invisíveis na vida cotidiana. Muitos desses aspectos do mundo social que, reprimimos em nossas percepções, só se tornam visíveis quando o diretor ergue oficialmente seu dedo indicador e prende o espírito do público, oferecendo-lhe outros tipos de percepção radicalmente diferentes (JAMESON, p. 108 apud GONÇALVES, 2006, p. 199)

O cinema constrói o modo como olhamos para uma situação, ou personagem. Luis Buñuel discorre sobre como "Por atuar de maneira direta sobre o espectador mostrando-lhe seres e coisas concretos, por isolá-lo, graças ao silêncio, à escuridão, do que se poderia chamar seu *habitat* psíquico, o cinema é capaz de arrebatá-lo como nenhuma outra modalidade da expressão humana" (BUÑUEL, 1983, p. 334). Para compreender melhor como o cinema nos "arrebata", voltamos à teoria do olhar cinematográfico. Stan Brakhage inicia seu texto, *Metáforas da visão*, falando para imaginarmos um olho livre de "preconceitos da lógica da composição" (1983, p. 341). Podemos fazer uma analogia com o olhar da criança, refletindo sobre como ele pode ser usado estrategicamente, partindo da concepção usual de *inocência infantil*, para representar essa perspectiva *pura*, guiando, assim, o espectador dentro da história.

No Manifiesto contra-sexual de Beatriz Preciado (2002, p. 33) uma de suas propostas seria a de implantarmos clitóris em várias partes do corpo, "[...] produção in-vitro de um ciber-clítoris para implantar em distintas partes do corpo". Uma das primeiras coisas que me veio à mente ao ler isto foi o prazer em que isso resultaria e as inconveniências que isso poderia trazer para funcionarmos no dia a dia. "Funcionar" foi a palavra, e aí percebi o quanto nós nos mecanizamos, o quanto nos encaixamos nas engrenagens de um sistema e o quanto já estamos adormecendo os diversos clitóris espalhados pelos nossos corpos diariamente. Pois todas as partes dos nossos corpos podem ser fontes de prazer. A questão é que nós as ignoramos no cotidiano por uma mistura de necessidade/obrigatoriedade/funcionalidade e ficcionalidade (sendo esta as ilusões que nos são impostas para acreditarmos na indispensabilidade das outras ades). Pois devemos nos comportar de determinada maneira, devemos ter as certezas de tudo aquilo que pensamos, escolhemos, fazemos e falamos.

Pensar em sexo, expressar e verbalizar a nossa sexualidade são ações que não são práticas, nem aceitáveis para a reprodução e manutenção dos controles dos poderes nas sociedades. Pois a sexualidade toca naquilo que há de mais íntimo do nosso ser, você pode até imitar ações alheias (estratégia extremamente válida), mas para atingir o seu próprio gozo você necessariamente tem que encontrar o seu próprio caminho, e quando você chega *lá* há uma satisfação, um desfrute exclusivamente seu. Conhecer a si mesmo, jogar com as dúvidas, surpreender-se com o inesperado, expressar-se sem receios; por que isso tudo deveria ficar restrito à intimidade entre quatro paredes? Transponha estas propostas para o dia a dia, e tenho certeza que não haverá espaço para o significado usual da palavra *rotina* (mas isso seria interessante para quem?).

As reflexões sobre os limites nos métodos etnográficos, sobre a fluidez dos conceitos e sobre as relações estabelecidas entre o/a pesquisador/a e o/a interlocutor/a, foram significativas ao repensar o meu campo etnográfico. Lidei com muitas questões burocráticas que antecederam à relação direta com as crianças e os/as adolescentes, e encontrei desafios ao lidar com as coordenações das escolas. O que, para mim, ilustra bem a condição de subjugados/as na qual as crianças e os/as adolescentes se encontram, já que eles/as não podem decidir participar ou não da pesquisa, pois a decisão cabe a seus e suas responsáveis e à instituição na qual estudam. Creio que se há a autorização da instituição na qual se realiza a pesquisa e o assentimento do/a participante o consentimento do/a responsável não deveria ser

necessário.

As decisões dessas *autoridades* são baseadas em conceitos que estão estagnados por tradições que ditam o que é adequado ou não de se discutir com crianças e adolescentes. As teorias antropológicas e etnografias permitiram, assim, que eu conhecesse experiências que, de uma ou outra forma, eu posso aproximar da minha própria experiência de pesquisadora. Elas me foram úteis nessa preparação para um processo que, com certeza, é árduo e, na mesma proporção, gratificante.

A respeito das atividades de recepção, pude perceber que para levar propostas desse cunho às escolas o ideal logisticamente seria optar por obras de curta duração, como curtasmetragens e videoclipes. Dessa maneira seria possível desenvolver melhor a discussão a respeito da obra, e seria mais viável dentro da estrutura de horários que as escolas trabalham. Eu já havia pensado nisso quando comecei a pesquisar o filme a ser estudado mas, apesar de na prática eu ter confirmado essa questão ideal logística, eu não encontrei nenhum curtametragem que trabalhasse tão bem as questões que eu queria trazer à tona sobre as crianças e a diversidade de gênero e sexualidade quanto o filme *Tomboy* (2011). Além disso, houve uma identificação da minha parte com a história que influenciou nessa escolha, o que eu também só vim a perceber quando fui a campo.

A respeito das performances percebi que é difícil falar sobre elas teorizando conceitos absolutos. Talvez inclusive por causa da característica de experiência única a partir de cada relação estabelecida da proposta com os/as interlocutores/as. Jill Lane (2004, p. 6) descreve uma performance em que se inserem gravadores por trás dos produtos de uma loja da Disney; esses gravadores repetiam frases como "você pode deixar de comprar" ou "eu sou o anticristo" para os turistas que por ali passavam. Essa performance é realizada por quem? A proposta vem do artista, mas ele sequer está presente; quem interage é o/a outro/a. Isso ajuda a pensar a pesquisa a partir da recepção fílmica, pois a autora da obra, do filme, não está presente e, talvez, sequer tenha feito a obra com a intenção específica de se discutir questões de gênero e sexualidade com crianças e adolescentes. A intenção de uso dessa obra para interagir com esses/as interlocutores/as foi posterior. Quem interagiu? As crianças, os/as adolescentes e a pesquisadora.

Em "The way we live now: I tweet there for I am", Peggy Orenstein (2010) fala sobre como as redes sociais têm influenciado os processos de identificação do indivíduo. Sobre como nós nos construímos já pensando no que o/a outro/a irá ler, antes mesmo de definir o que nós pensamos sobre nós mesmos/as. Assim, os momentos de descoberta tornam-se uma performance. As crianças e os/as adolescentes vivem esse autoconhecer-se virtualmente

performático. Isso acentua a preocupação que devemos ter em dispor outras atividades a eles/as que possibilitem formas diferentes de formular e expor suas ideias; além de trazer para a interação *não virtual* questões polêmicas, com as quais já são *bombardeados* diariamente sem ter que se expressar por completo, "transmitindo" e "emitindo" suas opiniões (o que exige uma construção performática distinta das presentes nas redes sociais).

Paul Connerton (1999, p. 3) afirma que "[...] viveremos o nosso presente de forma diferente de acordo com os diferentes passados com que podemos relacioná-lo". A partir disso, é possível analisar a importância da prática corporal de Laure para os seus processos de identificação e como isso a afeta ao ir *contra* os hábitos da memória social de seus grupos sociais. Paul Connerton (1999, p. 20-21) também escreve que "[...] uma das limitações das provas documentais é a de que poucas pessoas se dão ao trabalho de pôr no papel aquilo que consideram óbvio". Histórias como a de Laure/Mickaël não são estudadas na escola e as reações e opiniões dos/as espectadores/as também não. Às vezes, o indivíduo tem a sorte de já crescer em contato com outras diversidades, e de ter na sua família uma construção de valores que preze pela tolerância e pelo respeito. Como não é o caso da maioria das pessoas, podemos constatar a importância de se trabalhar atividades, como essa de recepção fílmica, que abordem os assuntos que não são estudados *institucionalmente*, mas que são de extrema importância para a construção de processos de identificação de indivíduos não alienados, promovendo a reflexão sobre esses questionamentos, ao estimular a interação entre o filme e os/as interlocutores/as.

As questões de gênero e sexualidade, também analisadas pelas teorias queer, são e talvez sejam polêmicas ainda por muitas décadas (para ser otimista e não dizer séculos). Há uma resistência muito grande dentro das sociedades à aceitação do que é diferente em relação aos padrões e normas hegemônicos/as. Uma grande parte da população é guiada por grupos extremistas religiosos, políticos ou qualquer representativo que se julgue dono de uma verdade absoluta sobre os *bons costumes* (esses também relativos e subjetivos) e a moral (teorizada em geral sobre estruturas ultrapassadas, que já não são coerentes sequer com esses/as próprios/as representantes). Um mundo idealizado, uma utopia⁷¹, seria imaginar um dia em que as pessoas respeitassem umas às outras. Entretanto, para conviver em sociedade, foram constituídas regras, que se consolidaram ao longo dos anos e que, graças a essa resistência, são de difícil alteração.

_

⁷¹ "A utopia é o não-lugar, o ponto extremo de uma reconfiguração polêmica do sensível, que rompe com as categorias da evidência. Mas também é a configuração de um bom lugar, de uma partilha não polêmica do universo sensível, onde o que se faz, se vê e se diz se ajustam exatamente." (RANCIÈRE, 2009, p. 61)

Essa lógica heteronormativa da sociedade pretende instituir o que nós somos, como somos e por que somos. Então, eu sou uma mulher, logo eu me sinto atraída por homens (o meu sexo oposto, que me presenteará com a dádiva da reprodução), e sou mulher e gosto de homens porque nasci assim. De acordo com as normas e os costumes mais amplamente aceitos, o fato de eu ter nascido com uma vagina deveria determinar de partida o meu comportamento e as minhas preferências; e se eu fujo a essas regras, sou de alguma forma rebelde, excluída e incômoda. Lidar com a complexidade e variedade que de fato existem é muito mais difícil do que, simplesmente, estabelecer uma fórmula e verdades que, supostamente, carregam as respostas para todas as dúvidas que possam surgir ao longo do percurso. A contínua busca por certezas, ou seja, a constante existência de dúvidas, é muito mais interessante do que a ilusão do domínio das tais verdades absolutas.

Acertos de continuidade

Não entendo como há pessoas que ainda argumentam que a sexualidade é uma escolha...hoje, pela primeira vez, estafei em relação à minha...quem escolheria ser lésbica, gay, bi, trans, queer? Quem escolheria passar pelos olhares, pelas bocas e pelos punhos?! Quem escolheria ter que se esconder, ter que esconder seus sentimentos? Quem escolheria uma vida de esquivas? Esquivando-nos constantemente de lugares, de pessoas, de comentários, de demonstrações de afeto? Quem, QUEM?!

É um sentimento de não caber dentro de si mesmo/a, eu quero gritar, bater, quebrar, me jogar...não me relacionar não é uma escolha...não ser feliz também não, isso definitivamente não...já há algum tempo me recuso a aceitar a infelicidade como dada...pessoas boas, gentis, excelentes, graciosas...e as complicações sempre acompanhando...complicações que não deveriam ser, mas ali estão, pulsantes e ameaçando explodir a qualquer instante...e se explodirem? E SE EXPLODIREM?!⁷²

No início do ano de 2014 o Grupo Zabriskie acolheu a minha proposta de trabalho de recepção fílmica com crianças e adolescentes, que faz parte dessa pesquisa de mestrado em antropologia social. A experiência foi excelente e foi um pouco além, já que nesse contato nos percebemos com a mesma vontade de continuar a atividade e o diálogo. Após a realização das atividades de recepção com os/as participantes da escola de teatro, o Alexandre Augusto e eu percebemos que seria interessante manter um espaço no qual pudéssemos assistir a filmes e discutir sobre as histórias contadas e também sobre as suas temáticas. Vislumbrei assim também possibilidades de oferecer aos/às meus e minhas interlocutores/as das três escolas participantes da pesquisa continuidade desse trabalho de discussões, criando assim um espaço de cineclube que seria realizado em um lugar de fácil acesso à maioria deles/as. Iniciamos

⁷² Nota do caderno de campo da pesquisadora do dia 09 de junho de 2014.

então, no segundo semestre de 2014, o Cineclube Zabriskie, no qual exibimos e discutimos filmes que abordam a diversidade de gênero e de sexualidade. Este cineclube teve início, no dia 20 de agosto, com o filme *Shortbus* (2006), de 2006. No dia 24 de setembro foi exibido o *The Rock Horror Picture Show* (1975). No dia 29 de outubro: *Plan B* (2009). E no dia 30 de novembro houve a última sessão do ano de 2014 com *The Normal Heart* (2014)

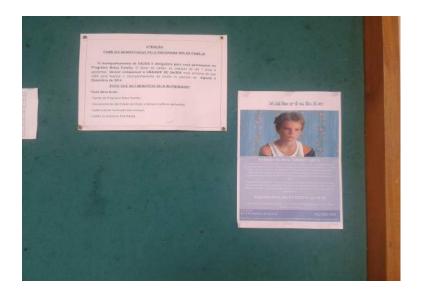
Por enquanto, a maioria das sessões foram divulgadas pelo Facebook em uma página que criamos para a divulgação das sessões e troca de informações relativas às temáticas dos filmes. Em 2014, apenas duas sessões foram divulgadas por meio de cartazes não virtuais. Foram estas a sessão de encerramento do ano, com o filme *The Normal Heart* e uma sessão especial do filme *Tomboy* (2011) organizada para os/as participantes da pesquisa. O convite foi realizado pessoalmente nas escolas de ensino fundamental. Além dos/as interlocutores/as, o convite foi estendido para os/as responsáveis, as coordenadoras e os/as professores/as. Já que no segundo semestre de 2014 o Grupo Zabriskie não ofereceu os cursos de aulas de teatro, o convite aos/às participantes da escola de teatro foi realizado pela pesquisadora via telefone. A sessão especial foi preparada, com a expectativa de poder assim de uma forma mais próxima dos/as interlocutores/as trazer uma proposta de restituição da sua participação na pesquisa; já que me dispus a dialogar sobre qualquer dúvida ou curiosidade sobre a pesquisa na ocasião. Entretanto, infelizmente, os/as interlocutores/as não compareceram à sessão e esse último diálogo não foi realizado.

Porém, ao fazer o convite nas escolas participantes eu deixei claro que o cineclube existia e que haveria outras sessões, que o projeto teria continuidade no ano de 2015. Assim como divulguei a sessão de encerramento e a sessão especial nas escolas, pretendo continuar a realizar essa divulgação enquanto o projeto se mantiver ativo. Isso porque vi na proximidade espacial das escolas essa possibilidade de continuar a oferecer um espaço para discussões aos/às participantes da pesquisa. As sessões do cineclube são gratuitas e abertas a todos/as. O cineclube é um excelente espaço para discutir questões que por vezes passam batidas, ou que vemos em excesso nas mídias, mas não temos a oportunidade de conversar sobre, expor nossas opiniões, ouvir a de outras pessoas e construir outras ideias e construir-nos a nós mesmos/as.

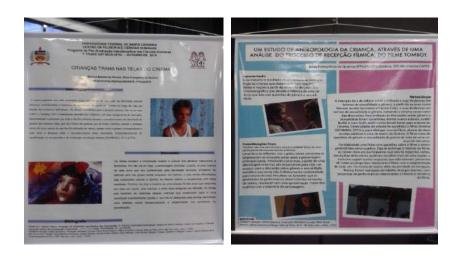




Fotografias 14 e 15 Registros de sessões do projeto Cineclube Zabriskie



Fotografia 16 Registro do cartaz de divulgação da sessão especial afixado no Colégio Estadual



Fotografias 17 e 18 Registros do espaço proposto para a sessão especial do Cineclube Zabriskie

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond. **Nascer de novo**. In: *A paixão medida*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ÁVILA, Simone Nunes. **FTM, transhomem, homem trans, trans, homem**: A emergência de transmasculinidades no Brasil contemporâneo.243 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, SC, 2014.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos:** ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

BRAKHAGE, Stan. **Metáforas da visão**. In: *A experiência do cinema: antologia*. Ismail Xavier (org.). Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983.

BAL, Mieke. Conceptos viajeros en las humanidades. In: *Travelling concepts in the Humanities*. Toronto: University of Toronto, 2002.

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Artigo 2°, das disposições preliminares, título 1, parte geral. Lei 8.069, de 1990.

BRAZ, Camilo. **Algumas reflexões sobre as tensões entre antropologia, sexualidade e a regulamentação de pesquisas em/com seres humanos**. In: Silva, Telma Camargo (Org.), *Ciclo de Estudos e Debates: Procedimentos Éticos e a Pesquisa em Antropologia*.. Goiânia: FUNAPE/UFG, ABA, 2014.

BUTLER, Judith. Performative Acts and Gender Constitution. In: **Theatre Journal** 40.4 (December 1988): 519-531.

Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sex	ko". In: O Corpo
Educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.	
. Undoing Gender, New York: Routledge, 2004.	

BUNUEL, Luis. **Cinema instrumento de poesia**. In: *A experiência do cinema: antologia*. Ismail Xavier (org.). Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983.

CANEVACCI, Massimo. **Antropologia da comunicação visual**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CITIZENGO. **Princípios (ethos) da Fundação CitizenGO**. Disponível em: http://www.citizengo.org/pt-pt/node/1>. Acesso em: 23 de junho de 2014.

CIVITAS-INTITUT. **Qui sommes-nous?** Disponível em:<<u>http://www.civitas-institut.com/content/view/16/62/</u>>. Acesso em: 23 de junho de 2014.

CLIFFORD, James. **Introduction: PartialTruths**. In: Clifford, James & Marcus, George E. (eds.). *WritingCulture: The PoeticsandPoliticsofEthnography*. California: The University of California Press, 1986.

. Experiência Etnográfica . Rio de Janeiro: UFRJ, 1998

COHN, Clarice. Antropologia da Criança. 2 ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

SEMINARIODECULTURAVISUAL. **Apresentação**. Disponível em: http://projetos.extras.ufg.br/seminariodeculturavisual/wordpress/?page_id=411>. Acesso em: 11 de dezembro de 2014.

CONNERTON, Paul. Como as sociedades recordam. Oeiras: Celta Editora, 1999.

DEBERT, Guita Grin. **A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade**. In: Myriam Moraes Lins de Barros (Org.). *Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política.* – reimpr. - Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

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

FABRE, Clarice. **Le film "Tomboy" relance le débat sur la question du genre.** Le Monde: 23 de dezembro de 2013. Disponível em: http://www.lemonde.fr/acces-restreint/culture/article/2013/12/23/6d68659e6b6c70c5946a6369689f6b_4338878_3246.html >. Acesso em: 23 de junho de 2014.

FOUCAULT, Michel. Uma entrevista com Michel Foucault. In: Verve, 5: 240-259, 2004.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Introdução**. In: *A Representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1996.

______. **Sobre a preservação da fachada:** uma análise dos elementos rituais da interact social. In: *Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis / RJ: Editora Vozes, 2011.

GOIASDENORTEASUL. **Goiânia** – **ST. PEDRO LUDOVICO**. Disponível em: http://goiasdenorteasul.com.br/programa_goiania--setor-pedro-ludovico_62. Acesso em: 07 de janeiro de 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Gente diferente:** educação em dois mundos na perspectiva cinematográfica. In: *A diversidade vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. In: **Paldéia**, 2003, 12(24), 149-161.

GROSSI, Miriam. **Na busca do "outro" encontra-se a "si mesmo"**. In: *Trabalho de Campo & Subjetividade*. Florianópolis: UFSC, 1992.

GRUPOEMPREZA. **Apresentação**. Disponível em: http://www.grupoempreza.com/#!about/c10fk. Acesso em: 11 de dezembro de 2014.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALBERSTAM, Judith. **Female masculinity**. Durham and London: Duke University Press, 1998.

JODELET, D.: **Représentations sociales: un domaine en expansion**. In: D. Jodelet(Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves- Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

KUCINSKAS, Audrey. Théorie du genre. "Tomboy" sur Arte: regarderez-vous le film que veut interdire Civitas?. Le Nouvel Observateur: 19 de fevereiro de 2014. Disponível em: http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1148835-theorie-du-genre-tomboy-sur-arte-regarderez-vous-le-film-que-veut-interdire-civitas.html>. Acesso em: 23 de junho de 2014.

LAGO, Mara; PRETTO, Zuleica. Reflexões sobre infância e gênero a partir de publicações em revistas feministas brasileiras. In: **Revista Ártemis**, Vol. XV n 1; jan-jul, 2013, pp. 56-71.

LANE, Jill. El Reverendo Billy: prédica, protesta y paseítos post-industriales. **Conjunto: Revista de teatro latinoamericano**, Casa de las Américas, Havana, Cuba. 131 (enero- marzo 2004) 64–77.

LAQUEUR, Thomas. **Da linguagem e da carne**. In: *Inventando o sexo*. *Corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LE BRETON, David. **O corpo acessório**. In: *Adeus ao corpo*. Campinas / SP: Papirus, 2003.

LE DROLLEC, Alexandre. "Tomboy": Civitas lance un nouvel appel à la censure. Le Nouvel Observateur: 18 de fevereiro de 2014. Disponível em: http://teleobs.nouvelobs.com/polemique/20140218.OBS6764/tomboy-sur-arte-pourquoi-civitas-appelle-a-interdire-ce-film-sur-le-genre.html. Acesso em: 23 de junho de 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

MONTEIRO, Marialva. A recepção da mensagem audiovisual pela criança: busca de um olhar antropológico diante do espectador cinematográfico infantil. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1990.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **As artes da antropologia**. In: FERREIRA, Francirosy; MULLER, Regina P. (Orgs.) *Performance, Antropologia e Arte*. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

ORENSTEIN, Peggy. I Tweet, Therefore I Am **The New York Times Magazine**, August 1, 2010, 11-12.

PEREIRA, Maria do Mar. Fazendo género na escola: uma análise performativa da negociação do género entre jovens. In: **ex aequo**, n 20, 2009, pp. 113-127.

PORTUGAL. A convenção sobre os direitos da criança. Artigo 1, parte 1. 21 de setembro de 1990.

PRECIADO, Beatriz. **Principios de la sociedade contra-sexual**. In: *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima, 2002.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Qui défend l'enfant queer?** Libération: 14 de janeiro de 2013. Disponível em: http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947. Acesso em: 22 de dezembro de 2014.

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009 (2ª Edição).

RUBIN, Gayle. El Tráfico de Mujeres: notas sobre la "economia política" del sexo. In: **Revista Nueva Antropología** (30, VIII). México: 1986 (versão traduzida para o português pelo SOS Corpo para uso exclusivamente didático).

SÁEZ, Oscar Calavia. **Esse obscuro objeto da pesquisa:** um manual de métodos, técnicas e teses em Antropologia. Ilha de Santa Catarina: Edição do autor, 2013.

SAID, Edward. **A representação do colonizado:** os interlocutores da antropologia. In: *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAYÃO, Déborah. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. In: **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42) – set/dez. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.15-24, Jan/Jun 2006.

SILVA, Telma Camargo. **Introdução**. In: Silva, Telma Camargo (Org.), *Ciclo de Estudos e Debates: Procedimentos Éticos e a Pesquisa em Antropologia*.. Goiânia: FUNAPE/UFG, ABA, 2014.

SCHECHNER, Richard. **What is performance?** In: *Performance Studies: an Introduction.* – 2^a edição – New York & Londre: Routledge, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

SCOTT, Joan. Entrevista concedida a Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmen Rial. In: **Revista Estudos Feministas**. v. 6, n. 1, 1998.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário**. In: Cadernos Pagu (28). Campinas: Unicamp, 2008.

SOUZA, Maria Luíza Rodrigues. Modos de ver e viver o cinema: etnografia da recepção fílmica e seus desafios. In: **Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual** (Rebeca). Ano 3. Ed. 5, Janeiro/Junho 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STRATHERN, Marilyn. **Fuera de contexto:** las ficciones persuasivas de la antropologia. In: Reynoso, Carlos (org.). *El surgimento de la antropologia pós-moderna*. Barcelona: Gedisa, 1996.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva**. Campinas: Unicamp, 2006.

TAUSSIG, Michael. **Xamanismo, Colonialismo e o Homem selvagem**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

TURNER, Victor. Acting in Every Life and Every Life in Acting. In: **From Ritual to Theatre: the human seriousness of play.** New York: PAJ Publications, 1982, pp. 102-122

_____. **Performing Ethnography**. In: The Anthropology of Performance. New York: PAJ Publications, 2004.

VÍCTORA, Ceres. **Ética e Pesquisa**: dilemas e desafios para a Antropologia. In: Silva, Telma Camargo (Org.), *Ciclo de Estudos e Debates: Procedimentos Éticos e a Pesquisa em Antropologia*.. Goiânia: FUNAPE/UFG, ABA, 2014.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres.** In: *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

XAVIER, Ismail. **O Discurso cinematográfico:** a opacidade e a transparência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

ZABRISKIE. **Os Cursos**. Disponível em: http://zabriskie.com.br/grupo-zabriskie/oscursos/ Acesso em: 22 de junho de 2014.

Filmografia

BILLY Elliot. Direção: Stephen Daldry. Produção: Charles Brand; Greg Brenman. Roteiro: Lee Hall. França e Inglaterra: Arts Council of England; BBC Films, 2000. (110 min.), son., color., 1 DVD.

MA vie en rose. Direção: Alain Berliner. Produção: Daniel Delume; Carole Scotta. Roteiro: Alain Berliner, Chris Vander Stappen. França, Inglaterra e Bélgica: Canal +; Centre National de la Cinématographie (CNC), 1997. (88 min.), son., color., 1 DVD.

PLAN b. Direção: Marco Berger . Produção: Ivan Bein; Mariana Contreras. Roteiro: Marco Berger . Argentina: Rendez-vous Pictures , 2009. (103 min.), son., color., 1 DVD.

SHORTBUS. Direção: John Cameron Mitchell . Produção: Wouter Barendrecht; Alexis Fish. Roteiro: John Cameron Mitchell . USA: THINKFilm, 2006. (101 min.), son., color., 1 DVD.

THE normal heart. Direção: Ryan Murphy. Produção: Jason Blum; Dante di Loreto. Roteiro: Larry Kramer. USA: HBO Films, 2014. (132 min.), son., color., 1 DVD.

THE rock horror Picture show. Direção: Jim Sharman . Produção: Michael White. Roteiro: Richard O'Brien; Jim Sharman. USA: Twentieth Century Fox Film Corporation, 1975. (98 min.), son., color., 1 DVD.

TOMBOY. Direção: Céline Sciamma. Produção: Bénédict Couvrer; Rémi Burah. Roteiro: Céline Sciamma. França: Hold Up Films, 2011. (82 min.), son., color., 1 DVD.

Anexos

Anexo A – ficha do filme Tomboy

1
FICHA DO FILME TOMBOY
Escola: Taman Martins Ferreiva Data: 30/04/14
Idade: 14
Nome (opcional):
Você é:
Menino Que diferença isso faz?
1.Laure era:
Menino Menina Não sei
2.Você acha que a Lisa gostaria de jogar futebol se os meninos a chamassem pra brincar? Não Não
3.Por que você acha que Lisa joga mal futebol?
Porque é menina. Porque não pode jogar.
4.Você acha que meninos também podem brincar de se maquiar? Sim Não
5.0 que você acha que os pais da Laure deveriam ter feito ao descobrirem sobre Miquel?
Forçá-la a colocar um vestido e pedir desculpas aos vizinhos.
Conversar com Laure, para saber o que ela estava sentindo; saber se foi tudo uma brincadeira, ou se ela queria realmente ser um menino; e saber o que ela achava que deveriam fazer à respeito dos vizinhos e da escola.
6.Na cena em que as crianças estão na floresta, confirmando se Laure é uma menina, o que você achou do que as crianças fizeram com ela? Normal Maldade Bem-feito

7.0 que você achou da Lisa e a Laure terem se beijado? Normal Frrado Fofo Nojento Estranho
8.Pensando no filme do começo ao fim, quem você acha que gostava mais da Laure?
A irmã O mãe O pai A Lisa Os meninos
Se a história do filme continuasse
9.Você acha que a Lisa continuaria a ser amiga da Laure?
Sim Não
10.Você acha que os meninos deixariam Laure continuar jogando futebol com eles? Sim Não
11.Na escola, o que você acha que as outras crianças fariam com a Laure se soubessem que ela se passou por menino?
Nada A excluiriam Gostariam de saber como foi
A xingariam A elogiariam Bateriam nela
12.0 que você mais gostou no filme? (pode ser uma pessoa, uma brincadeira, uma amizade, etc) O que su goste foi dos duas irmas, elas eram muito amigas a isso e muito benito.
13.O que você não gostou no filme? (pode ser uma pessoa, uma brincadeira, uma amizade, etc)
I que en não gotir foi da mãe de haure
obenez manade els citas openies not els estacies est
que ela era mulhoro

Anexo B - ficha sobre filmes

FICHA SOBRE FILMES Data: 28105/14 Idade: 12 ands Nome (opcional): A. Você vai ao cinema? Com que frequência? 1) Cine Cultura (praça cívica) Se você vai, quais salas de cinema você 2) Cine Ritz (rua 8) frequenta? 3) Lumière Araguaia Shopping 4) Lumière Bougainville Nunca 5) Lumière Portal Sul 6) Cinemark Flamboyant Cinemark Passeio das águas 1 vez ou mais por ano 8) Kinoplex Goiânia Shopping M Cine Moviecom Buriti 1 vez ou mais por mês 10) Multiplex Banana Shopping 11) Cine Goiânia Ouro 1 vez ou mais por semana 12) Cine UFG B. Você assiste a filmes em casa? Como e com que frequência? Internet Televisão 1 vez ou mais por ano 1 vez ou mais por mês 1 vez ou mais por semana C. Você assiste a filmes na escola com que frequência? Nunca 1 vez ou mais por ano 1 vez ou mais por mês 1 vez ou mais por semana D. Você prefere assistir a filmes dublados ou legendados?

Dublados

Legendados

Anexo C – cartaz da sessão especial do Cineclube Zabriskie





Exibição do filme TOMBOY (2011)

Convidamos a todo/as aluno/as e responsáveis, professore/as, coordenadore/as e demais interessado/as para uma sessão especial do Cineclube Zabriskie com o filme Tomboy. Após a exibição, para quem se interessar, será realizada uma conversa sobre o filme e a pesquisa realizada no primeiro semestre de 2014 na Escola Municipal Itamar Martins Ferreira, no Colégio Estadual Dom Abel e no Zabriskie

Sinopse: Uma criança de 10 anos se muda com a sua família para um local novo, onde ela começa novas amizades. A história retrata as brincadeiras dela com o/as amigos e amigas e o seu dia a dia com a família, abordando questões de gênero e sexualidade.

Segunda-feira, dia 01/12/2014, às 19:30.

Na sede do Zabriskie Teatro: Av. Antônio Martins Borges, 121, Setor Pedro Ludovico.

Informações:

Brisa Evangelista de Queiroz

(62) 9253-4269

https://www.facebook.com/pages/Cineclube-Zabriskie/1540688402819082?ref=aymt_homepage_panel