

TOMBOY E MA VIE EN ROSE: CINEMA, GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

TOMBOY AND MA VIE EN ROSE: CINEMA, GENDER, SEXUALITY AND EDUCATION

Isabella Tymburibá ELIAN

<isabellaelian@gmail.com>

lattes.cnpq.br/5779522799185747

Niúra Ferreira e BARBOSA

<niuraf@gmail.com>

lattes.cnpq.br/8070142836751772

RESUMO

O cinema é uma importante reunião das artes que permite colocar em pauta temáticas veladas socialmente. Além disso, a sétima arte pode contribuir para a mediação das identidades por meio dos processos de reconhecimento. A partir das obras cinematográficas *Tomboy* (2011) – filme francês que conta a história de Michel, um garoto transgênero – e *Mavieen rose* (1997) – belga, tem como enredo a infância de Ludovic que afirma ser uma menina – discute-se as transgeneralidades na infância, suas implicações sociais, processos de reconhecimento, violências, binarismos e seus reflexos no campo educacional. O estudo é pautado nas teorias pós-estruturalistas, admitindo que as identidades são construídas ao longo da vida dos sujeitos. Partindo deste embasamento compara-se as narrativas presentes nos filmes com a realidade da sociedade e das escolas brasileiras, por meio de análises das complexas relações que decorrem a partir das identidades de gênero e das normativas sociais, apresentando marcas que reverberam nas mediações subjetivas. Apresenta-se ainda, tendo como ponto de partida os relatos dos sujeitos da pesquisa “Memórias Escolares dos Sujeitos LGBTT: a escola como mediadora das identidades sexual e de gênero”, uma análise do ambiente escolar, que mesmo representado no âmbito ficcional, expressa a realidade de grande parte das escolas brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Transgênero; Cinema; Escola; Infância.

ABSTRACT

Cinema is an important meeting of the arts for adding in thematic agenda covert socially. In addition, the seventh art can contribute to the mediation of identities through recognition processes. From cinema to graphic works *Tomboy* (2011) – French film that tells a story of Michela transgender boy –and *Mavieen rose* (1997) – Belgian, is the plot Ludovic childhood who claims to be a girl – is discussed the transgender in childhood, its social implications, recognition processes, violence, binaries and its consequences in the educational field. The study is grounded in post-structuralist theories, admitting that identities are constructed through out life of the subjects. Based on this compares the present narratives in movies with the reality of society and Brazilians schools, through an alysis of the complex relationships a rising from the gender identities and social norms, with brands that reverberate in the subjective mediations. Presents yet, from a starting there ports of the research subjects "School Memories of LGBTT Subject: school as a mediator of sexual and gender identities," ananalysis of the school environment, even under represented fictional, expresses reality of most Brazilianschools.

KEYWORDS: Transgender; Cinema; School; Childhood.



INTRODUÇÃO

As artes são de grande importância para a construção da subjetividade. O contato com diversas de suas formas permite a complexa significação do eu e de suas possibilidades de reconhecimento. De acordo com Lopes (2013), um dos meios de acessar todo o potencial subjetivo artístico é encontrado no cinema, que se apresenta como uma síntese de todas as artes ao englobar quatro de seus elementos principais: imagem, som, palavra e música.

Os filmes podem fazer emergir conflitos sociais e identitários velados, dando visibilidade a sujeitos que estavam relegados à abjeção. Segundo Caetano (2014, p. 39), essas obras “podem ser entendidas como pedagogias culturais que trabalham linguagens e biografias”, contribuindo assim, para a mediação das identidades por meio dos processos de reconhecimento. Neste artigo serão discutidas as identidades de gênero e sexual, construídas performativamente e inseridas em uma complexa rede das relações de poder, estruturando hierarquias, produzindo corpos e “verdades” (BUTLER, 2010; FOUCAULT, 2010, grifo nosso).

Partindo do cinema como mediador dos processos de subjetivação e visibilizador das identidades abjetas, toma-se como ponto de partida dois filmes de diferentes nacionalidades e décadas, mas que abordam questões muito semelhantes: *Tomboy* (2011) e *Maviéen rose* (1997). O primeiro, de 2011, lançado no Brasil em janeiro de 2012, tem produção francesa e conta a história de Laure (ZoéHéran), que muda-se com sua família para uma localidade em que ninguém a conhece. No primeiro momento, quando vai brincar com outras crianças e pré-adolescentes de seu novo condomínio, vê a possibilidade de se apresentar como menino: Michel. Ao longo de toda a película, os conflitos de gênero são explicitados através da forma como Laure se veste, nas brincadeiras e no comportamento, para dar lugar à Michel. A história se passa durante o período das férias e finaliza-se com a descoberta da identidade biológica de Michel próximo a volta às aulas. Esse aspecto é muito importante para análises feitas posteriormente. Ao longo do artigo a personagem Laure será tratada no masculino – Michel –, respeitando sua identidade de gênero.

Maviéen rose (1997) é um longa-metragem belga, dirigido por Alain Berliner, que aborda a transexualidade de Ludovic (George DuFresne), um menino que tem a certeza de ser uma menina. Tal identificação de gênero não é reconhecida por sua família, nem por seus colegas de escola, nem pelos pais deles. O filme aborda as questões conflituosas que aparecem entre a transexualidade, a religião, a sociedade, a escola, bem como as possíveis consequências do

preconceito e do não-reconhecimento da identidade trans. A todo momento, o reconhecimento com o gênero oposto é tratado como uma fase, ou como uma brincadeira da criança. Neste caso a abordagem será feita no masculino, uma vez que durante a história o personagem se apresenta como Ludovic– ou Ludo, como seus pais lhe chamam.

A escolha dos filmes baseia-se na repercussão sobre a plateia brasileira, no tocante à discussão da transexualidade. Além disso, são filmes cuja classificação permite sua exibição para um público diversificado dentro da formação escolar, facilitando sua utilização prática relacionada às análises aqui construídas e com a realidade dos profissionais da campo educacional. Sabendo-se da importância de permitir a circulação dos conhecimentos acadêmicos aos processos de contínua formação de profissionais, esperou-se construir um arcabouço teórico entremeado à prática, de maneira dialética e aplicável.

Para as análises identitárias presente nos filmes serão utilizados como arcabouço teórico os estudos pós-estruturalistas, trabalhando com conceitos que criticam a noção de naturalidade do gênero e da sexualidade, abordando processos de desconstrução essencialista do indivíduo – cuja produção subjetiva ocorre de maneira contínua e mutável –, fazendo com que as configurações produzam corpos nem sempre inteligíveis socialmente. Ainda que de acordo com a Teoria *Queer* exista uma noção pós-identitária, as identidades aqui serão importantes como possibilidades de reconhecimento social (BUTLER, 2010; LOURO, 2004).

Segundo Hall (2006), com o pós-estruturalismo, a noção de um sujeito constituído de identidade unificada entrou em crise, retirando o indivíduo da estrutura fixa que o mantinha. Mesmo assim, não é raro perceber, no senso comum, a concepção identitária essencialista e naturalizada, que reúne pessoas ou grupos com características comuns, atuando no campo discursivo em um processo dinâmico alojado na contingência, mas reiterativo, conseguindo assim manter-se na sociedade. Isso contribui para dificultar o processo de legitimação e reconhecimento dos sujeitos não-normativos.

A identidade de gênero é mediada através da vivência, do “gestual, corporal, culturalmente mediado e historicamente construído” (CHANTER, 2011, p. 9). O sexo biológico não é o determinante para a marcação da identidade do ser homem ou do ser mulher, ainda que assim lidos ao nascimento. A masculinidade e a feminilidade são reiteradas por meio de “códigos

de gênero historicamente situados”, que algumas vezes podem ser subvertidos, não existindo uma centralidade nesses conceitos (CHANTER, 2011, p. 9). Essa localização é importante para compreender as identidades transgêneras e seus processos.

As identidades trans são classificadas na categoria de gênero e ainda são consideradas patológicas. Dentro da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), no item de “Transtornos da identidade sexual”, o transexualismo¹ é caracterizado pelo “desejo de viver e ser aceito enquanto pessoa do sexo oposto”, acompanhado por tratamentos que modifiquem seu corpo até adequá-lo à sua identificação (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2014, n.p.). Ao categorizar o gênero não-normativo como uma doença, impõe-se a lógica da oposição normal/anormal, enquadrando-os de forma a permanecer à margem e reafirmar a normalidade de um centro cis-heterossexual (BARBOSA, 2010; FOUCAULT, 2006).

Quando a abordagem volta-se às crianças transgêneras, a invisibilidade e as práticas de cerceamento, repressão, estigmatização e silenciamento são ainda maiores. Mesmo que existam pesquisas sobre a transgeneralidade na infância, grande parte dos estudos provém da área médica, especialmente da psiquiatria. Kennedy (2010), por exemplo, relata que as crianças se reconhecem como detentoras do gênero oposto ao do sexo biológico, desde muito cedo:

[...]dados tirados de uma análise de um artefato online sugeriam que a idade média em que as pessoas trans se tornam conscientes de que são transgênero é de aproximadamente 8 anos de idade, e que mais de 80% das pessoas transgênero se tornam conscientes de que são trans antes de deixarem a escola primária (KENNEDY, 2008² apud Kennedy, 2010, p. 23).

Na pesquisa intitulada “Memórias Escolares dos Sujeitos LGBTT: a escola como mediadora das identidades sexual e de gênero”(ELIAN, 2014), os sujeitos transexuais relatam que o autoreconhecimento, enquanto detentor de um gênero não-normativo, é anterior às transformações realizadas no corpo. Nos filmes isso pode ser percebido já que nem Ludovic, nem Michel fizeram modificações corpóreas para se identificarem como menina e menino,

¹O sufixo “ismo” é utilizado para referenciar a transexualidade como patologia. Dessa forma, a linguagem médica ainda emprega o termo transexualismo.

²KENNEDY, Natacha. Transgendered Children in Schools: a critical review of homophobic bullying: safe to learn, embedding anti-bullying work in schools. Forum, v. 50, n. 3, p. 383-396, 2008.

respectivamente. Em contrapartida, suas performances de gênero materializam o feminino e o masculino mesmo sem tais modificações.

CINEMA E REALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE, CORPO E BINARISMOS

As identidades decorrem do processo de subjetivação, produzindo sujeitos hierarquizados e inseridos nas relações de poder. A forma materializada de articulação nessas hierarquias se encontra no corpo, sendo que os efeitos do poder neles é diferente para cada sujeito. Compreender que o gênero decorre de práticas performativas e de estilizações corpóreas, permite enxergá-lo como um processo discursivo binário das normas de gênero, produzindo com uma tendência à naturalidade, o feminino e o masculino. As normas de gênero criam uma inteligibilidade dos corpos para que eles sejam reconhecidos e compreendidos socialmente, sendo a abjeção destinada àqueles que delas escapam. Assim, é interessante que existam estereótipos para a manutenção da ordem social e do poder, reafirmando os lugares daqueles que se encaixam nos padrões (BUTLER, 2000; 2006; 2010; FOUCAULT, 2006).

Os títulos dos dois longas-metragens fazem menção à palavras e expressões binárias ou preconceituosas. *Tomboy* é o termo utilizado para meninas que se portam como meninos, tendo sua tradução para a sociedade brasileira como “maria-homem”. *Mavieen rose*, ou “Minha Vida em Cor-de-Rosa” é um título que também faz alusão ao binarismo rosa-azul, designado à feminilidade *versus* masculinidade. Ambos provocam no espectador a contrariedade do padrão cis-heteronormativo e colocam em questão o binarismo presente na sociedade que não compreende a possibilidade da quebra da heteronorma (ELIAN, 2014; LOURO, 2000).

Ao nascer, os bebês recebem um nome e todo um planejamento generificado de acordo com sua genitália, para as meninas quartos rosas, bonecas, vestidos e enfeites. Aos meninos é destinado o azul, as bolas de futebol, calças, bonés e carrinhos, tudo que possibilite uma demarcação da masculinidade (CHANTER, 2011). Ainda que haja diferenças entre períodos históricos e entre as sociedades representadas nos filmes, os dois personagens apresentam noções das características dos papéis de gênero, entendendo o que é relativo à masculinidade e à feminilidade (MOLINA, 2011). Essa noção é importante para compreender os processos dos personagens ao longo dos dois filmes.

Michel e Ludovic se pautam nas características performatizadas dos gêneros em que se identificam, para serem reconhecidos neles. Ludo gosta de seu cabelo grande, se maquia, usa roupas da irmã, se fantasia de Branca de Neve, preocupa-se em cuidar da beleza da avó e dança de maneira delicada como sua personagem predileta da televisão, reiterando as práticas que indicam a feminilidade. Já Michel, em aversão às condutas femininas, possui os cabelos curtos, sempre que possível anda sem camisa, joga futebol, usa roupas masculinas e curiosamente, treina para cuspir como um menino, para os momentos em que for brincar com outros garotos. Além disso, em *Tomboy* a única menina do grupo, que se identifica como tal, não é permitido jogar futebol, ela veste saia e tem cabelos grandes, que são marcadores definidos socialmente para sujeitos do gênero feminino. Por Michel ser reconhecido como um menino, ele é dada a permissão de praticar atividades do universo masculino. É importante que esses atos performativos existam, pois o gênero não é algo intrínseco, mas construído através de uma sequência de práticas, sendo que dentre as classificações binárias há sempre uma denominação que será considerada inferior ao seu par (BUTLER, 2000; 2010).

Na pesquisa realizada por Elian (2014), ao entrevistar dois sujeitos transexuais – um transhomem (João) e uma transmulher (Lea) –, tem-se o seguinte diálogo:

Desde criança eu sempre gostei de coisas que envolviam mais o corpo. Eu não queria ter um corpo fraco. E não é nem questão só de aparência, é como me portar, também. É horrível quando você está andando na rua e alguém vira pra você e fala: “ah, você que eu carregue as coisas pra você?”. É horrível, eu não gostava daquilo. Eu pensava: “nossa, será que eu sou tão incapaz que eu não consigo carregar isso daqui?” (João).

No meu caso eu adoro. Alguém pergunta: “Eu posso carregar?”, “Pode! (risos). Fique à vontade!” (Lea).

Percebe-se, assim como nos personagens das obras cinematográficas, que existem papéis de gênero bem demarcados a partir das vivências da feminilidades e masculinidades, performatizadas. A noção da virilidade masculina *versus* a fragilidade feminina é reiterada também por sujeitos não-normativos, pois ainda que haja um questionamento da “heteronormatividade, eles buscam enquadrar-se na mesma, como forma de pertencimento à sociedade” (ELIAN, 2014, p. 92).

A essencialização do ser mulher e do ser homem passa pela noção biológica. Em *Mavieen rose*, após várias perguntas de Ludovic às pessoas se ele seria um menino ou uma menina, sua irmã lhe explica a determinação é biológica, genética, sendo XX ou XY. Neste

momento o menino questiona: “Então não é Deus quem decide?” e logo fantasia que Deus haveria jogado um de seus X, fora. Segundo Kennedy (2010), as crianças transgênero conseguem compreender que a transexualidade é algo que não é permitido, nem reconhecido socialmente, elucidando a postura de Ludovic em encontrar uma explicação que possa ser entendida, para que as outras pessoas aceitem sua condição trans.

Tanto Ludo, quanto Michel, passam por problemas em seu processo de reconhecimento, mesmo que de maneiras distintas. O primeiro é tratado por todos como um menino e todas as vezes que se veste, ou tem condutas femininas é repreendido por seus familiares ou colegas. Michel, entretanto, consegue por muito tempo ser visto por seus vizinhos como um menino, sendo que o ambiente familiar, onde Laure é reconhecida, aparece no campo do privado, não interferindo nas relações externas.

O dever de ser menino ou menina, de acordo com o seu sexo, gera cerceamentos por parte dos familiares. Em *Mavién rose* (1997), os pais de Ludovic encontram diversas justificativas para a transexualidade do filho: ora é uma fase, ora é brincadeira, ora é culpa da mãe que passa muito tempo com Ludo, ora é culpa do pai que não fica muito em casa, ou seja, há uma busca para encontrar algo que dê motivo para o menino se identificar no feminino. Logo no início do filme, a criança aparece em uma festa de apresentação para seus novos vizinhos vestido como menina. Neste momento a questão da idade dele se torna um aspecto relevante para que a família aborde as “brincadeiras de gênero” (grifo nosso) feitas por ele:

Passada a festa, o pai pede para que o filho pare com essas brincadeiras por já estar com 7 anos. Já a mãe, inquirida pela avó de Ludovic, justifica a atitude do filho justamente por esse ter 7 anos:– “É normal até os sete anos. Procuramos nossa identidade. Li isso numa revista.” Ao que a avó responde: “Aos sete anos não é bonito.” Ou seja, a idade de Ludovic é usada como explicação para as diferentes interpretações dos adultos em relação ao seu modo de proceder – como normal para a idade (mãe), como já passando do limite do que essa idade permite (pai) e, finalmente (visão da avó) de que a idade não tem nada a ver com a situação. É justamente por ter essa visão diferenciada que a avó é a primeira a chamar a atenção da filha para o comportamento de Ludovic. Mas, ao dizer para a mãe que o comportamento de Ludovic é considerado normal, segundo a revista, já denota a preocupação de Hanna, a ponto de buscar respostas (FRANZÓ, 2011, p.155).

Em *Tomboy*, a mãe de Michel, para reafirmar aos outros vizinhos que aquele garoto é uma garota, leva-o até a casa dos colegas do condomínio, usando um vestido, o que em nossa cultura reforçaria a identificação feminina do sujeito. O gênero ganha vida por meio desses marcadores e as repetições deles funcionam como munição para as suas verdades estabelecidas

socialmente (BENTO, 2011). Já a postura do pai é um pouco diferente, ele não reprime, porém se cala diante dos fatos que acontecem em decorrência do gênero do filho. O silenciamento também participa do processo de manutenção das normas de gênero, educando os sujeitos para se encaixarem no padrão pré-estabelecido (FOUCAULT, 1984; LOURO, 2000).

Ludovic, repetidamente se identifica como uma garota e os pais dele tentam de diversas maneiras fazer com que o filho se encaixe no gênero masculino. O garoto é levado para jogar futebol, usa boné e a mãe corta-lhe os cabelos bem curtos, a fim de reafirmar sua masculinidade. Entretanto, em uma das saídas da família, o menino foi levado à psicóloga – atitude comum entre os pais de filhos transexuais (ELIAN, 2014). É interessante perceber que a ideia da patologização ligada à identidade de gênero faz com que haja uma ideia de cura para a transgeneralidade através do atendimento psicológico, procurando uma possível reversão e encaixe no padrão normativo.

No Brasil, para que os sujeitos que se identificam como transexuais consigam fazer cirurgias de readequação do seu corpo pelo Sistema Único de Saúde (SUS), é necessário, além de ser maior de idade, passar por inúmeros procedimentos, como consultas e exames com psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, endocrinologistas, cirurgiões, dentre outras especialidades (PERELSON, 2011). Pensando nas transformações corpóreas como algo que também passa pela questão hormonal, seria interessante que o processo de reconhecimento e de atendimento dos sujeitos trans não ocorresse tão tardiamente, a ponto do sujeito ter de conviver tanto tempo com um corpo incompatível com sua identificação.

Pensando na relação com o gênero de reconhecimento, o corpo aparece como um importante marcador. A performatividade, pautada nas normas de gênero, materializa os corpos. Segundo Butler (2010), a construção dos homens não está necessariamente ligada a corpos masculinos, bem como a das mulheres não se restringe aos corpos femininos. Enquanto criança, a ausência dos seios, de pelos pelo corpo e de demais caracteres sexuais secundários, faz com que meninos e meninas sejam muito parecidos. Isso pode ser considerado um aspecto facilitador quando pensamos nos sujeitos transexuais. A infância também foi percebida como uma fase menos conturbada que a adolescência para os sujeitos transexuais da pesquisa realizada por Elian (2014): “Eu queria me portar como eu me sentia. Porque quando a gente é criança é muito fácil, né? Mas quando a gente entra na puberdade vira um martírio” (João). Enquanto criança, as

diferenças – até mesmo físicas – de gênero não são tão marcantes quanto na adolescência. Dessa forma, o personagem Michel conseguiu passar despercebido como menina no convívio com os vizinhos.

Em uma das cenas importantes para a compreensão de gênero em *Tomboy* (2011), Michel é convidado para ir nadar com seus colegas. Como forma de preparação, o mesmo corta um maiô e o transforma em sunga, como vestimenta apropriada para ser identificado como um menino, no entanto, isso não é suficiente. Para que seja reconhecido no gênero masculino, ele cria um pênis com massinha de modelar, fazendo com que a sunga tenha o mesmo volume que as dos outros garotos. Socialmente, somos programados para legitimar o gênero a partir do sexo biológico. Segundo Jesus (2012), há um senso comum que correlaciona diretamente os órgãos genitais e a definição de gênero, contudo, a identidade dos sujeitos é algo que se constrói de acordo com cada sociedade e cultura e não definida exclusivamente pelo sexo biológico.

Além da noção de uma linearidade compulsória entre sexo e gênero, é importante ressaltar que a sexualidade e o gênero são confundidos a todo o momento. Ainda que haja uma complexa relação entre essas duas categorias identitárias, quando Michel é descoberto como menina, apontam-no como lésbica, por ter beijado uma amiga. Ludovic vive situação semelhante quando é chamado de maricas, por ser um menino que reitera as práticas femininas. Essa análise é importante na medida em que a sexualidade não-normativa, ainda que não seja reconhecida, é inteligível socialmente, o que não ocorre com as transgeneralidades, mostrando assim o seu nível de abjeção. Em um primeiro momento, os comportamentos desviantes à heteronormatividade são ligados a uma possível homossexualidade, não a transexualidade. Mesmo assim, o preconceito e as atitudes discriminatórias e violentas permanecem como forma de reorientação à normativa imposta.

O preconceito em relação à população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros) é genericamente conhecido como homofobia. Ainda que haja disputas ideológicas em relação ao termo, visto que a discriminação em relação à identidade de gênero e à orientação sexual apresentem múltiplas e complexas facetas, tal terminologia se popularizou e ganhou força social (AMARAL, 2013). Segundo Junqueira (2007), o problema social em torno da homofobia não está ligado somente à violência causada diariamente, mas ela começa a ser um fator impeditivo

para que os LGBT tenham acesso e direitos básicos, como à educação, ao espaço público, ao campo jurídico e à cidadania.

As pessoas que escapam às normas binárias de gênero, acabam sofrendo violências morais e físicas em todos os ambientes que frequentam, a começar pela própria casa. Depois de uma partida de futebol, alguns garotos caçoam Ludovic por ele não ser tão masculino como os demais e, na sequência às provocações, se juntam para agredi-lo fisicamente. Neste momento, seus irmãos assistem à cena, mas não o defendem. Esse tipo de atitude é percebida também com os pais, já que após uma série de episódios em que Ludo quebra as regras de gênero, se afirmando menina, sua família passa a sofrer discriminações. Entretanto, há uma culpabilização do garoto pelos próprios pais por tais episódios.

A autora Sarah Schulman (2010, p. 68) propõe o termo “homofobia familiar”, para apresentar essa relação de punição dentro da estrutura familiar, apenas pela sexualidade – estendido aqui também para o gênero – fora do padrão heteronormativo. Esse é um aspecto importante, uma vez que resulta em uma série de problemas nas relações sociais e afetivas. Muitas vezes o resultado dessas violências psicológicas e físicas são as práticas suicidas, incrementando as taxas de mortalidade desse público (MISKOLCI, 2009).

ESCOLA E REGULAÇÃO DE GÊNERO

As mais diversas instituições sociais e culturais permeiam a construção dos gêneros e das sexualidades. Através de práticas e modelos, de maneira explícita ou silenciadora, processos de mediação subjetiva para a norma são reiterados pela medicina, religião, família e, também, pela escola (LOURO, 2008). No ambiente escolar o corpo é controlado a partir de normas que são impostas para que nenhum sujeito fuja ao padrão cisgênero/heteronormativo. Esse controle fica implícito já no momento da matrícula em que o aluno é obrigado a indicar seu sexo³ e seu nome de registro. A partir daí, todo o seu processo dentro da escola é controlado de acordo com o gênero que está na sua ficha.

Banheiros, uniforme, atividades físicas, brinquedos e brincadeiras, são extremamente binários, ou seja, focados para os sujeitos que nasceram com o sexo feminino ou masculinos e se

³Nas fichas escolares de preenchimento não está incluso o campo gênero, mas sim sexo. Fazendo referência à noção da determinação biológica do gênero.

identificam como tais, marginalizando aqueles que escapam à essa norma e possibilitando a ocorrência de violências diárias – físicas e psicológicas –, seja por professores, funcionários, diretores ou colegas (BENTO, 2011).

De acordo com Miskolci (2010, p. 52), “os educadores, como importantes atores sociais, são também responsáveis pelo tratamento diferenciado de meninos e meninas”. A fixidez de gênero é repetida dentro da escola, indicando o que é do menino e o que é da menina, de maneira compulsória, ainda que existam sujeitos que não se encaixem nesse binarismo. Analisando a professora de Ludovic, percebe-se em sua primeira aparição, que a mesma reitera este modelo. As crianças levam seus brinquedos para a sala de aula: os meninos levam carrinhos e jogos eletrônicos, enquanto as meninas levam suas bonecas. A professora pede que Ludo mostre seus brinquedos e o garoto retira da mochila um casal de bonecos. Enquanto seus colegas fazem brincadeiras sobre o assunto, ela afirma para o garoto e toda sua turma, que ele gostaria de ser como Ben – o boneco – e diz que Ludovic e a colega de sala poderiam fazer um bom casal.

Durante a cena não é perguntado a Ludovic qual boneco seria de sua preferência, ou seu modelo de inspiração, apenas é colocado pela professora que deveria ser aquele que materializa as características masculinas. É importante ressaltar que ao longo do filme sabemos da transgeneralidade do personagem principal, mas no momento em que a educadora afirma essa posição de identidade de gênero fixa, ela media também as identidades dos outros alunos em sala. Crianças que se vestem ou brincam com materiais do gênero oposto são rapidamente repreendidas e observadas como um problema para a escola, pela inadequação de seu comportamento (MISKOLCI, 2010).

O espaço escolar é apresentado algumas vezes em *Mavieen rose*, seja mostrando os colegas que não querem mais se sentar com Ludo, seja apresentando os momentos em que o menino é agredido verbalmente pela classe, ou mesmo quando ele é retirado de sala e, na sequência, da escola, por meio de uma petição assinada pelos pais dos colegas. Essas mesmas situações são recorrentes nas escolas brasileiras, onde agressões diárias e discriminações tornam o ambiente escolar muito hostil. No caso de Ludovic foi pedido que ele se retirasse da escola, mas o que frequentemente ocorre com esses sujeitos é a evasão escolar, ou seja, o estudante deixa de frequentar as aulas por escolha própria. Entretanto, devido à série de perturbações vividas pelos transgêneros nesse espaço, Bento (2011, p. 555) propõe outra análise:

Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia.

A escola regula os corpos generificados em seu espaço, disciplinando-os por meio de uma pedagogia da sexualidade. Suas práticas, discursos e silêncios são voltados para deslegitimar os comportamentos desviantes. Entretanto, o poder regulatório dessa instituição, por vezes, escapa de seus muros. As cenas de *Tomboy* se passam no período das férias, enquanto os meninos e meninas do condomínio de Michel brincam, nadam e se divertem. Quando sua mãe descobre que ele havia se apresentado com um nome masculino e se comportado como garoto diante dos colegas, além de promover práticas reiterativas em relação ao gênero – como vesti-lo com roupas de menina e mandar-lhe admitir que sua identidade de gênero é feminina –, ela também anuncia que o período escolar estaria chegando e que ele não poderia manter essa farsa quando as aulas voltassem. Esse acontecimento evidencia o papel regulador da escola ainda que esta não esteja presente cotidianamente. Isso ocorre, porque nesse espaço as relações de poder pré-estabelecidas são reafirmadas arquitetando “naturalidades” e adestrando os sujeitos que nele estão, para que atendam aos seus interesses e aos interesses da sociedade na qual está inserida (FOUCAULT, 2010; LOURO, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retratação do cotidiano através dos filmes faz-se importante à medida que emerge vivências antes obscuras. Em *Mavién rose* e em *Tomboy* percebe-se situações que ocorrem diariamente com sujeitos transgêneros, ou mesmo com aqueles que não se encaixam na heteronormatividade. Discutir a heterossexualidade compulsória, o trânsito dos corpos e a construção social dos papéis de homens e mulheres é importante para a busca de reconhecimento, direitos e desestabilizações de hierarquias que violentam muitos, cotidianamente.

A cinematografia pode ser utilizada como instrumento educativo, propondo diálogos de desconstrução das normas sociais pré-estabelecidas, principalmente ao tratar de temáticas tão invisibilizadas e estigmatizadas quanto as de gênero e sexualidade. Embora retratando de maneira artística, as películas apresentam a vida de muitas crianças que não se encaixam nos padrões

normativos. À elas deve ser dada a devida atenção, a fim de possibilitar outras alternativas que promovam o reconhecimento e reduzam as práticas discriminatórias, principalmente na família e no ambiente escolar.

Mostrar nos filmes o que acontece na realidade das pessoas trans pode ajudar educadores, pais e estudantes a entender melhor o processo pelo qual passam aqueles que não se identificam com o gênero de nascimento, dando oportunidades a eles de efetivamente fazerem parte da sociedade, buscando seus direitos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, T. C. do. Travestis, Transexuais e mercado de trabalho: muito além da prostituição. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013, Salvador. *Anais...* Salvador: UNEB, 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2013/06/Travestis-transexuais-e-mercado-de-trabalho-muito-al%C3%A9m-da-prostitui%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014
- BARBOSA, B. C. *Nomes e diferenças: uma etnografia dos usos das categorias travesti e transexual*. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BENTO, Berenice. *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404>>. Acesso em: 22 nov. 2014.
- BERLINER, Alain. *Ma Vie En Rose*. [Filme-vídeo]. Direção Alain Berliner. Bélgica, 1997. 1 DVD (93 min), NTSC, color.
- BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 153-172.
- BUTLER, J. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006. 392 p.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 236 p.
- CAETANO, M. Não se nasce mulher – ela é performatizada: sexo, política e movimentos curriculares. In: FERRARI, A. et al. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Lavras, MG: UFLA, 2014. p. 37-58.
- CHANTER, T. *Gênero: conceitos-chave em filosofia*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 182 p.

ELIAN, I. T. *Memórias escolares dos sujeitos LGBTT: a escola como mediadora das identidades sexual e de gênero a partir de seus relatos*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <<http://educacaoprofissional.esy.es/Trabalhos/TD9141691699.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2015.

FRANZÓ, J. A. A transexualidade e os discursos sobre sexo em Minha Vida em Cor-de-Rosa. *Métis: história & cultura*, v. 10, n. 20, p. 153-164, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/818/1169>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 295p. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, v. 7)

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006. 176 p. v. 1.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 291 p.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

JESUS, J. G. de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. 2. ed. rev. ampl. Brasília, 2012. 42 p.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Revista Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, Natal, RN, v. 1, n. 1, p. 145-166, jul./ dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01bagoas01.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

KENNEDY, N. Crianças Transgênero: mais do que um desafio teórico. *Revista Cronos*, Natal, RN, v. 11, n. 2, p. 21-61, jul./ dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/2151/pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LOPES, J. M. Cinema e educação: o diálogo de duas artes. *Revista SCIAS Arte/Educação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 2-14, out. 2013. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS/article/view/405/276>>. Acesso em: 01 jun 2015.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 174 p.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 179 p.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96 p.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2013.

MISKOLCI, R. Violências Invisíveis. In: CARMEN S. T. et al. *Leituras de resistências: corpo, violência e poder*. Florianópolis: Mulheres, 2009. v. 1. p. 265-289.

MISKOLCI, R. Gênero. In: MISKOLCI, R. (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 49-55. cap. 2, parte 1.

MOLINA, L. P. P. A homossexualidade e a historiografia e trajetória do movimento homossexual. *Antíteses*, Londrina, PR, v. 4, n. 8, p. 949-962, jul./ dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/7153/9668>>. Acesso em: 20 set. 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. F60-F69 Transtornos da personalidade e do comportamento do adulto. In: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *CID-10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. Décima revisão. São Paulo: Edusp. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f60_f69.htm>. Acesso em: 03 fev. 2014

PERELSON, S. Transexualismo: uma questão do nosso tempo e para o nosso tempo. *Revista EPOS*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, jul./ dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaepos.org/arquivos/04/simoneperelson.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

SCIAMMA, Céline; COUVREUR, Bénédicte. *Tomboy*. [Filme-vídeo]. Direção Céline Sciamma, Produção Bénédicte Couvreur. França, 2011. 1 DVD (80 min), NTSC, color.

SCHULMAN, S. Homofobia familiar: uma experiência em busca de reconhecimento. *Revista Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, Natal, RN, v. 4, n. 5, p. 67-78, jan./ jun. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2312/1745>>. Acesso em: 2 jun. 2015



Artigo recebido para publicação em 26 de junho de 2015

Aprovado para publicação em 15 de agosto de 2015

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

ELIAN, Isabella Tymburibá. *Tomboy e Ma vie en Rose: cinema, gênero, sexualidade e educação*. (Dossiê Sexualidade, Gênero e Corpo no Cinema). *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 15, p. 30-44 de 168, n. 01, jan./jun., 2015. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/view/187/showToc>> Acesso em: < inserir aqui a data de acesso >