

É DIFÍCIL SER HOMEM: A (DES)CONSTRUÇÃO VISUAL DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA NO FILME *BRUNO*

IT'S HARD TO BE A MAN: A VISUAL (DES)CONSTRUCTION OF MASCULINITY HEGEMONIC IN MOVIE *BRUNO*

João Paulo Baliscei*
Vinícius Stein**

RESUMO

Assim como os homens adultos, os sujeitos infantis sofrem por não responderem às representações de masculinidade hegemônica. Preocupados com a construção visual da masculinidade, temos como objetivo problematizar as representações de masculinidade e destacar a necessidade de propiciar debates sobre gênero no espaço escolar. Para tanto, realizamos uma pesquisa com delineamento documental, a partir dos Estudos Culturais e do Estudo da Cultura Visual, em que analisamos o Filme *Bruno* (2000), que apresenta a história de um menino de oito anos que, por preferir trajar vestido, não responde aos padrões da masculinidade hegemônica. Observamos que o filme retrata a discriminação daqueles/as que se “desviam” do hegemônico, assim como o despreparo pedagógico para reflexões sobre os gêneros.

Palavras-chave: Gênero; Estudos Culturais; Estudo da Cultura Visual; Infância; Pedagogia Cultural.

ABSTRACT

As adult men, children suffer from not respond to the hegemonic representations of masculinity. Concerned about the visual construction of masculinity, we aim to discuss the representations of masculinity and highlight the need to promote debate on gender at school. Therefore, we conducted a survey of documentary design, from the Cultural Studies and Study of Visual Culture, in which we analyze the movie *Bruno* (2000), which presents the story of an eight-year-old boy, who prefer dressing dress, not responds to the hegemonic masculinity standards. We observed that the film presents discrimination of those who “deviate” from the hegemonic, as well as the pedagogical unpreparedness for reflections on genres.

Keywords: Gender; Cultural Studies; Study of Visual Culture; Childhood; Cultural pedagogy.

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2014). Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI. É professor da Universidade Estadual de Maringá e do Instituto Federal de Educação do Paraná - Campus Paranavaí. Pesquisa sobre ensino de Arte, Educação Estética e Educação Infantil.

** Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2016). Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI. É professor da Universidade Estadual de Maringá. Pesquisa sobre ensino de Arte, Educação Estética e Educação Infantil.

Introdução

No dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebês se tornarem comuns, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar (CONNELL, 1995, p.205).

Muito do modo como meninos e meninas agem, pensam e se vestem é desenvolvido a partir de referenciais oferecidos pelas imagens de seu cotidiano. Cartazes publicitários, cenas de novelas, catálogos de moda, fotografias de revistas, imagens televisivas, histórias em quadrinhos e personagens cinematográficas são alguns dos aparatos visuais que indicam comportamentos a serem imitados por meninos e meninas e reforçam o que pode e o que não pode ser feito para que sejam aceitos/as e aprovado/as socialmente.

Em nosso exercício docente e nas análises que fazemos do comportamento infantil, vemos reverberar e repercutir os discursos visuais que insistem em marcar as diferenças entre meninas e meninos, como se esses não pudessem ocupar ou desempenhar papéis sociais direcionados àquelas, reciprocamente. No ambiente escolar, ainda que frequentem as mesmas salas e espaços físicos, as crianças são segregadas em dois grupos (um de meninos e outro de meninas) por meio de brincadeiras, falas e condutas que partem, por vezes, de professores e professoras. Nos grupos, as expectativas intrínsecas às brincadeiras conduzidas às meninas são relacionadas à cooperação, aos afazeres domésticos e aos cuidados com o corpo e com a beleza, reforçando o espaço passivo, pacífico e, sobretudo, materno que uma menina precisa exercer, como destaca Guizzo (2013). A autora relata que desde a Educação Infantil, etapa da Educação Básica que envolve crianças desde os primeiros meses aos cinco anos, as meninas reproduzem ideais de feminilidade adultizados: desfilam pelos corredores e salas escolares usando vestidos, maquiagens, adereços e inclusive saltos altos, semelhantes àqueles divulgados (e endeusados) pelas imagens televisivas e publicitárias.

Por outro lado, brincar com carrinhos, ferramentas de trabalho ou jogos que envolvam velocidade, força, valentia, luta, exploração e/ou competição são ações e expectativas direcionadas aos meninos, como se isso garantisse que, ao fazê-las, desempenhem seu papel social de “macho”. Conforme Guizzo (2013, p. 32) ainda que as crianças de ambos os sexos tenham

que lidar com as cobranças e atos regulatórios lançados sobre elas, “[...] percebe-se que esses são bem mais constantes quando se trata de acontecimentos envolvendo meninos”. Com isso, é importante esclarecer que ao tratarmos prioritariamente sobre a masculinidade em nossa reflexão, não desconsideramos nem secundarizamos as problemáticas particulares à feminilidade, na tentativa de comprovar “quem sofre mais” ou “quem é mais pressionado/a”. Como afirma Júnior (2010) assim como as mulheres, os homens também sofrem com o machismo e com as pressões lançadas por esse tipo de violência, sobretudo simbólica. Como exemplo dessa afirmativa, podemos destacar que diariamente pais, mães, familiares, professores/as e imagens da cultura popular¹ consolidam representações de gênero a partir das quais meninos e meninas precisam calibrar e regularizar seus comportamentos e desejos, fazendo com que garotos e garotas, homens e mulheres sofram por não responderem às representações hegemônicas. Com isso, preocupamo-nos especificamente com a construção visual da masculinidade, uma vez que meninos e homens têm sua masculinidade colocada em xeque, diariamente, como se precisassem provar (e comprovar) que são “machos”, em uma luta infundável na qual o título de “homem de verdade” nunca é conquistado.

Nas culturas ocidentais, as brincadeiras e imagens que produzem e prestam manutenção à construção dos papéis de gêneros reforçam que meninos não podem “focar” e nem “falar fino”. Não podem demonstrar dor e constrangimento. Meninos não podem manifestar medo (afinal, eles não o sentem). Nem chorar os meninos podem. Será que sentem dor? Meninos não podem ser atenciosos, nem sensíveis e muito menos achar outro menino ou homem bonito - no máximo, “gente boa”. Meninos não se sentam de pernas cruzadas e nem podem apoiar as mãos na cintura. Não se interessam por Arte, por moda, por decoração e por culinária. Meninos não sabem e, acima de tudo, não devem rebolar. Não podem dançar. Não devem ter “trejeitos”. Precisam movimentar seus corpos de formas restritamente másculas, das pontas dos pés aos fios de cabelo². Frente a todas estas exi-

¹ Conforme Steinberg (2015) para os Estudos Culturais, a cultura popular se refere às imagens e demais artefatos acessíveis à população, assim como revistas, programas televisivos e ícones da mídia.

² Aqui rerepresentamos frases de senso comum que corroboram para um determinado modelo de masculinidade.

gências, justificamos a afirmativa de que “é difícil ser homem”, feita no título deste artigo, amparados no argumento de Connell (1995) de que nenhum homem consegue se enquadrar no que a autora denomina de masculinidade hegemônica, isto é, no papel masculino mais valorizado entre homens e mulheres e que, por suas restrições e condições específicas, detém poder sobre os/as demais.

Desde muito cedo, meninos são convocados a exercer sua “macheza” e a convencer aqueles e aquelas que os rodeiam, de que não são mulheres e (muito menos) homossexuais (GUIZZO, 2013). Frente a isso poderíamos questionar: Como são tratados pelas outras crianças aqueles meninos que não respondem e não se assemelham à masculinidade hegemônica? Pais, mães e familiares são indivíduos ativos no produção e manutenção das masculinidades infantis? As intervenções pedagógicas feitas por professores e professoras contribuem para ampliar as representações de masculinidade ou preocupam-se em fazer com que meninos “cumpram” seus papéis sociais enquanto homens?

Nesse artigo, não procuramos responder essas perguntas isoladamente. Como mecanismos de provocação, levantar questionamentos sobre a construção visual da masculinidade contribui para que desempenhemos nosso objetivo que é problematizar as representações de masculinidade e destacar a necessidade de propiciar debates sobre gênero no espaço escolar. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa documental que, como ressalta (GIL, 2002), é semelhante à pesquisa bibliográfica na medida em que contempla as produções científicas já elaboradas, mas diferente desta, elege um documento específico para receber tratamento analítico. Nesse artigo, elegemos como documento a ser analisado o filme *Bruno* (2000), cuja personagem principal, um menino de oito anos que dá título ao filme, parece não se encaixar nas normas que são estabelecidas para os garotos da mesma idade.

Quanto à organização textual, estruturamos essa discussão da seguinte forma: em um primeiro momento, por meio de revisão bibliográfica, evidenciamos a construção visual da masculinidade e destacamos ações que familiares, docentes e crianças desempenham para garantir que meninos desempenhem as funções esperadas de um indivíduo masculino apresentando relatos registrados em pesquisas e em nossas experiências pessoais; em um segundo momento,

apresentamos sucintamente os referenciais epistemológicos e metodológicos utilizados, os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual, que desde a segunda metade do século XX têm manifestado preocupação e interesse pelos discursos produzidos pela e na visualidade; após isso, antes de tecermos nossas considerações finais, debatemos sobre os papéis masculinos, a partir de análises feitas sobre o filme *Bruno* (2000), documento cuja narrativa e diálogos contribuem para a (des)construção visual da masculinidade hegemônica.

Formando homens: a construção visual da masculinidade hegemônica

Moreno (2011) analisa que a capacidade de imaginar é o que diferencia os homens e as mulheres dos animais. Segundo a autora, essa capacidade de imaginação é determinada pelas influências que recebemos por meio das imagens do mundo que nos cerca. Neste sentido, ainda que tenhamos autonomia e independência, nossa imaginação é condicionada pelas referências e experiências que temos. Ocorre que, por vezes, ao invés de criarmos novas representações a partir daquilo que nos é apresentado, adaptamo-nos e aprendemos a reproduzir o modo como o mundo está organizado, como se houvesse uma única verdade inquestionável, uma única maneira de viver a masculinidade.

O papel prescritivo exercido pela visualidade, preocupação demonstrada em nossas discussões introdutórias, vai ao encontro do conceito de Pedagogias Culturais que, conforme Steinberg e Kincheloe (2001), engloba a educação escolar, mas não se limita a ela. As pedagogias culturais ultrapassam os espaços e ensinamentos escolares, na medida em que identificam o potencial pedagógico inerente aos artefatos do cotidiano. Assim, dentro e fora da escola, a visualidade se torna um campo de batalhas, disputado por grupos sociais distintos a fim de garantirem espaço, voz e imagens característicos da representação.

Para Silva (2000, p. 97), o conceito de representação se refere

[...] às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se

em sua expressão material como “significante”: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia.

Sendo assim, além das brincadeiras e dos brinquedos, também outros fenômenos visuais operam na construção, manutenção e vigilância das ações exercidas por indivíduos masculinos. O uso exclusivo de cores fortes (como o azul, verde e preto), de materiais escolares com personagens e cenas específicas, a preferência por determinados esportes, músicas, filmes e peças de vestuários são como estratégias adotadas pelos meninos para marcar para os/as outros/as e para eles mesmos que são “machos”.

Nunes (2010, p. 70) analisa que,

As imagens que os estudantes trazem para a sala de aula ilustram e promovem, com certa “precisão” os gostos e os comportamentos aceitos para cada gênero. As crianças, através de suas preferências por determinados brinquedos, personagens e materiais escolares, demonstram que vivenciam diversas experiências visuais que delimitam o que as meninas e meninos podem fazer, pensar e agir.

Frente ao aglomerado de prescrições que nos sensibilizam para a dificuldade de responder às expectativas e projeções depositadas aos corpos e indivíduos masculinos, recordamo-nos de uma “brincadeira” que, em nossa infância, junto a outros meninos, era utilizada para “descobrir” quais sujeitos eram realmente “homens”. Pedíamos para que determinado menino olhasse suas próprias unhas. Tendo recebido esse comando, se o menino voltasse a palma de sua mão para si, dobrando seus dedos para dentro, em um gesto sóbrio e - o mais importante - contido, era autenticado como “macho”, já que as destrezas que acompanharam seus movimentos foram aquelas esperadas de um sujeito masculino. Agora, caso o menino voltasse a palma de sua mão para fora, estendendo seu braço, cotovelo, mãos e dedos de maneira delicada e expansiva era ridicularizado pelo grupo, normalmente, constituídos por meninos. Como um simples gesto era capaz de validar (ou não) a masculinidade de alguém? E ainda, por que a masculinidade tem que ser validada?

Hoje, conseguimos analisar que essa suposta “brincadeira” operava como mecanismo de controle e vigilância da construção da masculinidade hegemônica já que, como discute Junqueira (2013), os meninos (estando infelizes por não corresponderem ao ideal de

masculinidade) para provar sua “macheza”, tendem a ridicularizar os outros meninos, apontando seus gestos, posições e características femininas, localizando-os como masculinidade subordinada (CONNELL, 1995).

Semelhante mecanismo de controle da masculinidade pode ser evidenciada no relato feito por Guizzo (2013, p.37-38) ao compartilhar as reações e respostas dos meninos da Educação Infantil quando foram questionados do porquê não brincavam com bonecas Barbies.

Tiago atento à discussão, disse: “Se ele [o menino] brincar de Barbie, vão pensar que ele é uma bicha [...] vão pensar que ele é menina”. Daniel concordou e aproveitou para se manifestar: “O meu pai não gosta de me ver brincando de boneca”. Lisiane disse que brincava de carrinho; Camila também comentou que meninas brincam de carrinhos; porém meninos não podiam brincar de boneca. Nas palavras de Camila “É muito pior o menino brincar de boneca, porque daí vira aquilo que os guris falaram... bicha! O meu avô fala isso para meu primo”. Leandro foi o único menino a falar que gostava de brincar de Barbie. Quando Leandro acabou de manifestar sua opinião, Daniel imediatamente sentenciou: “vai ser gay!”.

No conjunto de falas expressadas pelos/as estudantes, podemos evidenciar que meninos, meninas e, inclusive, os/as familiares, como no caso do avô de Camila, são sujeitos das cobranças e vigília para que os meninos não atravessem as “fronteiras” de gênero. Diante destes padrões de comportamento, qualquer desvio é comumente recriminado.

Estas afirmações nos remetem a um relato feito por alunas, durante uma aula ministrada no curso de graduação em Pedagogia, onde refletíamos sobre as representações estereotipadas sobre masculinidade. As alunas, professoras da Educação Infantil, disseram que disponibilizaram às crianças roupas de adultos/as, conduzindo uma proposta pedagógica na qual os meninos e meninas deveriam se vestir com os trajes e elaborar histórias a partir disso. Conforme relatado pelas alunas-professoras, quando um garoto colocou um vestido foi orientado por elas a não usar roupas “de menina”. A criança parou por alguns instantes e argumentou que o vestido em questão não era uma roupa “de menina”, mas sim roupa de padre. Em outro momento, o mesmo aluno foi interpelado pelas professoras para que ao invés de brincar com bonecas

elegesse outros objetos, como carrinhos ou bolas e, novamente, a criança argumentou com naturalidade a razão da sua escolha, dizendo que era o “papai” da boneca.

Por meio das constatações de Guizzo (2013); Junqueira (2013); Moreno (2011); Nunes (2010) e dos exemplos relatados pelas alunas-professoras, suspeitamos que a cobrança, controle e vigilância se manifestam de diferentes formas, brincadeiras e imagens que supervisionam os papéis, espaços e gestos dos meninos e homens.

Por meio de imagens, representações e discursos, nos constituímos enquanto homens e mulheres. Aprendemos quais são os comportamentos, atitudes, gestos, profissões, pensamentos e papéis que são socialmente aceitáveis quando desempenhados por homens e mulheres. Para Nunes (2010, p. 58) “Isso implica dizer que não nascemos mulheres: nós nos tornamos mulheres” e o mesmo ocorre com os indivíduos masculinos.

Conforme Nunes (2010, p. 59-60), discutir sobre gênero,

[...] torna-se ousado e instigante para os profissionais ligados à área educacional. Isso acontece porque acreditar que gêneros não são construídos de maneira “natural” e “espontânea é uma tarefa ambiciosa para uma realidade marcada por fortes discursos que procuram enfatizar as diferentes atribuições femininas e masculinas. Gênero é uma identidade fabricada, produzida ao longo da vida por diversas pedagogias culturais, pois se aprende a viver como homem e como mulher.

Em análise dos materiais que os meninos e meninas levam para as salas de aulas, Nunes (2010) constatou que há, além da preferência, uma insistência para que os meninos se identifiquem com personagens grosseiros, agressivos, dinâmicos, fortes e com superpoderes. Nestes exemplos, a autora identificou e problematizou as imagens e textos nas fotografias, álbuns de figurinhas, mochilas, estojos, brinquedos e outros artefatos visuais que auxiliam as crianças na construção de suas identidades de gêneros. Conforme Momo (2008) as mochilas, cadernos e estojos que os/as estudantes levam para a escola, ultrapassaram a funcionalidade e a praticidade de se constituírem simples materiais escolares. São oportunidades de produzir significados e de, no “palco escolar”, expressar

suas preferências e identificações com determinada personagem, cor e filme.

Steinberg e Kincheloe (2001) assinalam o potencial das imagens da cultura popular em diferenciar e delimitar o que é admissível para cada gênero. Desde 1950, nas propagandas de brinquedos para meninos, por exemplo, era comum a voz forte de locutores narando ou projetando sons característicos das colisões entre veículos. Nas propagandas contemporâneas, a “[...] voz masculina e adulta do locutor se foi, mas *clouse-ups* dos brinquedos e vozes de garotos fazendo efeitos sonoros de máquinas e armas continuam ininterruptos”.

Os comerciais destinados à clientela infantil se submetem a necessidade da diferenciação de gênero. Definir se o produto oferecido é “para meninos” ou “para meninas” é uma das primeiras preocupações que estruturam as estratégias publicitárias. Sobre isso, Schor (2009, p. 39-40) explique que,

Apesar dos esforços para sensibilizar os profissionais sobre o papel dos brinquedos na reprodução de estereótipos doentios de gênero, as maiores empresas fabricantes de brinquedos ainda seguem a política de segregação [...] A sabedoria convencional assume que eles [os meninos] querem poder, ação e sucesso.

Mesmo quando crescem, os meninos, agora homens, são interpelados a valorizar habilidades e sensações semelhantes a essas. Propagandas destinadas ao público masculino fazem apelo à adrenalina, à ascensão profissional, à competitividade, à sofisticação e ao sexo descompromissado, como demonstra Kellner (2013) em análise de propagandas do cigarro *Marlboro*, que enaltece o homem tipo *cowboy*. Para Baliscei; Teruya; Stein (2015, p. 102),

Os discurso de “como ser homem” que [...] os anúncios (re)produzem são bastante semelhantes, enfatizam a necessidade do destaque social, sucesso profissional, boa aparência e confiança. Para que isso aconteça, sugerem características físicas e ações específicas (ser branco, jovem, vestir-se formalmente, trabalhar em escritórios, desempenhar determinadas funções e possuir determinados modelos de carros).

Assim como as representações visuais voltadas ao público infantil, aquelas destinadas ao adulto caracterizam parecem convergir em discursos que, longe de representarem os diferentes modos de viver a

masculinidade, simplificam-nos em comportamentos estereotipados e caricatos. A partir dessas elucubrações, após apresentarmos os campos de investigação que nos oferecem instrumentos e repertório para a pesquisa documental, analisamos o filme *Bruno* (2000) por entendermos que esta produção audiovisual apresenta representações de gênero que ampliam as percepções tradicionais de viver e usufruir da masculinidade.

Os estudos culturais e o estudo da cultura visual: lentes caleidoscópicas por onde olhamos

Hernández (2000; 2007) afirma que os filmes, a televisão, a publicidade, os brinquedos e outros objetos visuais, tão próximos dos meninos e meninas em idade escolar, compõem os artefatos da Cultura Visual. A Cultura Visual é entendida como um recente campo de estudos que busca apoio nas investigações cinematográficas, nos estudos feministas, na História da Arte e na epistemologia Pós-Moderna para investigar os modos como as mídias e a cultura popular promovem discursos. Sem fazer distinção entre baixa e alta cultura, denunciam que a produção cultural (e em especial para nossa discussão, a visual) baliza as maneiras de ver e de se ver no mundo. Neste sentido, além das produções artísticas que compõem os artefatos da História da Arte, também as imagens do cotidiano que integram à cultura popular de fácil acesso, não são compreendidas como ilustrações neutras, inofensivas e inocentes. Ao contrário, são consideradas maneiras culturais de educar o corpo, a mente e a(s) representação(ões) que elaboramos a partir das imagens dos outros/as e de nós mesmos/as.

Por sua vez, os Estudos Culturais britânicos, instituídos na Inglaterra na década de 1960, recorrem a uma gama dispar de campos para demonstrar como os fenômenos culturais podem contribuir para aumentar a dominação social, ou para incentivar gestos e ações de resistência. Sendo espaço de investigações antidisciplinar, os Estudos Culturais, consideram que a identidade cultural contemporânea é um fenômeno transitório que é modificado conforme alternam-se os contatos e referências dos indivíduos (KELLNER, 2013). Juntos, Estudos Culturais e Estudo da Cultura Visual, atuam como lentes caleidoscópicas por onde olhamos e a partir das quais criamos e (re)inventamos

nossas metodologias de pesquisa e análise, conforme convidam Tourinho e Martins (2011).

Diante disso, nesse artigo realizamos o tratamento analítico do documento, considerando os procedimentos metodológicos para análise de filmes elaborados por Steinberg (2015) e pelo sistema de análise de imagens *Image Watching*, desenvolvido por Ott (2011). Investigamos o filme *Bruno* (2000), recorrendo à sinopse da narrativa fílmica, à descrição verbal de cenas, à análise de elementos formais próprios da composição visual, à invocação de imagens e diálogos e ao estabelecimento de relações com autores e autoras dos Estudos Culturais e do estudo da Cultura Visual.

Meninos podem usar vestido? O filme *Bruno* e a ampliação das representações de masculinidade

O filme, cujo título original é *Bruno – The Dress Code*³, foi lançado em 2000, nos EUA, sob direção de Shirley Mac Laine (1934--). Bruno Battaglia, interpretado por Alex David Linz (1989--), é um menino de oito anos com alguns hábitos peculiares, entre eles, ler dicionários insistentemente e usar vestidos. Essa última prática acarreta atitudes preconceituosas e de distanciamento de seus/suas colegas e das professoras e professores da escola católica onde estuda. Por usar vestidos, Bruno é considerado um problema a ser ajustado aos moldes do que é esperado de indivíduos masculinos.

As freiras professoras e os demais meninos e meninas da escola não aceitam o jeito de Bruno se vestir, pois acreditam que vestido é roupa “de mulher”. O filme demonstra o quanto as pessoas têm dificuldades para lidar com o novo, com o diferente, e para reorganizar (e ampliar) os seus pensamentos, as formas com que veem o mundo, principalmente no que diz respeito aos limites, fronteiras e combinações que podem ser estabelecidas entre os gêneros.

Em investigação das práticas pedagógicas e da construção de gêneros em sala de aula, Nunes e Martins (2012) identificaram o poder de dominação que alguns alunos detêm sobre os demais, por se aproximarem da concepção hegemônica do que é ser

³ O trailer do filme pode ser visualizado em <<https://www.youtube.com/watch?v=9UTHePWzVH0>>. Acesso em 02 de abril de 2016.

menino. Assim, lideram a turma e determinam quem pode ser aceito e quem deve ser rejeitado pelo grupo. No caso de Bruno, personagem protagonista do filme, essa questão é perceptível quando aqueles/as que se enquadram na “norma” apontam-no como sendo um “desvio” e por isso rejeitam-no.

Nunes (2010) apresenta os argumentos de meninos para se distanciarem dos objetos e personagens “compatíveis” com as preferências e comportamentos femininos. Um dos alunos entrevistados por Nunes (2010, p. 88, *grifos nossos*) relata:

A gente é menino, não é bichinha. Seria bichinha se tivesse desenho de menina, com caderno de cheirinho, brilho, adesivo que muda de posição. Isso é proibido pros meninos. É fora da lei! Esse caderno é proibido pros meninos se não vão achar que eles são meninas ao invés de menino. Meu próprio caderno tem que ser de carro, paraquedas ou herói.

Em sua fala, o estudante marca os contornos do que é permitido para os meninos. Delimita o que eles podem possuir, como têm que agir e até do que eles podem gostar, para que estejam “dentro da lei”, para que não provoquem estranhamento nos/as outros/as membros do grupo. No caso do filme *Bruno* (2000),

mesmo quando o protagonista argumenta sobre as razões de usar vestidos, causa polêmica e desconforto. Ao usá-los, Bruno faz algo proibido para os meninos. Infringe a “lei”, tal como se usasse cadernos cor de rosa com páginas perfumadas e cartela de adesivos.

O pai de Bruno, Dino Battaglia, interpretado por Gary Sinise (1955--), bem como as crianças e as professoras, demonstram em seus atos e falas a intenção e tentativa de “ajustar” e “regular” os hábitos do menino para que sejam coerentes com sua identidade de gênero. É relevante para nossa análise destacar que diferente da mãe, que inclusive costura os vestidos e acompanha Bruno nas compras, o pai - um sujeito masculino que desempenha uma profissão culturalmente masculina, a de policial - demonstra descontentamento ao ver seu filho se distanciando do comportamento hegemônico-masculino. Na figura 1, reunimos algumas cenas em que o pai, acompanhado de seus colegas de trabalho, parece estar envergonhado do baixo desempenho e falta de habilidades que o filho tem em um jogo de hóquei. Quando, após a derrota, Bruno permanece deitado no chão, os olhares dos policiais se voltam para o pai, como se o culpabilizassem pelo comportamento “pouco” masculino do filho.

Figura 1: Relação entre Bruno e o pai.



Fonte: print screen do filme *Bruno* (2000).

Conforme Sabat (2010, p.240),

Para garantir aos sujeitos modos de conduta socialmente adequados, é necessário potencializar o discurso hegemônico de modo a forçar uma identidade definitiva e de alguma forma tentar eliminar as “marcas” da diferença. Por isso, falar de identidade implica sempre falar de diferença.

As representações de normalidade e de diferença são produzidas a partir dos modelos socialmente estabelecidos e, nesse sentido, a escola, os filmes, programas e propagandas onde os homens só usam camisas e calças discretas e são bem sucedidos no trabalho atuam como pedagogias culturais que reiteram e reforçam a “normalidade” das identidades masculinas hegemônicas.

Incomodado pela maneira como os demais meninos e meninas o tratam por causa do seu modo de se vestir, Bruno pergunta à única amizade que estabeleceu no espaço escolar, Shawniqua, interpretada por Miami Davael (1986--): “Você não acha estranho eu usar vestido?”, diz o menino. Shawniqua responde:

“Por que não? Eu uso calça [...] nós somos espíritos livres tentando nos expressar”. De todas as personagens da narrativa filmica, poucas são aquelas que, como sua própria mãe, Angela, interpretada por Stacey Halprin e Shawniqua, demonstram empatia e apoio à decisão de Bruno por usar vestido.

É interessante analisarmos que, assim como Bruno, sua mãe e Shawniqua são indivíduos transgressores e marginalizados por não responderem às representações hegemônicas de feminilidade. Como ilustrado no conjunto de imagens que compõem a Figura 2, Shawniqua é uma garota negra que usa *jeans*, botas de couro e chapéus de *cowboy* e que frequentemente também desafia as visões restritas das freiras da escola no que diz respeito a se comportar “como uma menina”. Por sua vez, Angela, a mãe de Bruno, é uma mulher de meia idade, divorciada, corpulenta e que, por sua diferença, quando se aproxima do espaço escolar é recebida com xingamentos e agressões físicas pelas crianças que jogam ovos e objetos em seu carro.

Figura 2: As amigas de Bruno.



Fonte: print screen do filme Bruno (2000).

Na trama do filme, quando se inicia o 50º concurso de soletrar, organizado e promovido pela escola, as crianças se encontram sentadas em um salão para assistir o desempenho dos candidatos e candidatas, dentre eles, Bruno. A Madre Superiora, interpretada por Kathy Bates (1948 --), e três irmãs entram usando seus hábitos e usam um apito para que as crianças se acomodem e façam silêncio. Enquanto as outras irmãs se sentam, a Madre Superiora anuncia que quem vencer aquela etapa irá competir no concurso Regional, em Washington e relembra as crianças que o vencedor ou vencedora da etapa final ganhará uma audiência particular com o Papa. Antes de chamar os competidores e competidoras, pede para que as crianças façam uma oração com a cabeça baixa e olhos fechados.

Enquanto os/as demais rezam, os meninos e meninas que irão competir entram todos/as de uniforme escolar e em fila. Todos/as menos um: Bruno. Ao subir ao palco, o menino traja um vestido bege, transparente, de uma manga só e com comprimento até os joelhos. Além disso, usa uma coroa na cabeça. Quando finalizam a oração e abrem seus olhos, as crianças e os/as adultos/as da plateia riem da aparência do menino. A situação se agrava quando, em meio aos risos das crianças, as irmãs retiram Bruno do palco à força. Conforme exemplificamos pela Figura 3, desde o ocorrido nesse conflito, a aparição, vestuário e *performance* de Bruno nas demais etapas do concurso de soletrar causaram espanto, polêmica e alvoroço por parte da plateia e das freiras professoras.

Figura 3: A participação de Bruno no concurso de soletrar.



Fonte: print screen do filme *Bruno* (2000).

Bruno sofre discriminação e preconceito por parte das próprias professoras que manifestaram rejeição simbólica e fisicamente ao modo de se vestir de

Bruno. Guizzo (2013) argumenta que, em seu exercício, professores e professoras reforçam as diferenças e limites entre os gêneros, ajustando os comportamentos

das meninas e meninos. Como exemplo, a autora menciona um caso em que, durante um discurso sobre “bons” comportamentos, o coordenador pedagógico da Educação Infantil era interrompido por um aluno, que contava os “maus” comportamentos dos/as colegas, denunciando-os/as. A isso, o coordenador respondeu “Nem as meninas estão fazendo fofoca... assim tu me envergonha, envergonha a nós, homens” (GUIZZO, 2013, p. 35).

De maneira semelhante, Nunes e Martins (2012) vivenciaram o modo como a ação docente exerce autoridade, podendo encerrar ou ampliar a discussão sobre identidade de gênero. A autora e o autor pediram para que as crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental trouxessem fotos de algo que as representasse. Ocorreu que um dos meninos apresentou fotos de bichos de pelúcia. Em conversa individual com a pesquisadora, o menino relatou que as pelúcias eram suas e manifestou seu gosto por tais objetos. No entanto, quando as fotos foram apresentadas para a classe sua argumentação mudou. Diante do riso dos meninos e meninas, muito rapidamente ele disse que as pelúcias eram de sua irmã. Neste caso Nunes e Martins (2012, p. 18, *grifos da autora e do autor*) analisam que,

Ao escutar as risadas dos alunos, reafirmei o que o menino havia dito com a intenção de protegê-lo das piadinhas dos colegas. Eu disse: *Isso mesmo! Esses são da tua irmã, né?! Ele concordou dizendo que sim.* Neste momento, minha voz era a voz da autoridade legitimando o que o menino falou e cortando qualquer possibilidade de que as brincadeiras continuassem. Exerci o poder de controlar a situação e dirigir as percepções e ações das crianças. Produzi gênero a enfatizar que aqueles brinquedos realmente não poderiam ser de um menino.

Assim como as professoras do filme que lidavam com um menino de vestido, também Guizzo (2013) e Nunes e Martins (2012) enfrentaram uma situação atípica, um menino que “fofocava” e outro que gostava/ou se sentia representado por animais de pelúcia. Nestes casos, por exercer a voz da autoridade, os/as professores/as poderiam ter desempenhado posicionamentos no sentido de refletir e ampliar as representações de gênero. Há problemas em um menino desempenhar uma ação feminina? Será que só as meninas “fofocam”? Por que atribuímos a ação de “fofocar” aos sujeitos femininos? Iniciativas docentes

como propor que as crianças tragam e apresentem seus ursinhos de pelúcia, ou que dêem vida aos objetos, inventando histórias, narrativas e falas para eles são estratégia para questionar e problematizar um pensamento cristalizado a fim de flexibilizá-lo. Que tal, adotar um ursinho de pelúcia como mascote da turma, escolher um nome e, a cada dia, permitir a um/a aluno/a que o leve para casa e o apresente para sua família?

Para nós a escola pode mudar o modo dicotômico de se enxergar os gêneros. Entendemos que os professores, professoras e demais profissionais envolvidos/as podem questionar paradigmas e propor reflexões sobre identidade de gênero, diferenças e multiculturalismo. Com isso, não estamos querendo dizer que os professores e professoras precisam se manter “neutros/as” frente a essas discussões. Ao contrário disso, sugerimos que problematizem: Só meninas podem usar saias? Quem disse? Porque disse? Existem personagens, celebridades e autoridades masculinas que também usam saia?

O filme *Bruno* (2000) enfatiza a falta de diálogo e de discernimento por parte das professoras que, preocupadas em ajustar o comportamento do menino que fugia à norma, não se interessaram por perguntar os motivos de ele usar vestido. Em sua sala, a Madre Superiora pergunta à mãe de Bruno: “O que ele está fazendo de vestido?”. Neste momento Bruno explica que aquilo não era um vestido, era uma “túnica sagrada”. O menino argumenta sua decisão de usar aquela roupa, citando uma lista de homens importantes que usaram algo semelhante a um vestido: anjos, escoceses, os homens do Antigo Egito, o líder religioso Dalai Lama, assim como todos os seus predecessores, Ricardo III, os reis siameses, o rei da China, os muçulmanos, os vaqueiros da Hungria, os africanos e até o Papa. Bruno, inclusive, pergunta a Madre Superiora se ela ligará para o Papa advertindo-o para não usar mais vestido.

Moreno (2011) discorre que a responsabilidade da escola é além de marcar a formação intelectual, promover a formação social dos indivíduos. Contudo, conforme demonstrado pelas cenas do filme *Bruno* (2000), e pelas autoras e autores que auxiliaram-nos nessa reflexão, as intervenções pedagógicas, parecem mais reforçar as identidades de gênero hegemônicas e a necessidade dos meninos responderem às projeções

atribuídas a eles mesmo antes de seu nascimento, do que ampliar as representações de masculinidade.

(In)conclusões, perguntas e outras inquietações

Nesse artigo, quando escolhermos como temática a construção visual da masculinidade, quisemos chamar a atenção para as pedagogias culturais de gênero exercidas pelos artefatos visuais, uma vez que prescrevem ações, vestimentas e produtos adequados para homens e mulheres. Violência, agilidade, adrenalina, racionalidade, competitividade e ganância são assuntos recorrentes nos anúncios e propagandas destinadas ao público masculino que legitimam o modo como os homens devem se comportar para que correspondam à masculinidade hegemônica. A impossibilidade de atingir esse *status* faz com que seja difícil ser homem em uma sociedade que espera que os sujeitos se projetem conforme as imagens, celebridades e personalidades televisivas.

No espaço escolar, as identidades de gênero reverberam nas preferências dos meninos, seja na capa de seus cadernos ou no modo como correm, sentam ou brincam. Reforçam, já na infância quais os gostos “corretos” do indivíduo “macho” e se preocupam em ajustar e ridicularizar aqueles que apresentam “desvios” ou identidades de gênero diferente da esperada.

Com o objetivo de problematizar as representações de masculinidade e destacar a necessidade de propiciar debates sobre gênero no espaço escolar, analisamos o filme *Bruno* (2000), a partir de pressupostos dos Estudos Culturais e do Estudo da Cultura Visual.

Bruno, a personagem principal do filme, um menino de oito anos, parece não se encaixar nas normas que são estabelecidas para os garotos da mesma idade. Será que usar vestido diminui a masculinidade de Bruno? Em nosso entendimento ações contra hegemônicas, como aquelas exercidas por Bruno, contribuem para a ampliação do significado de “ser homem” na contemporaneidade e para desestabilizar o culto e a supremacia que homens e mulheres dedicam à masculinidade hegemônica.

As múltiplas masculinidades precisam ser expressadas, valorizadas e vivenciadas no contexto escolar, bem como pelas famílias e meios de comunicação. Proporcionar que os meninos dialoguem sobre suas fragilidades, sentimentos e medo é uma

ação indispensável para ampliarmos nossa visão sobre masculinidade, assim como investigar e problematizar as representações de masculinidade que são oferecidas pelas imagens do cotidiano. Elas apresentam um conjunto de características que se repetem? Em quais aspectos nós nos identificamos e nos assemelhamos a elas? Essas imagens dão conta de representar todos os modos de ser masculino? Quais os indivíduos que são deixados à margem por essas representações? O que isso significa?

Preparar meninos e meninas para criticarem e percorrerem outros caminhos com seus pensamentos, construir e unificar o que foi fragmentado e mostrar que a partir das mudanças poderemos, quem sabe, desconstruir e reconstruir nossas visões sobre feminilidade e masculinidade não são tarefas fáceis. Compreendemos que, para que essa discussão chegue às salas de aula, primeiramente precisamos conscientizar pais, mães, familiares, professores, professoras e demais indivíduos ligados à educação sobre a importância de se discutir gênero.

Pensar sobre gênero nessa perspectiva implica questionar e discordar de posicionamentos que vinculam as identidades masculinas e femininas às diferenças biológicas, ao sexo e a sexualidade. Discordamos dos olhares que insistem em segregar homens e mulheres em opostos radicais, desconsiderando as nuances e combinações que existem entre eles. Para nós, homens se tornam homens na medida em que se apropriam e incorporam os valores que determinada cultura elege como adequados e previsíveis aos homens. E, o mais importante, esses valores não são fixos e imutáveis, por isso podem (e devem) ser questionados e ampliados por professores, professoras, pais, mães, estudantes e demais agentes da educação. Para que essa mudança ocorra é necessário ensinar a respeitar as diferentes, ser crítico/a com relação aos modelos femininos e masculinos, e valorizar as possibilidades de ser homem e de ser mulher para além daquelas que a cultura e a sociedade parecem oferecer.

Referências

BALISCEI, João Paulo; TERUYA, Teresa Kazuko; STEIN, Vinicius. Como “ser homem”? Investigando discursos sobre masculinidades. **Revista digital do LAV**, Santa Maria, v.8, n.4, p.88-104, jan./abr.2015.

BRUNO. Direção e produção de Shirley MacLaine. País de origem: EUA. Cine Tamaris, 2000. 1 DVD (108 min.) son., color. Legendado. Port.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.2, n.20, p.185-206, 1995.

GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação.**- Canoas: Ed. ULBRA, 2013, p. 29-44.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional.** Tradução de Ana Duarte. – Porto Alegre: Mediação, 2007.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: MACHADO, Charliton José dos Santos; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Orgs.). **Gênero e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares.** - Campina Grande: EDUEPB, 2010, p. 21-34.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Temos um problema na minha escola: um garoto afeminado demais.” Vigilância de gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: notas sobre a pedagogia do armário. In: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crisna Mirella de Andrade (Org.). **Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares.** Maringá: Eduem, 2013, p.191-209.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 101-127.

MOMO, Mariângela. Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância: o pós-moderno que vai à escola. IN: **30ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, Caxambu, 2008.

MORENO, Monsterrat. **Como se ensina a ser menina: sexismo na escola.** Editora da Unicamp, 2011.

NUNES, Luciana Borre . **As Imagens que Invadem as Salas de Aula: Reflexões sobre Cultura Visual.** 1. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

NUNES, Luciana Borre; MARTINS, Raimundo. “Esse é o jeito rebelde de ser”: produzindo masculinidades nas salas de aula. **Revista Digital do LAV**, v. 8, p. 3, 2012.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leituras no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 113-141.

SABAT, Ruth. Filmes Infantis como máquinas de ensinar. In: **25a Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, 2002, Caxambu (MG). Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, 2002. p. 235-252.

SCHOR, Juliet B. **Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo.** Tradução de Eloisa Helena de Souza Cabral . São Paulo: Editora Gente, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** (Org.). - Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L..Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe (Orgs.). Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

STEINBERG, Shirley R. Produzindo múltiplos sentidos - pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMAN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais e educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões.** Canoas: Ed. ULBRA, 2015, p. 211-241.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos.** - Santa Maria: Ed. UFSM, 2011, p.51-68.

Recebido em: 14-12-2015

Aceito em: 19-04-2016