

DISCURSO, LETRAMENTO E PROFICIÊNCIA EM REGIMES DE (IN)VISIBILIDADES: LINGUA PORTUGUESA COMO ADICIONAL E ESTRANGEIRA

Maraisa Daiana da SILVA¹ (UEM-G/GEDUEM-CNPq)
maraisa.d.silva@gmail.com

Talita Dias TOMÉ² (UEM-G/GEDUEM-CNPq)
talitadtome@gmail.com

Ismara Eliane Vidal de Souza TASSO³ (Universidade Estadual de Maringá – UEM)
ievstasso@gmail.com

RESUMO

A partir do conceito de biopolítica trazido por Foucault e subsidiado pelo escopo teórico da Análise do Discurso franco-brasileira e da Linguística, propõe-se, neste trabalho, avaliar a produção cinematográfica francesa sob o status de vanguarda na abordagem do tema da transexualidade infantil feminina no filme *Tomboy*, de Céline Sciamma e *Ma vie en rose*, de Alain Berliner. A opção pela materialidade fílmica como objeto de investigação está fundamentada na ausência deste componente curricular na grade do curso de Letras, habilitação português-francês, e, dessa forma, inexistente na formação do professor, além da condição singular de ser o cinema uma mídia de excelência para além do entretenimento, um dispositivo de congregação entre saberes “tecnocientíficos” (LUZ, 2007), discursivos e político-culturais para o dizer da sociedade sobre o corpo e a sexualidade. Trata-se de uma arte capaz de se articular com diferentes temas, dentre os quais a sexualidade e, sobretudo, de tratamento e abordagem pela literatura, na qual a palavra é o elemento central. O cinema apresenta uma narrativa que abarca outras possibilidades artísticas, seja pelo figurino, pela cenografia, pela fotografia e por meio do diálogo entre a imagem e o mundo extra fílmico. Conjunto que favorece, na prática de sala de aula do ensino médio, para o componente curricular “língua portuguesa”, estabelecer relações entre língua, cultura, arte e história sob o viés dos temas transversais propostos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Transexualidade infantil; dispositivo; corpo; biopolítica.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Contrariamente às teorias que, durante muito tempo, pregaram (e pregam) sobre a repressão do sexo e sexualidade, o presente trabalho buscou, fundamentado nos recursos cinematográficos, analisar a produção cinematográfica como um espaço de manifestação crítica sobre as questões de diferentes ordens, dentre as quais a transexualidade.

Temática que demanda condutas éticas e educativas na sociedade contemporânea, especialmente, no que tange ao que se denomina transtorno de identidade de gênero na infância. Inquietação esta que nos mobiliza a buscar, pela cinematografia, alternativa para tratar a questão na escola, já que a atualidade do tema e emergência requer sabedoria de conduta por parte dos professores no contexto de sala de aula. Com esse propósito, a primeira pergunta para qual buscou-se resposta é: quais saberes o corpo transexual infantil pode re(criar) na sociedade brasileira?

No Brasil, durante muito tempo, a produção cinematográfica apresentou o homossexual na sua imagem estereotipada – conhecido como *gay-clown* – aquele que tinha como função fazer a plateia rir, vestindo roupas mirabolantes, passando uma imagem de falsidade e até mesmo, sendo apresentado como marginal. Somente a partir dos anos 90 que essa temática conquista uma imagem mais tolerante, menos estereotipada (NAZÁRIO, 2010).

Na visão De Carli (2009), o jogo de olhares entre o espectador e as imagens em movimento adquirem vida através do olhar. Essas imagens, pela tecnologia cinematográfica; para além do entretenimento e diversão, sensibilizam, emocionam e provocam insegurança pelo que é diverso. Agregam-se a essas imagens depoimentos, metáforas, alegorias, documentos. Os quais favorecem a criação de condições de possibilidade à construção da realidade social. E meio à realidade inquirida pela imagem, está o corpo e seus desdobramentos como: juventude, beleza, erotismo, sexualidade, entre outros. Elementos constitutivos da natureza humana que, desde as grandes guerras, tem sido o âmago de questões existenciais.

Para Araujo e Chauvel (2012, p. 298), o "filme é um produto popular e bastante consumido na sociedade contemporânea". Afirmação que pode ser comprovada em condições como a de muitas produções cinematográficas que, em poucas semanas, levam milhares de pessoas às salas de cinema do mundo todo. Ainda que as produções norte-americanas sejam as campeãs de bilheteria e preferência, o público tem se tornado adepto de outros estilos e origens cinematográficas. Dentre essas novas preferências aparece a França, que "é o terceiro país em produção cinematográfica e o segundo em distribuição de filmes em nível mundial. Nos últimos anos, as produções francesas têm crescido em popularidade junto ao público estrangeiro, inclusive o brasileiro" (ARAUJO E CHOVEL, 2012, p. 298).

Filmes são, de um lado, produtos culturais e, portanto, enraizados em realidades, tradições, "redes de significados" (GEERTZ, 1973)

eminentemente locais. Por outro lado, eles contribuem para a "homogeneização generalizada de gostos e preferências" de que fala Levitt (1990). A internacionalização do cinema é, hoje, uma realidade (Castells, 1999; Nelmes, 1999), pois com a globalização, filmes são assistidos por milhões de espectadores em todo o mundo.

[...] Araujo e Chauvel (2007) observam que a França é o país europeu que mais se destaca na política de produção e promoção do produto filme. O Estado francês fomenta a produção cinematográfica por meio de regulamentação, subsídios, incentivo à produção e exportação, ajuda a distribuidores e exibidores realizando parcerias internacionais de produção e premiações (Araujo e Chauvel, 2007; Jameson, 2001; Vakaloulis, 2001). A ideia é a de apoiar o cinema francês e promover a diversidade cultural, incentivando a produção e a difusão de filmes de diversas nacionalidades, que se tornam co-produções francesas (Boudier, 2004) (ARAUJO e CHOVEL, 2012, p. 299).

Por mais que, ao longo de sua história, o homem tenha aprofundado cada vez mais seus horizontes quanto à busca por compreender o universo simbólico e os modos de representar esse entendimento no campo das artes, em especial àquele que se estabelece em produções artísticas cinematográficas, é possível notar que as produções cinematográficas brasileiras ainda deixam muito a desejar no que se refere ao cinema da diversidade.

As produções cinematográficas colocam em cena (e também em jogo) domínios de saber e exercícios do poder relacionados com uma época e com um lugar, inscrevendo os sujeitos representados nesse espaço fílmico em lugares, entrelugares ou lugares à margem, especialmente, ao se referir ao pertencimento identitário, alimentado por regimes de verdade.

Nesses termos, a união desses vários elementos constitui a cinematografia em forma de uma engrenagem discursiva sobre a qual nos detivemos neste capítulo. Dada a emergência que a temática transexualidade infantil apresenta no Brasil, especialmente pelas instituições: escolar, jurídica e familiar, o objetivo das reflexões teórico-analíticas apresentadas busca, inicialmente, descrever o modo como essa temática é discursivizada em duas materialidades fílmicas no cinema francês: *Ma vie em rose* (1997) e *Tomboy* (2011).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LÍNGUA PORTUGUESA COMO ADICIONAL

O português está entre as dez línguas mais faladas no mundo. De acordo com Albuquerque e Esperança (2010, p. 4), com cerca de 205 milhões de falantes, “a língua portuguesa tem uma dimensão bastante considerável no panorama linguístico mundial”, em função de ser (a) segunda língua românica, (b) terceira língua europeia, (c) quarta língua mais falada como LA, (d) quinta com maior número de países de língua oficial, espalhados pelos cinco continentes e (e) sexta língua mundial”.

Embora não seja o foco do nosso trabalho, discutiremos de maneira breve, sobre o ensino de português como língua adicional, baseadas na necessidade de preparação e formação do professor que está inserido em um contexto pluricultural e que precisa estar preparado para lidar com a diversidade cultural e social.

Quando uma criança está aprendendo uma língua adicional outros fatores além dos linguísticos devem ser levados em consideração, como por exemplo, o contexto sócio cultural no qual ela está inserida e de onde ela veio.

Desde Hymes (1972) que a dimensão linguística no ensino de LE não é concebida como o único aspecto a ser abordado e nem mesmo ensinado isoladamente como se fosse possível separar as formas linguísticas de seu uso. Tal concepção foi precursora do movimento comunicativo no ensino de línguas (CANALE; SWAIN, 1980), ou seja, não significa desconsiderar a “forma” em detrimento do “uso” quer seja em uma dimensão linguístico-discursiva quer seja sócio-cultural. (ROTTAVA, 2013. p 4).

Bruner (1986 apud MARCHIORI, 2010), em sua obra *Mentes reis, mundos possíveis*, discorre sobre a importância de refletirmos sobre um indivíduo que se constitui em uma cultura e "narra de acordo com a realidade em que vive e que também ajuda a reconstruir em relação dialética" (MARCHIORI, 2010, p. 17).

Como Bruner (1986) explicou, a linguagem é o melhor meio de educar, uma linguagem que é sempre carregada de valor e que representa a forma de ensinar adotada. Assim, uma educação pluricultural/internacional em língua adicional, que, embora mantenha uma língua como meio principal de comunicação e aprendizagem na comunidade escolar, vise a heteroglossia, não a monoglossia, teria o poder de desenvolver o potencial de comunicação de uma comunidade de alunos em uma língua global, enquanto forma cidadãos capacitados para comunicar-se com diversas comunidades promovendo a paz e a consciência pluricultural. (MARCHIORI, 2010, p. 18).

António Nóvoa e Ángel Perez Gomes (*apud* COSTA 2013) afirmam que a formação do professor parte de onde ele está, e não do contrário. Trata-se da ideia de que a formação, seja ela inicial ou continuada, segue uma lógica da racionalidade técnica - modelo orientado pela racionalidade prática que "vê nos problemas situações problemáticas únicas e que muitas vezes não se enquadram no que a teoria e a técnica podem prever (Pérez, Gómez, 1995). Uma visão da formação de professores que vê nas práticas sociais as oportunidades constantes de formação" (COSTA, 2013, p. 17)

É preciso adquirir meios, métodos, técnicas e conhecimentos para ministrar aulas de português para falantes de outras línguas que estão inseridos em um contexto cultural mais avançado que o brasileiro, por isso a necessidade de formação do professor. E no Brasil, com base no que foi observado enquanto período de pesquisa, há uma falta de professores com experiência para lidar com a diversidade, seja ela cultural, no campo da sexualidade, do gênero, das raças, religiões, enfim, trata-se de uma necessidade de formação emergencial de professores capacitados para lidarem com as diferenças.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A SEXUALIDADE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas de reformas curriculares para o Ensino Fundamental a serem implantadas, inicialmente, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, fundamentadas em uma visão neoliberal da educação. Na visão de Braga (2006), a versão atual dos PCN's é constituída por dez volumes, estabelecidos para as quatro séries finais do ensino fundamental:

- a) documento introdutório;
- b) documentos que abordam a forma de tratamento a ser dado às diferentes disciplinas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física;
- c) documento intitulado Convívio Social e Ética, o qual apresenta e justifica a importância do desenvolvimento na escola de temas que possam favorecer a vida democrática — os chamados Temas Transversais;
- d) documentos referentes a esses temas, a saber: Orientação Sexual, Ética, Saúde e Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

Segundo a análise dos PCN's, foram estabelecidos critérios para definição e escolha dos Temas Transversais:

URGÊNCIA SOCIAL. Este critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.

ABRANGÊNCIA NACIONAL. Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais e mesmo as escolas, acrescentem outros temas considerados relevantes para suas realidades específicas.

POSSIBILIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL. Este critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.

FAVORECER A COMPREENSÃO DA REALIDADE E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL. A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão mais ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (BRASIL, 1996 *apud* BRAGA, 2006, p. 2).

Braga (2006, p. 4) discorre sobre a escolha desses critérios de definição dos Temas Transversais:

Num contexto desses, evidentemente, questões de desejo, de afetividade e desenvolvimento da sexualidade infantil não são mencionados como norteadores do processo de escolha dos temas a serem discutidos pela Orientação Sexual; é como se as crianças precisassem “ser protegidas da educação sexual”. Isso explica, em parte, o fato de que, no documento, a sexualidade infantil é descrita sob o ponto de vista biológico e atrelada às funções hormonais, assumindo um caráter “exploratório, pré-genital e que o ato sexual, assim como as carícias genitais, são manifestações pertinentes à

sexualidade de jovens e de adultos, não de crianças” (Brasil, 1998, p. 303). Em outras palavras, à sexualidade é demarcada uma época e idade apropriadas para sua manifestação, resultante desse processo é a pedagogia de prevenção que se estabelece através dos discursos de orientação sexual disseminados no cotidiano escolar.

Porém, Latapi (*apud* Braga, 2006) contesta esses Parâmetros Curriculares fundamentados em uma perspectiva neoliberal, pois, de acordo com ele, associada à educação, essa perspectiva preconiza a valorização do indivíduo, sua capacidade de iniciativa e seu espírito de competitividade. Isso forma “uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo” (Latapi, *apud* BRAGA, 2006). O problema desse tipo de visão é, e aqui, esse trabalho fundamenta-se na visão da Filósofa Beatriz Preciado:

“Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero?” (Beatriz Preciado).

Braga (2006, p. 1) defende que nos PCN’s as identidades sexuais são representadas como produto da “articulação das relações de poder-saber e do discurso dominante, que se transfigura na indicação de se estabelecer um modelo de currículo nacional, o qual deixa de questionar o respeito às diferenças e a produção da identidade dos indivíduos”. Em uma análise mais detalhada, Braga (2006) argumenta que nos PCN’s

- a) o discurso contido nele é uma forma de “homogeneização cultural, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos” (Moreira, 1996, p. 19). Negligenciadas nessas posturas, estão as relações de poder que atravessam tais conhecimentos e valores; b) no que se refere ao bloco Orientação Sexual, a visão de sexualidade proferida nesse discurso vem ao encontro da “boa saúde sexual” (Moreira, 1996), isto é, conduzem à higienização da sexualidade, convocando o indivíduo a ser responsável pela higiene do corpo, pela sua integridade física e moral, orientando comportamentos, dúvidas e atitudes sexuais, e abordando o tema corpo/organismo geralmente ligado ao aspecto biológico e reprodutivo, o que

acaba por secundarizar e por vezes silenciar outras questões, tais como relações e constituição de gênero, sexualidade infantil e homossexualidade, desprezando assim a realidade escolar brasileira, na qual a diversidade e o multiculturalismo se fazem tão presentes.

Com base na análise dos PCN's, o que acontece é que tem-se uma escola fundamentada na transmissão de conhecimentos “historicamente produzidos e aceitos, de conhecimentos que apresentam um caráter transcultural, de uma escola voltada para o desenvolvimento de competências necessárias a todos para viver e conviver em sociedade” (Moreira, 1996). Foucault (1993) aponta para o "controle-estimulação" (1993, p. 147), que evidencia os mais fortes, aqueles que se ajustam aos moldes pré-estabelecidos de um discurso que se apresenta paradoxalmente moralista e desprezioso, mascarando as relações de poder que nele se articulam. Esses discursos operam como "elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas” (Foucault, 1998, p. 97).

A sexualidade tornou-se um instrumento de manobras, que sustenta a articulação de diversas estratégias utilizadas nas relações de poder entre pais e filhos e homens e mulheres. Em relação aos conjuntos estratégicos de domínios do poder e produtividade do saber descritos por Foucault (1988), o que foi de maior relevância para esta pesquisa é o da psiquiatrização do prazer perverso – uma espécie de normalização e psiquiatralização para as anomalias da sexualidade. “Fez-se análise clínica de todos as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribui-se-lhe um papel de normatização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias” (FOUCAULT, 1988, p. 100). Em outras palavras, no dispositivo da sexualidade há uma disseminação da ideia de “não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global (FOUCAULT, 1988, p. 101). A partir daí, foi estabelecido o domínio dos discursos rotuladores, que classificam, por meio de inúmeras estratégias de saber e poder, impondo verdades sobre o sexo que criam uma teoria da sexualidade.

Com base nessas definições e na perspectiva dos Temas Transversais, pode-se afirmar que, de acordo com Braga (2006,) a abordagem a respeito da sexualidade

carrega uma ideia arcaica de que quanto mais se sabe sobre sexo, mais a criança desejará praticá-lo. Fine (*apud* Braga, 2006, p. 4) defende que “a supressão autorizada e legitimada de um discurso do desejo sexual feminino, a promoção de um discurso de vitimização sexual feminina e o privilegiamento explícito da heterossexualidade matrimonial em prejuízo de outras práticas de sexualidade” prolifera uma imposição de uma heteronormatividade no discurso escolar.

Para Foucault (1999) a sexualidade funciona como um dispositivo histórico contingente que agrega as práticas sociais em relação ao corpo, seus usos e prazeres; e que os sujeitos vivem seus desejos e prazeres corporais de um modo que atenda aos anseios de identidades que estão o tempo todo em construção. O autor defende ainda que o dispositivo da sexualidade é um conjunto de estratégias de poder e saber que estão filiadas a alguns discursos, para que, dessa maneira, os efeitos de verdade sejam exercidos. A sexualidade tornou-se um instrumento de manobras, que sustenta a articulação de diversas estratégias utilizadas nas relações de poder entre pais e filhos e homens e mulheres. Em outras palavras, no dispositivo da sexualidade há uma disseminação da ideia de “não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 1999, p. 101). A partir daí, foi estabelecido o domínio dos discursos rotuladores, que classificam, por meio de inúmeras estratégias de saber e poder, impondo verdades sobre o sexo que criam uma teoria da sexualidade.

Por mais que o tempo passe, as instituições escolares continuam focadas na construção de um sujeito normal. Antes mesmo de objetivarem isso, outras instituições como Igreja e Estado já trabalhavam com a ideia de preservar a heterossexualidade como o “normal” – palavra, essa, que é uma definição moderna.

Porém as questões que muitos levantam é: existe criança transexual? O que é transexualidade? Estariam os professores preparados para lidarem com essas crianças no contexto de sala de aula? Falar sobre transexualidade, de um modo geral, não é fácil, imagina, então, falar sobre transexualidade infantil que, na maioria das vezes, implica trilhar um caminho escorregadio o qual, segundo Bento (2012), ainda está fundamentado em uma análise sob um ponto de vista patológico.

“A transexualidade é uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero” (BENTO, 2012, p. 18).

Transexualidade, travestilidade, transgênero são expressões identitárias que revelam divergências com as normas de gênero uma vez que estão fundadas

no dimorfismo, na heterossexualidade e nas idealizações. As normas de gênero definirão o considerado “real”, delimitando o campo no qual se pode conferir humanidade aos corpos (BUTLER, 1990 apud BENTO, 2012, p. 20).

Pessoas transexuais “reivindicam o pertencimento a um gênero distinto daquele que lhe foi imposto” (BENTO, 2012, p. 12). Muitos desses transexuais enfrentam problemas na família, apresentam dificuldade em estudar, não conseguem ler, manter relações sociais e ter um emprego fixo e digno. Conforme exemplifica Bento (2012), são pessoas que não se reconhecem em seus corpos e não se identificam com o gênero imposto, razão de o desejo manifestado por parcela significativa delas ser o de passar por cirurgias corretivas do sexo, tendo em vista sentirem-se aprisionadas a um corpo que não lhes pertence.



Frame 1 – Ludovic

Em *Ma vie en rose* há uma recorrência aos mecanismos e estratégias estéticos e técnicos surpreendentes, inovadores e criativos. De uma maneira até então não realizada pelo cinema francês, o filme aborda o tema transexualidade infantil com a atualidade das discussões de diferentes campos de saber, compreendidos especialmente pelas instituições médicas, psicológicas, escolar, religiosas e familiar. Narrando a história de Ludovic, um menino que se veste e se identifica como menina. Uma personagem dócil e intrigante que tem seus sentimentos e conduta ignorados pela família inicialmente e como arqui-inimigo o preconceito (des)velado da sociedade. A problematização é discutida por linguagem de apelo emocional, a qual promove a comoção coletiva, numa sequência de cenas que mesclam realidade e imaginário, repletas de cores e detalhes do universo feminino e infantil, o que suaviza o tratamento da questão, sem prejuízos à complexidade que lhe é inerente. Sob tais mecanismos, o tom narrativo promove a

naturalidade dos fatos, genuinamente. O jogo enunciativo e de fotografia cria as condições necessárias à personagem Ludovic, possibilitando-lhe lidar com a visão adulta do que é ser menina.



Frame 2 – Laure/ Mickaël

Já no filme *Tomboy*, temos Laure, uma garota que usa cabelo curto e gosta de vestir-se como menino. Quando ela e sua família se mudam para um novo condomínio, Laure é confundida com um menino e, a partir de então, passa a apresentar-se como Mickaël. A busca pelo emprego de técnicas cinematográficas que apresentem personagens em crise, “procedimentos visuais ou sonoros que confundam as fronteiras entre subjetividade (do personagem, do autor) e objetividade (do que é mostrado)” (VANOYE e GOLIOT- LÉTÉ, 1994, p. 33) são elementos marcantes nesse filme.

Da mesma forma que a imposição da heterossexualidade normativa foi propagada pelos meios de comunicação de massa e artefatos culturais, também é possível definir as ideias da aceitação da transexualidade infantil como passíveis do mesmo meio de propagação. Para tratar desse tema é preciso buscar, também, filmes específicos com essa temática, pois são os filmes infantis que deveriam abordar esse tema, visto que são eles que influenciam no processo formador da mente da criança. O problema é que a maioria dos filmes infantis está voltada para a propagação da heterossexualidade normativa. No contexto da sala de aula, a escola, ainda que não deseje, acaba intervindo em algumas situações inquietantes e curiosas, no que diz respeito à diversidade sexual. No entanto, o papel da escola tem sido informar os pais sobre as manifestações do filho e, muitas vezes, essa abordagem é feita de uma maneira rígida, até mesmo despreparada. Isso acaba fazendo com que a família, muitas vezes

desinformada, tome atitudes drásticas em relação ao filho, punindo e envergonhando; ordenando que a criança adote uma postura normal.

[...] A família é o cristal no dispositivo da sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata. Por sua penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior; ela é um dos elementos táticos mais preciosos para este dispositivo (FOUCAULT, 1999, p. 105).

Foucault (1999) defende ainda que não se deve entender a família, em sua forma contemporânea, como uma estrutura social, econômica e política de aliança, porque ela não exclui a sexualidade, muito menos a refreia. Porém, segundo o teórico, seu papel é o de fixar a sexualidade e constituir seu suporte permanente. Com base na teoria foucaultiana, o dispositivo da sexualidade dará visibilidade à transexualidade no âmbito familiar, se puder controlá-la ou explicá-la de alguma forma justificacionista. O saber que desconhece da mãe sobre o filho é talvez a forma encontrada pelo dispositivo para invalidar uma sexualidade fora dos padrões que ele define.

As pessoas sentem necessidade de classificar o outro porque, a partir do momento dessa classificação, ela pode, então, encaixá-lo dentro do desvio da norma. E então, quando essa pessoa identifica a que classe pertence o outro, ela evita a dúvida e passa a tratá-lo conforme as exigências de um padrão. No caso do filme *Ma vie em rose*, isso acontece quando o patrão do pai de Ludovic começa a questionar a família do garoto, para descobrir se ele é *gay*, e a partir daí, o tratamento passa a ser diferente.



Frame 3 - A mãe de Ludovic obriga que ele corte o cabelo para que não se pareça com uma menina

Com base na teoria de Foucault (1998), é possível enquadrar esse comportamento do patrão nas definições de biopoder, que apresentam uma noção sobre aqueles que objetivam regular os indivíduos, vasculhando os menores detalhes da vida deles, com o objetivo de “qualificar, medir, avaliar e hierarquizar” (Foucault ,1998, p. 135).

No caso de *Tomboy*, desde o início, o filme nos faz acreditar que Laure é um menino. Seu corpo e maneiras mostram características masculinas. Ao transitar pela casa, reconhecendo o novo território, passa pelo quarto azul e sabe que é seu; em seguida, o quarto rosa, de sua irmã mais nova. A partir do momento que começa a socializar com as outras crianças, Laure adota o nome Michel e começa uma vida dupla: em casa ela é Laure e, para os amigos, ela é Mickaël.



Frame 4 - Laure/Mickaël se apresenta como menino e joga bola com os novos amigos. Nada na represa apenas de sunga. Conversa com a vizinha como se fosse menino. Brinca com a irmã com um bigode.

Quando a mãe de Laure descobre que ela "estava se passando" por menino, ela fica sem saber o que fazer e coloca o poder de decisão nas mãos de Laure/ Mickaël, para que ela confesse para todos que é uma menina. Conforme defende Foucault , *é preciso duplicar a revelação da confissão pela decifração daquilo que ela diz. Aquele que escuta não será apenas o dono do perdão, o juiz que condena ou isenta: será o dono da verdade* (FOUCAULT, 1999, p.76).



Frame 5 – Laure/Mickaël conversa com o pai.

Refletir sobre gênero e infância, de acordo com Louro (1999), está entre as várias ações que articulam o processo de educação sexual. Isso implica no fato de que a criança aprende os modelos e concepção do que é ser menino e do que é ser menina, pois essa definição é feita pela sociedade, ainda que seja de forma subjetiva, e permanece por toda história da humanidade, multiplicando os estereótipos de masculino/feminino. Sampaio & Coelho (2011), citando Ceccarelli (2008), afirmam que o fato de um bebê ser tratado como menino ou menina, logo após o nascimento ou até mesmo antes, faz com que seja estabelecido um padrão de conduta baseado no sexo anatômico, que vai determinar o gênero masculino ou feminino. Muitas vezes, essa postura é acentuada “através de palavras, do discurso dos pais sobre a criança e para com a criança, discurso baseado nos desejos dos pais, seus fantasmas e crenças, pelos presentes que serão dados ao recém-nascido, pelo lugar que ele ocupa na família e na sociedade” (CECCARELLI, 2008, p.68 *apud* SAMPAIO & COELHO). Em relação às crianças transexuais, os pais de meninos transexuais explicam que, no momento que seus filhos começam a falar, demonstram preferência por usar roupas e sapatos de suas mães e preferem as brincadeiras de meninas. São crianças que, muitas vezes, manifestam comportamento angustiado e insatisfeito por não terem o genital que gostariam. Ainda com base na teoria das autoras, “mesmo admitindo-se a hipótese de que o ser humano ou é homem ou é mulher, a pessoa transexual não pretende fugir a este enquadre normativo. O que destoia da norma, nesse caso, é que o sentimento da pessoa transexual de existir enquanto homem ou mulher discorda do sexo biológico” (SAMPAIO; COELHO, 2011, p. 7-8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível controlar práticas discursivas que desaprovam o transexual, práticas resultantes do desconhecimento sobre a questão (saber científico) e intervenções institucionais (familiar, escolar, religiosa), as quais operam sobre o processo de identificação. Aquilo que se diz sobre o outro – não importa onde nem quando – basta estar inserido num contexto e crença, aquilo que se diz sobre o outro é o que vai propagar a divulgação de um modelo da realidade e por meio desse modelo serão denominados os lugares aos quais pertence. E por meio das relações sociopolítica e culturais do sujeito que vai definir se ele pertence a um lugar desejável ou não. No caso das crianças transexuais, a necessidade de adequação a um modelo de comportamento social afeta a constituição da identidade, e isso é o que vai lhe causar estranhamento ao se identificar como ser no mundo. Porém, da mesma forma que a imposição da heterossexualidade normativa foi propagada pelos meios de comunicação de massa e artefatos culturais, também é possível definir as ideias da aceitação da transexualidade infantil como passíveis do mesmo meio de propagação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A.; ESPERANÇA, J. P. *El valor económico del portugués: lengua de conocimiento con influencia global*. Madrid: Fundación Real Instituto Elcano, 2010. Disponível em: <<http://www.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2010/05929.pdf>>.

ARAUJO, T.H.B.; CHAUVEL, M.A. *Marketing de cinema francês no Brasil: um estudo exploratório sobre as estratégias de promoção para o lançamento de filmes no mercado brasileiro*. FACEF Pesquisa: Desenvolvimento e Gestão, v.15, n.3 - p.298-315 – set/out/nov/dez 2012.

BENTO, Berenice Alves de Melo. *O que é transexualidade?* São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERLINER, Alain. *Ma Vie en Rose*. 1997.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação sexual*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRAGA, André Vieira. *Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 40/2 – 10 de octubre de 2006.

COSTA, Everton Vargas da. *Práticas de Formação de Professores de Português Língua Adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior*. 2013. 162 f. Tese

(Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DE CARLI, Ana Mery Sehbe. *O corpo no cinema: variações do feminino*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

_____. (1993): *Microfísica do poder*. 11^a.ed., Rio de Janeiro, Graal.

_____. *História da Sexualidade I: A vontade do saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARCHIORI, Juliana Pelluzzi. *O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso*. 2010. 167 f. Tese (Mestrado) - Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NAZÁRIO, Luís. *Cinema Gay*. 2010. Revista Cult. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/cinema-gay/>>. Acesso em: 20/mar/2014.

PRECIADO, Beatriz- Quem defende a criança queer – PDF. Disponível em: <http://rogeliocasado.blogspot.com.br/2013/01/quem-defende-crianca-queer-por-beatriz.html>. Acesso em: 10/07/2014.

ROTTAVA, Lucia. *Aprendizes de PE como L3 ou língua adicional em contexto multilíngüe: aspectos gramaticais recorrentes na produção escrita*. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/aprendizes_de_pe.pdf>.

SAMPAIO, Liliana. L. P; COELHO, Maria T. A. D. *Corpo e Identidade das Pessoas Transexuais*. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Salvador, BA, 2011.

SCIAMMA, Céline. *Tomboy*. 2011.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTE, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1994.