



***O CINEMA E A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE  
EMPODERAMENTO FEMININO – ESTRELANDO: MULHER-MARAVILHA***

***EL CINE Y LA EDUCACIÓN COMO POSIBILIDAD DE  
EMPODERAMIENTO FEMENINO – MIRANDO: MUJER MARAVILLA***

***CINEMA AND EDUCATION AS A POSSIBILITY OF FEMALE  
EMPOWERMENT – STARING: WONDER WOMAN***

*Carla Araujo de Souza<sup>1</sup>*

*Rosemary Rodrigues de Oliveira<sup>2</sup>*

**RESUMO**

O artigo analisa cenas do filme “Mulher-Maravilha” (2017), visando o trabalho com gênero e sexualidade em sala de aula. Entendemos que os padrões de gênero e sexualidade sofrem manutenção a partir de um conjunto sustentado de atos no âmbito cultural. A análise se dá à luz de teóricas/os pós-estruturalistas como Judith Butler, utilizando como metodologia para análise do corpus fílmico a Análise Textual Discursiva de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi, que se configura como um processo que visa à emersão de compreensões sobre o material em análise por meio de uma sequência recursiva. A partir dos resultados da análise fílmica, foi construído um metatexto de ressignificação da narrativa e, a partir das análises das cenas, foi possível elencar uma compreensão crítica voltada para a representação da mulher, os padrões

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência (stricto sensu) da Faculdade de Ciências de Bauru, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - campus de Ilha Solteira. Mestranda pelo Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Strictu Sensu: Ensino e Processos Formativos (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal).

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995) campus de Bauru, Mestrado em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) campus de Bauru e Doutorado em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007) campus de Bauru. É Professora Assistente Doutora, junto ao Departamento de Economia, Administração e Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - campus Jaboticabal (FCAV/UNESP), e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós Graduação Strictu Sensu "Ensino e Processos Formativos".

que ali são reforçados, por vezes de forma sutil, desvelando como essas representações auxiliam na manutenção de uma sociedade patriarcal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Performatividade de gênero. Identidade. Cinema e ensino.

## RESUMEN

El artículo analiza escenas de la película “Mulher-Maravilha” (2017), con el objetivo de trabajar con género y sexualidad en el aula. Entendemos que los estándares de género y sexualidad se mantienen a partir de un conjunto sostenido de actos en el ámbito cultural. El análisis se realiza a la luz de teóricos postestructuralistas como Judith Butler, utilizando el Análisis Textual Discursivo de Roque Moraes y Maria do Carmo Galiazzi como metodología de análisis del corpus fílmico, el cual se configura como un proceso que busca emerger entendimientos sobre el material bajo análisis a través de un proceso recursivo. A partir de los resultados del análisis fílmico se construyó un metatexto para el reencuadre de la narrativa a partir del análisis de las escenas donde se pudo enumerar una comprensión crítica centrada en la representación de las mujeres, los estándares que allí se refuerzan, en ocasiones, de manera sutil, revelando cómo estas representaciones ayudan a mantener una sociedad patriarcal.

**PALABRAS-CLAVE:** performatividad de género. Identidad. Cine y docencia.

## ABSTRACT

The article analyzes scenes from the movie “Wonder Woman” (2017), aiming at working with gender and sexuality in the classroom. We understand that gender and sexuality standards are maintained from a sustained set of acts in the cultural sphere. The analysis takes place in the light of post-structuralist theorists such as Judith Butler, using the Discursive Textual Analysis by Roque Moraes and Maria do Carmo Galiazzi as a methodology for analyzing the film corpus, which is configured as a process that seeks to emerge understandings about the material under analysis through a recursive sequence. Basing on the results of the movie analysis, it was built a metatext of resignification of the narrative basing on scenes where were possible listing a critical comprehension focus on the woman representation, the stereotypes that are reinforced there, sometimes in a subtle way, unveiling how these representations help in the maintenance of a patriarchal.

**KEYWORDS:** Gender Performativity. Identity. Cinema and teaching.

\* \* \*

*Pra começo de conversa, o cinema é arte sim, e das boas. E sendo arte, será também filosofia, já que é isso o que a boa arte, em quaisquer das formas que assuma, faz: pensar.*  
Júlio Cabrera

## Introdução

Existe uma naturalização de características relacionadas ao gênero que impõem certos comportamentos como, por exemplo, que meninas sejam delicadas, usem

vestidos floridos e de cores claras, brinquem de boneca e de casinha, enquanto os meninos brinquem com carrinhos, com blocos de construções e joguem variados tipos de jogos eletrônicos. A hierarquia social padronizou o gênero, definiu a função de cada um, qualificou a moral e os bons costumes, o que é e o que não é aceito para a vida social. A naturalização historicamente construída passou a ser questionada pelos movimentos sociais, como o feminismo, o movimento LGBTQIA+ e o movimento negro, que em conjunto com as lutas das ruas, os estudos antropológicos, sociais e filosóficos buscam entender a radicalidade das opressões.

O cinema passou por diversos processos ao longo de sua história, tais como o aparecimento de diferentes estilos como o expressionismo alemão e o impressionismo francês e também o surgimento de diferentes movimentos cinematográficos como o Cinema Novo Brasileiro (MASCARELLO, 2015). E, desde a sua criação, teve linguagem própria, onde cada história, forma de enquadramento, iluminação tem o poder de levar o espectador a se identificar e se sentir “parte” do que está sendo contado.

Pelo possibilidade de a linguagem cinematográfica de despertar a empatia e transportar os sujeitos para lugares e situações que muitas vezes não fazem parte do seu cotidiano, é que muitos pesquisadores exaltam o potencial pedagógico das obras fílmicas, apresentando possibilidades de uso em sala de aula para a tratativa dos mais variados temas, como o ensino de ciências, de história entre outros e, também, para discussão dos mais variados aspectos socioculturais da sociedade. Porém, como ressalta Duarte (2009), o cinema ainda é encarado por muitos agentes da comunidade escolar como mera complementação de atividades em sala de aula, muitas vezes é utilizado como descontração, como um método/ator figurativo e secundário quando relacionado ao processo educacional propriamente dito.

A família e a escola - e aqui se considera, principalmente, o conceito de família baseada a partir da heteronormatividade - são lugares onde o discurso normatizador e punitivo são livremente expressados, sendo a escola também considerada lugar onde se produz os padrões dicotômicos (LOURO, 2014) forçando representações, e excluindo os sujeitos que ousarem ser diferentes.

Se como afirma Woodward (2006) as representações transpassam a construção identitária, muito da forma como nos apresentamos e vivemos nossas identidades perante o mundo social, é advindo de representações construídas e veiculadas dentro da família, na escola e também na mídia que consumimos, como filmes, séries, novelas e

etc. Desse modo, precisamos voltar nosso olhar para quais os discursos presentes nessas representações e quais são suas influências. Nesse sentido, este artigo se concentrará em evidenciar a construção do feminino na produção textual do discurso fílmico, em especial do filme da super-heroína Mulher-Maravilha (2017) dirigido por Patty Jenkins.

A partir dos anos 2000 se iniciou uma nova era de filmes com a temática de super-heróis. E desde 2008 já foram apresentados ao público 34 filmes nessa temática. O filme “Mulher-Maravilha”, lançado em 2017 é um marco por ser a primeira narrativa, considerando essa nova era, a trazer uma super-heroína como protagonista solo.

Van Zoonen (1994) apud Barros (2015) destacam que o cinema é um artefato cultural influente na construção do pensamento da sociedade, agente de controle social, que pode romper paradigmas ou reforçá-los. Considerando as afirmações de que os padrões de gênero e sexualidade são resultados de performances culturais e políticas e afetam a construção da identidade do sujeito que está em constante transformação e, que a linguagem é um dos lugares onde as identidades são construídas e reproduzidas, é fundamental que se faça uma reflexão sobre como uma super-heroína emblemática como a Mulher-Maravilha é retratada no cinema, identificando se essa representação recai nos mesmos estereótipos usuais de gênero.

Como todo gênero discursivo, esse representa a visão de alguém sobre algo e pode estabelecer nas entrelinhas uma relação entre a representação e a construção do caráter identitário. Butler (2019a, p. 3-4) afirma que “representação é a função normativa de uma linguagem que se diz revelar ou distorcer o que se supõe ser verdade”. Dessa forma, o presente artigo visa analisar as representações presentes no filme “Mulher-Maravilha” (2017).

### **Conceituando o gênero**

A ideia do sexo natural, e atribuição hierárquica de poder a partir desta, foi difundida por muito tempo nos estudos de gênero. Muito da opressão das mulheres advém de afirmações acerca da biologia da maternidade, e como o “cristianismo medieval herdou a tradição misógina dos santos e sábios do antigo mediterrâneo” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 122), e dessa forma, no tempo histórico em que obras como *A Mística Feminina* de Betty Friedman e *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, foram pensadas e escritas, era possível a tentativa de ressignificação de papéis hierárquicos de gênero, mas deixando intacta a naturalidade do sexo. Scott (1995)

aponta que ao longo da história o gênero passou a ser trabalhado de forma a se diferenciar do sexo, assim passou a ser questionada a sociabilidade do gênero, e como se deu as interpretações e significados culturais acerca do aparato biológico.

Butler (2019a) explicita que as teóricas feministas, ao apresentarem as afirmações de que o gênero é a representação cultural do sexo, contribuem para a compreensão de um certo “determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável” (BUTLER, 2019a, p. 28). O que a autora faz ao refletir acerca do “natural” e do “construído”, é nos apontar que as teorias feministas colocaram o gênero como algo construído a partir do imutável sexo biológico.

Quando se coloca o sexo como natural, se insere nessa categoria uma causalidade de onde as normas de gênero surgem e são inscritas no corpo sexuado, se delimita então uma origem para a opressão baseada no gênero, pois a partir dessas ideias, se justifica o social a partir do natural.

Para Butler (2019a) mais do que a problematização dos papéis sociais referentes ao gênero, é preciso ir além, em busca da desconstrução das estruturas binárias, das dicotomias, questionando e desnaturalizando, também, a fixidez do sexo

Atualmente estas posturas dicotômicas têm sido criticadas, ou seja, esse dualismo sexo/gênero, que marcou as primeiras teorizações em torno do conceito de gênero. As formulações teóricas até então, tinham a preocupação de construir explicações das causas universais ou das origens da opressão feminina. Hoje se entende que procurar causas universais, origens, é incorrer no essencialismo (CONCEIÇÃO, 2009, p. 741).

Judith Butler trabalha o conceito de performatividade, que é constituída por meio da linguagem. Não existe um sujeito que anteceda a constituição do padrão de performatividade de gênero. Na teoria de Butler (2019a) a autora determina três dimensões contingentes da corporeidade significativa: sexo anatômico, identidade de gênero e performatividade de gênero.

Uma investigação genealógica da constituição do sujeito supõe que o sexo e gênero são *efeitos* – e não causas – de instituições, discurso e práticas; em outras palavras, nós, como sujeitos, não criamos ou causamos as instituições, os discursos e as práticas, mas eles nos criam ou causam, ao determinar nosso sexo, nossa sexualidade, nosso gênero (SALIH, 2012, p. 21).

Butler (2019b) diz que se alguém assume um “sexo”, por trás da afirmação de assunção, está a falácia da liberdade, como se para o sujeito existisse uma grande gama de “opções” na qual após reflexão sobre as mesmas a escolha fosse feita, sem nenhuma punição, proibição ou amarras. Porém, o que se tem é uma regulação discursiva anterior, uma agência que determina quais são os limites da identidade de gênero.

Salih (2012) afirma que para Judith Butler, “o gênero não é algo que somos, é algo que fazemos, um ato, ou mais precisamente uma sequência de atos, um verbo em vez de um substantivo, um fazer, em vez de um ser” (SALIH, 2012, p. 89).

Corroborando com a afirmação supracitada é preciso pontuar o conceito de Butler (2019a) que apresenta a ideia da performatividade de gênero, defendendo que a identidade de gênero é performativamente construída como resultado das expressões. Entendemos então que os padrões de gênero e sexualidade sofrem manutenção a partir da repetição performática de atos, gestos e signos no âmbito cultural.

Butler (2004) apresenta que a performatividade de gênero, mesmo que seja considerada uma atividade constante, não implica que seja uma atividade automática ou mecanizada, e sim uma prática de improvisação construtiva do ser. Além disso, o gênero não é construído de maneira solitária, mas sim em conjunto ou a partir do outro. O gênero é socialmente naturalizado por meio de uma ideia de identidade pautada no essencialismo (HALL, 2006), mas os termos que o compõem são parte de um constructo externo ao indivíduo, que fazem parte de um acúmulo social e histórico representando uma performatividade relativa aos arquétipos relacionados ao masculino e feminino.

Para Salih (2012) gênero é um amálgama de vários elementos. A identidade de gênero é performativamente construída e constituída pela linguagem, isto é, tem poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeia. As identidades são construídas no âmbito social e marcadas pela performatividade, ou seja, “constituem-se na repetição de atos, gestos e atitudes no sentido de ‘assumir’ um dos gêneros” (QUADROS, 2009, p. 12). Podemos utilizar como exemplo uma sociedade que espera que mulheres sejam passivas e dedicadas ao lar (em outras palavras, à esfera privada), enquanto homens sejam mais agressivos e dedicados à esfera pública; nesse caso, é assim que a sociedade espera que os indivíduos performem seus gêneros.

É importante apontar que a teoria da performatividade de gênero não atinge somente sujeitos considerados femininos, mas também delimita os papéis de gênero

para os sujeitos masculinos e quais são os comportamentos esperados para a identidade de gênero masculina, concordando com Baliscei e Stein (2016)

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 (BALISCEI; STEIN, 2016, p. 64).

Butler (2019a) afirma que atos, gestos e desejo “produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo” (BUTLER, 2019a, p. 235), por meio de ausências significantes que sugerem, mas não revelam, o que é organizador da identidade do sujeito. Para a autora, esses atos, gestos e “atuações” são performativos, “no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (BUTLER, 2019a, p. 235).

A respeito da performatividade, a mesma autora reflete sobre seus processos de regulação, afirmando que a mesma se dá como se fosse uma lei que regulamenta, de forma oculta, “a formação, a elaboração, a orientação, a circunscrição e a significação desse corpo sexuado” e que performa a identidade de gênero (BUTLER, 2019b, p. 34). Butler afirma que as ações para a formação performática do gênero não agem em conformidade dessa dita lei, mas sim mobilizadas por ela, de modo que se forma uma performatividade por citacionalidade, ou seja, as repetições dos atos são constituídas pela acumulação de citações e referências, e pela ocultação dessa lei. Por meio dessa invisibilidade do agente regulador o corpo, sexo e gênero, se constituem no imaginário como materiais indo ao encontro do essencialismo e contribuindo para a naturalização.

A performatividade de gênero não é, portanto, um “ato” singular, pois sempre é reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas, e na medida em que adquire a condição de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato a sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada. Na teoria dos atos de fala, a performatividade é a prática discursiva que realiza ou produz aquilo que nomeia (BUTLER, 2019b, p. 34).

Esses gestos performáticos, ainda, criam a ilusão de um núcleo interno organizador do gênero do sujeito, e nada mais é que uma ilusão, “mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora” (BUTLER, 2019a, p. 235). Essa discussão leva Butler (2019a) a crer que os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos (já que sua verdade interna é uma fabricação e o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída na superfície dos corpos), então os gêneros são “produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável” (BUTLER, 2019a, p. 236).

No cinema, a identidade de gênero se perpetua historicamente por meio de sua regulação discursiva invisível e oculta. Nas obras fílmicas as identidades de gênero são representadas e afirmadas por meio da linguagem cinematográfica, nos permitindo assim observar sua natureza diacrônica, e também como a própria identidade se altera. Contudo, essa alteração ocorre apenas na variação do leque de possibilidades dados pelos agentes discursivos reguladores.

Ao observar uma narrativa fílmica construída em 1930, a representação feminina e masculina de tal narrativa será condizente ao que era esperado para os sujeitos dessa época, ou seja, a performatividade de gênero relatada, vai ao encontro do que era considerado norma sociocultural. E esses “atos” se repetem com as obras feitas ao longo dos anos, se hoje temos uma norma de performatividade de gênero diferente, essa normativa também sofreu modificações na sua forma de representação.

### **Gênero, sexualidade e a escola**

O ambiente escolar é um local constituído por regras, a maioria punitivas, aplicadas de forma a reprimir e moldar os sujeitos que ali frequentam, uniformizando tanto vestimentas quanto pensamentos, padronizando e reforçando a norma socialmente vigente no ambiente macroscópico. Louro (2014) corrobora com essa afirmativa, pois de acordo com a autora a escola utiliza-se de símbolos e códigos, delimita os espaços com afirmativas do que se pode ou não fazer, separando e instituindo normas e padrões de existir e dessa forma a instituição escolar atua no processo de “fabricação” dos sujeitos. Processo este, que é sutil e quase imperceptível, e é implementado por meio de

quadros, crucifixos, santas ou esculturas, signos tais que se tornam modelos a serem seguidos.

A autora ainda afirma que a escola se torna parte importante deste processo ao naturalizar concepções, ainda que culturais, por meio de práticas cotidianas envolvendo os sujeitos, porém, supondo a naturalização destas práticas um importante ponto, devemos desconfiar e questionar o que é tomado como “natural”, e tornar tais questões alvos de atenção renovada. Nas palavras da autora

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos alunos dão ao que aprendem (LOURO, 2014, p. 68).

Ao mesmo tempo em que, tanto no âmbito acadêmico como no social, luzes têm sido lançadas sobre as questões de gênero e sexualidade em sala, buscando pela quebra do pensamento hegemônico que naturaliza papéis e marginaliza corpos e sujeitos dissidentes da lógica heterossexista, surgem no Brasil movimentos conservadores. Esses movimentos, em contraponto da emancipação e inclusão dos sujeitos que se desviam da norma na sociedade, buscam impedir e reprimir as discussões a respeito da sexualidade e gênero principalmente no ambiente escolar. Esse é o caso de uma ofensiva antigênero crescente no Brasil, que se coloca como contrária ao que denominam de “ideologia de gênero”. Esse pensamento é pautado em dogmas religiosos. Nas palavras de Ribeiro (2019)

O que se pode inferir, é que nos últimos anos temos testemunhado um movimento transnacional que alerta para o surgimento de um tipo particular de “problema” denominado “ideologia de gênero”. Esses discursos de caráter moral, alarmistas, raivosos e denunciadores, têm se ampliado e vêm tomando proporções gigantescas e intensidade preocupante uma vez que já não está somente restrito ao âmbito religioso, à Igreja Católica, mas ganha espaço amplo na sociedade, por meio da política, tocando os imaginários, fixando parâmetros e normas para os indivíduos - veiculado tanto por religiosos/as, por não praticantes ou pertencentes a uma religião e também por expoentes da política partidária. A esfera pública caracteriza-se como espaço principal para a atuação de grupos e movimentos antigênero, e manifesta-se por meio de jornais, panfletos, cartazes, televisão, sites da internet, blogs, redes sociais etc (RIBEIRO, 2019, p. 492-493)

Miskolci e Campana (2017), por sua vez, afirmam que as bases ideológicas dos movimentos antigênero surgem com o discurso de um membro da Igreja Católica em 1997 - membro esse que em 2005 se tornaria o maior representante do catolicismo, o Papa Bento XVI - que pregava contra os movimentos sociais, principalmente o feminismo, afirmando que ao negar o aspecto natural do gênero, o ser humano se colocava no papel de Deus.

Atualmente se considera a mulher como um ser oprimido; assim que a liberação da mulher serve de centro nuclear para qualquer atividade de liberação tanto política como antropológica com o objetivo de liberar o ser humano de sua biologia. Se distingue então o fenômeno biológico da sexualidade de suas formas históricas, às quais se denomina “*gender*”, mas a pretendida revolução contra as formas históricas da sexualidade culmina em uma revolução contra os pressupostos biológicos (RATZINGER, 1997, p. 144 apud MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 726)

Por meio dessa ideia, o discurso é colocado como um ponto de início de uma ofensiva político-discursiva contra o feminismo e os direitos conquistados pelos movimentos sociais, como os direitos sexuais e reprodutivos. Apesar de ter se iniciado nos discursos católicos, os autores apontam que

De qualquer forma, não é apenas a Igreja Católica e as organizações pró-vida que se reúnem em torno de seus preceitos religiosos as únicas instituições que lideram essa cruzada. Organizações evangélicas se uniram à “causa” e em vários países da região tiveram um enorme impacto para impedir o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos. Somam-se a esses grupos, outros, os quais apoiam a batalha por razões não apenas religiosas, caso do Programa Escola sem Partido, no Brasil, criado em 2004 como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como doutrinação política e ideológica na sala de aula’ e ‘usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos’ (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 729).

Como evidenciam Miskolci e Campana (2017) o Programa Escola sem Partido surge em 2004, fundado pelo advogado Miguel Nagib. O referido programa tem a premissa de denunciar uma suposta doutrinação ideológica de esquerda praticada dentro das escolas pelos professores. Este movimento faz parte da investida ultraconservadora e neoliberal, que se volta para o campo educacional, terreno de disputa entre os diferentes segmentos sociais. Martins e Teixeira (2019) afirmam que “é justamente por compreenderem o lugar estratégico da escola como instância para a consolidação das normas de gênero” (MARTINS; TEIXEIRA, 2019, p. 168), que o movimento Escola Sem Partido acopla, em suas diretrizes, as pautas conservadoras de investida antigênero,

Mesmo com a investida supracitada ter se iniciado em 2004, foi apenas em 2011 que o Brasil foi palco de uma grande reação pública no campo educacional relacionada às questões de sexualidade e gênero. De acordo com Balieiro (2018), no referido ano, o Ministério da Educação lança o Programa Escola Sem Homofobia, cujo objetivo era justamente combater a discriminação a pessoas LGBTQIA+ dentro no ambiente escolar. Essa campanha se configurava em aceno favorável do Estado as pautas dos movimentos e as necessidades das pessoas LGBTQIA+, passando assim a reconhecer a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais pautadas no enfrentamento da violência homofóbica. Porém o programa não foi implementado, pois houve movimentação conservadora contra a campanha, que se valia de argumentos de que os materiais que seriam distribuídos iriam sexualizar as crianças e incitá-las à homossexualidade.

Adversários da inclusão do respeito à diversidade sexual e de gênero na agenda dos direitos humanos ocultaram seu posicionamento restritivo às diferenças disseminando pânico morais. A partir da construção da ameaça às crianças, conseguiram barrar iniciativas de combate à homofobia nas escolas, impedir o uso do termo gênero nos planos educacionais e até impedir ou cercear mostras artísticas com o tema das sexualidades diversas. O disparar do pânico moral serviu ao impedimento da apreensão racional dos eventos, distorcendo-os, contribuindo para a disseminação de preconceitos, reiterando perseguições agressivas a alvos momentâneos e até forçando limites ao livre pensamento (BALIEIRO, 2018, p. 14).

Junqueira (2018) aponta que as consequências desses movimentos conservadores podem ser observadas no retrocesso referente a direitos que já haviam sido conquistados, resultando na retirada das pautas de sexualidade e gênero das escolas, bem como a restrição de informações relativas à saúde sexual e a exclusão de famílias que não são formadas pelo padrão tradicional e heteronormativo. Tais consequências também adentram ao campo das políticas educacionais, principalmente as políticas curriculares.

No que tange às políticas curriculares, houve avanços e, mais recentemente, retrocessos em relação às questões de gênero na escola. Silva, Brancaloni e Oliveira (2019) afirmam que um dos avanços foi justamente com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 e, dentro dos parâmetros, destacam-se os temas transversais, principalmente o que trata diretamente de orientação sexual. Embora esse documento seja passível de muitas críticas ele legitima o tratamento de questões relacionadas à sexualidade e ao gênero em

sala de aula, trazendo que a abordagem das mesmas poderia ocorrer independente do campo disciplinar.

Os mesmos autores destacam que com a aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental no ano de 2017 (BRASIL, 2017) houve um retrocesso na tratativa dessas questões, principalmente com a descrição de uma abordagem pautada no aspecto biológico relativo à sexualidade, o apagamento das questões de gênero do documento e a exclusão da sexualidade como tema transversal (BRASIL, 2019).

Em pesquisa recente, Reis e Fonseca (2017), entrevistaram professoras e professores de ciências – que geralmente são incumbidos de abordarem a temática relacionada a gênero e sexualidade – e constataram que a discussão e o ensino relativo à educação sexual, mesmo quando à época dos PCNs, se constituía em um ensino que as autoras denominam de *bem biológico mesmo*, ou seja, mesmo com um direcionamento curricular, o trabalho dessa temática em sala de aula acabava por não transcender a perspectiva fisiológica. Então, podemos pensar que com a retirada de especificações da temática de gênero e sexualidade da BNCC que – consequentemente – atribui desuso aos PCNs, o trabalho com gênero e sexualidade em sala de aula, acaba por se limitar apenas a perspectiva biológica e reprodutiva.

Concordamos então com Monteiro e Back (2020) quando apontam o retrocesso da política educacional brasileira em relação a temática de gênero e sexualidade sob a ótica da BNCC, na medida em que o documento apresenta os temas poucas vezes, e quando o faz, os mesmos são reduzidos à abordagem biológica e higienista. Os autores apontam que o trabalho com gênero e sexualidade em sala de aula tem sua dificuldade ampliada com a ausência de estímulo, indicação e orientação a partir da BNCC, e destacam ainda que a perspectiva apresentada no documento contribui para um reforço e manutenção das representações estereotipadas pautadas em uma “naturalização” dos papéis relativos à identidade de gênero; a exclusão dos corpos dissidentes; bem como a submissão e a heteronormatividade enquanto parâmetros de vida das crianças e adolescentes.

O trabalho com identidade de gênero e sexualidade em sala de aula, apesar de constar brevemente nos documentos curriculares oficiais, não é proibido, mas tampouco incentivado, ficando assim, a cargo do docente “escolher” a forma como abordará esses temas, muitas vezes se limitando aos aspectos fisiológicos correspondentes ao corpo humano. Desse modo, a presente pesquisa volta seu olhar para essas questões, trazendo

à tona as possibilidades da linguagem cinematográfica para o ensino, evidenciando as potencialidades de filmes muito divulgados e com grande bilheteria como o “Mulher-Maravilha”, de modo que as professoras e professores possam ser motivados a trabalhar essas questões a partir de uma perspectiva da construção sociocultural do gênero e da sexualidade.

Concordamos com Silva, Brancaloni e Oliveira (2019), que afirmam que com este cenário, são imprescindíveis pesquisas que trabalhem a necessidade de políticas educacionais voltadas para a diversidade sexual e identidade de gênero, bem como pesquisas e produtos educacionais que discutam junto com professoras, professores e estudantes que os sujeitos são construídos, moldados socialmente e tem suas identidades interpeladas pelos discursos e representações. Dessa forma, discutir questões de gênero e sexualidade é necessário, urgente e uma forma de resistência e luta por uma sociedade menos violenta, desigual e injusta.

### **A Linguagem cinematográfica**

Para Martin (2005) o cinema pode ser considerado uma arte desde sua criação. Seus objetivos iniciais foram o de apenas reproduzir a realidade, mas aos poucos o cinema foi se configurando em uma linguagem, por meio de suas específicas conduções narrativas. O autor afirma que o cinema se constitui como uma linguagem, pois possui uma escrita própria que se divide e é idealizada sob a forma de estilo, e dessa forma o cinema se transforma de uma tentativa de retratar a realidade, se desdobrando e se consolidando também como um meio de comunicação e de propaganda.

Por possuir uma maleabilidade e eficiência que pode ser comparada a linguagem falada, e também por possuir um aspecto que diferencia a linguagem cinematográfica de outros tipos de linguagens

o poder excepcional que lhe advém do fato de a sua linguagem funcionar a partir da reprodução fotográfica da realidade. Com efeito, com ele, são os próprios seres e as próprias coisas que aparecem e falam, dirigem-se aos sentidos e falam à imaginação: a uma primeira abordagem parece que qualquer representação (o significante) coincide de forma exata e unívoca com a informação conceitual que veicula (o significado) (MARTIN, 2005, p. 24).

A montagem, a iluminação, a composição de imagens, o enquadramento fotográfico, o movimento da câmera, etc., ou seja, aquilo que se convencionou chamar

linguagem cinematográfica, é elaborado durante a realização de um filme com a finalidade de construir significados. A construção da imagem – cenários, figurinos, maquiagem, etc. – a composição da imagem na tela, o movimento no quadro dos atores, o enquadramento combinado com a movimentação da câmera pode induzir a uma dada significação dentro da narrativa.

A influência social do cinema é disfarçada colocando-o sob o manto de uma máquina em que meramente se obedece a técnicas de produção e, assim, esconde seus efeitos ideológicos “Estes efeitos gravitam ao redor de dois fenômenos: o ocultamento do trabalho que converte a realidade dentro da representação cinematográfica e a construção de um sujeito transcendental que serve como um apoio à audiência” (CASSETI, 1999, p. 94).

A produção de uma linguagem está ligada ao trabalho e ao modo de produção nela envolvidos. No caso do cinema, a produção de significado se dá por meio de uma pluralidade de discursos. O cinema estadunidense produz significados que circulam e, sendo incorporados socialmente com o passar dos anos, encontram-se presentes na formação social do indivíduo exposto a esse tipo de comunicação. Portanto, é fundamental considerar a importância do cinema na formação ideológica do sujeito e nas construções sociais, não esquecendo que o cinema constitui uma linguagem que está atrelada a uma indústria que produz tais obras e, como tal, não está imune ao olhar e a ideologia de seus produtores, diretores e atores (LAURETIS, 1993).

O fato de o cinema fazer parte de uma indústria não nega sua importância, porém, essa força mercadológica envolvida na produção das obras se configura em um inconveniente, pois a indústria e todo seu aparato tributário trabalham em torno de uma regra de “rentabilidade e acreditam poder falar em nome do gosto público, em virtude de uma hipotética lei de oferta e procura, cujo jogo é falseado na medida em que a oferta influencia a procura a seu bel prazer” (MARTIN, 2005, p. 21).

Sendo uma arte e uma linguagem, que se configura também como uma indústria, o cinema é classificado como cultura de massa. Segundo Morin (1987) tais culturas adotam o tipo de produção parecida com a das fábricas, principalmente pelas técnicas de divulgação maciça, e também são destinadas a um conjunto de sujeitos específicos, uma massa social, que nas palavras do autor se configuram em “um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade (classes, família, etc)” (MORIN, 1987, p. 14).

A cultura de massa surge após a segunda guerra mundial, tendo como local de nascimento nos Estados Unidos, sendo o equivalente cultural dos termos sociedade industrial, e é dotada de determinados símbolos, mitos e imagens que se relacionam com a vida social, de forma a produzir identificações e significados nos sujeitos (MORIN, 1987).

Voltando o olhar pra o cinema comercial, especificamente o hollywoodiano, podemos dizer que ele opera estreitamente ligado à noção da indústria e da cultura de massa, pois reproduz fórmulas clichês voltadas ao entretenimento, mas que possuem implicitamente discursos normatizadores que contam uma história com intuito de naturalizar uma verdade.

Os filmes do gênero guerra, podem ser considerados exemplos desse esforço da indústria cinematográfica hollywoodiana de contar e recontar histórias para remontar as vitórias do país frente a seus inimigos, como os famosos *Pearl Harbor* (2001), *Guerra ao Terror* (2008). Essas obras têm um fator comum além do pertencimento ao mesmo gênero de produção, o sucesso. Todas foram vencedoras de premiações e também alcançaram números altos de bilheteria, o que permite que essas histórias sejam recontadas incansavelmente ano após ano.

Ditar padrões e repercutir discursos é uma característica do cinema datada desde o início do cinema, como pode ser exemplificado pelo filme *O Nascimento de uma Nação* (1915), película considerada extremamente racista, que vincula a imagem da população negra à violência e à falta de inteligência. Esta obra é tida como precursora do surgimento de grupos de supremacia branca como a *Ku Klux Klan*.

A importância de se analisar a linguagem cinematográfica nos processos de construção de gênero pode ser justificada pelas palavras de Stam (2000), que questiona como a indústria dominante do cinema trata o discurso do outro, problematizando, por exemplo, como a mulher é representada a partir do cinema produzido por homens.

Para refletirmos acerca da imagem da mulher na sociedade, e também sobre a formação da identidade feminina, faz-se necessário revermos como as mulheres são caracterizadas e representadas nos diversos espaços que ocupam. Ao afirmar que as produções midiáticas refletem o local, não somente geográfico, mas também o local na cultura, é determinante percorrermos esses espaços de forma a analisá-los pela perspectiva crítica, excedendo, desse modo, a visão de simples meios de entretenimento.

Podemos observar um determinado estereótipo relacionado às mulheres em praticamente todos os gêneros cinematográficos hollywoodianos, começando pelos

filmes de animação, os famosos contos de fadas, que em sua maioria são obras literárias que foram adaptadas para o cinema. Tais obras incutiram no imaginário das crianças um padrão feminino de passividade, feminilidade, beleza e submissão. Histórias como *Branca de Neve* (1937) e *Bela Adormecida* (1959) se resumem a basicamente algum tipo de sofrimento infligido por outra mulher, no caso a madrasta, que causam quase a morte das personagens centrais que, ao final, são salvas por um príncipe encantado e vivem felizes para sempre.

Os estereótipos encontrados nessas obras clássicas são diversos, entre eles, além dos já supracitados, podemos destacar a rivalidade feminina, destacada pela relação das princesas com outras mulheres, e também a busca excessiva por uma beleza jovial, que geralmente é ponto principal que desencadeia a raiva das vilãs em relação às princesas (SILVA; ROCCHI, 2018).

Esses são apenas alguns exemplos da influência da cultura de massa e dos discursos incutidos nas obras fílmicas, principalmente quando se refere a grande indústria cinematográfica hollywoodiana, sendo assim existe não apenas a necessidade, mas a urgência de se analisar as formas através das quais estereótipos são apresentados em outros gêneros do cinema comercial, mais especificamente um gênero de grande sucesso de bilheteria: os filmes de ação de super-heróis.

### **O cinema em sala de aula**

Silva e Ramos (2011) enfatizam que todo filme sempre ensina algo. Dessa forma faz-se essencial pensar no potencial pedagógico do cinema, em seus diversos subgêneros, na medida em que todos eles possuem a característica de envolver e transportar o espectador para dentro de uma trama, fictícia ou real, despertando sentimentos e emoções que interpelam os sujeitos que a assistem, esse é um dos motivos pelos quais a utilização de obras fílmicas em sala de aula é de riqueza imensa.

O emprego de filmes em sala de aula não se configura em uma prática nova, porém fora generalizadamente aplicado como uma distração ou complementação de determinado conteúdo. O filme é subutilizado, na escola, quando comparado com a utilização da linguagem escrita, sendo utilizado como preenchimento de tempo de aulas vagas, exclusivamente para entretenimento ou exemplificação. As experiências relacionadas ao cinema em sala de aula se reduzem muito ao conteúdo presente nas histórias, não educando o olhar para as técnicas que compõem a obra, que direcionam os

espectadores a chegar a determinadas conclusões em torno da narrativa, Napolitano (2010) afirma que

os filmes se realizam em nosso coração e em nossa mente menos como histórias abstratas e mais como verdadeiros mundos imaginários, construídos a partir de linguagem e técnicas que não são meros acessórios comunicativos, e sim a verdadeira estrutura comunicativa e estética de um filme, determinando, muitas vezes, o sentido da história (NAPOLITANO, 2010, p. 7).

Holleben (2008) destaca ser importante considerar a geração de significados pode ser proveniente de toda ação humana, nos mais variados locais, principalmente no espaço escolar, ampliando-se a ideia de currículo e pedagogia. A autora aponta que o cinema deve ser considerado como um espaço de ensino-aprendizagem, pois por meio da linguagem fílmica também se produz conhecimento, desse modo a pedagogia do cinema pode ser utilizada em sala de aula, principalmente como um aparato sociocultural comprometido com a transformação social.

Fantin (2007) corrobora com a afirmação supracitada, apontando que

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. No entanto, considerar o cinema como um meio não significa reduzir seu potencial de objeto sociocultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social. A experiência estética possui um importante papel na construção de significados que a obra propicia e os diferentes modos de assistir aos filmes fazem com que estes atuem diferentemente conforme o contexto (FANTIN, 2007, p. 01).

Para Duarte (2009) a prática social de assistir filmes pode ser considerada tão importante quanto as obras literárias no que diz respeito à formação cultural e educacional. A autora exemplifica essa importância por meio das concepções sociais que se tem na nossa cultura como o amor romântico, sexualidade e ideais de família, e que as significações desses conceitos podem emergir a partir das relações entre espectador e filmes.

Napolitano (2010) destaca que o trabalho com o cinema no ambiente escolar pode oferecer um reencontro entre cultura cotidiana e escola, pois o cinema pode ser considerado um local onde ideologia, arte e estética se encontram e são sintetizados em uma obra de arte. O autor afirma que não existe uma única forma de utilização do

cinema em sala de aula, mas sim é o que se pretende discutir a partir da obra a ser exibida que irá delimitar qual tipo de abordagem é a mais correta.

A diversidade de gênero se configura em uma temática na qual o cinema pode ser empreendido para suscitar as mais diversas discussões, despertar a sensibilidade e a empatia em torno dessas questões, e também refinar e direcionar o olhar para determinados padrões incutidos pelas obras cinematográficas.

Os filmes, em especial os “hollywoodianos, foram particularmente eficientes na construção de mocinhas ingênuas e mulheres fatais, de heróis corajosos e vilões corruptos e devassos” (LOURO, 2008, p. 83). É possível e necessário o trabalho que explicita essas construções em sala de aula e que auxilie o aluno, a partir de obras comerciais, a identificar a influência do contexto histórico, econômico, social em padrões e estereótipos que são reforçados a partir dos discursos apresentados nas obras fílmicas.

Se o cinema é um aparato que influencia na construção dos sujeitos e de suas identidades, com destaque para a identidade de gênero, por meio dele é também possível subverter e ressignificar os discursos. Além disso, o cinema também possibilita desenvolver um olhar crítico para com as obras, promovendo discussões acerca da narrativa da história e também da própria linguagem cinematográfica, incluindo montagem, sequência, iluminação e todas as técnicas que induzem o espectador a desenvolver um determinado raciocínio perante uma obra fílmica. Assim, pode-se dizer que através do cinema, podemos buscar uma compreensão crítica voltada para a representação da mulher e os estereótipos que ali são reforçados, por vezes de forma sutil, desvelando como essas representações auxiliam na manutenção do *status quo* em uma sociedade.

### **A Jornada metodológica**

Tendo como *corpus* um gênero textual oriundo da cultura de massa, torna-se válido que esta pesquisa seja considerada a partir da vertente dos estudos culturais, segundo a qual as produções “populares” são interrogadas em razão de sua função e representação social. Os Estudos Culturais formam um viés metodológico interdisciplinar para estudos na área da Cultura de Massa.

O referencial teórico metodológico adotado para a análise dos dados elencados a partir da película “Mulher-Maravilha”, será o da Análise Textual Discursiva (ATD),

que é uma abordagem, que de acordo com Moraes e Galiuzzi (2006), transita entre dois tipos de análise na pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo e a análise de discurso.

Segundo Moraes (2003), a análise textual discursiva se configura como um processo que visa à emersão de compreensões sobre o material em análise por meio de uma sequência recursiva, a saber: a unitarização que abarca a desconstrução textual do corpus do documento em análise; a categorização que busca o estabelecimento de relações entre as unidades elaboradas; e a captação do novo emergente, na qual a compreensão desenvolvida ao longo da teorização é comunicada e validada.

Dessa forma os autores definem a análise textual discursiva como um processo que separa os textos a partir de unidades de significados, que podem gerar outras unidades a partir de interlocuções empíricas e por meio de interpretações do sujeito pesquisador.

A unitarização consiste na fragmentação do objeto de estudo em unidades de significados, dessa forma o filme que possui 2h29min de duração, foi primeiramente fragmentado em 25 sequências de cenas em ordem cronológica, de modo a possibilitar uma análise minuciosa de cada sequência, destacando elementos discursivos e imagéticos pertinentes à constituição da identidade feminina e a performatividade de gênero e, assim, possibilitar a constituição de categorias relacionadas aos fenômenos analisados. A primeira fragmentação em sequências, por ordem cronológica de exibição, foi estabelecida a partir da definição de sequência de acordo com linguagem técnica do cinema, e dessa forma objetivou-se facilitar a leitura e a assimilação informando o início e o fim de cada sequência e bem como a duração de cada uma.

Após a desconstrução primária, optamos por uma segunda fragmentação, com o objetivo de refinar ainda mais o olhar dando ênfase a frações menores do filme, dessa forma cada divisão de sequência fora subdividida pelas cenas que as compõe, e a partir dessa subdivisão, serão elencadas as unidades de significados que posteriormente serão reorganizadas nas categorias de análise. A desconstrução das sequências resultou no total de 137 cenas, das quais foram selecionadas 3 cenas para a análise, considerando aspectos como comportamentos e estereótipos (cena 10), contexto histórico (cena 52) e os sujeitos masculinos presentes na película (cena 119).

### **Análise das cenas**

**Figura 1:** Diana observa e imita as guerreiras amazonas

Fonte: Reprodução/Warner Bros. Montagem feita pela autora

### Cena 10 – Conhecendo as amazonas

A cena destacada e categorizada faz parte dos capítulos iniciais do filme, em que o espectador é apresentado ao mundo ficcional a qual pertencem as amazonas do Universo DC comics. A iluminação é extremamente clara, com destaque para as cores, que variam em diferentes tons de marrom e bege nas roupas das personagens, em uma paisagem com destaque para o verde e o azul (Fig.1).

Tal cena tem início no aos 3min06s da obra, momento esse em que é introduzido ao expectador como se configura o treinamento do exército das amazonas, com detalhamento para performances físicas extremas que são relacionadas às habilidades dessas guerreiras. É destacado que, em sua infância, Diana era impedida por sua mãe de iniciar o treinamento junto ao exército da Ilha, mas isso não a impedia de fugir de suas aulas para observar as guerreiras e imitá-las às escondidas, faceta que é aprovada pela general Antíope.

O que pode ser destacado por meio da cena, é que em uma ilha composta apenas por mulheres, o interesse de Diana pelas artes marciais e seu desejo de adentrar o exército não é observado com estranheza, é visto apenas como o interesse genuíno de uma Amazona. Estabelece-se aqui um contraponto com um contexto social real que ousa afirmar a naturalização de determinados comportamentos femininos e masculinos, discursos esses que afirmam a existência de uma predestinação “natural” relacionada a interesses, onde meninas sempre serão meigas e se interessarão por cores e aspectos pertinentes ao cuidado e a intuição.

Porém, como o mundo ficcional é pensado e organizado por meio dos discursos estabelecidos do mundo real, apresentamos aqui alguns porquês a respeito do modo como as amazonas são caracterizadas na película. Poderíamos nos perguntar qual o parâmetro que define as amazonas como mulheres consideradas “femininas”, que usam cabelos compridos, e vestimentas que são capazes de entregar o gênero social a qual pertencem?

A caracterização das personagens de Themyscira é um exemplo de como o discurso oriundo da cultura de massa, a qual o cinema hollywoodiano está inserido, interfere nas representações contidas na obra. Consideramos aqui que se o filme retratasse uma sociedade livre das amarras discursivas que constroem performativamente as identidades e os padrões a elas atrelados, ele poderia ser facilmente boicotado e não ter a lucratividade que teve. Mães e pais talvez não levassem seus filhos para assisti-lo se desconfiassem que, apesar de representar a história de uma ilha integrada só por mulheres, elas não atendessem ao padrão performativo estético de feminilidade.

### **Cena 52 - Casamento ocorre só entre homem e mulher?**

Após ouvir a história de Steve sobre a guerra que assola o “mundo dos homens” Diana insiste em uma conversa com a Rainha Hipólita afirmando que é o dever das amazonas intervir no que está acontecendo. Com a negativa de sua mãe, Diana resolve desobedecer e deixar Themyscira ao lado de Steve Trevor em direção a Londres e intervir na guerra. (Fig. 2)

Apesar do contexto histórico que fora descrito nos parágrafos anteriores, é importante destacar que Diana está fora deste contexto, o mundo ficcional onde Themyscira está inserido não atende aos padrões sociais do mundo dos homens, então

não seria estranho Diana apresentar algumas características culturais do mundo onde ela vive, que ao ser formado por mulheres aparentemente não existiria divisões pautadas na dicotomia da sexualidade como homossexualidade e heterossexualidade. Em 2016, um dos escritores das histórias de Mulher-Maravilha nos quadrinhos declarou que a personagem é bissexual, e com isso a produção do filme optou por utilizar a ideia de Steve de que não existe casamento em Themyscira como alívio cômico, deixando a entender que o tema poderia ser polêmico demais para ser destacado, mesmo sendo uma cena com um grande potencial de abordar a sexualidade sem peso de estigma.

**FIGURA 2:** Diana e Steve conversam sobre casamento.



**Fonte:** Reprodução/Warner Bros. Montagem feita pela autora

### Cena 119 - Todo poderoso Ares

Ares é o grande vilão de toda a narrativa do filme e acaba por se revelar apenas no arco final da película onde já se inicia um embate entre o Ares e Diana. Em um determinado momento da luta, Ares se desfaz de sua roupa humana e revela sua aparência se vestindo de sua clássica armadura. Tal momento do filme pode ser comparado com a revelação da armadura e a transformação de Diana em Mulher-Maravilha, os movimentos de câmeras são parecidos, porém não se tem tanto suspense, justamente pelo fato de Ares ser o antagonista (Fig. 3).

**FIGURA 3:** A revelação de Ares.



**Fonte:** Reprodução/Warner Bros. Montagem feita pela autora

A importância desta cena se dá principalmente pelo fato do antagonista ser considerado um sujeito masculino e então se pode observar a diferença entre o figurino e a postura descrita e adotada pelo antagonista em comparação com a protagonista da película.

A apresentação da verdadeira face de Ares e a construção narrativa de sua armadura remete a uma masculinidade viril, com uma roupa robusta e que cobre praticamente todo o seu corpo, inclusive o rosto do vilão, lhe conferindo um aspecto assustador que é coerente devido a sua posição na narrativa. Porém, implicitamente, é

possível destacar como a dicotomia “masculino x feminino” é representada pelo embate entre Ares e Diana. Ambos são irmãos, deuses e semelhantes em poderes, mas a compleição física de Diana não denota força, mas sim até uma certa delicadeza se comparada a postura e aparência de Ares.

Dessa forma, a narrativa aposta novamente em direcionar aspectos socialmente aceitos tanto para Diana quanto para Ares, sendo que ele representa a virilidade, racionalidade e força que remete ao masculino, enquanto Diana representa o delicado, o sentimental e o sexualizado que se remete ao feminino.

### **A resignificação da heroína**

Em 2017, quando foi lançado, o filme teve sucesso de bilheteria se destacando como uma aclamada obra fílmica de super-heróis. Tal sucesso se deve principalmente pelo marco de apresentar uma mulher como protagonista e também de contar com uma mulher como diretora e, por esses motivos, foi considerado uma narrativa feminista e de representação pra meninas e mulheres que o assistiram.

Em um primeiro olhar, a obra quebra barreiras e estigmas de um universo que é historicamente comandado por personagens masculinos, o universo dos super-heróis e o das histórias em quadrinhos, então negar a importância da história de Diana Prince retratada na película é desconsiderar que ela proporciona uma quebra de representação dentro desse gênero cinematográfico. Porém, é importante pontuar que apesar de ser um marco, os reforços de um estigma, de uma identidade aceitável construída a partir do reforço performático dos atos que constroem o gênero, estão presentes em toda a narrativa por meio dos diálogos explícitos, da movimentação de câmeras, da construção dos personagens e também pelo silêncio, que contribui para a construção identitária tanto quanto o explicitado.

Du Gay (1997) apresenta o funcionamento do circuito da cultura, afirmando que não existe uma delimitação precisa de como a cultura influencia a representação e como a última afeta a construção identitária, se tornando assim um ciclo vicioso em que não se distingue o início e nem o fim. Considerando e retornando a discussão e constituição identitária que perpassa o filme “Mulher-Maravilha”, podemos apontar que a apresentação e representação das mulheres na película acabam mais por reforçar estereótipos, principalmente quando é relacionado à conceitualização de uma identidade

pautada no essencialismo, que Woodward (2006) explicita como naturalização de aspectos identitários que na verdade são construídos e interpelados pela cultura.

Essa naturalização está presente em toda a narrativa, e ocorre com as personagens: as Amazonas, que poderiam ser representadas de forma subversiva; Diana, que além de apresentar atitudes ingênuas, é protegida algumas vezes pelo par romântico e tem uma roupagem sexualizada; Etta e Dra. Maru, por sua vez, embora possuam características que denotem personalidade marcante, são colocadas como elementos completamente secundários na narrativa. O carisma e o lado cômico de Etta e a ambição e inteligência de Isabel Maru, são pouco explorados. Etta e Maru possuem características esperadas ou, mais facilmente aceitas, em mulheres fora do padrão de beleza da sociedade.

Concordamos com a afirmação de Butler (2019a), quando aponta que a performatividade de gênero acontece e se mantém por meio da repetição de atos e signos, adentrando e formatando as identidades dos sujeitos, sendo tomada como natural, tornando como imperceptível a citacionalidade da construção identitária que é performativamente construída.

A narrativa fílmica de Mulher-Maravilha, vendida como feminista<sup>3</sup>, apresenta aspectos históricos da luta do movimento, contudo, acaba funcionando mais como reforço para manutenção de comportamentos, do que como uma narrativa subversiva capaz de realmente interferir na construção de uma identidade desprendida de certas amarras relacionadas ao gênero. Isto vai ao encontro do explicitado por Silva (2006) que afirma que a identidade é justamente uma criação da linguagem, uma produção do mundo cultural e social, e os personagens retratados no filme reforçam, por meio da repetição, a produção de aspectos identitários aceitáveis cultural e socialmente.

É importante apontar que a análise da performatividade de gênero e constituição identitária aqui apresentada se refere, do mesmo modo, aos sujeitos masculinos, ou seja, também é reforçada pela representação e repetição do que é considerado adequado e aceito para os homens. A narrativa acaba por reforçar uma identidade masculina dentro dos aspectos socialmente aceitáveis, vincula a masculinidade ao protecionismo, à exaltação de violência desnecessária e a objetificação e desmerecimento das personagens femininas, inclusive a própria protagonista da narrativa.

---

<sup>3</sup>Mulher-Maravilha: motivos para ver o filme mais girlpower do ano: Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/sua-vida/mulher-maravilha-motivos-para-ver-o-filme-mais-girlpower-do-ano/>

Dessa forma, ao compararmos as análises das cenas elencadas podemos observar que o filme, ao mesmo tempo em que traz uma nova perspectiva do feminino – uma menina pode ser uma guerreira – reforça uma estrutura de poder – mulheres essencialmente cuidam e amam. Também reforça que as relações entre homens e mulheres são pautadas na dicotomia de gênero, representando que as identidades são “naturalmente” distintas, tendo como base o gênero como aspecto essencial e imutável da identidade, e não como uma construção social e histórica.

Conclui-se que “Mulher-Maravilha” é um marco emblemático para um mundo onde as representações são escassas, mas existe uma necessidade que urge que é justamente transcender o representar por representar, e é nessa questão que o filme mais reforça padrões do que quebra.

### **Considerações finais**

Consideramos que o mundo das histórias em quadrinhos sempre fora dominado e direcionado para o público masculino, dessa forma os heróis masculinos tem sua imagem e comportamento representado em um ideal de masculinidade, tanto corporal, com musculatura proeminente e exacerbada, tanto em personalidade, com ar misterioso e sério. Já as heroínas, além de existirem, em número inferior aos heróis, são representadas de modo sexualizado com vistas a atender às expectativas do público masculino com vestimenta que ou delineiam excessivamente a silhueta ou deixam grande parte de seu corpo à mostra.

Com o avanço das pautas dos movimentos sociais e estudos de gênero, essas representações, principalmente as femininas, estão sendo questionadas e assim, observamos que discursivamente a narrativa do filme “Mulher-Maravilha” não sexualiza a personagem, porém, sua vestimenta e o comportamento perante os demais parceiros de cena, continuam reforçando uma identidade pautada em um padrão de feminilidade.

Essa representação está diretamente ligada a cultura de massa que a indústria cinematográfica – principalmente a hollywoodiana – está inserida, cultura essa que se apropria de discursos oriundos do segmento cultural e das reivindicações sociais para que seus produtos tenham sucesso. Sendo assim, o filme “Mulher-Maravilha”, por ser produzido para ser vendido para todos os públicos, se apropria das reivindicações dos

movimentos feministas em relação a representação, mostrando uma personagem forte e independente, porém, ao mesmo tempo, reforça um determinado padrão de feminilidade, possibilitando que o filme agrade tanto o setor mais libertário quanto o mais conservador da sociedade.

Entendemos que os filmes fornecem uma narrativa para discursos específicos de gênero, proporcionam uma experiência compartilhada, um ponto de partida comum a partir do qual diversas audiências podem dialogar sobre esses problemas. Por esse motivo o trabalho com performatividade de gênero em sala de aula pode ser facilitado a partir do filme “Mulher-Maravilha”, a análise das cenas e de componentes da linguagem cinematográfica, pode suscitar um debate a respeito das construções sociais do gênero e da educação do olhar, com a intenção de que os alunos se envolvam em discussões que os possibilitem compreender e empregar conceitos teóricos de difícil compreensão, enxergando que, muitas vezes, pontos de vista divergentes são expressos em um mesmo filme, ou seja, um filme como “Mulher-Maravilha” pode ter pontos de vista revolucionários fundidos aos conservadores.

Ao longo desse trabalho advogamos que se o cinema é um artefato cultural que influencia na construção dos sujeitos e de suas identidades, com destaque para a identidade de gênero, por meio dele é também possível: (a) subverter e ressignificar os discursos; (b) desenvolver um olhar crítico para com as obras; (c) promover discussões acerca da narrativa da história e também da própria linguagem cinematográfica, incluindo montagem, sequência, iluminação e todas as técnicas que induzem o espectador a desenvolver um determinado raciocínio perante uma obra fílmica e (e) buscar uma compreensão crítica voltada para a representação da mulher, os padrões que ali são reforçados, por vezes de forma sutil, desvelando como essas representações podem auxiliar na manutenção de discursos relativos a hierarquização pautada no gênero.

Concluimos que filmes de super-heróis, gênero amplamente divulgado e assistido por crianças e adolescentes, principalmente com o crescimento dos serviços de streaming, são obras ricas em detalhes que tangem as questões relativas a gênero e sexualidade. Sendo assim, o filme “Mulher-Maravilha” apresenta aspectos relativos à identidade de gênero e oferece terreno fértil, em sala de aula, para o diálogo a respeito das construções sociais do gênero com alunos do ensino fundamental e médio.

## Filmografia

MULHER-MARAVILHA. Direção: Patty Jenkins. Los Angeles: Warner Bros., 2017. 1 disco blu-ray (141 min.). Título original: Wonder Woman.

## Referências

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, [S.L.], v. 5, n. 53, p. 1-15, jun. 2018.

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius. É difícil ser homem: A (des)construção visual da Masculinidade Hegemônica no filme Bruno. **Revista Publicatio**, Ponta Grossa, v.24, n.1, p. 63-74, jan./abr. 2016. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/8256>>. Acesso em 15 de jan. de 2021.

BARROS, Érica Pires. **Super-heroínas nos quadrinhos: a representação da mulher em Thor**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Católica de Pelotas. 2015. Disponível em: [http://www.academia.edu/25969375/SUPERHERO%C3%8DNAS\\_NOS\\_QUADRINHO\\_S\\_A\\_REPRESENTA%C3%87%C3%83O\\_DA\\_MULHER\\_EM\\_THOR](http://www.academia.edu/25969375/SUPERHERO%C3%8DNAS_NOS_QUADRINHO_S_A_REPRESENTA%C3%87%C3%83O_DA_MULHER_EM_THOR). Acesso em 28.mai.2019.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: 2. A experiência vivida**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. 500 p.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, Ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 Mar. 2020.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Resolução CNE/CP N. 2, de 22 de dezembro de 2017. 2017. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos, 2019a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 13 mai. 2021.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Barcelona: Cultura Libre, 2004. 385 p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2019a. 287 p.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"**. São Paulo: N-1 Edições; Crocodilo Edições, 2019b. 400 p.

CASSETI, Francesco. **Teorias do cinema**: 1945-1995. Austin: University of Texas, 1999.

CONCEIÇÃO, Antônio Carlos Lima da. Teorias feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, Paraíba, v. 8, n. 24, p.738-757, dez. 2009.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Nversos Editora, 2015. 325 p.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DU GAY, Paul. et al. **Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman**. London: Sage, 1997.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação e cinema na escola**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 8, n. 14, p.1-13, jun. 2007. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/16978>>. Acesso em: 10 maio 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Dp&a Editora, 2006.

HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza. **Cinema & Educação: Diálogo Possível**. Disp. em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>. Acesso em nov. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, [S.I.], v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.

LAURETIS, Teresa. Através do espelho: mulher, cinema e linguagem. **Revista de Estudos Feministas**, v.1, n. 1, p. 96-122, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. Cinema e sexualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 81-98, jun. 2008.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. 4. ed. Lisboa: Dinalivro, 2005. 165 p.

MARTINS, Francine Netto; TEIXEIRA, Alessandra. O horror à igualdade: o discurso da ideologia de gênero no movimento escola sem partido. **Revista de Estudos Indisciplinares em Gêneros e Sexualidades**, Salvador, v. 2, n. 11, p. 161-181, out. 2019.

MASCARELLO, Fernando. **História do cinema mundial**. Papirus Editora, 2015.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-747, dez. 2017.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; BACK, Jeizi Loici. Notas introdutórias sobre o lugar do corpo e sua interface entre gênero e sexualidade na base nacional comum curricular. **Humanidade & Inovação**, [S.I.], v. 7, n. 27, p. 256-267, nov. 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p.191-2011, jun. 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. 244p.

REIS, Neilton dos; FONSECA, Lana Cláudia de Souza. “Bem biológico mesmo”: tensões entre ensino de biologia, currículo e sexualidade. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, p. 209-228, dez. 2017.

RIBEIRO, Edméia. “Ideologia de gênero”: ofensiva reacionária, pânico e cruzada moral no México (2016). **Antíteses**, Londrina, v. 12, n. 24, p. 488-516, dez. 2019. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356>.

SALIH, Sarah. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 235 p.

SCOTT, Joan Wallack. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, Andiara da Conceição Marques; ROCCHI, Denise de. As mulheres sob a ótica dos contos de fada da disney. In: SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; DALL’OLMO, Sophie; BELINASSO, Camila (orgs.). **Cinema e feminismo**: interpretações críticas sobre o papel social da mulher. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Cap. 2. p. 35-50.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 1538-1555, jul. 2019.

SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. Apresentação – História: o ensino dos filmes. In: SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire (Orgs). **Ver história**: o ensino vai aos filmes. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 11-3.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006. p. 73-102.

STAM, Robert. **Bakhtin**: Da Teoria Literária a Cultura de Massa. São Paulo: Editora Ática, 2000. 104 p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.  
In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006. p. 7-72.

Recebido em maio de 2021.

Aprovado em junho 2021.

Revista  
**Diversidade**  
e Educação