



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA EDIVANIA ALVES DOS SANTOS

**CORPO E ESTIGMA:
CINEMA COMO POTENCIALIZADOR DE REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO
ESTÉTICA**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2022**

MARIA EDIVANIA ALVES DOS SANTOS

CORPO E ESTIGMA: cinema como potencializador de reflexões para uma educação estética

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Área de Concentração: Educação, Comunicação e Diversidade, da linha Educação e Comunicação. Como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba

São Cristóvão/SE
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MARIA EDIVANIA ALVES DOS SANTOS

“CORPO E ESTIGMA: cinema como potencializador de reflexões para uma educação estética”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 28.07.2022

Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Fábio Zóboli
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Hamilcar Silveira Dantas Junior
Universidade Federal de Sergipe /UFS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022



Dedico esta dissertação a todas as mulheres.

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria que venho agradecer a cada um/a que de forma direta e indireta contribuíram para meu acesso, permanência e conclusão desta etapa. Estudar é um processo que exige dedicação, afeto e paciência. E embora, em alguns momentos, seja estressante e sofrido, em outros nos alimenta, nos inquieta, nos movimenta e nos dá um sentido para continuar a esperar e acreditar em uma vida outra.

Todas as pessoas que já faziam parte de minha caminhada e todas as que conheci durante o mestrado, mesmo que de forma remota, foram fundamentais para meu processo de transformação. Trago em mim um pouco de cada um/a e me (re)faço como num mosaico, pedaço a pedaço. Já não sou a Maria Edivania do início do período, nem serei a mesma quando estiver com meu diploma nas mãos, pois carrego novas histórias, experiências, afetos e conhecimentos que pretendo compartilhar com as pessoas que, por ventura, cruzarem meu caminho.

Com isso, agradeço aos meus familiares, em especial a minha mãe (Maria Lúcia, sem seu apoio seria impossível realizar esse sonho), pai *in memoriam* (Eronildes), meus irmãos (Dani e Douglas), meus filhos (Marley *in memoriam* e Arthur), meu companheiro (Kleber) e a todas/os às/os tias/os (especialmente, Iolanda, Jocelina, Clarice, Maria e Leonilda), primas/os (especialmente, Paula, Franciele e Iury). A família que meu companheiro partilhou comigo, sogra/o (Lurdinha e Toninho), cunhados/a (Lidiane, Arlan e Rodolfo), concunhadas (Viviane e Bruna) e sobrinhas/os (Laís, Beatriz, Alana, Izaac e Otávio).

Agradeço a todas/os as/os amigas/os que conheci até este momento: a todos os educadores/as, em especial, àqueles que fizeram parte do mestrado acadêmico no PPGED: Cristiano, Zoboli, Dinamara, Renato, Marilene, Simone e Paulo e ao professor Hamilcar do PPGCINE; aos amigos da turma 2020.2 do mestrado, especialmente, Rodrigo, Carleane e Giulia; aos amigos de outros períodos e programas com quem tive a oportunidade de compartilhar e construir conhecimento, Gabriel *in memoriam*, Bruna Oliveira (@trajetorianapesquisa), Lucas Araújo (@cakesporlucasaraujo) e Jadisson; aos amigos e colegas dos grupos de estudo (“corpo, formação, Foucault”) e de extensão (“Corpo, saúde e salutagenia na pandemia covid-19” e “Crônicas corpo & cotidiano: esperar em tempos pandêmicos utilizando RED”); e, aos amigos que estavam e estão presentes em minha vida profissional, especialmente, aqueles que acompanharam de perto a luta para continuar os

estudos, no Colégio Municipal Monsenhor Galvão (Edjane, Joane, Aline, Eudo, Jairo e Aumir) e no NASF (em especial, Venusca, Caroline, Daniela, Juliana, Poliana e Leila).

E não posso deixar de agradecer, de forma muito especial, a quem me acompanhou durante esses dois anos de estudo. Cristiano Mezzaroba, muito obrigada, pela sensibilidade em perceber minhas limitações, por ter a paciência necessária para me ajudar a encontrar caminhos, pela sabedoria compartilhada em sua orientação. Seu olhar atento e sensível, seu trabalho ético e comprometido, e sua amizade ajudaram a promover transformações na vida de uma aluna.

A todos, meu muito obrigada!

Quebra cabeça

Engenheiros do Hawaii

Pode ser pra sempre

Pode não ser mais

Pode ter certeza e voltar atrás

Pode ser perfeito

Fruto da imaginação

Pode ter defeito de fabricação

Tá faltando peça no quebra-cabeça

Eu não tenho pressa

O meu tempo é todo teu

É tudo que eu posso oferecer

É pouco

Mas é tudo que eu posso oferecer

É quase nada

Mas é tudo que eu posso oferecer

Pode estar no ponto

Ponto de interrogação

Pode ser encontro ou separação

Pode correr risco

Arriscado sempre é

Só não pode o medo te paralisar

Tá faltando peça no quebra-cabeça

Eu não tenho pressa

O meu tempo é todo teu

É tudo que eu posso oferecer

(É pouco)

Mas é tudo que eu posso oferecer

(É quase nada)

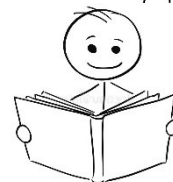
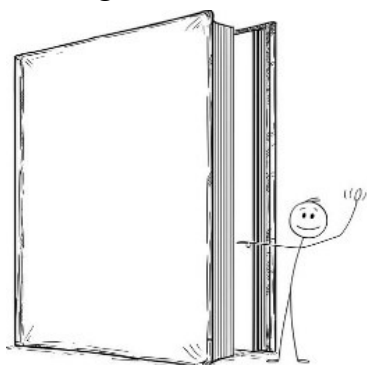
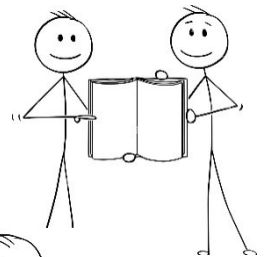
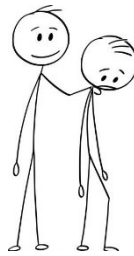
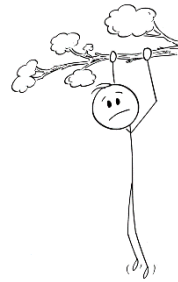
Mas é tudo que eu posso oferecer

(É pouco)

Mas é tudo que eu tenho

Tudo que eu posso oferecer

Composição: Humberto Gessinger.



RESUMO

O presente estudo aborda o uso do cinema no contexto educacional para uma educação estética, considerando a sua contribuição para pensar questões emergentes em nosso tempo. Nesse sentido, a pesquisa teve o objetivo de problematizar as relações entre corpo e estigma a partir da produção cinematográfica “Preciosa – Uma História de Esperança” (*Precious*, 2009). Metodologicamente, tratou-se de um estudo qualitativo de cunho descritivo-exploratório, por meio de análise fílmica. Dentre as possibilidades de análise, optou-se por utilizar a Poética do Cinema, proposta por Wilson Gomes, que apreende o filme como uma programação criadora de efeitos, tendo o analista como atividade fundamental transitar entre a fruição e o texto fílmico; ademais, foram consideradas as contribuições de Jennifer Van Sijll e Marcel Martin para descrever as possíveis estratégias utilizadas para produzir efeitos no espectador. A análise do filme nos permitiu observar como um corpo jovem estigmatizado é afetado negativamente nos diferentes contextos sociais que transita (família, escolas e comunidade), fortalecendo o preconceito, exclusão e violência. Consideramos que o uso de filmes se configura como uma possibilidade de educação estética que nos faz pensar em nossos modos de vida e nas relações que o corpo e suas marcas estabelecem com o mundo, com o outro e consigo mesmo, nos mais variados contextos de representação cultural. No atual cenário político-social brasileiro, faz-se oportuno e basilar buscar modos de problematizar tais temáticas em diferentes espaços educacionais, sobretudo na escola.

Palavras-chave: Corpo; Estigma; Cinema; Educação; Preciosa – uma História de esperança.

ABSTRACT

The present study approaches the use of cinema in the educational context for an aesthetic education, considering its contribution to think about emerging issues in our time. In this sense, the research aimed to problematize the relationship between body and stigma from the film production "Precious" (2009). Methodologically, this was a qualitative study of descriptive-exploratory nature, through film analysis. Among the possibilities of analysis, we chose to use the Poetics of Cinema, proposed by Wilson Gomes, which apprehends the film as a programming that creates effects, having the analyst as a fundamental activity to transit between the fruition and the filmic text; furthermore, we considered the contributions of Jennifer Van Sijll and Marcel Martin to describe the possible strategies used to produce effects on the spectator. The analysis of the film allowed us to observe how a stigmatized young body is negatively affected in the different social contexts it passes through (family, schools, and community), strengthening prejudice, exclusion, and violence. We consider that the use of films is configured as a possibility of aesthetic education that makes us think about our ways of life and the relationships that the body and its marks establish with the world, with the other, and with ourselves, in the most varied contexts of cultural representation. In the current Brazilian social-political scenario, it is opportune and fundamental to seek ways to problematize such themes in different educational spaces, especially at school.

Keywords: Body; Stigma; Cinema; Education; Precious.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Competência para ver/ler o cinema/filme	60
Figura 2 –	Lee Daniels	67
Figura 3 –	Sapphire	67
Figura 4 –	Capa brasileira do filme	68
Figura 5 –	Perfil de vítimas de violência sexual no Brasil até 19 anos de idade	78
Figura 6 –	Atributos negativos/depreciativos	81
Figura 7 –	Preciosa andando pelo corredor da escola	82
Figura 8 –	Estereótipos relacionados ao volume corporal da personagem Preciosa	84
Figura 9 –	Temas e núcleos de sentido quanto à violência e obesidade	89
Figura 10 –	Características do racismo	90
Figura 11 –	Imagem da casa de Preciosa	97
Figura 12 –	Momento em que o pai de Preciosa entra no quarto	98

LISTA DE *FRAMES*

<i>Frame 1</i> (00:10:44) –	Precisa feliz, pensando na possibilidade de continuar a estudar	96
<i>Frame 2</i> (01:38:12) –	Cena em que a mãe de preciosa descreve como ocorriam os estupros	96
<i>Frame 3</i> (00:08:39) –	Imagem da casa de Preciosa	97
<i>Frame 4</i> (00:06:37) –	Momento em que o pai de Preciosa entra no quarto	98
<i>Frames 5 ao 16</i> –	<i>Frames</i> referentes acena do abuso	99
<i>Frame 17</i> (00:27:24) –	Preciosa no corredor da escola alternativa	100
<i>Frame 18</i> (00:27:32) –	Preciosa entrando na sala de aula	100
<i>Frame 19</i> (00:15:12) –	Preciosa apaga a luz do quarto e na cena seguinte vemos o amanhecer	101
<i>Frame 20</i> (00:55:41) –	Preciosa durante o trabalho de parto	101
<i>Frame 21</i> (01:22:21) –	Preciosa anda na calçada à esquerda, com destino à clínica médica	101
<i>Frames 22 ao 27</i> –	Cena após a notícia que pode ser soropositiva	103
<i>Frames 28 ao 33</i> –	Retorno de preciosa para casa	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantitativo de produções relacionados ao termo de busca	35
------------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Resultado da busca realizada na BDTD	36
Quadro 2 –	Tipos de estigma de acordo com Goffman (2008)	48
Quadro 3 –	Perspectivas nas abordagens sobre a relação cinema e educação	59
Quadro 4 –	Fundamentos educativos do cinema	62
Quadro 5 –	Filmografia de Lee Daniels	69
Quadro 6 –	Infração e pena para abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes	76
Quadro 7 –	Uso do <i>close-up</i> : empatia x repulsa	96
Quadro 8 –	<i>Frames</i> referentes a cena do abuso	99
Quadro 9 –	Preciosa entrando na sala de aula da escola alternativa	100
Quadro 10 –	Sequência de imagens do bairro	101
Quadro 11 –	Cena após a notícia que pode ser soropositiva	103
Quadro 12 –	Retorno de Preciosa para casa	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APS	Atenção Primária à Saúde
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DORT	Distúrbios Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GL	Ginástica Laboral
IS	Identidade Social
ISR	Identidade Social Real
ISV	Identidade Social Virtual
LER	Lesão por Esforço Repetitivo
NASF-AB	Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica
PPGED/UFS	Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação da Universidade Federal de Sergipe
RIUFS	Repositório da Institucional da Universidade Federal de Sergipe
SE	Sergipe
SBCP	Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica
SUS	Sistema Único de Saúde
TD	Tecnologias Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA	17
1.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	17
1.2 TEMA, OBJETO DE ESTUDO, PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA.....	21
1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	25
1.4 OBJETIVOS	28
1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
1.6 O TEMA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	33
1.6.1 Estado do Conhecimento.....	34
1.6.2 Algumas considerações.....	38
2 CORPO, ESTIGMA E CINEMA.....	40
2.1 CORPO	40
2.1.1 No corpo algumas marcas	42
2.2 ESTIGMA: ALGUMAS PALAVRAS INTRODUTÓRIAS	43
2.2.1 Conceituando o estigma, “normais” e “estigmatizados”	44
2.2.2 Tipos de estigma.....	48
2.2.3 Mapeando o indivíduo – a categorização.....	50
2.2.4 A correção e o controle da informação	53
2.2.5 Estigma e ambiente escolar	54
2.2.6 Escola e a mídia-educação: para uma formação cidadã	55
2.3 CINEMA	58
2.3.1 Cinema e educação.....	58
3 PRECIOSA – UMA HISTÓRIA DE ESPERANÇA.....	64
3.1 EXPERIÊNCIA DO PRIMEIRO ENCONTRO: O CHOQUE.....	64
3.2 SOBRE A PRODUÇÃO	67
3.3 O ESPAÇO-TEMPO DA NARRATIVA.....	70
3.4 SINOPSE EXPANDIDA.....	71
3.5 INTER-RELAÇÕES ENTRE A NARRATIVA FÍLMICA E O CONTEXTO BRASILEIRO.....	73
3.5 AS RELAÇÕES ENTRE A OBRA FÍLMICA, CORPO E ESTIGMA	80
3.6 ANÁLISE POÉTICA	93
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	111

FILMOGRAFIA.....111

ANEXO A.....120

ANEXO B.....121

1 PONTO DE PARTIDA

Esta seção contextualiza a problemática da investigação e o desenho do percurso acadêmico da pesquisadora. Em seguida, são apresentados os elementos que compõem a parte inicial do estudo, tais como: o tema, problema, questão de pesquisa, justificativa, objetivos, definição dos conceitos base do estudo, procedimentos metodológicos e o Estado do Conhecimento.

1.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A formação acadêmica é uma experiência ímpar que envolve um misto de emoções, sentimentos e sensações. Ao receber o canudo e os aplausos de familiares e amigos fazemos uma retrospectiva das “lutas” travadas com nós mesmos e com o “mundo” para conseguir chegar naquele momento. Nessa experiência, a emoção é de felicidade, sentimento de dever cumprido, satisfação pessoal, orgulho e a sensação é de alívio, euforia, agitação comprovadas pelas reações orgânicas do batimento cardíaco acelerado, o formigamento na barriga e o desejo incontrolável de sorrir.

Para muitas pessoas, passado esse momento, outros sentimentos vão se somando, como o receio, medo, dúvidas sobre o futuro, uma vez que enquanto profissional é a hora de dar um novo passo com a conquista do primeiro emprego e colocar em prática as aprendizagens adquiridas, na tentativa de demonstrar como é possível somar à área profissional e, principalmente, dar um retorno à sociedade do investimento dessa formação. Formei-me em Educação Física Plena na Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2010, condição que me habilita a trabalhar como profissional de Educação Física (EF) na licenciatura e bacharelado.

Inicialmente, foram nas experiências laborais que minhas inquietações ganharam maior proporção e me fizeram, por vezes, retornar a lembrar situações vivenciadas na infância e adolescência. Então, para apresentar o tema, problemática e objeto de estudo, faço uma retrospectiva do ano 2008 a 2021, demonstrando como cheguei a este momento de mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED-UFS).

Minha aproximação com a vida profissional aconteceu antes da formatura, no estágio supervisionado curricular, ofertado pelo Programa Academia da Saúde na cidade de Aracaju-Sergipe. As atividades eram desenvolvidas em vários bairros do município, cada estagiário cumpria uma carga horária de 20 horas para atender dois bairros por semanas em dias

alternados. A maioria do público era formada por mulheres de meia idade e idosas. Essa experiência trouxe muitos aprendizados e mais inquietações quanto ao real objetivo que mobilizava a população a sair de casa às cinco horas da manhã para a realização das práticas corporais. Diante das falas, muitas justificavam que o principal motivo estava relacionado à condição de saúde, indicação médica por conta das patologias, entre outras, em destaque, estava a tentativa de retardar os efeitos do processo de envelhecimento, o convívio social e a junção de vários dos fatores apresentados.

Para mim estava visível que o maior motivo era a convivência social e a procura de tempo de lazer. Antes mesmo da equipe chegar no bairro muitas(os) moradoras(es) já estavam a nos esperar; e quando finalizávamos as atividades reclamavam para ampliar o tempo destinado a elas. Com esse vínculo, tínhamos um espaço social de trocas, ríamos nas conversas sobre os “causos” acontecidos, o espaço favorecia o encontro, raro nas grandes cidades, uma forma de lazer, principalmente, para idosas que moravam sozinhas.

Eram vários corpos e perspectivas num mesmo espaço. Apesar do bom convívio entre as participantes em atividades recreativas desenvolvidas pela equipe, que mobilizava disputas entre grupos, era perceptível, mesmo que de forma não intencional, a exclusão das mulheres mais debilitadas (por questões fisiopatológicas), pois os grupos não queriam “perder” na atividade. As participantes mais jovens, mesmo tendo noção das diferenças corporais, não demonstravam muita empatia para aceitar os movimentos mais lentos, a falta de força, a dificuldade cognitiva para entender algumas atividades (os professores tinham que explicar várias vezes os procedimentos), entre outros. Sendo necessário aos profissionais, por vezes, chamar a atenção do grupo mais jovem, para respeitar as diferenças presentes nos vários corpos.

Após dois anos de estágio (tempo máximo permitido), tive a oportunidade de realizar um outro estágio, agora com a Ginástica Laboral (GL), em uma grande rede de hipermercados também em Aracaju. Nesse momento, desenvolvia atividades semanais, quatro vezes por semana, alternadamente em duas lojas da rede. Assim, pude visualizar os efeitos das Lesões por Esforço Repetitivo (LER) sobre o corpo. Os Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT) deixavam marcas físicas, psicológicas, sociais e limitavam a qualidade de vida dos trabalhadores e trabalhadoras. Sujeitos vistos como máquinas que deveriam atender as necessidades de produção, submetendo-se aos limites fisiológicos para não correr o risco de perder o emprego.

Neste trabalho, minha função era desenvolver a GL preparatória (aquecimento antes do início da jornada de trabalho), compensatória (interrompe o pico de fadiga/cansaço) e

relaxante (diminui a tensão e estimula a consciência corporal). Nessa empresa, após seis meses de estágio, conquistei meu primeiro emprego, em 2011, que durou mais 6 meses, até meu retorno à minha cidade natal, Fátima-Bahia.

Em Fátima a experiência profissional iniciou no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), porta de entrada da Assistência Social no atendimento da população em condição de vulnerabilidade social, tendo como objetivo principal o trabalho em grupo no intuito de fortalecer a convivência social. Nessa época, tive a oportunidade de trabalhar de forma indireta com adolescentes e gestantes, participações esporádicas nos grupos, e diretamente com o grupo de idosas, que demonstravam apresentar os mesmos comportamentos observados nos grupos de práticas corporais do estágio na Academia da Saúde; como no caso anterior, aqui o grupo também se transforma em oportunidade de lazer. Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: quais os lugares destinados a idosos em cidades pequenas? De modo geral, no cotidiano podemos perceber que são os centros religiosos e, fora estes lugares, os idosos não têm muitas opções. Por isso, o grupo do CRAS se configura como uma possibilidade de encontrar amigas, conversar, dançar, participar de comemorações e viagens.

Aproximadamente após dois anos no CRAS, em 2014, fui trabalhar no Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB). Equipe multiprofissional que tem como objetivo ampliar o escopo das ações das equipes da Atenção Primária à Saúde (APS), porta de entrada do Sistema Único de Saúde (SUS), para empoderar a população para o autocuidado. O núcleo possibilitou trabalhar com uma grande variedade de sujeitos e grupos.

No NASF-AB, a maior demanda estava associada à procura do atendimento para prescrição de treinamentos para facilitar o alcance ao corpo “ideal”, ou seja, um padrão de corpo veiculado na mídia com suas mais variadas fórmulas mágicas (cosméticos, procedimentos estéticos, medicamentosos e cirúrgicos) para alcançá-lo. Adolescentes, adultos e idosos, mas em sua grande maioria, mulheres jovens e de meia idade, queriam receitas para conseguir atingir o corpo “padrão” ou “ideal” do momento (barriga zero, barriga negativa, corpo *fitness*, etc.), com pouco percentual de gordura e “bonito”. Ao ouvir os relatos das mulheres, ficava evidente que esse “corpo” era visto como requisito para ser feliz, como uma espécie de passe que possibilitaria a aceitação social em tribos¹ de iguais.

No período de trabalho no NASF-AB, passei em um concurso público para atuar na Educação Básica, Ensino Fundamental II, como Professora de Educação Física, trabalhando a

¹ Termo aqui utilizado em seu sentido mais metafórico, conforme a perspectiva sociológica das tribos urbanas proposta por Maffesoli (1987), dos agrupamentos de identificação estético-culturais – e não no da etnologia.

cultura corporal de movimento e suas unidades temáticas (brincadeiras e jogos, lutas, danças, esportes, ginásticas e práticas corporais de aventura). Nesse contexto educacional, passei a observar as questões mais complexas relacionadas ao corpo: crianças e adolescentes com inúmeras dúvidas, medos, curiosidades, promovendo ou sendo afetadas pelo preconceito e o *bullying*².

As situações observadas na escola, por vezes, fizeram-me retornar à minha infância e lembrar de situações semelhantes, as quais não tive oportunidade de exteriorizar e ficaram aprisionadas no corpo, causando tristeza, dor, vergonha e culpa. Se naquela época tivesse a oportunidade de refletir sobre tais questões, ou mesmo de falar sobre todos esses acontecimentos, talvez, o corpo tivesse uma leveza só percebida hoje, depois de adulta e, mesmo assim, ainda com suas sequelas.

Essa retrospectiva teve como objetivo demonstrar que nos vários contextos apresentados tive a oportunidade de observar as complexas relações do corpo com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Destacando: as dificuldades, limitações e preconceitos de um corpo em envelhecimento; a cobrança imposta a um corpo para atender as demandas do trabalho como uma máquina – ao apresentar alguma falha ou defeito é enviada ao “conserto”, ou seja, se não tem mais utilidade é descartada –; a busca da felicidade, centrada no alcance do suposto “padrão ideal de beleza”; e, o corpo jovem que tenta compreender as transformações e procura espaços para ser ouvido³.

Ainda em 2018, tive a oportunidade de trabalhar como tutora externa em uma instituição particular de Ensino Superior, na turma de Educação Física. Essa atividade me reacendeu o desejo de retomar os estudos acadêmicos, algo que já tinha deixado de lado, ou melhor, praticamente desistido. Por uma série de fatores socioculturais (o papel da mulher na sociedade, principalmente nas pequenas cidades do interior – cuidar do lar, ser esposa, mãe e, se der conta de tudo isso, poder trabalhar fora), econômicos e regionais (morando em uma cidade do interior, distante dos *campi* das universidades públicas, seria necessário disponibilizar tempo e recursos financeiros). Diante desses fatores, desenvolvi um sentimento de impotência, por consequência, tive o medo de tentar, pois considerava esse sonho algo inalcançável. Estudar, em muitos casos, não deixa de ser um ato de resistência, pois é necessário superar muitos obstáculos impostos pela sociedade ocidental.

² Um fenômeno que se caracteriza pelo ato de agressões contínuas e repetidas e na sequência do trabalho ganhará maior profundidade e discussão.

³ Questões relacionadas ao corpo resultantes do efeito do estigma, como refletimos posteriormente.

Esse impulso, motivado pela curiosidade relacionada ao corpo e o apoio de familiares e amigos, fizeram-me mudar o pensamento e tentar prosseguir com os estudos. Hoje, em 2021, quando escrevo este texto, estou cursando o mestrado na Universidade Federal de Sergipe (UFS)⁴. Com as leituras decorrentes das disciplinas de *Metodologia da Pesquisa I*, *Fundamentos da Educação I*, *Corpo e Educação*, *Cinema, Imagem e Educação*, *Seminário de Pesquisa I*, *Tópicos de Estudo IV*, bem como com a experiência do *Estágio Docência*, dos *grupos de estudo* e dos *projetos de extensão* e as *orientações* com o orientador, Prof. Dr. Cristiano Mezzaroba, ajudaram-me a melhor delinear meu objeto de estudo.

Logo, o tema de pesquisa, sua problemática, problema e a questão que lhe é inerente estão relacionadas também às experiências como estudante universitária no PPGED/UFS. Meu entusiasmo acadêmico estava direcionado para desenvolver um trabalho de dissertação possível de ser “aplicado” no contexto educacional, possibilitando contribuir para a prática/metodologia docente e, principalmente, oferecer questões para que os professores/as e estudantes da educação básica e do ensino superior promovam reflexões sobre os temas estudados. Assim, o passo seguinte foi pensar em como a pesquisa deveria ser desenhada.

1.2 TEMA, OBJETO DE ESTUDO, PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA

Meu tema de pesquisa, como já contextualizado, está relacionado a uma questão subjetiva, que perpassa a infância, juventude, vida adulta e, neste momento, a vida profissional e acadêmica. O desejo de pesquisar surgiu ao perceber as complexas relações existentes entre o corpo e suas manifestações com o mundo, principalmente, quando se trata do público feminino. Enquanto profissional de Educação Física pude observar que, tanto no contexto da saúde (como profissional de Educação Física na GL, CRAS e NASF-AB) quanto no da Educação (como professora de Educação Física do Ensino Fundamental II), os sujeitos estão imbricados na busca pelo chamado “corpo ideal” e no seu constante aperfeiçoamento e controle do comportamento, pois isso lhes confere um certo poder e aceitação social. Todavia, mais significativo é perceber no ambiente escolar como a relação com o corpo pode adoecer a criança e o jovem e privá-los de experiências importantes para ampliar sua visão de mundo.

O conceito de corpo, neste trabalho, está pautado à luz das Ciências Humanas, nos estudos da Sociologia do Corpo, “[...] dedicado à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários [...]” (LE

⁴ No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na linha de Educação e Comunicação, ingressante em 2020/2.

BRETON, 2012, p. 7). O corpo é aqui entendido como uma construção social, por meio dele, o sujeito estabelece relação com o mundo, tornando-se receptor e emissor do conjunto de sistemas simbólicos para estabelecer a comunicação com os outros sujeitos.

Neste sentido, a temática é abordada relacionada ao conceito de estigma, leva em consideração a classificação proposta por Goffman (2008), pois compreende o estigma como um atributo profundamente depreciativo, construído socialmente com objetivo de classificar moralmente os sujeitos em categorias socialmente previstas, normalizando indivíduos e grupos sociais e lhes conferindo uma “identidade social”. O estigma é considerado, um defeito, uma desvantagem ou sinal de fraqueza, tem por função predizer o que se espera do comportamento do estigmatizado e, de certa forma, qual a conduta diante do outro considerado “normal”⁵.

Na maioria das vezes, o sujeito estigmatizado aceita os estereótipos conferidos a seus atributos e, assim, modula sua vida às circunscrições impostas socialmente, tendo como consequência o desenvolvimento de sentimentos depreciativos sobre seu corpo e sua identidade social, o que pode ser observado no estudo realizado por Moreira e Telles (2008). Ao analisar pessoas com diagnóstico de depressão e suas experiências com os estigmas em diferentes culturas, os entrevistados relataram sentimentos de incapacidade, culpa e vergonha.

Como já é de conhecimento, corpo e estigma são construções sociais e históricas e servem para delimitar fronteiras entre o que, em determinadas culturas, é considerado “normal” em relação ao anormal/patológico⁶ (também é uma construção social, a partir de um determinado saber o qual indica um campo de poder), por conseguinte, acentua a sensação de pertencimento (se sentir parte de) ou de não pertencimento, de aceitação/supressão entre os indivíduos em suas sociedades. Dentro de um contexto sociocultural, os indivíduos são categorizados por meio de expectativas de normalidade, reduzidos aos limites das dualidades (normal/anormal) (GOFFMAN, 2008; LE BRETON, 2012). Na contemporaneidade, aqueles que fogem ao padrão dos atuais modelos vigentes tendem a sofrer violência simbólica, sendo desprezados, vigiados, subjugados, marginalizados e, em certos casos, violentados, operando também, por vezes, a violência física.

Essas e outras questões devem ser problematizadas no ambiente educacional, espaço de encontro, interação e atrito das diferenças. O corpo/sujeito se comunica, apropria-se e produz

⁵ Goffman (2008) destaca que a pessoa considerada “normal” pode ter origem em uma abordagem médica ou em organizações burocráticas em grande escala (Nação-Estado), que tratam todos os membros como iguais em determinados aspectos. Assim, existiriam padrões para a normalidade e os que não estão dentro dos padrões precisam comprovar sua normalidade apoiando e cumprindo normas.

⁶ O normal existe em função do anormal, o “[...] médico geralmente tira a norma de seu conhecimento da fisiologia, dita ciência do homem normal, de sua experiência vivida das funções orgânicas, e da representação comum da norma em um meio social em dado momento” (CANGUILHEM, 1943, p. 47).

novas representações sobre o corpo e seus atributos e esse processo é influenciado pelo meio social e cultural. Na escola, o aluno poderá se apropriar de forma crítica desses códigos culturais, entender seu significado, causas, efeitos e consequências. Por isso, é importante que este espaço esteja atenta às novas culturas, pois a comunicação não está restrita ao contato físico, ela acontece com grande impacto por meio das mídias e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDC). Tal comunicação veicula discursos refletidos em modos de ser e estar no mundo, propagando os padrões de corpo/sujeito.

A mídia-educação é uma perspectiva teórico-metodológica que emerge da cultura digital e midiática. Por meio de uma educação para as mídias, é possível contribuir para problematizar questões relacionadas às desigualdades sociais, pois a mídia-educação com sua perspectiva teórico-prática, além de trabalhar com dispositivos referentes à cultura digital, também busca garantir a formação de um cidadão crítico (FANTIN, 2006).

Com um trabalho que possibilita integrar três dimensões, a crítica (percebendo a mídia como suporte ou objeto de estudo), a metodológica-instrumental (uso instrumental e como recursos para enriquecer a didática) e a produtiva (como linguagem na produção de formas de expressão/criação/produção), a mídia-educação seria uma maneira de educar *sobre, com e através/dentro* dos meios, respectivamente (FANTIN, 2006; MEZZAROBBA, 2015).

Somada a esta perspectiva temos como alternativa, apontada por Mezzaroba (2015), os estudos desenvolvidos por Fischer amparados nos escritos de Michel Foucault, que sugere “[...] problematizar sobre o exercício do ver a partir do que é produzido e veiculado pela mídia” (MEZZAROBBA, 2015, p. 205), pois ela veicula, constrói, e produz os discursos/significados/sujeitos e seus modos contemporâneos de ser e estar no mundo (FISCHER, 2020).

A referida autora, apresenta os resultados de uma experiência didática e de pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com alunos dos cursos de Comunicação e Pedagogia. A disciplina eletiva realizava a discussão de um filme por semana, tendo como principal objetivo oferecer a experiência estética e incentivar a escrita de si estabelecendo relação com a narrativa. O resultado do que a autora chama a “partilha do sensível” foi a escuta do outro (personagem, professores e alunos) e a reflexão sobre si e suas formas de existência, possibilitadas pela inter-relação entre tecnologias digitais, comunicação e mídia (FISCHER, 2016).

O relato da experiência na educação formal realizado por Fischer (2016) demonstra a potencialidade da mídia-educação na cultura digital para problematizar o cuidado de si e do

outro no contexto educacional. No entanto, a maioria das instituições educacionais parecem estar mais empenhadas em transmitir as técnicas corporais vigentes, ao em vez de compreender o corpo como simbólico – o que seria um risco à lógica engendrada e mantida pelo capitalismo neoliberal, uma vez que “desnaturalizar o naturalizado” implica em perda de controle sobre o corpo e seus comportamentos.

É necessário oferecer espaços de reflexão sobre os usos políticos dos corpos e suas finalidades (pensar o corpo a partir da Pedagogia, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia etc.), o que poderia, quem sabe, estimular uma resistência à normalização das sombras impostas pela modernidade. Permitir o questionamento, a fala, as comparações possibilita compreender as percepções dos discursos como forma de poder que oprimem o corpo/comportamento (ZOBOLI; MEZZAROBÀ, 2019).

Dentro da perspectiva da mídia-educação, uma maneira de mobilizar o sujeito a pensar criticamente pode ocorrer por meio da arte enquanto linguagem e de suas mais variadas formas de expressão e manifestação. Essa mobilização tem em vista o potencial de uma educação estética que afete os sujeitos envolvidos no campo educacional e formativo, pois “a arte pode oferecer um posto de observação fenomenal, muito importante e abrangente, de onde se examinam as vicissitudes da condição humana” (BOTTON; ARMSTRONG, 2014, p. 30).

Assim, este trabalho se deterá ao cinema, à sétima arte, que por meio de sua linguagem possibilita emergir em diferentes ambientes e situações e romper com o estabelecido, favorecendo “[...] que o espectador se veja diante de um conjunto de interrogações de ordem não só filosófica, mas também histórica, cultural, estética e pedagógica” (SARAIVA; FISCHER, 2020, p. 8).

Convém ressaltar que cinema e filme são utilizados aqui como sinônimos, levando em consideração o que Santos (2016) observa em sua dissertação. Segundo esse autor, para muitas crianças, adolescentes e/ou adultos o uso do filme no espaço escolar insere-se como uma representação do cinema, pois é o mais próximo de uma sala de cinema que muitos podem chegar devido às circunstâncias socioeconômicas, regionais e culturais. De modo mais restrito, o cinema é compreendido como algo mais amplo (dispositivo/sala escura), sendo o filme “uma pequena parte deste aparato, uma amostra, um produto construído a partir de uma determinada configuração de montagem que podemos identificar como cinematográfica” (DUARTE, 2002, p. 98).

Essa inter-relação entre as temáticas abordadas (corpo e estigma) com o cinema será associada à potencialidade do cinema na educação para formação humana por meio da

experiência estética⁷, concernente à formação de professores e/ou alunos e ao poder transformador do cinema no contexto educacional.

Desta forma, o tema desta pesquisa está voltado às inter-relações entre corpo, estigma e cinema no ambiente escolar por meio do cinema/filme. Nosso objeto de estudo é o corpo e estigma, tendo como corpus analítico a obra fílmica “Preciosa – Uma História de Esperança” (*Precious*, 2009), promovendo reflexões sobre as temáticas propostas. Metodologicamente, configura-se como um estudo qualitativo de cunho descritivo-exploratório a partir de análise fílmica. O problema de pesquisa está relacionado à potencialidade do uso do cinema/filme no contexto educacional para problematizar as questões relacionadas ao corpo e estigma.

Diante do nosso problema de pesquisa, temos a seguinte pergunta a ser estudada: como as questões referentes ao corpo e estigma podem ser problematizadas a partir do uso de filmes?

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Falar sobre as questões referentes ao corpo e estigma pode não ser uma tarefa tão simples, pois está relacionada às experiências de vida dos sujeitos, pode, em certos casos, trazer memórias dolorosas e traumas. Nossa sociedade evita falar sobre o que dói e machuca, pois vivemos em tempos obscuros, falar sobre questões relacionadas ao estigma (marcas sociais) são confundidas com “mimimi”⁸, silenciando vozes aqueles que precisam falar, ser ouvidas e mediadas. Muitas crianças, adolescentes e jovens nem sempre se sentem à vontade para compartilhar suas dúvidas, com receio dos olhares, dos discursos e da consequência de sua fala no comportamento do outro, a qual pode ser de desaprovação.

A instituição escolar historicamente assume um papel de formadora (do futuro cidadão) e normalizadora de padrões (a serviço do Estado), (re)produzindo um saber-poder. Em

⁷ Em referência ao texto “Experiência e pobreza” de Walter Benjamin (1987). O autor se refere a uma pobreza de experiência significativa, que nos acontece e nos toca. O tipo de experiência que é contada e recontada quantas vezes se fizerem necessárias, passadas de geração a geração “[...] com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos” (BENJAMIN, 1987, p. 114). A experiência é um acontecimento, um encontro/relação com algo que se experimenta, a experiência é subjetiva, “irrepetível” e “incerta”, como destaca Bondía, em texto traduzido por João Wanderley Geraldi (2002, p. 28). Assim, o que se procura indagar e compreender é como a experiência por meio da estética do cinema pode nos mobilizar a problematizar questões atuais.

⁸ Expressão utilizada na linguagem informal para descrever ou imitar alguém que reclama. Mas, o termo passou a ser utilizado com conotação pejorativa para diminuir, depreciar as pautas sociais relacionadas ao preconceito e discriminação. Recentemente o termo foi usado pelo atual presidente da República do Brasil “chega de frescura, de mimimi” ao reclamar das medidas de restrição no combate ao COVID-19, quando o país apresentava uma média de 1,3 mil mortes por dia. Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/03/05/chega-de-frescura-de-mimimi-frase-de-bolsonaro-repercute-na-imprensa-internacional.ghhtml>. Acesso em: 13 jul. 2021.

qualquer instituição panóptica, como a educacional, os corpos/sujeitos estão presos “no interior de poderes muito apertados, que lhes impõe limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2009, p. 132), para que os indivíduos sejam cuidadosamente fabricados. Dessa forma, a função primordial da instituição escolar seria desenvolver no “[...] indivíduo a apropriação de determinados regimes de verdade carregando o mesmo de sentidos e significados objetivando/subjetivando a forma desse sujeito interagir consigo mesmo, com o outro e com o mundo, pautando assim o seu comportamento” (ZOBOLI, 2007, p. 25). Ou seja, problematizar corpo e estigma na escola, significa refletir sobre as práticas de poder-saber e sobre os discursos de verdade veiculados na sociedade (espaços e meios).

Enquanto professora, entendo que educação do sujeito acontece nos mais variados espaços (formal, não-formal e informal) e pelos mais variados meios (analógicos ou digitais), mas considero o ambiente educacional por meio da mediação do professor e seus mais variados recursos o espaço apropriado para estimular a reflexão e problematização das questões relacionadas ao corpo e estigma – apesar de suas inúmeras limitações, não somente de material humano e didático, mas também de modelo de instituição a serviço do Estado, que delimita padrões de comportamentos e identidades.

Além disso, neste espaço podemos promover experiências que ampliem o olhar dos alunos para além de suas realidades, principalmente no Ensino Fundamental II e Médio, pois este é o período de grandes transformações corporais, descobertas e contato com as mais variadas culturas. Sem contar que, apesar de morarem em um mesmo país, região, estado, cidade, comunidade, muitas crianças e jovens apresentam modos distintos de identificação, categorizando seus corpos e atributos em um dado contexto social.

A educação precisa atender a uma demanda não só de conteúdo, mas sobretudo de pertencimento, de aceitação e identificação social e cultural. O período de pandemia, o qual vivenciamos de 2020 até o presente momento de escrita da dissertação, deixou evidente que a preocupação da maioria das instituições escolares estava única e exclusivamente relacionada em transmitir conteúdos, sem considerar o impacto deste período no corpo/sujeito.

Com um currículo conteudista intimamente ligado a uma concepção de sujeito individualista e competitivo, o qual não entende e nem compreende os valores simbólicos e ideológicos referentes ao corpo/sujeito, não foi de se admirar que o reflexo desse processo educacional tenha sido a falta de empatia de algumas pessoas no contexto pandêmico. Foram estes os cidadãos priorizados na sala de aula, preocupados consigo mesmos, buscando a todo custo “ascender na vida”, mesmo que agindo de forma antiética. Prevalece na escola a ausência

de espaços para experiências de estranhamento, de inquietação, e o olhar sensível do professor para possibilitar reflexões e trocas de saberes/experiências estimulando uma formação humana para o exercício da alteridade.

O uso do cinema/filme na sala de aula possibilita a construção de espaços para a experiência, desde que não seja visto único e exclusivamente como um meio (BARBOSA; SCHULZE, 2018). A legislação educacional brasileira tenta garantir o uso do cinema/filme no contexto educacional, para tanto, foi sancionada a Lei 13.415, de 16 fevereiro de 2017, dispondo a obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais na instituição escolar. O filme deve ser integrado à proposta pedagógica da escola como componente curricular complementar, com exibição de, no mínimo, duas horas mensais, garantindo o acesso à cultura no âmbito institucional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define em suas competências gerais da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a valorização e fruição das “diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9), o uso de diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) e o trabalho educativo (compreender, utilizar e criar) com as tecnologias digitais de informação e comunicação para a formação de um educando crítico em suas práticas sociais (BRASIL, 2018). Assim, compreendemos que a arte cinematográfica está incluída na instituição educacional como possibilidade para se aprimorar a atividade pedagógica e/ou experimentada enquanto arte.

Amparado legalmente para sua inserção no contexto educacional, é possível, depois da fruição, a discussão da obra. Promovendo reflexões que englobem os temas contemporâneos transversais⁹ como o multiculturalismo, que tratam da diversidade cultural e Educação para valorização das matrizes históricas e culturais brasileiras. Vale destacar, que a Lei nº 11.645, de 2008, torna obrigatório no ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Temas caros ao atual cenário brasileiro¹⁰.

⁹ Os Temas Contemporâneos Transversais abordados na BNCC são Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; Trabalho e Vida Familiar e Social (BRASIL, 2017). Observa-se que retiraram o tema orientação sexual presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 5 jun. 2022.

¹⁰ As populações pretas e indígenas sofrem ataques constantes de racismo e violências promovida por uma cultura de ódio, negligenciada pelo atual governo (de Jair Messias Bolsonaro 2019-2022).

Devido à relevância pedagógica e social do tema, entendemos que realizar uma pesquisa sobre essa problemática, em especial na área da pesquisa em Educação, justifica-se por trazer contribuições teórico-práticas a respeito do assunto, ajudando na compreensão e no intercâmbio de ideias para o seu enfrentamento em diferentes contextos – na universidade, nas escolas de educação básica e na sociedade de modo geral. A escola, como espaço de socialização dos conhecimentos humanos e como local de constantes encontros socioculturais e intergeracionais, é um dos lugares possíveis (senão primordiais) para mobilizar o sujeito a pensar sobre corpo e estigma.

As discussões sobre questões envolvendo corpo e estigma são necessárias aos processos formativos humanos, em especial aqueles que ocorrem em ambientes institucionalizados, como a escola, porque demonstram a necessidade da empatia e o potencial da alteridade na convivência social, pois ajuda a compreender a submissão às expectativas normativas estabelecidas sobre as relações de poder. Assim, contribui para compreensão como sujeitos em sua integralidade, inseridos em um determinado contexto cultural e favorece reflexões críticas e estéticas sobre o cuidado de si (e do outro).

Por meio deste trabalho, pretendemos contribuir com a produção científica da área da Educação, especialmente nos estudos da linha de Educação e Comunicação no espaço acadêmico e profissional, bem como em outros contextos, ao discutir um tema urgente na contemporaneidade, em que o sistema capitalista vigente tende a fragmentar e delimitar o lugar do indivíduo com base no controle dos corpos e seus atributos, naturalizando o preconceito e violência àqueles marginalizados.

A relevância desta pesquisa parte do pressuposto de que por meio do uso do cinema/filme no ambiente escolar, com a mediação do professor, é possível ampliar o olhar dos alunos para problematizar questões referentes ao corpo e estigma, possibilitando espaços de reflexão, diálogo, trocas de experiências, acolhimento e de respeito as diferenças.

1.4 OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Problematizar as relações entre corpo e estigma a partir da análise do filme “Preciosa – Uma história de esperança”.

Objetivos específicos:

- Demonstrar a importância de problematizar as questões relacionadas a corpo e estigma no ambiente escolar ou contexto educacional;

- Investigar a potencialidade do cinema para problematizar questões referentes ao corpo e estigma;
- Compreender como a estética e efeitos do filme mobilizam o espectador a refletir sobre o corpo e estigma nos variados contextos de representação cultural no qual o corpo está inserido.

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que essa abordagem se preocupa “[...] com a compreensão, com interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica” (GONSALVES, 2011, p. 70). Esse tipo de pesquisa apresenta um grande leque de atividades interpretativas, não privilegia metodologias, disciplina, métodos e práticas, pois cada técnica carrega traços de sua própria história disciplinar e recebe seus múltiplos usos e significados (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A pesquisa qualitativa pode ser definida como:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termo dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Assim, é possível o uso e coleta de uma variedade de material empírico, que podem contribuir para descrever, explicar, compreender, analisar e interpretar elementos apresentados no contexto social, permitindo uma melhor compreensão do objeto de estudo. Desta forma, trata-se de um estudo qualitativo de cunho descritivo-exploratório, a partir de análises fílmicas. Nas fontes de informação trabalhamos com as bibliográficas, pois recorreremos a estudos já realizados sobre o tema, como artigos, dissertações e teses (GONSALVES, 2011). Como objeto de estudo, utilizamos uma obra fílmica para trazer reflexões sobre as temáticas.

Tendo como fonte de informação a obra fílmica e entendendo a importância e distinção entre análise e crítica de filmes, para os procedimentos de coleta dos dados recorreremos ao uso da metodologia da análise fílmica, que tem como objetivo “[...] explicar/esclarecer o

funcionamento de um determinado filme e propor-lhe uma interpretação” (PENAFRIA, 2009, p. 1). A autora destaca a necessidade de separar, identificar e articular os elementos do filme para fazer uma reconstrução com o objetivo de entender como esses elementos são articulados, não perdendo de vista que o filme será sempre o ponto de partida e de chegada para o processo.

Dentre os diferentes tipos de análise, trabalharemos com *Poética do Cinema* proposta por Wilson Gomes (2004). Este autor apreende o filme como uma programação criadora de efeitos, tendo o analista como atividade fundamental transitar entre a fruição e o texto do filme, primando pela experiência que a obra proporciona ao espectador, enquanto apreciada, para, então, compreender como os elementos dispostos foram capazes de criar tais efeitos.

Gomes (2004) deixa claro em seus estudos que sua metodologia de análise não se trata de uma “teoria geral da interpretação” ou uma “resposta global” para acadêmicos, jornalistas e cinéfilos sobre como analisar um filme. Mas sim de uma alternativa, tão em falta nas análises de obras cinematográficas, para orientar o caminho (o olhar e o discurso) sobre a obra. Diante disso, é fundamental compreender a perspectiva da análise.

A principal referência para desenvolvimento da metodologia de análise, realizada por Gomes (2004), parte da Poética de Aristóteles, trazendo contribuições quanto: a restrição ao objeto; ao campo de interesse do discurso; entender que a obra deve ser pensada em função da destinação; a realização da obra é o seu efeito; e que a obra só será obra quando efetivada. Resultando em dois pressupostos para um Poética aplicada ao cinema. O primeiro relacionado à natureza da peça cinematográfica: o analista busca entender *por quê e como* os recursos e meios estrategicamente organizados no filme desencadeiam reação, efeito e ânimo do espectador. O segundo, quando o analista compreende que o filme só existe enquanto apreciado, fruindo a obra como um espectador “real” sendo possível identificar o “lugar da apreciação” (sistema de efeitos operados) isolando as sensações, sentimentos e os sentidos (GOMES, 2004).

Dessa forma, a metodologia propõe em um primeiro momento enumerar os efeitos da experiência (sentimentos, sensações e sentidos) e a partir dos efeitos compreender a estratégia, ou seja, quais meios utilizados para construí-los (profundidade de campo, sonoridade, entre outros). A partir da estratégia, a obra pode ser classificada como uma composição: estética (se seus efeitos se prendem às sensações, geralmente filmes experimentais); comunicacional (efeitos de sentido – defendem um ponto de vista) ou poética (efeitos voltados para sentimentos e emoções, geralmente filmes dramáticos) (PENAFRIA, 2009).

Levamos em consideração as contribuições de Jennifer Van Sijll (2017) e Marcel Martin (2013), para compreender a narrativa e linguagem cinematográficas utilizadas pelo

cinasta na obra selecionada. A partir desses autores, foi possível descrever como os elementos fílmicos foram agenciados para construir o efeito estético desejado por seus produtores em quem aprecia a obra. A disposição dos elementos ajuda a compreender os sentidos e significados dos espaços, objetos, personagens e cria uma atmosfera de “veracidade”, levando o espectador a experienciar a obra e ser por ela afetada(o).

Assim, a análise compreende a fase de fruição (experiência subjetiva) enquanto espectador, posteriormente, inicia a fase de análise propriamente dita, com identificação dos efeitos e descrição/desconstrução da cena identificando as estratégias utilizadas. Esse procedimento é necessário para descrever os elementos indispensáveis no filme para produzir efeito no espectador. Para Fischer (2008), é necessário olhar e deixar-nos ser olhados pelas imagens cinematográficas oferecidas (construídas pelo/a cineasta, atores, editores, produtores etc.) e permitir o ato de entrega para possibilitar diferentes convocações e/ou reflexões além do sentido óbvio, que não deve ser descartado, pois segundo a autora “[...] remete a um conjunto de dados da própria emergência do filme” (FISCHER, 2008, p. 49).

A fase de descrição seguiu o modelo utilizado por Silva (2017), em que foram utilizadas cenas/fotogramas, como instrumentos, para fixar algo movente (imagens) para contextualizar as questões referentes ao objeto de estudo. Os *frames*¹¹ foram enumerados levando em consideração a discussão do processo de análise e entre parênteses está registrado o tempo da obra em que o fotograma foi capturado (em horas, minutos e segundos). Estratégia utilizada para situar o leitor sobre qual momento do filme está sendo realizada a análise.

O instrumento utilizado para auxiliar no processo para análise, trazendo dados relevantes sobre a obra, foi realizado por meio do roteiro de diálogo cinematográfico¹², tendo como referência os estudos de Dantas Junior (2012). O roteiro possibilita organizar as informações sobre as características gerais do filme (título, ano, direção, gênero, duração, sinopse, entre outros); subtemas relacionados à temática e outras informações relevantes para a análise (Anexo B).

Entendendo a impossibilidade para este estudo de uma análise mais aprofundada da obra, em virtude do pouco tempo de uma duração de um mestrado, foram escolhidas cenas para

¹¹ A descrição do termo é apresentada no decorrer da análise fílmica.

¹² Para a construção de roteiros de diálogo cinematográficos é necessário “[...] uma fase de pesquisa que busque as origens do filme-tema e suas intenções, as contribuições do diretor ao cinema e ao tema, bem como dos atores envolvidos com a produção; uma fase de primeira assistência que envolva uma reconstituição da história, uma delimitação da função dos personagens na trama e das mensagens expressas como conceitos, valores e ideias no filme; uma fase de segunda assistência que envolva aprofundamento em características técnicas relevantes nos filmes (trilha sonora, fotografia, cenários, roteiro)” (DANTAS JUNIOR, 2012, p. 75-76).

problematizar questões relacionadas ao corpo e estigma e seus subtemas sobre o objeto de estudo.

Para a escolha da obra utilizada para análise foi levado em conta a identificação da pesquisadora e sua relação com a temática de estudo. Essa escolha levou em conta o que destaca Gomes (2004) sobre a existência do momento de fruição, momento responsável por causar impacto no espectador, que posteriormente, será o analisador, a ponto de gerar um movimento, um desejo de problematizar o conjunto de elementos e seus criadores produziram.

Esse impacto, ocasionado pelo cinema, promove uma emoção, pois como destaca Didi-Huberman (2016) é uma “moção”, um movimento, “[...] é, portanto, uma ação: algo como um gesto ao mesmo exterior e interior, pois, quando a emoção nos atravessa, nossa alma se move, treme, se agita, e o nosso corpo faz uma série de coisas que nem sequer imaginamos” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 26). O autor ainda destaca que aquele que se emociona também se transforma, passa de um estado para outro, ou seja, “[...] é por meio das emoções que podemos, eventualmente, transformar nosso mundo, desde que, é claro, elas mesmas se transformem em pensamentos e ações” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 26), concluindo, as emoções *têm* ou *são* poder de transformação.

Assim, foram utilizados como critérios de escolha: 1) filmes que dialogassem com o público jovem; 2) relacionados ao contexto educacional; 3) possibilitasse problematizar a temática do estudo¹³ com enfoque na gordofobia¹⁴. Para tanto, foi realizada uma busca no *blog* “lista de 10”¹⁵, espaço dedicado a categorizar os filmes por temas específicos. Assim, fiz a busca na categoria “doença/saúde” em virtude da relação simétrica entre estigma e patologia na sociedade ocidental. Essa categoria apresenta nove subcategorias (cegueira, Alzheimer, surdez, amnésia, paralisia, velhice, obesidade, AIDS e gravidez). Tendo como enfoque a gordofobia, o subtema escolhido foi “obesidade”, resultando nas seguintes produções: *Super Size Me*, a *Dieta do Palhaço* (Morgan Spurlock, 2004); *Wall-E* (Andrew Stanton, 2008); *O Amor é Cego* (Peter Farrelly e Bobby Farrelly, 2001); *A Matter of Size* (Sharon Maymon e Erez Tadmor, 2009); *O*

¹³ Qualquer filme que narre a vida humana, permite dialogar sobre o corpo e estigma. Primeiro, porque o corpo está presente em cena com suas marcas (estigmas) socialmente construídos. Segundo, porque vamos perceber como esse corpo se relaciona com o mundo, com o outro e consigo mesmo em relação aos significados sociais que as relações de poder do contexto social, cultural e histórico apresentados pelo cineasta. No entanto, alguns apresentam determinados estigmas como tema central para o desenrolar da narrativa.

¹⁴ Como são vários os tipos de estigmas e suas subcategorias, foi necessário especificar sobre qual marca social o estudo iria aprofundar a discussão, facilitando também o processo de seleção da obra. No entanto, a gordofobia não é o tema central deste estudo, ele é um subtema do estigma.

¹⁵ Criado por Armando B. Martins, “lista de 10” está disponível desde de 2009, com 6337 visualização em seu perfil. Disponível em: <http://listasde10.blogspot.com/2010/10/10-filmes-sobre-blogs-e-websites.html>. Acesso em: 6 ago. 2021.

Professor Alopado (Tom Shadyac, 1996); Preciosa – Uma história de Esperança (Lee Daniels, 2009); O Sentido da Vida (Terry Gilliam e Terry Jones, 1983); The Hanging Garden (Thom Fitzgerald, 1997); Paixão Muda – Heavy (James Mangold, 1995); O Gorducho (Anne Bancroft, 1980).

Levando em consideração os critérios de escolha da obra, o filme selecionado foi “Preciosa – Uma História de Esperança” (2009). Este, além de trabalhar a gordofobia apresenta uma série de outras marcas sociais que podem ser problematizadas no contexto educacional, pois se assemelha a realidade de muitos estudantes de escolas públicas no Brasil.

1.6 O TEMA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Para verificar o estado atual de pesquisas sobre o Estigma foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de conhecer as publicações, teses e dissertações relacionadas ao assunto desenvolvidas na pós-graduação, especialmente, na área das Ciências Humanas vinculada à Educação. Este exercício é crucial para evitar a reprodução do que já foi pesquisado e para compreender outras possibilidades de contribuir para o Programa e para os profissionais da Educação. Além disso, facilita a construção do trabalho, com referencial teórico de qualidade para desenvolvimento do texto.

Como destaca Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 61) a revisão bibliográfica é um passo muito importante para compor o referencial teórico de textos acadêmicos como teses e dissertações, fornecendo ao pesquisador: 1) um mapeamento das ideias já existentes; 2) fontes de estudo seguras; 3) subtemas passíveis de maior exploração. Dentre as possíveis metodologias para o desenvolvimento da revisão bibliográfica, as autoras destacam o Estado do Conhecimento (EC) que consiste na identificação, registro e categorização do que foi produzido sobre um tema específico, por área de conhecimento, em um determinado espaço e tempo, para promover a reflexão e síntese da produção.

O desenvolvimento do EC segue as seguintes etapas respectivamente: Bibliografia Anotada (leitura flutuante e organização da referência bibliográfica completa dos resumos); Bibliografia Sistematizada (numerar e organizar detalhadamente as informações das produções – autor, ano, nível, objetivos, etc.); Bibliografia Categorizada (agrupar as publicações por categorias temáticas e selecionar as produções aderentes aos objetivos propostos); e Bibliografia Propositiva (a partir dos resultados e proposta das pesquisas construir proposições). Todas as etapas precisam ser ordenadamente realizadas para garantir o rigor científico na pesquisa (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021).

Após a escolha da metodologia, o passo seguinte foi delimitar o tema e objetivo do levantamento (o que se quer descobrir/conhecer/analisar sobre o tema), os tipos de produções que serão analisadas, as bases de dados que serão utilizadas e seus descritores ou palavras-chave (de acordo com tema e objeto de estudo) para aplicar o método do EC. Desta forma, não se trata somente de encontrar e agrupar as produções, é necessário a leitura, para viabilizar a análise do mapeamento.

1.6.1 Estado do Conhecimento

Nesse tópico, temos como principal objetivo apresentar uma revisão bibliográfica da produção científica sobre teses e dissertações relacionadas a temática do estigma em ambiente escolar. Para tanto, o repositório escolhido para o levantamento foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁶. Esse banco de dados integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa nacional em meio eletrônico. Além disso, possui critérios avaliativos, a exemplo, obrigatoriedade de apresentação e aprovação da pesquisa por meio de parecer de banca avaliadora, apresenta metadados e link para acesso ao texto completo, garantindo a qualidade do conteúdo (KOHLSANTOS; MOROSINI, 2021).

Inicialmente, realizamos o levantamento¹⁷ por busca simples, sem refinar a pesquisa a marco temporal, área ou programa, com o descritor “estigma”. Assim, mapeamos nas opções de campo de busca, tais como: todos os campos e assunto e título. Essa busca inicial teve como finalidade identificar o número de publicações referentes ao tema e também para compreender se é um assunto muito cogitado para estudo nos programas de pós-graduação em geral.

Encontramos um número elevado de produções, que quando refinado para a área das Ciências Humanas e para a Educação, apresentou uma redução considerável, como representado na tabela 1. Nesse sentido, levamos em consideração a opção de campo de busca que gerou maior número de produção. Nesse caso, a opção “todos os campos” (n= 31), para não prejudicar o objetivo do estudo.

¹⁶ A escolha pelo banco da BDTD também segue sugestão proposta por Kohls-Santos e Morosini (2021), uma vez que o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, apresenta constante atualização do portal e instabilidade do sistema.

¹⁷ O levantamento das produções foi realizado em dezembro de 2021.

Tabela 1 – Quantitativo de produções relacionados ao termo de busca

Termo pesquisado	Campo pesquisado	Resultado Geral		Total	Ciências Humanas: Educação		Total
		D	T		D	T	
Estigma	Todos os campos	1.583 (72,8%)	591 (27,9%)	2.174	23 (74,2%)	08 (25,8%)	31
	Assunto	215 (74,6%)	73 (25,3%)	288	05 (83,3%)	01 (16,7%)	06
	Título	146 (78,5%)	40 (25,1%)	186	01 (100%)	-	01

Legenda: D= dissertação; T= teses.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Na tabela 1 é possível verificar que, após a aplicação do filtro por área de conhecimento, encontramos poucos textos relacionados à temática do estigma nos Programas de Pós-graduação na área das Ciências Humanas, especificamente, na Educação. Ademais, o maior quantitativo de produções está associado a textos de dissertação 74,2% (n= 23). Ao considerar o quantitativo de estudos encontrados, optamos por não delimitar marco temporal e exportamos todas as informações da busca realizada para uma planilha Excel, o que facilitou realizar a leitura flutuante, visto que esse processo “[...] fornece ao pesquisador um panorama do campo em estudo” (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, p.128) e facilita compreender o foco das discussões.

A partir disso, iniciamos a Bibliografia Anotada com registro do ano de publicação, autor, título, palavras-chave, resumo e referência completa da publicação. Todas as produções foram identificadas por rótulo numérico, nesse caso chegando até a numeração 31. Ao nos debruçarmos sobre os documentos, encontramos uma variedade de temas abordados: pessoa com deficiência/inclusão escolar (10); racismo (03); cinema (02); adolescência (01); formação de professores (08); gênero (01); universitários (02); currículo (01); representações sociais (01); Educação integral (01) e mídias e redes sociais digitais (01).

Com o banco de dados organizado, avançamos para a etapa da Bibliografia Sistematizada, onde foram criados os critérios de inclusão e exclusão dos textos para atender aos objetivos do EC. Como critérios de inclusão foram observados: os trabalhos que abordam a temática do estigma no ambiente escolar e tem como população crianças, adolescente e/ou jovens. Diante disso, foram descartadas as produções que não apresentavam: aderência ao objetivo do estudo; estavam relacionadas à educação superior; tinham como público-alvo professores e/ou universitários. Das 31 produções, selecionei quatro obras, como pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1 – Resultado da busca realizada na BDTD

Categoria	Título	Autor	Tipo – data Instituição
Pessoa com Deficiência	A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária	Santos, Rogério Alves dos	M – 2017 UFRN
	Representações de estudantes sobre seus pares com deficiência física na escola comum: um estudo a partir da teoria dos modelos organizadores do pensamento	Magnabosco, Molise de Bem	M – 2014 UFMT
	Erving Goffman, as interações no cotidiano escolar, desvendando o estigma dentro da inclusão escolar	Nascimento, Manoel Alves do	M – 2009 METODISTA
Racismo	Racismo na escola: um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB. Gonçalves Dias de Açailândia – MA	Almeida, Cleuma Maria Chaves de	M – 2013 UFMA

Legenda: M= mestrado; D= Doutorado.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O quadro 1 apresenta os títulos das obras selecionadas, autores, tipo de documento, data de publicação e instituição de ensino. Assim, foram cinco dissertações de diferentes instituições no período entre 2009 a 2017. No Quadro 1, apresentamos também o resultado da Bibliografia Categorizada, que consiste em organizar as produções por blocos temáticos. As produções foram agrupadas em 2 categorias: pessoa com deficiência (inclusão escolar; construção identitária e representação social) e racismo (linguagem racista). Em seguida, fomos em busca dos elementos que dialogassem com meu objeto de pesquisa (Bibliografia Propositiva), a fim de levantar o nível de aderência por meio da análise das obras.

Sob à luz do pensamento de Erving Goffman, o estudo realizado por Nascimento (2009) teve como objetivo analisar como o estigma incorporado pelos alunos com deficiência interfere no processo de interação e inclusão escolar. Utilizando o método da etnografia/participante para observar o cotidiano escolar de cinco alunos com deficiência de duas escolas públicas de São Paulo para registrar cenas das interações sociais, conflitos e preconceito e entrevistar três professores para compreender o grau de aceitação, as dificuldades e o conhecimento desses profissionais sobre a inclusão.

A pesquisa demonstrou que o cotidiano escolar contribui para a reprodução do estigma social, evidenciado pela dificuldade de aceitação dos alunos e pela fala dos profissionais entrevistados. Diante dessas considerações, Nascimento (2009) afirma que a escola precisa desconstruir o olhar preconceituoso sobre a deficiência física.

O estudo realizado por Santos (2017) também corrobora com os achados de Nascimento (2009). Ao analisar como as experiências escolares de três jovens com Deficiência

Intelectual (DI), matriculadas em salas regulares, nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio, constatou que o estigma interfere na formação da identidade dos jovens estudantes. De acordo com Santos (2017), a escolarização ainda é marcada pela falta de políticas eficazes, pelo preconceito que reforça o estigma da não aprendizagem e desenvolvimento dos educandos com DI e pela crença que o aluno não deveria ocupar o ambiente escolar.

Santos (2017) identifica em seu estudo a necessidade de criar um ambiente escolar menos restritivo para os estudantes com DI, que não reduza o sujeito a sua deficiência e possibilite experiências, pois, a trajetória de vida escolar é fundamental para a formação da identidade social. O exercício de olhar o outro em sua totalidade permite entender que todos os estudantes são diferentes, e precisam de metodologias e recursos diversos para efetivar sua aprendizagem. Desta forma, cabe aos profissionais da educação buscar estratégias para estimular as potencialidades dos estudantes.

O estigma é produzido no mundo das relações sociais. Por isso, entender as representações elaboradas pelos estudantes sem deficiência sobre as crianças com deficiência física é importante para pensar caminhos de desconstrução da estigmatização. O trabalho realizado por Magnabosco (2014), com 60 crianças, de idades entre 6 e 8 anos, estudantes do 1º ciclo do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, identificou que os estudantes apresentam representações preconceituosas sobre as crianças com deficiência, associadas ao discurso médico/patológico.

Magnabosco (2014) destaca como a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular proporciona benefícios para todos os alunos. A autora salienta ainda a necessidade de desenvolver ações educativas para viabilizar a compreensão da inclusão em uma perspectiva social e, para tanto, é importante ouvir o que as crianças entendem/pensam sobre o tema. Nesse sentido, a mediação do professor faz-se imperativa para ampliar o olhar dos alunos sobre os discursos de verdade propagados na sociedade em relação às pessoas com deficiência e seus direitos.

O estudo de Almeida (2013) não apresenta o estigma como temática central de investigação, no entanto, ao dialogar sobre o racismo, o termo aparece em suas discussões. A autora analisa a linguagem oral como meio de reprodução do racismo em estudantes do ensino fundamental de uma escola municipal de Açailândia-MA. Os resultados do estudo demonstram que a oralidade é um instrumento eficaz para disseminar significados pejorativos relacionados a cor da pele com discurso espírituoso (anestesiando suas vítimas) e estigmatizando os corpos por rótulos discriminatórios.

A instituição escolar é um espaço de encontro das diferenças de socialização das culturas e do conhecimento. No entanto, como destaca Almeida (2013) quando uma oralidade carregada de significados e intencionalidade racistas é naturalizada permitimos que as crianças interiorizem valores racistas e promovam a discriminação. A autora defende como possibilidade de evitar/amenizar a oralidade racista, o desenvolvimento de ações educativas no ambiente escolar.

Resumindo, os estudos analisados confirmaram os aspectos negativos decorrentes do estigma. Na categoria “pessoa com deficiência” demonstraram que o estigma internalizado é prejudicial aos processos de interação, inclusão escolar e de construção de identidade, contribuindo para a crença de não pertencimento em estudantes com deficiência. A percepção de estudantes sem deficiência sobre as crianças com deficiência tem viés patológico, limitando perceber o outro em sua totalidade. Na categoria racismo, a linguagem oral se configura como instrumento eficaz para manutenção da estigmatização.

As produções evidenciam o ambiente escolar como um espaço de reprodução da discriminação. No entanto, todos os autores foram categóricos em afirmar que é nesse espaço que a temática precisa ser pensada/planejada/executada para desconstruir o estigma. Dessa maneira, é evidente a necessidade de buscar estratégias de problematizar o corpo estigmatizado, proposta do presente estudo. Para tal, vejo na arte cinematográfica a possibilidade de pensar o outro, pensar sobre si mesmo, sobre as interações sociais evidenciando os estigmas (re)produzidos em vários contextos sociais e culturais.

1.6.2 Algumas considerações

Como foi possível observar na BDTD, é muito extensa a produção relacionada à temática do estigma. No entanto, na área da Ciências Humanas no contexto da Educação envolvendo educandos no contexto educacional, a produção ainda é escassa, o que demonstra a necessidade de ampliar os estudos sobre o tema. Os estudos desenvolvidos em outras áreas também podem contribuir para ampliar as reflexões, como, por exemplo, na Sociologia, Psicologia, Saúde Coletiva e Comunicação, sendo necessário expandir a busca. Contudo, não fizeram parte do objetivo deste levantamento.

O desenvolvimento desta pesquisa de dissertação pode contribuir com os estudos referentes à temática na área da Educação, agregando aos trabalhos já realizados no PPGED/UFS e aos demais produzidos no país. Assim, ao ampliar o repertório sobre o assunto,

tanto para professores da educação básica quanto do ensino superior e pesquisadores, a investigação ganha relevância devido à lacuna de produções no sentido aqui proposto.

2 CORPO, ESTIGMA E CINEMA

Este tópico traz reflexões sobre o corpo pautado à luz das Ciências Humanas, principalmente nos estudos da Sociologia do Corpo. Após os questionamentos referentes às suas marcas, apresento o conceito de estigma, seus tipos, como é feita a categorização dos sujeitos, reflito sobre a correção e sua presença em contexto escolar. Em seguida, destaco a relevância em trabalhar a mídia-educação, tendo o cinema como possibilidade de educação estética por meio da experiência fílmica.

2.1 CORPO¹⁸

Este tópico traz reflexões sobre o corpo e suas representações. De acordo com Zoboli e Mezzaroba (2019), o corpo é objeto de estudo da Educação a partir de suas práticas, que o tornam campo empírico. A maneira que os sujeitos¹⁹ fazem usos de seus corpos é consequência da inscrição de discursos políticos e sentidos estéticos (leitura histórica) transmitidas a esses corpos. A educação do corpo ocorre durante o processo de educação formal, não-formal e informal para dar sentido social ao uso do corpo em uma determinada cultura.

Le Breton (2012) afirma que a “existência é corporal” e por meio das atividades perceptivas (ver, ouvir, saborear, sentir, tocar) e das relações em tramas familiares e com a comunidade o sujeito se insere no “padrão cultural” e vai desenhando o estilo de sua relação com o mundo. O corpo é a “marca”, “traço mais visível do ator” e este empenha-se para produzir um sentimento de identidade, para se sentir incluído. E apesar de a infância e a adolescência serem os momentos fortes de socialização da experiência corporal, ela nunca está acabada, será sempre modulável conforme as modificações socioculturais, mudanças de estilo de vida ou papéis assumidos durante sua existência (LE BRETON, 2012).

O corpo não é somente biológico, é uma estrutura simbólica, uma superfície para inscrição de signos. Os signos inscritos nos corpos apresentam significados, eles informam aos sujeitos “as representações, os imaginários, os desempenhos, os limites que aparecem como infinitamente variáveis conforme as sociedades” (LE BRETON, 2012, p. 30). Abarcar o significado dos signos corporais é imperativo para entender como o estigma impacta no corpo. Desta forma, é preciso compreender como a modernidade apreende o sujeito.

¹⁸ Parte dos escritos desta seção estão publicados no texto “Gattaca, uma experiência genética: o cinema como possibilidade de ampliação do olhar quanto ao corpo e estigma” (SANTOS; MEZZAROBA; ZOBOLI, 2021), desenvolvido como projeto piloto para o texto dissertativo.

¹⁹ Para Kilomba (2019), sujeito é aquele que possui autonomia para definir suas próprias realidades, definir suas identidades e narrar sua própria história.

A medicina moderna e a tecnociência entendem o corpo como uma matéria-prima, um objeto indiferente que pode ser melhorado por procedimentos, configurando-o em *alter ego*. Para atingir o *outro eu* perfeito o homem é esvaziado de seu caráter simbólico e de qualquer valor, podendo então ser fracionado, corrigido, modificado, transformado em uma mecânica para possivelmente encontrar formas de superar suas fragilidades (doenças, envelhecimento e morte). O ser humano é entendido como “uma soma organizada de mensagens” (LE BRETON, 2013, p. 101).

Temos aqui a construção de um corpo racionalizado, centrado na individualização, influenciado por discursos e pensamentos do final do século XIX, em que se valorizava a instrumentalização, controle dos afetos, aceitação do sofrimento, negação do prazer, valorização do trabalho e do rendimento corporal, utilização da ciência e tecnologia para explicar a ação corporal, a educação do corpo reduzida à motricidade e a obsessão pelo corpo perfeito (GLEYSE, 2018).

A produção cinematográfica e audiovisual tem contribuições significativas ao mobilizar o sujeito a pensar sobre as dimensões relacionadas ao corpo moderno, filmes como: “A pele que habito” (Pedro Almodóvar, 2011), “Perfume: a história de um assassino” (Tom Tykwer, 2007), “XXY” (Lucía Puenzo, 2008), “Ventos de Agosto” (Gabriel Mascaro, 2014), “Boi Neon” (Gabriel Mascaro, 2016), entre tantos outros, possibilitam-nos ver o outro e até mesmo nos colocar no lugar deste, refletindo sobre os efeitos da modernidade no corpo.

A modernidade tenta fabricar o artificial e eliminar o natural (impreciso, irregular), promovendo uma modificação de valores (GLEYSE, 2018). Corroborando o pensamento de Gleyse (2018), Le Breton (2013) afirma que, ao reduzir a vida a uma fonte de informações presentes nos códigos genéticos, não é perceptível a distinção de valor entre o homem e seus instrumentos, o que faz surgir uma mudança moral considerável. Quando o corpo é fundado sob as leis da física, da mecânica e da biologia, ignora-se a existência da subjetividade, não existe um sujeito/corpo, mas sim um objeto/corpo neutralizado que deve ser padronizado, incluindo aqui seu comportamento (GLEYSE, 2018).

Compreender o corpo simbólico, superfície de inscrição de signos, é um risco à manutenção do capitalismo neoliberal, pois implica em “desnaturalizar o naturalizado”, os padrões, os modelos, perdendo o “controle” sobre o domínio do corpo e suas práticas. Se a escola, ao invés de transmitir as técnicas corporais vigentes, proporcionasse espaços de reflexão sobre os usos políticos dos corpos e suas finalidades (pensar o corpo a partir da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia etc.), poderia, quem sabe, estimular uma

resistência à normalização das sombras impostas pela modernidade, ao permitir o questionamento, a fala, as comparações e percepções dos discursos como forma de poder sobre o corpo/comportamento (ZOBOLI; MEZZAROBÀ, 2019).

Com relação aos comportamentos, podemos citar, como exemplo os discursos sobre saúde na contemporaneidade, que tentam inculcar um modelo normativo de viver a vida (física, biológica), sem levar em consideração os fatores estruturais (portanto, com certo poder de determinação social) que recaem sobre as pessoas, um tipo de controle sutil e pragmático, que culpabiliza a população por sua “falta de vontade” em mudar (ABIB; GOMES, 2019), como por exemplo, o discurso dos “estilos de vida” relacionados à “qualidade de vida”, como questões de escolhas e comportamentos individuais.

As práticas discursivas sobre o corpo e a saúde, que deveriam estar voltadas para o cuidado ético e estético, estão mais concentradas nas estratégias biopolíticas de vigilância. Essas estratégias são propagadas por meio das mídias, utilizadas como dispositivos pedagógicos midiáticos para sujeitar a população a padrões de comportamento e a determinadas relações de biopoder (LEITZKE; RIGO; KNUTH, 2018). O que é dito na mídia atinge um número muito expressivo da população e vão normalizando a estigmatização e suas consequências: discriminação, exclusão e violência.

2.1.1 No corpo algumas marcas

No dia 22 de janeiro de 2021, o “Quebrando o Tabu²⁰” divulgou um vídeo que estava ganhando grande repercussão. Nele, o jovem Danrley²¹, morador da Rocinha, zona sul do Rio de Janeiro, desce a favela ao som de música funk, sem camisa, deixando à mostra sua tatuagem no peito, de máscara e com as canetas sobre as orelhas, ele dança enquanto se dirige ao local de prova do ENEM. Após a postagem, recebe o seguinte comentário: “deve saber nem as propriedades dos triângulos”. O estudante responde à mensagem recebida com outro vídeo, demonstrando que participou de vários eventos estudantis de matemática e física, passou no curso de Física e que no momento cursava Biologia na UFRJ e Marketing em uma universidade privada. Porém, mais que informar seus conhecimentos ele pedia nas redes sociais que a pessoa

²⁰ Canal de mídia multiplataforma que problematiza diferentes conteúdos sociais. Ela é administrada por Guilherme M., e está disponível no Facebook, YouTube e Instagram.

²¹ Danrley Ferreira é *digital influencer* e possui um canal no YouTube com seu nome, o jovem aborda temáticas referentes a sua realidade social. O vídeo citado pode ser encontrado em: <https://www.facebook.com/quebrandootabu/videos/funkeiros-do-enem/3624077307705848/>. Acesso: 07 jun. 2021.

(ou as pessoas) deixe(m) de julgar os sujeitos/corpos pelas músicas que escutam e pelo lugar onde residem.

Essa situação descrita acima faz parte do imaginário social quando se trata dos moradores das periferias brasileiras, sobretudo a população mais jovem. Em seus corpos vão sendo fixados pré-conceitos a partir daqueles que os julgam. Os estigmas (marcas sociais) apresentadas em Danrley (sujeito/corpo tatuado, morador de favela, escuta e dança funk, estuda em escola pública etc.) são suficientes para a sociedade predizer sua identidade e, muitas vezes, para delimitar lugares de fala e opções de escolha. O jovem do vídeo, vítima de pré-conceito, tinha as condições necessárias para entender o que estava acontecendo e saber quando e como agir. Mas, infelizmente, essa não é a realidade da grande maioria dos jovens brasileiros vítimas de situações semelhantes, que por vezes acabam aceitando as agressões e criando um sentimento de ódio sobre os outros e sobre si mesmo.

Vamos imaginar a mesma situação acontecendo a um jovem que sai de casa para realizar seu primeiro vestibular, que escutou a vida inteira ser incapaz, que está perdendo tempo tentando ocupar um espaço/lugar que não é seu. Provavelmente essa frase poderia ter um impacto negativo e desencadeado um outro movimento sobre esse sujeito/corpo, o de aceitação da sua condição e dos limites a ele imposto. Sentir o olhar duvidoso de seus familiares/comunidade incrédulos em sua capacidade e perceber o olhar de descrédito da sociedade, e até mesmo revolta, por ele tentar sair do ciclo “natural” previsto (traficante, usuário de drogas, ladrão) prejudicando a possibilidade de escolha de um indivíduo “normal”, estimula um sentimento de ódio por parte do sujeito que mandou a mensagem, com a tentativa de ofender e fazer o jovem perceber sua condição.

E por que tais discursos costumam ser naturalizados? Por que não causa estranhamento a estigmatização do corpo? Por que muitas vezes, esses jovens, são considerados um risco social? Como as mídias digitais contribuem na veiculação do estigma? Como a escola pode estabelecer espaços de reflexão e problematizações sobre essas e tantas outras questões relacionadas ao corpo e estigma? A quem interessa o estigma?

2.2 ESTIGMA: ALGUMAS PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Goffman (2008) inicia seu livro com uma carta de uma adolescente de 16 anos que sofre com seu estigma corporal, uma deformidade física em seu rosto (ela havia nascido sem nariz). Sua deformidade física espantava as pessoas, e ela cresceu acostumada com o *bullying* dos amigos do bairro. Agora que é adolescente deseja o que todo jovem quer: viver seu primeiro

amor. Seu relato é de tristeza e desesperança, ela demonstra compreender que ninguém irá querer sair com ela pois teriam medo de sua deformidade. Sua família sofre com sua condição, sabe que ela nunca será bem recebida na sociedade. Ela relata passar o dia sentada, se olhando e chorando, procurando uma solução para seu sofrimento e o sofrimento da família. Então pergunta se deve cometer suicídio.

O que vem à mente quando escuta a frase “nasceu sem nariz”? É possível que a maioria das pessoas sintam estranhamento, e logo tentem imaginar uma pessoa sem nariz; ou se imaginar sem o próprio nariz. E se nos deparássemos com uma pessoa que apresenta essa condição? Qual seria nossa reação? Conseguiríamos agir naturalmente, ou mesmo sem intenção teríamos o ímpeto da curiosidade de olhar de forma assustada, fixando o olhar sobre a face da pessoa e logo em seguida se dar conta do que fez e tentar disfarçar o ato?

Erving Goffman (2008), em seu livro “Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, apresenta a história, definição e como os “contatos mistos” – momento em que tanto “normais” como “estigmatizados” estão na presença física um do outro – impactam na vida dos sujeitos. Partirei da definição do termo estigma apresentado pelo autor, para delimitar de quais corpos/sujeitos darei maior atenção.

Aviso ao leitor que apesar das contribuições aos estudos do estigma e relações sociais, Goffman apresenta uma escrita que hoje seria considerada preconceituosa. Utiliza o termo “normal” para demonstrar algum poder de superioridade e muitas vezes se reporta ao estigmatizado como menos humano, utilizando termos como “criatura estigmatizada” (2008, p. 20), “pessoas de sua espécie” (p. 42) e “aspectos não contaminados de sua identidade” (p.18). Outro exemplo está na tipologia dos estigmas: “abominações do corpo” e “culpas de caráter individual” (p. 14).

No entanto, não pretendo fazer uma avaliação da obra do autor, escrita há aproximadamente seis décadas (1963), que certamente sofreu os efeitos de sua época. O que pretendo é, por meio de sua classificação para o estigma, demonstrar como esse processo, de marcar o corpo, fortalece o preconceito, discriminação e marginalização. Também vou me utilizar das contribuições de Soares (2015) e seus estudos sobre estigma e mídia, especialmente, sobre a possibilidade de reforço ou transposição do estigma social em filmes brasileiros.

2.2.1 Conceituando o estigma, “normais” e “estigmatizados”

Historicamente o termo estigma passou por algumas modificações. Segundo Goffman (2008), o termo surge entre os gregos para se referir a marcas do corpo, feitas com cortes ou

queimaduras, que identificavam indivíduos com “status moral negativo” (criminoso, escravo ou traidor), ou seja, o estigma era um signo, inscrito sobre o corpo, que tinha o objetivo de antecipar uma informação de descrédito sobre um indivíduo para a sociedade, evidenciando que este deveria ser evitado por oferecer algum tipo de risco.

Posteriormente, na Era Cristã, o estigma recebe outros significados, o primeiro relacionado a sinais corporais de sentido divino, fazendo referência às chagas de Cristo; e o segundo tendo uma referência médica à alusão religiosa, que identificava sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente o termo volta a ser amplamente utilizado com sentido conotativo de descrédito, uma vez que ao se falar em estigmas, na grande maioria das vezes, as pessoas se referem a atributos indesejados, fora do padrão, com sentido negativo (GOFFMAN, 2008).

Desta forma, o estigma pode ser entendido, de acordo com Goffman (2008), como um atributo profundamente depreciativo, construído socialmente com objetivo de classificar moralmente os sujeitos em categorias socialmente previstas, normalizando indivíduos e grupos sociais e lhes conferindo uma “identidade social”. O estigma é considerado então um “defeito”, uma “desvantagem” ou “sinal de fraqueza”, que tem por função predizer o que se espera do comportamento do estigmatizado, sua conduta, diante do outro considerado “normal”. Nas palavras de Goffman (2008):

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso [...]. Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte por que há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito (GOFFMAN, 2008, p. 13).

Goffman (2008) destaca que é necessário perceber que o atributo em si não configura o estigma. O atributo é um signo, alguns signos são símbolos, que transmitem informações. O autor classifica os símbolos em: símbolo de “prestígio”, que transmitem a informação de pretensão especial a prestígio, honra, ou posição social desejada; e os símbolos de “estigma” que informam os erros, deformidades, fraquezas. Desta forma, é necessário existir uma relação entre atributo e os estereótipos construídos socialmente. Para tornar mais compreensível, o autor usa como exemplo a formação universitária, um atributo considerado positivo se estiver alinhado à função profissional prevista; caso ocupe cargo inferior à sua titulação acadêmica, o indivíduo será considerado fraco, incapaz, seria estigmatizado tendo sua “identidade social” prejudicada.

Para Soares (2009) o termo estigma é definido como uma cicatriz ou marca, visível ou não, que pode tanto ser um sinal “infamante” ou “vergonhoso”, que demarca um diferencial e pode isolar ou agrupar pessoas com as mesmas características. Nas palavras da autora o estigma nem sempre teria um sentido pejorativo, pois seria “dinâmico e intercambiável”, não seria nem negativo nem positivo, ou seja, seria multifacetado e não unilateral, como outros termos associados ao estigma, como estereótipo, preconceito, entre outros. O termo atuaria operando na inclusão/exclusão, igualdade/desigualdade, hegemonias/subalternidades (SOARES, 2015).

O conceito, para Soares (2015), não está limitado, pois intercambia papéis de poder tanto no centro quanto na periferia dos sistemas sociais, assim, indivíduos em uma mesma circunstância social podem ser estigmatizados por motivos diferentes, com sentidos diferentes e nem sempre de forma negativa. Poderíamos interpretar aqui também, por meio do intercâmbio, que o indivíduo estigmatizado em determinado contexto pode, em outro, ser o “normal” que estigmatiza.

Soares (2015) também destaca que outras palavras podem ser associadas ao termo estigma, sendo muitas vezes tomadas como sinônimo, como estereótipo, preconceito, discriminação, exclusão, minorias e dominação. A autora apresenta uma tabela com a definição das palavras (ver Anexo A) para em seguida demonstrar como se dá a relação entre eles. Primeiro, observa-se o atributo, a marca, em seguida utiliza-se a “forma pronta” dos estereótipos, ou seja, um chavão, que deverá ser “encaixado” sobre o atributo a depender do contexto, que enquadra as pessoas em categorias previstas socialmente. Os estereótipos vão propor uma padronização de pessoas e comportamentos. Como destaca Goffman (2008), os atributos em questão para o estigma são aqueles que estão em desacordo com o estereótipo criado para um determinado tipo de indivíduo.

O conjunto de “marcas” inscritas sobre os corpos sustentam o estereótipo (padrão) e o preconceito. Esse último opera como “julgamentos *a priori*” sem conhecimento dos fatos, e principalmente sem levar em consideração outras informações. Reduzindo a pessoa à sua marca, aos estereótipos previstos e se cria um conceito sobre a pessoa “[...] os estigmas, mais abrangentes, encontram-se na base dos preconceitos; estes, por sua vez, depois de instituídos socialmente e internalizados individualmente, passam a existir independentemente do estigma que os possam ter originado” (SOARES, 2015, p. 20). Tanto os estereótipos como os preconceitos são reproduzidos e generalizados, por discursos de verdade propagados na sociedade, que determinam o que é permitido, possível, desejado, aceito sem levar em

consideração os motivos, objetivos dos sujeitos em determinado contexto histórico, social e cultural (SOARES, 2015).

Por meio dos atributos, estereótipos e preconceitos criam-se ideologias que justificam as possibilidades de discriminação e seus efeitos como a exclusão e a violência simbólica ou física. Que será aplicada, segundo Soares (2015), pela dominação (estabelecida por algum tipo de poder, influência, domínio, repressão, ocupação, alcance e prevalência) de um indivíduo sobre o outro ou de um grupo sobre o outro.

Agora, vejamos as definições de “normais” e “estigmatizado”. Em sua obra Goffman (2008) classifica como “normal” o indivíduo “[...] que não se afasta negativamente das expectativas particulares em questão [...]” (GOFFMAN, 2008, p. 14), seria o sujeito que não apresenta nenhuma marca de diferenciação dentro de uma determinada categoria. O autor explica que a noção de “ser humano normal” está relacionada a um padrão, que serve como métrica para validar a normalidade ou comprovar seu estigma, possivelmente de origem médica ou nas “tendências das organizações burocráticas em grande escala” que tendem a tratar todos como iguais em determinados aspectos. O sujeito “normal” é aquele que tenta desumanizar o “estigmatizado”, tanto para garantir sua normalidade quanto para justificar seus atos e ações de discriminação.

O “estigmatizado” será o sujeito que apresenta um atributo diferenciado da expectativa de normalidade de uma determinada categoria, é o sujeito que recebe e aceita o estigma. O estigma surge “[...] onde há alguma expectativa, de todos os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas também cumpri-la” (GOFFMAN, 2008, p. 16). Tanto “normais” quanto “estigmatizados” compartilham da mesma ideologia com relação ao estigma, o que faz com que o “estigmatizado” procure meios para se enquadrar no padrão de normalidade previsto socialmente.

Fazendo uma analogia ao trabalho de Canguilhem (2009), o estigmatizado seria o fora da norma em estado patológico. Estar doente estaria relacionado não somente a uma condição fisiológica, mas a um conceito de “não-valor”. Em sua carga negativa, “[...] estar doente significa ser nocivo, ou indesejável, ou socialmente desvalorizado etc.” (CANGUILHEM, 2009, p. 46). A patologia exige mudança de comportamento para retornar à condição de saúde. Logo a vida do sujeito é modificada e em decorrência da doença, passando por algumas limitações.

Assim como ocorre na vida do “doente”, a limitação também se manifesta na vida do estigmatizado. A marca social de descrédito igualmente à patologia torna o sujeito nocivo,

indesejável, socialmente desvalorizado, limitando sua vida aos desígnios dos “normais”, traça-se o destino do sujeito e nem sempre é possível sair do estado patológico/estigmatizado. Do mesmo modo que a sociedade se nega a oferecer condições e a estrutura necessária para receber o “doente” no meio social, ela se nega a aceitar as diferenças e nem oferece condições para evitar a disseminação do estigma. A sociedade não quer o “anormal” no meio social.

Existe também a possibilidade do indivíduo se mostrar indiferente às exigências sociais em relação a seus atributos. Tendo “crenças de identidade próprias” ele carrega consigo uma marca que seria considerada um estigma em uma determinada categoria. No entanto, não é essa a sua perspectiva, pois ele não vê anormalidade em seu atributo e, conseqüentemente, não existiriam ideologias para justificar arrependimento, vergonha ou autodepreciação (GOFFMAN, 2008). Mas o fato de não aceitar o estigma não o isenta ou protege dos estereótipos e preconceitos negativos, nem da discriminação, exclusão, marginalização e violência.

2.2.2 Tipos de estigma

De acordo com Goffman (2008) os estigmas podem ser agrupados em três grupos de acordo com características nitidamente diferentes, apresentadas pelas representações que o estigma possuía no período em que o livro foi escrito (1963), relacionadas à estética corporal; aspectos psicológicos e padrões de comportamento; e a fatores genéticos e cultural. A tipologia será apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 — Tipos de estigma de acordo com Goffman (2008)

Tipos	Características	Observações	Exemplos
Estética corporal (abominações do corpo)	Características corporais que fogem aos padrões de “normalidade” (as várias deformidades físicas)	Na grande maioria das vezes visível.	Marcas de queimadura, cortes, eficiência física, perda de cabelo, efeitos de doenças como a hanseníase, obesidade, magreza, amputação.
Aspectos psicológicos e padrões de comportamento (culpa de caráter individual)	Vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade	Na grande maioria inferidos por relatos conhecidos	Transtorno mental (distúrbio mental), prisão, vício, alcoolismo, homossexualidade (homossexualismo), desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical.
Fatores genéticos e culturais (tribais de raça, nação e religião)	Transmitidos por fatores genéticos e culturais	Na grande maioria das vezes visível.	Raça, nação e religião

Fonte: Criado pela autora a partir de Goffman (2008).

No quadro, apresentamos os tipos de estigmas, entre parênteses mantenho a nomenclatura apresentada no livro do autor. Com o passar do tempo as produções acadêmicas, científicas e as lutas de estigmatizados, familiares e simpatizantes por condições dignas de vida acabaram por romper muitos mitos relacionados as marcas sociais, desfazendo os discursos que tentam padronizar os sujeitos como iguais, levantando a bandeira da diferença como normalidade e evidenciando a necessidade de equidade.

Podemos aqui destacar as questões relacionadas à deficiência física, classificada por Goffman (2008) à sua época como “abominações do corpo” ou “deformidades”. Tal atributo passava à população uma perspectiva de inferioridade, sendo esses muitas vezes mencionados como “doidinho”, “portador” ou “incapaz”, hoje compreendidas como pessoas com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual). Foram várias as garantias de direitos alcançados até o momento, decorrentes de problematizações sociais, mas ainda insuficientes. A pessoa com deficiência continua, em muitos ambientes e por muitas pessoas, a ser reduzida a seu atributo, deparando-se com inúmeras barreiras para pleno exercício de sua cidadania (FERNANDES; DENARI, 2017).

Da mesma forma, poderíamos perceber as modificações referentes à orientação sexual e identidade de gênero, classificadas à época como “paixão não natural”, configurando culpa de caráter, pautadas nos discursos da heteronormatividade. Apesar de estudos, principalmente na área das Ciências Humanas, e do acesso à informação que há uma diversidade sexual, e que não podemos inferir ou predizer a orientação sexual ou identidade de gênero dos sujeitos, observamos que a população ainda demonstra muita intolerância, embasando suas crenças em mitos – conferindo uma identidade social deteriorada à população LGBTQI+, fomentando discursos de ódio e estimulando a violência.

Estudo realizado por Silva *et al.* (2021) demonstra como tal situação pode ser impactante na vida de adolescentes, que ainda estão em processo de descobertas com relação a seus corpos. O estudo evidencia que adolescentes são submetidos cotidianamente a situações discriminatórias, tanto de familiares como da comunidade fragilizando o convívio social e o fortalecimento de vínculos, estimulando a evasão escolar e gerando sofrimento psíquico, tendo como consequência a depressão, ideação, tentativas de suicídio e o suicídio.

Dentre os estigmas tribais poderíamos citar como exemplo os sujeitos afrodescendentes, que têm determinadas partes do corpo como símbolo de estigma (pele, cabelo, boca e nariz) considerados feios e/ou ruins. De acordo com Silva (2016), as culturas negras continuam a sofrer “investidas de silenciamento”. A autora escreve:

[...] o mundo é dinamizado pela hegemonia eurocêntrica cristã, cujos padrões de dominação se pautam na universalização de ditames e imperativos, produzindo leituras dos outros através dos seus códigos em línguas imperiais e teologias predestinadas; na contramão, lutando contra o esquecimento, a exclusão, a marginalização, a espoliação de seus seres, saberes e percepções, estão grupos e agentes, cujas culturas não se enquadram na métrica cultural imposta por opressões e estigmas. (SILVA, 2016, p. 465).

A cabeça, como aponta a autora, seria um “território corporal” que possibilita a manifestação da cultura, tendo no cabelo e suas variações de penteados uma forma de comunicar sua estética e afirmar seu pertencimento. O cabelo poderia ser pensado como “modo de insurgência ao racismo expandido pelo eurocentrismo” (p. 468) e sua ideologia de superioridade que sempre tenta desumanizar o afrodescendente e sua cultura, utilizando-se dos mais variados artifícios, como comparações do sujeito a feições animais ou a quaisquer objetos que denotem inferioridade (SILVA, 2016).

2.2.3 Mapeando o indivíduo – a categorização

A sociedade cria critérios para categorizar os sujeitos e os atributos que serão considerados comuns, naturais e aceitáveis para cada pessoa em cada uma das categorias. Assim, é possível prever os indivíduos que serão encontrados em cada categoria por meio das “expectativas normativas” com seus requisitos, que contemplam aquilo que se espera que o indivíduo deveria ser. Em outras palavras, que preencha as “demandas feitas efetivamente” e possua o caráter atribuído pela classificação (GOFFMAN, 2008).

Ciente dos signos e símbolos sociais de estigma é possível durante o encontro com um estranho, sem dificuldades, ler suas marcas e relacionar aos estereótipos vigentes na sociedade, possibilitando identificar informações verídicas ou determinar preconceitos para lhe atribuir uma “identidade social” (IS). De acordo com Goffman (2008) possuímos dois tipos de IS: a identidade social virtual (ISV), com características e atributos criados a partir de uma demanda efetiva – exigências e afirmativas sobre o que o outro deveria ser –, e a identidade social real (ISR), que são as categorias e atributos que, de fato, a pessoa possui. A discrepância entre a ISV e ISR, com efeito depreciativo, configura o estigma.

A IS apresentada por Goffman parte da concepção do interacionismo simbólico, uma abordagem sociológica que considera a identidade resultado da interação sujeito/sociedade. O “eu” do sujeito é formado e moldado numa interação entre (mundo pessoal/mundo público) constante com as outras culturas e diversidades de identidade oferecidas pelo mundo, numa

espécie de “sutura” da identidade do sujeito à estrutura, tornando os sujeitos mais “unificados e predizíveis” (HALL, 2006, p. 12). Mas, se a estrutura muda, consequentemente, a identidade também mudará, conforme salienta Hall (2006).

Mudanças estruturais e institucionais fazem com que as identidades entrem em colapso, antes “unificadas e estáveis” agora se tornam fragmentadas, compostas de várias identidades (familiar, religiosa, política, profissional, étnica, etc), tornando o processo de identificação “provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 12). Essa variabilidade de identidade produz o sujeito moderno: “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Assim, de acordo com Hall, ela é construída historicamente, é plural, contraditória, continuamente deslocada, incompleta, incoerente, não estando restritas somente a tributos, mas são por eles influenciados.

O estigma ocorre no mundo das relações humanas, no encontro do considerado “normal” com o “estigmatizado”, classificado por Goffman (2008) como “contatos mistos”, em que ambos estão na mesma “situação social” quando na presença um do outro. Goffman deixa claro em seu livro que o que lhe interessa é entender como ambos poderão reagir aos “contatos mistos”. O autor não levou em consideração a influência dos meios de comunicação como jornais impressos, revistas, livros, rádio e com menor influência a televisão (TV) – já que em 1963, poucas pessoas ainda tinham acesso a essa tecnologia para veicular e disseminar os discursos de verdade sobre os estigmas.

Na contemporaneidade, com o avanço das tecnologias e da internet, as mídias digitais se transformaram em um dos principais meios de comunicação. Por meio da tela do computador, *smartphones* e *tablet* é possível ouvir e ver as pessoas, transmitir informações, propagar *fake news*, trabalhar, estudar, entre outros. Os símbolos inscritos nos corpos/sujeitos, agora, podem ocorrer tanto face a face (presença física) como tela a tela (comunicação por mídias digitais). Poderíamos então ampliar a definição de “contatos mistos” para todo contato físico ou virtual entre “normais” e “estigmatizados”.

É possível que o estigma também ocorra sem os contatos mistos. Aqui incluo os estudos que reportam o auto-estigma ou estigma internalizado, quando o indivíduo aceita e aplica contra si estereótipos, apresentando diminuição da autoestima e autoeficácia (OLIVEIRA, 2015) – o que não deixa de ser reflexo de contexto social. Em tal situação o estigma poderia ocorrer face a tela (comparações aos padrões midiáticos) e/ou face ao espelho (idealização da imagem ideal). Devido aos sérios problemas causados à saúde, foram criadas

escalas de avaliação do estigma internalizado, comumente utilizados em pessoas com transtornos mentais, que auxiliam no diagnóstico e na avaliação da eficácia do tratamento (SOARES *et al.*, 2011).

Independentemente de como ocorra o estigma, por contatos mistos físico/virtual ou auto-estigma, o indivíduo deixa de ser considerado em sua totalidade ou deixa de se considerar. Ele é reduzido e diminuído ao seu estigma, ou seja, nesse momento não existe um sujeito, um outro, existe somente um estigma. Nos contatos mistos, não raro é possível com base no estigma apresentado conferir ao estigmatizado outras imperfeições ou atributos não desejados (GOFFMAN, 2008). Como exemplo, podemos citar os comentários de dois narradores esportivos, sobre o cabelo *black power* do jogador Celsinho do Londrina, durante a transmissão do jogo entre Goiás e o time paranaense, em Goiânia, no dia 17 de julho de 2021. O narrador comenta que o cabelo do jogador, por seu formato, é “pesado”, “imundo” e “parece mais com uma bandeira de feijão”²².

Muito provavelmente, não é esta a percepção do jogador sobre seu cabelo, mas é “obrigado” a ouvir e sentir o fardo do estereótipo do cabelo desviante, o preconceito sobre a impossibilidade de se aceitar e aceitar uma cultura, de ser representatividade para muitos jovens e receber a violência promovida pela discriminação. Confirmando o que foi descrito anteriormente, para outro fator importante referente ao estigma, por mais que o indivíduo não aceite o estigma, por mais que se considere normal, sofrerá os efeitos das percepções de outras pessoas sobre seus atributos.

Os “contatos mistos”, em algumas situações, são angustiantes tanto para “normais” quanto para “estigmatizados”. Muitas vezes ambos esquematizam a vida para evitar tais momentos, pois de acordo com Goffman (2008, p. 23), “[...] quando se encontram, ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma”. O estigmatizado tende a ficar inseguro sobre como será recebido, incerto em qual categoria será conceituado/definido com base em seu estigma. Inúmeras situações/sensações podem acontecer, entre elas: a de estar em exibição; quando ao desempenhar bem alguma atividade lhe ser conferido sinais de capacidades notáveis, extraordinário/sobrenatural; medo de expressar emoções, pois elas podem ser associadas unicamente ao seu estigma (predisposição genética); perda da privacidade, com perguntas curiosas de estranhos ou intimidade em excesso pelos que se consideram simpáticos à sua situação; receber ajuda que não deseja ou quando não há necessidade. Diante de tais

²² Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/07/19/narrador-e-comentarista-chamam-cabelo-black-power-de-jogador-de-pesado-e-imundo-durante-jogo-em-goiania.ghtml>.

situações e sensações, ele pode criar uma “capa defensiva”, uma resposta antecipada, que pode ser de timidez ou agressividade. Mas o que o estigmatizado mais deseja é ser um “normal” e para tanto busca uma possível “cura”.

2.2.4 A correção e o controle da informação

Como seria possível “curar” o estigma? Para muitos estigmatizados, se transformando em “normais”. O termo “estigma” ocupa uma dupla perspectiva, a do estigmatizado desacreditado (quando sua característica distintiva é conhecida/evidente); e estigmatizado desacreditável, quando sua característica não é conhecida/evidente – neste caso é possível manipular a informação sobre seu “defeito” (exibir/ocultar), sendo possível estabelecer o controle da informação, modular a vida a esconder o que poderia inferiorizar e excluir.

Desta forma, nem sempre as informações lidas nos corpos/sujeitos são “confiáveis”, uma vez que nem todos os estigmas são passíveis de identificação, seus estigmas não estão inscritos de forma visível no corpo. Quando a marca é visível algumas possibilidades de correção se apresentam, podendo ocorrer de forma direta ou indireta. De forma direta, quando tenta corrigir o seu defeito, com tratamentos e produtos diversos, cirurgias, cursos. Todavia, mesmo com a correção o indivíduo não recebe um status de normalidade, e sim de transformação do ego – uma pessoa com correção. De forma indireta, ocorre por um esforço individual para conseguir realizar algo que poderia ser considerado inadequado/incoerente em sua situação, conferindo uma “interpretação não convencional do caráter de sua identidade social”, extraordinário, sobrenatural (GOFFMAN, 2008).

De acordo com dados da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBCP) o Brasil é um dos países que mais realizam cirurgias plásticas em jovens de 13 a 18 anos, dessas, as principais são a de implante de silicone, a rinoplastia e a lipoaspiração²³. Nada contra as modificações corporais, o problema é quando os jovens acham que ao modificar o corpo com tais procedimentos poderão se sentir felizes e aceitos, já que “corrigiram” o que possivelmente era um “defeito”. E saímos do foco da questão: não é a “cura” do estigmatizado que irá mudar um contexto social, mas a “cura” do “normal”.

De acordo com estudo realizado por Lopes (2016), os jovens não se percebem produto e alvo de uma cultura de consumo. Em suas narrativas afirmam não concordar com os padrões

²³ Reportagem disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/cresceu-mais-de-140-o-numero-de-procedimentos-esteticos-em-jovens-nos-ultimos-dez-anos/>.

de beleza idealizado pela mídia, mas buscam pelo ideal, evidenciando uma naturalização dos padrões, aceitos sem muitas reflexões. A “ditadura” da beleza, firmada pelo capitalismo torna a diferença desviante. E é aqui que me refiro à “cura” do “normal”, pois não é o “desviante” que tem que se adequar, mas, o “normal” que precisa compreender como se dá a construção de um discurso de verdade que irá influenciar de forma imperativa na vida de um outro.

2.2.5 Estigma e ambiente escolar

O preconceito criado com base na característica/atributo promove discriminação e favorece o desenvolvimento da violência, que pode se manifestar das mais variadas formas (física, psicológica, simbólica etc.), deixando marcas significativas no estigmatizado. Os padrões incorporados os tornam susceptíveis ao que os outros veem como seu defeito, fazendo, mesmo de forma involuntária, que tenham pensamentos negativos sobre si, por não atingir determinado nível de adequação. Um sentimento muito presente seria a vergonha, podendo desencadear um tipo de auto-ódio e autodepreciação, que se manifesta no contato social e principalmente na presença do espelho, momento em que estamos cara a cara com nossa imagem real (GOFFMAN, 2008).

O ambiente escolar é um espaço de “contatos mistos”, nele os diferentes corpos/sujeitos se encontram e promovem a expressão da diferença. Os alunos percebem que nem todos os colegas vivem seu estilo de vida, aceitam suas regras, compartilham dos mesmos interesses, ideologias, crenças, religião. Os corpos/sujeitos são únicos, cada um com seus atributos e sua subjetividade. No entanto, nem sempre é fácil aceitar a diferença e pode ser angustiante se sentir diferente.

No ambiente escolar o estigma pode desencadear o *bullying* e/ou o *ciberbullying*, fenômeno que abrange manifestações agressivas, intencionais e repetidas, realizadas geralmente por grupos de estudantes, tendo como principal característica uma relação desigual de poder. Muitas vezes, inicia-se com os apelidos, gozações e agressões físicas. O *bullying* pode desenvolver uma série de consequências, desde os “sintomas psicossomáticos, transtorno do pânico, fobia escolar, timidez patológica, transtorno de ansiedade generalizada, depressão, anorexia, bulimia, transtorno obsessivo-compulsivo e transtorno do estresse pós-traumático” (MATOS; ZOBOLI; MEZAROBA, 2012, p. 275). E em menor proporção a esquizofrenia, suicídios e homicídios (MATOS; ZOBOLI; MEZAROBA, 2012).

O problema central aqui não é a diferença, mas a forma como os alunos olham as diferenças, desta forma o ambiente educacional teria papel crucial na possibilidade de oferecer

as mais variadas experiências, mediadas pelo professor, para uma educação estética. Como destaca Dantas Junior (2012), as instituições educacionais precisam desenvolver a autonomia dos sujeitos e ampliar as diversidades culturais, trabalho que pode ser realizado por meio do cinema.

2.2.6 Escola e a mídia-educação: para uma formação cidadã

Na contemporaneidade, observamos um aumento da disseminação e uso das tecnologias digitais (TD) de forma significativa, principalmente entre a população jovem. De forma muito dinâmica vão sendo desenvolvidos novos meios de comunicação, e seus praticantes vão desenvolvendo novas formas culturais, recriando seus usos. As novas formas de comunicação também inferem em novas formas de aprendizagem, de disseminação de conteúdos e de culturas digitais, sendo imperativo repensar a educação, a escola, a formação de professores e os processos de ensino aprendizagem (LUCENA, 2016).

Os profissionais da educação, na contemporaneidade, de acordo com Fantin (2006) têm encontrado inúmeros desafios para o desenvolvimento da prática educativa, principalmente com a incidência das novas tecnologias digitais, que passaram a tomar a atenção dos alunos em todos os ambientes. Comprovando a importância da inclusão das TDIC²⁴, não apenas de forma instrumental, mas sobretudo com um trabalho metodológico que possibilite se apropriar criticamente das mídias digitais.

As mídias digitais se configuram, hoje, principalmente após o período mais complexo da pandemia, como as principais formas de socialização, trabalho, acesso à educação, lazer e cultura. Educação, professores e alunos foram literalmente “engolidos” pelas TIDC de forma abrupta, apesar dessas tecnologias estarem presentes no cotidiano da maioria dos profissionais da educação e alunos. Ambos não estavam preparados para lidar com tais recursos de forma tão intensa, deixando evidente, principalmente em escolas públicas brasileiras, as questões referentes a aspectos pedagógicos como a importância da formação continuada de professores e os trabalhos com as mídias digitais na educação para formação humana; e acesso a esses recursos, pois, nem todos os alunos estão conectados, a *internet* ainda não chegou em todos os territórios brasileiros, nem todas as famílias brasileiras podem pagar por um aparelho *smartphone* e pela *internet*, garantido acesso e permanência dos alunos no novo contexto educacional (SANTOS; SANTOS; MEZZAROBÀ, 2020).

²⁴ Conjunto de dispositivos que funcionam por meio digital como o computador, o *tablet*, o *smartphone* e que permita a navegação na internet (CORRÊA; BRANDEMBERG, 2021).

Apesar de passarmos a maior parte do tempo com *smartphones* nas mãos, o mito de que “os jovens dominam o mundo digital” foi percebido durante as aulas remotas. A articulação das mídias digitais com a educação precisa ser trabalhada com outra perspectiva de currículo, o que não significa mudar completamente o processo educacional, mas ampliar as possibilidades de ideias e metodologias, possibilitando uma transmissão simbólica significativa aos alunos (SANTOS; SANTOS; MEZZAROBÀ, 2020), e aqui poderíamos destacar os trabalhos e estudos do campo da mídia-educação.

A mídia-educação pode ser compreendida em três dimensões, como campo de conhecimento interdisciplinar (intersecção entre Ciência da Educação e da Comunicação), como uma disciplina e como prática social. Com seus sentidos culturais, as mídias são mediadoras entre o sujeito e uma cultura mais ampla, estabelecendo uma relação teórico-prática (FANTIN, 2006).

A educação para as mídias surge da interface “educação-comunicação”, campo teórico-prático, preocupado com as mediações escolares para capacitar crianças e professores para uma recepção/produção ativa e responsável com relação ao uso das TIDC. Apesar das crianças estarem rodeadas de mídias digitais e redes sociais, tais tecnologias ainda são pouco utilizadas/trabalhadas de forma pedagógica na escola, privando as crianças de ampliar o olhar para uma atitude mais crítica referente ao que “assistem, acessam, interagem, produzem e compartilham” (FANTIN, 2011, p. 28), demonstrando, ainda segundo a autora, uma precariedade em relação a aspectos como: reflexão sobre linguagens; conteúdos; meios; e interesses econômicos. Nesse sentido, os objetivos da educação para as mídias

[...] dizem respeito à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação. A educação para as mídias é uma condição de educação para a cidadania, um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais (FANTIN, 2006, p. 30-31).

A autora destaca que apesar do conceito de cidadania ser fluido, a mídia-educação enquanto condição de educação para a cidadania está articulada às dimensões²⁵ do direito civil, da cidadania política, da cidadania social e da cidadania cultural. A mídia-educação favorece o desenvolvimento da cidadania de pertencimento e a instrumental, o que poderia desencadear

²⁵ A características apresentadas referentes ao conceito de cidadania fazem referência ao trabalho de Rivoltella (2002).

uma reflexão tanto da sociedade civil como dos poderes políticos aos “valores da cidadania” e contribuir para construir a cidadania (FANTIN, 2011).

A mídia-educação reafirma o espaço escolar como espaço de socialização, da diversidade, de pessoas, saberes que (re)produzem e (re)criam arte, cultura e conhecimentos. Falar em cidadania é pensar em democratizar as mídias para assegurar o trabalho das dimensões crítico-reflexiva (educar sobre/para os meios), metodológica-instrumental (educar com os meios) e expressivo-produtivas (educar através dos meios), garantindo uma participação ético e estética responsável do compartilhamento e produção de saberes e conteúdos referentes ao uso das mídias – uma vez que elas também podem ser utilizadas de forma discriminatória e acrítica, na disseminação de *fake news* e culturas de exclusão e violência (a disseminação de ódio nas redes); bem como a garantia de interagir de forma significativa com as produções e de também produzir.

As mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes para nossa prática sócio-cultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo e apesar dessas mediações culturais ocorrem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas (FANTIN, 2006, p. 27).

É necessário a formação do “mídia-educador”, um professor atualizado, com condições de integrar as diversas mídias no trabalho pedagógico, que além dos saberes e competências de sua disciplina agregue os saberes possibilitados pelas mídias. Este professor teria um perfil educador-pesquisador, em que sua atividade de pesquisa é uma ação, opção de intervenção e oportunidade de reflexão (FANTIN, 2006). Com uma perspectiva ampla que articula as novas culturas digitais, é possível mobilizar os alunos para a reflexão dos mais variados assuntos da sociedade, que não podem ser negligenciados pela escola pois refletem na formação humana.

Desta forma a mídia-educação, ao garantir a cidadania, problematiza a participação cidadã nos espaços digitais, que não são neutros, e que veiculam discursos de verdade que, por mais que assegure a participação de cada sujeito com seus aparelhos, também marginaliza algumas formas de expressões culturais, dando espaços aos estigmas, propagando estereótipos, preconceito, discriminação, exclusão e violência. Possibilitar a formação do aluno “crítico-ativo” pode ampliar o olhar para a resistência às desigualdades sociais, desnaturalizando o que é imposto por uma indústria cultural.

Dentre as mais variadas formas de trabalhos com a mídia-educação, Fantin (2006) destaca o uso do cinema. Tal mídia ganha potência no contexto educacional ao possibilitar tratar das condições humanas, das resistências, das metáforas e dos deslocamentos. As palavras e as imagens são carregadas de sentido, estabelecem uma comunicação, transmitem os símbolos. A experiência compartilhada e a escuta auxiliam na tomada de decisão, nos ajuda a olhar para nós mesmos e para o outro, a pensar no cuidado de si, a pensar sobre o corpo e o que infere sobre esses estigmas, a perceber em que se justifica a injustiça, discriminação e marginalização.

De acordo com Fantin (2006), o cinema pode ter grande influência na formação da criança, da “vivência à experiência fílmica – fruição, análise, compreensão criativa, e produção de mídias em contextos educativos pode contribuir para que a poesia do cinema se manifeste na participação estética das crianças, em sua cultura e experiência coletiva de significação” (FANTIN, 2006, p. 19), sendo necessário que a educação e a escola acionem cada vez mais o cinema em sua agenda, para pensar tanto na experiência como na formação e em uma educação inclusiva e acolhedora.

2.3 CINEMA

Neste tópico a pretensão é apresentar como a relação entre o cinema e educação é potente para promover uma educação estética. Considerando o ato de assistir filmes uma “prática social” que contribui para formação cultural e educacional (DUARTE, 2002), destacando seus “fundamentos educativos” (ALMEIDA, 2017), dialogando como a “educação do olhar” que possibilita olhar o outro e a si mesmo, a refletir sobre as diferenças e os modos de vida (FISCHER, 2020).

2.3.1 Cinema e educação

A educação (formal, não formal e informal) é o meio pelo qual a sociedade transmite seus códigos e significantes para circular suas regras, culturas e modos de vida. O cinema, como artefato cultural carregado de significantes e significados, transita entre esses diferentes espaços, com propósitos e finalidades distintos, mas produz efeitos similares, ou seja, pode resultar em um processo formativo. Diante disso, seria necessário pensar sobre seu uso no contexto da educação formal, apropriar o aluno de sua linguagem e pensar em modos de permitir a construção de experiências estéticas significativas.

Encontramos uma diversidade de perspectivas nas abordagens que relacionam cinema e educação. Almeida (2017) classifica três tipos: as mais conservadoras, as mais amplas e as que estão entre os dois polos. Entre as mais conservadoras, estão as que fazem o uso pedagógico do cinema, principalmente enquanto ferramenta ou meio para alcançar um objetivo. Na perspectiva ampla estão as/os autoras/es que consideram o cinema como “revelador de realidades, produtor de sentidos” (ALMEIDA, 2017, p. 4), que consideram o filme com uma obra de arte a ser apreciada pelo espectador. Já entre os dois polos, estão os autores que transitam entre o uso como ferramenta, enquanto criação artística e os que estimulam a criação de filmes pelos alunos (ALMEIDA, 2017). O quadro 3 apresenta um resumo dos autores/as que se aproximam das abordagens descritas.

Quadro 3 — Perspectivas nas abordagens sobre a relação cinema e educação

PERSPECTIVAS	USOS DO CINEMA	AUTORES
Conservadoras	Uso dos filmes em sala de aula como ferramenta para fins educacionais, pedagogizando o cinema	Marcos Napolitano (2003); Leonardo Carmo (2003)
Ampla	Consideram o cinema como revelador de realidades, produtor de sentidos	Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2011)
Entre os dois polos	Abordagem sociológica que considera o cinema como forma de conhecimento	Rosália Duarte (2002)
	Entendem a organização das imagens filmicas como uma disposição didática	Miranda, Coppola e Rigotti (2006)
	Considera o cinema como uma produção cultural	Fabris (2008)
	Dimensionamento dos aspectos sensíveis e criativos do cinema, com substratos extraídos de suas respectivas pesquisas de campo em escolas públicas francesas e brasileiras	Bergala (2008) e Fresquet (2013)

Fonte: Elaborado a partir de Almeida (2017).

O quadro 3 sintetiza a descrição de Rogério de Almeida sobre abordagens e os principais autores que trabalham suas perspectivas. O autor se posiciona de maneira convergente às perspectivas amplas, principalmente a agenda para pesquisas em cinema e educação proposta por Marcello e Fischer (2011). A agenda possui 20 tópicos direcionados a pesquisadores que tem o objeto de pesquisa situado nas inter-relações entre cinema e educação, e apresenta a possibilidade de pensar o presente por meio do cinema através de “pedagogias do olhar” (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 517).

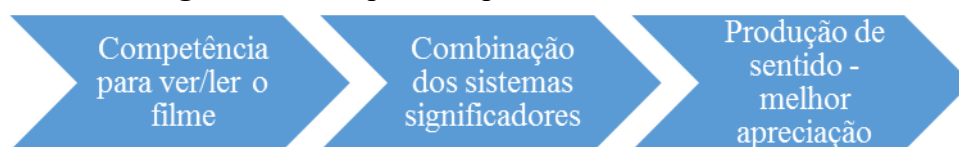
Duarte (2002) também acredita no papel educativo dos artefatos culturais, em especial o filme. A autora destaca ser possível pensar o filme como uma importante instância “pedagógica” (DUARTE, 2002 p. 81), sendo necessário “ensinar a ver” o audiovisual, que seria

equivalente ao saber ler o que está escrito. Sendo assim, o saber ver está condicionado a um aprendizado, a um treinamento, um estudo para apropriação de uma linguagem visual e sonora. Escreve a autora:

Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui *poder* em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para aquisição desse domínio e para a ampliação da competência para ver, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever (DUARTE, 2002, p. 82).

Nessa perspectiva, o “saber ver” vai além de assistir ao filme, é necessário, segundo Duarte, conhecer os “sistemas significadores” do cinema (DUARTE, 2002, p. 38) utilizados para estruturar sua linguagem (câmera, iluminação, som, montagem/edição etc.), na produção cinematográfica, ou seja, a linguagem do cinema, seus significados são produto da combinação dos sistemas significadores, resultando no efeito total do filme. Diante disso, quanto melhor a competência para ver/ler o filme, melhor será a apreciação da obra (figura 1), sendo possível também sua “escrita”.

Figura 1— Competência para ver/ler o cinema/filme



Fonte: Elaborado a partir de Duarte (2002).

A figura 1, esquematiza o processo de competência para ver/ler o cinema/filme. A interpretação dos filmes para Duarte (2002) é produto de um esquema complexo que envolve a articulação das experiências de vida (saberes e informações adquiridos) e a experiência com a obra. Interpretar e significar está associada à “competência para ver”, que solicitam recursos de natureza cognitiva e intelectual.

Pensar em experiências filmicas no contexto educacional é contribuir para a produção de sentido e significado, para o processo de apreciação que significa “dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive” (DUARTE, 2002, p. 89). Saber ver/ler os artefatos culturais (cinema) se torna imperativo no atual contexto social que dissemina discursos de verdade de forma rápida e global pelas mídias digitais, o qual também influi nos

modos como somos capturados por convenções sociais sobre o que é considerado “normal/anormal” em determinado contexto social.

As convenções cinematográficas são resultado das inter-relações que envolvem cinema/sociedade. O que aparece na tela, dado com algo natural esteticamente, que não causa estranhamento (como exemplo: o bandido ou assassino negro), evidencia que algumas obras refletem valores e modos de ver/ser e reproduzem discursos de grupos considerados padrões para a norma, em um dado contexto social e cultural no qual o filme está inserido (DUARTE, 2002). Assim, o filme pode ser um instrumento de reflexão ou de incentivo à manutenção de padrões.

As repetições constantes das convenções audiovisuais difundem os padrões socialmente aceitos e “[...] dificultam ou retardam o surgimento de outras formas de representação, mais plurais e democráticas” (DUARTE, 2002, p. 56). O cinema com seus modos de endereçamento²⁶ pode manipular o espectador a “resistir ou subverter quem um filme pensa que eles são ou quem um filme quer que eles sejam” (SILVA, 2001, p. 12). O cineasta fazendo uso da linguagem audiovisual, delimita quem é o jovem, seus gostos, modos de ser, e essa representação pode afetar de forma positiva ou negativa suas identidades. Mas, como Fischer (2020) destaca, a manipulação ocorre principalmente entre os jovens menos informados, que quando capturados, apresentam maior possibilidade de reproduzir de forma acrítica o preconceito, exclusão, marginalização e as mais diversas violências.

Duarte (2002) destaca que é preciso oferecer acesso aos bens culturais, pois “[...] ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológica e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 17). Nesse sentido, a autora compreende que o cinema é conhecimento e deveria ser tão valorizado no ambiente escolar para o processo de construção do conhecimento, quanto qualquer outra linguagem. Contudo, apesar de uma relação de longa data entre cinema e educação, o filme ainda é utilizado com maior intensidade para ilustrar o conteúdo de disciplinas.

Almeida (2017) critica a apropriação do cinema reduzida a instrumento e/ou meio, pois desconsidera o filme como uma obra com linguagem própria e que permite experiências significativas que vão além de conteúdos escolares. O autor destaca que apesar das contribuições imprescindíveis de Duarte (2002) para as pesquisas em cinema e educação, a

²⁶ Como destaca Elizabeth Ellsworth: “Se você compreender qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, por exemplo, você poderá ser capaz de mudar ou influenciar, até mesmo controlar, a resposta do espectador, produzindo um filme de uma forma particular” (SILVA, 2001, p. 12).

autora subordina a obra de arte ao fazer pedagógico, limitando seu uso²⁷ às reflexões das temáticas dos conteúdos. Almeida (2017) não é contra o uso do filme em contexto educacional, considera válidas todas as abordagens, mas destaca que é preciso oferecer espaços de fruição da obra em si, enquanto arte.

Almeida (2017) considera o cinema “[...] como a invenção de um mundo que dialoga com o mundo concreto e com o mundo do espectador [...] uma articulação entre o real que lhe ultrapassa e o interior de quem o vê” (ALMEIDA, 2017, p. 13). Nesse sentido, ele apresenta sete fundamentos educativos para pensar a relação cinema e educação: cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico e poético. Os fundamentos são descritos como “[...] modos de ver ou iluminar o fenômeno cinematográfico” (ALMEIDA, 2017, p. 14), priorizando assim, uma das perspectivas (quadro 4).

Quadro 4 — Fundamentos educativos do cinema

PERSPECTIVAS	Cognitivo	O espectador não passivo, a história do filme só se constrói por meio de sua atividade cognitiva (processo psicológico dinâmico)
	Filosófico	O cinema é criação de novas ideias para estimular o pensamento com seus dilemas diegeticamente “reais”
	Estético	Ao disseminar sonhos, incutir desejos e fabricar sensações, o cinema educa para o intelecto (fundamentos cognitivos e filosóficos) e para a sensibilidade
	Mítico	O cinema permite apresentar grandes figuras da humanidade em ação vivenciando seus conflitos (coragem, justiça, paixão, traição etc.), para propor uma mitologia moral
	Existencial	O cinema permite uma reflexão de si, a ver o outro e a se ver como se fôssemos outro
	Antropológico	O cinema é um faz de conta que dissemina imaginários
	Poético	O cinema fabrica estados poéticos que nos arrebatam por seu gesto, estilo ou forma. A emoção do contato com a obra é resultado da criação do cineasta

Fonte: Elaborado a partir de Almeida (2017).

O quadro 4 apresenta de forma muito sintética os modos de relacionar cinema e educação. Assistir a um filme pode nos fazer transitar entre os sete fundamentos, na medida em que não são dimensões separáveis, se inter-relacionam e se completam para contribuir com a compreensão dos modos como são produzidos, circulados, interpretados e recebidos os sentidos

²⁷ É importante destacar que Duarte (2020) considera que não é necessário amarrar filmes a temáticas, uma vez que, a maior parte das obras cinematográficas permite discutir os mais variados assuntos. A autora destaca que o importante é ter algum conhecimento de cinema que contribua para as escolhas das obras, levando em consideração os objetivos da aula, mas não sendo o conteúdo o critério para exibir, por exemplo, o filme “Vidas secas” (1963) de Nelson Pereira dos Santos.

e as imagens do cinema. Dessa forma, a escola é o ambiente para acesso, valorização da fruição e, principalmente, ambiente para ensinar a ler a linguagem cinematográfica, não com intuito de impor critérios de gosto, mas, de possibilitar a “[...] diversidade estética, narrativa, geográfica e cultural” (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 75).

A experiência fílmica, muitas vezes, captura o espectador para um lugar outro, uma realidade outra, na qual o espectador se vê imerso em outro universo. No entanto, esse universo distinto apresenta situações de conflitos entre o sujeito e o outro, o sujeito e o mundo e o sujeito e si mesmo, que, muitas vezes, se assemelham a situações encontradas em nossa realidade. Passamos a nos ver na tela, e a refletir na situação problema evidenciada, buscando respostas junto com personagem e experimentamos com ele suas atitudes.

Verdadeiramente, dialogamos com os personagens, mesmo sabendo que eles não podem nos ouvir, insistimos. Damos conselho, brigamos, ficamos chateados e tentamos alertá-lo/la dos perigos iminentes, e ficamos felizes e vibramos quando ele parece nos ouvir. Essa atividade se inicia no universo do filme e aos poucos se estende para o cotidiano do espectador, situações similares nos colocam cara a cara com nossos medos, desejos, problemas, conflitos, crenças, costumes. Passamos a refletir sobre nós mesmos, buscamos compreender “[...] como nos tornamos o que somos, que discursos nos subjetivam, a que verdade nos amarramos (ou: que verdades nos amarram?)” (FISCHER, 2009, p. 95).

Essa atividade reflexiva, que parte da imersão nas linguagens audiovisuais, possibilita um trabalho em direção de si mesmo para pensar o presente, sendo caracterizada por Fischer (2009) como um exercício genealógico com indagações que nos aproximam do exercício do cuidado de si²⁸. Assim, é possível operar com o cinema/filme como fontes de educação do olhar e de transformação ética de si mesmo. No entanto, esse exercício exige a mediação do outro²⁹, aquele que nos encoraja a compreender e refletir sobre nossos modos de vida para montar a “maleta de discursos verdadeiros” (FISCHER, 2009, p. 95) que menos estigmatizam a construção das subjetividades.

²⁸ Dedicar-se a si mesmo por uma série de exercícios e práticas para uma conversão e transformação de si mesmo contínua (FOUCAULT, 2010).

²⁹ O “outro”, que questionava o sujeito para o cuidado de si na antiguidade era o “mestre”, na contemporaneidade, esse “outro” poderia ser a figura do professor, desde que com uma perspectiva diferente de ensino. O cuidado de si, por meio de seus exercícios, tem como objetivo central o sujeito e não a transmissão de conteúdos.

3 PRECIOSA – UMA HISTÓRIA DE ESPERANÇA

Nesta seção, relato minha primeira experiência com o impacto que a obra gerou, apresento elementos sobre sua produção enquanto artefato cultural em formato audiovisual, além de apresentar uma sinopse expandida e relacionar os acontecimentos identificados no filme ao contexto brasileiro. Ademais, problematizo o corpo e os estigmas da jovem protagonista do filme e desenvolvo a análise poética.

3.1 EXPERIÊNCIA DO PRIMEIRO ENCONTRO: O CHOQUE³⁰

Foi na disciplina de “Cinema, imagem e educação”, ofertada no segundo semestre de 2020 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, ministrada pelos professores Cristiano Mezzaroba e Fabio Zoboli, que tive a oportunidade de conhecer muitas obras cinematográficas relevantes para minha formação humana/acadêmica/profissional. Ofertada de forma remota, em virtude da pandemia da Covid-19, sua metodologia consistia em aulas síncronas e assíncronas.

Nas primeiras aulas, o foco era nas discussões sobre cinema e educação, contando com a participação de professores(as) e pesquisadores(as) de várias regiões brasileiras, fora do país e de diversos campos do conhecimento (Direito, Jornalismo, Educação Física, Letras e Pedagogia). Já as aulas assíncronas eram dedicadas à leitura dos textos e às sessões dos filmes propostos.

Em um dos encontros, a professora Dra. Tereza Rodrigues Vieira, da Universidade Paranaense (UNIPAR), foi convidada para falar sobre cinema, bioética, direito e educação, e solicitou que lêssemos dois artigos e assistíssemos a dois filmes: “Capitão fantástico” (EUA, 2016) e “Preciosa – uma história de esperança” (EUA, 2009). Este último, foi o filme selecionado para o desenvolvimento deste trabalho dissertativo. Assisti aos filmes na respectiva ordem, não realizei leitura antecipada dos dois textos sugeridos, fui para a fruição sem expectativas, sem direcionamento do olhar, sem reflexões antecipadas para assimilar minhas primeiras impressões. Fiz minhas anotações referentes à primeira obra e, posteriormente, sobre a segunda.

³⁰ Trago a experiência subjetiva do contanto com a obra, por esse motivo, conjugo o verbo na primeira pessoa.

Quando assisti “Preciosa” tomei tantos sustos com tudo que estava ali presente em cena, que em alguns momentos meus olhos se recusavam a olhar. Por vezes desviei o rosto, instantaneamente meu corpo respondia retraindo-se, meu cérebro tentava decodificar os acontecimentos. Mesmo sabendo que as imagens diante dos meus olhos se tratavam de um filme, ou seja, uma ficção, não conseguia controlar a reação do meu corpo. Senti raiva, revolta, dor, estômago embrulhado, fiquei triste. Diante disso, passei muitos dias pensando em Preciosa.

Com isso, estava presa nas cenas, na perversidade de alguns dos humanos ali apresentados e, por isso, pensei em nunca mais querer ver o filme novamente. Meu corpo reagiu de forma muito mal, fiquei bastante triste, impactada, sem ânimo, pensando em como sou impotente diante de tanto sofrimento. Voltava para minhas atividades cotidianas, para minha “cegueira moral” (meu local de privilégio) e, do nada, estava eu pensando na narrativa. Estava evidente que precisava conversar sobre o que o filme me mostrou, sobre a vida da personagem e a relação entre a história fictícia e as histórias reais de jovens estudantes.

Duarte (2002) credits que o primeiro contato com o filme produz apenas *Imagos*³¹ (marcas, traços, impressões e sentimentos) significantes, o qual serão aos poucos e sem pressa sendo significados. Esse conceito (*Imago*) é utilizado pela autora para explicar o processo de interpretação de um filme, destacando o modo como atribuímos significados às obras é fruto de um esquema complexo construído pela articulação entre as experiências de vida (informações e conhecimentos de si próprio e da vida) e com os artefatos audiovisuais (filmes). Assim, a soma das experiências de vida com as experiências fílmicas e o domínio progressivo de sua linguagem vão construindo e reconstruindo as marcas/sentimentos deixadas em nós.

O impacto, a marca/sentimento deixada pelo filme me conduziu a um movimento reflexivo, um exercício de voltar-se a si³². Um trabalho ético sobre si, de indagações sobre os modos como nos fazemos, e entender o que está ao nosso alcance para promover uma conversão para sermos diferentes de quem somos (FISCHER, 2009). O cinema/filme como uma fonte especial de educação do olhar para uma conversão ética estética de si mesmo.

³¹ *Imago* “é uma espécie de referencial inconsciente que orienta, seletivamente, a forma como apreendemos o mundo. Trata-se de um tipo de esquema imaginário adquirido, um clichê, por meio do qual o sujeito visa o outro; esse esquema pode ser composto tanto de sentimento e comportamentos como de imagens (LAPLANCHE; PONTALIS, 1967) e não é acessível a consciência de forma imediata” (DUARTE, 2002, p. 73-74).

³² No livro a “Hermenêutica do sujeito”, Michel Foucault descreve o que seria a conversão do olhar no período helenístico e romano tendo como referência os textos de Plutarco, Sêneca, Epicteto e Marco Aurélio. A conversão consiste em voltar o olhar para si mesmo, desviando-se dos outros e das coisas do mundo (malévola curiosidade), para o deslocamento em direção a coisas agradáveis (estudar os segredos da natureza, ler histórias e nos retirar para o campo), tendo como meta a si mesmo, “[...] não a si enquanto objeto de conhecimento, mas a essa distância para consigo mesmo enquanto somos sujeito de uma ação que dispõe de meios para atingi-la, mas, acima de tudo, do imperativo para atingi-la. E o que há para ser atingido é o eu” (FOUCAULT, 2019, p. 200).

Passei a “conversar” com Preciosa para desconstruir meu olhar limitado sobre sua história. O foco não era a violência, embora, ela tivesse causado muito impacto, mas sim a luta de uma jovem estudante negra e pobre para sobreviver e vencer os problemas impostos por uma sociedade racista, sexista, patriarcal³³, gordofóbica³⁴, capacitista³⁵, homofóbica³⁶ etc. O objetivo era compreender como apesar de tantas condições adversas era possível olhar para um horizonte de esperança, encontrar caminhos para libertar as pessoas de discursos opressores que nos paralisam. Aqui, percebo – enquanto agente social que atua como professora de Educação Física (EF) em contextos educativos públicos – o quanto posso fazer pelas(os) *Preciosas*(os) que atravessam meu caminho, por meio de uma educação estética³⁷.

A história de Preciosa me reporta para a sala de aula da escola pública, com aproximadamente 30 alunos, na sua grande maioria moradores dos bairros e ruas mais vulneráveis, com corpos, histórias, culturas diferentes que interagem em um espaço comum – a escola. Dentro de cada classe temos *Preciosas* e *Preciosos* silenciados, demonstrando naturalidade em meio aos mais variados tipos de violências: familiares, institucionais e sociais. Corpos jovens que precisam de espaço para falar e serem ouvidos numa tentativa de criar elo com o meio e se compreender parte da sociedade, enquanto cidadãos.

Pergunto-me qual seria a postura do professor, enquanto mediador, em seu papel social ao ajudar os jovens a entender os símbolos, a cultura e os conhecimentos disseminados em nossa sociedade: seria transmitir o conteúdo, por meio de uma educação bancária³⁸? Ou tentar construir pontes que permitam problematizar e refletir questões que interferem na formação humana? Se os corpos estigmatizados, pelos mais variados motivos, são as maiores vítimas de um sistema social neoliberal que cultua a culpa da vítima para manter seus discursos de verdade, como evitar que os educandos/as sejam capturados para reproduzir de forma acrítica a opressão como forma de poder e dominação?

Esse texto não pretende encontrar respostas para essas perguntas, mas traçar reflexões que possibilitem pensar em caminhos, pensando nas possibilidades e potencialidades do uso de

³³ O patriarcado é um sistema social que privilegia as relações de poder e domínio dos homens sobre as mulheres e todos os demais sujeitos que não se encaixam no “padrão de normalidade” em relação à raça, gênero e orientação sexual.

³⁴ A gordofobia é o preconceito em relação ao corpo gordo.

³⁵ O capacitismo se refere à discriminação e o preconceito social contra pessoas com alguma deficiência.

³⁶ A homofobia está relacionada a atitudes e sentimentos negativos, discriminatórios ou preconceituosos em relação a pessoas que sentem atração pelo mesmo gênero.

³⁷ Construída a partir da experiência filmica, estimulando a reflexão crítica sobre quem somos, quem gostaríamos de ser e quais os caminhos para uma possível transformação.

³⁸ Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (2005), descreve que na educação bancária as relações educador-educandos se estabelecem por meio da narração/dissertação de conteúdos pelo professor. Nessa perspectiva, a educação se resume a um ato de depositar, doar, transferir e transmitir conhecimentos e valores.

filmes em contextos educativos, com fins a auxiliar uma educação/formação estética. A seguir, início as reflexões sobre a obra selecionada, sua narrativa e o corpo estigmatizado em um contexto social frutífero ao desvio.

3.2 SOBRE A PRODUÇÃO

A película “Preciosa – Uma história de Esperança” (2009), dirigida por Lee Daniels, é uma adaptação do livro *Push*, escrito por Sapphire (1996)³⁹, nome artístico de Ramona Lofton, professora, escritora e artista performática (respectivamente, figuras 2 e 3). Em sua trajetória, foi na vivência da prática pedagógica como educadora do encontro com várias jovens em uma escola no bairro do Harlem, em Nova York (EUA), entre 1987 e 1993, onde surgiu a protagonista da obra. Preciosa é um plural, nela estão relatos de vida de muitas mulheres e jovens afetadas por suas realidades, vítimas de diversos tipos de violência (SAMPAIO, 2015).

Figura 2 — Lee Daniels



Fonte: AdoroCinema.⁴⁰

Figura 3 — Sapphire



Fonte: Coolturpoint.⁴¹

Levando em consideração a biografia da autora da obra, que foi professora no bairro e também sofreu abuso sexual na infância, o livro parece se tratar de uma autobiografia. Mas, Sapphire destacou em entrevista que nenhuma personagem foi construída baseada em sua história, mas nos relatos reais de suas alunas. A professora olhou para suas alunas, para suas

³⁹ Lançado no Brasil em 2010 pela Editora Record, o livro é uma ficção de 192 páginas (<https://www.record.com.br/produto/preciosa/>). A autora também lançou pela Editora Record em 2015, o livro “O Garoto”, ficção de 462 páginas, uma continuação de “Push” agora com foco na vida de Abdul Jones, filho de Preciosa (<https://www.record.com.br/produto/o-garoto/>). Informações disponíveis em: <https://biblioo.info/sapphire-escritora-americana/>. Acesso em: 26 out. 2021.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-72279/fotos/detalhe/?cmediafile=19241681>. Acesso em: 19 mar. 2022.

⁴¹ Disponível em: <https://coolturpoint.wordpress.com/2012/05/21/push-o-precious-dos-versoes-de-uma-vida-dolorosa/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

lutas diárias para a forma como enfrentavam suas dificuldades e como conseguiam (sobre)viver (SAMPAIO, 2015).

O filme foi gravado pela Filmax, nos Estados Unidos, lançado em 2009, com duração de 109 minutos e faz parte do gênero drama. Além de Lee Daniels na direção, a obra teve produção de Oprah Winfrey, roteiro de Damien Paul, fotografia de Andrew Dunn, música de Mario Grigorov e contou com a interpretação de Gaborey Sidibe (Clareece Precious Jones) no papel da protagonista, uma adolescente de 16 anos; Mo'Nique (Mary) mãe da protagonista; Paula Patton (Senhora Rain), a personagem que trabalha na escola onde Preciosa estuda; Mariah Carey (senhora Weiss) como assistente social; Lenny Kravitz (John) no papel de enfermeiro; Stephanie Andújar (Rita); Sherri Shepherd (*cornows*).

Figura 4 — Capa brasileira do filme



Fonte: Google (2022).

Lee Daniels é diretor, roteirista, produtor e gerenciador de artistas que se destaca por trabalhos com temáticas e questões relacionadas à comunidade afrodescendente. Nasceu em 24 de dezembro de 1959, na Filadélfia teve uma convivência difícil e violenta com seu pai, policial, que não aceitava sua orientação sexual (homossexual). Iniciou seus estudos em cinema na Lindenwood University, mas não chegou a concluir. Nesse trajeto, foi morar em Los Angeles e começou a trabalhar em uma agência de enfermagem. Após adquirir experiência na área,

decidiu montar sua própria empresa e conseguiu ter um resultado muito satisfatório com o seu crescimento (IMDb, 2022).

Vendeu sua agência e foi trabalhar com entretenimento, passando pelas funções de assistente de produção, diretor de elenco, gerenciador de talentos e produção de filmes. Após criar sua própria produtora “Lee Daniels Entertainment”, produziu seu primeiro filme, em 2001, chamado *Monster’s Ball* (A última ceia), que foi muito aclamado pela crítica, possibilitando reconhecimento no meio artístico (IMDb, 2022). No quadro 5, apresento sua filmografia.

Quadro 5 — Filmografia de Lee Daniels

Função	Obras
Direção, produção e roteiro	Empire – Temporada 1 e 2 (2015), Star - Temporada 1 (2016), Obsessão (2012), O Mordomo da Casa Branca (2013)
Direção e produção	Preciosa – Uma História de Esperança (2009), Matadores de Aluguel (2006), Empire – Temporada 5 (2018), Estados Unidos Vs Billie Holiday (2020)
Direção	Star - Temporada 2 (2017)
Roteiro	Empire – Temporada 4 (2017)
Produção	A Última Ceia (2001), O Lenhador (2003), , Tennessee (2008), Empire – Temporada 3, 4 e 6 (2016-2019), Pimp – Rainha do Gueto (2018), Superbitch (2018), Alma de Cowboy (2020), The Wonder Years – Temporada 1 (2021), Comédia de Ms. Pat Sem Título (2021)
Ator	Empire – Temporada 2 (2015), Matadores de Aluguel (2006)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Adorocinema (2022).

Dentre as obras apresentadas no quadro 5 acima, destacamos “O Mordomo da Casa Branca” (2013) e “Preciosa – Uma História de Esperança” (2009). Em entrevista⁴², Daniels diz que o ponto em comum entre os filmes está relacionado ao tema das relações familiares, assunto que considera importante ser abordado. O primeiro foi bem avaliado pela crítica e um sucesso de bilheteria, arrecadando mais de 175 milhões. O segundo, também obteve uma boa avaliação de forma geral e fez de Lee Daniels o primeiro afro-americano indicado ao Prêmio do Sindicato dos Diretores da América como “Melhor Realização de Direção em Longa-Metragem”.

O filme foi indicado a várias outras premiações, vencendo a Competição Dramática dos EUA, no Festival de Cinema de Sundance (2009), NAACP Image Awards nas categorias como “Melhor Filme” e “Melhor Direção em Filme, Cinema ou Televisão”. Também recebeu cinco Independent Spirit Awards (2010), incluindo “Melhor Longa-Metragem” e “Melhor Diretor” (IMDb, 2022).

⁴²Realizada por Juliana Pereira, em 2013, no Brasil, para o GQ Globo. Disponível em: <https://gq.globo.com/Cultura/noticia/2013/10/lee-daniels-e-estatueta-dourada.html>. Acesso: 3 abr. 2022.

Lee Daniels conhece as dificuldades de profissionais afrodescentes para ocupar seu espaço no mercado de trabalho cinematográfico. Estigmatizado por sua racialidade e orientação sexual, é considerado um ativista na luta pelo reconhecimento e participação social da população preta. Faz parte do *Ghetto Film School*, “organização sem fins lucrativos que ajuda a educar, desenvolver e celebrar a próxima geração de grandes contadores de histórias americanos” (IMDb, 2022). Direcionemos agora o olhar sobre a obra escolhida para análise, “Preciosa – Uma História de Esperança”.

3.3 O ESPAÇO-TEMPO DA NARRATIVA

O livro que pautou o filme foi ambientado em 1987, no Harlem, famoso bairro de Nova York, conhecido pelo grande número populacional de afrodescentes e por movimentos políticos-culturais de resgate e valorização da cultura afro-americana. Segundo Nganga (2021), movimentos como o da Associação Nacional para Avanços de Pessoas de Cor (NAACP), em 1909, e o *Harlem Renaissance (New Black Movement)*⁴³, em 1920, desafiaram o racismo pseudocientífico por meio da arte. Professoras(es), escritoras(es), pintoras(es), cantoras(es), musicistas, atores/atrizes, sociólogas/os, historiadoras/es e filósofas/os investiram no sentimento de orgulho racial e crítica às condições socioeconômicas desiguais que favoreciam o preconceito.

Dentre os movimentos, o *Harlem Renaissance* ganhou maior visibilidade, eclodindo posteriormente para outros estados naquele país. Tendo como foco a escrita de si, partindo da subjetividade de cada indivíduo que ali residia e participava dos encontros, foi possível fortalecer, como destaca Nganga (2021, p. s/n), a “[...] autoestima, autoconfiança e um orgulho de pertencimento racial motivado pela reunião de homens e mulheres negras [...]”. Nos encontros, os sujeitos eram mobilizados pela literatura, música, pintura e teatro a desconstruir os estereótipos do imaginário social e fortalecer a resistência e luta por direitos civis.

Nganga (2021) destaca que, em 1930, o movimento perdeu força, abalado pela crise econômica de 1929⁴⁴. No entanto, mesmo enfraquecido, já possuía condições de reverberar das mais variadas formas, resistindo e difundindo-se no tempo, como é o caso dos livros de Sapphire e da película de Lee Daniels. As produções culturais, então, permitem-nos voltar no

⁴³ Nganga (2021) destaca em seu texto que o movimento *Harlem Renaissance* ficou conhecido, posteriormente, como *Black Renaissance*, depois que as intervenções político-culturais avançaram para outros estados naquele país.

⁴⁴ A “quebra” da Bolsa de Valores de Nova York, promoveu falências, declínios de empresas e indústrias, resultando em desemprego, pobreza e fome.

tempo para refletir sobre várias questões e, no caso do trabalho em questão, compreender as dificuldades e potencialidades de um corpo estigmatizado, como será apresentado a seguir.

3.4 SINOPSE EXPANDIDA

A obra filmica narra a vida de Claireece Preciosa Jones, uma jovem de 16 anos, estudante do ensino regular, sem amigos, sonhadora, silenciosa, de comportamento arreado e agressivo. Mora no Harlem, em Nova York, com sua mãe (uma mulher desempregada que sobrevive de auxílios recebidos do governo para a permanência da filha na instituição escolar). Durante o desenvolvimento do filme, observamos que a protagonista vivencia vários conflitos pessoais, familiares e sociais que inscrevem em seu corpo marcas sociais negativas (os estigmas), resultando em violência verbal e física.

Iniciamos o filme com uma cena que parece ser um sonho. A protagonista recebe um lenço vermelho de uma mulher, a qual assemelha-se a uma pessoa muito especial, fica feliz com o lenço, dando a entender que simboliza algo. Posteriormente, estamos vendo sua entrada na instituição escolar (nesse momento, a câmera foca no seu rosto: cabelo preto alisado, olhar sério e de poucos amigos, lábios serrados sem qualquer expressão de satisfação). Além da expressão fácil, o foco no rosto tem outro objetivo, chamar a atenção para suas bochechas: elas parecem reluzir para a câmera. A jovem entra no corredor, um lugar comprido e linear, que destoa com sua aparência física, enquanto a câmera foca em todo o seu corpo sem espaço para mais nada, dando-nos a impressão ótica de seu grande volume corporal a ocupar um grande espaço no corredor, sendo impossível ver além de seu físico. É como se não existissem outros elementos ambientais da construção narrativa que tenham tanto destaque quanto seu corpo.

Na sequência, a protagonista está sentada em sua cadeira na sala de aula, e uma imagem ampliada evidencia mais uma vez como seu corpo é volumoso se comparado ao de seus colegas. O diretor nos mostra que Preciosa é “gigante”, e mais adiante explicarei o motivo. Ela se senta no fundo da sala, tem dezesseis anos e ainda não sabe ler, o que dificulta sua aprendizagem. Sua disciplina preferida é Matemática, gosta muito de seu professor, a ponto de desenvolver um amor platônico (sonha que ele é seu marido).

Enquanto o professor tenta explicar o conteúdo, alguns alunos fazem piadas atrapalhando a aula. Preciosa se irrita, sai da cadeira em direção ao colega e lhe desfere um tapa. Todos ficam em silêncio enquanto a escutam dizer que quer ouvir a explicação do professor. Em seguida é chamada na secretaria. Nesse momento, presenciamos as primeiras

cenar de preconceito sobre seu corpo, seus colegas cometem *bullying*, dirigem à jovem comentários gordofóbicos, por exemplo, chamando-a de “baleia”, dentre outros termos.

Segue para a diretoria, a Sra. Lichtenstein (diretora da escola) informa que descobriu sua segunda gravidez (a primeira gravidez foi aos 12 anos), estranha a situação e pergunta se ela quer conversar sobre o assunto, se quer contar algo. Preciosa fica em silêncio, em seguida, começa a responder de forma grosseira, logo após, recebe a notícia que será retirada da escola. A jovem fica irritada e grita que não é justo, pois não fez nada de errado.

Quando chega à sua casa Preciosa é agredida pela mãe, que a culpa por não conseguir esconder a gestação. Não bastasse a brutalidade das palavras no decorrer da discussão, o espectador é impactado quando ela (mãe) revela que a gravidez é fruto de um incesto, cometido pelo pai da vítima. Ainda não satisfeita com as ofensas dirigidas à filha, a mãe golpeia Preciosa na cabeça com um objeto que estava em sua mão. Desmaiada, a jovem é transportada mentalmente para o abuso, momento em que o filme nos faz assistir às cenas horríveis de seu estupro⁴⁵, também vemos uma mãe omissa e conivente com os atos de violência, e uma garota tentando fugir psicologicamente da realidade.

O professor de Matemática, ao descobrir o ocorrido com a jovem, interpela para que ela seja transferida para outra instituição, justificando suas habilidades na matéria escolar ministrada por ele. A diretora então procura a protagonista e lhe informa sobre a transferência para outra instituição. Ao sentir a felicidade da filha, Mary dispara ofensas, chamando-a de “gorda”, “burra” etc., tenta inculcar na cabeça da jovem que educação não serve para nada e não leva a lugar algum, e deveria se contentar com os auxílios do governo.

Contrariando a mãe, Preciosa vai para a nova instituição, uma escola alternativa, conhecida como “cada um ensina um”, uma sala com poucas alunas, transferidas por motivos diversos, mas com características similares, jovens em situação de vulnerabilidade que passaram por muitas condições complexas e tentam manter os estudos. Nesse espaço, passam

⁴⁵ No Brasil, mais de 100 mil meninas e mulheres sofreram violência sexual entre março de 2020 a dezembro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/dia-das-mulheres/noticia/2022/03/07/brasil-teve-um-estupro-a-cada-10-minutos-e-um-feminicidio-a-cada-7-horas-em-2021.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2022. Nem mulheres em trabalho de parto, com profissionais que deveriam zelar pela vida, estão livres da violência. Disponível em: <https://g1.globo.com/dia-das-mulheres/noticia/2022/03/07/brasil-teve-um-estupro-a-cada-10-minutos-e-um-feminicidio-a-cada-7-horas-em-2021.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2022. O recente caso em SC, de uma criança de 13 anos grávida em decorrência de estupro que teve seu direito ao aborto violado, gerou muitos questionamentos sobre os controles dos corpos femininos e a atuação de profissionais que deveriam zelar pelas vítimas. Casos como esses evidenciam a crueldade em “culpabilizar a vítima”. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/06/24/menina-de-11-anos-que-foi-estuprada-em-sc-tera-acompanhamento-psicologico-diz-prefeitura.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2022.

por muitas situações (estranhamento, violência) até conseguirem perceber que vivem situações muito similares (construindo vínculos afetivos).

As experiências educacionais (ler, escrever e conhecer a cultura e história de seus iguais, criar vínculos com as pessoas no espaço educativo) fazem com que Preciosa anseie mudar de vida. Essa vontade se intensifica após seu trabalho de parto, em troca de cartas com a professora, a jovem descreve o desejo de criar seu filho mesmo sabendo que este pode não ser a vontade de sua mãe (Mary). Após voltar para casa, sua dúvida se confirma, pois, sua mãe tenta agredi-la e ela foge com seu bebê, sem saber o que fazer vai para a escola alternativa.

Rain, então, liga para todos os abrigos possíveis, sem sucesso, leva a jovem para sua casa até encontrar vaga em alguma instituição. Preciosa se depara com a vida íntima de sua professora, percebe que ela é homossexual e, no primeiro momento, se assusta, mas em seguida reflete sobre o que escutou durante toda sua vida, principalmente de sua mãe, sobre pessoas que não se identificam com o conceito binário de gênero, reduzido a feminino e masculino. A protagonista reflete sobre as pessoas que de fato fazem mal, no caso dela, sua própria família.

Depois de conseguir ir para o abrigo, sua mãe vai visitá-la e informa que seu pai faleceu, era portador do vírus HIV⁴⁶. Preciosa se assusta, pergunta a sua mãe se ela fez exames, ela responde convicta que não tem a doença, pois nunca fez sexo anal e tenta convencer a jovem a retornar para casa, mas não tem sucesso. Preciosa persiste com seus planos mesmo tendo consciência que não será tarefa fácil, principalmente, após a possibilidade de ser soropositiva.

3.5 INTER-RELAÇÕES ENTRE A NARRATIVA FÍLMICA E O CONTEXTO BRASILEIRO

Excluir uma jovem em situação de vulnerabilidade social da escola possui muitas implicações para sua formação humana, social, cognitiva e para acesso a programas de assistência social. A protagonista recebe do governo apoio financeiro enquanto mantém os estudos. No Brasil temos programas similares de transferência de renda para ajudar a manter a permanência de jovens em situação de vulnerabilidade na escola. Assim, muitos ajudam a manter o sustento da família com a sua frequência escolar, portanto, ser retirado da escola impacta diretamente na vida de todos que residem no domicílio.

Os programas governamentais de transferência de renda para famílias em situação de vulnerabilidade social garantem o mínimo necessário para combater a pobreza e diminuir a

⁴⁶ Vírus causador da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Sida/Aids).

desigualdade em seus países. No caso do Brasil, o Governo Lula criou em 2003 o Programa Bolsa Família (PBF)⁴⁷ com o objetivo de complementar a renda, garantir acesso a direitos e estimular o desenvolvimento das famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza. Para fazer parte do programa é necessário cumprir com suas condicionalidades.

De acordo com *site* do Ministério da Cidadania, para permanência no referido Programa era necessário: a frequência escolar de crianças e adolescentes de 6 aos 17 anos (comprovada pela instituição escolar); acompanhamento do cartão vacinal, peso e altura dos 0 aos 6 anos (comprovada pela Unidade Básica de Saúde – UBS); acompanhamento de mulheres em idade fértil (comprovada pela UBS para garantir a identificação e acompanhamento da gestação e pré-natal) e atualização do cadastro (comprovado pelo setor responsável da Secretaria de Assistência Social dos municípios).

Essas condições garantem que os responsáveis familiares cuidem do direito à educação e saúde de seus dependentes. A permanência de crianças e jovens na instituição de ensino formal, para além da experiência escolar – importante para uma formação humana, cidadã e crítica – diminui as chances de evasão relacionada à exploração do trabalho infantil. Cumprir as condicionalidades de saúde protege as crianças de doenças graves e suas consequências físicas, psíquicas e sociais. Realizar o pré-natal e exames básicos durante a gestação favorece o cuidado para evitar e tratar doenças que prejudiquem a gestante e o desenvolvimento do feto.

Todas as medidas desenvolvidas em um trabalho em rede (educação, saúde e assistência social) e o acesso à renda reduzem as desigualdades e diminuem a pobreza. O trabalho realizado por Souza, Ozorio, Paiva e Soares (2019) intitulado “Os efeitos do programa Bolsa Família sobre a pobreza e a desigualdade: um balanço dos primeiros quinze anos”, demonstra que o programa apresenta boa focalização⁴⁸ sobre as famílias mais vulneráveis, chegando a quem de fato necessita. Aproximadamente 14 milhões de famílias tiveram a oportunidade de fazer parte do programa, em 2017 o PBF retirou 3,2 e 3,4 milhões de pessoas da pobreza e da extrema pobreza, respectivamente.

⁴⁷ O programa Bolsa Família foi muito importante no auxílio de famílias, principalmente moradores da região nordeste que sofrem com as grandes secas e moradores de favelas nos grandes centros urbanos. Hoje, por questões político-partidária, mas bem mais ideológicas, teve seu nome modificado para Auxílio Brasil. Mais informações sobre o Programa podem ser encontradas no site: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 16 jan. 2022.

⁴⁸ Segundo Souza, Ozorio, Paiva e Soares (2019), o PBF se aproxima dos modelos de programas de transferência de renda de países desenvolvidos, utilizando a renda declarada das famílias, possibilita que o auxílio chegue a quem de fato necessita após a verificação e confirmação das informações.

Embora os benefícios do Programa sejam perceptíveis, apresenta algumas fragilidades estruturais e pontuais⁴⁹, mas podem ser estudadas e modificadas, visando seu aperfeiçoamento. Tais dificuldades não se sobressaem às mudanças positivas na vida da maioria das famílias brasileiras, principalmente para jovens e crianças moradas das periferias nas grandes cidades, alvos do tráfico de drogas, prostituição, trabalho escravo etc. Dessa forma, o Programa é extremamente necessário em países, tal como o Brasil, com população em situação de pobreza extrema e pobreza.

No caso do filme, o que observamos é literalmente a expulsão da aluna grávida da escola. A instituição educacional fecha os olhos para a educanda, apesar de não deixar claro o porquê uma aluna grávida não poder continuar os estudos. A atitude demonstra preocupação com a imagem da instituição, que pode ser prejudicada com a presença da garota, pois representa um desvio, um mau exemplo, um problema a ser eliminado (gravidez na adolescência). Sem compreender a real situação, a escola potencializa os problemas familiares da jovem que depende exclusivamente do dinheiro do auxílio.

O processo de “culpabilização da vítima” é uma forma de minimizar o problema e silenciá-lo. Apesar de não compreender em quais circunstâncias a jovem estudante ficou grávida, é muito fácil acreditar que ela tenha consentido o ato e sabia das consequências. Os olhares de descrédito e preconceituosos dos profissionais da educação contribuem para que as jovens fiquem em silêncio por medo e vergonha e sejam responsabilizadas sozinhas. Nesse sentido, evidencia-se a importância da educação sexual na escola, pois, no caso de Preciosa, o que se observa é a violência sexual praticada pelos próprios pais.

O incesto se caracteriza pela prática de relação sexual entre pessoas da mesma família. Pode ser de três tipos: endogamia incestuosa (relações sexuais entre pessoas com parentesco próximo); endogamia não incestuosa (com parentesco distantes); e atividade sexual sem parentesco genético, que envolvem enteados, padrastos e/ou madrastas etc. e pode ocorrer com ou sem consentimento. Tratando-se de crianças violentadas por adultos, os atos se configuram como abuso sexual infantil, crime que prejudica e lesa a integridade das vítimas e pode acarretar em graves consequências psicológicas, físicas e sociais (HOLANDA JÚNIOR, 2017).

De acordo com Constituição da República Federativa do Brasil, em seu Art. 227,

⁴⁹ Como o texto não tem o objetivo de uma análise aprofundada do Programa, a quem interessar sugiro a leitura do conteúdo disponível no portal da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV/Fiocruz. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-brasil-se-despede-do-bolsa-familia>. Acesso: 28 mar. 2022.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Em caso de infração aos direitos da criança e adolescente, a Constituição Federal esclarece, em seu § 4º, que: “A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente”. De acordo com o Código Penal brasileiro, os autores de atos criminosos serão punidos conforme as ações praticadas, sendo a pena cumulativa. No quadro 6, apresentamos um resumo do tipo de infração, a definição do crime e a pena.

Quadro 6 — Infração e pena para abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes

Infração	Definição	Pena
Estupro Art. 213	Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso.	Reclusão, de seis a dez anos
Atentado violento ao pudor Art. 214	Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a praticar ou permitir que com ele se pratique ato libidinoso* diverso da conjunção carnal.	Reclusão, de seis a dez anos
Sedução Art. 217	Seduzir mulher virgem, menor de dezoito anos e maior de catorze, e ter com ela conjunção carnal**, aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança.	Reclusão, de dois a quatro anos
Corrupção de menores Art. 218	Corromper ou facilitar a corrupção de pessoa maior de catorze e menor de dezoito anos, com ela praticando ato de libidinagem, ou induzindo-a a praticá-lo ou presenciá-lo.	Reclusão, de um a quatro anos
Pornografia Art. 234	Fazer, importar, exportar, adquirir ou ter sob sua guarda, para fim de comércio ou distribuição ou de qualquer exposição pública, escrito, desenho, pintura, estampa ou qualquer objeto obsceno.	Detenção, de seis meses a dois anos ou multa

*Ato libidinoso que visa o prazer sexual.

**Conjunção carnal é a relação sexual, entre um homem e uma mulher caracterizada pela penetração do pênis no interior da vagina.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Turminha do MPF (2022)⁵⁰.

O abuso sexual de crianças e adolescente, inclui a corrupção de menores, o atentado violento ao pudor e o estupro. Por meio da Lei 8.072, de 25 de julho de 1990, os dois últimos crimes citados são considerados crimes hediondos, revestidos de excepcional gravidade, pois apresentam insensibilidade ao sofrimento da vítima e suas condições especiais (idade,

⁵⁰ Disponível em: <https://turminha.mpf.mp.br/explore/direitos-das-criancas/18-de-maio>. Acesso: 15 mar. 2022.

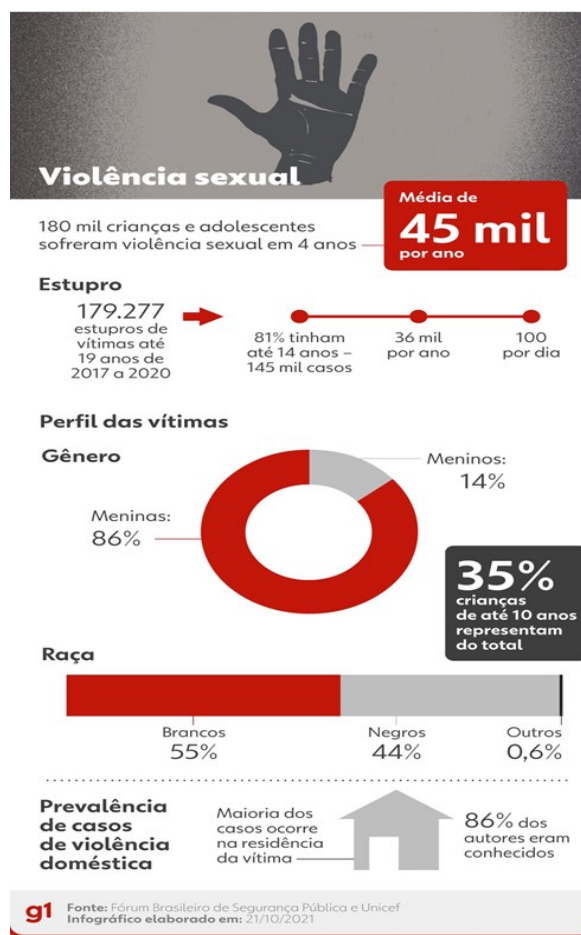
deficiência, vulnerabilidade etc.), não possuem direito à fiança, indulto ou diminuição de pena por bom comportamento (TURMINHA DO MPF, 2022).

É reponsabilidade dos profissionais que atendem crianças e adolescentes denunciar maus tratos. De acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em seu Art. 245, (BRASIL, 1990), os profissionais da área da saúde (médica/o, responsável pelo estabelecimento de saúde) e da educação (ensino fundamental, pré-escola e creche) devem comunicar à autoridade competente suspeita ou confirmação de maus-tratos. Caso não cumpram a lei, podem ser penalizados com multa de três a vinte salários de referência, em caso de reincidência a multa será dobrada (BRASIL, 1990).

O abuso sexual infantil, infelizmente, ocorre de forma indiscriminada em vários setores e classes sociais, uma terrível realidade que acomete milhões de jovens no mundo. No Brasil, segundo o “Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil”, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com a Unicef⁵¹, de 2017 a 2020, foram registrados 179.277 casos de estupro com vítimas de 0 a 19 anos, correspondendo a aproximadamente 45 mil casos por ano (figura 5). No entanto, estima-se que os valores são maiores que os apresentados, levando em consideração a subnotificação decorrente da falta de denúncias.

⁵¹ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/10/22/cerca-de-100-criancas-e-adolescentes-de-ate-14-anos-sao-estupradas-por-dia-no-brasil-dizem-unicef-e-forum.ghml>. Acesso em: 29 mar. 2022.

Figura 5 — Perfil de vítimas de violência sexual no Brasil até 19 anos de idade



Fonte: Reportagem e imagem disponível em G1 (2021)⁵².

A Figura 5 estratifica os dados nos trazendo informações relevantes, a maioria das vítimas são do sexo feminino (86%), com até 14 anos de idade (81%), brancas (55%) a maioria dos abusos ocorrem na própria residência, sendo 86% dos criminosos conhecidos das vítimas (familiares, amigos, vizinhos etc.). A condição socioeconômica e educacional também seriam dados relevantes para compreender se a maioria das denúncias estão relacionadas à condição de vulnerabilidade social e de conhecimento sobre os direitos civis. Os dados apresentados se referem a casos denunciados, ou seja, pode haver subestimação desse quantitativo, principalmente quando ambos os responsáveis pelos infantis e jovens são coniventes com os crimes.

Quando o criminoso faz parte da família, a violência é caracterizada como intrafamiliar, quando conhecido (amigo, vizinho etc.) ou desconhecido pelos responsáveis

⁵² Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/10/22/cerca-de-100-criancas-e-adolescentes-de-ate-14-anos-sao-estupradas-por-dia-no-brasil-dizem-unicef-e-forum.ghml>. Acesso em: 29 mar. 2022.

legais, é classificada como extrafamiliar. No caso de Preciosa, configura-se com intrafamiliar envolvendo os cônjuges (marido e esposa) e a filha, sendo necessário compreender a complexidade do âmbito familiar para entender e das relações incestuosas. Assim, Santeiro *et al.* (2014) tomam a protagonista como um caso a ser analisado qualitativamente por meio de teorias sobre psicodrama familiar.

Os autores ressaltam que em relações incestuosas, geralmente, os pais também apresentam histórico de abuso sexual, reforçando o círculo do abuso. No entanto, não fica compreensível na película se Mary e seu marido foram vítimas de abusos. Não bastassem os abusos do pai, o filme revela que Preciosa também sofria abuso sexual de sua mãe. Essa informação aparece de forma muito sutil na película. Sua mãe, Mary, obrigava a filha a satisfazê-la. Nesses momentos, dirigia-se a ela de forma dócil, em todos os outros momentos de forma fria, agressiva e violenta (SANTEIRO *et al.* 2014).

Outro ponto observado pelos autores, é o direcionamento da culpa do abuso para a vítima. Constantemente Mary culpa a filha, acredita que ela seduz “seu homem” e é favorável aos abusos por nunca ter se posicionado contra os atos, criando uma relação de ciúmes e ódio com a jovem. Em nenhum momento a mãe culpa o marido, ela prefere ver a situação como traição e não como violência, mesmo com a consciência de que os atos iniciaram quando a jovem tinha apenas três anos de idade.

Culpar Preciosa é também, para Mary, uma forma de não ter que encarar a realidade, de ter sido omissa em relação aos abusos cometidos pelo marido, desviando-se de seu papel de cuidadora. O Art. 13 do ECA define que:

Qualquer pessoa que tenha conhecimento ou presencie ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que constitua violência contra criança ou adolescente tem o dever de comunicar o fato imediatamente ao serviço de recebimento e monitoramento de denúncias, ao conselho tutelar ou à autoridade policial, os quais, por sua vez, cientificarão imediatamente o Ministério Público (BRASIL, 1990).

Mary, além de cúmplice dos crimes de abuso sexual, também se torna autora de atos de abuso sexual. Ignora todos os riscos físicos, psicológicos, emocionais e sociais que inferem sobre a vida da filha. De acordo com Santeiro *et al.* (2014, p. 99), as vítimas de relações incestuosas “[...] podem desenvolver inúmeros problemas, como depressão, ansiedade, déficit de atenção, transtorno alimentar, dissociativo e de personalidade *borderline*, além do mais comum de todos: o de estresse pós-traumático [...]”.

Para Preciosa restou encontrar formas de sobreviver em meio à violência. Por meio de processos dissociativos, a jovem foge mentalmente da violência, desprende-se do mundo externo e fantasia uma vida de amor, aceitação, reconhecimento, cuidado, fama e sucesso (SANTEIRO *et al.* 2014). É possível citar três exemplos da protagonista: o primeiro ao ser agredida pela mãe; o segundo depois da agressão sofrida por moradores do bairro – ela desmaia e se imagina famosa e aclamada; o terceiro exemplo é quando a mãe lhe obriga a comer, mesmo sem fome, sentada ao sofá assistindo a uma cena entre mãe e filha, e tenta se imaginar no lugar dos personagens – com uma mãe dócil, de fala calma e carinhosa.

As questões postas pelas obras de ficção, similares à realidade, contribuem para refletir sobre si, com e por meio do outro, como destaca Rogerio de Almeida (2017) com o fundamento existencial. A obra cinematográfica passa a representar um espelho, “metáfora da identificação /projeção subjetiva do espectador” e uma janela “proposição de mundo em busca de uma compreensão da realidade” (ALMEIDA, 2017, p. 13). No entanto, todo o modo como recebemos, interpretamos e significamos o filme estará sujeito às experiências de vida e estética, resultado do contato com os filmes, da inflexão intelectual e a “disponibilidade” de ser afetado.

3.5 AS RELAÇÕES ENTRE A OBRA FÍLMICA, CORPO E ESTIGMA

Preciosa é uma jovem que carrega inscrito em seu corpo inúmeros atributos depreciativos para o seu atual contexto social. Quando mencionamos a palavra “carrega”, não queremos dar a entender algo feito de bom grado, mas vindo exteriormente contra sua vontade, sem condições de dizer “não” ou pedir ajuda para se livrar do fardo e atributos negativos sobre sua identidade e autoestima. Na película, observamos os atributos depreciativos impondo limites à vida da jovem, a exemplo, no que concerne o acesso aos direitos básicos, como educação e a convivência com outros jovens. Esse cenário destaca o quanto suas marcas sociais são profundas e interferem sobre a forma de olhar e interagir consigo mesma, com o mundo e com o outro.

De acordo com Goffman (2008), o indivíduo é considerado estigmatizado quando aceita os atributos negativos a ele conferidos. A sociedade cria os atributos e suas categorias de normalidade (aceitável, adequado, belo, saudável) e anormalidade (condenável, inadequado, feio, doente) e as define como as regras — a serem aceitas — e os padrões — a serem seguidos e copiados—, mesmo que não agrada a todos e todas, ou exclua a maioria. No entanto, alguns indivíduos possuem “crença de identidade própria”, não aceitam as imposições dos padrões

nem os olhares e comentários da sociedade, o que não é o caso da protagonista do filme em questão (figura 6).

Figura 6 — Atributos negativos/depreciativos



Fonte: Autoria própria (2022)⁵³.

Nesse sentido, a protagonista é estigmatizada, como podemos observar na figura 6, pois aceita e sofre as consequências do estigma. Jovem, mulher, preta, em situação de vulnerabilidade social, mãe na adolescência em decorrência de estupro, grávida pela segunda vez, mãe de uma criança com Síndrome de Down, solteira, “impura” (não é mais virgem), obesa, moradora do Harlem (periferia), portadora do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV)⁵⁴ e analfabeta. São muitos os estigmas, e cada um deles possui características singulares, muitas vezes, apresentam consequências que se inter-relacionam, como exemplo, além de mãe na adolescência, seu filho tem síndrome de Down, potencializando o estigma.

Todos os estigmas apresentados são perversos em um corpo jovem e a soma deles desenham um corpo indesejável, inútil, errado, mal exemplo, inaceitável etc. Mas, não invisível, pelo contrário, seu corpo não passa despercebido, é alvo de críticas e insultos, principalmente, em relação ao seu volume corporal, pois não é possível manipular a informação sobre o atributo “defeituoso/anormal” o que a torna uma pessoa estigmatizada *desacreditada*, quando suas

⁵³ Feito por montagem no aplicativo Paint 3D.

⁵⁴ Ter o vírus não significa ter a doença, mas é necessário ter os cuidados necessários para evitar a transmissão. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/o-que-e-hiv>. Acesso em: 30 maio 2022. Apesar do avanço científico a doença ainda é um grande tabu, um importante exemplo de como a sociedade estigmatiza determinados grupos, neste caso, não só os de “risco”, mas os homens gays que durante muito tempo foram vistos como os únicos disseminadores da doença.

características distintivas são evidentes/conhecidas (GOFFMAN, 2008), impedindo-a de poder se desviar dos olhares avaliativos e punitivos da sociedade.

Apesar do volume corporal ser o atributo de maior desvalorização em seu contexto social, Preciosa apresenta outros negativos não identificados de imediato durante os contatos mistos⁵⁵. Quando estes são imperceptíveis, inevidentes ou desconhecidos, é possível manipular a informação sobre a identidade social, ou seja, mentir ou omitir que possui o atributo de descrédito, sendo considerado um estigmatizado *desacreditável*. Dessa forma, a jovem pode esconder, em um primeiro momento, ser analfabeta, mãe, portadora do vírus da AIDS, bem como o fato de ser violentada em casa, entre outras questões.

Esconder esses atributos da comunidade (vizinhos, amigos, colegas) é uma estratégia eficaz para evitar que sua identidade seja reduzida às suas vulnerabilidades, o olhar de pena (“coitadinha”), a curiosidade da sociedade, os pré-julgamentos e preconceitos. Nesse sentido, cabe somente aos órgãos competentes de apoio à manutenção dos direitos sociais⁵⁶ conhecer a situação de vulnerabilidade das vítimas para prestar a ajuda necessária garantindo a equidade na conquista dos direitos sociais. Todas as unidades e órgãos que trabalham com a Assistência Social zelam pela privacidade dos seus usuários para evitar, principalmente, o estigma social e o preconceito.

Figura 7 — Preciosa andando pelo corredor da escola



Fonte: Preciosa (2009).

O volume corporal da jovem por si só já é suficiente para sua exclusão. Tornar os outros atributos conhecidos, só diminuirá seu valor simbólico. Dessa forma, manipular as informações

⁵⁵ Como descrito anteriormente, a presença física do “normal” e estigmatizado.

⁵⁶ No Brasil os órgãos competentes de apoio à manutenção dos direitos sociais, são: Conselho Tutelar; Centro de Referência de Assistência Social (CRAS); Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Ministério Público (MP).

sobre os outros atributos seria uma forma de escapar das atitudes e atos dos considerados “normais”, embasadas em teorias e ideologias construídas socialmente (discursos sobre o corpo, como o corpo saudável, o corpo belo, o corpo performático etc.) para legitimar a inferioridade e justificar o “perigo social” que o estigmatizado representa. Assim, o ele tente a esquematizar a vida para evitar tais encontros ou encontrar formas de esconder seus atributos.

Apesar do contato misto ser angustiante para ambos (“normal” e estigmatizado), pois terão que enfrentar diretamente as causas e efeitos do estigma, certamente, ele é mais complexo para Preciosa, pois possui o atributo de descrédito. Como não sabe em que categoria será colocada, pode passar por inúmeras situações, desencadeando uma série de reações. Por exemplo, no início do filme, quando Preciosa caminha pelo corredor da escola em direção à sala de aula, é observada pelos outros jovens que também circulam pelo mesmo espaço. Nessa cena, percebemos olhares irônicos e risos. Dentro da sala de aula é ofendida verbalmente pelos colegas e, enquanto caminha pelo bairro, voltando da escola para casa, é agredida verbal e fisicamente por jovens rapazes por conta do seu volume corporal.

Em todas essas situações Preciosa não reage, passa em silêncio com olhar raivoso e insatisfeito. No entanto, na escola alternativa, quando uma de suas colegas a chama de feia, ela responde com agressividade. Goffman (2008) afirma que o retraimento ou agressividade são respostas antecipadas para as atitudes e atos dos “normais”, uma espécie de “capa defensiva” (GOFFMAN, 2008, p. 26) para enfrentar a situação social mista e evitar invasões de privacidade, com perguntas curiosas e/ou comentários desagradáveis. Preciosa usa seu tamanho e força para intimidar as pessoas, passa um tipo de recado, para impedir outras pessoas de ter o mesmo comportamento.

Somente na escola alternativa, a professora começa a visualizar a protagonista em sua integralidade. Até então a jovem sempre foi reduzida a seu estigma, ou seja, não existe uma jovem sonhadora, existe um corpo volumoso, e com base no atributo de descrédito apresentado lhes são conferidas outras “imperfeições”, outros estigmas com estereótipos negativos. Se é volumosa, é gorda, pesada, gulosa, feia, doente, preguiçosa, descuidada, imprestável etc. Nessa perspectiva, vai sendo construído o sujeito, o corpo e sua identidade – Preciosa (figura 8).

Figura 8 — Estereótipos relacionados ao volume corporal da personagem Preciosa



Fonte: Autoria própria (2022).

Na contemporaneidade, o discurso científico trata o corpo como um simples suporte do sujeito, uma “matéria-prima” a ser moldada para chegar a sua melhor forma, de acordo com os parâmetros sociais vigentes. Assim, o corpo é visto como um “rascunho”, desprovido de caráter simbólico e valor, induzido a se submeter a todos os procedimentos estéticos necessários para garantir sua aceitação (LE BRETON, 2013). Ao mesmo tempo que o corpo é esvaziado, o estigma, marca inscrita nesse corpo, destaca-se como uma informação valiosa para identificar o sujeito que precisa buscar a “correção/cura/adequação”.

Preciosa não gosta de sua aparência física, isso fica nítido em várias passagens do filme. A película deixa claro que sua rotina alimentar é extremamente calórica, com muita fritura e gordura, e sua mãe, como forma de castigo, obriga a jovem a comer mesmo sem fome e demonstra satisfação com o perfil corporal da filha – e o motivo está associado à possibilidade de sempre destratá-la e ter no excesso de gordura uma forma de inferiorizá-la. Assim, a mãe contribui para fortalecer a autodepreciação da jovem.

Machado e Ferrari (2019) utilizam o filme aqui abordado para problematizar as relações entre os artefatos culturais, discursos e modos de subjetivação dos sujeitos. Os autores refletem sobre como os discursos interferem na constituição dos sujeitos, em especial na vida de mulheres obesas, delimitando modos de ser e estimulando o isolamento social, tendo os artefatos culturais como meios para disseminar padrões ideais de corpo, influenciando de forma direta e indireta em todos os contextos sociais, entre eles o familiar e escolar. Assim, desde a

infância, passando pela juventude, os corpos femininos são cobrados a sempre estarem dentro dos padrões.

Um estudo de revisão bibliográfica, realizado por Mezzaroba, Zoboli e Correia (2018), também corrobora com o trabalho de Machado e Ferrari (2019). Com o objetivo de identificar a produção relacionada a temática sobre o corpo, comunicação e mídia em periódicos da Educação Física brasileira, os autores constataam que o foco dos artefatos culturais é o corpo feminino na maioria das produções avaliadas. Os estudos demonstram que as linguagens das mídias delimitam modos de ser feminino, padrões estéticos corporais, estimulam o consumo feminino e tratam o corpo obeso com algo a ser combatido.

Nem sempre o corpo gordo feminino foi visto com descrédito pela sociedade, como demonstra Roveda Pilger (2021) em sua tese. No Brasil, início do século XX, ter um corpo volumoso era sinônimo de “alto poder aquisitivo e status social” (ROVEDA PILGER, 2021, p. 95), pois estava associado a condições de vida favorável para aquisição e consumo alimentar. A “corpulência” também era associada como sinônimo de fertilidade. No entanto, entre as décadas de 1920 a 1930, os estudos médicos encontram correlação entre a adiposidade corporal e o desenvolvimento de doenças cardiovasculares, caracterizando a gordura como um fator de risco para a manutenção da saúde.

Em 1950, com os concursos de beleza, o corpo feminino ideal é divulgado na sociedade, coxas grossas, quadris largos, curvas marcadas e silhuetas finas. Apesar de não se tratar de um corpo extremamente magro, a gordura localizada na região abdominal passa a ser considerada sinônimo de corpo esteticamente feio. Baseados em um “discurso patriarcal, machista e heteronormativo” (ROVEDA PILGER, 2021, p. 98), a identidade feminina fica restrita tanto à sua aparência corporal quanto à avaliação e valorização masculinas. Saber que será avaliada constrói nas mulheres o sentimento de insegurança e vergonha sobre sua autoimagem, tendo muitas vezes como consequência o isolamento social (ROVEDA PILGER, 2021).

Após os anos 1960, tendo como base os estudos médicos e psicanalíticos, os distúrbios de caráter emocional (carência de afeto, apoio, autoestima etc.) são relacionados ao excesso de peso. Já na década de 1990, o Índice de Massa Corporal (IMC) é utilizado para nomear o sujeito com baixo peso, peso normal, excesso de peso ou obeso (ROVEDA PILGER, 2021).

Define-se a métrica universal de porcentagem da gordura corporal, cria-se a “fôrma” ideal para todos os sujeitos, aqueles(as) que não estão dentro dos padrões podem encontrar no mercado de consumo várias alternativas possíveis de alcançar o corpo ideal. Entre cintas, dietas e exercícios físicos “milagrosos”, tratamentos farmacológicos, remédios “naturais”, cirurgias

etc. Diante de tantas possibilidades, é simplesmente inaceitável para a sociedade contemporânea ocidental a existência de pessoas acima do peso considerado “normal”.

Assim, no século XXI são feitos investimentos para tentar estimular os hábitos de vida saudáveis da população brasileira e mundial. Dentre eles, alguns programas televisivos⁵⁷ passam a expor a vida de pessoas com obesidade para demonstrar o quão difícil é ser uma pessoa acima do peso. Os programas passam a imagem de uma existência cheia de obstáculos, dificuldades, constrangimentos, tristeza e exclusão. A exposição televisiva gera a espetacularização de como as atividades cotidianas são desenvolvidas pelos corpos volumosos, aguçando a curiosidade da sociedade e revestindo os sujeitos de estereótipos negativos para estimular o emagrecimento e a manutenção do peso ideal. Alguns exemplos desses programas são os *reality shows*:

The Biggest Loser, ou, ‘O Grande Perdedor’, criado em 2004 originalmente pelo canal de televisão paga, NBC. O programa já teve 17 edições. Sua versão brasileira foi transmitida pelo SBT, com duas edições, uma em 2005 e outra em 2007. Neste programa os participantes competem para ver quem perde mais peso em determinado tempo, o campeão de emagrecimento leva um prêmio em dinheiro. Outro exemplo é o programa Quilos Mortais, do canal TLC, mas também transmitido pela Discovery e Discovery Home and Health, todos canais pagos. Criado em 2012, retrata o cotidiano da vida de um obeso mórbido, geralmente pessoas com mais de 200kg que estão se preparando para realizar a cirurgia bariátrica. Em cada episódio o programa acompanha um ano da vida dessas pessoas. Esses programas também geram outros. O Skin Tight, ou ‘Emagreci, e agora?’, criado em 2016, também pelo canal TLC, é um programa que acompanha pessoas que perderam muito peso e estão prestes a realizar uma cirurgia de remoção de pele (ROVEDA PILGER, 2021, p. 102-103).

Esses programas querem demonstrar que é possível ser incluído novamente na sociedade e se livrar do fardo de ser quem é, evidenciando, de maneira clara, o traço do estigma corporal. Como se o excesso de peso fosse o único “problema” possível na vida de uma pessoa, o emagrecimento seria a solução para uma vida feliz e de sucesso. Toda a exposição do indivíduo fora da norma, com o foco centrado no atributo de descrédito e seus estereótipos negativos torna o corpo gordo um “corpo abjeto” (ROVEDA PILGER, 2021, p. 91). Materialmente exagerado, em excesso, essa característica é suficiente para retirá-lo da categoria

⁵⁷ Observa-se na contemporaneidade a “cultura do *reality*” da vida cotidiana. Com o auxílio das tecnologias (redes sociais, celulares com internet etc.) o “show do eu” foi potencializado, observa-se uma centralidade do si que deve ser exibido, divulgado, visto, curtido e comentado, exigindo uma atenção redobrada de como o sujeito se projeta, a imagem é um atributo (de descrédito ou prestígio) que define categorias sociais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bOCGw4EYYQM>. Acesso em: 09 jul. 2022.

de sujeito. Desumanizado, dele são retirados os direitos sociais de ir e vir⁵⁸ e o olhar empático de outros humanos.

São corpos “deslegitimados” e a partir dessa informação se justificam as ofensas e violências, a punição, sua exclusão e o julgamento constante de qualquer pessoa da sociedade (ROVEDA PILGER, 2021). Todos olham, medem, fazem perguntas, prescrevem dietas e exercícios no intuito de tentar “curar” o sujeito de sua “doença”. Assim, percebemos a personagem Preciosa ser constantemente agredida verbal e fisicamente com naturalidade em seu contexto social. Como um “corpo abjeto”, que ainda não é sujeito, não causa compaixão, remorso ou sequer se observa a violência presente nessas práticas – pois elas servem para (re)afirmar a necessidade de adequação de um estado patológico e esteticamente inaceitável a um estado de saúde e normalidade vinculado a uma forma corporal magra.

A aversão e ódio ao corpo gordo é denominada de gordofobia, uma forma de discriminação violenta (JIMENEZ, 2020). Uma estigmatização estrutural e cultural justificada pelo discurso médico e patriarcal, tornando o corpo volumoso alvo de controle social disfarçado de “opinião construtiva” (ROVEDA PILGER, 2021, p. 129), com imposição de mudanças na aparência física e nas formas de vida. Quando as mudanças não ocorrem de forma satisfatória, culpa-se o sujeito gordo pelo “fracasso” em sua tentativa de ser alguém “normal”, pois entende-se que ele não se esforçou o suficiente, foi desleixado, e não deu a importância devida a seu autocuidado.

Jimenez (2020) apresenta em seu artigo um depoimento da infância sobre como a gordofobia foi cruel para construção de experiências sociais e corporais e como o sentimento de culpa já estava inculcado em seu ser:

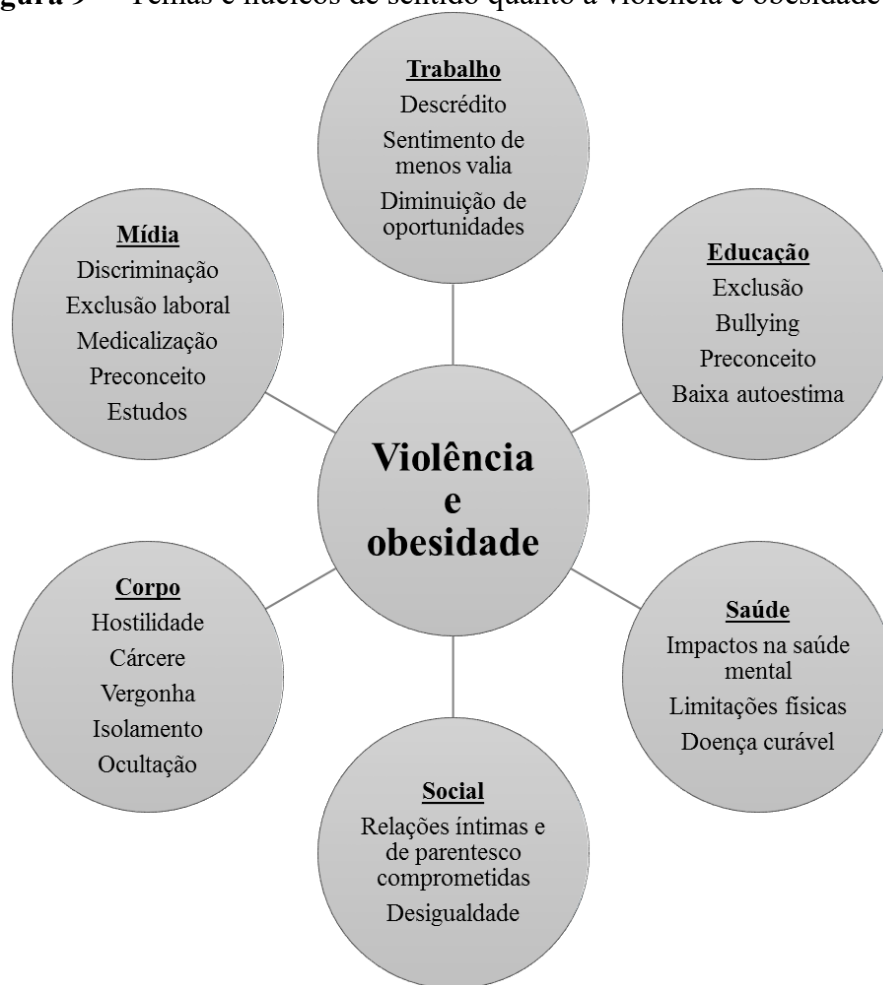
Meu lugar social sempre foi o da ‘gordinha’ da sala, da rua, do grupo, da brincadeira e assim por diante. Lembro que, com uns sete anos, minha mãe me colocou no ballet e, quando tive que colocar aquele collant rosa, saia rodada de véu, coque no cabelo e me olhei no espelho, na aula com outras meninas, me senti muito mal, e pior ainda foi quando tive que usar sapatilha de ponta, já que as coleguinhas riam, porque eu não conseguia ficar na ponta, e as que conseguiam riam e sussurravam que era porque eu era muito gorda e a ponta podia quebrar. A professora não fez absolutamente nada sobre aquele constrangimento e humilhação, pois era o preço que eu, criança gorda, deveria passar por estar daquele tamanho, ou seja, eu merecia aquilo, e é assim que a sociedade vem se comportando com pessoas gordas (JIMENEZ, 2020, p. 149).

⁵⁸ Roveda Pilger (2021, p.127) cita como exemplo a gordofobia estrutural que impossibilita e/ou dificulta a pessoa gorda de usufruir dos espaços públicos, pois não são pensados para atender a seus corpos “[...] como lugares para sentar, catracas em que não passam, macas de hospitais e aparelhos de exames que não suportam seus corpos, entre outras questões”.

Mesmo com apenas sete anos de idade, a autora do depoimento acima compreende que não tem como enfrentar os efeitos de um corpo estigmatizado, pois todo o ritual de humilhação era considerado natural, inclusive entre adultos. Essa situação, infelizmente, é muito comum no ambiente escolar, como observado nos outros depoimentos presentes no texto. O que demonstra a importância de discutir questões relacionadas ao corpo no contexto educacional para desconstruir os signos sociais que autorizam inferiorizar e desumanizar o outro.

A alta concentração de distúrbios emocionais em pessoas acima do peso não está relacionada ao peso corporal, ou seja, ser gordo não significa “naturalmente” indicar algum padrão biológico correlacionado a distúrbios emocionais. O que ocorre é a maneira como as pessoas gordas são tratadas na sociedade em virtude da discrepância com os padrões de normalidade. Não é o peso, mas o significado social a ela concernente hoje em nossa sociedade. Não é a pessoa volumosa que precisa emagrecer e se adequar aos padrões corporais, é a nossa construção social e cultural de signos e significados a qual estimulam a discriminação, exclusão e violências (físicas, psicológicas, simbólicas).

Uma pesquisa bibliográfica realizada por Alves, Guilherme e Santos (2021) apresenta as contribuições de estudos qualitativos para o entendimento da violência associada ao corpo gordo. Os autores analisaram 14 artigos identificando seus temas e núcleos de sentido, como apresenta a figura 9. Os temas do trabalho, educação, saúde, relações sociais, corpo e mídia afirmam que as violências ocorrem de forma cotidiana, sutil ou violenta nos mais variados contextos sociais, evidenciando que é praticamente impossível se livrar das agressões.

Figura 9 —Temas e núcleos de sentido quanto à violência e obesidade

Fonte: Alves, Guilherme e Santos (2021, p. 169).

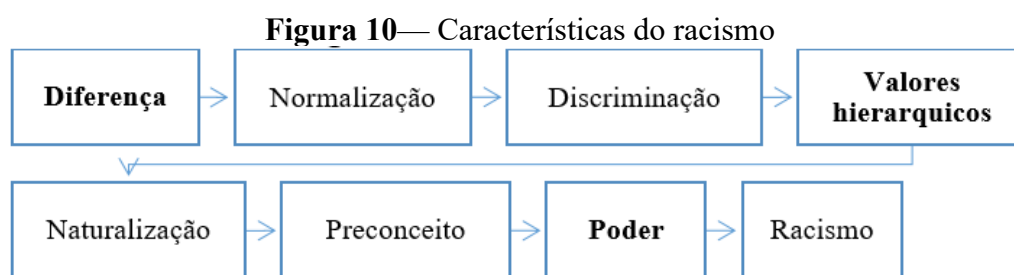
Em especial na temática “educação”, destacando a perspectiva de alunos (crianças e adolescentes e professores desse mesmo público), foram identificados três estudos com as seguintes observações: a vivência da violência acontece por meio de apelidos, provocações e xingamentos; ocorrem em todos os lugares, indo/vindo para/da escola, dentro da escola e no ambiente familiar; as aulas de Educação Física são momentos de rejeição e exclusão; os professores fazem avaliações negativas de alunos com corpos gordos, atribuindo estereótipos de descrédito como “[...] apáticos, desanimados, cansados, lentos, distraídos, preguiçosos, indispostos, etc.” (ALVES; GUILHERME; SANTOS, 2021, p. 171). Atravessados pelo *bullying*, os autores concluem que as crianças e adolescentes vivenciam sentimentos de “tristeza, raiva, medo e mágoa” (ALVES; GUILHERME; SANTOS, 2021, p. 171).

Preciosa não está insatisfeita somente ao seu volume corporal, ela possui outros atributos os quais contribuem para sua autodepreciação. Ela deseja ser magra, branca, ter cabelo liso e um namorado “de pele clara e cabelo bom”. Nesse sentido, o “problema” não se resume

somente ao seu perfil corporal, se assim o fosse a jovem se imaginaria magra, preta e com seu cabelo natural. Apesar de morar em um bairro predominantemente de pessoas pretas, percebe suas características étnico-raciais como um atributo negativo, resultado do racismo ainda presente na sociedade.

O racismo, “uma realidade violenta” (KILOMBA, 2019, p. 71), tem sua experiência negligenciada na sociedade e pela comunidade científica. Ele só se torna uma temática emergente quando de alguma forma incomoda ou perturba a normalidade do sujeito branco, o qual irá se dispor a analisar com empenho as estruturas sociais e os agressores, esquecendo da experiência do sujeito negro com o racismo, pois, nitidamente não conferem ao afrodescendente o status de sujeito em nível político, social e individual (KILOMBA, 2019).

O racismo apresenta três características simultâneas (figura 10): 1) construção de/da diferença (a partir da norma branca, os outros raciais tornam-se diferentes, promovendo o processo de discriminação); 2) valoração hierárquica (a diferença é relacionada ao estigma da desonra/inferioridade, construindo valores hierárquicos que serão naturalizados para todos os indivíduos e membros de grupos com as mesmas características, resultando no preconceito); e 3) poder (histórico, político, social e econômico, presente em todos os processos citados, que permite a um grupo a supremacia para articular preconceito e poder produzindo o racismo) (KILOMBA, 2019, p.75-77).



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Kilomba (2019, p.75-77).

No caso do racismo, o grupo com a supremacia é o de pessoas brancas que possuem o poder de se caracterizar como a “norma branca” em relação aos outros grupos raciais. Logo, o sujeito negro é diferente (inferiorizado) de acordo com a normalização e, conseqüentemente, é discriminado. A diferença (cor da pele, formato do cabelo, nariz, boca etc.) será associada a valores hierárquicos, estigma negativo (problemática/o, perigosa/o, preguiçosa/o, violenta/o, feia/o etc.). “Naturalmente”, todo sujeito negro sofrerá preconceito, uma vez que seu fenótipo remete a estereótipos de desonra e/ou inferioridade e, por conseguinte, os efeitos do racismo (KILOMBA, 2019).

Grada Kilomba (2019) destaca que o racismo não serve somente para medir a normalidade do branco. É utilizado também para classificar o sujeito negro como “Outridade”⁵⁹, ou seja, é uma “[...] tela para projeções do que a sociedade branca tornou tabu. Tornamo-nos um depósito para medos e fantasias brancas do domínio da agressão ou da sexualidade” (KILOMBA, 2019, p. 78), permitindo que a sociedade branca negue sua história de opressão, sendo um modelo ideal de povo civilizado e decente que diariamente dissemina o racismo cotidiano.

O termo ‘cotidiano’ refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um ‘ataque único’ ou um ‘evento discreto’, mas sim uma ‘constelação de experiências de vida’, uma ‘exposição constante ao perigo’, um ‘padrão contínuo de abuso’ que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família (KILOMBA, 2019, p. 80).

É o tipo de racismo presente em todos os lugares e ambientes e é naturalizado entre familiares, amigos, parceiros e/ou desconhecidos. É quando as situações se tornam corriqueiras, habituais, comuns, exigindo do sujeito preto não se importar com as ofensas e discursos de inferioridade. De forma sutil, comentários, perguntas curiosas e olhares delimitam os lugares e produzem constrangimentos. Essas situações inibem a possibilidade de fala dos sujeitos e determinam o que e quando podem falar sem incomodar.

São várias as formas e os meios utilizados para introduzir nos sujeitos a ideia de que a cor da pele pode ser informação de inferioridade. A evolução científica pouco contribuiu para ajudar a desconstruir os preconceitos, pelo contrário, tenta garantir meios de preservar a linhagem branca. Em seu livro, Le Breton (2013) cita que uma mulher negra opta por ter um filho(a) de cor branca, ela escolhe o óvulo de uma mulher branca inseminada com esperma de um homem branco, como uma forma de proteger a criança do racismo. Ela modula sua vida para atender as exigências do racismo.

O autor apresenta outros dados produzidos por certos grupos de cientistas, principalmente nos Estados Unidos, que acreditam na condição genética como condição para o comportamento humano. Os adeptos do integrismo genético consideram que os comportamentos são hereditários, atingindo de forma distinta classes sociais e grupos étnico-raciais por uma determinação biológica, as desigualdades genéticas justificam as desigualdades de condição social. Estes cientistas, desconsideram os determinantes sociais como acesso à

⁵⁹ Personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca como “agressão” e “sexualidade” (KILOMBA, 2019).

educação de qualidade, saúde, condições dignas de moradia, ao lazer, a renda, ao saneamento básico etc., e atribuem os problemas sociais (pobreza, desemprego, atos ilícitos, entre outras) essencialmente aos fatores genéticos (LE BRETON, 2013).

O autor menciona um famoso artigo publicado em 1969⁶⁰ por Jensen, professor de Pedagogia e Psicologia, sobre a superioridade da inteligência dos brancos em relação aos sujeitos negros. Sem levar em consideração as diferenças das condições de vida, como a moradia centro/gueto, qualidade das escolas e a violência e exclusão promovida pelo racismo, o professor afirma que não seria necessário oferecer educação de qualidade ou apoio educacional para a população negra, pois não seriam capazes de aprender, mas oferecer uma educação voltada para os trabalhos mecânicos, para os quais teriam uma predisposição (LE BRETON, 2013).

Nessa perspectiva, “sociobiólogos”⁶¹ (LE BRETON, 2013, p. 115) disseminam a ideologias da determinação biológica desconsiderando o caráter social e cultural. Eles admitem existir uma raça superior e outra inferior e todos os indivíduos apresentam um destino imposto biologicamente, independentemente do desejo ou vontade de ser diferente, de tentar modificar sua condição para fazer parte da norma. Os sociobiólogos, descritos por Le Breton, consideram que “[...] não se deveria ter esperança com relação a eles — cada indivíduo encontra seu lugar biológico adequado na sociedade” (LE BRETON, 2013, p. 113). Nesse sentido, qualquer intervenção política social não terá bons resultados, e isso isentaria Estado e sociedade de responsabilidades, pois o destino da humanidade já está escrito por seus genes (LE BRETON, 2013).

Apesar de termos avançados significativamente com pesquisas/produções para comprovar o racismo contido nesses discursos, ainda vemos prevalecer nas escolas o olhar de dúvida e descrédito sobre o corpo negro e periférico. Assim, o destino de Preciosa já estaria traçado, sua condição genética confirma sua situação: preta e obesa. Diante disso, ela seria de fato predestinada ao analfabetismo e à pobreza, isto é, limitada por suas condições genéticas, e esses discursos justificaria sua retirada da escola. Se não fosse pelo olhar atento dos professores, da insistência da Srta. Rain, a jovem seria mais um número estatístico na lista escolar de desistência e abandono dos estudos.

Outra característica extremamente importante a se discutir é a condição social da jovem. A pobreza, além de estigma social, é um dos principais limitadores para que o sujeito tenha

⁶⁰ Professor em Berkeley, o artigo foi publicado na *Harvard Educational Review* (LE BRETON, 2013, p. 109-110).

⁶¹ Aqueles que pretendem explicar as diferenças sociais pela genética.

acesso a condições dignas de vida e a experiências culturais que nos coloquem a refletir sobre nossos modos de vida. Assim, Preciosa possui uma identidade social pertinente aos lugares que habita: bairro, instituição escolar, abrigo etc.

Nessa perspectiva, o bairro do Harlem, representa a margem, faz parte de um todo — a cidade de Nova Iorque — mas é excluído do principal, do centro com as estruturas de poder do estado. As “[...] fronteiras opressivas estabelecidas por categorias como ‘raça’, gênero, sexualidade e dominação de classe [...]” (KILOMBA, 2019, p. 68) marcam os corpos dos moradores das periferias como “desviantes”, ou seja, inscrevem nos sujeitos atributos de descrédito/inferioridade e tornam evidente lugares de pertencimento. No entanto, quando os sujeitos que estão na margem olham para o centro e observam as dissonâncias estruturais, seus questionamentos incitam movimentos que desafiam e desconstroem as fronteiras opressivas, se constituindo como espaço crítico (KILOMBA, 2029).

Essas observações geram questionamentos e se transformam em movimentos que reivindicam equidades. É possível o sujeito do centro olhar para a margem e também ficar indignado com as dissonâncias, mas ele não sentirá a necessidade de mudança imediata da situação vivenciada pelas pessoas fora do centro. Diante das condições circunstanciais dos moradores de periferias, a margem se torna ao mesmo tempo um espaço de repressão e resistência (espaço crítico).

Como destaca Grada Kilomba (2019, p. 68) a “[...] margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade [...] e criatividade, onde novos discursos críticos se dão”. No entanto, a autora destaca ser necessário o olhar atento para não “romantizar a opressão”. O sistema opressor sempre tentará garantir a falta de estruturas para condições dignas de vida e a “punição” para àqueles que tentarem sair da margem.

3.6 ANÁLISE POÉTICA

Como descrito na primeira seção, a análise utilizada neste trabalho aproxima-se da “Poética do Cinema” proposta por Wilson Gomes (2004), ao considerar um filme como uma obra de arte expressiva que solicita a atividade de apreciação. Esta é uma experiência subjetiva, envolve as dimensões cognitiva, sensorial e emocional do espectador, mobilizadas por meio de um processo de criação, uma poética, um “fazer artístico” relacionado aos recursos e estratégias agenciados para produzir determinados efeitos. Dessa forma, a análise compreende, por meio de suas diretrizes, como o cineasta utilizou os recursos disponíveis para produzir efeitos.

O filme escolhido, “Preciosa – uma história de esperança” (*Precious*, 2009, Lee Daniels), leva o espectador a se sensibilizar de forma intensa com os dramas vividos por sua protagonista, mediante as estratégias de produção de efeito. Essa obra permite ainda explorar temáticas relevantes para o contexto educacional, em destaque as várias formas de estigma e suas consequências sobre o corpo de uma jovem estudante. Assim, o objetivo dessa análise é descrever os elementos fílmicos mais evidentes utilizados para impactar e/ou sensibilizar o espectador e os efeitos que porventura procuram atingir.

Após apresentação da sinopse expandida da obra, anteriormente, a proposta de análise desenvolvida seguiu as seguintes etapas: realizar a atividade de apreciação do filme e destacar seus principais efeitos; selecionar *frames*, as partes “de uma imagem em movimento” (VAN SIJLL, 2017, p. 20) que apresentem os elementos fílmicos agenciados para construção dos personagens, para amarrar roteiro e argumento, e, claro, mobilizar efeitos no espectador, constituindo o viés estético das produções culturais. Após a descrição, compreende-se como a linguagem própria do cinema (imagem em movimento) foi capaz de afetar o espectador a ver, pensar, sentir e refletir sobre questões tão significativas na vida de jovens em processo de formação.

O filme selecionado para análise é um drama que faz jus ao gênero. Durante sua fruição o espectador pode ser impactado pela sequência de imagens em movimento — que denunciam uma vida de abusos e violências — reagindo com horror, nojo, choro, incredulidade, tristeza, compaixão etc., raríssimos são os momentos no filme exaltando leveza e humor ao longo de sua projeção. O cenário engloba as paisagens naturais e as construções humanas, com exteriores reais (rua/bairro) e interiores construídos (escola regular e alternativa, as casas dos personagens, o abrigo, os sonhos de Preciosa, a maternidade etc.). O cenário e vestuário são caracterizados como realistas, possuem o objetivo de mostrar sua própria materialidade (MARTIN, 2013).

Com relação aos fenômenos sonoros, observamos a predominância do *som diegético* ou *som realista*, aquele que faz parte do “universo auditivo descrito” (VAN SIJLL, 2017, p. 122), criado artificialmente e inserido no filme (DUARTE, 2002), conferindo autenticidade à imagem material. Dentre suas possibilidades de uso, favorece a criar características sonoras específicas a determinados personagens (permitindo identificar o antagonista, por exemplo), incrementar a cena com o suspense (sons de materiais metálicos, por exemplo) e/ou promover efeitos diretos do espectador adentrando em seu inconsciente (relacionar o som a um ato de violência, por exemplo). Ao utilizar sons que integram a cena e não são percebidos de imediato pelo público,

o cineasta tem em mãos um importante recurso dramático para o trabalho de manipulação e produção de efeito (VAN SIJLL, 2017).

Quando o *som realista* é manipulado/modificado para impressionar, será caracterizado como *som expressivo*. O som pode ser manipulado de várias formas, vamos citar aqui o exemplo apresentado por Van Sijll (2017) referente ao metal. Segundo a autora, o som de metal contra metal geralmente é negativo. No filme em questão, vemos este recurso ser utilizado para tornar a cena do abuso, a qual será retomada posteriormente com mais detalhes, ainda mais dramática ao aumentar o som do ranger das molas de ferro da cama onde ocorre o ato. Além do som do metal negativo que penetram em nosso inconsciente afetando nossa reação emocional, também associamos o som à ação, e só em ouvir o ranger sabemos que o ato continua a acontecer e esse som continua a impressionar o espectador, pois lhe remete ao ato.

Também se destaca no filme o som hiper-realista ou *metadiagético* utilizado para representar “o mundo interior do personagem, como pesadelos, sonhos, alucinações, desejos” (VAN SIJLL, 2017, p.128), ou seja, sons surrealistas. Preciosa constantemente foge das cenas de violência e impotência por meio de seus sonhos e imaginação. Nas cenas em especial, saímos de situações dramáticas com sons *diegéticos* para os sons *metadiagéticos* que se referem ao barulho de uma vida de fama (música, *flashes*, aplausos, gritos etc.). Seus devaneios chegam ao fim quando é subitamente acordada ou chamada a retornar à realidade, seja pelo corte da cena evidenciando que a violência cessou, seja por um balde de água no rosto, ou por um cachorro lambendo seu rosto, ou pela voz de sua mãe que a indaga se está sonhando etc. O áudio volta ao *som realista*, e percebemos que não estamos mais nos pensamentos íntimos da protagonista.

Narrado em primeira pessoa, justamente para trazer mais proximidade e intimidade ainda com o espectador, é a protagonista quem conta sua história, fala de seus sonhos e desejos e nos permite conhecer sua rotina e as relações com as pessoas com as quais convive de forma direta e indireta nos diferentes ambientes onde circula. Martin (2013) afirma que “a fascinação exercida pelo cinema advém, sobretudo da possibilidade que oferece ao espectador de se identificar com os personagens através dos atores” (MARTIN, 2013, p. 80). As personagens principais da história, escolhidas cuidadosamente pelo diretor⁶², conseguem nos mobilizar pela veracidade de sua atuação, com uma concepção de desempenho caracterizada como estática,

⁶² Participaram dos testes mais de 400 jovens para o papel da protagonista, Gabourey Sidibe foi a escolhida, foi sua estreia no cinema, sua atuação foi muito elogiada (IMDB, 2022). Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0929632/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

pois, “[...] o acento recai sobre o *peso* físico do ator, sua *presença* [...]” (MARTIN, 2013, p. 80).

O *close-up*⁶³ é constantemente utilizado durante o filme para aproximar o espectador dos personagens, ou seja, uma estratégia visual para tocar ainda mais na fruição do telespectador diante da história que acontece aos seus olhos. Ao olhar de forma tão próxima para o personagem, aumenta-se a empatia (*Frame 1*). Mas, também observamos o contrário, quando conhecemos os personagens e identificamos o vilão da história, a aproximação forçada pelo *close-up* aumenta o medo e/ou repulsa (VAN SIJLL, 2017). Esse efeito é perceptível no momento final do filme aqui analisado, em que a mãe de Preciosa relata para a assistente social o quanto foi cruel com a filha (*Frame 2*).

Quadro 7 — Uso do *close-up*: empatia x repulsa

	
<i>Frame 1</i> (00:10:44) – Preciosa feliz, pensando na possibilidade de continuar a estudar	<i>Frame 2</i> (01:38:12) – Cena em que a mãe de preciosa descreve como ocorriam os estupros

Fonte: Preciosa (2009).

O cineasta, além de captar a belíssima atuação das personagens e construir efeitos de empatia e repulsa, também utiliza o recurso para demonstrar o quanto Preciosa aparenta ser exageradamente grande, preenchendo com seu corpo a maior parte da tela. A impressão no enquadramento demonstra que quando a jovem está na imagem, quase nada será observado no ambiente em virtude de seu tamanho e volume. Essa impressão é importante para dar coerência aos atos de gordofobia⁶⁴.

⁶³ O *close-up*, na linguagem cinematográfica, refere-se ao *plano fechado*, em que a câmera está próxima ao objeto/personagem, em especial, ao rosto dos personagens, dando maior ênfase a determinados aspectos expressivos. Como afirma João Vitor Leal (2019, p. 93), “[...] ao amplificar a imagem do rosto humano, o *close-up* revelaria, de um modo extremamente eficaz e quase imediato, as supostas intenções e emoções da pessoa filmada, erigindo ao redor dela, inevitavelmente, os vestígios de uma trama narrativa a ser reconstituída e interpretada pelo espectador”. Nele estão incluídos a cabeça e ombros, o recurso pode ser utilizado para construir uma maior empatia ou repulsa entre espectador-personagem (MARTIN, 2013).

⁶⁴ É possível observar três cenas sobre gordofobia no filme, a primeira, na escola, a jovem é ofendida pelos colegas. A segunda, em casa, é ofendida constantemente pela mãe. A terceira, no bairro, Preciosa é ofendida por um grupo de garotos que insinuam que querem “seu traseiro gordo”, ao não dar atenção um dos jovens a empurra, ela cai no chão e desmaia.

Além dos atores e atrizes, outros elementos fílmicos não específicos, aqueles utilizados por outras artes (iluminação, cor etc.), ganham grande destaque. A iluminação estabelece uma metáfora entre o ambiente hostil e acolhedor. O espaço escuro denuncia que coisas ruins podem acontecer, já o ambiente claro anuncia boas experiências. A residência da jovem é um local pequeno e mal iluminado, sua mãe vive sentada em uma poltrona em frente à TV com as cortinas fechadas (*frame 3*), o que pode transparecer um contexto que leva à solidão e depressão e/ou um desejo de se esconder, para não ter que desenvolver seus deveres de cidadã e não revelar as verdades desse relacionamento familiar.

Figura 11 — Imagem da casa de Preciosa

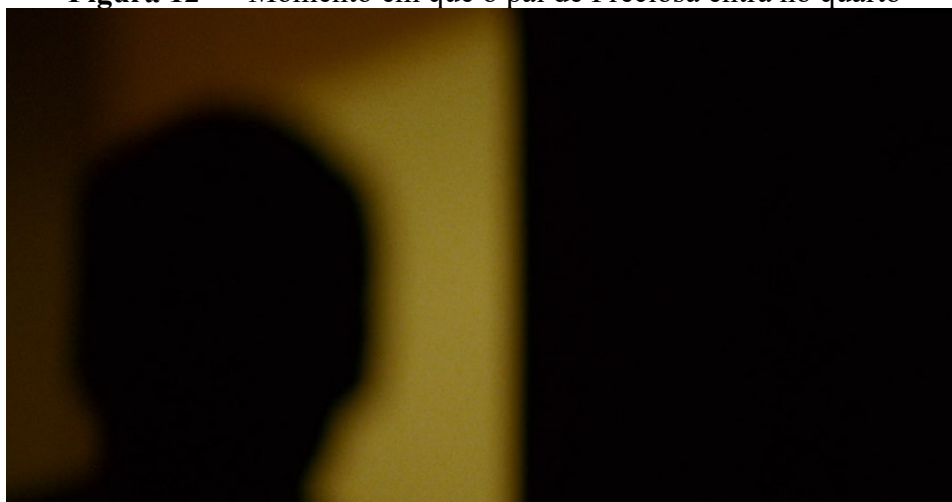


Frame 3 (00:08:39)

Fonte: Preciosa (2009).

A imagem do *frame 3* nos permite olhar com dificuldade para a sala da casa, deixando-nos a sensação de um lugar sombrio, frio, nada acolhedor. A iluminação também é utilizada para caracterizar o perfil da/o personagem, as sombras de efeito: “[...] podem ter uma significação elíptica e constituir um poderoso fator de ansiedade pela ameaça do desconhecido que deixam entrever [...]” (MARTIN, 2013, p. 64). Como podemos observar o *frame 4*, a seguir, denuncia a entrada de uma pessoa em uma das cenas. Parece ser um homem, ficamos curiosos, não conhecemos o personagem e, logo, em seguida, percebemos que se trata do pai de Preciosa.

Figura 12 — Momento em que o pai de Preciosa entra no quarto



Frame 4 (00:06:37)

Fonte: Preciosa (2009)

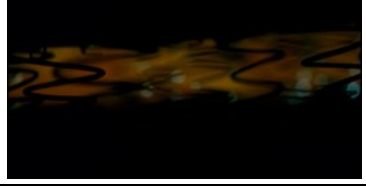
O desconhecido que entra em cena na imagem do *frame 4*, cria uma mistura de suspense, curiosidade, dramaticidade e medo no espectador. Entre os cortes e planos seguintes, vamos perceber que estamos presenciando uma cena de abuso sexual, e que a pessoa misteriosa é o pai da jovem. A pouca iluminação anunciava a entrada de um personagem cruel.

A cena do abuso inicia após a protagonista ser atingida na cabeça por um objeto lançado por sua mãe. Ela desmaia e somos levados por seu subconsciente ao abuso. A cena inicia com uma tomada em *plongé*⁶⁵ de Preciosa (*frame 3*) caindo sobre uma cama, em um plano desorientador (inclinado), que age intencionalmente para causar estranhamento e exteriorizar a perspectiva do mundo interior da personagem. A pouca luminosidade dos enquadramentos sugere: algo ruim vai acontecer.

Neste momento, o espectador é “obrigado” a presenciar o abuso de uma adolescente. A cena assusta, não se esperava por tal ato, e isso revolta, causa raiva e um certo enjoo. Vemos uma sequência de planos de imagens e seus efeitos sonoros que ajudam a construir esses sentimentos e sensações, entre a expressão facial da jovem, um corpo suado, ovos e bacon fritando, de algo amarelo que lembra manteiga e molas da cama que sobem e descem e fazem barulho. A sequência de planos segue acompanhado dos sons do cinto saindo da calça, da fritura dos alimentos, da respiração ofegante de seu pai, das molas da cama, e da frase mais horrível do filme: “você sabe que papai te ama”.

⁶⁵ O *plongé* é utilizado para expressar a pequenez e/ou vulnerabilidade do personagem. A câmera é colocada acima do objeto/personagem, as lentes ficam apontadas para baixo.

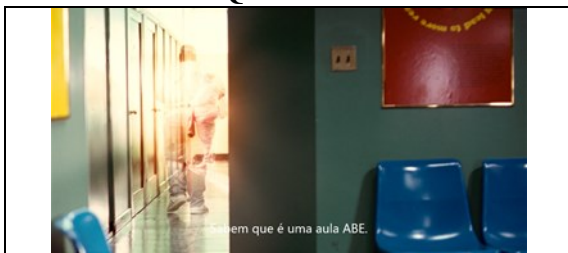
Quadro 8 — *Frames* referentes a cena do abuso

		
<i>Frame 5</i> (00:06:36)	<i>Frame 6</i> (00:06:37)	<i>Frame 7</i> (00:06:39a)
		
<i>Frame 8</i> (00:06:39b)	<i>Frame 9</i> (00:06:40a)	<i>Frame 10</i> (00:06:40b)
		
<i>Frame 11</i> (00:06:41)	<i>Frame 12</i> (00:06:43a)	<i>Frame 13</i> (00:06:43b)
		
<i>Frame 14</i> (00:06:39a)	<i>Frame 15</i> (00:06:39a)	<i>Frame 16</i> (00:06:39a)

Fonte: Preciosa (2009).

O excesso de luminosidade é utilizado no filme para transparecer um ambiente seguro, agradável, acolhedor e esperançoso. Antes mesmo de entrar na sala de aula da Srta. Rain, percebemos que este é um ambiente extremamente iluminado, que anuncia possibilidades de mudanças na vida da jovem estudante. Nessa sala, as experiências proporcionadas pelas trocas entre professora e colegas contribuem para a aprendizagem da jovem que, aos poucos, aprende a ler e escrever. Além da questão educacional, Preciosa constrói amizades, estabelece vínculos afetivos, encontra um lugar possível de falar e ser ouvida. A escola, mais que o *locus* do saber e da aprendizagem, evidencia-se, ali, como espaço de socialização, de lugar possível de convívio entre os diferentes, de diálogo, de aceitação, de respeito.

Quadro 9 — Preciosa entrando na sala de aula da escola alternativa

	
<i>Frame 17 (00:27:24) – Preciosa no corredor da escola alternativa</i>	<i>Frame 18 (00:27:32) – Preciosa entrando na sala de aula</i>

Fonte: Preciosa (2009).

As imagens do quadro 9 demonstram que além da sala de aula como espaço de acolhimento, a personagem da Srta. Rain também será uma personagem acolhedora. Ela estimula a jovem por meio da escrita de si⁶⁶ a refletir sobre sua realidade. Esse exercício de pensar em modo de vida, procure alternativas para promover uma transformação em sua vida. Agora o filme se desenvolve entre a casa de Preciosa, a escola alternativa e a previdência⁶⁷. Entre esses cenários temos a paisagem urbana, utilizada de várias formas significativas na película.

A cor vermelha aparece constantemente no filme, principalmente em momentos em que Preciosa está feliz. Observamos no cachecol vermelho, no quadro pendurado na parede da recepção da escola alternativa (*frame 14*), nos sonhos dela (roupas, cenários, moto). De acordo com Dantas Junior, Mezzaroba e Silva (2020), a cor vermelha alude à luxúria, desejo e poder. Nos cenários não observamos cores quentes de uma forma geral, o que evidencia ainda mais a cor vermelha. Assim, ele anuncia um desejo da jovem em ter o poder de superar os momentos difíceis e encontrar possibilidades de conduzir sua própria vida.

As paisagens urbanas, imagens do bairro (quadro 10) são constantemente utilizadas para demonstrar a passagem do tempo entre o dia e a noite, de um lugar a outro, entre acontecimentos etc. Sua cores oscilam entre o cinza e o amarelo escuro, demonstrando um ambiente frio e pouco estimulante, em analogia à vida da jovem (fria, difícil e sem perspectiva). A exposição do ambiente externo, aparentemente, também remete ao psicológico da protagonista como será descrito a seguir.

⁶⁶ Para o cuidado de si “[...] o que é preciso conhecer são as relações: relações do sujeito com tudo o que o cerca” (FOUCAULT, 2010, p. 211). Um conhecimento que a “existência humana está em questão, é um modo de conhecimento relacional, a um tempo assertivo e descritivo, e capaz de produzir uma mudança no modo de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 212).

⁶⁷ A previdência, no filme, se refere à instituição em que a personagem entra em contato com a assistente social para solicitar auxílio financeiro.

Quadro 10 — Sequência de imagens do bairro.

	
<i>Frame 19 (00:15:12)</i> – Preciosa apaga a luz do quarto e na cena seguinte vemos o amanhecer	<i>Frame 20 (00:55:41)</i> – Preciosa durante o trabalho de parto
	
<i>Frame 21 (01:22:21)</i> – Preciosa anda na calçada à esquerda, com destino à clínica médica.	

Fonte: Preciosa (2009).

O quadro 19 apresenta três *frames* de cenas diferentes. A paisagem urbana é utilizada para caracterizar a passagem de tempo. O *frame* 19 representa a passagem de tempo entre noite/dia. Durante à noite, após um momento de discussão e agressão de mãe para filha, a jovem está em seu quarto folheando um álbum de fotografias, imaginando momentos de afetos, em seguida, ela guarda o material e desliga a luz para dormir. Nas imagens seguintes, vemos o amanhecer no bairro, destacando prédios, árvores secas e um céu azul claro com algumas nuvens, ao som de pássaros. Então, percebemos que a noite se foi, entre o desligar do interruptor à imagem do bairro.

O *plano de cobertura* foi utilizado para interromper de forma momentânea o “[...] fluxo dramático pela inserção de uma imagem fixa e neutra, destinada a evitar um *salto de imagem* entre dois movimentos” (MARTIN, 2013, p. 102): “[...] é um plano fixo ‘em forma de natureza morta’ (plano cenário natural sem personagens) inserido entre duas sequências, tendo por finalidade introduzir o cenário da sequência seguinte e indicar uma mudança de espaço e de tempo. Esses planos *vazios*, bastante enigmáticos para o espectador ocidental que os percebe,

estão não obstante carregados de uma intensa poesia visual” (MARTIN, 2013, p. 102). Saímos da cena de uma briga e no deparamos com o amanhecer ao som de pássaros, desconstruindo toda a violência para seguir com a narrativa.

O *frame* 20 representa a passagem do tempo durante o trabalho de parto da protagonista. Ela está na maternidade deitada sobre uma maca, sendo levada pelos profissionais de saúde por um corredor. A cena avança entre diferentes planos abertos e fechados, que em alguns contempla todos os personagens e o ambiente, em outros, foca no rosto da gestante e do enfermeiro. Nas imagens que antecedem a paisagem urbana, temos em *close-up* em *plongê* da jovem gritando de dor sob o Ponto de Vista (PV)⁶⁸ do enfermeiro John. Em seguida corta para imagens urbanas da cidade, ouvimos uma música, o som da chuva, do trovão — sons da força da natureza em associação à “luta” para o trabalho de parto —, e os gritos da jovem, após um tempo interrompidos pelo choro do bebê, voltando a imagens da maternidade onde recebe seu filho nos braços.

Assim, entre os gritos, som da chuva e as imagens da rua, a criança nasce. Contudo, não é possível determinar quanto tempo passou em trabalho de parto, nem se foi um trabalho de parto complexo. No entanto, o dia chuvoso e o som da água caindo simbolizam que esse foi um momento difícil, mas superado, pois, a simbologia da água costuma ser de purificação, de limpeza. Já no *frame* 21, a composição do quadro apresenta o elemento proporção, utilizado para demonstrar a existência de diferença entre objetos e/ou personagens.

Na cena, visualizamos a protagonista minúscula, andando pela calçada, entre os enormes prédios de uma rua circular. A desproporção entre ela e as estruturas urbanas evidenciam, nesse momento, a vulnerabilidade e fraqueza da jovem diante da possibilidade de ser soropositiva. O plano seguinte confirma essa percepção, Preciosa recebe a confirmação que é portadora do vírus da AIDS. O plano antecipa como a jovem se torna pequena diante dos problemas que enfrentará. Primeiro, a possibilidade de ser excluída socialmente. Segundo, por enfrentar uma rotina de remédios (inclusive de buscar recursos financeiros para adquiri-los) e de ter de provar para a assistência social, que mesmo na condição de não saudável, terá condições de cuidar do seu filho.

O filme apresenta no paradoxo imaginação/realidade uma metáfora entre esperança e desesperança. Preciosa usa a imaginação como uma forma de fuga dos atos de violência e

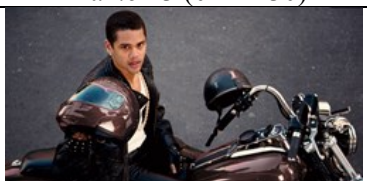
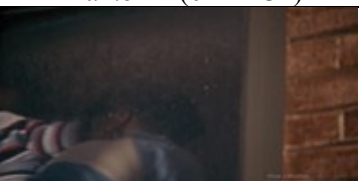
⁶⁸ De acordo com Van Sijll (2017), o PV apresenta “a visão subjetiva de determinado personagem”. Sendo direcionado, preferencialmente ao protagonista ou antagonista. Na cena em questão, vemos o corredor da maternidade e os profissionais de saúde pelo PV de Preciosa, em seguida, ela olha para o enfermeiro que pede para ela parar de gritar, e a câmera volta a filmar a jovem, como se fosse o enfermeiro a olhar incrédulo, no caso somos nós os espectadores a olhar incrédulos. Essa é uma das poucas cenas do filme passíveis de gerar o riso.

abusos, imagina-se como uma jovem famosa, conhecida e amada por seu público e seu namorado de “pele clara”. Essa estratégia vem dando certo durante a maior parte do filme, pois fortalece seu desejo de um dia alcançar seus sonhos, renova suas forças para persistir em encontrar alguma forma de superar suas dificuldades. No entanto, quando recebe de sua mãe a notícia que o pai era soropositivo, tudo muda drasticamente.

No primeiro momento, ela entra no mundo imaginário, em um ensaio fotográfico com muitos *flashes*. Sua mãe percebe que ela não reage, e tenta trazê-la de volta à realidade: “Está sonhando de novo? Preciosa, estou falando com você! Ouviu o que eu disse?”. Preciosa volta para a sala e pergunta se a mãe está doente. A mãe então lhe responde dizendo não, pois nunca fez sexo anal. A jovem aconselha a mãe a procurar o médico, enquanto isso a mãe pergunta se ela vai voltar para casa. Sem dar respostas, a personagem se levanta e sai da sala.

Nesse momento, ela entende não depender somente de sua força de vontade em encarar os problemas, como já estava habituada com os estigmas incorporados e enfrentados, pois esse é um diagnóstico de morte. Morte de uma vida de relacionamentos, morte de uma mãe que deseja ver seus filhos crescerem, morte de uma pessoa aceitável no mercado de trabalho, morte do sonho de morar com seus filhos, pois o Estado entenderá que não terá condições de cuidar das crianças – estigmas que de maneira recorrente ocorrem com portadores de HIV. Esse momento, da perda da esperança, é apresentado nos planos a seguir (quadro 11).

Quadro 11 — Cena após a notícia que pode ser soropositiva

		
Frame 22 (01:21:27)	Frame 23 (01:21:30)	Frame 24 (01:21:32)
		
Frame 25 (01:21:35)	Frame 26 (01:21:38)	Frame 27 (01:21:41)

Fonte: Preciosa (2009).

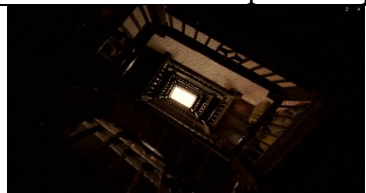
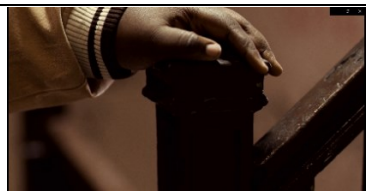
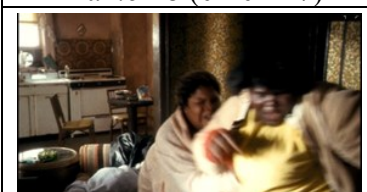
Ao escutar o som de alguém chamando seu nome, Preciosa vai até a janela. É o seu namorado imaginário, branco, que, de forma sorridente, estende-lhe a mão com um capacete, convidando-a para passear em uma moto vermelha brilhante. Corta, então, para a jovem que sorri. A câmera volta para seu “namorado”, vemos a mãe da jovem passando pela calçada, ao lado da moto, o rapaz a acompanha com o olhar, e quando eleva o olhar novamente para Preciosa sua moto já não tem mais a mesma cor, agora é violeta fosco. A mudança de cor vem

acompanhada da expressão gestual do jovem: perde seu sorriso, parece entender que sua presença não faz mais sentido, que o baque foi grande demais para continuar no mundo da imaginação. Ele volta a olhar Preciosa, ela sai da janela, agora seus sonhos parecem insignificantes. Acompanhamos a cena tanto pelo olhar de Preciosa quanto de seu “namorado”.

Martin (2013) apresenta dois temas frequentemente utilizados nos cenários: o espelho, “[...] janela aberta para um mundo misterioso e angustiante [...] ou testemunha impassível e cruel das tragédias humanas [...]” (MARTIN, 2013, p. 71-74); e a escada, que pode ser usada como estrutura ascendente ou descendente. No filme, como estrutura descendente, transmite um sentido trágico para a cena, como é possível observar na cena da briga entre Preciosa e sua mãe. Após voltar da maternidade e se deparar com o elevador quebrado, a jovem deve encontrar forças para encarar vários números de escadas. Quando, enfim, chega, está exausta, entra no apartamento que surpreendentemente está iluminado.

A primeira impressão é que algo mudou, a claridade da sala cria uma falsa sensação de acolhimento. Sua mãe está sentada no sofá e conversa com a jovem em voz calma e baixa, causando surpresa ao espectador, tendo em vista que no filme é um comportamento nunca visto e também causa um certo alívio, pois dá a impressão de ter sentido falta da filha. No entanto, de repente estamos no *clímax*⁶⁹ do filme, Mary volta a agir com violência, Preciosa parte para o confronto verbal e, posteriormente, físico. A jovem precisa sair e descer correndo as escadas com seu filho para evitar ser espancada. Mas, tropeça e cai. A cena deixa claro que nada mudou durante sua ausência, e, provavelmente, tudo se tornará ainda pior com a presença da criança.

Quadro 12 — Retorno de preciosa para casa

		
<i>Frame 28 (01:02:47)</i>	<i>Frame 29 (01:02:59)</i>	<i>Frame 30 (01:03:03)</i>
		
<i>Frame 31 (01:05:43)</i>	<i>Frame 32 (01:06:13)</i>	<i>Frame 33 (01:06:34)</i>

Fonte: Preciosa (2009).

Na sucessão de imagens no quadro 12, é possível acompanhar a sequência de planos. As imagens apresentam a subida lenta da personagem sobre as várias escadas que dão acesso à

⁶⁹ Caracterizado como o ponto de maior tensão da narrativa, geralmente, precedido de uma passividade.

sua casa, a câmera foca em sua mão, seus pés, seu rosto cansado e ofegante. Quando, enfim, entra no apartamento, sua mãe pede para segurar seu filho e manda a jovem buscar algo na cozinha. Enquanto isso, sua mãe joga a criança no sofá, que chora. Preciosa retorna agoniada para pegar seu filho, mas é impedida pela mãe, que a acusa de roubar seu marido. Surpreendentemente, a protagonista muda o comportamento passivo e enfrenta a mãe levantando sua voz contra ela, responde aos gritos que foi abusada. Sua mãe reage com violência e a jovem revida, derruba a mãe e sua televisão no chão, pega seu filho e desce desesperada pelas escadas.

Na tentativa de não ser pega pela mãe, Preciosa desce as escadas o mais rápido possível. Mas, tropeça, e acaba caindo da escada com seu filho nos braços. O espectador fica tenso, não é possível saber se a jovem e seu bebê estão bem, sem falar na possibilidade de Mary conseguir alcançar a filha. Contudo, Mary está sentada no sofá, revoltada e frustrada, seu semblante é de muito ódio, ela pega a televisão anda pelo corredor e joga o aparelho em direção a filha que está sentada, próximo a escada, se recuperando da queda.

Entre as imagens do confronto, o cineasta apresenta uma série de fotos antigas das personagens. Todas as fotos são do Natal, vemos imagens de uma mãe feliz com seu bebê, sem seguida, somente as imagens de uma criança com o semblante triste. A sequência mostra o que é relatado pela mãe da jovem à assistente social sobre os abusos, iniciados quando ela ainda tinha três anos de idade — nesse momento a mãe passa a odiar a filha. A última fotografia confirma que ela foi abandonada e rejeitada por sua mãe, como está sendo novamente após voltar da maternidade. O uso da escada na cena prediz uma tragédia anunciada: sua mãe a odeia, não vai aceitar seu filho, a jovem está sozinha, desamparada e frágil.

A montagem, que consiste em “[...] construir uma cena por meio da junção de planos” (VAN SIJLL, 2017, p.70), também é muito bem trabalhada no filme. Por meio dessa estratégia, é possível conduzir a reação emocional do público. Vemos a montagem por junção na cena do abuso e na cena em que a professora pede a Preciosa para ler o livro. Vários fragmentos isolados do filme são reunidos para expressar a confusão que se passa na cabeça da jovem ao tentar decodificar os signos do alfabeto.

São colocados em cena imagens alternadas dos primeiríssimos planos dos olhos e boca de Preciosa e da Srta. Rain; imagens abertas da sala da professora; primeiríssimos planos de imagens da casa da jovem (uma torneira da pia, uma panela de comida, a televisão ligada); e primeiríssimos planos de imagens do abuso (olho do pai, tatuagem). Todas as imagens causam

estranhamento e confusão ao espectador, para tentar demonstrar como a própria personagem também está se sentindo.

As cenas e *frames* até aqui apresentados demonstram como a linguagem fílmica está disposta na obra para promover uma experiência estética no espectador. Exige-se do cognitivo, emocional e de sua sensibilidade para ler as imagens e sentir o efeito desejado pelo cineasta. Não se trata somente de mostrar uma jovem em trabalho de parto, é necessário fazer que o público entenda/sinta como o processo é difícil, doloroso e sofrido. Não se trata somente de apresentar a paisagem urbana para mostrar como é o bairro onde a jovem mora, é preciso que o espectador também não veja perspectiva. Não se trata somente de colar imagens que parecem sem sentido, é importante que o público se sinta desorientado, tenha estranhamento etc.

No entanto, para que possamos perceber como somos capturados pelas imagens é preciso compreender a linguagem fílmica, saber ler e saber olhar exige aprendizagem. Da mesma forma que combinamos palavras e produzimos sentido às frases e textos, nos filmes combinamos som, imagem, técnicas próprias da linguagem cinematográfica para impactar o espectador/leitor. O meu olhar analista só foi possível após um esforço, um exercício construído pela experiência do mestrado, entre disciplinas, o estágio docência, os grupos de estudos de extensão. Essas experiências foram basilares para me fazer ampliar o olhar estimulando a aprendizagem/apreensão da linguagem fílmica, bem como, permitir identificar no produto cultural e midiático – cinema – possibilidades de usos no contexto educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo jovem, tão negligenciado em contexto educacional, transita entre os espaços institucionais (escolares) procurando decodificar os significantes sociais inscritos em seus corpos, numa tentativa incessante de leitura significativa de sua existência. Antes mesmo de compreender a si mesmo, é arrebatado por inúmeros discursos de verdade sobre quem deve ser, como deve se comportar, sobre como realizar suas escolhas, quais espaços pode frequentar, entre outros. Assim, observamos que é a sociedade, com suas categorias, que determina e define quem é o sujeito jovem.

Metaforicamente, cada categoria seria como uma “mala” carregada de marcas sociais (de descrédito e de prestígio). Nós, sociedade, abrimos a mala, narramos tudo que eles/as, os/as jovens, não podem ser e pedimos para que escolham seus atributos. No entanto, não observamos atentamente as realidades, o acesso e recursos básicos para condições dignas de vida, o contexto familiar, social e cultural. As malas abertas para alunos de classe alta, com renda familiar satisfatória, são extremamente distintas das malas de jovens moradores da periferia que sobrevivem de auxílios governamentais. No último caso, poderíamos ter a sensibilidade de perceber que a mala sequer está aberta ou que dentro dela só restam atributos de descrédito.

Sem muitas opções de escolha, jovens estudantes, principalmente, os de escolas públicas são estigmatizados e levados a acreditar que o ensino médio é o final da linha. Quais perspectivas? Aonde olhar? Como resistir e transformar o destino traçado pela sociedade ‘normal’? Este trabalho buscou no cinema/filme uma possibilidade de “visada educativa” (ALMEIDA, 2017, p. 24) que permita construir experiências significativas pela mediação escolar, para que a juventude possa olhar a si mesmo, o outro e os dilemas cotidianos referentes aos de corpos jovens, possibilitando pensar o presente por meio de uma “educação do olhar” (FISCHER, 2009, p. 93)

Se a “competência para ver” (DUARTE, 2002, p. 72-73) exige experiências com obras cinematográficas e se “a significação das narrativas filmicas”, ainda de acordo com esta mesma autora, (DUARTE, 2002, p. 74-75) necessita do discurso do outro, temos na escola um espaço privilegiado ao desenvolvimento da experiência estética com filmes. As instituições educacionais devem se desprender do discurso conteudista e olhar não somente em direção a um futuro cidadão trabalhador, multitarefas, competitivo e individualista. Mas para um presente/futuro sujeito social ético, democrático e coletivo.

Refletir sobre os modos como ajudamos os jovens a notarem as relações sobre corpo e estigma em contexto educacional é o mesmo que contribuir para pensar no adulto que gostaria

de se ver atuando socialmente, em um futuro próximo. O atual contexto social, político e econômico nos ajuda a conjecturar essa questão. Em meio a uma pandemia, com pessoas em situação de miséria, desempregadas, passando fome e abandonadas pelo poder público, vimos a parte mais terrível da figura humana, seu egoísmo frente ao sofrimento e à morte do(s) outro(s).

Este trabalho, reflete as questões relacionadas ao corpo e estigma tendo como corpus de análise o filme “Preciosa – Uma história de esperança” (2009). A película nos permite olhar para a realidade de muitos estudantes de escolas públicas brasileiras, por meio da protagonista Preciosa, pois carregam em seus corpos estigmas que afetam suas redes de relações sociais na família, escola e na comunidade. Como observamos, foi necessário o olhar atento dos profissionais da educação, principalmente seus professores/as, para mostrar à jovem o que tinha disponível dentro de sua “mala”, estimulando a problematização e refletindo sobre possibilidades e desafios.

Diante disso, vemos no cinema a possibilidade de abordar as questões relacionadas ao corpo e estigma e seus subtemas, isso está explícito no filme analisado. Enquanto recurso interpretativo e descritivo, a “Poética do Cinema” nos permitiu aprofundar o olhar para além da narrativa, a fim de compreender as estratégias utilizadas pelo cineasta para promover os efeitos desejados no espectador. Passamos a perceber como a linguagem fílmica, por meio de suas técnicas, encanta, entristece, manipula, faz refletir, cria identificação, representa, resiste etc.

A experiência fílmica, a partir da educação estética mediada pelo professor, seria um exercício ético de produção de si mesmo, como defende Fischer (2009; 2020). A autora nos apresenta um modo de pensar a relação cinema e educação em contexto formativo para uma conversão de si a si, como resultado do cuidado de si, exercício constante para sempre nos (re)fazermos melhores e atentos às novas demandas da juventude.

Todos os fundamentos da perspectiva da dimensão educativa são acionados quando nos deparamos com o contato com obra estudada. O cognitivo, em que exige do espectador uma atividade de apreensão ativa da narrativa e construção da história, com inferências, suposições, construção de sequência e conexões de acontecimentos, para compreender a história de Preciosa, sob o olhar de Lee Daniels; o filosófico, quando o filme nos permite criar novas ideias com as imagens em movimento para pensarmos e refletirmos; o estético, ao promover experiências estéticas, sensações e por apresentar estéticas diversas para apreender os diferentes estilos de vida com suas crenças, culturas, valores etc.; o mítico, trabalhando uma mitologia

moral ao apresentar sujeitos e seus conflitos; o antropológico, porque expõe culturas e suas relações; o poético, quando o cineasta articula os elementos fílmicos para produzir emoções (medo, tristeza, raiva, surpresa, aversão, alegria etc.); e o existencial, que permite compreender alguém é também compreender-se por meio do outro (ALMEIDA, 2017).

Diante dessas constatações, como as questões referentes ao corpo e estigma podem ser problematizadas a partir do uso de filmes? Por meio da experiência estética significativa, mediada pela(o) educadora(or), com filmes que dialoguem com os jovens, permitindo olhar para seus corpos (em constantes movimentos, relações, interações e atritos) e para o estigma (e as relações de poder por ele estabelecidas). E para além da experiência oferecida pela obra, ver no cinema/filme uma estratégia mídia-educativa para garantir uma educação cidadã.

Consideramos que o objetivo geral foi alcançado com a problematização das relações entre corpo e estigma a partir da análise de “Preciosa – Uma história de esperança”. Bem como os objetivos específicos, pois foi possível demonstrar a importância de problematizar as questões relacionadas ao corpo e estigma no ambiente escolar ou contexto educacional com as discussões apresentadas no referencial teórico. Pensar sobre o corpo e suas marcas sociais na escola, com a medição do professor, favorece a desconstrução da normalização de regras de conduta e modelo ideal de sujeito pautado na dicotomia “normal/anormal”, evita o olhar de descrédito, o *bullying* e/ou o *ciberbullying*.

Demonstramos a potencialidade do cinema para problematizar questões referentes ao corpo e estigma por meios das reflexões sobre a jovem protagonista. Por meio da análise da obra fílmica foi possível descrever quem era a personagem e a rede de relações estabelecidas nos mais variados ambientes (família, escola, bairro, comunidade). Também foi possível pensar sobre os modos como o estigma no corpo da jovem favoreciam as discriminações e a violências e as formas de enfrentamento e resistência aos mesmos.

Por fim, compreendemos como a estética e efeitos do filme mobilizam o espectador a refletir sobre o corpo e estigma nos variados contextos de representação cultural no qual o corpo está inserido, por meio da “Poética do Cinema” (análise fílmica). Com a seleção de alguns *frames* foi possível desconstruir cenas e identificar os elementos fílmicos (iluminação, cor, enquadramento, montagem etc.) utilizados pelo diretor para garantir o efeito desejado no espectador. Assim, foi possível compreender como a obra estimula o pensar, sentir e refletir.

É possível encontrar a juventude nas telas nas “[...] mais diversas formas de ser, de estar de se viver” (TEIXEIRA; LOPES; DAYRELL, 2009, p. 16), confrontar e estimular esses jovens a olharem para si e outros corpos jovens e suas marcas (estigma) refletindo sobre as mais

variadas questões do cotidiano, da contemporaneidade e encontrar respostas, questionamentos, empatia, lutas, estranhamento, desconstrução, dor, alegria, tristeza, paz etc. Essas constatações só serão possíveis se postas em prática (TEIXEIRA; LOPES; DAYRELL, 2009).

Essa pesquisa possibilita pensar nos seus atravessamentos em direção a novas investigações. Dentre elas, estar no chão da escola com os jovens em formação com propostas de experiência nas atividades pedagógicas tendo como objetivo compreender como o cinema/filme contribui para que este público reflita suas relações entre corpo e estima. Considerando essas e outras possíveis formas de dar prosseguimento ao trabalho realizado, finalizamos esta dissertação na expectativa de continuar trazendo outras/novas contribuições à pesquisa em Educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Leonardo Trápaga; GOMES, Ivan Marcelo. A educação e o governo dos corpos na atualidade: uma análise do “Movimento 21 dias por uma vida mais saudável”. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 28, n. 4, p. 229-242, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v28n4/1984-0470-sausoc-28-04-229.pdf>. Acesso: 11 jan. 2021.
- ADOROCINEMA. **Poster Lee Daniels**. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-72279/fotos/detalhe/?cmediafile=19241681>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- ALMEIDA, Cleuma Maria Chaves de. **Racismo na escola**: um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB. Gonçalves Dias de Açailândia – MA. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/260>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-28, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e153836.pdf>. Acesso: 09 jan. 2021.
- ALVES, Camila Aloisio; GUILHERME, Alexandre Anselmo; SANTOS, Lara Vedovatto Batista dos. Expressões da Violência Associada ao Corpo Gordo: Uma Revisão Bibliográfica Qualitativa. **Revista Polis e Psique**, v. 11, n. 3, p. 160–183, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/116316>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente de 1990**. Brasília- DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2018.
- BARBOSA, Diogo José de Moraes Lopes; SCHULZE, Guilherme Barbosa. Ensino de cinema na educação básica: aspectos legais. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/83120>. Acesso em: 5 mar. 2022.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BONDÍ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.: s. n.] n.19, p. 22-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BOTTON, Alain de; ARMSTRONG, John. **Arte como terapia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. *Revista Iberoamericana de Educação*, Canoas, v. 32, p. 71-94, 2003. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1401849-o-cinema-do-feiti%C3%A7o-contra-o-feiticeiro. Acesso em: 5 jul. 2022.

CORREIA, João Nazareno Pantoja; BRANDEMBERG, João Cláudio. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino de Matemática em Tempos de Pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 22, p. 34–54, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4176>. Acesso em: 13 jul. 2021.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. Esporte e cinema: possibilidades pedagógicas para a Educação Física Escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 3, n. 2, set. 2012. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1849>. Acesso: 10 jul. 2021.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira; MEZZAROB, Cristiano; SILVA, Deise Cássia de Macedo Silva. “Parasita” – o melhor filme do Oscar 2020 nos ajuda a entender o capitalismo parasitário. In: VIEIRA, Terezinha Rodrigues. **Cinema, saúde e direito: reflexões bioéticas e críticas sociais**. Brasília, DF: Zakarewicz Editora, 2020. p. 33-48.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34, 2016.

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

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 59-80, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687/4000>. Acesso: 06 jan. 2021.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6690>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FANTIN, Monica. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogo Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar De Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p.27-40, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002>. Acesso: 21 fev. 2021.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; DENARI, Fatima Elisabeth. Pessoa com deficiência: estigma e identidade. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**,

v. 26, n. 50, p. 77-89, 2017. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4263/2661>. Acesso: 10 jul. 21.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Pequena Miss Sunshine: para além de uma subjetividade exterior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 47-57, maio/ago. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a05v19n2.pdf>. Acesso: 08 jan. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n.40, p. 93-102, jan./abr. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Hyw7s8nb3jLKrwgbgfS4c3J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizar a pesquisa em comunicação e tecnologias: Questões éticas e poéticas. *In*: Reunião Científica Regional da ANPED – Eixo 11: Educação, Comunicação e Tecnologia, Paraná, [S. l.: s. n.], **Anais[...]**, 2016, p.1-16. Disponível em:
<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-11-Educa%C3%A7%C3%A3o-Comunica%C3%A7%C3%A3o-e-Tecnologia.pdf>. Acesso: 21 jan. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado ao Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6690>. Acesso em: 5 maio 2021.

GLEYSE, Jacques. **A instrumentalização do corpo**. São Paulo: LiberArs, 2018.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

GOMES, Wilson. La poética del cine y la cuestión del metodo en el análisis filmico. **Revista Significação (UTP)**, Curitiba, v. 21, n. 1, p. 85-106, 2004. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/65584>. Acesso em: 3 abr. 2021.

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

HOLANDA JUNIOR, Francisco Wilson Nogueira. Evitação e fazer incesto: fatores psicobiológicos e culturais. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 287-297, 2017. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642017000200287&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2022.

IMDB. Precious, 2009. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0929632/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

JIMENEZ, Maria Luisa Jimenez. Gordofobia: injustiça epistemológica sobre corpos gordos. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 1, p. 144-161, 2020. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2643/2534>. Acesso em: 20 jun. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEAL, João Vitor Resende. Do corpo à imagem: paradoxos da presença no meio audiovisual. *Logos*, [S.l.], v. 28, n. 2, maio 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/60462>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LEITZKE, Angélica Teixeira da Silva; RIGO, Luiz Carlos; KNUTH, Alan Goularte. Estratégias biopolíticas de construção do corpo e vigilância da saúde: o caso “Medida Certa”. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 42, e2014, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v42/0101-3289-rbce-42-e2014.pdf>. Acesso: 14 jan. 2021.

LOPES, Amliz Ferreira; MENDONÇA, Érika de Sousa. Ser jovem, ser belo: a juventude sob holofotes na sociedade contemporânea. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v.16, n. 2, p. 20-33, ago. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 29 jul. 2022.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhvL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 26 jul. 21.

MACHADO, Nathalye Nallon; FERRARI, Anderson. Sobre ser grande e não ser vista: a mulher que há em preciosa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8022>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MAGNABOSCO, Molise de Bem. **Representações de estudantes sobre seus pares com deficiência física na escola comum**: um estudo a partir da teoria dos modelos organizadores

do pensamento. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_9dda9efd25d36cd0715022839b14720c. Acesso em:

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MARCELLO, Fabiana de A.; FISCHER, Rosa Maria B. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, [S. l.] v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16944>. Acesso em: 13 jun. 2021.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

MATOS, Keyte dos Santos; ZOBOLI, Fabio; MEZZAROBBA, Cristiano. O bullying nas aulas de educação física escolar: corpo, obesidade e estigma. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 272-295, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11605/2/BullyingEducacaoFisicaEscolar.pdf>. Acesso: 10 jul. 2021.

MEZZAROBBA, Cristiano. Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão/SE, v. 8, n. 17, p. 191-208, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4523>. Acesso em: 10 maio 2021.

MEZZAROBBA, Cristiano; ZOBOLI, Fabio; CORREIA, Elder Silva. **A gestão do desejo dos corpos através da comunicação e mídia: um estudo panorâmico-monográfico dos periódicos da Educação Física brasileira**. Motrivivência, Florianópolis, v. 30, n. 55, p. 258-273, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n55p258>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **Educação e Cinema**, Campinas, [S. l. s. n.], 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/olho/publicações.html>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CVR, 2021.

MOREIRA, Virginia; TELLES, Thabata Castelo Branco. Experiências do estigma na depressão: um estudo transcultural. **Psico-USF**, Itatiba, v. 13, n. 2, p. 233-241, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso: 16 fev. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NGANGA, João Gabriel do Nascimento. Harlem Renaissance. **Revista História: Debates e Tendências**, v. 21, n. 2, p. 117 - 129, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/hdtv.21n.2.11096>. Acesso em: 18 jun. 2021.

NASCIMENTO, Manoel Alves do. **Erving Goffman, as interações no cotidiano escolar, desvendando o estigma dentro da inclusão escolar**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

Disponível em:

<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1138/1/Manoel%20Alves%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2022.

OLIVEIRA, Sandra Elisabete Henriques de. **(In)visível para quem? Um olhar sobre o Estigma Internalizado, Auto-estima e Qualidade de Vida em Pessoas com Doença Mental**. (Doutorado em Psicologia) - Escola de Ciências Sociais e Humanas Departamento de Psicologia Social e das Organizações, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2015.

Disponível em: [https://repositorio.iscte-](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12455/1/TESE%20DOUTORAMENTO%20SANDRA.pdf)

[iul.pt/bitstream/10071/12455/1/TESE%20DOUTORAMENTO%20SANDRA.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12455/1/TESE%20DOUTORAMENTO%20SANDRA.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

PENAFRIA, Manuela. Análise de filmes – conceitos e metodologia(s). *In*: CONGRESSO DA SOPCOM: Sociedade dos media: comunicação, política e tecnologia, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Comunicação, [s. n.], **Anais [...]** 2009 Lisboa, abr. 2009, p. 1-10. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

POINT, Coolture. **Push o Precious: dos versiones de una vida dolorosa**. Disponível em:

<https://coolturepoint.wordpress.com/2012/05/21/push-o-precious-dos-versiones-de-una-vida-dolorosa/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare**. Roma, Carocci, 2002.

ROVEDA PILGER, Caroline. **As gordas saem do armário e entram no closet:**

interseccionalidade, lugar de fala e empoderamento na configuração das mulheres gordas pela revista Donna. 2021. 346f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/232686>. Acesso em: 5 jun. 2022.

SAMPAIO, Livia. Do Harlem ao Pelourinho: Caminhos que se Cruzam Através de uma História de Esperança. *In*: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, [S. l.: s. n.], **Anais [...]**, p. 1-16, 2015. Disponível em: www.more.ufsc.br. Acesso em: 5 maio 2021.

SANTEIRO, Tales Vilela *et al.* Psicodinâmica das relações incestuosas: assassinato e renascimento da alma em Preciosa. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 1, p. 93-102, 2014.

Disponível em: <https://le.bretob.org/10.1590/1413-7372189590009>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SANTOS, Maria Edivania Alves dos; MEZZAROBBA, Cristiano; ZOBOLI, Fabio. Gattaca, uma experiência genética: o cinema como possibilidade de ampliação do olhar quanto ao corpo e estigma. **Revista Ambivalências**, São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 250 – 277, 2021.

Disponível em: [file:///C:/Users/EDIVANIA/Downloads/15698-Texto%20do%20artigo-51028-1-10-20220215%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/EDIVANIA/Downloads/15698-Texto%20do%20artigo-51028-1-10-20220215%20(1).pdf). Acesso em: 26 jul. 2022.

SANTOS, José Douglas Alves dos. **Cinema e ensino de História: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar**. 2016. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4784>. Acesso em: 25 dez. 2021.

SANTOS, José Douglas Alves dos; SANTOS, Maria Edivania Alves dos; MEZZARROBA, Cristiano. Um olhar pedagógico sobre a pandemia e seus efeitos à educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8661568>. Acesso: 27 jul. 2021.

SANTOS, Rogério Alves dos. **A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária**. 2017. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24438>

SARAIVA, Carola Freire; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e pesquisa em educação: sobre a arte de colecionar e narrar. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 2, p. 07-18, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6659>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, Celia Regina Reis da. Beleza negra, orgulho crespo: no corpo (des) constrói-se a (in) diferença, o estigma. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 56, p. 463-476, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/EDIVANIA/Downloads/25602-79788-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/EDIVANIA/Downloads/25602-79788-1-PB%20(2).pdf). Acesso: 14 jul. 21.

SILVA, Monara Santos. **As questões de gênero sob as lentes do cinema: uma análise a partir do filme “Hoje eu quero voltar sozinho”**. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4853>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SILVA, José Carlos Pacheco da *et al.* Diversidade sexual: uma leitura do impacto do estigma e discriminação na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 7, p. 2643-2652, abr. 2021. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/diversidade-sexual-uma-leitura-do-impacto-do-estigma-e-discriminacao-na-adolescencia/18035>. Acesso: 8 jul. 21.

SOARES, Rosana de Lima. De palavras e imagens: estigmas sociais em discursos audiovisuais. **E-Compós**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/377>. Acesso: 29 jul. 2021.

SOARES, Rhaisa Gontijo *et al.* A mensuração do estigma internalizado: revisão sistemática da literatura. **Psicologia em Estudo**. V. 16, n. 4, p. 635-645, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122492014>. Acesso: 26 jul. 2121.

SOARES, Rosana de Lima. **Mídias e estigmas sociais sutilezas e grosseria da exclusão**. 2015. 286f. Tese (Concurso Livre Docência) – Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível

em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/27/tde-24062016-141728/pt-br.php>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de; OSORIO, Rafael Guerreiro; Paiva, Luís Henrique; SOARES, Sergei. **Os efeitos do Programa Bolsa Família sobre a pobreza e a desigualdade**: um balanço dos primeiros quinze anos. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Ipea. Brasília: Rio de Janeiro, 2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel; DAYRELL, Juarez (org.). **A juventude vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TURMINHA DO MPF. **A lei garante a proteção contra o abuso e a exploração sexual — Turminha do MPF**. Disponível em: <https://turminha.mpf.mp.br/explore/direitos-das-criancas/18-de-maio>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VAN SIJLL, Jennifer. **Narrativa cinematográfica**: contando histórias com imagens em movimento – as 100 convenções mais importantes do mundo que todo cineasta precisa conhecer. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

ZOBOLI, Fabio. **A episteme de cisão corpo/mente**: as práxis da educação física como foco de análise. 2007. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10200>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ZOBOLI, Fabio; MEZZAROBBA, Cristiano. Corpo e política: notas sobre a educação do corpo. **Kinesis**, Santa Maria/RS, v. 37, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/35864>. Acesso: 22 set. 2020.

FILMOGRAFIA:

PRECIOSA, Uma História de Esperança. Direção: Lee Daniels. Produção: Sarah Siegel-Magness, Lee Daniels, Gary Magness. Roteiro: Geoffrey S. Fletcher. New York: Lee Daniels Entertainment; Lionsgate; Smokewood Entertainment Group, 2009. 1 DVD (110min).

CAPITÃO FANTÁSTICO. Direção: Matt Ross. Produção: Samantha Housman, Declain Baldwin, Jamie Patricof, Lynette Howell. Portland, Oregon: Entertainment On, 2019. Netflix. (159 min)

ANEXO A⁷⁰**Definição dos termos comumente relacionados ao estigma.**

1. Estigma: “cicatriz, marca, sinal”. Do latim stíigma, derivado do grego stíigma.

Estigma: a) cicatriz, marca, sinal (os estigmas da varíola); b) sinal infamante, ferrete; c) sinal natural no corpo; d) as marcas das cinco chagas de Cristo (os estigmas de São Francisco); e) fig. aquilo que marca, que assinala: os estigmas da arte; f) fig. marca infamante, vergonhosa; labéu; g) morfol. Veg. Porção terminal do gineceu, destinada a recolher o pólen, e sobre a qual ele germina. Pode ser punctiforme, capitado ou ramoso; h) zool. órgão da respiração dos insetos. (Aurélio)

2. Estereótipo: a) forma compacta obtida pelo processo estereotípico; b) estereotipia, clichê; c) lugar comum, chavão. (Aurélio)

Estereotipia: a) processo pelo qual se duplica uma composição tipográfica, transformando-a em forma compacta, por meio da moldagem de uma matriz; b) repetição de gestos amaneirados, permanência em posições estranhas, que constituem um dos sintomas não essenciais da esquizofrenia.

3. Preconceito: “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos” (pré-concebido, pré-conhecido). Do latim praeconceptu. (Etimológico)

Preconceito: a) conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; b) julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo; c) p. ext. superstição, credence; prejuízo; d) p. ext. suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões etc. (o preconceito racial é indigno do ser humano). (Aurélio)

4. Discriminação: “linha divisória, discernimento”. Do latim discriminatione (Etimológico)

Discriminação: a) ato ou efeito de discriminar; b) faculdade de distinguir ou diferenciar ou discernir; c) separação, especificação, apartação, segregação (discriminação racial); eletr. eliminação de todos os sinais que entram num circuito, exceto aqueles que têm determinada característica de fase, frequência ou amplitude. (Aurélio)

5. Excluir: “ser incompatível, afastar, recusar”. Do latim excludere. (Etimológico)

Excluir: a) ser incompatível com; b) afastar, desviar, eliminar; c) pôr de lado, abandonar, recusar; d) não admitir; omitir; e) pôr fora; expulsar; f) privar, despojar; g) pôr-se ou lançar-se fora; isentar-se; privar-se. (Aurélio) Exclusão: a) ato de excluir; exceção; b) ato pelo qual alguém é privado ou excluído de determinadas funções; exclusiva. (Aurélio)

6. Minoria: “menos: em quantidade ou intensidade menor”. Do latim minus. Havia em latim minus caput, “privado de seus direitos civis”; dessa expressão latina é que provavelmente se formou minuscapare (menosprezo, descrédito, menosprezar, menosprezado, minoritário).

Minoria: do latim minore (menor); a) inferioridade numérica; b) a parte menos numerosa duma corporação deliberativa, e que sustenta idéias contrárias às do maior número; c) menoridade.

7. Dominar: “ter autoridade ou poder sobre”; “conter, reprimir”; “ser ou estar sobranceiro”. Do latim dominare. (Etimológico)

Dominar: a) ter autoridade ou poder sobre; b) exercer influência ou domínio sobre; c) conter, reprimir (instintos); d) elevar-se acima de; e) preponderar, predominar; f) estender-se por; ocupar; tomar; g) exercer domínio; ter grande influência; h) prevalecer, predominar; i) conter-se, moderar-se.

(Aurélio) * Definições a partir de Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa e Dicionário Etimológico Nova Fronteira.

Fonte: Soares (2015).

⁷⁰ Retirado na íntegra da tese de Soares (2015).

ANEXO B

Modelo de roteiro de diálogo cinematográfico

Capa do
filme

I – Elementos Informativos:
1. Título:
2. Ficha Técnica:
3. Gênero e Temática:
4. Sinopse da História:
5. Personagens centrais e função na história:
6. Biografia e filmografia do Diretor:

II – Delineamentos Pedagógicos:
1. Faixa etária e nível de escolarização:
2. Temática:
3. Restrições:
4. Conjunto de questões a observar:
5. Outros Elementos de destaque: