

Representações da mulher no contexto escolar dos anos de 1950: um estudo do filme “O Sorriso de Monalisa”

Woman’s representations in the scholar context back at the 50s: a study on the film “Mona Lisa Smile”

Representaciones de mujeres en el contexto escolar de la década de 1950: un estudio de la película “O Sorriso de Monalisa”

Recebido: 01/06/2020 | Revisado: 22/06/2020 | Aceito: 23/06/2020 | Publicado: 05/07/2020

Ana Eliza Trajano Soares

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2784-269X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: trajano.ana@ifrn.edu.br

Edilana Carlos da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6714-7558>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: edilannacarlos@hotmail.com

Francisco Vieira da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

Resumo

Neste artigo, o objetivo é analisar a representação da docente no imaginário social a partir do cinema. A pesquisa deu-se por meio da escolha do filme norte-americano *O Sorriso de Monalisa* (2003), com a finalidade de discutir a perspectiva do tema gênero, refletindo sobre como a questão do estereótipo feminino, ligado à delicadeza e à maternidade, está atrelado à figura da professora, na década de 1950. Por conseguinte, foram realizadas duas cenas do filme, com vistas a abordar o discurso cinematográfico, visando encontrar possíveis respostas para a problemática deste estudo. Buscamos nos aportes teóricos reflexões sobre cinema, gênero e a mulher/docente, tendo como base as ideias de autores como Duarte (2000), Martin (2005), Beauvoir (1970), Butler (2010), Saffioti (2004) e Strey (1997). Quanto aos resultados, concluímos que a arte cinematográfica, a partir do filme analisado, preocupa-se em

representar a luta por direitos iguais, a autonomia e a liberdade da mulher no contexto trabalhístico.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Gênero; Mulher/Docente.

Abstract

The study aims to analyze the representation of professors in the collective imaginary, starting from the cinema. This research was set off by selecting the North-American film *Mona Lisa Smile* (2003), intending to discuss perspectives about gender, reflecting about how the feminine stereotype, which is related to tenderness and maternity, is attached to the professor's image in the 1950s. Therefore, two scenes of the film were analyzed with the intention of addressing the cinematographic discourse, in order to find possible answers for the questions of this work. As to theoretical support, we sought reflections about cinema, gender and the professor woman on authors such as Duarte (2000), Martin (2005), Beauvoir (1970), Butler (2010), Saffioti (2004) and Strey (1997). The results concluded that the cinematographic art, starting from the analyzed film, concerns itself on representing the fight for equal rights, autonomy and freedom for women within the labor context.

Keywords: Cinema; Education; Genre; Woman/Teacher.

Resumen

En este artículo, el objetivo es analizar la representación del profesor en el imaginario social desde el cine. La investigación se llevó a cabo a través de la elección de la película americana *O Sorriso de Monalisa* (2003), con el propósito de discutir la perspectiva del tema de género, reflexionando sobre cómo el tema del estereotipo femenino, vinculado a la delicadeza y a la maternidad, se vincula a la figura del maestro en los años 50. En consecuencia, se realizaron dos análisis descriptivos y cualitativos de la película para acercarse al discurso cinematográfico, con el fin de encontrar posibles respuestas al problema de este estudio. Buscamos en las contribuciones teóricas discusiones sobre cine, género y mujeres/enseñanza, basadas en las ideas de autores como Duarte (2000), Martin (2005), Beauvoir (1970), Butler (2010), Saffioti (2004) y Strey (1997). En cuanto a los resultados, concluimos que el arte cinematográfico, a partir de la película analizada, se ocupa de representar la lucha por la igualdad de derechos, la autonomía y la libertad de las mujeres en el contexto laboral.

Palabras clave: Cine; Educación; Género; Mujer/Profesor.

1. Introdução

Este trabalho analisa como a representação da mulher/docente está configurada no imaginário social a partir do cinema. Visamos compreender a histórica luta feminina por direitos iguais, bem como a autonomia, a emancipação e a liberdade nos contextos social e trabalhístico. A discussão proposta por este estudo situa-se nos campos de gênero, em relação à mulher, à educação e ao midiático, pois trabalhamos com o cinema.

Para a proposta analítica, escolhemos como objeto o filme *O Sorriso de Monalisa*¹ (2003), produção comercial norte-americana, devido à obra apresentar em seu enredo a figura de uma professora, interpretada por Julia Roberts, que vive num conflito constante em relação às suas atribuições e às regras do processo de ensino/aprendizagem na década de 1950. Desse modo, interrogamos: que representações de gênero perpassam a construção da personagem Katharine Watson enquanto docente no filme *O sorriso de Monalisa*?

A partir do filme², selecionamos duas cenas para analisarmos, de forma descritivo,- qualitativa, o discurso cinematográfico com a finalidade de encontrarmos possíveis respostas para a problemática proposta por este trabalho. O referido filme³ foi selecionado por ser conhecido e de fácil acesso ao público e está disponível completo no *YouTube*.

A escolha do objeto justifica-se porque trata de uma discussão que remete à época em que se iniciou a luta feminista (décadas de 1950, 1960, 1970), bem como por se tratar de uma pauta bastante atual, visto que a luta continua devido ainda ser grande a desigualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.

Esta pesquisa constitui-se importante porque o cinema é um profícuo veículo midiático, cultural e produto de comunicação de massa formador de opinião pública, o qual tanto mexe com o imaginário das pessoas. Há mais de um século, a arte cinematográfica, por meio de suas variadas representações sociais, colabora na constituição de regras e estilos em

¹ Ficha técnica do filme *O Sorriso de Monalisa* (2003): O título original é *Mona Lisa Smile*, foi produzido em 2003, nos Estados Unidos da América. Dirigido por Mike Newell (I), estreou no dia 19 de dezembro de 2003. O filme é livre para o público a partir dos 14 anos, tem duração de 128 minutos e enquadra-se no gênero drama/romance. Fonte: site Filmow, disponível em: <https://filmow.com/o-sorriso-de-mona-lisa-t7508/fichatecnica/>. Acesso em: 28 out. 2018.

² *O Sorriso de Monalisa* (2003) – “Katharine Watson (Julia Roberts) é uma professora recém-graduada que consegue emprego no conceituado colégio Wellesley para lecionar aulas de História da Arte. Incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, Katherine decide lutar contra essas normas e acaba inspirando suas alunas a enfrentarem os desafios da vida”. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-40141/>. Acesso em 26 abr. 2018.

³ É possível assistir ao filme completo no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dhxZyipb7jY>. Acesso em: 10 abr. 2018.

relação aos diversos discursos, comportamentos, conceitos e padrões construídos ao longo da história.

Nos últimos cinquenta anos, o cinema vem se tornando objeto de análise em várias áreas de estudo, as quais visam compreender as influências das múltiplas facetas sociais e seus respectivos discursos representados por esse veículo de comunicação de grande alcance midiático. No entanto, conforme Duarte (2000), o cinema ainda é pouco explorado como objeto de estudo nas pesquisas em educação. Fischer (2018) explica o quanto é importante trabalhar com a arte cinematográfica dentro e fora da sala de aula, explorando, principalmente, a interlocução entre intercurso e discursos subjetivo e midiático que os campos da educação e do cinema podem promover, visto que a sétima arte aborda problemáticas sociais vivenciadas e experimentadas pelo mundo globalizado. A partir dessa visão, este estudo visa romper com esse estereótipo mostrando que o cinema pode e deve ser objeto de estudo na área de educação.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo descritivo-interpretativo, o qual segue abordagem prioritariamente qualitativa. O recorte temporal remete à década de 1950, período no qual foi oficializada, em alguns países, a luta feminista por emancipação. O aporte-teórico é composto pelos principais teóricos dos campos de gênero, mídia e educação, como Duarte (2000), Martin (2005), Beauvoir (1970), Butler (2010), Saffioti (2004), Strey (1997), Borges (2012), entre outros. Tais autores apresentam propostas para a discussão aqui apresentada.

Em relação à estrutura, convém destacar que, na primeira parte, apresentamos a docência e o contexto social da mulher. Na segunda, contextualizamos historicamente a criação do cinema e, por último, os resultados e discussões da análise.

2. A Docência e o Contexto Social da Mulher

Para compreendermos e contextualizarmos a representação da mulher/docente nos cenários educacional e social, pesquisamos alguns autores da literatura da área, visando ampliar nosso conhecimento em relação a essa discussão. Por conseguinte, percebemos que a profissão docente está associada a imagens que, muitas vezes, tendem ao estereótipo depreciativo da profissão, porque, geralmente, a docência ainda é entendida e representada de forma dual, isto é, entre a “grandiosidade/mitificação” e o “desprezo/depreciação” (Silva; Perez, 2009, p. 14). Nesse cenário, há ambiguidades, conflitos e até a diminuição da procura por cursos de licenciatura, pois a docência é representada e vista socialmente a partir da

imagem de profissionais caracterizadas por diversos desafios, dificuldades e desvalorização trabalhista.

Nessa linha de pensamento, Silva e Perez (2009, p. 12-13) destacam que:

As representações (imagens) acerca da profissão são diversas e históricas, são modelos construídos nos mais diferentes espaços, são heranças que carregamos. O professor é obrigado, muitas vezes, a conviver com imagens negativas acerca da sua profissão e isso tem gerado um sentimento de rejeição à docência. Pesquisas apontam para uma crescente tendência de abandono da profissão e diminuição do ingresso dos jovens nos cursos de licenciatura, que correspondem à formação inicial para a docência.

As autoras frisam que o cinema e a literatura, em geral, apresentam a imagem da figura docente, ora de forma estereotipada e depreciativa, ora maniqueísta, ou seja, matizada pela dualidade bem e mal. Assim, há momentos em que os professores são representados como autoritários, sarcásticos, carrascos e outros em que eles são os salvadores da humanidade, dedicados e até heróis que se solidarizam com os desafios e as dificuldades dos estudantes. “Esses filmes e livros contribuíram para que nós construíssemos imagens acerca do que é ser um bom ou um mau professor” (Silva; Perez, 2009, p. 15).

Segundo as autoras, essa forma de constituição da imagem da figura docente está presente no contexto dos produtos midiáticos, como propagandas de TV, músicas, novelas, filmes e nos livros também, pois “[...] essas imagens são de diferentes maneiras construídas a partir das experiências e vivências que se colocam diante de nós pelas mais diversas vias. São modelos construídos socialmente que passam a configurar nosso modo de ver a profissão” (*Ibid*, 2009, p. 15).

Trazendo essa discussão para o campo social, sob a ótica de gênero, visamos compreender qual a representação feminina na sociedade preparada para os homens, a patriarcal. Saffioti (2004) explica que a atitude dessa sociedade é o modelo da família do século XIX, era da Revolução Industrial, visto que foi, a partir desse período, que ficaram estabelecidas as respectivas funções de homens e mulheres. Nesse cenário, o homem exerce profissão no mercado de trabalho, enquanto a mulher assume a responsabilidade de cuidar do marido, filhos e dos afazeres do lar.

Dessa forma, a mulher fica “condenada,” socialmente a ser confinada ao interior doméstico, sem ter direito a estudar, nem a investir em carreiras profissionais. Logo, o lar torna-se o lugar da privação feminina, visto que é lá que começa a sujeição da mulher do nascimento à velhice (Saffioti, 2004). Essa realidade estereotipada foi instituída à mulher ao longo dos séculos pela tradição cultural, estruturas de poder e relações sociais machistas. No

entanto, essa dominação sexista está longe de se tornar natural, pois nenhuma forma de abuso, exclusão e violência humana podem ser naturalizados.

Strey (1997) defende que as mulheres são tidas como uma espécie de objetos dos homens, porque é raro elas ascenderem a um posto de prestígio, devido à equidade entre homens e mulheres ainda ser uma realidade distante de ser alcançada. A autora frisa que ser mulher e ser homem são categorias socialmente construídas e que resultam de uma intrincada rede de significados.

Em meio ao processo de significação e construção social do que é ser mulher e ser homem no contexto do patriarcado, reflete-se que “[...] o par da diferença é a identidade. Já a igualdade, conceito de ordem política, faz par com a desigualdade. As desigualdades de raça e gênero constituem fontes de conflitos” (Saffioti, 2004, p. 37).

Corroborando com essa discussão, Louro (1997) explica que a opressão sexista que recai sobre as mulheres materializa-se em representações sociais e culturais da desigualdade que têm o homem como referencial. Por isso, as mulheres vêm sendo oprimidas ao longo da história. A autora chama a atenção para a necessidade de tornar visível a mulher que fora ocultada historicamente. “A identificação dos homens com a humanidade tem resultado, quase sempre no desaparecimento das mulheres dos registros do passado” (Scott, 1992, p. 39).

No âmbito sexista, a mulher não tem visibilidade social própria, ela é o segundo sexo vista a partir do homem. Historicamente: “O homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo” (Beauvoir, 1949, p. 18). Mas, afinal, o que é ser mulher e ser homem? A autora tenta romper com a clássica ideia da sexualidade definida e estabelecida socialmente ao afirmar que: “Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade” (*Ibid*, 1970, p. 7).

Para a autora, a biologia não é o único fator determinante para definir se realmente uma fêmea é mulher ou vice-versa. “Não *posso* ser justa em relação aos livros que tratam da mulher como mulher... Minha ideia é que todos, homens e mulheres, o que quer que sejamos, devemos ser considerados seres humanos” (*Ibid*, 1970, p. 8). Beauvoir defende a representação dos sexos como uma construção social, a qual cada pessoa se assume e desenvolve a sua sexualidade da forma como se reconhece, isso independentemente do conceito biológico que taxa o que é ser homem ou mulher.

Em relação à complexidade de gênero, Beauvoir (1970, p. 10) esclarece: “A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o

inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro”. A autora questiona de onde vem a submissão da mulher e o porquê dela não contestar a soberania masculina, bem como enfoca que ninguém se coloca livremente na condição de inessencial.

Para Faria e Nobre (2007), a construção social da desigualdade de gênero começa desde o nascimento, quando os bebês vão sendo criados e educados de acordo com os padrões sexuais já naturalizados socialmente, pois o que é ser mulher e ser homem já está preestabelecido no imaginário e na cultura das pessoas. A opinião pública quanto à sexualidade já fora formada. Dessa forma, tais orientações vão passando de geração a geração de forma pré-definidas entre o que é certo e errado, entre o que é ser mulher e ser homem, entre a superioridade do homem em relação à mulher.

Para as autoras, todo princípio que “fugir” desse padrão social vigente será tratado como estrangeiro sujeito a indiferenças e preconceitos. De acordo essa concepção, a mulher nasce para, simplesmente, seguir os papéis sociais que foram definidos para ela antes mesmo de seu nascimento. “Por isso, as mulheres vivem em condições de inferioridade e subordinação em relação aos homens” (Faria; Nobre, 2007 p. 1).

Fechamos essa discussão com o pensamento de Butler (2010), o qual enfoca que se faz necessário assumir um sexo com a temática da identificação e com os meios discursivos, visto que o imperativo heterossexual coloca opções de identificações sexuais e nega outras identificações. Na identidade binária, nasce-se mulher ou homem e isso aparenta ser uma espécie de separação simples e objetiva no âmbito social. No entanto, ao questionarmos os estudos de gênero podemos marcar a diferença entre sexo e gênero, este é uma construção cultural, enquanto o outro é definido biologicamente (Butler, 2010).

A sociedade deve identificar o gênero ao perceber uma mulher, um homem, ou ambos ou nenhum desses. Por isso, tais orientações sexuais passam a ser não binárias, visto que gênero não pode ser delimitado pela mesma regra ou normas que sexo, pois identifica-se com mais de uma performance. No tópico analisamos como o cinema constitui uma instância discursiva de produção de representações acerca da mulher, especificamente no que se refere à mulher no trabalho com a docência.

3. Contextualização Histórica do Cinema

A origem do cinema, tida como a sétima arte, é marcada a partir do início do século XX com a era da predominância das imagens. Segundo Costa (2006), a arte cinematográfica

surgiu por volta de 1895, quando ainda não tinha um código próprio e se misturava a outras formas culturais, como: teatro popular, cartuns, espetáculos de lanterna mágica, cartões-postais, revistas ilustradas, etc. A arte cinematográfica movimentou imagens e revolucionou esse período cultural da história com seus inovadores aparelhos para a gravação de filmes.

Tais momentos de glória da sétima arte foram classificados por Costa (2006, p.17),

[...] como mais uma curiosidade entre as várias invenções que surgiram no final do século XIX. Esses aparelhos eram exibidos como novidade em demonstrações nos círculos de cientistas, em palestras ilustradas e nas exposições universais, ou misturados a outras formas de diversão popular, tais como circos, parques de diversões, gabinetes de curiosidades e espetáculos de variedades.

Ao longo do tempo, a arte cinematográfica passou por constantes transformações. Os primeiros vinte anos do cinema, 1895 a 1915, foram marcados por várias reorganizações consecutivas em suas produções e exibições. Aos poucos, o cinema foi se modificando, aperfeiçoando-se e conquistando práticas de inovações de imagens e linguagens designadamente cinematográficas, bem como passou a explorar o som. No princípio, os filmes eram curtos e mudos. Os instrumentos óticos sempre divertiram e encantaram o povo, marcando a história cinematográfica e o seu papel na cultura midiática de massa.

A invenção da arte cinematográfica é atribuída a Thomas A. Edison, o qual trabalhou com outros técnicos em laboratórios em West Orange, New Jersey (EUA), em 1889. Após ver a câmera de Etiènne-Jules Marey, em Paris, ele designou técnicos para construírem “máquinas que produzissem e mostrassem fotografias em movimento (*motion pictures*). Em 1891, o quinetógrafo e o quinetoscópio estavam prontos para serem patenteados” (Costa, 2006, p. 18). Porém, os primeiros filmes só foram exibidos ao público, com mecanismo intermitente, quando Edison, em 1893, patenteou nos EUA o quinetoscópio.

Quando os irmãos Louis e Auguste Lumière, em Paris, no Grand Café, realizaram a célebre demonstração pública, não gratuita, de seu cinematógrafo. Este aconteceu em 28 de dezembro de 1895. Essa é a versão mais famosa e reconhecida da invenção do cinema mundial. Mas, na verdade, os referidos irmãos não foram os primeiros a apresentar imagens em movimentos. Esse mito do pioneirismo dos irmãos Lumière, em relação à criação da arte cinematográfica, fundamentou-se historicamente devido ao fato de eles terem sido experientes negociantes, tornando suas invenções cinematográficas conhecidas em todo o mundo ao fazerem *marketing* com *design* funcional e leve, bem como ao venderem câmeras e filmes,

criando, assim, a maior produtora de placas cinematográficas do momento, na Europa. Tal prática tornou-se muito lucrativa para os Lumière (Costa, 2006).

O cinema é uma arte que revoluciona, há mais de um século, o modo de ver, perceber, pensar e agir das pessoas, numa estreita relação entre o real e o fictício. Essa forma de mexer com o imaginário de seu público-alvo é fundamental para compreendermos o processo de poder simbólico midiático em relação à cultura cinematográfica. Borges (2012) explica que o comportamento dos espectadores do cinema acontece assim porque eles sentem como se estivessem no próprio contexto do filme, por meio da câmera, vendo e vivenciando o que acontece nas narrativas fílmicas, junto com os personagens. Isso é possível porque o audiovisual proporciona uma interação direta entre as narrativas fílmicas e a sociedade, construindo outros significados.

Para Borges (2012, p. 4), esse processo de identificação acontece em função de

[...] tentamos nos colocar em seu lugar, compreender a sua alegria, dor, felicidade ou angústia. O movimento de se colocar dentro do filme nos permite vivenciar as histórias passadas, bem como refletir sobre as histórias de cada um. É um movimento dialógico que vai do filme para o espectador e do espectador para o filme.

O cinema é um produto que reflete a cultura e os comportamentos dos sujeitos consumidores. Tal relação entre filmes e público promove reflexões que são representadas por meio da realidade proporcionada pela vivência. Assim, o campo imagético, formado pelos diversos meios audiovisuais, vem se propagando mundialmente devido ao avanço das tecnologias digitais, proporcionando a miscigenação no mundo globalizado (Borges, 2012).

Com aproximadamente cento e vinte quatro anos, o cinema lida com a mediação das tecnologias, reafirmando a pluralidade artística de olhares e de ideias cinematográficas que corroboram para desenvolver, socialmente, padrões, estilos, rótulos, etc, os quais encantam e seduzem as pessoas por meio de suas produções baseadas na diversidade cultural (Mascarello, 2006).

As diversas formas de produção, especialidades estilísticas, narrativas, significados de movimentos, sons, luzes, cores, gênero, temáticas e recepção são aspectos definidores para os cineastas tornarem as narrativas dos filmes únicas e atrativas para o público consumidor. Toda essa variada produção artística é possível graças aos recursos audiovisuais que “[...] possuem hoje uma dinâmica que muitas vezes extrapola as tradições históricas dentro das quais se formaram” (Ramos, 2006, p. 3). A sétima arte também investe em dimensões diacrônicas, predicados, sujeitos, amplitudes de fronteiras, vibrações, tecnologia, diversidade cultural e

histórica, tornando-se diferenciada em multiplicidade de entretenimento e em grau de empatia.

Dada essa importância do cinema, pode-se, no entanto, destacar que essa arte do entretenimento ainda é pouco explorada como objeto de estudo na área de educação. Isso não deveria acontecer, pois um filme pode ser “lido” e analisado semelhantemente a qualquer livro, sem perder o seu valor cinematográfico (Duarte 2000).

Para Duarte (2000, p. 210), filmes podem “[...] ser objeto de leituras” ou de “análises descritivas” nas pesquisas científicas da área educacional, visto que “[...] a narrativa cinematográfica transita por temas como justiça, sexualidade, guerra, conflitos raciais e culturais com a mesma desenvoltura com que se investe em padrões estéticos e modismos musicais” (Duarte, 2000, p. 208).

Ao contrário desse entendimento, acontece que o regulamento atribuído aos filmes, por parte de alguns que compõem a área de educação, ainda está longe de “[...] poder ser comparado ao concedido a outras formas de expressão artística e cultural” (*Ibid*, 2000, p. 209). Infelizmente, para alguns profissionais do campo de educação, assistir a filmes no cinema ou por aparelho televisor não tem o mesmo valor atribuído à leitura de um livro, por exemplo.

No entanto, aos poucos, segundo a referida autora, a arte cinematográfica, como objeto de estudo, vem mudando essa estereotipada realidade concebida por alguns educadores. Isso é certo, pois as imagens fílmicas são fontes infindáveis de pesquisas em relação às diversas problemáticas que podem interessar a pesquisas da área de educação, como “[...] concepções de gênero, sexualidade, classes sociais, etc” (*Ibid*, 2000, p. 213). Também

No campo em questão aqui, pode-se, por exemplo, tentar perceber o modo como infância, escola, professores/as, relações educativas, sexualidade, adolescência, violência etc., entre outros tantos temas caros ao campo educacional, são representados/apresentados em diferentes formas de dramaturgia fílmica e/ou cinematografias (de países e culturas diversos) e/ou tempos na história do cinema (*Ibid*, 2000, p. 213).

Para o cinema ser usado como objeto de estudo em qualquer área, faz-se necessário que se invista em comunicação, considerando as diversas categorias audiovisuais cinematográficas exclusivas desse gênero, as quais aprofundam as possibilidades de análises sem abrir mão das características que determinam o cinema enquanto objeto. Nessa linha de pensamento, Fischer (2018) defende o cinema como objeto na área de educação, focando na

estética da existência e na tríade cinema, juventude e processos de subjetivação. Assim, a autora faz da sétima arte o âmbito ideal para proporcionar pesquisas nos campos da educação, cinema e o discurso midiático, sob a ótica do audiovisual, dentro e fora das salas de aula, promovendo diálogos em intercursos capazes de interdisciplinar áreas do conhecimento, com seus respectivos discursos intersubjetivos.

Dessa forma, Fischer (2018, p. 27) preocupa-se com a formação dos alunos contemporâneos, principalmente enfocando a discussão “[...] sobre como nos tornamos o que somos e o que podemos fazer de nós mesmos, sobre como tem se dado a condução de si e do outro [...]”. Isso, segundo o pensamento foucaultiano, em relação ao tema da subjetividade, sujeição, subjetivação, técnicas de si e poder. Para a autora, esse modo de pensar o “eu” de cada um pode ser riquíssimo quando optamos por trabalhar com as narrativas fílmicas nos âmbitos educacionais. Quanto à essa concepção, Fischer (2018, p. 30) explica:

Entendo que o cinema tem uma potência inigualável, imensa, como prática formativa, de fazer circular entre os mais jovens um questionamento sobre como nos tornamos o que somos hoje. Por exemplo: como nos fizemos racistas, homofóbicos, idealizadores da infância, machistas, violentos? Enfim, como nos tornamos tão refratários à alteridade?

Nesse prisma, Fischer (2018, p. 27) trabalha a temática educação sob a ótica do cinema objetivando entender “[...] a questão da subjetividade como uma chave importante para pensarmos a arte do cinema e sua potência como experiência do mundo, de si e do outro [...]”. Tudo isso graças ao caráter proliferativo e formativo do cinema, o qual denota vários sentidos que podem e devem ser estudados pelos pesquisadores da educação.

4. A Representação Cinematográfica da Luta por Emancipação da Mulher/Docente

O intuito deste trabalho é analisar como a mulher/docente, da década de 50, foi representada pelo cinema a partir da produção cinematográfica do filme *O Sorriso de Monalisa* (2003). Essa produção contextualiza a luta por emancipação no âmbito do colégio Wellesley, o mais tradicional de formação feminina dos Estados Unidos (EUA).

O filme *O Sorriso de Monalisa* (2003), drama/romance, 117 minutos, americano, , dirigido por Mike Newell, foi lançado em 19 de dezembro de 2003, indicado ao prêmio Globo de Ouro, na categoria Melhor Canção Original (*The Heart of Every Girl*). Tem como protagonista a professora de História da Arte, *Katharine Watson* (Julia Roberts), uma

profissional recém-formada que acaba de conseguir uma vaga para lecionar no conceituado e conservador Wellesley, o qual visa formar mulheres para desempenharem seus tradicionais papéis sociais através do casamento: cuidar do marido, filhos e afazeres do lar, de modo a afastá-las de qualquer possibilidade de continuação dos estudos ou ingresso no mercado de trabalho.

Em síntese, o filme *O Sorriso de Monalisa* (2003) dá ênfase à “inovadora” e “ousada” metodologia de ensino de Watson, contrária às exigências da escola. Seguindo esse perfil de docente emancipadora, ela tenta alertar as estudantes, conscientizando-as em relação ao sistema educacional machista, sexista, misógino em que elas estão sendo educadas. Tal formação limita a possibilidade das discentes viverem livremente além dos “muros” do lar, como sempre foi naturalizado aos homens. As alunas do filme *O Sorriso de Monalisa* (2003) são jovens com aproximadamente dezoito anos, fase ideal para o ofício do matrimônio e o enclausuramento do lar na conjuntura histórica retratada.

Aos poucos, Watson inspira as alunas a enfrentarem os desafios sociais da época, questionando estereótipos e rótulos impostos às estudantes, as quais têm até aulas de bons modos, costumes e comportamentos para “agradarem” aos maridos, feito “verdadeiras” damas passivas e finas. Watson ensina as alunas a lutarem por independência e liberdade social.

A ideia central do referido filme é mostrar os abusos, o conformismo e os atos de autoritarismos naturalizados que eram impostos às mulheres na década de 1950, nos EUA, época em que a mulher era obrigada a aceitar a sociedade preparada para os homens sem questioná-la. A partir dessa representação docente, o longa-metragem propõe importantes reflexões feministas relacionadas à condição feminina no século XX.

Para a análise fílmica, selecionamos duas cenas, com o objetivo de analisarmos os discursos cinematográficos das personagens representadas em diversas situações de conflitos. A perspectiva analítica pauta-se, principalmente, na figura da professora no uso de suas atribuições, visto que ela luta contra os estereótipos da educação ofertada pelo Wellesley. Por conseguinte, analisamos a linguagem cinematográfica enfocando discursos, significados e vivências que o cinema (re)produz por/para nós. Nessa ótica, Martin (2005, p. 26) expõe a sua visão cinematográfica:

Creio que é necessário afirmar desde o início a originalidade absoluta da linguagem cinematográfica. E a sua originalidade vem essencialmente do seu poder total, figurativo e evocador. Da sua capacidade única e infinita de mostrar simultaneamente o invisível e o visível, de visualizar o pensamento ao mesmo tempo em que é vivido, de conseguir a fusão do sonho com o real, da volatilidade imaginativa e da evidência

documental, de ressuscitar o passado e atualizar o futuro, de conferir a uma imagem fugitiva a maior carga persuasiva do que aquela que é oferecida pelo espetáculo do cotidiano.

A referida significação é reproduzida por meio da cultura fílmica através do jogo de cena, música, personagens, iluminação, cenário, figurino, etc. Dessa forma, a sétima arte torna-se uma realidade material de valor figurativo porque a imagem fílmica é, enfim, realista e dotada de aparências quase reais, devido ao movimento, som, cor, relevo e tonalidade de voz.

A imagem fílmica desperta no espectador sentimentos suficientes e fortes, derivados das realidades sociais, que são capazes de provocarem até crenças através das histórias representadas nos filmes. Essas reações dos espectadores, de todos os níveis intelectuais e idades, corroboram para promover o processo de identificação do público com os atores, devido à mitologia proposta e a empatia da arte com a vida real (Martin, 2005).

A primeira cena analisada, denominada de “contraste de realidades”, tem duração de 2min 15s, começa aos 12min 42s do filme e termina aos 14min 57s. A segunda, classificada de “novas concepções”, tem duração de 2min 38s, inicia aos 56min 02s do longa e finaliza aos 58min 40s. As análises foram feitas a partir da versão do filme completo postado no *YouTube*⁴, no dia 11 de janeiro de 2017.

Figura 1: Contraste de realidades⁵



Fonte: Imagem disponível na internet⁶

A cena inicia quando a professora Watson entra na sala de aula com uma nova metodologia de ensino referente ao conceito de História da Arte. Inicia exibindo imagens inéditas do que conceito de arte. As alunas, acostumadas a decorarem todo o material pedagógico proposto pela escola, ficam inconformadas, procurando nos livros o material que

⁴ As cenas estão disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OWnwK7EOcAM>> Acesso em: abr. 2018.

⁵ O título da imagem foi denominado pelos autores a partir da ideia central da cena em análise.

⁶ Imagem disponível em: <<https://www.google.com/search?sxsrf>> Acesso em: 19 abr. 2018.

estava sendo exposto nos *slides*. Certa aluna pergunta: “o que é isso?” Watson, responde: “me diga você!” Os planos sequenciais usados, neste momento, são *close-ups* extremos, os quais permitem transparecer o sentimento de frustração das discentes em relação ao novo método de ensino.

A câmera fixa na sala com o intuito de mostrar o comportamento das jovens acostumadas ao modelo de aulas tradicionais e expositivas, as quais já sabiam cada palavra que seria dita e as imagens a serem mostradas. A tonalidade das imagens é marcada pelo colorido opaco. Segundo Martin (2005), as cores cinematográficas apresentam-nos efeitos psicológicos que manipulam o natural através de dados técnicos.

Em seguida, a professora começa a explicar as imagens: “carcaça de *sutine*, 1995”. Uma discente se pronuncia enfática: “não está na apostila!”. Watson, responde: “não, não está!”. E, logo, pergunta: “não é uma boa obra?” A câmera foca o rosto da professora, *close-up* extremo⁷ e fixa um semblante desafiador. E, por conseguinte, exhibe, por meio de um plano geral, as jovens alunas atônicas por cauda dessa nova forma de ensinar. Elas não estão entendendo ou aceitando o novo perfil da aula. “Hum?”, pergunta Watson com tom provocativo, andando entre as alunas como forma de mostrar que também faz parte do contexto social estudantil. “Vamos lá, garotas, não há respostas erradas, também não há livro para lhes dizer onde achá-las”. Não é tão fácil, não é?”, diz Watson, sentando-se ao lado de algumas das jovens. O tom de voz é ousado e ao mesmo tempo constrangedor. A tonalidade da sala é sombria, sempre prevalecendo um colorido opaco, certamente para representar o desencontro de ideias entre docente e discentes, como a a tradição *versus* a inovação. “Vamos, não é boa?”, provoca Watson.

Neste momento, uma aluna decide falar: “não, não é boa. Na verdade, eu nem chamaria isso de arte, pois é grotesca”. A câmara foca o rosto dela, *close-up extreme*. A cor da filmagem fica escura, representando conflito. Outra jovem provoca a colega: “há alguma regra de arte para não ser grotesca?” O rosto dela preenche a tela, mais um *close-up extreme*, demonstrando, assim, a diversidade de opiniões e passando-nos a ideia de que nem todas as alunas são tão tradicionais, há exceção nessa sala. O diálogo continua: “acho que tem algo de agressivo nela, é erótica”. Outra pessoa, a qual não aparece o rosto na tela, fala criticando: “para você tudo é erótico” (risos). Sempre os rostos preenchem a tela, *close-up extreme*. Depois, mostra-se a sala completa por meio de um plano geral. “Isso não existe”, diz outra

⁷ As imagens audiovisuais podem ser produzidas por meio de vários planos, enquadramentos, tais como: plano geral, plano de conjunto, plano americano, plano médio, plano próximo, primeiro plano (*close-up*) e primeiríssimo primeiro plano (*close-up extreme*). Este visa explorar detalhes de uma imagem (MARTIN, 2005).

discente: “Mas, é claro que não existe, senão um simples quadro de parede seria comparado a um *Rembrandt*”, diz a aluna mais crítica da sala. Watson observa atenta aos diálogos com espanto, devido ao conservadorismo cultural/social presente na sala. A discente defende um posicionamento tradicional e canônico, ao afirmar que, para uma imagem ser considerada arte ela deve ter padrões, regras, técnicas, cor e temática, as quais visam classificá-la como arte. E, diz: “se vocês estão sugerindo que carne putrefata é arte e que, mais ainda, é boa, o que vamos aprender, então?”

A tela cinematográfica é preenchida com o rosto sorridente e esnobe dessa jovem, num *close-up extreme*. Em seguida, a câmera filma a metade do rosto de Watson, *close-up extreme* novamente. Do nariz para cima, ela foca a estudante sem acreditar no que está escutando. O olhar dela demonstra surpresa diante do posicionamento da jovem que, basicamente, foi educada dentro de um nicho conservador. Watson se pronuncia: “exatamente, você resumiu a nossa apostila. O que é arte? O que faz dela ser boa ou ruim?”

Em meio a esse diálogo conflituoso, uma nova imagem é apresentada às estudantes. A professora provoca: “há vinte e cinco anos uma pessoa achou isso brilhante”. “Quem? Dá pra ver”, uma aluna questiona (risos). Watson responde enfática: “minha mãe”! “Eu pintei para o aniversário dela”, fala com voz firme, passando o pressuposto de que há vinte e cinco anos a mãe dela era mais atual e consciente da sociedade machista que oprime as mulheres do que as atuais jovens. “Próximo *slide*, esta é a minha mãe. Isso é arte?”, questiona. A tela é preenchida, através de um plano geral, com alguns rostos de alunas apresentando perfis debochados, sem acreditarem na nova professora.

Como forma de provocar, alguém decide responder: “é uma fotografia!” Agora, a imagem tem um colorido bem leve, puxando ora para a tonalidade preta e branca, ora para um tom acinzentado, cuja finalidade é demonstrar um clima tenso, conflituoso, denso, marcado pela dualidade de visões de mundo. Watson provoca mais uma vez: “se eu dissesse que foi alguém famoso que a tirou, isso seria arte?”. Uma aluna rebate afirmando que arte não é arte até alguém afirmar que é. Watson rebate, irritada, e diz: “é arte!”. A discente aparece na tela com aparência chateada, as demais riem da professora que volta a exibir uma imagem de arte já passada antes: “vamos olhar novamente, olhem além da pintura, vamos tentar abrir as nossas mentes para uma nova concepção”, insiste.

A aula encerra ao som da música *The heart of every girl*, de *Elton John*, a qual retrata o papel tradicional da mulher na sociedade, passando, assim, a sensação de que o destino dessas garotas já está definido pelo sistema social sexista há tempo. Como podemos perceber, por meio dos discursos audiovisuais, as jovens do colégio Wellesley não possuem uma

consciência crítica para questionarem o tipo de formação a elas ofertado, porque esse processo foi naturalizado por meio da disciplina, conforme nos lembra Foucault (1999).

Figura 2: Novas Concepções⁸



Fonte: Imagem disponível na internet⁹

A segunda cena a ser analisada inicia em semelhante contexto dual de ideias e conflito de antes. Watson já entra na sala com uma fisionomia tensa e encarando as alunas. As jovens, também, não demonstram semblantes satisfeitos. Ao contrário, estão incomodadas, apreensivas e sérias, olhando umas para as outras sem nada falarem. Por certo tempo, o sepulcral e espirante silêncio das personagens nos faz refletir sobre o discurso pautado na característica do “não dito”, no qual as ideias permeiam as entrelinhas de diálogos expressos pela linguagem corporal, meio pelo qual emerge a sensibilidade de códigos silenciosos, olhares, gestos, expressões, que dizem muito sem nada pronunciar.

Nesse âmbito, uma jovem quebra o silêncio, ao correr pela sala de aula visando apagar as luzes para Watson começar a exibir os *slides*. A professora inicia a aula já enfatizando: “arte contemporânea!”. Alguém a interrompe para dizer que a imagem apresentada é apenas um anúncio. Sem se deixar influenciar pela provocação, a mestre, séria, pede silêncio e explana determinada: “hoje vocês só vão ouvir”. Em seguida, pergunta: “o que as alunas de amanhã verão quando nos analisar?”. Watson continua: “aqui estão vocês, meninas, a perfeita imagem de uma garota formada em Wellesley, fazendo exatamente o que foram treinadas para fazerem”. A professora está irritada e fala gritando como se esse comportamento apelativo fosse mudar a forma de pensar e agir das alunas. Agia motivada pela emoção, pela gritante vontade de mudar o mundo, as pessoas.

Por meio de um plano geral, vemos as alunas observando, atentamente, o comportamento da professora que baixa a cabeça e desabafa decepcionada: “Eu desisto, eu desisto, vocês venceram”. Frustradas, as estudantes permanecem mudas, olhando umas para

⁸ O título da imagem foi denominado pelos autores a partir da ideia central da cena em análise.

⁹ Imagem disponível em: < <https://www.google.com/search?xsrf> > Acesso em: 19 abri. 2018.

as outras sem dizerem nada. Criticada e chateada, Watson diz, através de um plano close-up extremo, “você venceram, as mulheres mais inteligentes do país”! “Eu não percebi que exigindo excelência, estaria contrariando o que diz aí no livro de vocês. Este que diz: os papéis que vocês nasceram para desempenhar, não é isso? Nasceram para desempenhar... bom, o erro é meu, aula encerrada!” Finaliza a aula retirando-se decepcionada.

E, assim, a vida continua com cada uma das estudantes ao seu modo de ser, dando continuidade ou não para o que lhes fora preparado desde antigamente, o “santo matrimônio”. Mesmo assim, por meio de suas múltiplas representações, inspiradas pela realidade social, a sétima arte continua a exercer o seu papel de suscitar reflexões que mexem com o imaginário das pessoas que dividem-se entre a ficção e a vida real em sociedade. “O caráter quase mágico da imagem fílmica aparece com perfeita clareza: a câmara cria uma coisa muito diferente de uma simples cópia da realidade” (Martin, 2005, p. 22).

O fato é que, ao final do filme, a escola não muda a sua forma de planejar e executar a educação das jovens. Watson também não muda a sua concepção metodológica e decide se demitir da instituição, bem como as jovens seguem seus caminhos pautados no que acreditam ser certo ou errado. Tudo parece permanecer igual, no entanto, certamente, as sementes da emancipação ficaram plantadas em algumas delas, visto que o filme é inspirado em histórias reais e o atual cenário global já apresenta significativas conquistas para as mulheres.

5. Considerações Finais

Ao realizarmos este trabalho, referente à representação da mulher/docente no âmbito escolar, a partir do cinema, na década de 1950, no contexto do colégio Wellesley (EUA), pudemos constatar tanto a forma tradicional de educação que era ofertada às mulheres dessa época quanto somos instigados a olharmos para a atualidade e compreendermos que a classe feminina já conquistou vários avanços sociais, como a oportunidade de estudar e ingressar no mercado de trabalho, semelhantemente aos homens. Porém, a efetiva igualdade de gênero ainda é uma realidade distante de ser alcançada.

A discussão em prol da equidade de gênero é uma luta contra o patriarcado e o conservadorismo vigentes que ainda insistem em se manter presentes na contemporaneidade. Por isso, é preciso lutar pela equidade e pela liberdade de “ser”, sempre que os estereótipos sociais roubarem o direito de exercer a identidade e cidadania.

Referências

- Beauvoir, S. (1980). *O segundo sexo: a experiência vivida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beauvoir, S. (1970). *O segundo sexo: fatos e mitos*. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Borges, F. T. (2012). A professora que vemos nos filmes: construção identitária e significados da docência. *Caderno CEDES*, Campinas, 32 (88), 303-317. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v32n88/a04v32n88.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- Butler, J. (2010). *Problema de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Costa, F. C. (2006). Primeiro cinema: vanguardas dos anos 1920. In: Mascarello, F. (Org.). *História do Cinema Mundial*. Campinas-SP: Papirus, 17-44.
- Duarte, R. 2000. A pedagogia da imagem fílmica: filmes como objeto de pesquisa em educação. *Cadernos de Antropologia e Imagem*, Rio de Janeiro, 10(1), 103-124.
- Faria, N.; Nobre, M. (2007). O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. *Contag*, Brasília.
- Fischer, R. M. B. (2018). A subjetividade como resistência às formas de sujeição: o cinema na educação. *FAP Revista Científica de Artes*, Curitiba, 18 (1), p. 1-294.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Martin, M. (2005). *Linguagem Cinematográfica*. Trad. Lauro António/Maria Eduarda Colares. Lisboa, Portugal: Dinalivro.

Mascarello, F. (Org.). (2006). *História do Cinema Mundial*. Campinas: Papirus.

Saffioti, H. I. B. H. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fund. Perseu Abramo.

Scott, J. (1992). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 15 (2), 71-99.

Silva, M. H. A., Perez, I. L. (2009). Docência no Ensino Superior. In: Barbosa, R. C., Alfonsi, Selma O., Placco, V. M.N.S. (Org.). *Representações sobre a docência: a construção da identidade profissional*. Curitiba: IESDE, p. 1-9.

Strey, M. N. (1997). *Mulher: estudos de gênero*. São Leopoldo, Florianópolis: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Filmografia

O Sorriso de Monalisa. Direção de Mike Newell. Estados Unidos da América (EUA): studio Revolution Studios e Columbia Pictures, 2003. 1 DVD (113min).

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Ana Eliza Trajano Soares– 20%

Edilana Carlos da Silva– 60%

Francisco Vieira da Silva – 20%