

Tecendo narrativas sobre gênero e sexualidade a partir de *The Walking Dead*: relato de uma experiência com as audiovisualidades no ensino superior.

RESUMO: A intrusão das narrativas audiovisuais em nosso cotidiano não é recente. Também não é novidade o modo pelo qual elas desorganizam e reorganizam as práticas culturais, se constituindo, simultaneamente, em um desafio e em novas possibilidades para a educação. Pesquisas indicam que, em toda a América Latina, a Modernidade tem sido incorporada pelas majorias através do consumo e da experiência audiovisual e não por meio dos livros.. Côncios deste movimento, apostamos no potencial da série *The Walking Dead* como disparador pedagógico capaz de problematizar o tema “gênero” na agenda de uma graduação tecnológica formada exclusivamente por homens. A partir de episódios editados pelo professor, selecionados considerando a maior presença de conflitos ligados aos ideais de uma masculinidade hegemônica e de uma feminilidade em transição, reunimos narrativas que caminham entre o estranhamento e a identificação, possibilitando aos “praticantespensantes” daquele “espaçotempo” a (des)construção de alguns regimes de verdades, bem como a validação de outros. A proposta deste trabalho é apresentar tais narrativas a partir de um referencial teórico que dialoga com os estudos sobre as masculinidades e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas audiovisuais. Gênero. Cotidiano Escolar.

Leonardo Nolasco-Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
leonolascosilva@gmail.com

Maria da Conceição Silva Soares
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
ceicavix@gmail.com

Pré-produção

Pretendemos neste trabalho apresentar algumas inquietações que deram origem a experiências didáticas no Ensino Superior, tendo o audiovisual como suporte/disparador/gancho pedagógico. Não se trata, todavia, de pedagogizar os usos do audiovisual, tão menos de entreter a audiência da sala de aula, mas de possibilitar o encontro de duas práticas cotidianas já conhecidas deste público: a educação formal e as produções audiovisuais transmitidas pela televisão. Tal encontro, já amplamente experimentado no cotidiano escolar (com maior ou menor sucesso), costuma acontecer em meio às controvérsias das práticas didáticas que, buscando inovar a experiência educacional, repetem a monologia do professor-intérprete que facilita a “aprendizagem” do aluno-ouvinte. Após a exibição do audiovisual, nesses casos, o professor costuma didatizar o conteúdo, construindo “pontes” por onde, muitas vezes, só ele caminha, procurando no filme um suposto ponto de apoio que justificaria a exibição com fins educativos. Quem escolhe a obra a

ser exibida? Que critérios norteiam essa escolha? Que sentidos são planejados? Que desdobramentos são previstos e como o professor lida com o imprevisível, com a reação da turma? Nossa memória discente está repleta de lembranças daquele filme exibido na sala quando o professor precisava faltar (ou quando ele não estava a fim de 'dar aula'). Para escapar dessa armadilha, elegemos produções já eleitas pelos alunos, narrativas televisivas que fazem sucesso para além dos muros da faculdade. Para o presente relato optamos por um seriado de grande sucesso entre os jovens – sucesso de audiência e de engajamento nas redes sociais *on-line*.

Os estudos de Martín-Barbero (2000) sugerem que a experiência da Modernidade foi vivida pelas maiorias na América Latina não sob o domínio dos livros, mas a partir dos discursos e das narrativas apresentadas pelas produções da indústria audiovisual. Longe de defender o suposto analfabetismo desses consumidores da oralidade aliada às narrativas audiovisuais, o autor aposta nos descentramentos culturais, no surgimento de outras lógicas de operacionalização do pensamento, que vem produzindo, ao longo do tempo, novos regimes de sentir e de saber. A televisão, por exemplo, teria permitido ao jovem o acesso a um mundo antes negado pelos adultos, um mundo sem controle, promotor de desordens, capaz de interferir na maneira como nos comunicamos; um mundo no qual aprendemos a desenvolver um novo ritmo, onde acessamos informações sem o controle geralmente imposto pelos livros (marcados por leituras lineares que impõem certos modos limitados de uso). O mundo da televisão, do controle remoto, do *zapping*, parece falar a nossa língua – ou nos faz assimilar, habilmente, o seu próprio idioma, dando-nos a sensação de que estamos sendo ouvidos e compreendidos em atos diários de interação.

Ao mesmo tempo em que aprofundamos os nossos laços com esse mundo-através-de-uma-tela, começamos a acreditar que é possível intervir neste universo, a construir em coautoria utilizando os inúmeros dispositivos de ver e dar a ver. São muitas as possibilidades de experimentação, de registro, trazidas pela popularização dos aparatos tecnológicos digitais. Esse aumento da produção audiovisual, praticada pelos sujeitos ordinários (CERTEAU, 1994), sem compromisso com a ideia de arte e de reconhecimento, segundo Suzana Kilpp (2012), vem conferindo ao nosso tempo uma reconfortante sensação de empoderamento das pessoas comuns. “Uma câmera na mão, uma ideia na cabeça...”

Esse slogan do Cinema Novo parece ainda mais atual nos dias de hoje. A autora se pergunta, então, qual é o sentido dessa produção em massa? Que efeitos criam na vida desses jovens cineastas do cotidiano? Sem aprofundar as possíveis respostas a essa questão – nos limites deste artigo – gostaríamos de trabalhar com a hipótese da sensação de empoderamento que o hábito de registrar tudo (e de compartilhar) oferece ao jovem. As narrativas audiovisuais, autorais ou consumidas, passariam a ser uma forma legítima de enunciação... Seriam a explosão digital das vozes silenciadas?

Reconhecendo tamanha força de (in)formação e síntese contida nas audiovisualidades,¹ decidimos oportunizar encontros de exibição e debate de uma narrativa televisiva específica: o seriado *The Walking Dead* (TWD).² A escolha se deu por consulta e por observação das interações dos alunos no *Facebook*. O citado seriado conta com um público fiel e engajado que, além de comentar os episódios, produz conteúdo extra como *fanfics*, *podcasts*, legendas, dublagens e demais formas de cocriação e atualização do produto original.

Há alguns anos temos acompanhado o crescente interesse do público jovem pelas histórias de zumbis. O seriado em tela aposta nesse mote e apresenta um cenário pós-apocalipse onde um grupo escasso de sobreviventes precisa aprender a conviver com uma legião de mortos-vivos. Múltiplas tensões passam a ser encenadas: indivíduos desconhecidos tendo que conviver em grupo, dividindo os suprimentos e lutando lado a lado pela vida; entes queridos sendo mortos pelos zumbis e se transformando em “caminhantes”; a necessidade crescente de matar para continuar vivo e os embates éticos decorrentes de tal tarefa; a disputa pelo poder de liderança dentro dos grupos; a reformulação arbitrária dos códigos morais e a imposição da vontade dos mais fortes sobre os mais fracos e todo um conjunto inesgotável de dramas, suspenses, aventuras e até romances. Contudo, aos poucos, o seriado de zumbis vai dando ao telespectador a impressão de que os mortos-vivos são apenas coadjuvantes dessa história e que, na verdade, o grande conflito da série é a reestruturação dos laços sociais quando da ausência de instituições capazes de nos conferir diretrizes claras. Durkheim (2000) diria que o desafio enfrentado diz respeito à recuperação da coesão social em tempos de anomia. Em outros termos: o apocalipse zumbi desordenou o mundo em que aqueles personagens viviam, destruiu suas instituições fundadoras, impôs o caos e, diante das incertezas, eles se viam na obrigação de recuperar as rédeas da

(1) De acordo com Killp (2012) é o modo como vem sendo chamadas as produções engendradas no limiar do audiovisual, embaçando as fronteiras construídas pelos pesquisadores e realizadores entre códigos imagéticos, gêneros e produção-consumo.

(2) Série de televisão dramática e pós-apocalíptica norte-americana, desenvolvida por Frank Darabont e baseada na série de quadrinhos de mesmo nome, desenvolvida por Robert Kirkman, Tony Moore e Charlie Adlard. A série é protagonizada por Andrew Lincoln, que interpreta Rick Grimes, um vice-xerife que acorda de um coma e descobre-se em um mundo pós-apocalíptico dominado por zumbis. Ele sai em busca de sua família e encontra muitos outros sobreviventes, ao longo do caminho.

própria vida em coletividade e o maior inimigo para alcançar tal feito, não era a horda de zumbis, mas os próprios pares vivendo numa espécie de “estado de natureza”.

Este cenário, conhecido profundamente pelos alunos que fizeram parte do experimento didático vivenciado por um dos autores desse texto e aqui narrado, parecia o gancho ideal para introduzir os objetivos de um módulo acadêmico centrado no conceito de ética. Por respeito às normas da instituição de ensino superior que abrigou tal curso, manteremos alguns dados de identificação em sigilo – nada que prejudique, entretanto, o entendimento das questões adiante elencadas.

Produção

O módulo de ética é um dos poucos representantes das chamadas Ciências Humanas na graduação tecnológica que recebeu nosso experimento. Com uma grade focada na aprendizagem de técnicas e narrativas sobre empreendedorismo, o curso oferece no último ciclo dos três anos de formação a oportunidade de os alunos discutirem o papel da ética no exercício da profissão. É possível supor o estranhamento que este módulo teórico provoca nos discentes, sobretudo porque muitos deles já estão no mercado, como estagiários ou funcionários efetivos. Fica difícil, diante deste quadro, seguir por um caminho que apresente o conceito de ética atrelado às prescrições de como viver em sociedade. Mostrou-se mais interessante compreender o porquê de seguirmos determinados modos de conduta, por qual razão acatamos certos ideais de justiça e como sustentamos nossas crenças no bem e no mal. Tais indagações precisam prever (por determinação institucional) um conjunto de teorias filosóficas que mostre o estado da arte, mas cabe ao professor desenhar o modelo didático que pretende utilizar. Nossa opção não foi pela apresentação de um código de ética e suas funções, mas sim pela desconstrução dos códigos existentes a partir do entendimento da formulação social das narrativas e da história em movimento. A ética, como quase tudo na vida em sociedade, é trânsito e não fixidez.

Uma vez comunicadas essas bases, podemos esmiuçar nossos usos de *The Walking Dead*. Antes, contudo, precisamos dizer que o início dessa experiência didática ocorreu em uma turma formada

exclusivamente por rapazes, o que foi determinante para o relato que segue.

O primeiro contato com a turma se deu numa terça-feira à noite, fim de um dia extremamente complicado no Rio de Janeiro por conta das manifestações de junho de 2013. As conversas giravam em torno das motivações dos manifestantes e da reação truculenta da polícia. Havia uma maioria na sala que condenava os “baderneiros” e defendia a ação repressiva da polícia em nome da segurança “das pessoas de bem”. Um dos autores deste texto, que atuava como professor, ouviu atentamente esses fragmentos de diálogos, aguardando a chegada de mais alguns alunos, possivelmente atrasados pelo caos vivenciado no entorno da faculdade. Enquanto isso, foi instigando os presentes a emitirem suas opiniões acerca dos eventos observados ao longo do dia e, no quadro, ia anotando algumas falas recorrentes:

‘Isso não é coisa de homem’

‘Comigo não tem conversa, é porrada’

‘Mulher que se presta a isso é vagabunda’

‘Quebrar banco é fácil, quero ver chamar pro mano a mano, sem máscara de blackbloc’

‘Esses políticos não honram as calças. Não são homens, são moleques’

‘Ética pra mim é ser macho’

Com esse conjunto de falas anotadas na lousa, iniciou-se a aula. Foi solicitado aos estudantes que eles identificassem algum ponto de ligação entre as frases, tarefa que demorou a ser compreendida. Lá pelas tantas, um deles falou: “*Acho que tudo leva a pensar no que é ser homem*”. Estava, a partir daquele momento, decidido o mote do curso: a ética como fabulação das identidades de gênero. Sem explicitar de imediato o interesse por esse recorte, foi proposto que eles definissem “homem” em uma única palavra. As respostas foram anotadas no quadro: “Honesto. Responsável. Fortaleza. Malandro. Ético. Trabalhador. Provedor. Guerreiro. Menino. Estúpido. Ambicioso. Destruidor. Macho. Pegador. Pai. Aventureiro. Corajoso”.

Esgotadas as contribuições, foi solicitado que fizessem o mesmo em relação à “mulher”: “Frágil. Meiga. Dócil. Sexy. Perigosa. Mãe. Medrosa. Inteligente. Dependente. Dramática.

Escandalosa. Traíçoeira. Mentirosa. Dedicada. Barraqueira. Ciumenta. Gananciosa.” A esses adjetivos somaram-se sinônimos e muita empolgação que terminou em gritaria. Na lousa, dividida em colunas, com todas as palavras e frases anotadas, encontramos um instigante corpus de opiniões relacionadas a um pensamento que se acredita “verdadeiro”. As definições coletivamente construídas e, quase sempre, acatadas sem discordância, ilustrava bem o que pretendíamos fazer a partir daquele primeiro encontro: problematizar nossas certezas, indagar sobre outras possibilidades de ser, converter o familiar em exótico e o exótico em familiar. Percebendo o estranhamento e, ao mesmo tempo, a excitação dos presentes diante daquela proposta inusitada de curso – lembremos que estamos falando de um público acostumado com aulas técnicas, voltadas para o mercado –as atividades do dia foram encerradas com o aviso que na próxima aula assistiríamos a um episódio de *The WalkingDead*. Gritos na sala! Alguém falou: “é nossa série favorita”. O professor-pesquisador sorriu e pensou em silêncio: “*Eu sei. Bisbilhotei vocês no Facebook*”. Talvez tenhamos criado ali uma nova metodologia de trabalho: “a observação netnográfica não participante”.

Personagens e conflitos

O início de um curso é sempre um lançar-se no desconhecido, sobretudo quando praticamos uma docência receptiva ao acaso, ao imprevisível. Naquela turma essa abertura para a atualização constante, para a consideração das motivações da audiência era a tônica, ainda que tivéssemos previamente feito uma escolha pelo seriado em voga. Sabíamos do que eles gostavam, mas não tínhamos ideia de como funcionaria essa abordagem a partir de suas preferências filmicas. Foi apenas naquele primeiro contato, conturbado pelo contexto das manifestações de junho, que uma ideia de desenho didático começou a ganhar forma. Em que consistia essa ideia?

Primeiramente, na desconstrução das normatividades de gênero. Se quiséssemos falar de ética por meio de uma perspectiva problematizadora e não prescritiva, teríamos antes que desorganizar as certezas daquela turma, atuando diretamente no ponto mais seguro de seus discursos: a fixidez das identidades de gênero. *The WalkingDead* tinha potencial para promover também esse debate,

já que no mundo pós-apocalipse a restauração da ordem passava também pela reformulação desses modos de ser culturalmente estabelecidos para homens e mulheres.

Os estudos de gênero defendem a tese de que homens e mulheres são produtos da realidade social e não meros resultados da anatomia de seus corpos. Essa produção social dos corpos tem colocado, historicamente, homens e mulheres em lados opostos, constituindo, em muitas sociedades, uma hierarquia favorável aos representantes do sexo masculino. A ordenação desses papéis de gênero é viabilizada por um intenso aprendizado sociocultural que nos pressiona a corresponder às expectativas sobre nós depositadas. Por tais critérios pautados na diferenciação dos corpos, meninos gostam de azul, meninas de rosa; homens são fortes, mulheres são frágeis; uns se dão melhor na matemática, outras na literatura. Para além desses binarismos praticados com ares de “normalidade”, outras convicções originárias da mesma lógica vão se estabelecendo no plano político, ditando horizontes possíveis e cristalizando regimes de verdade difíceis de serem superados.

Um dos momentos marcantes de contestação das identidades vigentes aconteceu nos anos sessenta do século passado, com a importante atuação do Movimento Feminista. O conceito de gênero a que temos acesso hoje – não só na Academia, mas na mídia, nas produções do senso comum – deve muito ao diálogo entre esse movimento e suas teóricas-pesquisadoras pertencentes aos quadros da história, da sociologia, da ciência política, da demografia, entre outros campos do saber. Simone de Beauvoir, em seu livro *O segundo sexo* (1949), dizia que “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Com esta afirmação, rompia com a ideia de naturalização da inferioridade feminina. A mulher, tornada menor no seio de uma sociedade patriarcal, é fruto de seu tempo e não de sua natureza. Tal perspectiva, instigante e libertadora, nos coloca diante de outra possibilidade argumentativa: “não se nasce homem, torna-se homem”. Essa é uma afirmação plausível quando assumimos que gênero é relacional, que não haverá espaço para o surgimento pleno de uma nova mulher se não houver caminhos para a construção de um novo homem. E, dizendo isto, não podemos esquecer o quão importante é a compreensão dos velhos modelos, de homens e de mulheres.

Betty Friedan, em *A segunda Etapa* (1983), analisa os anos que sucederam o movimento feminista e alerta para o pouco

espaço que os homens tiveram para repensar a masculinidade. O argumento da autora é que, em meio às mudanças no mundo das mulheres, os homens ficaram perdidos, inseguros, sem contar com a solidariedade dos pares na reconstrução de seus regimes de verdade. As mulheres fizeram a revolução, mas aos homens não foi dado o direito de emanciparem-se dos ditames de sua identidade de gênero. Tal percepção não coloca os homens no lugar do oprimido, mas direciona o olhar para o que ela chama de “movimento silencioso dos homens”: não podendo levantar a voz em nome de novos modos de habitar (porque, em tese, homem não chora, não admite fragilidade, não expressa emoções) muitos representantes do “sexo forte” passam a rever suas decisões, a reorganizar suas prioridades na vida. O grupo de homens por ela observados nos Estados Unidos, homens de classe média alta, com mais de cinquenta anos, começa a experimentar as consequências da recém-iniciada libertação das mulheres: separam-se de suas esposas, largam o emprego recusando-se a competir com homens mais jovens, casam-se com mulheres que tem metade da sua idade, tem filhos com elas – da idade de seus netos –, passam a exercer tarefas domésticas – como cuidar do jardim, cozinhar – e ficam mais tempo com os filhos pequenos, ressignificando a paternidade, criando laços não experimentados com seus filhos mais velhos. Sócrates Nolasco (1993), ao estudar um grupo de homens no Rio de Janeiro, argumenta que:

Os homens têm descoberto um excesso de polarização em suas maneiras de perceber e compreender o mundo, que os leva a opor masculino e feminino, dever e prazer, controle e descontrole. Uma das consequências desta polarização pode ser observada pela dificuldade dos homens de formar uma imagem sobre eles mesmos que leve em conta diferentes aspectos de suas identidades, e não particularmente aqueles esperados socialmente. Isto significa que buscam um modelo de comportamento para suas vidas que legitime tanto a autonomia quanto o desejo de ser protegido; tanto a insegurança quanto a sua capacidade de prosseguir, ou seja, um modelo capaz de reconhecê-los tanto em suas especificidades quanto nos aspectos que os faz homens. (NOLASCO, 1993, p. 40)

Essa autoimagem construída por meio da aceitação dos discursos que impõem maneiras de ser intransponíveis é muito coerente com as definições apresentadas pelos alunos no primeiro

dia de aula. Os adjetivos atribuídos ao masculino primam, em grande medida, pela obrigação de mostrar-se forte, invencível, comprovadamente “macho” aos olhos dos demais. Até a forma como foram compondo essas definições atesta certa orquestração do pensamento coletivo: as palavras pareciam ir se desdobrando, por solidariedade, se complementando, como se eles quisessem justificar a definição do outro, à espera da reciprocidade. E assim, tivemos: “Honesto. Responsável. Fortaleza. Malandro. Ético. Trabalhador. Provedor. Guerreiro. Menino. Estúpido. Ambicioso. Destruidor. Macho. Pegador. Pai. Aventureiro. Corajoso”.

Tais características, longe de serem mero acaso de narrativas improvisadas na aula, corroboram o argumento de Nolasco (1993), para quem os homens se definem por meio da percepção quase exclusiva dos limites de seus corpos:

Assim, a representação do que é um homem fica reduzida a uma prática sexual que nega o corpo masculino como fonte de prazer, fazendo com que desta negação seja mantida uma separação entre corpo, genitais e envolvimento afetivo. Para os homens estes aspectos representam uma disjunção perceptível por meio da dificuldade que têm para entregarem-se afetivamente a uma relação. (NOLASCO, 1993, p. 41-42)

É possível afirmar que a concepção de masculinidade aqui apresentada se dá em franca oposição ao “ser mulher”, já que as definições criadas pelo grupo de alunos acerca do *sexo oposto* parecem uma lista de antônimos: “Frágil. Meiga. Dócil. Sexy. Perigosa. Mãe. Medrosa. Inteligente. Dependente. Dramática. Escandalosa. Traíçoeira. Mentirosa. Dedicada. Barraqueira. Ciumenta. Gananciosa.” Sobre esse desejo de oposição Nolasco (1993, p. 41) sinaliza: “As diferenças sexuais são percebidas como referências estruturais para a identidade dos indivíduos”. “Ser homem”, para muitos homens, significa “não ser mulher”.

No mundo criado por *The Walking Dead*, essas fronteiras entre masculino e feminino aparecem mais borradas que na teoria. Não são raras as personagens femininas que escapam do modelo “donzela casta e indefesa”. Michonne, por exemplo, é uma guerreira que sobrevive ao apocalipse zumbi sem o auxílio masculino, colocando-se, ao contrário, no lugar de protetora de alguns homens (Rick, Carl, Hershel). Com sua espada de samurai, ela corta cabeças impiedosamente, para espanto dos “machos” do grupo. Sua postura

(3) O Moodle é o ambiente virtual de aprendizagem adotado pela faculdade. Todas as aulas precisam acontecer nesta plataforma. Nela, os professores hospedam os slides, vídeos, textos e atividades da aula. Isso significa que uma parte considerável do curso fica registrada no referido sistema. Parte das falas deste artigo foi retirada de lá.

ativa e segura a põe na mira do Governador e de Merle Dixon, representantes de um modelo de masculinidade hegemônica, que se esforçam para colocar aquela mulher 'perigosa' (e negra) em seu devido lugar. Essa tentativa de realocação parece não se limitar aos personagens. Sobre Michonne, um aluno escreveu no Moodle:³ *“É muito improvável uma mulher assim, fria, na vida real. Ela não chora por nada, ela não tem medo de nada. E nem bonita ela é. Se fosse (bonita) teria condições de impor aquela marra toda”*.

Outra personagem que parece fugir do estereótipo de fragilidade atribuído à mulher é Andrea. Contudo, antes de se mostrar destemida e aguerrida, ela passa alguns episódios à sombra da proteção masculina. É protegida por Dale, depois por Shane, sofre com a morte da irmã Amy, até que precisa, por circunstâncias da nova vida, pegar em armas para sobreviver. Em dado momento, já transformada em guerreira, ousa tomar a iniciativa de um intercurso sexual com Shane. Sobre isso, um aluno escreveu:

Na verdade, Andrea sempre foi safada. Nunca me enganei com ela. Desde que foi para o trailer do Dale com a irmã, ela se insinuava em troca de abrigo, comida e proteção. Por isso não me espanta ela ter traído o grupo pra ficar com o Governador. É o tipo de mulher que usa o sexo pra se dar bem.

A rejeição ao feminino transgressor foi uma tônica bastante presente nas narrativas desses alunos. Adjetivos como “traíçoira”, “vagabunda”, “perigosa”, “infel” apareciam com frequência em suas análises dos episódios, sobretudo quando o tema girava em torno do triângulo amoroso vivido por Rick, Lori e Shane. Rick é o protagonista da série. É um vice-xerife que entra em coma depois de uma troca de tiros e acorda no hospital após o apocalipse. Lori é sua esposa, mãe de seu único filho, Carl. Shane era o parceiro de Rick quando ele levou o tiro e seu melhor amigo. Quando acontece a invasão zumbi, Shane inventa pra Lori que Rick está morto, convencendo-a a fugir com ele. Juntos, eles chegam a um acampamento com outros sobreviventes e Shane passa a ocupar o posto de liderança. Acontece que Rick não está morto e, tempos depois, também chega a esse acampamento e percebe que a esposa e o melhor amigo tornaram-se amantes. Essa tensão permanece no ar por muitos episódios e Lori descarta qualquer continuidade de envolvimento com Shane (envolveu-se com ele acreditando que era viúva). Shane, todavia, não desiste de Lori, mas também

não admite pra Rick que ficou com sua mulher. Tudo se agrava quando Lori descobre-se grávida e a dúvida sobre a paternidade da criança é instaurada. Shane e Rick já são inimigos declarados nesse ponto da história, disputando também o posto de líder do grupo. Os ex-amigos competem pela liderança, por Lori, pelo amor do pequeno Carl e pela sobrevivência. “Os meninos são educados para desenvolverem seus pontos de vista competitivamente, e, neste sentido, pouco articulados com o ponto de vista do outro, bem como distantes das necessidades que brotam de seus corações.” (NOLASCO, 1993, p. 43) Shane tenta matar Rick, mas Rick se defende e mata Shane. Sobre esse desfecho trágico, escreveu um aluno: “*Nessa história, nem Rick, nem Shane são culpados. A culpa é da Lori que não guardou o luto do marido e que, depois, não respeitou a honra do Shane, que a salvou. Se não fosse pelo Shane, ela e o Carl estariam mortos. Ainda bem que ela morre no parto*”.

Se as personagens femininas de TWD contam com essa recepção pouco amistosa dos alunos, os homens da série são tidos como heróis, inclusive aqueles apresentados como vilões. Um claro exemplo dessa disponibilidade para compreender atitudes socialmente recriminadas é o sucesso que o personagem Merle Dixon faz neste grupo. Tipo grosseiro, marginal e nada confiável, Merle foi chamado de “vida louca” pela turma. Em um dos episódios iniciais da série, ele coloca a vida de seu grupo em risco, dando tiros e atraindo os zumbis para a loja de departamento em que se encontravam abrigados (os zumbis são atraídos pelo barulho e o grupo de sobreviventes havia combinado agir em silêncio). Merle, repreendido pelos demais, é agressivo e incontrolável, impondo sua autoridade através da mira do revólver. Rick, recém-chegado ao grupo, consegue desarmar Merle e o algema numa das estruturas da cobertura do prédio em que estavam. Obtém, nesse momento, a aceitação do coletivo e inicia seu caminho de liderança. É sintomático que nessa ocasião (e em boa parte dos episódios que seguem) Rick se encontra uniformizado, parecendo ignorar que aquela indumentária faz parte do passado e que no novo mundo não há polícia. Há apenas mortos-vivos e sobreviventes caminhantes. Por que Rick está fardado? Por que Merle é tão admirado?

Começando pela última pergunta, a análise de um aluno:

Merle é o que ele poderia ser. Ele usa a violência porque é a única arma que ele tem. Todo mundo no grupo tem alguém que proteja, menos ele. Andrea tem a Amy, as duas tem o Dale; a Carol tem a

Sophia e o Ed; todos são amigos do T-Dog e da Jacqui; o Rick tem a Lori e o Carl; até o Shane tem a Lori. Pro Merle só sobra o Daryl que é irmão, mas que não demonstra essa coisa de carinho, porque é casca grossa também. O jeitão do Merle não é por maldade. É sobrevivência mesmo.

Essa naturalização da posição de constante combate do masculino é problematizada por Nolasco (1993, p. 43): “Os padrões tradicionais definidos pelo modelo patriarcal para o comportamento masculino dissimulam as possibilidades do encontro nas relações sociais, pois definem que em uma relação, a priori, alguém ataca e alguém defende, alguém ganha e alguém perde”. Ou ainda:

Um menino cresce ignorando as sensações que brotam do próprio corpo, distanciando-se da possibilidade de formar uma visão particular sobre ele mesmo. Assim, ele é conduzido pela sedução viril da família e da escola por sobre sucessivos estereótipos machistas. Desta forma, eles são mantidos alheios aos afetos que os mobilizam e, portanto, embotam a sensibilidade que lhes é característica. Um menino é educado nas precariedades de um cárcere, para quando crescer se tornar seu próprio carcereiro. (NOLASCO, 1993, p. 47).

Merle parece ser perdoado pela ausência de opções na vida. Rick, seu algoz no momento em que o algema no alto do prédio, também não é culpabilizado pela turma: “Rick fez o que era certo fazer. Ele é um policial, precisa respeitar a lei”. Mas que lei? Não havia mais lei naquele mundo de TWD; não fazia sentido um policial vestido de policial, com direito a chapéu de xerife. Mas, para os homens, a identidade profissional sobrevive ao fim dos tempos, pois sem ela não sobreviveria o próprio homem.

[...] O trabalho define a primeira marca da masculinidade, na medida em que, no plano social, viabiliza a saída da própria família. [...] O trabalho e o desempenho sexual funcionam como as principais referências para a construção do modelo de comportamento dos homens. Desde cedo, os meninos crescem assimilando a ideia de que, com o trabalho, serão reconhecidos como homens. [...] Portanto, a crise na identidade dos homens se inicia com a crise no mundo do trabalho e da família e não com o feminismo. (NOLASCO, 1993, p. 50-55)

Pós-produção

A sistematização das falas acima se deu a partir de uma seleção que visava recortar nosso campo de ação para atender aos objetivos deste *paper*. Outros desdobramentos foram verificados ao longo do curso, levando-nos a discutir as múltiplas faces do conceito de ética para além do recorte de gênero. Contudo, parece-nos significativo pensar a dificuldade que temos para romper com as ideias historicamente estabelecidas, mesmo aquelas que nos oprimem, que nos impõem maneiras de habitar desconfortáveis, contraditórias com o nosso desejo. Em determinado momento do curso nos vimos em um grupo de homens, trocando experiências, sem filtros, sem restrições, sem criticar a opinião do outro. Experimentamos a discordância, o conflito, a tensão, mas sempre apoiados na camaradagem, na cumplicidade e no respeito àquilo que escapa das nossas convicções. Houve recorrência à piada, ao *bullying* coletivo, mas sem ultrapassar os limites impostos por cada indivíduo do grupo.

A experiência com TWD representou para nós um recomeço, uma sobrevivência pós-apocalíptica. Afinal, não é de hoje que a sala de aula parece habitada por uma horda alienígena, como a indicada metaforicamente por Green e Bigum (1995) em “Os alienígenas em sala de aula”. Quantas vezes nós, professores, nos deparamos com turmas de mortos-vivos, dormindo em meio as nossas tentativas de explicar um conceito, uma teoria? Quantas vezes eles, os alunos, nos viram como extraterrestres, falando uma língua estranha, bem distinta da usualmente utilizada por eles? Com TWD experimentamos, inspirados pelos desafios propostos por Marco Silva (2005), a construção de um ambiente propício à emergência do “agente dialógico” (aquele que se sente capaz de opinar, de manifestar seus pontos de vista sem medo da recepção e por livre iniciativa) e também criamos as condições para a atuação do *homo aestheticus* (aquele indivíduo que não deseja apenas uma experiência cognitiva na escola, mas também procura a experiência estética, explora os múltiplos sentidos, sente e pensa, pensa e sente).

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos procuram sensibilizar nosso olhar para um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano que não esteja limitado à cartilha da Modernidade. E isso só é possível quando nos abrimos para a variedade de estilos de habitar presentes na escola, na faculdade, na sala de aula.

(4) Uma das ferramentas do Moodle é a atividade chamada "Diário". Em nosso caso, trata-se de um espaço de contato direto entre aluno e professor. Geralmente, a cada aula, criamos dois diários: um de "conhecimentos adquiridos", preenchido após a aula. A escrita é facultativa e conta como pontos extras na avaliação (alunos gostam disso, né?). Apenas aluno e professor tem acesso ao diário e, talvez por isso, eles o utilizem com frequência para fazer perguntas e comentários que não gostariam de publicar diante da turma.

(5) Outra experiência com essa turma foi a utilização de um jogo de tabuleiro chamado "Inteligência Criativa", criado por alunos da mesma instituição como Trabalho de Conclusão de Curso e adaptado por mim para os objetivos das aulas. Trata-se de uma dinâmica de blefes e construções argumentativas que partem do texto da aula e da criatividade dos jogadores, para convencer a equipe adversária e o professor de que aquele aluno e seu grupo estão dizendo a "verdade". O papel do professor é aproveitar as falas para ilustrar o conteúdo das aulas. Os alunos acabam lendo os textos indicados pelo professor para denunciar o blefe da equipe oponente e para construir bons argumentos. E ainda tem prendas, cartas de sorte ou azar e muita diversão.

Nilda Alves (2008) fala em quatro aspectos que julga necessários para uma atitude científica comprometida com essa linha de pesquisa e de atuação docente. Em primeiro lugar, sugere que devemos mergulhar com todos os sentidos naquilo que queremos estudar, o que nos fez conhecer, para este trabalho, o mundo de *The Walking Dead*, seus personagens, seus dramas e, sobretudo, a recepção do seriado nas redes sociais online e na sala de aula.

Não foi um processo sofrido de imersão, ao contrário: o seriado é, de fato, viciante, complexo, instigante e perturbador (como é difícil sobreviver aos intervalos entre as temporadas!). O segundo movimento apontado pela autora diz respeito ao papel norteador desempenhado pela teoria que é o nosso apoio e também nosso limite; limite que precisa ser superado. Precisamos ir além da teoria, promover sínteses, dispensar o que nos atrapalha e construir coisas novas que nos sustentem na caminhada, ainda que para isso precisemos borrar as fronteiras, ultrapassar as áreas de estudo. A entrada da literatura de gênero, no experimento, viabilizou esse "virar de ponta cabeça", ampliou nossa imersão, auxiliando o entendimento de conceitos mais abstratos como "deontologia" e "ética consequencialista". Ao elegermos o gênero como categoria de análise e, mais especificamente os estudos sobre as masculinidades, ficou mais próximo de cada um de nós o debate sobre a ética profissional, já que o valor do trabalho encontra-se intimamente ligado aos ideais de masculinidade hegemonicamente compartilhados. O terceiro gesto da atitude de pesquisa nos/dos/com os cotidianos, aconselha "beber em todas as fontes", ampliando nossas bases de consulta, promovendo novos modos de lidar com a diversidade, o diferente, o heterogêneo. Acreditamos ter praticado tal movimento quando invertemos a ordem do discurso na sala de aula, partindo das falas dos sujeitos, de suas narrativas fílmicas e de suas experiências pessoais para, só depois, adentrarmos no conteúdo programático. Essa inversão, mais que desorganizar o modelo tradicional de aula, trouxe para os encontros pontos de vista que ficariam de fora caso não sensibilizássemos nossos ouvidos e nossos olhares para as inquietações do outro, para os seus medos, suas convicções e desejos. Ainda que tenhamos trabalhado com a base filosófica exigida pela ementa institucional, esta foi complementada pelos episódios de TWD, pelas postagens no Facebook, pelos diários (secretos) no Moodle,⁴ pelo jogo de tabuleiro⁵ e outras teorizações mais ou menos academicistas que

guiaram nossa peregrinação nesse mundo-novo-pós-apocalipse-didático. O último movimento sugerido por Alves (2008) fala disso que estamos praticando agora: uma nova escrita, um novo jeito de comunicar, mais próximo do universo do leitor e do ouvinte. A autora chama isso de narrar a vida e literaturizar a ciência. Esperamos ter conseguido êxito nessa tarefa...

Para além desses quatro movimentos sistematizados por Nilda Alves (2008), há um quinto gesto recuperado pela autora em obra posterior, ao qual chama – em homenagem a Nietzsche e a Foucault – de *Ecce homo* (ou *Ecce femina*). Trata-se de considerar a experiência dos praticantes dos cotidianos no momento em que pesquisamos, deciframos, experimentamos a pesquisa e a docência. “[...] o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/ com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo”. (ALVES, 2008, p. 46) A experiência didática com TWD não representaria o que representou para nós, professores-pesquisadores, se não tivesse tocado os alunos de uma forma diversa da até então experimentada por eles naquela graduação tecnológica. Eis algumas de suas falas, de suas impressões ao fim do curso:

Eu fiquei cabreiro no início do curso, porque essa forma de dar aula é muito diferente, mas hoje eu vejo o quanto aprendi, não só o conteúdo, mas a me conhecer melhor e a me tratar com mais paciência.

Descobri que sou preconceituoso, machista, misógino, homofóbico e ignorante, mas nem por isso eu não posso me tornar um ser humano melhor. Obrigado.

Eu via TWD por prazer, agora vejo pra entender o mundo que me rodeia.

Eu não queria estar na pele da Michonne. É muito difícil ser mulher, negra e nãinja num mundo dominado por homens.

Ser homem é qualquer coisa que eu queira. Agora eu sei disso e faço minha própria ética, sem passar por cima das pessoas nem de mim.

Esse curso foi muito doido. Você é muito doido. E eu nunca me senti tão bem por ser maluco também.

Por fim, mas não menos importante, compartilhamos com Rincón (2013) a opinião de que vivemos em mundo marcado pelo *audiovisual-em-convergência*, onde as múltiplas formas de exibição e produção das narrativas filmicas se contaminam e nos afetam,

(6) Na tendência de pesquisa em Educação conhecida como Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos, a qual nos filiamos, grafamos algumas palavras juntas para afirmar a complexidade dos conhecimentos e modos de conhecer tecidos com as práticas, a qual não pode ser expressa por meio das dicotomias inventadas com a narrativa científica que se tornou hegemônica na modernidade histórica.

nos estimulam a novas vivências, a outras formas de ocupar os *espaçostempos*⁶ e de tecer conhecimentos em rede a partir e apesar deles. Segundo o autor, “[...] passamos de *audiências de massas* à sociedade massiva de *expressão*.” (RINCÓN, 2013, p. 34, grifos nossos) Como a sala de aula lidará com essa nova dinâmica? Como poderá o professor sensibilizar-se não para o conteúdo do que é produzido/exibido, mas para os fluxos expressivos dos militantes narrativos, dos mobilizadores de sentido? No caso em tela, importa menos o que acontece no seriado de televisão e mais o que é despertado na audiência, o que lhe chama a atenção e a mobiliza a agir. É como se esse experimento não fosse nosso (dos professores), mas deles. Ao invés de trazê-los para o nosso mundo, fomos conhecer os cenários por eles habitados... E, de repente, descobrimos que era possível e agradável morar fora, desprotegidos de tudo, entregues à criação compartilhada, sem endereço fixo e sem medo de despejo... Mas, se tudo der errado, resta-nos achar alguém que nos convide a visitar uma farmácia... (essa, só os iniciados em TWD entenderão).

Weaving narratives about gender and sexuality from *The Walking Dead*: an experience report with audiovisual in higher education.

ABSTRACT: The intrusion of audiovisual narratives in our daily lives is not new, therefore, it is not new also the way they disorganize and reorganize cultural practices, constituting both a challenge and new possibilities on education. Researches indicate that, in all Latin America, modernity has been incorporated by majorities through consumption and the audiovisual experience and not through books. Aware of such movement, we are investing in the potential of *The Walking Dead* series as a pedagogical trigger that enables a discussion about the theme “gender” on the agenda of a technological graduation exclusively formed by men. From episodes edited by the teacher which were selected considering the increased presence of conflicts linked to the hegemonic masculinity ideals and those of femininity in transition, we gathered narratives that go between estrangement and identification, allowing thinking-practitioners in that space-time the (de)construction of some regimens of truths as well as the validation of others. The purpose of this paper is to present such narratives from a theoretical framework that interacts with the studies and research in/from /with daily life studies on masculinity.

KEYWORDS: Audiovisual Narratives. Genre. School Daily Life.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. p. 15-38

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008p. 39-48.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DURKHEIM, Émile. *O suicídio*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRIEDAN, Betty. *A segunda etapa*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1983.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas em sala de aula. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis RJ: Vozes, 1995. p. 206-43.

KILPP, Suzana. Dispersão-convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisualidades. In: MONTAÑO, Sonia; FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana. *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 2012. P. 223 – 238.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, Valter (Org). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: D, P & A, 2000. p. 83 – 112.

NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

RINCÓN, Omar. Experiências de convergência: inovação na análise e na expressão audiovisual. In: BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição (Org.). *Educação e imagens: currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens*. Petrópolis/RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. p. 23 – 36. (Coord. da série: Nilda Alves).

SILVA, Marco. Educar em nosso tempo: desafios da teoria social pós-moderna. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel. (Org.). *Sociologia para Educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p. 167-192.

Submissão: 25/07/2016 Aceito: 03/05/2017