

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO
E DOCÊNCIA – PROMESTRE

SABRINA DE SOUSA SOARES

SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS: cultura de mídia na Educação Infantil
e as representações de gênero em desenhos animados

Belo Horizonte

2020

SABRINA DE SOUSA SOARES

**SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS: cultura de mídia na Educação Infantil
e as representações de gênero em desenhos animados**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Belo Horizonte

2020

676s

Soares, Sabrina de Sousa, 1981-

Sob a ótica das crianças [manuscrito] : cultura de mídia na educação infantil e as representações de gênero em desenhos animados / Sabrina de Sousa Soares. - Belo Horizonte, 2020.

105 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Paulo Henrique de Queiroz Nogueira. Bibliografia: f. 102-105.

CDD-

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA SABRINA DE SOUSA SOARES

Realizou-se no dia 04 de março de 2020, às 14:00 horas, Sala 3107- Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 248ª defesa de dissertação intitulada *Sob a ótica das crianças: cultura de mídia na Educação Infantil e as representações de gênero em desenhos animados*, apresentada por SABRINA DE SOUSA SOARES, número de registro 2018666350, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira - Orientador (Faculdade de Educação), Profa. Renata Pereira Lima Aspis (Universidade Federal de Minas Gerais), Profa. Maria Carolina da Silva Caldeira (CP-UFMG), Profa. Yone Maria Gonzaga (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada
 Reprovada
 Aprovada com indicação de correções

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 04 de março de 2020.

Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (Doutor)

Profa. Renata Pereira Lima Aspis (Doutora)

Profa. Maria Carolina da Silva Caldeira (Doutora)

Profa. Yone Maria Gonzaga (Doutora)

Para minha filha Sophia, quem me ensinou a voar...

OS SENTIDOS DE MINHA GRATIDÃO

Salve Mametu Akie Mema! Liderança afro-religiosa, matriarca acolhedora e mediadora de forças ancestrais. Em seu Ilê, ela nos ensina toda uma forma de viver para as/os Orixás. Seu Axé imaniza energia fresca tal como as águas de sua mãe Yemanjá.

Modúpé!

Agradecer é como abraçar... Agradeço à minha família:

Sophia Pégaso Soares Silva - filha de minha alma;

Creusa Deusa Infinita Cósmica de Sousa - mãe;

José Salomé Astronauta de Sá - pai;

Sander Magno Infringível Soares - irmão;

Mariana Perspicácia e Bombons Soares - irmã;

Miguel Mensageiro Sobrinho - irmão;

Samuel Labirinto do Tempo Soares - o caçula da casa;

Maria das Graças Titã de Sousa - tia Cota;

Gumercindo Guerreiro de Sousa - avô centenário;

Marcos Antônio Âncora Silva - naturalizado na família;

Gleidston Wagner Guardiã Dias - irmão de liga;

Marcelo Águia Ramos - outro irmão de liga;

Wagner Delírio da Silva - s2.

Agradeço às minhas superamigas e superamigos, memoráveis seres dos encontros:

Miriam Lendária Alves;

Geneilson Flor do Cacto Maraba;

Sílvia Regina Destemida Costa;

Suely Virgínia Acalanto dos Santos;

Ana Gabriela Ventania Terena;

Gustavo Magnânimo Tanus;

Marta Raio Cunha;

Marco Inventor Scarassatti;

Caio Iluminado Sávio;

Ana Carolina Solar Ferreira;

Licinia Pantera Correa;

Neilton Goma-Laca Reis;

Thiago Iris e Arco Barbosa;

Jonas Prodígio Costa;

Adilson Biônico Quevedo.

Agradeço ao meu orientador Paulo Matiz Irisado Nogueira que generosamente sempre me sugeriu novos e transgressores olhares para ver o mundo... Olhares que ultrapassam as orientações e as páginas desta dissertação e se transformam em energias, vibrações, lutas e deslumbramentos.

Muito especialmente, agradeço às extraordinárias crianças que compartilharam os seus mundos conosco... Sou grata pelos aprendizados, pelos sorrisos e alegrias dos megaencontros.

Agradeço às superprofessoras e a toda superequipe da escola, aqui citada, pela recepção, disponibilidade e confiança em mim depositada.

Sou completamente grata às fabulosas professoras da banca examinadora: Maria Carolina Frecheira Caldeira; Renata Maga do Caos Aspis; Yone Maria Telepata Gonzaga; Maria Amália Cintilante Cunha; e Shirley Interdimensionária Miranda, muito obrigada pelas preciosas contribuições.

Adúpé!

RESUMO

Os desenhos animados, especialmente por sua forma de apresentação lúdica e fantasiosa, consolidam-se como um dos mais importantes artefatos midiáticos voltados às crianças. Neste estudo, através de uma pesquisa com crianças de quatro e cinco anos de idade, inseridas, numa Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte, buscou-se compreender quais sentidos essas crianças têm dado às marcas de feminilidades e masculinidades veiculadas por elas em suas interações ao expressarem como compreendem e performam as relações de gênero que vivenciam, e de como essas estão marcadas por conteúdos e personagens dos desenhos animados. A pesquisa foi composta por um referencial teórico multidisciplinar que integra áreas como os estudos da infância, estudos culturais e de gênero, a partir das abordagens pós-estruturalistas. A metodologia incorporou princípios orientadores da etnografia com o uso de observação participante e diário de campo das relações espontâneas entre as crianças. Os resultados evidenciam que o gênero adquire materialidade nos corpos em que, performaticamente, explicitam-se as dimensões simbólicas e corpóreas associadas ao masculino e ao feminino. É importante assinalar que, nesse sentido, as crianças, apoiando-se nas normas de gênero, modalizam performaticamente suas identidades em uma dinâmica na qual os desenhos animados podem tanto disponibilizar elementos que delimitam contornos de feminilidades e masculinidades — confirmando as fronteiras de gênero entre as meninas e os meninos — como podem ainda oferecer brechas para construções e ressignificações desses contornos. As crianças enquanto espectadoras ativas demonstram que gênero se aprende também nos desenhos animados. Como recurso educativo produzimos um curta-metragem de animação (*animatic*) direcionado às crianças pequenas. O filme, intitulado *Léxicon Júpiter em: o incidente da Lua*, foi elaborado com base nos resultados da pesquisa e busca, a partir da representação de sua personagem heroica, desafiar determinados referenciais de masculinidade e feminilidade predominantes nas construções de personagens super-heróis e super-heroínas que povoam o universo dos desenhos animados. *Léxicon Júpiter* é uma personagem feminina, forte e ultraveloz. Sua representação corpórea rejeita marcas da erotização e hipersexualização comumente associadas ao heroísmo feminino das produções culturais contemporâneas.

Palavras-chave: Infância contemporânea. Desenhos animados. Identidade de gênero.

ABSTRACT

The cartoon animations, especially because of its ludic and fantastic formats, are one of the most important media artefacts directed to kids. Through a research involving kids between four and five years old from an Early Childhood School in the city of Belo Horizonte, this study tried to understand the meanings the kids have been giving to feminine and masculine traits shown by them in their interactions when they express how they comprehend and perform the gender relations lived by them, and how these ideas are marked by the content and the characters of cartoon animations. The research is composed by a multidisciplinary theoretical referential that integrates areas such as studies about early childhood, and studies on culture and gender, from post-structuralist approaches. The methodology used in this research incorporated ethnographic guiding principles, making use of observation of participants and a field research diary to record the spontaneous relations between the kids. The results indicate that gender acquires materiality in the bodies in which, performatively, make explicit the symbolic and corporal dimensions associated to the masculine and to the feminine. It is important to point out that, in this sense, the kids, relying on the gender norms, modalize performatively their identities in a dynamics in which the cartoon animations can both provide the elements that delimitate the outline of femininities and masculinities, endorsing the gender boundaries between girls and boys, and also provide breaches and gaps to the development and resignification of these boundaries. The kids, as active spectators, demonstrate that gender is also learnt through cartoon animations as well. As an educative resource, we have produced a short-movie animation (animatic) directed to toddlers. The movie, called *Léxico Júpiter in: an episode on the Moon*, was elaborated based on the results of the research and search, based on the representation of the heroic characters, to challenge certain predominating masculine and feminine references in the construction of super-heroes that are ubiquitous in the cartoon animations universe. *Léxico Júpiter* is a female character, strong and super speedy. Her corporal representation rejects erotizing and hypersexualizing marks that are commonly associated to female heroism in the contemporary cultural productions.

Keywords: Contemporary childhood. Cartoon. Gender identity.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CME/BH – Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FAE – Faculdade de Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil

SMED/PBH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fotocolagem: O que tem na nossa escola? - autores/as: ‘E’, ‘DL’, ‘G’ e ‘AJ’.....	52
Figura 2: Fotocolagem: O que tem na nossa escola? - autores/as: ‘MF’, ‘M’, ‘DA’ e ‘E’	53
Figura 3: Fotocolagem: O que tem na nossa escola? - autores/as: ‘D’, ‘N’, ‘ML’, ‘L’ e ‘P’.....	54
Figura 4: Fotocolagem: O que tem na nossa escola? - autores/as: ‘MF’, ‘C’, ‘AJ’, ‘B’ e ‘K’.....	55
Figura 5: Montagem: Venom na animação Spider-Man (1994); Venom no cinema (2018).....	67
Figura 6: Cascão e Magali brincando de boneca.....	74
Figura 7: O super-herói Cascão.....	74
Figura 8: Esquema da enquete: menino pode ou não pode brincar de boneca?.....	75

DESENHOS DAS CRIANÇAS

Desenho 1: Meu super-herói Favorito - autor: 'E'	78
Desenho 2: Os Super-heróis Salvando a Terra - autor: 'K'	79
Desenho 3: Magali e os Monstros - autora: 'M'	80
Desenho 4: Só o Cascão - autor: 'DA'	81
Desenho 5: O F da Mônica- autor: 'D'	83
Desenho 6: A Magali Brincando de Boneca - autor: 'P'	84
Desenho 7: A Casa da Árvore do Cebolinha - autora: 'AJ'	85
Desenho 8: A Chuva Forte - autor: 'B'	86
Desenho 9: O Cascão - autor: 'C'	86
Desenho 10: A Magali e o Cascão - autora 'L'	87
Desenho 11: A Turma da Mônica - autora: 'A'	88
Desenho 12: A Magali e o Cascão - autor: 'DL'	89
Desenho 13: A Turma da Mônica - autor: 'S'	90
Desenho 14: O Mingau Colorido - autora: 'G'	90
Desenho 15: O Sol - autor: 'L'	91

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	12
2.MEMÓRIA EPISÓDICA.....	16
2.1.Primeiro episódio: fora do quadro.....	17
2.2.Segundo episódio: vida que gira.....	20
2.3.Terceiro episódio: <i>Storyboard</i> : a criação do objeto de estudo.....	23
3.GÊNERO E SUAS TECNOLOGIAS.....	25
3.1.Gênero e o feminismo: um pouco de história.....	26
3.2.Gênero como performance.....	30
3.3.Gênero e desenhos animados.....	33
3.4.Identidades plurais, múltiplas e, também , contraditórias.....	34
4.PESQUISANDO <i>COM</i> CRIANÇAS: UMA AVENTURA ABERTA AO CONTINGENTE.....	37
4.1.Crianças e infâncias inventadas.....	43
4.2.Lá na escola.....	46
4.3.As crianças, fotografias em ação.....	51
5.O FIO DA TRAMA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE OS DESENHOS ANIMADOS?.....	57
5.1.O incrivelmente rápido!.....	57
5.2.A identidade Aranha e a regulação entre os pares.....	59
5.2.1.A identidade Aranha no entre-lugares: uma metáfora possível.....	62
5.3.A emblemática do vilão.....	65
6.DO LADO DE CÁ DA TELINHA.....	70
6.1.Entre brincadeiras e corpos da infância.....	92
6.2.Felizes para sempre? (casamento, sina ou opção?).....	95
7.ALGUMAS PALAVRAS FINAIS.....	99
8.PRODUTO.....	101
9.REFERÊNCIAS.....	102

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se debruçou sobre as representações de gênero veiculadas nos desenhos animados consumidos por crianças de uma Escola de Educação Infantil de Belo Horizonte, bem como sobre as interações que elas estabeleciam ao se apropriarem dos conteúdos e personagens das animações. Acompanhar os desenhos produzidos por essas crianças e o que elas diziam a respeito de seus desenhos enquanto desenhavam, foi também uma prática atenta desta investigação.

Trata-se de um estudo que primordialmente compreende as crianças como pessoas inscritas em determinado tempo e espaço, circunscritas por elementos simbólicos e culturais que as atravessam. Elas são compreendidas ainda como atoras dos processos sociais, sujeitos falantes, múltiplos, plurais e de pleno direito. Enlaçando, assim, o entendimento da infância como uma alteridade que, aqui, é pensada mais como uma condição da experiência, um acontecimento da vida, do que uma fase cronológica ou etapa.

Noutras palavras, compreendemo-las como crianças ativas e inventivas, marcadas por seu tempo, mas que leem essas marcas, as interpretam e se posicionam ao dizerem de si e do mundo que as envolvem. Meninas e meninos que, como qualquer pessoa, estão envolvidas em um universo simbólico, no qual e a partir do qual, aprendem, criam e recriam sentidos, significações e relações. Crianças que vivenciam suas infâncias em um contexto social marcado pela presença de diversos artefatos culturais midiáticos, por ora difundidos através de múltiplos e diferentes suportes físicos e virtuais. E, como espectadoras e consumidoras que são, acessam sobremaneira uma série de dispositivos tecnológicos e midiáticos, dentre os quais destacam-se os desenhos animados. Apontamos, portanto, as crianças — seus saberes, suas falas, ações e manifestações — como expressões válidas e fundamentais para se discutir infância, gênero, mídia e escola.

Os desenhos animados nos chamam atenção por sua presença expressiva no dia-a-dia das crianças, de modo que sua capacidade de alcance engloba o contexto da Educação Infantil. Outro ponto de destaque refere-se à noção de “dispositivo” que atribuímos às animações, tendo em vista, no campo simbólico, seu poder de (re)produção de significados atribuídos, sobretudo, àquilo que se entende por gênero. Essa noção foi pensada em Teresa de Lauretis (1994), que, partindo de uma visão foucaultiana, coloca em funcionamento o conceito de dispositivo ao pensar o cinema, concebendo-o como uma “tecnologia de gênero”.

Desse modo, tomamos esse argumento para pensarmos também os desenhos animados. E, admiti-los enquanto um dispositivo, abre-nos a possibilidade de análise para além das formas

que o gênero assume em suas narrativas, permitindo-nos, principalmente, apreender como tais formas são performadas, entendidas e (re)criadas pelas crianças.

Nesse percurso, elaboramos um caderno de campo como registro de uma imersão de caráter etnográfico realizada em uma escola de Educação Infantil, da qual trouxemos o cotidiano escolar para as análises; e dele/nele, por meio da observação participante, buscamos apreender as múltiplas interações presentes dentro e fora da sala de aula (relações entre crianças/crianças; crianças/adultos; crianças/mídias). Resultando numa instigante trajetória, cujas determinadas implicações dos conteúdos dos desenhos animados no tocante às identidades infantis de gênero, foram identificadas.

Assim, trazemos para esta discussão, os modos como as crianças compreendem e performam o gênero, isto é, como os contornos de masculinidades e feminilidades eram delineados, aprendidos, ensinados, deslocados e confrontados entre meninas e meninos. Em suma, constatamos que os conteúdos e personagens dos desenhos animados apresentam-se como fontes referenciais a partir das quais o gênero é posto em prática, visto que as crianças ao atribuírem significados específicos aos textos midiáticos, ora vão conformar, ora vão confrontar valores compartilhados.

O conceito de gênero vinculado às vertentes pós-estruturalistas; os conceitos de identidade e representação a partir dos Estudos Culturais; e os Estudos sobre a Infância, formaram a base teórico-metodológica deste estudo, dando sustentação para a interpretação dos dados empíricos. À base referencial, somamos a poética pulsante de Conceição Evaristo, Audre Lorde e Manoel de Barros, compondo, portanto, uma contextura teórica-poética-metodológica.

É importante acrescentar que o objetivo inicial de pesquisa, apresentado no projeto de seleção para o mestrado não mudou, é o mesmo encontrado aqui. O que mudou foi o meu *olhar* enquanto conduta investigativa, que, implica também, o modo como eu pensava o *fazer* em campo e como isso me levaria ao objetivo da pesquisa. Essa mudança é também fruto das contribuições da banca de exame de qualificação da pesquisa, à qual nos apresentamos em agosto de 2019. Desse encontro com as professoras da banca, percebi que a experiência de estar *com*, e pesquisar *com* crianças, pressupunha transitar por outras rotas, caminhos que me pareciam impensáveis. Por isso, a experiência de travessia por outras e novas rotas é mais um ponto trazido neste texto.

Cabe ainda dizer que esta escrita é uma história tecida com muitas mãos, em múltiplos afetos. E ao mesmo tempo, é uma história a custo de duas mãos apenas, em distintos momentos de solidão da escrita. Solidão apreciada em madrugadas comparsas, apoiadoras e únicas na

concessão de silêncios vitais para/na criação da escrita. Silêncios impossíveis de serem encontrados durante o calor do dia em nossa casa que, de pequena em cômodos, é gigantesca em proximidade, pessoas, vozes e barulhos da cultura da TV sempre ligada. Porém, nesses finais de noite e inícios de dia, quando os silêncios pareciam ensurdecedores e desanimadores, a interrupção e mediação sobrevinham em contatos voluntários, estabelecidos por xícaras de café forte preparadas por uma mítica mística – minha mãe, que sempre me dizia: “– Pra dá uma animada”.

Por isso tudo, as formas pronominais neste texto estão misturadas, o “eu” e o “nós” se revezam pelo meu desejo de contemplar todas as pessoas que por aqui passaram criando parcerias e cumplicidades. Agora, nos períodos textuais em que o “eu” aparece, é em razão da responsabilidade autoral que assumo. Embora eu acredite freneticamente que o “nós” está sempre subsidiando aquilo que parece ser tão individual como o “eu”.

Outra característica desta escrita se faz pela fusão de linguagens que apresenta, sendo essa mesma fusão aquilo que a constitui. Apresento uma escrita que percebe sua precariedade e limites de dicção ao assumir uma proposta de produção de conhecimento tendo que enquadrar-se naquilo que formalmente (hegemonicamente) é entendido como escrita acadêmica. Tratando-se, por um lado, de uma escrita minorada em seu sentido, ainda mais porque quando escrevo, eu, mulher negra e periférica, acabo por exprimir aquilo que o academicismo tradicional recalca em sua representação: acionamentos de um lugar de subalternização (conferido às pessoas negras), expressando as demandas que atravessam o meu ser e o estar no mundo.

Escrevo da margem, não do centro. E digo isso, referindo-me aos sentidos trazidos por Grada Kilomba em sua obra *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano* (2019), em que, inspirada por bell hooks, ela também argumenta sobre os sentidos de “estar na margem”:

hooks vem de uma pequena cidade do estado de Kentucky, onde trilhos de trem eram lembranças diárias de sua marginalidade, lembretes de que ela estava realmente do lado de fora. Através daqueles trilhos se chegava no centro: lojas em que ela não podia entrar, restaurantes onde ela não podia comer e pessoas que ela não podia olhar nos olhos. Esse era um mundo onde ela poderia trabalhar como doméstica, criada ou prostituta, mas onde ela não podia viver; ela sempre tinha de retornar à margem. Havia leis para garantir seu retomo à periferia e severas punições para quem tentasse permanecer no centro (KILOMBA, 2019, p. 67).

A partir desse relato, a autora explica que é no contexto da marginalização que negras e negros desenvolvem uma maneira particular de ver a realidade — de fora para dentro e de dentro para fora. Para Kilomba, a margem se configura como um espaço de abertura radical, de

criatividade, em que os novos discursos críticos se dão. É nela “que as fronteiras opressivas estabelecidas por categorias como “raça”, gênero, sexualidade e dominação de classe são questionadas, desafiadas e desconstruídas” (2019, p. 68).

Nesse sentido, acabo por fundir, integrar o pessoal e o subjetivo ao discurso acadêmico, mas não apenas no sentido de narrar minhas histórias ou queixas pessoais, e sim, de trazer à tona realidades históricas, políticas, sociais e emocionais das relações de gênero e raça, articuladas, numa dimensão teórica-metodológica. Meus escritos são incorporados de emoção e de subjetividade, questões que, por via de regra, são minoradas pelo olhar estereotípico do hegemônico (KILOMBA, 2019).

Por outro lado, é nesse próprio ponto de inflexão, de desvio, que esta escrita encontra/inventa sua própria dicção, ou, porque não dizer seu próprio dialeto? Por esse ângulo, a um só tempo, alcançamos uma dimensão política e coletiva de enunciação: inscrevo-me mulher negra enunciadora no mundo, ultrapassando os limites dos espaços culturais e de produção do conhecimento historicamente demarcados e ocupados pelas elites.

Portanto, “escrever adquire um sentido de insubordinação”, Conceição Evaristo (2007, p. 21).

2. MEMÓRIA EPISÓDICA

*Tudo que eu escrevo é profundamente marcado
pela condição de mulher negra.
(Conceição Evaristo)*

Maria da Conceição Evaristo de Brito, escritora e pesquisadora mineira que conquistou notoriedade dedicada a poucos escritores, distingue-se no mundo das letras por seu jeito de escrever, que por ela mesma é denominado *escrevivência* — a escrita que nasce do cotidiano, que nasce da vivência, que nasce da subjetividade das mulheres negras. Nesse sentido, o neologismo *escrevivência*, busca dizer do “escrever *com*”, em vez do “escrever *sobre*”, partindo do pressuposto de que quando escrevemos, nós, mulheres negras, não estamos apenas sublimando a vida pela escrita, mas estamos também expressando aquilo que a escrita hegemônica recalca na sua representação.

A noção de *escrevivência* toma corpo em um depoimento de Conceição Evaristo, intitulado *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita* (2007), a escritora narra a primeira vez que teve contato com um sinal gráfico, momento descrito por ela como um gesto quase ancestral de sua mãe que, de cócoras, escrevia usando graveto e terra barrenta, desenhando o Sol, como num rito de escrever, como expressão de sua espiritualidade e emoção, como um gesto que deveria trazer o astro-rei em lugar da chuva, garantindo assim o sustento de sua família como lavadeira.

Inspirada, atravessada e movida pela literatura de Conceição Evaristo, propus iniciar esta escrita a partir da perspectiva do *escreviver*. Acredito que o relato dos acontecimentos que marcaram minha trajetória de vida, especialmente os que marcaram o meu percurso de formação docente, ao qual se entrelaçam lutas sociais, contribui, de certa maneira, para o agenciamento de reflexões acerca do caráter estruturalmente opressivo do racismo e sexismo, quer seja nas relações interpessoais, quer seja nas dinâmicas das instituições. Nesse sentido, podemos pensar que a *escrevivência*, ao utilizar-se da própria experiência da autora, viabilizando narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres negras, põe em tela a dinâmica da opressão vivida por nós, apontando caminhos que nos permitem criar novas estratégias, novas alternativas de ser e star no mundo.

No entanto, a escrita de si, reivindica outra ação complexa: a leitura de si. Consiste em uma atividade afável e sincronicamente desafiadora, cujos movimentos discursivos me fazem refletir sobre minha subjetividade, identidade, experiências e saberes, que vão compondo-se em diferentes lugares – lugares fronteiros e entre-lugares –, dos quais sempre transitei entre as designações simbólicas... E, de alguma maneira, todas essas coisas se embaralham. Lançar-me

nessa escrita é atravessar também os caminhos da nostalgia, é assumir litígios e sintonias, é topar com os contrastes de afirmação e negação, lembrança e desprezo, fluxos que me vestem e desnudam.

Aqui, *escreviver* caracteriza-se, portanto, como o *locus* de criação de significados, como um processo constitutivo, já que além das reflexões que suscita, falamos de nossas trajetórias a nós mesmos e, concomitantemente, criamos uma perspectiva dialógica, marcada pela ressignificação das experiências vividas, bem como pela ressignificação de produção de conhecimento e de posicionalidade implicada.

Para atingir o ponto narrativo, invocando por meio de minhas próprias narrativas e voz, a história de um *eu* coletivo, de um *nós* compartilhado, selecionei três episódios de minha trajetória. Além do mais, “os pressupostos de classe, raça, cultura e gênero, as crenças e os comportamentos da própria pesquisadora devem ser colocados dentro da moldura do quadro que pretende descrever”, pois, dessa forma, desponta “não como uma voz de autoridade invisível ou anônima, mas como um indivíduo real, histórico, com desejos e interesses concretos e específicos” (HARDING, 1998, apud GARCIA; GARCIS, p. 144). Portanto, contemplada por essas ideias, apresento os lugares por onde (re)existi e (re)existo.

2.1. Primeiro episódio: fora do quadro

Se supostamente fosse possível demarcar o momento em que se deflagra o início da constituição da identidade racial de alguém, aspecto que não pode ser tratado como variável independente, mas como efeito de um processo de interpelação, complexo e conflitante, em que se articula a outras identificações simbólicas, discursivamente constituídas, tal como o gênero e a sexualidade, sem apertar muito a memória, sou capaz de dizer que minha identificação enquanto menina negra teve o seu *boom* a partir de um diálogo com minha mãe, quando, aos sete anos de idade, anunciei qual era o meu maior sonho de menina:

“– Mãe, eu quero ser *Paquita!*”

Paquita era o nome dado às adolescentes assistentes de palco do *Xou da Xuxa* – programa de auditório destinado ao público infantil, apresentado por Xuxa Meneghel e televisionado pela Rede Globo (rede de televisão comercial aberta brasileira) de segunda a sábado no período de junho de 1986 a dezembro de 1992. Cerca de 200 crianças participavam das gravações do programa que ainda contava com os prodigiosos personagens Dengue e Praga que auxiliavam a apresentadora na organização e animação do auditório.

Ora, eu adorava as *Paquitas*... Sabia cantar e dançar feito as *Paquitas*... Me vestia com

as improvisadas réplicas de seus famosos figurinos surrealistas, intencionalmente marcados pelos micros *shorts*, ombreiras avantajadas, botas de cano alto e batom vermelho. Aspectos singulares que compunham o visual das “belas soldadinhos de chumbo”.

Logo, eu também poderia estar no palco como aquelas garotas louras e desinibidas, escolhidas para sediar a aterrissagem da famigerada e misteriosa *Nave Xuxa*, a nave cor-de-rosa, que naquele espetáculo de abertura do programa, sugeria a ideia de transportar de algum outro planeta jamais revelado, a então coroada “Rainha dos Baixinhos”,¹ Xuxa – uma jovem branca, alta e bastante magra, de olhos azuis, cabelos lisos e louros, ajeitados num corte médio levemente desfiado com franja curta e reta. Cabelos de pouco volume, mas que faziam questão de exibir o quanto eram esvoaçantes, claros e luminosos.

Xuxa era a corporificação da mulher ideal e ao mesmo tempo mantinha, propositalmente, a imagem de símbolo sexual e devota à tarefa de cuidar das crianças. O papel de “babá impecável” era representado na tela da TV, de modo que a apresentadora estava sempre rodeada por seus “adoradores infantis”, cumprindo, simbolicamente, o seu papel de “rainha *sexy*” e “porta-voz” nacional das crianças brasileiras. Costumeiramente ela dizia na TV: “toda menina sonha em ser *Paqueta*”.

Porém, naquele mesmo instante de minha fala, tentando me fazer perceber o quão absurdo era o meu desejo, energicamente minha mãe se opôs, esforçando-se para que eu compreendesse de uma vez por todas que aquilo nunca seria possível. Sua fala beirou as seguintes expressões:

“– Jamais te escolheriam... Você é negra, seu cabelo não é liso. Não existe *Paqueta* da sua cor, existe? Existe *Paqueta* preta? Olhe bem para a televisão e me diga se não é verdade?”

Por alguns instantes infinitos não fiz outra coisa que não fosse fixar desveladamente os meus olhos na tela do televisor. Fiz questão ainda de conferir a fotografia da capa do *Álbum Paquetas*, meu disco de vinil predileto, confiante de que encontraria algo semelhante ao que meu espelho estava acostumado a refletir. Olhei uma, duas, três vezes ou mais para a capa do disco que, por insistência minha, meu pai havia acabado de comprar...

Acho que eu não disse nada, mas saí da sala bem devagar, e no fim das contas, sozinha no quarto, constatar que fazia bastante sentido as instigantes palavras de minha mãe, foi algo intensamente doloroso e praticamente intransmissível, inenarrável, mas insisto: foi semelhante a um processo de afecção somática, consequência de uma lesão interior, provocada, ainda na

¹ Título midiático concedido pela Rede Globo em razão do sucesso que a apresentadora Xuxa Meneghel fazia junto ao seu público infantil.

infância, pela violência do racismo e das normas corporais impostas pelo discurso social e validadas através da mídia.

Em sua obra *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*, Muniz Sodré, de modo análogo, utiliza a expressão “síndrome de vampiro” para denominar o fato das pessoas negras, em sua generalidade, não conseguirem enxergar suas imagens no espelho da mídia. Assim, como o vampiro diante do espelho, elas também não se reconhecem, elas não se veem. Sodré (1999, p. 118) denuncia o “racismo midiático” e ressalta que a mídia exerce um papel expressivo para a criação de imagens e estereótipos, processo que ele denomina como “signo presente de um passado ausente”. Esse signo é entendido como “um conector histórico, uma espécie de fio intergeracional que preserva os valores éticos de um passado pronto a ser narrado”.

Em outras palavras, determinados traços (discursos, textos, ideias, atitudes etc.) são (re)interpretados como uma ligação que preserva “valores” entre passado e presente. Desse modo, o autor analisa que a mídia pode operar com imagens e estereótipos negativos (dos quais pessoas negras são representadas) em decorrência daquilo que é imaginado a partir de (re)leituras de nosso passado colonial. Entretanto, esse *ethos*, diz Sodré, não é “puramente cultural ou exclusivamente simbólico”, mas é sempre servido no interior de práticas políticas, ou seja, é como um “filtro seletivo” para controlar o acesso dos segmentos subalternos à estrutura de poder, bem como utilizado “para polir as arestas das relações raciais e impedir reações radicais” (SODRÉ, 1999, p. 124).

Talvez eu tenha me percebido negra naquele dia. Todavia, ao tomar consciência disso, sentimentos de frustração e negação de mim mesma sobrevieram, afinal, significou, ainda que naquela época eu não tivesse plena consciência disso, perceber os efeitos de um padrão estético feminino imposto pelos discursos validados e vigorados naquele contexto, bem como significou traduzir os funcionamentos de uma sociedade racista, suas estruturas de relação e suas práticas sociais que distinguem a pessoa negra como negativo.

Nesse processo de identificação racial e de gênero, me perceber enquanto menina negra, e que por isso não podia ser *Paqueta*, apresentou-se como algo pernicioso. A tristeza tomou conta de mim. Senti raiva de quem eu era, da minha cor, do meu corpo, dos meus cabelos que, dali em diante, por mais de 20 anos foram violentados pelas diversas técnicas e danosos produtos químicos para deixá-los lisos, alongados e esvoaçantes. Talvez, uma forma obtusa de conter a minha própria fúria de (auto)rejeição.

Em alusão a tais sentimentos, na obra *Textos escolhidos* de Audre Lorde,² escritora e poeta caribenha-estadunidense que, também, foi ativista, encontramos uma belíssima e oportuna inspiração:

Bons espelhos não são baratos

É uma perda de tempo odiar um espelho
ou seu reflexo
em vez de interromper a mão
que constrói o vidro de distorções
discretas o suficiente para passarem
despercebidas
até que um dia você examina
seu rosto
sob uma luz alva impiedosa
e o defeito em um espelho te atinge
se tornando
o que você acredita
ser o formato da sua falha
e se eu estiver junto desse seu “eu”
você me destrói
ou se você conseguir ver
que o espelho mente
você estilhaça o vidro
escolhendo outra cegueira
e mãos cortadas e indefesas.
(LORDE, 1997, p. 28).

2.2. Segundo episódio: vida que gira

Vinda de uma educação pública completamente desarticulada com a universidade, eu gosto de pensar que a minha trajetória acadêmica não teve início no momento em que ingressei no ensino superior. Aliás, acredito que sua origem se deu no auge dos meus 14 anos de idade, em Capelinha, no Vale do Jequitinhonha, quando ouvi pela primeira vez o som da sigla UFMG, pronunciada por um grande amigo de nome composto e complexo: Jaeder Evohé. Bons tempos aqueles.

Ali, sentados na varandinha dos fundos, perto do fogão a lenha, o tal lugar engajado com o ensino de qualidade me foi apresentado. Um lugar que, embora seja público e gratuito, conserva seu acesso restrito em diferentes dimensões. A cena prosseguiu com Jaeder referindo-se ao vestibular como principal obstáculo para o meu possível futuro ingresso na academia. Ele afirmava categoricamente: “só os melhores estudantes passam!”. Então, sem ao menos incluímos a noção dos reais aspectos políticos, socioeconômicos e culturais que colaboravam/colaboram para a manutenção dos baixos índices de jovens negros, periféricos,

² Disponível em: https://docgo.net/doc-detail.html?utm_source=textos-escolhidos-de-audre-lorde-pdf Acesso em: 15 abr. 2019.

integrantes de escolas públicas (como eu) no ensino superior público brasileiro, firmamos unicamente na ideia de merecimento das pessoas que logravam êxito no vestibular da UFMG.

Nas palavras do jovem amigo, caso eu “fizesse por merecer”, a Universidade Federal de Minas Gerais me transportaria para um mundo de possibilidades excelentes. Acreditei em ambas as afirmações. Por tal crença, ainda que eu abrigasse desejo de pertencer a esse lugar raro, também fui albergueira de sentimentos de intimidação e desesperança por causa dessa noção de mérito. E mesmo diante de todos os percalços, o inesperado acontece: a celebração de minha aprovação no vestibular da UFMG em 2011.

Mas então, quais foram os aspectos determinantes para o meu ingresso no ensino superior público?

Cabe explicar que no ano de 2011, em substituição à primeira etapa do vestibular, a UFMG adotou o Enem — Exame Nacional do Ensino Médio. Na época, segundo Clélio Campolina, reitor da universidade, essa mudança significava “um avanço relação ao sistema convencional por se tratar de um exame nacional, progressista, de boa qualidade, que dá oportunidade a todos os estudantes secundaristas do Brasil”.³ Para o reitor, essa seria uma etapa que eliminaria, em algum momento, o vestibular. Outro ponto importantemente relevante é que somado à medida de adoção ao Enem, o Programa de Bônus foi inserido ao processo seletivo.

Como antecipava a Resolução Nº 04/2010⁴ de 22 de junho de 2010 (que estabelecia normas para o concurso vestibular de 2011 da UFMG), o programa concederia 10% de bônus sobre a nota final, em cada uma das etapas do concurso, para candidatas e candidatos egressos de escolas públicas que tivessem cursado os quatro últimos anos do Ensino Fundamental (com a devida aprovação) e todo o Ensino Médio no ensino público (também com a devida aprovação); além disso, para candidatos que na mesma situação, se autodeclarassem pretos ou pardos, o bônus de seria de 15%.

Obtive os tais 15% e a alegria inteira ao ler meu nome na lista de aprovados. Foi nesse dia que girei no céu, num sopro de Iansã, numa lufada de força... E na retomada de fôlego, a brisa sorriu no ar.

No ano seguinte ao meu ingresso na universidade, finalmente entrou em vigor a Lei das Cotas, documento que prevê a reserva obrigatória de vagas nas instituições federais de educação superior para estudantes oriundos de escolas públicas de ensino médio, bem como para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Mais adiante, no que se

³ Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/015361.shtml>. Acesso em: 05 mai. 2019

⁴ Disponível em: <file:///C:/Users/noteacer/Downloads/Resolucao+04-2010.PDF>. Acesso em: 05 mai. 2019.

refere à minha entrada na pós-graduação, outro documento entra vigor - a Resolução Nº 02/2017, de 04 de abril de 2017, que dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Minas Gerais. Fato também responsável pelo meu ingresso no Mestrado Profissional.

E por falar em pós-graduação, me recordo das minhas tantas inquietações e questionamentos durante o curso em Pedagogia, o que ampliou as reflexões sobre minha identidade negra, resultando, inclusive, num processo de transição capilar, assumi meus cabelos naturais, abandonando então, as práticas de alisamento. Era pelos corredores afora da Faculdade de Educação que nos indagávamos sobre até onde iríamos chegar dentro universidade. Os questionamentos e discussões transcendiam as paredes da sala de aula e perpetuavam-se pelos mais diferentes espaços. Lugares que se constituíam como espaços de encontros, pensamentos, confluências, de aprendizagens... Nessas discussões nos perguntávamos, se nós, mulheres negras, chegaríamos a cursar o mestrado.

Por várias vezes, de modo brincalhão e bem desonesto, dizia eu, que me daria por satisfeita em concluir a graduação. Era uma grande mentira! A desonestidade sobrepujava, mas francamente, sempre nutri um intenso desejo de enveredar-me pela pós-graduação, porém, ao mesmo tempo, eu sentia que dar continuidade seria como querer passar por uma porta proibida, uma porta impossível. Então, o melhor a se fazer naquele momento seria internalizar e exteriorizar que a graduação me bastava.

No entanto, de modo meio que inesperado, nas fantásticas colisões da vida, encontrei a chave para a tal porta nas palavras de Conceição Evaristo:

“a academia é um espaço em que eu estou para colocar uma voz, para colocar um texto, para praticar ali uma produção do saber que é profundamente marcada pela minha condição de mulher e de negra. Então, a academia, eu sinto que é um lugar em que eu posso estar, que eu tenho direito de estar e em que eu quero estar, mas a partir de um lugar, que é esse lugar social e étnico em que eu nasci, em que estou inserida, do qual eu opto por escrever, ao qual eu sou ligada” (EVARISTO, 2010, s/p.).

Essas palavras me nutrem até hoje. É nelas que me conecto diariamente e recarrego a energia da resistência: a força motora da minha sobrevivência e continuidade na vida acadêmica.

Vida que gira... Gira e se recarrega produzindo um movimento encarrilhado que provoca um incontido frio na barriga. Mas, como nos diz Sandra Mara Corazza (2002, p. 110), “coragem, companheira/o! Não dá para desejar que o mundo te seja leve, pois inventaste de ser intelectual”.

2.3. Terceiro episódio: *Storyboard*: a criação do objeto de estudo

Tudo começa com uma visão de dentro, e a visão de dentro vai realmente ganhando forma é no *storyboard*!

No âmbito dos estúdios de produções fílmicas, *storyboard* é um modo potente de organizar e planejar graficamente todas as ações e conceitos propostos em um roteiro. Trata-se de desenhos em sequência que transportam as ideias do abstrato para o real, é um registro visual da aparência do filme antes que a filmagem comece. Sua finalidade é desenhar o roteiro.

É com tal propósito, *frame a frame*, digo que minhas experiências subjetivas, narradas nos episódios anteriores, incorporadas à experiência da maternidade há mais de uma década, e à experiência da convivência com as crianças na Educação Infantil no papel de professora, constituem os principais fatores que me impulsionaram a tramar esta pesquisa. Outro aspecto acionador é o fato de vivenciar o atual contexto político governamental brasileiro, justamente por se tratar de um governo dedicado à promoção de retrocessos frente às políticas de igualdade de gênero, dos direitos das pessoas LGBTQIA+, dos direitos reprodutivos e saúde das mulheres, tempos de declínios, de inúmeros retrocessos políticos, que também instigaram as reflexões aqui apresentadas.

Literalmente, o universo televisivo com seus programas de auditório e desenhos animados, estiveram diretamente ligados à minha infância, e anos mais tarde, com o nascimento da minha filha... Uma criança esperta, curiosa, apaixonada por desenhos animados e que adorava explicar e pedir explicações sobre o mundo e todas as coisas. Sabendo que poderia descobrir diversas curiosidades, aos 3 anos de idade, ela me perguntou por que o Pato Donald não usava calcinha. Além dessa, outras instigantes questões eram sempre postas pela grande Sophia.

Em 2011, ao ingressar no curso de Pedagogia, a minha conexão com os desenhos animados é robustecida, pois o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) me aproximou da Educação Infantil, e na época tive a oportunidade de atuar como professora estagiária na Unidade Municipal de Educação Infantil Alaíde Lisboa. No cenário dessa instituição, por meio das ações e dos produtos consumidos pelas crianças: brinquedos, calçados, roupas, mochilas, garrafinhas, fantasias etc., percebi o intenso convívio que elas mantinham com a linguagem audiovisual dos desenhos animados, ou seja, as falas, as brincadeiras, os jogos e muito do que as crianças consumiam estavam ligados às animações. Era comum vê-las imitando seus personagens favoritos. Eu me via nelas.

No entanto, o que mais despertou minha atenção diante das ações, brincadeiras e falas das crianças sobre os desenhos animados, é que esses dizeres revelavam noções sobre representações sociais em seus diferentes aspectos, principalmente sobre o que elas tinham por modos de ser meninos e meninas, atribuindo a si e a seus pares as características de alguns personagens de animações, ao se perceberem enquanto meninas e meninos.

Nesse ponto, percebi que os desenhos animados chegam ao contexto da Educação Infantil e integram-se à escola, ao processo educacional configurando-se como componente de interação social, construção de conhecimento e identidades, trazendo um vocabulário próprio, permeando as brincadeiras entre as crianças, sugerindo modos de ser, reforçando antigos saberes ou divulgando novos (SABAT, 2003). Portanto, esses acontecimentos levam-me a questionamentos: quais sentidos essas crianças têm dado às marcas das feminilidades e masculinidades? Como elas compreendem/performam as relações de gênero que vivenciam? E, nessa esfera do gênero, quais as implicações dos conteúdos e personagens dos desenhos animados?

Então, me aproximei novamente da Educação Infantil, e dessa vez, com o objetivo de investigar *com* as crianças, a partir das interações que elas estabelecem com os desenhos animados, quais as possíveis implicações desses artefatos culturais na constituição das suas identidades de gênero.

Logo, apresento como objeto deste estudo, os marcadores de gênero presentes nas interações estabelecidas por crianças de quatro anos e cinco anos de idade, inseridas, no contexto escolar da Educação Infantil da rede pública de Belo Horizonte, sobretudo, ao serem interpeladas pelos diálogos e imagens fílmicas dos desenhos animados.

Todas essas questões elencadas contribuíram para meu ingresso no curso de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E, portanto, espero que as ramificações discursivas apresentadas até aqui, possam ser percebidas como uma integração, ou como ramificações frutíferas para pensarmos:

[...] quais são os mecanismos pelos quais os indivíduos considerados como sujeitos se identificam (ou não se identificam) com as “posições” para as quais são convocados; que descreva de que forma eles moldam, estilizam, produzem e “exercem” essas posições; que explique por que eles não o fazem completamente, de uma só vez e por todo o tempo, e por que alguns nunca o fazem, ou estão em um processo constante, agonístico, de luta com as regras normativas ou regulativas com as quais se confrontam e pelas quais regulam a si mesmos – fazendo-lhes resistência, negociando-as ou acomodando-as (Stuart Hall, 2009, p. 126).

3. GÊNERO E SUAS TECNOLOGIAS

O conceito de gênero se constitui a partir das lutas emancipatórias ensejadas, em um primeiro momento, por mulheres que, através do movimento feminista, buscavam compreender e alargar as concepções sobre a diferença sexual e politizá-las no enfrentamento das estereotípias e manifestações das violências e preconceitos que incidem sobre o feminino.

Gênero, por ser uma categoria analítica que, em suas vicissitudes conceituais e políticas, como nos diz Donna Haraway (2004), apresenta-se como:

um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo (p. 211).

Sendo assim, a categoria gênero é cunhada em uma perspectiva construcionista que busca, a partir da afirmação de Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo*, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967, p. 9), desnaturalizar a diferença sexual e pensá-la no âmbito das práticas e discursos sociais que nomeiam as masculinidades e feminilidades.

Não havendo, portanto, na cunhagem do termo “gênero” uma única inspiração, trata-se de uma conceituação que emerge atravessada por várias correntes de pensamento, principalmente as disputas internas aos estudos e lutas feministas, nas quais gênero vem sendo abordado de formas distintas a partir de posições teóricas ou políticas diversas, com diferentes influências e marcadores conceituais.

Com isso, o conceito/categoria gênero passou e vem passando por inúmeros momentos de (re)significação e, conforme nos indica Haraway (2004, p. 219), posições como as de Judith Butler, ao refletir sobre as concepções construcionistas presentes no debate de gênero, deslocam a coerência entre sexo e gênero, natureza e cultura, ao inferir que sobre as expressões de gênero incidem “ficções de coerência heterossexual e que o feminismo precisa aprender a produzir uma legitimidade narrativa para todo um conjunto de gêneros não coerentes”.

Nas palavras de Butler (2003, p. 48), “nesse sentido, o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência de gênero”. Ou seja, refere-se a uma produção discursiva que modaliza os corpos, incluindo o sexo, ao distingui-los e marcá-los como masculinos e femininos.

E, a partir dessa posição, é importante frisar que a concepção de gênero incorporada nesta pesquisa vincula-se aos estudos feministas inspirados na vertente pós-estruturalista,

entendendo, que, nessa vertente, as pesquisas, assim como esta, se compõem “por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes, que vão conformando os — e se conformando nos — próprios caminhos investigativos ” (MEYER; SOARES, 2005, p. 42).

Outra maneira de estar em afinidade com essa perspectiva é dar destaque à questão da linguagem, admitindo que seus significados não são neutros e desinteressados, mas permeados de relações de poder. E dentre as diversas relações de poder atualizadas na atividade de linguagem estão as relações de gênero. Para Meyer (2008), nas abordagens pós-estruturalistas as discussões sobre o conceito de gênero enfocam a centralidade da linguagem, pois esta é tida como lócus de produção das relações que a cultura estabelece entre o corpo, sujeito, conhecimento e poder.

Dessa forma, o conceito de gênero é potente para desconstruir perspectivas e regras sociais “inquestionáveis”, por exemplo, as referenciadas em discursos religiosos que apregoam a ideia de que homem e mulher são indivíduos complementares, bem como os discursos pautados em determinismos biológicos em que as diferenças “naturais” justificam, instituem e reproduzem a ordem patriarcal em que a heterossexualidade e a predominância do masculino são consideradas universais.

Contudo, antes de avançar na discussão de como gênero (relações de gênero) é entendido e assumido como aporte das análises dos dados empíricos desta pesquisa, pareceu-me interessante e, talvez, inevitável, apresentar a contextualização histórica da emergência do gênero e sua relação com o movimento feminista ocidental contemporâneo.⁵ Acredito que esse movimento de contextualização, ainda que em linhas gerais, é fundamental para ampliar a compreensão acerca da conjuntura, do significado e da incorporação do conceito de gênero. Conceito que, para Guacira Louro (1997), é constituinte de tal movimento e, portanto, está implicado linguística e politicamente em suas lutas.

3.1. Gênero e o feminismo: um pouco de história

Para Louro, (1997, p. 15), as ações coletivas ou isoladas, voltadas contra a opressão das mulheres, podem ser observadas em diversos momentos da História. Contudo, “quando se pretende referir ao feminismo como um movimento social organizado, esse é usualmente remetido, no Ocidente, ao final do século XIX”, período em que as manifestações contra a

⁵ Deve-se ressaltar que a história, em geral, se refere a um movimento feminista no singular, contudo, as múltiplas vertentes políticas fazem do feminismo um movimento heterogêneo e plural (MEYER, 2008).

discriminação das mulheres alcançaram maior visibilidade e expressividade, no então chamado Sufragismo — movimento que atuou principalmente na reivindicação de direitos políticos, direitos sociais e econômicos, por exemplo, o direito de votar e de ser eleita, de trabalho remunerado, de estudo, de propriedade e herança. Mesmo que com força e resultados desiguais, o Sufragismo alastrou-se por vários países ocidentais e passou a ser reconhecido como a primeira onda do feminismo (Idem, 1997).

Há narrativas que abordam a luta por igualdade de direitos políticos e civis entre mulheres e homens como a principal agenda do movimento feminista em suas primeiras manifestações. Logo, reivindicações sobre educação, trabalho e direito ao voto deram a tônica do movimento. Contudo, Louro (1997, p. 15) é crítica em relação a esses objetivos mais imediatos do feminismo. Na visão da autora, esses objetivos “estavam ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento”.

Naquele período, basicamente, se poderia fazer referência: a) ao feminismo liberal burguês que se engajou na luta pelo direito ao voto e pelo acesso ao ensino superior; b) ao feminismo que se aliou aos movimentos socialistas que lutavam pela formação de sindicatos, melhores condições de trabalho e salário; c) ao feminismo anarquista que articulou à agenda pelo direito à educação, questões como sexualidade e o direito de decidir sobre próprio corpo (MEYER, 2008).

O movimento organizado das mulheres, portanto, que já tinha feito do Sufragismo um marco que ficou conhecido como a primeira onda do feminismo, passou a se concentrar nas construções propriamente teóricas, inaugurando, após a segunda grande guerra uma perspectiva que se intensifica no final da década de 1960, a chamada segunda onda do movimento feminista. Influenciado pelo contexto de questionamentos e contestações que resultaram nas manifestações maio de 1968 (SABAT, 2003) – é essa renovação da pauta do movimento feminista que, a partir das contribuições de Simone de Beauvoir, buscará compreender o feminino como sujeito político e no qual as postulações acerca das identidades ecoam o traço diferencial a diversificar as vozes do feminismo.

Uma característica peculiar envolveu a segunda onda: militantes feministas integrantes do campo acadêmico, vão trazer para o trabalho intelectual as questões que as mobilizavam, confrontando e perturbando a tradição acadêmica. Nesse processo, os protestos públicos, as manifestações e marchas foram aliadas às elaborações de estudos que questionavam a segregação social e política, a que as mulheres foram historicamente submetidas. Ou seja,

“militância e questionamentos teóricos passavam a fazer parte do mesmo registro” (SABAT, 2003, p. 75). Surgem, então, os estudos da mulher, que inicialmente, se ocupavam em produzir descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres.

Posteriormente, em oposição à ampla invisibilidade e subordinação da mulher, pode-se dizer que o movimento se concentrou na necessidade de ampliar o investimento em produção de conhecimento e desenvolvimento de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, principalmente, “compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres vinham sendo historicamente submetidas”. Mais adiante, os investimentos miram ampliação e qualificação dos modos de intervenção que permitissem confrontar tais condições de subordinação (MEYER, 2008, p. 12).

Contudo, não se deve omitir que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado (espaço doméstico) como “o lugar da mulher”, já vinha sendo lentamente rompida por algumas mulheres. Como se observa ao longo da história, mulheres camponesas e das classes trabalhadoras exerciam atividades fora do lar, ocupavam lavouras, fábricas etc. Outras áreas profissionais (ainda com muitas exceções) também foram gradativamente ocupadas por mulheres, no entanto, suas atividades eram quase sempre controladas e dirigidas por homens, e geralmente consideradas como de menor valor, inferiores/secundárias - fato que ainda é vivenciado por muitas mulheres nos dias de hoje (MEYER, 2008; LOURO, 1997).

Essas ocupações, e os modos como elas foram se organizando enquanto “trabalho de mulher”, nas diferentes sociedades, constituíram os objetos de investigação de muitos dos primeiros estudos desse campo, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico. Agora, essas questões passavam a ser observadas e discutidas. Além disso, as discussões também se voltaram para o questionamento da ausência feminina nas ciências. Muito se falava em desigualdades entre mulheres e homens a partir da justificativa pelas diferenças biológicas e, da mesma maneira, falava-se que essa diferença seria a organizadora dos papéis sociais de cada um (LOURO, 1997).

Para Meyer (2008), é através dos desdobramentos dos debates que a partir de então se travavam, focalizados em perspectivas teóricas plurais, que surgia o desafio de demonstrar que não só as características anatômicas e fisiológicas, em sentido restrito, definiam as diferenças apresentadas como justificativa para as desigualdades entre homens e mulheres; com isso, é introduzido e problematizado o conceito de gênero como distinto de sexo.

Essa *démarche* encontra-se pontuada, segundo a autora,

(...) as formas pelas quais se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir o que é inscrito no corpo e definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico. Um grupo de estudiosas anglo-saxãs começaria a utilizar, então, o termo *gender*, traduzido para o português como gênero (Idem, 2008, p. 13).

Assim, a categoria gênero sublinha o aspecto sócio-histórico e relacional em que as masculinidades e as feminilidades são marcadas, assinalando nos corpos essas insígnias, enfatizando-se, portanto, o caráter construcionista em que as dimensões de gênero são produzidas e modalizando as características biológicas. Ou seja, o gênero é concebido como uma construção social, enquanto o sexo é entendido como biológico/natural. Essa ideia serviu às teorias feministas até meados de 1980, quando começou a ser questionada por outra onda de insurgência do feminino.

Afinal, acabava-se assumindo a base biológica como o lugar a partir do qual determinados significados sociais são constituídos, quer dizer, “ao fim e ao cabo, o “sexo” continuava sendo o lugar a partir do qual a cultura se realizaria e o “gênero” seria constituído” (SABAT, 2003, p. 76). Em suma, aqui se localiza o questionamento do gênero, principal marca da segunda onda do movimento feminista.

Nesse passo, a condução das pesquisas feministas, a pertinência e a introdução do uso do conceito de gênero foram abordadas por diferentes perspectivas analíticas, para citar algumas: o marxismo, a psicanálise e o feminismo radical. Todavia, um ponto de interesse comum permanecia entre as diferentes concepções: contestar os pressupostos biológicos que apontavam as diferenças entre mulheres e homens e que serviam para justificar as desigualdades em função, sobretudo, de suas diferenças físicas (LOURO, 1997; MEYER, 2008; SABAT, 2009).

A centralidade do debate passa então a se constituir por via de uma nova linguagem, na qual gênero permanece como uma categoria válida, mas problematizam-se as compreensões de sua relação com o sexo. Para Louro (1997, p.19) “seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social”, naturalizando uma gramática em que a diferença é diagramada como desigualdade. Então, desconstruir essa lógica, tornou-se (e torna-se ainda) necessário.

Essa é a tarefa das feministas pós-estruturalistas que ressignificam o conceito de gênero, complexificando a relação entre natureza, sexo, cultura e gênero. E, ao invés de tentar buscar a origem das diferenças ou sua eliminação em favor de uma sociedade mais justa e igualitária;

elas vão questionar a produção dessas diferenças e os efeitos que elas têm na construção das identidades de gênero e sexuais (SABAT, 2003), como veremos na seção seguinte.

3.2. Gênero como performance

Como mencionado no início deste capítulo, a partir das contribuições de Louro (1997) e Meyer (2003), o chamado feminismo pós-estruturalista fundamenta-se principalmente nas teorizações de Michel Foucault e Jaques Derrida, e prioriza a discussão de gênero com base nas abordagens que enfocam a centralidade da linguagem. Para essas autoras, em um sentido mais amplo, a linguagem é entendida como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder.

E é no final de década de 1980 que as novas literaturas sobre gênero incorporam esse caráter e buscam, energicamente, desconstruir qualquer naturalização na noção da diferença sexual. Nessa cena, surge Judith Butler, uma autora em afinidade com o pós-estruturalismo e identificada com o campo propriamente filosófico e político dos estudos sobre feminismo, gênero e a Teoria *Queer*.

A partir da noção de performatividade, eixo conceitual central em sua teoria, Butler (2003) inaugura pressupostos que se contrapõem às premissas que sustentam a distinção sexo/gênero, nas quais o sexo é tido como algo natural, o gênero como um aspecto socialmente construído e, nessa ordem, o corpo é concebido como entidade biológica universal em que a cultura opera para produzir desigualdades.

Butler (2003, p. 25) aponta que “não há sexo que não seja já e, desde sempre, gênero”. Então, se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faria sentido conceber o gênero como a interpretação cultural do sexo. Logo, sexo/gênero são discursivamente construídos e constituídos, produto e efeito de relações de poder. Assim, a identidade de sexo e de gênero configuram-se como performativas: atos montados sobre os corpos.

A pensadora ainda contrapõe outro pressuposto considerado natural: gênero e desejo. Butler (2003) aponta para uma matriz heterossexual que produz, ao retomar as elaborações conceituais de Adrienne Rich, uma heterossexualidade compulsória vigente nos processos de sujeição e constituição dos sujeitos, que impõe e reivindica coerência entre sexo, gênero e desejo/prática. Por exemplo, já no procedimento da ultrassonografia durante a gestação, a partir da nomeação “é uma menina” ou “é um menino”, desencadeia-se todo um processo que envolve a busca por uma coerência/correspondência “natural” entre sexo, gênero e sexualidade.

A coerência desse sistema é que vai produzir uma matriz de inteligibilidade das identidades e dos sujeitos interpelados por ela. Todas as pessoas que escaparem dessa lógica correm o risco de serem consideradas ininteligíveis às margens do que é considerado legítimo. O que resulta desse processo é uma imagem substancializada de gênero na qual se corporificam as “identidades de gênero”: uma forma coerente que os sujeitos buscam se autorreferenciar em suas relações, mas que, no fundo, trata-se de um processo contínuo de reiteração dos significantes que marcam um corpo como feminino ou masculino (BUTLER, 2003).

Desse modo, a crítica de Butler em relação ao pensamento feminista emancipatório descortinou um estreito e complexo vínculo não natural, não causal, entre sexo e gênero, sujeito e identidade. Tendo em vista o que a autora identificou como “matriz heterossexual” uma “matriz de inteligibilidade” que fornece as significações de gênero e sua materialidade nos corpos, performances e desejos que são produzidos, precisamente, pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes. Práticas reiteradas e atualizadas, que se materializam em formas substanciais e essenciais, criam uma ficção de origem, na qual a pessoa representa como se fosse autêntica e natural desde sempre. Produzindo, portanto, uma estabilização entre o corpo que as produz e a imagem daquilo que se espera desse corpo (BUTLER, 2003).

Em outras palavras, as formas que essa “matriz de inteligibilidade” assume, funcionam como dispositivos – tecnologias de poder que assujeitam as pessoas à norma de gênero ao vinculá-las a discursos que constituem as suas subjetividades e as identidades que lhes conformam. Ou seja, a heterossexualidade como norma, como um destino normativo a ser seguido, interpela os sujeitos e atua na construção de identidades que visam responder a certa expectativa no que se entende por curso natural de vida. Portanto, “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados” (BUTLER, 2003, p. 48).

Assim, retomando o exemplo da ultrassonografia, no momento em que se nomeia, institui-se uma realidade de gênero que incide em determinado corpo, e em determinado sexo endereçado a uma criança, e conseqüentemente, espera-se que futuramente, esse sujeito, se relacione afetiva/sexualmente com alguém de sexo considerado oposto, distinto do seu. Essa equação encontra-se, portanto, imbuída de uma norma heterossexista e ratificaria o sexo procriativo previsto pela conjugalidade estabelecida pela norma heterossexual (LOURO, 2004).

Significa dizer também que a linguagem, além de proposições constatativas e descritivas, tem pelo menos outra categoria de proposições que não se limitam a descrever um estado de coisas, mas que fazem com que elas sobrevenham e se constituam pragmaticamente

como uma ação estabelecida pelo discurso da diferença sexual a partir do binarismo de gênero (LOURO, 1999).

Apesar da força dessa regulação e a conseqüente busca pela esperada “coerência natural” entre sexo-gênero-sexualidade, há corpos que “escapam” e assumem outras formas de sexualidade e de gênero. Os sujeitos desafiam a norma, demonstrando que a esperada relação gênero-sexo-sexualidade pode ser deslocada, com suas possibilidades e impossibilidades de vir a ser, e, portanto, não pode ser apreendida como natural (BUTLER, 1999).

Ampliando esse pensamento, Louro (2004, p. 16) ressalta que “ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas”. Pois as identidades sexuais dos sujeitos se constituem de acordo com o modo como vivem sua sexualidade, como vivem seus prazeres e desejos sexuais. Ao mesmo tempo, esses sujeitos constroem suas identidades de gênero à medida que são identificados social e historicamente como masculinos ou femininos (LOURO, 1997).

Entretanto, assumir a noção de gênero enquanto ato é, em certa medida, assumir seu caráter tanto performativo como “intencional”, visto que a ficção regulatória do gênero só pode ser eficaz a partir de um esforço contínuo de quem o performatiza. O gênero não é apenas um produto de uma matriz regulatória, mas também é produto de um corpo específico, um corpo que o produz em seu contínuo esforço de reiteração. O gênero não existe sem a repetição. Um ato que começa e termina não garante a eficácia da forma de substância, ele precisa, afinal, ser repetido e reiterado num processo duradouro de construção e reconstrução dos atos corporais (BUTLER, 2003, p. 199).

Além disso, a noção de performatividade nos revela – mais do que a performance de um ideal normativo de gênero – que a constituição da norma é uma dinâmica ambígua/ambivalente que produz o sujeito que nomeia e regula. A normatividade apresenta cisões, falhas desviantes que ultrapassam os limites da inteligibilidade. Para Butler (2003), tais falhas são potencialmente subversivas ao materializarem suas subjetividades à revelia da estrutura normativa binária e compulsória, tida como original.

Logo, os modelos de feminilidade/masculinidade, assim como a diferenciação entre homens e mulheres, são entendidos como aspectos inseridos em uma longa cadeia de atos performativos que têm produzido os sujeitos generificados ao longo do tempo. Tendo em vista que um ato performativo é aquela “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 1999, p. 154). Isso significa dizer que, na medida em

que um discurso é repetido, pode operar para a produção de atos/episódios que se configuram como meramente descritivos por se apresentarem naturalizados.

Nesse contexto, a ideia de citacionalidade é utilizada por Butler a partir de Derrida, e tem relação com o fato de um signo, ao ser citado e repetido, possibilitar que ele continue inteligível e produtivo (SILVA, 2009).

Assim, os sujeitos, em suas relações sociais, são atravessados por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, que vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. “Essas construções e arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe” (LOURO, 1997, p. 23).

É, portanto, a partir da noção de performatividade formulada por Judith Butler que compreendemos gênero e identidade de gênero como efeitos de uma construção discursiva ambivalente, no interior de uma norma heterossexual compulsória, cuja problemática está na noção naturalizada de gênero, produzindo uma estrutura sempre binária e hierarquizada.

3.3. Gênero e desenhos animados

Como discutido anteriormente para Butler (2003), o fluxo constante de relações e ações entre os sujeitos opera a partir de uma norma de gênero que reitera a produção de imagens substanciais associadas as masculinidades e feminilidades, uma forma coerente em que as pessoas se reconhecem e buscam compor suas autoimagens, tratando-se, portanto, de um processo contínuo de reiteração dos significantes que marcam um corpo e o valoram em sua adequação ao que se espera do feminino ou do masculino.

Nesse sentido, outra referência faz-se importante para a nossa discussão. Enquanto Butler apresenta a “matriz heterossexual” como um marco regulatório que opera a partir do binarismo de gênero, Teresa de Lauretis (1994), também com inspiração na obra de Michel Foucault, discute a noção de dispositivo para pensar o cinema. De Lauretis (1994, p. 208), partindo de uma visão foucaultiana, aponta para a constituição de saberes e mecanismos capazes de “implantar” representações de gênero entre os indivíduos: o que ela chamou de “tecnologias de gênero”.

Em outras palavras, a autora ao ver a sexualidade como uma “tecnologia sexual”, isto é, “nas palavras de Foucault, ‘o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais’ por meio do desdobramento de ‘uma complexa tecnologia política’”

(FOUCAULT, 2005 apud DE LAURETIS, 1994, p. 208), ela pensa o cinema como um desses mecanismos de constituição do que seja gênero. Um dispositivo que tem o poder de controlar o campo simbólico de criação e reprodução de significados atribuídos àquilo que se entende por gênero.

Nessa lógica, incorporamos essa noção para pensarmos também os desenhos animados. E, admiti-los enquanto um dispositivo, abre-nos a possibilidade de análise para além das formas que o gênero assume em suas narrativas. Como tais formas são performadas, entendidas e recriadas pelas crianças que, ao atribuírem significados específicos aos textos midiáticos, ora vão conformar, ora vão confrontar valores compartilhados.

Posto que a ambivalência da trama performativa possibilita a precariedade da norma e a condição de produzir, manter, recusar e modificar sua compulsão. “São diferentes vozes que interpelam o sujeito, reivindicando uma faceta dessa identidade fragmentada e as posições-de-sujeito assumidas em relação ao gênero e à sexualidade são apenas um espaço desse caleidoscópio” (SABAT, 2003, p. 73).

3.4. Identidades plurais, múltiplas e, também, contraditórias

Se a partir da tradição filosófica o sujeito moderno se estabiliza e se unifica, é a partir da crítica pós-estruturalista que se rompe com a concepção de sujeito detentor de uma identidade completa, fixa e única, definitiva e estática. As identidades tornam-se sujeitas ao plano da linguagem, da história, da política, da representação e da diferença (SABAT, 2003).

Para Hall (2009, p. 110), as identidades são constituídas através da diferença (e não fora dela) que as interpelam e deslocam reiteradamente os sentidos que a constituem. A identidade está densamente envolvida no processo de representação. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o *Outro*, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construída.

Outro ponto que o autor vincula ao conceito de identidade é a renúncia da ideia de concepção imutável de um “eu” que, ao longo do tempo, permanece fixo e idêntico, sempre o mesmo. Se considerarmos a questão da identidade cultural, também não implica, “àquele eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos eus”, isto é, um ‘eu’ coletivo capaz de fixar o pertencimento cultural de um povo que, supostamente, seria concedido por algo que este

mantém em comum, por uma certa correspondência, como exemplo, sua história e ancestralidade (HALL, 2009, p. 108).

Agora, em relação à representação, ela se afasta da “visão comum (metafísica) de ‘reflexo’, ‘verdade por correspondência’ que informa a ciência moderna como ‘comprovação positiva da verdade’ ou ‘positivismo’” (OLIVA, 2011, apud Hall, 2016, p. 10), e se aproxima de uma perspectiva mais ativa, como as formas pelas quais “o ‘Outro’ é visto, apresentado, mostrado, [ou seja, ela é] uma forma de conhecimento e de divulgação do outro” por meio de diferentes discursos (CARVALHAR, 2009, p. 99).

Ainda considerando os desdobramentos das formulações de Hall (2009), ao analisar as contribuições de Derrida e Laclau, o autor argumenta que as identidades podem operar como pontos de identificação e de apego, justamente, em razão de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em abjeto, ou seja, a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos.

Como exemplos, trazemos os polos homens/mulheres; branco/negro, que, respectivamente, por se encontrarem organizados binariamente, trazem uma composição peculiar em que a mulher é reduzida ao anverso e negativo da “essencialidade” constitutiva do homem; bem como aquilo que é peculiar ao negro é reduzido ao anverso e negativo da “essencialidade” do branco. Logo, mulher e negro, são “marcas”, estão “em contraste com os termos não marcados homem e branco”. Assim, as “unidades” que as identidades proclamam, são constituídas no jogo do poder e da exclusão (HALL, 2009, p. 110) e, por isso, uma identidade só consegue se afirmar por intermédio de uma outra que a constitui em sua exclusão e que se torna o outro constitutivo.

É, portanto, apenas por intermédio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. “A linguagem é, fundamentalmente, um sistema de diferenças” (SILVA, 2009, p. 77). Sob esse viés, o conceito de linguagem expressa outra categoria que ultrapassa a ideia de um meio de comunicação, e se entrelaça com as questões socioculturais de um povo. Nesse processo de linguagem estão implicadas relações de poder, outra potente conexão com o pensamento pós-estruturalista.

O conceito de poder aqui utilizado é uma interpretação da teoria foucaultiana, que não significa apenas o poder soberano ou estatal, quer dizer, não se trata de pensar o poder concentrado em um aparelho de Estado, mas de entender os efeitos de múltiplos agenciamentos políticos. Logo, “o poder não é algo que alguém possui ou que está localizado em algum ponto

específico de onde ele é exercido. O poder, não apresenta um aspecto apenas negativo ou opressor, é também produtivo, gera saberes, normas e regulações”. São relações que perpassam toda a estrutura social, tanto as relações sociais mais amplas — através do controle de natalidade e das populações — quanto a produção de subjetividades — regulando, constringendo, estimulando comportamentos) (FOUCAULT, 1984 apud SABAT, 2003, p. 94).

Nesse sentido, em *A produção Social da Identidade e da Diferença*, Tomaz Tadeu da Silva pontua que “remeter a identidade e a diferença aos processos discursivos e linguísticos que as produzem pode significar, entretanto, outra vez, simplesmente fixá-las, se nos limitarmos a compreender a representação de forma puramente descritiva” (SILVA, 2009, p. 92). Todavia, ele analisa que para contornarmos esse problema, é necessário admitirmos o conceito de performatividade desenvolvido pela teórica Judith Butler, pois, o conceito de performatividade desloca a ênfase da identidade como descrição para uma compreensão de identidade como movimento e transformação.

Assim, podemos estabelecer conexões entre os estudos de gênero e estudos culturais pós-estruturalistas por pleitearmos que a cultura é concebida como campo de produção de identidades cambiantes, identidades não-fixas. Elas são constituídas e modificadas, todavia, ao longo do tempo, nas relações sociais, no interior de formações e práticas discursivas específicas e de sua repetição.

Para Hall (2006, p. 13), “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”.

Por fim, acreditamos que compreensões aqui abordadas se tornam fundamentais para analisarmos também as formas e implicações da produção das identidades de gênero presentes na mídia, sobretudo nos desenhos animados, pois, enquanto objeto de análise dos estudos culturais, são tidos como artefatos que compartilham signos em determinada cultura, caracterizando-se como elementos importantes nas configurações das identidades infantis de gênero.

4. PESQUISANDO COM CRIANÇAS: UMA AVENTURA ABERTA AO CONTINGENTE

Esta pesquisa-escrita tem muitos desafios. Alguns previstos e expressos desde o projeto de seleção para o Mestrado Profissional: investigar as representações de gênero em desenhos animados sob o ponto de vista das crianças da Educação Infantil. Outros, porém, não eram esperados, mesmo tendo certa consciência daquilo que é circunstancial e das chances do imprevisível vir à tona. No entanto, talvez por otimismo, ou inexperiência, mantive um pensamento de que nada significativo fugiria do *script*.

Porém, muitos desafios só se tornaram desafios em campo, ou seja, sobrevieram na trajetória da dimensão fazer-viver em uma pesquisa empírica focalizando crianças pequenas em seu cotidiano escolar. Desafios implicados, principalmente, ao perceber que a minha conduta estava muito mais próxima de uma pesquisa *sobre* crianças, do que uma pesquisa *com* crianças. Já que no início das investigações, na busca por atender ao objetivo proposto, a opção por me manter atenta a um roteiro pré-fixado e mensurável, resultou, em condutas de pesquisa contrárias à abertura e receptividade do “olhar além”.

Estava com o meu olhar detido às falas e às ações das crianças que remetesse apenas aos conteúdos dos desenhos animados, embora eu tenha conseguido capturar elementos inerentes da relação criança/mídia, diante do objetivo proposto, esses registros/dados eram ínfimos e distantes do “sob a ótica das crianças”, propriamente, por me ater a aspectos de uma posição epistêmica que institui fronteiras e condições rígidas entre pesquisador e pesquisado, sujeito e objeto, dadas *a priori*. Mantendo uma postura próxima às perspectivas em que criança é tida como “objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado” (CAMPOS, 2008, p. 35).

Para Maria Campos, tais abordagens e posturas, de longa data, têm sido recorrentes no campo das pesquisas científicas *sobre* crianças, nas quais se atribui a elas a condição de objeto de estudo, como dito acima. No entanto, o que pode ser considerado introdutor no campo científico, bem como para esta pesquisa, é o debate acerca das condições em que as crianças tomam parte na investigação científica, constituindo-se em uma proposta de pesquisa *com* crianças, que procura olhar e escutar esses sujeitos historicamente marginalizados pelos modelos clássicos de pesquisa (CAMPOS, 2008, grifo meu).

É também sobre esse modo de olhar que Márcia Gobbi (1997, grifo meu) trata em sua investigação. Ela aponta para a importância do olhar sensível à procura de expressão, ou seja,

uma sensibilidade refinada e necessária nas investigações *com* crianças pequenas. Um olhar que direciona para aquilo que tem significado para nós.

No convívio com as crianças, fui percebendo-me na contramão desse olhar, distante de uma compreensão mais aproximada da perspectiva das crianças, que seguia uma rota de formalismos, árida e linear, ao invés dos cultiváveis, complexos e singulares percursos de experiências, aprendizagens e “processualidades de quem habita a sala de aula — a criança: aprendiz que se lança a aprender com os signos, pois não se aprende como, mas *com*” (PÉREZ; LIMA, 2017, p. 47, grifo meu).

Os acontecimentos do cotidiano foram me solicitando um olhar mais atento, aberto e sensível. Aos poucos, a pesquisa foi sucumbindo aos deslocamentos, contrariando ao já sabido, produzindo indagações à metodologia até então aplicada: de uma pesquisa *sobre* crianças. Uma abordagem que inviabilizava o nosso objetivo de aproximação dos pontos de vista infantis, por meio das falas, das ações e produções expressivas das crianças, de seus saberes e experiências vividas em diferentes contextos, dentro e fora da escola.

Além disso, delimitar as observações ao que tivesse relacionado aos conteúdos midiáticos pressupunha a possibilidade de não pertencermos a redes complexas de interdependências, bem como poderia sugerir a unidirecionalidade do desenho animado como meio formador na infância. Um paradoxo diante do próprio modo como entendemos a rede de significados produzida entre a codificação e a decodificação de um texto midiático, como chamou Stuart Hall (2003). Ou seja, os significados são produzidos a partir da interação entre os mais diferentes referenciais, tanto aqueles operados pelas mídias, quanto aqueles operados pelos seus espectadores.

A leitura que fazemos de um texto midiático não depende apenas do próprio texto, mas ainda, e principalmente, do olhar de como o lemos. Por exemplo, os significados produzidos a partir dos desenhos animados, não dependem apenas dos referenciais trazidos por suas narrativas, mas das combinações destes referenciais e daqueles socio-historicamente acumulados pelo público, é, pois, a partir da experiência e do olhar situado socialmente que seus sentidos são produzidos (HALL, 2003).

É, portanto, nesse espectro de contradições, convicções, incertezas e agonias, que o advérbio interrogativo *como* se tornou recorrente diante dos meus saberes e não-saberes, suscitando indagações: até que ponto, a criança, sujeito da pesquisa, ao fazer parte desse processo, participa ativamente? De modo que ela é escutada em seus questionamentos, desejos e recusas?

No anseio por saídas, as conversas com as crianças, as conversas com meu professor orientador; as conversas com minhas amigas e amigos, poetas, pesquisadoras e pesquisadores; as conversas comigo mesma e com diferentes textos e produções, serviram-me como um espaço-tempo de (trans)formação. Disponibilizando-me outra recepção, outro olhar, outros percursos, outras táticas e ritmos destoantes. Autorizei-me a modificar/atualizar a forma do trabalho que eu previa.

Diferentemente daquela postura convencional, abri-me para uma (*com*)vivência que me tornou partícipe de rotinas, alegrias e dramas, até então alheias. Fato que não se deu em razão de um documento de autorização para a realização da pesquisa, mas por ter sido aceita, ou talvez por ter me sentido aceita pelo grupo, e assim contemplar encontros e comunicações junto às crianças, resultando, nessa sensação de pertencimento, de uma pessoa junto a outras pessoas.

Então, a pesquisa *com* crianças surge no lugar da pesquisa *sobre* crianças. Que pode parecer uma simples alteração no uso de preposições, mas no contexto das investigações científicas tem se apresentado como uma grande diferenciação de perspectivas, pois:

a pesquisa *com* as crianças no cotidiano da escola exige o abandono da contemplação e da atenção focal como forma de conhecer (princípio fundado na tradição ótica da modernidade) e a afirmação da percepção (ética) que engendra outro modo de olhar as crianças: olhar minucioso aos seus modos de operar; olhar atento às complexas relações cotidianas; olhar interessado que se volta para as emergências; olhar curioso que segue seus diferentes processos e formas singulares de conhecer [...]. Praticamos uma inversão epistemológica que, ao questionar o olhar de quem olha, prioriza o olhar de quem é olhado – percepção que reconhece presenças nas ausências, abandona as evidências e aposta nas virtualidades como forma de enfrentamento das injustiças cognitivas no cotidiano da escola (PÉREZ; LIMA, 2017, p. 47-48, grifo meu).

No entanto, em ambos os modos de pesquisa, *com* ou *sobre* crianças, os resultados tendem a esbarrar no adultocentrismo,⁶ principalmente em razão das relações de poder e sujeição de ordem geracional entre adultos e crianças nas quais as relações de poder se instauram não só com as crianças, mas entre os sujeitos, como em qualquer investigação social, na relação pesquisador/pesquisado, como vemos nas pesquisas da professora Maria Malta Campos (2008).

No esforço de superar essa visão adultocentrada, a autora nos apresenta um posicionamento profícuo e inspirador. E cabe ressaltar, que ao criticarmos a perspectiva adultocêntrica não negamos a importância do adulto, mas a forma, ainda dominante, de subordinação que prevalece na relação das crianças com os adultos.

⁶ Compreendemos o adultocentrismo como uma das formas de colonização sobre as crianças, em que estas são vistas como “um vir a ser”, como potencialidade e promessa, ou seja, alguém que não é, e que precisa adaptar-se a uma sociedade pensada e construída para e pelos/as adultos/as (ROSEMBERG, 1976).

Por mais que nos esforcemos para alcançar uma leitura de mundo a partir do ponto de vista da criança, a nossa condição de adulto não permitirá que esse objetivo seja integralmente alcançado. Para Campos (2008), a criança será sempre inserida no meio acadêmico por mãos adultas, será sempre uma reivindicação feita em seu nome. Uma vez que os dados recuperados do campo são verdadeiras construções do investigador, após interpretar o objeto de estudo. No entanto, é imprescindível reconhecê-las na qualidade de sujeitos e não como objetos de investigação. Compreendê-las como informantes legítimos de suas opiniões, saberes e experiências, falantes e interlocutoras nesse processo investigativo.

E, talvez, mais do que isso, vem-me à memória um texto de Bronislaw Malinowski (1976) lido durante o curso de Pedagogia, nas aulas de Antropologia da Educação, para quem, o esforço do pesquisador diante de seus sujeitos de pesquisa está em reconhecê-las como “nativos de carne e osso”, sujeitos concretos, crianças que constroem cotidianamente suas histórias. O que não significa que elas sejam responsáveis pelo tratamento de informações que se transformam em dados no processo reflexivo, responsáveis pelos recortes, pelas as ênfases e/ou exclusões nas pesquisas (CAMPOS, 2008).

Agora, no que compete à visão verticalizada da relação adulto/criança, o que não é uma tarefa simples, pois existe uma diferença significativa entre esses dois universos simbólicos (faixa etária, classe, território, escolarização, grupo étnico, sexo ou outro fator), é preciso que o/a pesquisador/a levante hipóteses, crie dúvidas sobre as assimetrias e hiatos existentes entre as diferentes maneiras de ver o mundo, por adultos e crianças, para que se torne possível uma superação dessa visão a partir da aproximação entre *Outros*, trazendo à tona a alteridade da infância (GOBBI & LEITE, 1999, grifos das autoras).

A percepção das crianças enquanto *Outros* é o reconhecimento delas enquanto seres completos em si mesmos, pertencentes a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica, na qual, as crianças pequenas são simultaneamente detentoras e criadoras de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto (GOBBI & LEITE, 1999).

A partir dessa compreensão, nesse trabalho de pesquisar e escrever, de caminhos que se fazem à medida que caminha, encontrei, nesse próprio movimento, a possibilidade de (re)construção de táticas para condução deste estudo. Assim, análogo a essa relação de proporcionalidade, encontro nas ações das crianças a inteligibilidade das infâncias através das próprias crianças, tendo assim a possibilidade de destacar o protagonismo infantil.

E trago para evidenciar esse aspecto um fragmento de meu caderno de campo, que aqui passou a ser chamado de caderno de brincadeiras:

Estávamos em sala de aula - as crianças, a professora, a nova professora auxiliar e eu. Acabávamos de retornar do recesso da semana das crianças. Ainda no clima de comemoração do dia 12 outubro, o próximo sábado dia 25 havia sido reservado no calendário escolar para um passeio com as turmas e suas famílias também seriam convidadas. Então, a professora pediu para que cada criança fizesse “um desenho bem bonito” para a confecção dos convites. Uma menina bastante animada se levantou e disse: “ah, essa é minha ‘*prediletação*’, porque eu sei fazer um desenho muito bonito!” (sic) (Notas do caderno de brincadeiras, em 21 de outubro de 2019).

A princípio, pode parecer apenas um diálogo habitual extraído do cotidiano de uma professora e uma criança no contexto da Educação Infantil, no entanto, as expressões dessa menina de quatro anos de idade configuram-se como aspectos importantes para esta pesquisa. Sua atitude, sua fala, seu gesto, demonstram seu protagonismo e autenticidade. A construção do neologismo: “é minha *prediletação*”, a meu ver, é um dos exemplos de como as crianças se expressam por meio de lógicas singulares que constituem uma linguagem própria, revelando seus saberes, suas inventividades e criações, compondo pequenos delírios imaginativos.

As crianças têm capacidade de fazer as palavras se desgarrarem da lógica, levando-as ao delírio, a compor palavras inexistentes anteriormente, palavras que se assemelham a delírio por serem inauditas. Compreensão disponibilizada na obra de Manoel de Barros, poeta revitalizador da linguagem, predicado que atribuo à sua advertida imaginação e habilidade para confeccionar brinquedos com palavras.

Manoel de Barros se propôs a narrar a vida de meninas e meninos pelas lentes da poesia. A centralidade da criança é algo perceptível em suas obras, assim, ele nos oferece elementos preciosos para a ampliação do conhecimento sobre as crianças e as infâncias: as formas de sua existência cotidiana, seus vínculos sociais e afetivos, suas aprendizagens da vida, para citar alguns. Vamos às palavras do poeta:

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz:
eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.⁷
(BARROS, 2015, s/p.).

⁷ O poema citado pode ser encontrado em uma antologia do poeta: BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1ª. ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2015.

É, portanto, essa percepção de criança que toma conta do nosso trabalho investigativo. A criança não é um ser sem voz, incapaz e incompleto que precisa vir a ser. Corroborando o pensamento de Sônia Kramer (1996, p. 25, grifos da autora), as crianças, imersas em uma realidade social, compartilham seus mundos, saberes e fazeres, são “criadores *de* e criadas *na* cultura, produtores *da* e produzidas *na* história, feitos *de* e *na* linguagem”.

Diante do desafio de “capturar e decifrar” o ponto de vista das crianças, complexidade que não se esgota, há uma dimensão nesse desafio que complexifica ainda mais a tarefa do pesquisador; elas não se deixam capturar, no máximo, permitem ser observadas e, talvez, no exercício de alteridade, permitem uma aproximação. Na busca por tal proximidade, foi preciso olhar e conhecer o *Outro* — as crianças. Estar atenta aos movimentos de seus corpos, aos seus sentimentos, ações e reações. Foi preciso encontros, diálogos e escuta sensível. Escutar o que foi dito e o não dito, anotar e descrever. Foi preciso valorizar suas linguagens, suas narrativas, suas histórias, seus desenhos, suas brincadeiras, apreciar o “faz-de-conta”. Foi preciso estar presente e próxima, interagir ao passo que observava a interação, e ainda, manter-me afastada quando oportuno. Assim, a voz privilegiada nesta pesquisa foi a voz das crianças.

Essas foram, portanto, as ações de pesquisa fundamentais para a realização de uma experiência de proximidade às crianças pequenas. Ações que compõem os bastidores de um estudo qualitativo que, *com* as meninas e os meninos da Educação Infantil, investigou quais sentidos essas crianças têm dado às marcas das feminilidades e masculinidades, e como compreendem/performam as relações de gênero que vivenciam, focalizando, nessa esfera, as implicações dos conteúdos e personagens dos desenhos animados. O que demandou teoria e poesia, sensibilidade... Sofrimento, energia e emoção.

Desse modo, por meio da observação participante, inspirada pela etnografia, passei a contemplar as diversas situações e manifestações das crianças no contexto escolar. Com um olhar curioso sobre seus desenhos e produções, suas falas, suas brincadeiras e manifestações, e ainda, as mais diferentes e diversas ações que as envolviam no contexto escolar.

Como resultado, este estudo constitui-se em uma investigação que, especialmente, focou na potencialidade e riqueza que o diário de campo nos concede. Ação de pesquisa que também implica trazer para o centro do processo investigativo a reflexividade de quem investiga — aquela/aquele que coloca em jogo suas interpretações, suas referências teóricas, suas vivências e, sua própria subjetividade (GOBBI, 1997).

Entendido como um diário pessoal que se transforma em um documento narrativo, o caderno/diário de campo, aqui, passou a ser também um diário coletivo, justamente, por trazer

em suas páginas diversos desenhos e escritas das crianças. Registros que elas mesmas, frequentemente, iam me pedindo para fazer. Durante a investigação era comum as crianças me perguntarem sobre o que eu escrevia naquele caderno. Em outros momentos, mesmo tendo explicado a finalidade do diário e dito que eu anotava sobre suas brincadeiras e falas, as crianças sempre me perguntavam de uma maneira bem específica sobre o que eu acabara de anotar. Certo dia:

‘N’ ao repetir a pergunta sobre o que eu anotava, ‘N’ um menino, contou com a resposta de seu colega ‘D’: - “não tá vendo que ela tá anotando sobre as brincadeiras no caderno? É o caderno de brincadeiras né, Sabrina?”, (*sic*). Essa denominação que o menino deu ao caderno diário/ de campo pegou entre as crianças, e assim, durante condução do nosso trabalho, passamos a contar com a potencialidade e riqueza do “caderno de brincadeiras” (Notas do caderno de brincadeiras, em 24 de junho de 2019).

Assim, por meio da observação, registro e análises, interligam-se aqui os relatos orais de crianças e adultos; conversas informais; brincadeiras, desenhos e demais atividades realizadas pelas crianças; produções fílmicas;⁸ registros de voz e imagem; além do grupo focal.

Por fim, quero finalizar esta seção com uma reflexão bastante proveitosa para o nosso trabalho. Em *A infância vai ao cinema*, o quarto título da Coleção Cinema, Cultura e Educação, elaborada/escrita por Inês Teixeira, Jorge Larrosa e José Lopes, encontramos:

Nada mais arrogante do que querer colocar-se no lugar de uma criança. Nada mais arrogante do que tentar compreendê-la desde o seu interior. Nada mais arrogante do que tentar dizer, com nossas palavras de adulto, o que é uma criança. Porém, não há nada mais difícil do que olhar uma criança. Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que sustentar o olhar de uma criança. Nada mais difícil do que estar à altura deste (TEIXEIRA, I. A. de C.; LAROSSA, J.; LOPES, 2006, p. 17).

4.1. Crianças e infâncias inventadas

Tudo o que não invento é falso.
(Manoel de Barros)

As diferenças das categorias analíticas entre infância e criança, ganham grande destaque a partir da publicação de *História social da criança e da família* de Philippe Ariès (1981). Importante obra historiográfica na qual o Ariès afirma que só foi possível forjar um sentimento de infância e uma consciência da particularidade dos infantes a partir da Modernidade. Sentimento presente na história do Ocidente e elaborado concomitantemente às mudanças de

⁸ Durante todo o percurso do mestrado profissional, me dediquei em acompanhar/assistir diversos títulos de desenhos/séries fílmicas de animação. A fim de ampliar o meu repertório e conhecimento sobre essas produções destinadas ao público infantil.

composição da família, dos ideais de maternidade, paternidade e da escolarização da infância. Conforme observamos nas palavras do autor:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (1981, p. 156).

A infância nem sempre foi compreendida do(s) modo(s) como a vemos hoje. Ao longo do século XX houve um deslocamento na forma de pensá-la, de compreendê-la. Esse novo modo de percebê-la vem sendo reivindicado pelos estudos contemporâneos, especialmente os da Sociologia da Infância que têm abarcado a discursividade da infância no sentido de pensá-la como construção social e histórica, na qual, a noção de competência surge como uma nova posição das crianças (SANTOS, 2016).

Fazendo um breve apanhado sobre esses deslocamentos ao longo da história ocidental, temos na noção de criança significativas transformações que se encarnam em imagens díspares sobre quem são elas: seres da ausência da razão; fruto do pecado original, tabula rasa, ingênuas e imaturas; adultos em miniatura; e seres por vir... Sendo que uma das imagens mais presentes associadas às crianças é de que tratar-se-ia a infância de um período passageiro, como um ciclo marcado pela natureza ou como uma fase de preparação para a vida adulta (ARIÈS, 1981).

Com isso, entendemos que os diferentes modos de compreender a infância/criança estão intrinsecamente relacionados às mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais das diferentes épocas, sendo, portanto, inscritas nos ideais de sociedade expressas pelas visões e/ou lugares de quem as enunciam.

O que é ser criança, ou quando termina a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos histórico-socioculturais. E o paradigma da competência, que se desdobra a partir dos estudos de Ariès, especialmente por via dos estudos da Sociologia da Infância, faz das crianças agentes sociais plenos, reivindicando seu lugar de sujeito e de protagonismo na história, na cultura, na sua relação consigo mesma, na relação com os outros. Percebendo-as como capazes de pensar, falar, atuar, conhecer o/no mundo em que vivem (SANTOS, 2016).

Entretanto, ao pensar a infância e a criança, de modo especial, utilizo novamente da poesia, a tomo em *Memórias Inventadas* de Manoel de Barros. Essa escolha poética como centro irradiador dessa experiência do pensar, é, ainda, fruto do encanto que carrego pelas

imagens da memória e da imaginação — toda a nuvem de poemas e poesias citadas no decorrer deste trabalho, de alguma maneira, toca-me.

No fazer poético de *Memórias inventadas*,⁹ encontramos duas dimensões da temporalidade da infância somadas num jogo de ficcionalidades que compõe aquilo que é narrado como autobiográfico. Visitemos mais uma de suas prosas poéticas:

Escova

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressenhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora (BARROS, 2003, s/p.).

Assim, por meio de “escovação de palavras”, de “bobagens profundas” conversadas com sapos, árvores, e de outros ditos como “mar pequeno”, “desenhos verbais” e “criança velha”, o poeta libera, pelo delírio, as palavras dos desgastes dos usos habituais e as elevam para o jardim, o rés do chão, exaltando a poesia da infância e a infância da poesia pela seleção de imagens cujos valores afetivos são projetados pelas miudezas e coisas inúteis.

Esses e outros arranjos, ora feitos de palavras em desentendimento, ora feitos de metáforas ou analogias, por assim dizer, conferem outro sentido na dimensão do olhar a infância e a criança, abrindo caminho para transversalidade, uma rota propositiva ao encruzilhar-se com outras vias e perspectivas. Ao narrar e inventar as/suas infâncias como um sentimento interminável, algo sentido o tempo todo, Manoel de Barros se reconhece numa infância cronológica, e ao mesmo tempo, instiga outro modo de pensá-la, ligado a outra temporalidade, à qual inferimos como o presente, como o agora.

Em consonância com essa percepção poética, encontramos no trabalho de Walter Kohan (2008, p. 52), uma definição de infância "pensada mais como condição do que fase, como dimensão mais do que como etapa. Assim ela é colocada ao lado da experiência, do

⁹ A trilogia *Memórias Inventadas* é composta pelas obras: *A Infância* (2003); *A Segunda Infância* (2006); e *A Terceira Infância* (2008).

acontecimento, da ruptura da história, da revolução, da resistência e da criação." Em outras palavras, a infância, antes de uma etapa, é condição da experiência, e como tal, se ocupa de diferentes lugares.

Para Kohan (2008, p. 49) análogo a *aión* — o tempo das durações e das intensidades — “o tempo infantil é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência." Então, pensar a infância não é pensar em um momento da vida, um estágio do desenvolvimento, ou qualquer coisa assim. A criança não existe só pela sua faixa etária. Pensar a infância é um modo de estar no mundo, é movimento imanente de intensidades.

A esta perspectiva, o autor também relaciona o conceito de devir-criança pensado por Gilles Deleuze, que nas palavras de Kohan (2008, p. 50): “é se encontrar no acontecimento, no movimento, na multiplicidade, com algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias”. Sinto o devir-criança como movimento de saber de si. Movimento de embarcar em dores e emoções, aprendizagens e contestações, descobertas e novidades... Embarcar em desenhos animados e aventuras, personagens e cores, brincadeiras e celulares...

A criança embarca em encontros, acasos, dramas e afetos. Embarca em movimentos. Foi assim que percebi e percebo as crianças, com as quais convivi na escola durante o tempo da pesquisa. Crianças pequenas, potencialmente pensantes, falantes e brincantes, espectadoras do universo digital. Crianças que com seus “corpos historicizados” (BUTLER, 2003), apresentam em suas narrativas, manifestações e interações, seus diferentes modos de ser e estar no mundo, e ao negá-los, nós, as precarizamos.

4.2. Lá na escola

Falando de modo amplo, no campo educacional, a Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica, configura-se como um avanço importante das políticas públicas nacionais para a Primeira Infância. Superando um modelo anterior em que esse serviço público era tido como uma iniciativa unicamente assistencialista e não como um direito educacional das crianças.

Diante desse panorama nacional emergente, o município de Belo Horizonte instituiu sua política de atendimento às crianças de até cinco anos e oito meses de idade em instituições públicas de cuidado e educação, conforme é analisado por Sandro Santos (2016). Foi em uma dessas unidades escolares que ofertam a Educação Infantil que esta investigação aconteceu. E

por via de um processo de aproximação/conexão com as crianças e a escola, busco nesta parte do texto, descrever o contexto geral da pesquisa e situar o cotidiano das crianças com quem convivi durante sete meses de trabalho de campo – de maio a dezembro de 2019. Em razão das minhas atividades profissionais, minhas idas à escola alternavam-se entre três e duas vezes por semana.

Cabe dizer que para a realização da pesquisa foi necessário obter uma autorização da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que diante de nosso pedido, outorgou à direção da EMEI¹⁰ um documento de liberação para a minha entrada na escola. Com a autorização em mãos marquei um encontro com a diretora e posteriormente fui à EMEI para me apresentar e explicar sobre a pesquisa. Então, acertamos os dias da semana nos quais eu poderia acompanhar as crianças da Sala Amarela, mas, sob a condição do aceite das professoras da turma em relação à minha presença na sala de aula.

Felizmente, de modo bastante acolhedor, fui bem recebida não só pelas professoras, mas também pelas crianças. Três dias depois, enfim, era dia de investigação. E para o acesso aos dados suscitados na pesquisa, tanto nas observações descritas, como nas gravações em áudio e registros fotográficos, expedimos pedidos de autorização para as professoras da turma, e para cada um/a dos/as responsáveis legais das crianças. Além disso, o consentimento das meninas e dos meninos também foi tomado como um assentimento negociado em todo o percurso da investigação. Respeitando os princípios éticos envolvidos, mantemos o anonimato da instituição e de cada participante, trazendo as iniciais de seus nomes como um recurso de citação.

Inicialmente a turma era composta por 19 crianças, sendo 7 meninas e 12 meninos. No segundo semestre de 2019, a sala ganhou a presença de mais uma menina, somando o total de 20 crianças, 8 meninas e 12 meninos. Adotando o procedimento de heteroidentificação, a sala é composta por 11 crianças negras, 6 meninas e 5 meninos.

Localizada na região do Barreiro¹¹ na cidade de Belo Horizonte, a EMEI, passou a fazer parte das instituições públicas de Educação Infantil componentes do “Programa Primeira Escola”, mantido, pela Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de

¹⁰ Para tentar garantir o mínimo de anonimato das pessoas e da instituição aqui envolvida, a Escola Municipal de Educação Infantil onde realizamos a pesquisa será referida apenas como “EMEI”.

¹¹ Belo Horizonte é subdividida em nove Regionais: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Cada uma delas se configura como uma espécie de subprefeitura, responsáveis pela organização administrativa dos bairros que a compõem.

Educação (SMED) a partir de 2009, anterior a esse período, nesse mesmo espaço, funcionava uma escola da rede estadual de ensino.

O Barreiro é uma região limítrofe, pois se encontra próxima às divisas da cidade com os municípios de Contagem, Ibité, Brumadinho e Nova Lima. Atualmente, alguns territórios que compõem o bairro e suas adjacências são alvo de ocupações territoriais urbanas que são promovidas por movimentos sociais de luta pela moradia e que reivindicam junto ao poder público da capital acesso à habitação (SANTOS 2016).

Segundo projeto político pedagógico (2017) da instituição, a EMEI atende um público diversificado, a grande maioria das crianças reside no entorno da escola, e são filhas de trabalhadoras e trabalhadores de várias ordens. Nos períodos manhã e tarde, a EMEI recebe crianças de dois a cinco anos de idade em regime de tempo parcial. As crianças são organizadas por faixa etária e mediadas por professoras da Educação Infantil.

Esse Projeto Político Pedagógico, definido pela escola como uma “proposta flexível”, destaca que sua principal atribuição está pautada na perspectiva de cuidar e educar. Por isso, ela assume o desenvolvimento de uma conduta pedagógica que busca preservar o bem-estar físico das crianças, bem como, estimular seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais por intermédio do suporte afetivo e educativo (PPP, 2017).

Atualmente, essa proposta pedagógica, que passa por algumas revisões, demonstra empenho tanto teórico quanto prático no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Nesse esforço, ela se mantém em conformidade com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte, igualmente, com as novas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil — Resolução CNE/CEB 05/2009 que fixa diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil. Este último propõe que o currículo da EI seja concebido como um:

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009 apud PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 11).

A EMEI, em sua proposta, coloca que é fundamental considerar e valorizar as experiências vividas pelas crianças em seus diferentes contextos, já que elas se diferem por meio de fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, étnicos, raciais e de gênero. Por sua vez, a infância é concebida “como um tempo em si”, assim, a criança neste contexto é concebida como ser “que pensa, age e cria cultura”, “que possui desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar desde a tenra idade”. Com isso, a escola busca garantir em sua

prática pedagógica a construção do conhecimento e a ampliação das experiências infantis através do brincar, da pesquisa, da interação com o outro e, principalmente, através das “vivências de momentos culturais e inovadores dentro e fora da instituição” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 11-12).

A turma participante da pesquisa era composta por 19 crianças, 07 meninas e 12 meninos. Em agosto deste ano, mais uma menina foi recebida na sala, totalizando 20 crianças com idades de quatro e cinco anos, sendo agora 08 meninas e 12 meninos. A sala de aula, denominada pela escola de “Sala Amarela”, possui um espaço relativamente amplo, mesas e cadeiras adequadas às necessidades das crianças. Também possui caixas com diversos brinquedos que são ofertados às crianças diariamente.

É importante ressaltar que esses brinquedos se configuram como objetos culturais que comportam simbologias e, por isso, podem atuar como marcadores de gênero e raça. Logo, servem-nos como ponto de análise para compreender como as crianças, a todo o momento, se apropriam de significados, ora aceitando-os, ora contestando-os. Além disso, ajuda-nos a pensar como esses aspectos atravessam o cotidiano de crianças e adultos na instituição escolar (SANTOS, 2016).

Em seu espaço externo, a instituição dispõe de ambientes conjugados — parquinho, pátio e área coberta parcialmente revestida com piso emborrachado. Nesse ambiente, encontram-se vários brinquedos como velocípedes, balanços, escorregadores, cavalinhos, baldes com brinquedos, carrinhos, bonecas e *star plic*.¹² Além de um castelinho e uma casinha em plástico polipropileno, e outra casinha de alvenaria. Também oferece mesas, cadeiras, bebedouros e um lavabo (aberto e amplo), específico, para escovação dos dentes e a higienização das mãos.

Ainda de acordo com o PPP (2017), desde sua configuração como instituição escolar para o atendimento de crianças pequenas, a estrutura da EMEI, nos últimos dez anos, passou por importantes reformas. Visando uma estrutura harmônica e consistente com as propostas do município para a Educação Infantil, de modo que atenda os desejos e anseios da comunidade e de cada profissional que atua na escola.

Contudo, entendemos que os espaços das instituições de Educação Infantil são socialmente construídos, assim, esses espaços não são neutros. A organização do espaço escolar nunca nos deixa indiferentes, pelo contrário, esses espaços são potentes na transmissão de

¹² *Star Plic* é um brinquedo de encaixe em formato de estrelinhas coloridas. Esse produto é bastante utilizado nas escolas de Educação Infantil.

sensações e significados. Logo, o modo como é organizado a sala de aula, os brinquedos, o parquinho, etc. pode exercer implicações sobre os modos de pensar e sentir dos sujeitos que ali se encontram, já que “as características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e os valores das pessoas que o controlam” (SANTOS, 2016, p. 210).

Para Guacira Louro:

a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos, seus arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 58).

Nesse sentido, em consonância com a proposta desta pesquisa, também é pertinente identificar no espaço escolar “os artefatos visuais que informam e conformam modos de vivenciar a masculinidade e a feminilidade”, isto é, os marcadores de gênero “impostos às crianças”, já que, nesse espaço, “as identidades femininas e masculinas infantis estão sendo compostas, em grande parte, nos diálogos com as representações imagéticas que circundam nossos atos e pensamentos, dos mais banais aos mais complexos” (CUNHA, 2007 apud SANTOS, 2016, p. 205).

Nessa busca, na sala de aula, identificamos a utilização das cores para distinguir masculino e feminino, por exemplo, ícones como corações na cor rosa para simbolizar as meninas e estrelas na cor azul para simbolizar os meninos, cores que funcionam como uma espécie de etiqueta para que os outros tenham certeza do gênero das crianças.

Esta compreensão nos ajuda a pensar como a escola por meio de suas práticas pedagógicas pode contribuir ativamente para a definição e demarcação dos papéis sociais de gênero e, conseqüentemente, na construção de valores atribuídos às diferenças de gênero, ensinando modos de ser menino e menina. Louro (1997, p. 89) afirma que “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (grifos da autora).

Com base nesse argumento, é possível, inclusive, justificar o porquê da escolha de uma instituição escolar como cenário para a discussão das questões das identidades de gênero das crianças.

Agora, no que se refere à rotina, a turma permanecia na EMEI por um período aproximado de quatro horas, a acolhida acontecia às 7h30min e a saída às 11h20min. A rotina organizada pela instituição era permanente e garantia às crianças estabilidade e tranquilidade

em relação à previsão do que viria a acontecer e, do mesmo modo, garantia momentos destinados às brincadeiras, às atividades dentro e fora da sala, à alimentação e à higienização.

4.3. As crianças, fotógrafas em ação

Tendo em vista a nossa proposta de pesquisa, convidei as crianças participantes para produzirmos um ensaio fotográfico da escola a fim de compartilharmos com nossos leitores e leitoras alguns aspectos da instituição por meio de imagens, especialmente, capturadas por elas. O convite foi aceito por toda a turma. Produzimos oficinas fotográficas a partir do tema: “o que tem na nossa escola?”. Organizamo-nos em grupos e cada criança teve a liberdade de escolha sobre o que fotografar (exceto pessoas)¹³ e ainda pôde utilizar a câmera individualmente.

Confiro à fotografia uma característica para além da ilustrativa. Uma imagem fotográfica envolve escolha, criação e autoria. Criação de modos de olhar, de pensar e de dar a ver... No ato de captura da imagem há sempre intervenção de quem fotografa, isto é, escolher os planos, os enquadramentos, a luz, o instante do disparo, atos que não considero somente como mecânicos ou casuais.

Nesse sentido, as fotografias e as interações/falas produzidas a partir delas, também nos serviram como fontes para analisarmos as impressões e os olhares generificados de meninas e meninos:

¹³ De acordo com os critérios da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, imagens de pessoas, bem como suas identificações não estão autorizadas para divulgação.

Figura 1: Fotocolagem: O que tem na nossa escola? - autores/as: 'E', 'DL', 'G' e 'AJ'



Fonte: arquivos da pesquisa

- Sala Amarela - autor: 'LE';
- Corredor - autor: 'DL'
- Parquinho - autora: 'G'
- Casinha de boneca 2 - autora: 'A'.

Figura 2: Fotocolagem: O que tem na nossa escola? - autores/as: 'MF', 'M', 'DA' e 'E'



Fonte: arquivos da pesquisa

- Cantina - autora: 'MF';
- Brinquedo em Preto e Branco - autor: 'DA';
- Corredor e Porta da Sala Vermelha - autor: 'DL'
- Brinquedo Bancada de Trabalho - autor: 'E'

Figura 3: Fotocolagem: O que tem na nossa escola? - autores/as: 'D', 'N', 'ML', 'L' e 'P'



Fonte: arquivos da pesquisadora

- Ventilador - autor: 'D';
- Mesas e Cadeiras - autor: 'N';
- Casinha de Boneca - autora: 'A';
- Brinquedo Cozinha do Castelo - autora: 'L'
- Atividades - autora: 'ML';
- Gira-gira - autor: 'P'

Figura 4: Fotocolagem: O que tem na nossa escola? - autores/as: 'MF', 'C', 'AJ', 'B' e 'K'



Fonte: arquivos da pesquisadora

- Banheiro das Meninas - autora: 'MF';
- Mosaico - autor: 'C';
- Jardim - autora: 'AJ';
- Castelinho - autor: 'B';
- Brinquedo a Cores - autor: 'K'

Como vemos a partir das autorias das imagens, as crianças se dividiram em grupos e fizeram diferentes e inusitados registros. A menina 'MF' se propôs, a partir da temática, expor

que a nossa escola possui banheiros, no entanto, no momento do *click* da imagem ela se recusou a entrar ou até mesmo fotografar externamente o banheiro dos meninos, demonstrando bastante desconforto. Então, ‘**MF**’ apresentou apenas as imagens do banheiro das meninas, sob a justificativa: “é banheiro de menino” — nenhuma outra criança quis fotografar os banheiros.

Na categoria brinquedos, essa demarcação de gênero também aconteceu, as meninas fotografaram apenas brinquedos ditos “de meninas”, como vemos na imagem “Cozinha do Castelo” (nome de fabricação do produto) feita por ‘**L**’. Exceto ‘**G**’, que prefere um enquadramento mais amplo do parquinho,

Igualmente os meninos optaram por capturar imagens dos brinquedos por eles entendidos como “de meninos”: “Castelinho” “Brinquedo em cores/preto e branco - tigre”, e a “Bancada de trabalho”. O castelinho não é tido pelos meninos como “brinquedo de meninas”, pelo contrário. Acredito que ele não ganha conotação feminina em razão de sua cor cinza e de seus suportes de escadas, nos quais, os meninos sobem e pulam “mais alto”, assim ele ganha uma dimensão de aventura.

Já as casinhas de boneca, ainda que não apresentem cores em tons cor-de-rosa, é muito mais tida como brinquedo de menina em razão do próprio nome, isto é, uma casa “de boneca”.

Como dito anteriormente, os espaços das instituições de Educação Infantil são potentes na transmissão de sensações e significados. O modo como a escola é organizada, pode exercer implicações sobre os modos de pensar e sentir dos sujeitos que ali se encontram, posto que as características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e os valores das pessoas que o controlam (SANTOS, 2016).

5. O FIO DA TRAMA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE OS DESENHOS ANIMADOS?

Pesquisar junto a crianças é proceder de forma tateante, como quem na escuridão procura nas paredes o interruptor de luz, sem certezas, com algumas perspectivas e outras tantas expectativas. Somando outras analogias, é se deslocar a procura de maneiras de deixar *pistas* para que brotem novas *pistas*. É criar contornos; movimentos. Assim, as formulações deste capítulo, sem a intenção de oferecer afirmações conclusivas, configuram-se como provisórias, ou talvez, cambiantes posto que as perspectivas que norteiam nossas andanças proporcionam, sobretudo, condições para continuar e descobrir outros jeitos de pensar.

Nesse movimento, apresento a seleção de alguns trechos das descrições realizadas no caderno de brincadeiras,¹⁴ e suas correspondentes análises. Trechos que a partir das ações, falas e brincadeiras das crianças, evidenciam a presença das questões de gênero relacionadas às representações que circulam entre elas, fazendo ainda, menção aos personagens e conteúdos dos desenhos animados. Bem como evidenciam o contexto em que se dá a Educação Infantil a partir de minha entrada na escola ao me apresentar como pesquisadora.

5.1. O incrivelmente rápido!

Era meu primeiro dia de observação. Por volta das 8 horas da manhã de uma quinta-feira, instantes antes da tão esperada festa da família, as crianças foram conduzidas até a sala de aula para guardarem seus pertences, em seguida elas retornariam para o pátio. À espreita, no corredor principal, esperei por alguns minutos até que elas se organizassem, para que então, eu pudesse fazer o meu primeiro contato. Meio afoita, lá fui eu. Ao atravessar a porta da sala Amarela, um menino veio correndo em minha direção e me disse: - “oh, eu tenho um *Hot Weels*”. Ele dizia enquanto apontava para a sua mochila com uma grande estampa do *Relâmpago McQueen* (personagem de animação estadunidense que possui forma de carro). Ao presenciar essa cena, muito interessado em me mostrar que também trazia algo especial consigo, outro menino me disse: “e eu tenho um copo do *Mickey*”. (Notas do caderno de brincadeiras, em 9 de maio de 2019).

*Hot Wheels*¹⁵ é uma marca estadunidense de carrinhos de brinquedo da categoria *die-cast*, que engloba miniaturas confeccionadas com metal injetado, introduzida pela fabricante de brinquedos Mattel em 1968. Atualmente, além das miniaturas de carros de corrida colecionáveis, a Mattel produz uma grande diversidade de produtos voltados ao público infantil, especialmente, e produz brinquedos inspirados em longas-metragens como o filme Carros (*Cars*, no original) que apresenta o personagem *Relâmpago McQueen* (*Lightning McQueen*),

¹⁴ Denominação dada ao diário de campo pelas próprias crianças da pesquisa, conforme apresentado no capítulo *Pesquisando com crianças: uma aventura aberta ao contingente*.

¹⁵ Disponível em: <https://play.hotwheels.com/pt-br/index.html>. Acesso em: 06 jun. 2019.

personagem principal da franquia *McQueen*, como campeão das pistas surge enquanto protagonista de histórias de ação, aventura e muita velocidade. Seu design lembra bem o *RX8* da *Mazda* (marca japonesa) que saiu de linha em 2011. Assim, o astro das corridas, *Relâmpago McQueen*, estampa diversos produtos infantis pelo mundo, alcançando enorme sucesso.

Não menos importante, *Mickey Mouse*¹⁶ (*Michael Theodore Mouse*), criado em 1928 pelas mãos do desenhista Ubbe Iwwerk, é um personagem estrela de desenho animado da *Walt Disney Company*, considerado ícone clássico, e talvez, um dos maiores da história contemporânea no seguimento, pleiteando postos como: a imagem mais difundida no mundo (por meio de seus diversos produtos licenciados); e a contribuição estadunidense mais original para a cultura.¹⁷

Decerto, fiquei circunstancialmente surpreendida ao ver que no primeiro dia, no primeiro contato, nas primeiras palavras dirigidas a mim, as crianças já traziam elementos relacionados aos desenhos animados¹⁸ e, o quanto, essas produções traziam suas marcas de gênero. Fui confundida por minhas expectativas, pois não esperava que tais aspectos surgissem de modo tão ligeiro. Com isso, ainda que de forma incipiente, pude notar a presença dos conteúdos das animações no cenário da Educação Infantil. Foi possível também perceber as crianças — enquanto produtoras e produto da cultura — como espectadoras e consumidoras fluentes. Essas premissas foram ganhando força no decorrer das observações e análises posteriores, apresentadas no desenrolar dos próximos capítulos.

Antes, é importante destacar que a nossa compreensão acerca de consumo não denota apenas um aspecto advindo da aquisição de produtos, mas também, e principalmente, como aquisição/recepção ativa de **significados** — determinadas formas instáveis de ser e estar no mundo — criados a partir da **representação**. Aspectos nos quais as **identidades** são formadas e transformadas, conforme observamos em Hall (2006, p. 71), “a identidade está profundamente envolvida no processo de representação”.

Outro ponto a ser destacado em o *Incrivelmente rápido* é o quanto esta cena redimensiona o episódio: fora do enquadro, comentado no primeiro capítulo desta dissertação. Se pensarmos esses personagens enquanto representações de formas de *ser* a partir do marcador de gênero, o “copo do Mickey”, a mochila do Relâmpago Mcqueen (pertences trazidos pelas

¹⁶ Disponível em: <http://www.disney.com.br/mickeymouse/>. Acesso em: 07 jun. 2019.

¹⁷ Disponível em: <https://www.ocamundongo.com.br/importancia-de-mickey-mouse/>. Acesso em: 07 jun.2019.

¹⁸ Entendemos o desenho animado (ou animação) como o processo de produção fílmica em que uma série de desenhos/imagens (que podem ser criados a partir de diferentes técnicas) ganha movimento, e assim, compõe narrativas animadas. Já o filme de animação refere-se ao mesmo processo, no entanto, é uma obra que possui uma duração superior aos filmes de curtas-metragens. E, neste estudo, nos referimos especificamente às produções direcionadas ao público infantil.

crianças à escola), assim como a minha fantasia/figurino de Paquitas (as botas, as roupas e o LP da época) são produtos que se conectam aos processos identitários. O *ter* era acionado para a criação de indicadores de diferença pela presença de itens, ou talvez, para nos colocarmos como representantes daquilo que poderia ser chamado de veloz, forte, e/ou popular e querido, belo, feminino ou masculino... — esses eram elementos constituintes de uma espécie de estética do *ter* e do *ser*.

As expressões corporais e verbais mobilizadas em “oh, eu tenho um *Hot Wheels*” me pareceu um esforço do menino para que eu me atentasse ao grande detalhe da estampa de sua mochila, dando ares de que a estampa também poderia representar aquilo que ele desejava mostrar sobre si mesmo. Semelhantemente, penso que pelos mesmos motivos, o outro menino veio me mostrar o seu copo do *Mickey Mouse*.

Os objetos, as roupas e acessórios servem, muitas vezes, como marcadores identitários e de gênero, já que usar/ter determinada roupa ou produto, significa *ser* de determinado jeito. Acredito que as formas como as crianças se vestem podem sinalizar seus interesses e desejos de pertencimentos a determinado gênero ou grupo social.

Percebemos que desde pequenas, as crianças aprendem a classificar determinados artefatos, usos e comportamentos que são ditos masculinos/femininos como forma de hierarquizar e naturalizar as desigualdades sociais. Sabemos que essas aprendizagens/construções se dão no convívio social. É através da linguagem, nas relações estabelecidas com outros sujeitos e diferentes artefatos culturais, que as crianças aprendem que as cores, as roupas, as brincadeiras/brinquedos e comportamentos, são diferenciados por sexo. Enfim, elas aprendem a classificar mulheres, homens, meninas, meninos, e pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (LOURO, 1999).

5.2. A identidade Aranha e a regulação entre os pares

Ainda na fila, prestes a entrarmos para a sala da aula, uma menina, ‘G’, que acabava de chegar com sua “touca do Homem-Aranha”, chamou a atenção de alguns meninos. Estes, rapidamente saíram da fila e começaram a implicar com a garota pelo seu uso da touca. Foi quando um dos meninos a disse: “Homem-Aranha é de menino, você só pode usar se for de ‘Mulher-Aranha’”. Na sequência, outro menino argumentou: “ah, só se fosse rosa”, referindo-se à touca da menina. Ela, nada falou, e durante toda a manhã daquela terça-feira, a menina permaneceu usando sua touca como quem não se importasse com as colocações dos seus colegas. Mais tarde, ao perguntá-la quem havia lhe dado a touca, ela me explicou: “foi meu pai quem comprou, porque eu gosto do Homem-Aranha”, finalizou. (Notas do caderno de brincadeiras, em 21 de maio de 2019).

O Homem-Aranha (*Spider-Man*), personagem masculino da *Marvel Comics*, é um super-herói aracnídeo lançado nas histórias em quadrinhos da *Amazing Fantasy* em 1962, pelas mãos de: Stan Lee, Jack Kirby e Steve Ditko. Desde então, tem sido um grande sucesso tanto nos quadrinhos como nas telas cinematográficas. Em sua versão mais recente, o Homem-Aranha, além de outros incríveis poderes, apresenta um novo par de disparadores de teias que podem combinar e atirar até 576 teias diferentes, dentre elas, há uma teia que tem o poder de rastrear alvos...

Mas o que é, afinal, um herói?

Eduardo Rabenhorst (2013) ao ter a ideia de refletir sobre a relação entre as mulheres e o heroísmo, se propõe a responder essa pergunta. Em síntese, o termo traz pelo menos dois sentidos: um moral, outro estético. O primeiro refere-se ao poder desses seres humanos especiais que enfrentam as adversidades com audácia, cuja excelência deve ser imitada. O segundo envolve uma espécie de dialética entre poder de ação e moralidade ilustrada por um lema que deve ser seguido. Por exemplo, o lema “com grandes poderes, vêm grandes responsabilidades”, já publicado na primeira história do Homem-Aranha em 1962.

Assim, Rabenhorst (2013), ao abordar a figura do heroísmo feminino, discute as características da figura do herói, mostrando que as diferenças existentes entre a vida cotidiana — historicamente vista como uma esfera eminentemente das mulheres —, e o ideal de vida heroica que, por exigir a realização de feitos extraordinários, reitera valores masculinos associados ao mundo público.

Clark Kent, Bruce Wayne ou Peter Parker, em sua cotidianidade amesquinhada, expressa sentimentos negativos para a hombridade masculina ao demonstrar fraqueza, insegurança, covardia, medo, que serão superados ao serem investidos com as insígnias da varonilidade hiperbolizada veiculada pela figura do super-herói.

O herói carrega os ideais da masculinidade ao dizer de sua identidade, suas ações e feitos heroicos, posto que, tais ações, exigem “virilidade, força física e um alto desprendimento em relação aos laços afetivos e familiares, algo difícil para as mulheres” (p. 89). E ainda que elas fossem, ao longo das construções narrativas, dotadas de poderes fora do comum, elas quase sempre exerciam um papel secundário, tidas como objeto e não o sujeito do heroísmo.

“As ações heroicas exigiam virilidade, força física e um alto desprendimento em relação aos laços afetivos e familiares, algo difícil para as mulheres” (RABENHORST, 2013, p. 89). E ainda que elas fossem, ao longo das construções narrativas, dotadas de poderes fora do comum,

elas quase sempre exerciam (exercem) um papel secundário, tidas como objeto e não o sujeito do heroísmo.

O herói é um modelo imaginário, fabricado discursivamente, posto a serviço de interesses, valores, preconceitos e estereótipos de determinada sociedade. Suas ações, seu modo de agir, informam sobre os traços desta que o inventou. E ainda que haja diferenciações dos aspectos que configuram o herói de uma sociedade para outra, há algo comum em diversas tradições culturais, isto é, “o heroísmo, pode-se dizer, é coisa de homens” (RABENHORST, 2013, p. 88).

Desse modo, o autor informa a dificuldade de se pensar o heroísmo em sentido autenticamente feminino. Se por um lado, na galeria de heroínas da cultura ocidental, as mulheres não se constituem como um *alter ego* do herói masculino, e são comumente representadas de modo despersonalizado, assumindo um papel alheio, de substituição, atuando em momentos particulares de ausência masculina — por outro, as heroínas são, antes de tudo, belas e hipersexualizadas. “É como se o *epos* da mulher, para ser heroico necessitasse e seguisse necessitando ser também erótico” (RABENHORST, 2013, p. 94).

Retomando a nota de campo, neste percurso investigativo, fica evidente que muitas produções fílmicas destinadas ao público infantil contribuem com/para a construção e veiculação de padrões de masculinidade e de feminilidade, tidos como verdadeiros e correto. Padrões que acabam por reiterar a ideia de que certas identidades são normais, coerentes, e outras não. Nesse sentido, as identidades heroicas masculinas (nesse caso, a do Homem-Aranha), reiteradamente, se propõem a representar ideais, desejos, valores, normas e padrões de conduta da sociedade de consumo, favorecendo a manutenção dos poderes instituídos.

Para Hall (2003), embora essas produções, por si só, não tenham o poder de inculcar tais modelos sobre as crianças pequenas, como nenhuma outra produção midiática, suas narrativas conectam-se às experiências concretas de crianças e adultos: seus autores, diretores e comunidade espectadora de modo geral, (re)produzem determinadas formas de ser/existir. Cujas lógicas normativas marca um corpo e o nomeia como feminino por esperar dela o consumo de artefatos (materiais simbólicos) assinalados como feminino, e não o consumo de artefatos reconhecidos como masculinos. O que termina por justificar as assimetrias de gênero e a regulação, cobrança, de uma coerência de meninos e meninas em um arranjo heterocentrado posto que essa cobrança se articula binariamente.

Mas, frente a essa assimetria, as crianças, seres sociais, históricos e culturais, espectadores interpretativos e críticos que são, além de (re)produzirem aspectos da cultura

heteronormativa, podem ainda escapar dos limites discursivos de gênero que procuram enquadrá-las. Afinal, se concebemos gênero, aportado pelas contribuições e teorizações de Butler (2003, p. 59), como “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”, é possível afirmar que a partir do uso de sua “touca de menino”, a menina escapa da ordem de uma classe “natural” de ser e existir no mundo, estabelecendo uma relação crítica e perturbadora com a norma.

Há corpos que “não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 1999, p. 154).

5.2.1. A identidade Aranha no entre-lugares: uma metáfora possível

Que relação possui este subtítulo e a discussão aqui apresentada? O que convém chamar de entre-lugares?

Homi Bhabha em sua obra *O Local da Cultura*, evoca uma metáfora realizada pela artista afro americana Renée Green, com objetivo de apoiar o argumento que expõe e desloca a lógica binária em que as identidades de diferença são frequentemente construídas — superior e inferior, céu e inferno, negro e branco, mulher e homem, eu e outro. Na metáfora, Green, literalmente, utiliza a arquitetura — o sótão, o compartimento da caldeira e o poço da escada do museu — como referência para fazer associações entre tais divisões binárias (BHABHA, 1998).

Assim, o poço da escada é lido com um espaço limiar, ou seja, um espaço de passagem entre as áreas superior e inferior que, aqui, utilizaremos para referir à noção dicotômica e hierárquica de gênero — homem/mulher, do mesmo modo, à regulação dos papéis, lugares e posições sociais de homens e mulheres em atribuição ao gênero. Neste sentido, o poço da escada, “situado no meio das designações de identidade, transforma-se no processo de interação simbólica, o tecido de ligação que constrói a diferença entre superior e inferior” — homem e mulher, menino e menina (BHABHA, 1998, p. 22).

O deslocar-se pelo poço da escada, o ir e vir, o movimento temporal e a passagem que ele propicia, evita que as identidades a cada extremidade se estabeleçam em “polaridades primordiais”, “originais”. Essa passagem do poço da escada entre “identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 1998, p. 22).

Em outras palavras, a possibilidade de um hibridismo permite agenciamentos de novas possibilidades e referências, como no episódio da menina que se desloca nesse entre-lugares ao usar uma touca que até então, era traduzida, inclusive, por seus colegas, como um produto para meninos, “Homem Aranha é de menino”, viabilizando terreno para elaboração de estratégias de subjetivações singulares ou coletivas — que dão início a novos signos de identidade e contestação (BHABHA, 1998).

Deslocando-se de fronteira a fronteira, nesse ir e vir, outro dia, na fila da cantina, ‘G’, a mesma menina que outro dia usava sua touca de Homem-Aranha, veio me dizer que seu maior desejo era se tornar uma “aventureira”.¹⁹ Ela me revelou essa novidade depois que ouviu outra menina perguntando-me onde estava o tal “botão dourado da sorte”²⁰ que me dera dias atrás. Então a menina desejante por aventuras queria fazer esse seu pedido para o botão, pois quem sabe, a magia deste não a atenderia.

Expliquei para as duas garotas, ‘ML’ e ‘G’, que o botão dourado não estava comigo, pois estava bem guardado em minha casa. Mesmo assim, ‘G’, fechou os olhos e com as mãos unidas, palma com palma, intercedeu por várias vezes assim: “desejo ser uma aventureira azul, amarela e rosa, desejo ser uma aventureira azul, amarela e rosa, desejo ser uma aventureira azul, amarela e rosa”.

Foi uma cena muitíssimo interessante, ela parecia realmente querer aquilo. Então quis saber o que, para ela, significava ser uma aventureira, especialmente com aquelas cores, como também quis saber como ela acessava tais filmes. Ela me contou que pelo celular de sua avó assistia “todos os episódios”, fazendo questão de me dizer que gostava muito, ou melhor, nas palavras da menina:

(...) “eu adoro os aventureiros, pois eles oferecem perigo, tem uma rosa... Vê se pode!... Rosa pode ser aventureira? Respondi: sim, pode sim! Ela prosseguiu: ah, se rosa pode ser aventureira, eu até quero ser rosa, mas também quero ser azul e amarelo”. (sic) (Notas do caderno de brincadeiras, em 21 de outubro de 2019).

Os Aventureiros, criados pelo *youtuber*, empresário, ator e cantor Lucas Neto, são personagens femininos e masculinos que se transformam em super-heróis. Conhecido por ter um dos maiores canais brasileiros do *youtube* - *Lucas Ton*, que já ultrapassa a marca de 28,5 milhões de inscritos e mais de oito bilhões de visualizações acumuladas, Lucas Neto, em seu

¹⁹ Personagens de produções fílmicas do gênero humor infantil, criadas, pelo *youtuber* Lucas Neto. Essas produções estão disponibilizadas em seu canal no *youtube*, que, atualmente, possui mais 28,5 milhões de inscritos. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/uc_gv70g_y51lta3qhu8kiea. Acesso em: out. 2019.

²⁰ O episódio do “botão dourado” será comentado mais adiante.

canal, conta histórias e divulga sua marca e seus diversos produtos por meio de filmes que misturam animação digital e *live-action*, nos quais, ele é diretor e protagonista.

Nos episódios das sagas dos Aventureiros, Luccas Neto interpreta o personagem principal — o Super Aventureiro Azul que ao lado dos demais Super Aventureiros/as, Rosa, Vermelha, Amarela, Amarelo e Verde, enfrentam vilões para salvar o dia. Rosa e Amarela são interpretadas por mulheres, e Vermelha por uma menina, a única criança da série. Já Amarelo e Verde são atores homens. Mais recentemente, outros personagens foram apresentados nas histórias: “são os/as novos/as Aventureiros/as: Roxa, Branco, Laranja, Preto e mais outro Verde”.²¹

Cada um desses personagens, com a ajuda de sua própria pedra mágica, evolui para outro ser. E no caso de Rosa, sua evolução apenas se consolidará ao assumir a forma de super urso ou urso, ninguém sabe ao certo. Ou seja, ser de fato uma Super Aventureira implica passar por essa metamorfose. Porém, sua feminilidade estará por um fio, afinal de contas, ela se tornará uma peluda, igual a um *Lobisomem*.

Então a bela e meiga Aventureira Rosa se vê num dilema entre assumir sua forma de super e feia, ou continuar bonita e feminina sem conhecer seus verdadeiros poderes ocultos. No desenrolar da história,²² ao se transformar, inevitavelmente, em Super Aventureira Ursa através de seus espirros, ela é surpreendida pelo poder da beleza rosa: seus temidos pelos nascem todos rosados, garantindo sua feminilidade, meiguice e beleza a partir da cor rosa.

Em ‘G’, o desejo de ser uma Aventureira, ou uma Super-heroína Aventureira, como dito por ela, concentra-se na possibilidade de “oferecer perigo”, e talvez, “oferecer perigo contra as forças opressoras e então salvar o mundo”. Trata-se de construções simbólicas que, para ela, pareciam deixar de ser privilégio exclusivo dos meninos com seus brinquedos disparadores de teias glicoproteicas, e passavam a ser também uma possibilidade para as meninas. Contudo, ao mesmo tempo em que ela articulava signos que compunham construções de novos sentidos, a imagem de um referencial de feminilidade permanecia: beleza, meiguice e a cor rosa, no qual a expressão do gênero feminino é socialmente legitimada e compartilhada. Contudo, ela também se contrapõe a isso, desejando ser também uma Super Aventureira Amarela e Azul.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zYIQ1xeqB-o>. Acesso em: out. 2019.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rwk4bU2pnww>. Acesso em: out. 2019.

5.3. A emblemática do vilão

Na sala de aula, classificações e distinções de representações de gênero apareceram interseccionadas com o aspecto identitário da raça por via dos conteúdos e personagens das produções fílmicas. Em razão disso, cabe incluímos neste ponto de nossa argumentação algumas discussões que poderão ampliar o olhar sobre as muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade.

Os Estudos Culturais nos apresentam a cultura como campo de luta e de contestação em que se produzem sentidos múltiplos e conflitantes, com isso, as noções essencialistas passam a ser contestadas. Essa afirmação está em diálogo com os conceitos de gênero aqui apresentados, enfatizando que existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade. Desse modo, torna-se necessário admitir que esses aspectos se expressam pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade (MEYER, 2008, p. 17).

Cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou masculinidades são, ou podem vir a ser vividas e experimentadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida (MEYER, 2008). Em razão desse entendimento, convocamos também a teoria interseccional como contribuição teórica para nossas análises.

Em síntese, a partir de Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177), temos na interseccionalidade uma conceituação mais específica do problema que “busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”, que criam desigualdades básicas e que estruturam as posições relativas de mulheres de grupos étnicos ou raciais.

Utilizando uma metáfora de intersecção, para Crenshaw (2002, p. 117), os vários eixos de poder — raça, etnia, gênero e classe — constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. “É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem”. Tais vias são definidas como “eixos de poder distintos e mutuamente excludentes”. Por exemplo, o racismo é distinto do patriarcalismo, que por sua vez, se difere da opressão de classe. Logo, tais sistemas se sobrepõem e se cruzam, como nas complexas interseções das rodovias, vias e avenidas, nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam.

As mulheres racializadas, por exemplo, estão frequentemente posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se cruzam, assim, conseqüentemente, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. Com isso,

necessidade de negociação do tráfego que flui através dos cruzamentos, torna-se uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. “Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Retomando, torna-se necessário considerarmos os aspectos que se expressam pela articulação de gênero com outras “marcas identitárias”, conforme aparecem nas falas das crianças da Sala Amarela:

Depois do desjejum, na sala de aula, era hora da massinha!²³ Havia três meninos na mesa, um deles recebeu da professora uma massinha na cor laranja, em seguida, outro menino também apanhou uma massinha da mesma cor, já a terceira criança, pegou uma massinha na cor preta. Os três começaram a moldar bonecos e monstros... - “Você virou o Venom, você é preto! Você é o Venom! O Homem-Aranha é mais forte!” - disse um dos meninos que moldava a massinha de cor laranja ao ver que seu colega havia feito um boneco com a massinha de cor preta. (*sic*) (Notas do caderno de brincadeiras, em 9 de maio de 2019).

Venom, o Simbionte Alienígena, personagem masculino e vilão²⁴ do universo *Marvel Comics* que estreou nos quadrinhos na década de 1980, em 2018, ganhou o seu próprio filme. A *Marvel* desde 1986 já indicava a existência de um vilão que não despertasse os sentidos do super-herói, o Homem-Aranha. Em 1988, os leitores da edição 300 de *Amazing Spider-Man*,²⁵ finalmente, viram o rosto do vilão que por um bom tempo, só aparecia em formato de sombras. Na categoria de animação, Venom aparece pela primeira vez em *Spider-Man*, lançado em 1994.

²³ De acordo com a professora da sala, a massinha de modelar é utilizada porque além de favorecer a criatividade das crianças, contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina, assim, proporciona melhor desenvoltura na hora de usar os lápis e compor o traçado das letras. Nesse sentido, considera-se que seu uso é uma preparação indireta para a escrita. (Caderno de brincadeiras, em 9 de maio de 2019).

²⁴ No dicionário online Michaelis, encontramos algumas definições de vilão: “que ou o que nasce ou habita em vila”. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/vil%C3%A3o%20/>.

²⁵ Disponível em: [http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao-estrangeira/amazing-spider-man-the-\(1963\)-n-300/12/1196st](http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao-estrangeira/amazing-spider-man-the-(1963)-n-300/12/1196st).

Figura 5: Montagem: Venom na animação *Spider-Man* (1994); Venom no cinema (2018)



Fonte: as imagens pertencem aos filmes citados e foram coletadas pela pesquisadora.

Na sala de aula, novamente um episódio do vilão, o simbionte alienígena Venom, entra em cena:

Um menino, ‘DA’, apontava para a sua mochila dizendo para seu colega ‘S’, que havia um Venom ali. Perguntei onde estava o Venom, ele me mostrou a mochila fazendo de conta que o alienígena estava preso dentro dela. Ainda o perguntei onde mais ele havia visto o Venom, na ausência de resposta, fiz outra pergunta, quis saber se ele gostava do Venom. Ele respondeu: - “não! porque o Venom é um alienígena do mal!”, ele completou dizendo que só gostava do Homem-Aranha, pois, “o Venom não é de deus, ele é preto do mal”. Ao ouvi-lo, ‘E’, o terceiro menino que compartilhava a mesa conosco, disse que sua mãe iria comprar “três Venoms do bem”, ele explicou: - “um laranja, um verde e outro azul... ah, e um preto também”. ‘DA’, replicou: - “eu também vou ganhar, mas não gosto de preto, nem tem Venom preto do bem”. Em resposta, ‘S’ comentou que gostava de preto. Finalizando o diálogo, ‘E’ me disse: - “professora, minha mãe vai te emprestar, porque ela vai à loja comprar um Venom de mulher, ela também vai comprar o Homem-Aranha que abre e fecha assim, mas esse é de homem”. (*sic*) (Notas do caderno de brincadeiras, em 17 de junho de 2019).

As representações gráficas/simbólicas das características mais evidentes do Simbionte Alienígena são: roupagem na cor preta composta por uma substância orgânica; uma aterrorizante mandíbula; e a absoluta capacidade de fazer o mal. Ao ter contato com Venom, Peter Parker, o Homem-Aranha, vira seu hospedeiro involuntário e perde todo o seu senso de justiça, tornando-se arrogante e mal. Igualmente acontece com todos os outros personagens que o hospedam. Venom enquadra-se como personagem monstro. Percebe-se que o recurso simbólico da cor preta é utilizado na composição desse personagem, reforçando-o como vilão/mal e negativo, sugerindo, portanto, um discurso sobre gênero e raça — personagem masculino, preto e mal.

Todo esse repertório de imagens e implicações visuais por meio das quais a “diferença” é representada em um dado momento histórico pode ser descrito como um “regime de

representação” ou um “regime radicalizado de representação” (HALL, 2016, p. 150) que, em seu funcionamento, envolve um conjunto de práticas representacionais conhecidas como estereotipagem — aspecto “essencialista, reducionista e naturalizador — que reduz os sujeitos a algumas poucas características, simples e essenciais, que são representadas como fixas por natureza” (Idem, 2016, p. 150).

Outro ponto a ser considerado sobre a estereotipagem é sua estratégia de fragmentação, divisão entre o “normal” e “anormal”, distinguindo tudo que está dentro e fora da “normalidade” (HALL, 2016, p. 190). Ao mesmo tempo, a estereotipagem funciona como uma junção; porém, nesse campo simbólico, há vinculação dos laços daqueles “normais”, e os que de alguma forma não se enquadram, são excluídos, marginalizados. Contudo não se trata de uma coexistência pacífica, ela ocorre nas relações de poder e, geralmente, é dirigido a esses grupos excluídos, portanto, na estereotipagem há uma conexão intrínseca entre representação, diferença e poder (HALL, 2016).

Assim, como nas discussões e análises das representações de gênero, há uma questão crucial em relação às imagens racializadas nas mídias: elas não expressam significados por conta própria, mas que ganham significado quando lidas no contexto, no qual as práticas e figuras representacionais vêm sendo repetidas/reiteradas dentro e fora do campo midiático, mesmo que com algumas variações de um local de representação para o outro (HALL, 2003, 2016).

Assim, nessa rede de construção simbólica, a criança relaciona o preto/negro ao vilão, ao mal, ao negativo. Contudo, a meu ver, em suas falas, as crianças não adotavam (adotam) um discurso consciente e intencional do ponto de vista racista, mas elas falam a partir de representações calcificadas sobre raça que instituem significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder. Para Giroux (2003), os elementos presentes nas narrativas das animações infantis, contribuem para a construção de posições-de-sujeito determinadas por discursos sobre raça, classe, nacionalidade, gênero, sexualidade.

Desse modo, as animações (as produções fílmicas de modo geral) ultrapassam a fronteira do entretenimento e constituem-se como textos culturais que constroem significados atravessados por relações de poder, configurando-se como “espaços de contestação dos processos de significação produzidos pelo conhecimento hegemônico; são, também, espaços produtores de novos significados” (SABAT, 2003, p. 27).

Podemos afirmar que artefatos culturais como os desenhos animados, servem de referencial para a produção das identidades, tendo em vista, seu caráter construtor e propagador de redes de representação de significados — posições e lugares sociais que são simulados por seus personagens — das quais, emergem discursos dos mais variados e variantes campos, que pode funcionar como uma espécie de mecanismo para incluir ou excluir, privilegiando significados culturais hegemônicos, que na maior parte das vezes, não questionamos.

6. DO LADO DE CÁ DA TELINHA

Na continuidade das investigações, como proposta da observação participante, convidei as crianças para participarem de uma “sessão de desenho animado” como atividade da pesquisa, prática que antecipadamente foi acertada com as professoras e a direção da escola. Todas as crianças da turma aceitaram o meu convite,²⁶ elas demonstraram interesse e entusiasmo pelo evento que aconteceria no dia 29 de outubro na Sala Azul — a única sala que possuía equipamentos de som e TV, e, portanto, nos seria emprestada.

As animações escolhidas para a nossa sessão foram *Luccas Neto - Luccas Toon e Turma da Mônica - Mônica Toy*. Tais escolhas se preocuparam em atender a preferência das crianças, porém alguns critérios tiveram que ser considerados. Isto é, cada criança foi consultada individualmente sobre o(s) seu(s) desenho(s) animado(s) predileto(s) e qual, ou quais ela indicava para a sessão. Essa consulta se deu por meio de conversações informais durante a rotina escolar. Optei por entrar em contato com aquilo que emergisse do encontro, da espontaneidade das crianças ao opinar/expressar suas preferências, pois nas conversas informais elas utilizam sua fala de modo mais autônomo e livre (PÉREZ; LIMA, 2017).

Posteriormente, para uma votação aberta e coletiva de escolha da produção fílmica que seria exibida, elaborei uma lista com as indicações das crianças. Além de séries de desenhos animados e longas-metragens de animação e *live-action*,²⁷ alguns jogos eletrônicos também foram citados por elas.

Entretanto, as indicações como os *Vingadores, Homem Aranha e Hulk*, tiveram que ser excluídos da lista de votação por não apresentarem classificação indicativa *Livre*, conforme o Sistema de Classificação Indicativa Brasileiro,²⁸ previsto na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual, as produções classificadas como “não recomendado para menores de 10 anos”, só podem ser vistas por crianças na companhia de seu responsável legal. Esse critério foi cuidadosamente explicado para as crianças.

²⁶ Estavam presentes 16 crianças no total — 7 meninas e 9 meninos.

²⁷ *Live-action* é a produção fílmica que envolve apenas pessoas e/ou animais reais, e não, imagens desenhadas ou criadas por computador etc.

²⁸ Embora prevista na Constituição Federal de 1988 e regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), a classificação indicativa de obras audiovisuais, jogos eletrônicos e de interpretação — RPG, foi implementada como política pública de Estado em 2006 com a publicação do Manual da Nova Classificação Indicativa – resultado de uma série de fóruns participativos entre governos e sociedade. Disponível por meio do site: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/comunicacao/guia-pratico-da-classificacao-indicativa>.

Em seguida, na dinâmica da votação, escrevi no quadro da sala os títulos das animações anteriormente sugeridas pelas crianças, combinamos que cada uma levantaria sua mão em sinal de escolha quando eu perguntasse.

“— Quem prefere esse?”, perguntei.

“— *Eeeeu!*”, gritavam as crianças em coro.

Umás e outras até saltavam das cadeirinhas, pulavam e corriam pela sala, ainda tinham aquelas que até faziam “dancinha”, me mostrando que há outras formas mais divertidas de se expressar do que aquele jeito chato de só levantar a mão... De um jeito hiper animado os pódios da votação foram ocupados pelos títulos: *Luccas Neto – Luccas Toon*, com 11 votos; e *Turma da Mônica - Mônica Toy*, com 10 votos. Ao todo, 16 crianças participaram do processo de indicação e escolha.

Novamente fizemos outro combinado: eu escolheria um episódio de cada uma dessas duas séries. Tal acordo foi necessário, principalmente em razão dos recursos (in)disponibilizados pela escola, na Sala Azul não tínhamos acesso a computador e internet, seria preciso selecionar e providenciar o *download* dos episódios antecipadamente, tratei, pois, de selecioná-los.

É sempre um desafio ter que fazer escolhas. Então, com o intuito de selecionar episódios pertinentes, que apresentassem sentido para este trabalho, recorri ao esboço que vinha elaborando. Trata-se de uma lista de categorizações dos acontecimentos observados e registrados no diário de brincadeiras (diário de campo). Constava nesse esboço as situações que se destacaram pela sua grande significação para a pesquisa, sendo que algumas apareciam com maior frequência, outras menos, e ainda foram verificadas situações únicas. No entanto, todas mantinham o que classifiquei como “correlação”, isto é, aspecto comum das ações e relações entre as crianças: o gênero como (auto)regulação e limite (ou possibilidades hegemônicas, no sentido de que essas possibilidades se constituíram hegemonicamente) dos atos corporais das crianças, estabelecendo as distinções: “coisas de menino” ou “coisas de menina”.

Com base nisso, os episódios *Turma da Mônica - Brincando de Boneca*; e *Pepa Pig - Se Vestindo de Mamãe e Papai* (no original *Dressing Up*), foram por mim escolhidos.

O desenho animado *Pepa Pig*, o terceiro mais votado, entrou no lugar da produção *Luccas Toon* devido à indisponibilidade desta produção para o *download* gratuito. Esta série *Luccas Toon* encontra-se disponível apenas para visualizações on-line através do *Youtube*, ou pelo canal de assinatura *Now - Net e Claro*. Opções inviáveis na condução do nosso trabalho. Este contratempo também foi cuidadosamente explicado para as crianças.

Finalmente era o dia do nosso evento, confesso que sinto uma dificuldade colossal de trazer para o âmbito da escrita o jeito como a dinamicidade e a riqueza da realidade emergiram enquanto observava e assistia desenho animado com as crianças. Há coisas que me soam como indizíveis, mas apesar disso, compartilho nas próximas páginas o resultado de meu esforço em dizê-las.

Como já observado, qualquer atividade realizada fora da sala de aula já era, em princípio, motivo de bastante alegria entre as crianças, mas ao chegar à Sala Amarela, logo fui me deparando com certa euforia por meio das expressões: “hoje a gente vai assistir desenho!”, “um desenho que a gente escolheu!”, “hoje tem desenho animado”, diziam elas. No horário reservado, às 8h30min, fomos para a Sala Azul e rapidamente as crianças acomodaram-se nas cadeirinhas, aquela euforia foi se contendo na expectativa de assistir os episódios escolhidos. A coordenadora pedagógica, gentilmente, veio até à sala para nos auxiliar com a instalação dos aparelhos, então, à espera do *play* do controle remoto, um silêncio tomou conta da turma.

Poucos minutos depois, com os olhos vidrados na televisão e distribuindo gargalhadas, as crianças, atentas, assistiram o episódio *Brincando de Boneca*. Ao término, a turma me pediu para assistir novamente, porém, era curto o nosso tempo para a utilização da Sala Azul, e seguindo os combinados, deveríamos assistir o episódio *Pepa Pig*. Mas, cedi ao pedido da turma e o episódio foi reprisado.

Enquanto gênero de animação, a série de desenho animado *Turma da Mônica – Mônica Toy*, surge em 2010 depois de meia década após sua estreia como tirinha no *Jornal Folha da Tarde* em 1959. Das tirinhas para as revistas em quadrinhos e posteriormente para as telas da TV e do cinema, a *Turma da Mônica* conquistou o mundo digital, obtendo sucesso no canal *Youtube* com mais de 12,8 milhões de inscritos e alcançando a marca de 10 bilhões de *views*.²⁹ Atualmente, a série também é transmitida pela *Cartoon Network* — canal de televisão voltado para o público infantil.

Em *Brincando de Boneca*,³⁰ o episódio exibido, Cascão ao perceber que um temporal se aproximava, desesperadamente bate à porta de Magali suplicando por abrigo. A “comilona”, que naquele momento, brincava sozinha de boneca, o aceita em sua casa, mas impõe uma condição: ele teria que brincar com ela. Cascão propõe então uma queda de braço, “mas isso é brincadeira de menino”, diz Magali, sugerindo que eles brincassem de boneca. Por sua vez,

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/turmadamonicaTV/featured>. Acesso em: 25 nov. 2019.

³⁰ Episódio disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BtliBjL43kE>. Acesso em: nov. 2019.

Cascão retruca: “mas isso é brincadeira de menina”. Nesse impasse, ele teria que escolher entre brincar de boneca ou ir parar na chuva. Sem saída, Cascão aceita a brincadeira.

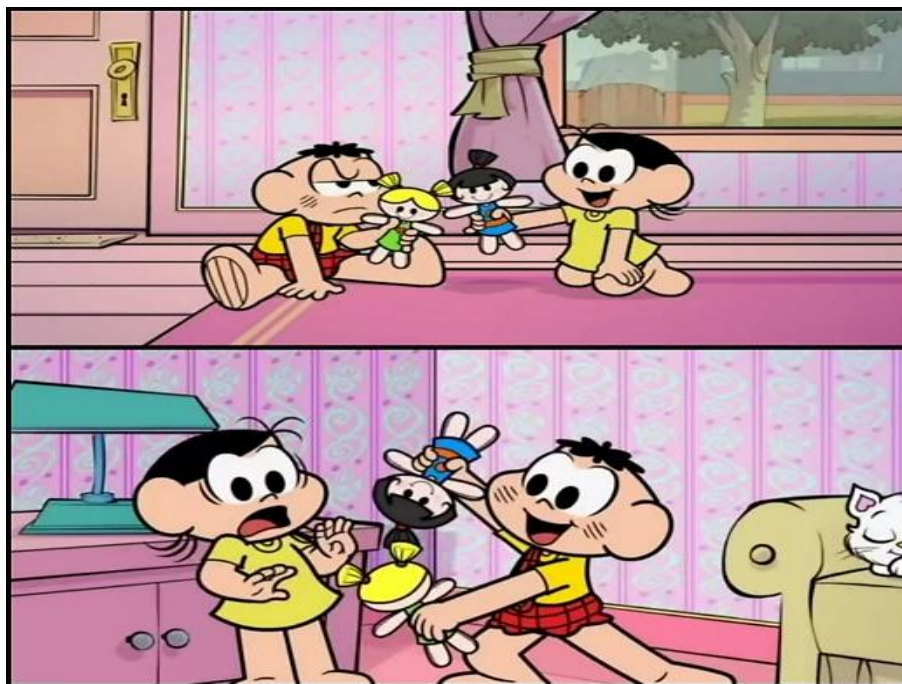
Controversamente, o enredo sugere entusiasmo e objeção por parte de Cascão diante da brincadeira determinada por Magali. O que ele aponta como ridículo e entediante (menino brincar de boneca), também parece ser extraordinário ao passo que o personagem se joga na brincadeira, introduzindo, no entanto, suas “histórias de menino” imaginadas para as bonecas Filomena e Candinha.

Segundo a imaginação de Cascão, a boneca Candinha, iria ao ferro velho procurar latas para consertar o seu carrinho de rolimã, iria ainda buscar o seu “*game* de última geração” na casa de seu namorado, o Predador X. O que contrariou muitíssimo o imaginário de Magali: “Dona Candinha é uma dama e não namoraria ninguém que se chamasse Predador X”. “Portanto, as duas vão à casa de chá”. Para a “comilona”, as bonecas Filomena e Candinha deveriam fazer coisas mais “adequadas”, como ir às compras, à feira, ao shopping e a jantares e chás de caridade. Mas para o “sujão” as bonecas abdicariam tal performance e adquiririam superpoderes percorrendo um universo de “ação mirabolante”.

Diante das cenas, percebi nuances de opiniões e interesses das crianças, despertados pela narrativa da animação. As cenas em que Magali “obrigava” Cascão a lhe fazer companhia brincando de boneca, causaram certa indignação em alguns meninos que disseram que “brincar de boneca é chato”, “menino não pode brincar de boneca”, “é feio”. No entanto, nenhuma menina se manifestou a esse respeito por meio da fala, mas observei que elas caíram na risada.

Na imagem a seguir apresentamos a cena em que Casacão, a princípio contrariado decide então brincar de boneca com Magali.

Figura 6: Cascão e Magali brincando de boneca



Fonte: A imagem pertence à animação citada e foi coletada pela pesquisadora.

Nos dois momentos de exibição, outra cena que também arrancou gargalhadas do pequeno público é a cena em que Cascão aparece fantasiado de super-herói, usando uma cueca por cima do *short* e rolos de papel higiênico nos braços, como vemos a seguir:

Figura 7: O super-herói Cascão



Fonte: A imagem pertence à animação citada e foi coletada pela pesquisadora.

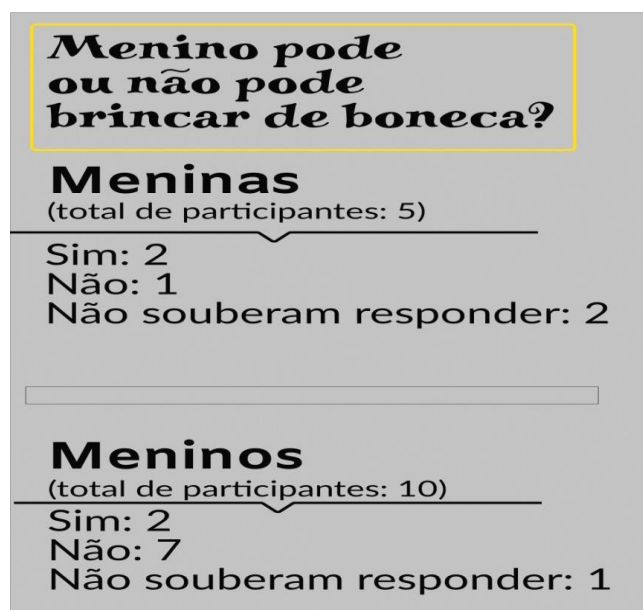
Assim, entre silêncio, indignação e risadas, *Brincando de Boneca* prendeu os olhares das crianças e animou aquela manhã de terça-feira. Ao término das exibições do episódio voltamos para a Sala Amarela, lá tive autonomia e um tempo maior para conduzir todo o período de conversas e produção dos desenhos sobre o episódio assistido.

As crianças espontaneamente teceram vários comentários sobre o desenho animado, apontando detalhes como: “fazia maior sol lá fora e de repente choveu”, “que trovão forte no céu”, “o Cascão tem muito medo de chuva”, “caiu um toró” “a Mônica não apareceu porque ela estava viajando”, “viajando de avião” (*sic*). Contudo, a afirmação “mas menino não pode brincar de boneca”, que novamente havia sido dita por um dos meninos, me chamou atenção, de modo que a transformei em tema da nossa enquete: “menino pode ou não pode brincar de boneca?”, “o que vocês acham?”, perguntei.

Das quinze crianças participantes, **oito** crianças disseram que “menino não pode brincar de boneca”; **quatro** crianças disseram que “sim”, “menino pode brincar de boneca”; e, **três** crianças disseram “não sei” (nenhuma criança se recusou a responder).

Conforme a tabela a seguir:

Figura 8: Esquema da enquete: menino pode ou não pode brincar de boneca?



Fonte: compilado pela pesquisadora

Como se vê, de acordo com a opinião da maioria dos meninos, “menino não pode brincar de boneca”. Falando em números, esse resultado corresponde a 70% do número total de meninos participantes da enquete. No caso das meninas temos um empate entre “não souberam responder” e “menino pode brincar de boneca”.

No desenrolar³¹ da conversa, as crianças também revelaram suas preferências a respeito das personagens. Das cinco meninas que participaram, quatro declararam sua preferência pela Magali: “porque ela é legal e engraçada”. Para uma delas, além de Magali, o melhor do episódio foi o “Gatinho Mingau”. A outra menina citou como suas preferidas “a luta, das super-heroínas”, e ainda a “Magali e os monstros” (monstros de outro episódio). Já entre os meninos, não foram todos que opinaram, a conversa seguia de maneira bem espontânea. Dois meninos que quiseram falar nos revelaram que a melhor parte foi a dos super-heróis.

Foi nesse momento que outro menino, ‘E’, levantou sua mão e nos disse: “Sabrina, eu mais gostei da parte da luta do super-herói no começo do desenho, a gente pode ver um desenho de super-herói de menino?” (*sic*). Daí, todos os outros meninos concordaram com ele. Inclusive, no próprio episódio, a personagem Magali, entediada após assistir o tal combate entre um super-herói e o seu inimigo, diz: “programa de menino”.

Cabe lembrar que, de fato, os meninos demonstraram o desejo de assistir outro episódio de animação, não só os meninos como também as meninas. Pude presenciar o entusiasmo em suas falas ao me pedirem isso. Pois a configuração estética de movimentos caricaturados de seres e coisas através de um dinamismo visual que sincroniza imagens, cores e sons, são algumas das potencialidades de encantamento dos desenhos animados, encantamento que se fazia visível nas expressões das crianças. Contudo, o pedido empregado por outro episódio, não se deu apenas pelos atrativos lúdicos e de fascinação das animações, mas fazia eco a uma demarcação de gênero, quer dizer, “um desenho de super-herói de menino”.

Naquele momento, através dos meninos, eu soube que a melhor parte do episódio, na opinião deles, foram as cenas de ação e aventura entre dois personagens masculinos. Foram os elementos narrativos dos 23 segundos iniciais da animação que mais encantaram a audiência masculina: superpoderes e força, batalha e explosões, o quase fim do super-herói Capitão Refugio e sua vitória triunfante “em uma épica batalha com o seu oponente, o Barbatana Negra”.

Elementos que também surgem nas cenas *clímax* protagonizadas por personagens femininas. Isto é, em *Brincando de Boneca*, também acontece uma “batalha mirabolante” entre as bonecas que, na imaginação de Cascão, transformavam-se na super-heroína Mulher Refugio e na arqui-inimiga vilã Arraia Atômica. No entanto, percebi que para os meninos, tais elementos como heroísmo, superpoderes e força são tidos como aspectos predominantemente masculinos, reivindicados por eles através das expressões: “só gostei dos super-heróis de menino, no

³¹ É importante dizer que no decorrer da conversa com as crianças, não houve essa separação entre meninas e meninos durante as perguntas e respostas, suas vozes se misturaram. Todavia, essa separação foi feita no âmbito da escrita como forma de organização textual para análise do que se refere aos gêneros.

começo”, “eles são mais fortes do que as heroínas”, “são heróis de verdade”. Então salvar o mundo soou como um privilégio somente deles e não delas. Então salvar o mundo parece ser uma tarefa somente deles e não delas.

Em seguida, pedi para que as crianças desenhassem em uma folha em branco “um desenho do desenho”, que inclusive, poderia “ser aquilo que elas tivessem gostado mais”. Pedi ainda que cada uma falasse sobre o que desenhou. Os desenhos em si, e as falas produzidas a partir deles, nos serviram como recurso para compreender as impressões das crianças acerca dos arranjos narrativos contidos na animação assistida, visto que o desenho da criança se constitui como expressão e linguagem próprias que coexistem com outras linguagens, alimentam-se delas e as nutrem ao mesmo tempo (GOBBI, 1997, 2014).

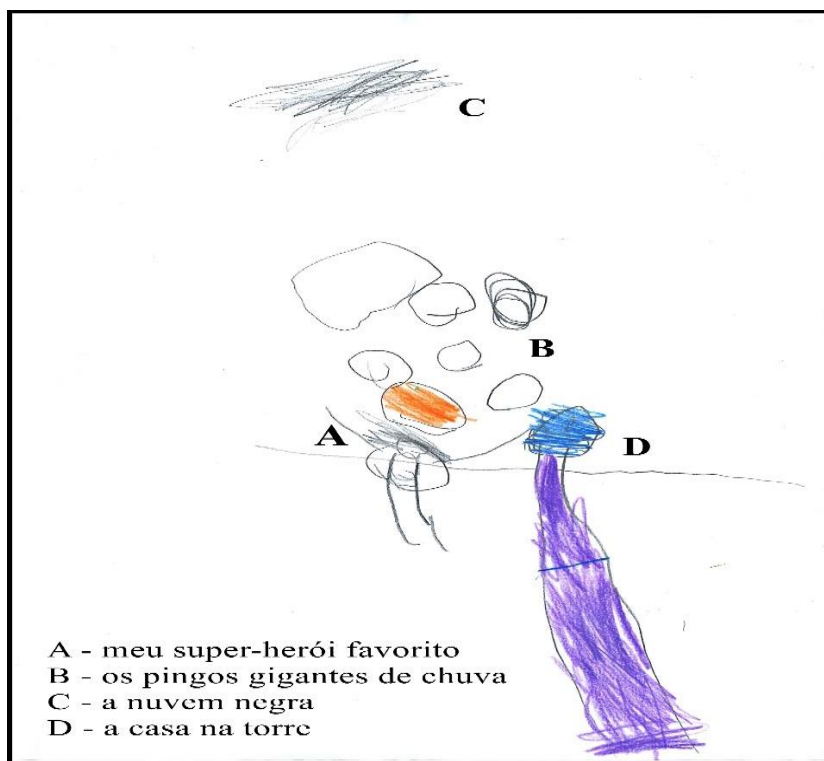
Ao analisarmos os desenhos das crianças, adotamos uma perspectiva que, segundo Gobbi, pode ser chamada de sociológica por considerar o contexto no qual as crianças os produziram, bem como por reconhecermos tais produções como linguagem e documento histórico. O desenho, quando visto com cuidado, implica conhecer aquele que o fez, as narrativas apresentadas e suas lógicas. “Desenhar pode prover a existência, a descoberta e a invenção de mundos. Enseja modos e maneiras de ver, apropriar-se e elaborar coisas. Deste modo, desenhar é artefato que apresenta formas e narrativas particulares” (GOBBI, 2014, p. 152).

Foi durante a dinâmica do desenho que ‘E’ transpôs para o papel o seu pedido/reivindicação por um episódio de “super-herói de menino”, elaborando um desenho a partir dessa formatação. É possível pensar que, ao fazer essa demarcação, entram em cena os sentidos e significados apropriados a partir de suas experiências e do arcabouço referencial trazido pelos desenhos. Enquanto desenhava, ele me disse:

“Este é o meu super-herói favorito que não tem medo de chuva porque foi ele quem criou a chuva, os pingos gigantes de chuva e a casa na torre. Foi isso que eu mais gostei, por isso vou desenhar!” Respondi: que bacana! Além disso, o que mais você gostou no desenho animado? Ele reforçou: “só gostei dos super-heróis de menino, no começo”. Insisti: e das super-heroínas? “Não gostei!”, disse ele. Perguntei novamente: em sua opinião, menino pode brincar de boneca? Ele finaliza: “não, meu pai disse que não! É feio o Cascão brincar de boneca” (*sic*) (Notas do caderno de brincadeiras em 29 de novembro de 2019).

Intitulado pelo próprio menino de “**Meu Super-herói favorito**”, apresentamos, a seguir, a composição de seu desenho. Lembrando que, todos os títulos e as descrições dos desenhos das crianças, trazidas neste capítulo, foram realizadas de acordo com as suas narrativas, correspondendo às suas expressões de fala.

Desenho 1: Meu super-herói favorito - autor: 'E'



Fonte: arquivos da pesquisa

Na sequência, 'K', em sua composição preferiu desenhar um duelo heroico. O menino considerou que “o desenho dos super-heróis salvando a Terra é mais legal”, e assim ele elaborou uma super batalha repleta de personagens masculinos. Batalha em que Capitão Refugio (todo de azul), Cascão e Cebolinha, juntos, combatem o “monstro-terrível e o gato-monstro (bípede) na companhia de seu o gato (quadrúpede)”, todos sedentos por destruir o planeta. Ao mesmo tempo, “os aviões da Mônica” sobrevoam o céu; a bordo, mas sem sabermos em quais desses aviões está Mônica, ela segue em sua viagem. A trama da obra acontece sobre uma grama verde, num belo dia de sol, como ele mesmo chamou de **“Os Super-heróis Salvando a Terra”**.

Para 'K', menino não pode brincar de boneca, logo, durante a exibição do episódio *Brincando de Boneca*, ele expôs a sua opinião: “porque é feio”. Ele ainda nos contou que quando está em casa, seu hobby predileto é estar na companhia de seu irmão mais velho, assistindo filmes e desenhos de ação, tanto na TV, como celular.

Vejamos o desenho de 'K' a seguir:

Desenho 2: Os Super-heróis Salvando a Terra - autor: 'K'



Fonte: arquivos da pesquisa

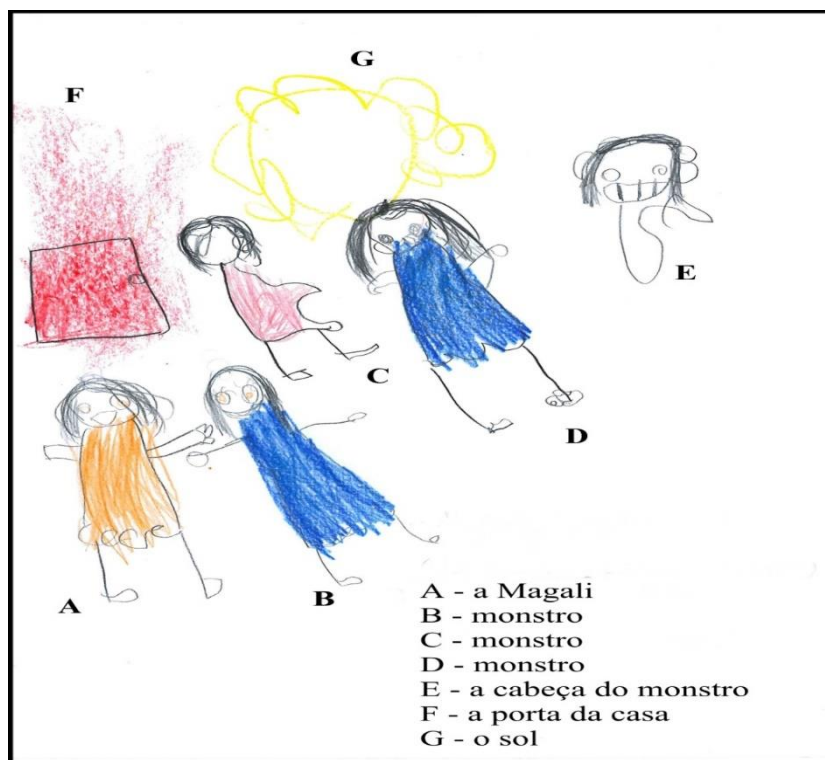
Temos em mais um desenho outra referência ao heroísmo, superpoderes, monstros e força, só que dessa vez, a composição é assinada por uma menina, 'M', que reuniu ainda personagens de outro episódio visto em sua casa, como explicado por ela. E apesar de não se lembrar do nome de tal episódio, que também influenciou na criação de seu desenho, ela falou de seu enorme gosto por assistir desenhos animados no celular de seu pai.

Segundo a descrição de 'M', é dia ensolarado, e diante da porta da casa por onde saem “monstros”, a destemida Magali, “para não ser devorada e assombrada, luta sozinha contra quatro seres horripilantes”, dentre eles e em destaque: “a cabeça monstro”. Nas palavras da menina, “Magali é uma heroína boa”. Todas as personagens criadas por ela são femininas, isso foi confirmado e representado pela garota através de seu desenho. Sugerindo assim, a não exaltação, e/ou a não distinção do heroísmo como virtudes supostamente masculinas. Dos 15 desenhos, este foi o único que trouxe uma referência aos aspectos força, luta e heroísmo relacionados ao feminino.

Para ela, “menino pode brincar sim de boneca, sem problema nenhum”.

Em seguida, “**Magali e os Monstros**”:

Desenho 3: Magali e os Monstros - autora: 'M'



Fonte: arquivos da pesquisa

Na composição da próxima imagem, além dos aspectos heroísmo e força, temos um corpo musculoso na criação de um menino que decidiu desenhar “**Só o Cascão**”, intitulado desta forma. Em seus traços, Cascão dotado de músculos, “é o super-herói bem mais forte do que todos”.

Quando o perguntei sobre as cores que utilizava e sobre essa composição musculosa de Cascão, o garoto nada comentou, mas, me devolveu a pergunta sobre quando poderíamos assistir o desenho das “Tartarugas Ninja”,³² reafirmando sua condição de novo fã desses personagens que acabava de conhecer, e por isso, ele havia indicado essa série para aquela lista de votação com os títulos dos desenhos que iríamos assistir. Enquanto desenhava, ‘DA’ falava com muito entusiasmo sobre essas tartarugas heróis, mutantes e ninjas, confrontadoras de vilões perigosos e que adoram comer pizzas. Ele contou ainda que “Mikey” (no caso, Michelangelo) é seu personagem predileto.

Confesso que num primeiro momento, tive uma dificuldade enorme para analisar o desenho de ‘DA’, pois não encontrava relação a partir do modo como eu havia transcrito para

³² As Tartarugas Mutantes Ninja - *Teenage Mutant Ninja Turtles*, no original.

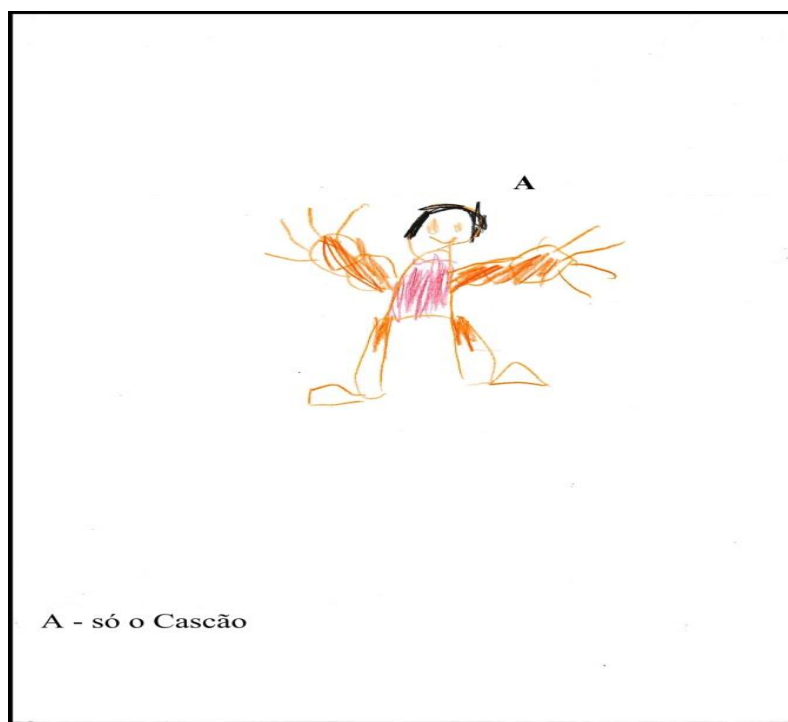
o Caderno de Brincadeiras (caderno de campo): “Mickey”, ou seja, a forma como eu havia capturado o som da fala do garoto me remeteu ao personagem *Mickey Mouse*.

Era a segunda vez que o ouvia dizer tal pronúncia, no entanto, da primeira vez (durante a votação da lista), ele não havia revelado detalhes sobre o personagem, então, pensava eu que o personagem em jogo era, de fato, o camundongo da *Disney*. Só descobri que se tratava de uma “Tartaruga Ninja” a partir das descrições que ‘DA’, ao longo das conversas, ia tecendo a respeito de seu desenho. Por isso, resolvi assistir alguns episódios da última temporada das *Tartarugas Mutantes Ninja*, e verifiquei que *Michelangelo* é conhecido como *Mikey*. Posteriormente, conversando com ‘DA’, tive a confirmação: não se tratava de Mickey e sim *Mikey*.

Já sobre a enquete, “menino pode ou não pode brincar de boneca”, ‘DA’ respondeu de forma reiterada: “não pode porque não pode!”.

Por fim, é interessante observar a semelhança corpórea entre o Cascão desenhado pelo menino e as tartarugas mutantes, bem como as cores rosa/lilás e laranja que também estão presentes nas bandanas/faixas das personagens tartarugas, conforme descrito pelo menino:

Desenho 4: Só o Cascão - autor: ‘DA’



Fonte: arquivos da pesquisa

Terminadas as apresentações dos desenhos que fazem alusão ao heroísmo, e seguindo um esquema de categorização, as próximas imagens serão apresentadas respectivamente

conforme as temáticas: **meninas; meninos; meninas e meninos; animais**; e por último, **autorretrato**.

Assim, em “**O F da Mônica**”, o radiar do “sol forte” ligeiramente sucedido pelo mal tempo (cenas iniciais do episódio assistido) é representado por 16 riscos/raios e uma mancha amarela que, também de modo ligeiro, foram desenhados por ‘**D**’. O menino se apressou em fazer “o desenho do desenho” para em seguida me mostrar que já sabia “fazer as letras”. Sei com que entusiasmo ele divulgou isso, tomando para si aquele instante, expondo para toda a turma que ele também havia aprendido as letras, aprendido o “F”, que de acordo com o contexto do desenho animado, era, portanto, o “F da Mônica”. Confesso que eu nunca havia antes presenciado tanto prazer de/em saber...

Durante o período de investigação, por algumas vezes presenciei comentários das crianças mencionando ‘**D**’ como alguém que ainda não conseguia “fazer as letrinhas”. Isso o incomodava muitíssimo. Havia ainda certa discussão entre as professoras e a coordenação pedagógica referente às possíveis “dificuldades/limitações de aprendizagem escolar do garoto”. Por isso, no último trimestre do ano a turma recebeu uma profissional de apoio à inclusão que passou a acompanhar ‘**D**’ em sua rotina escolar. Nessa dinâmica, percebi o quanto ele se esforçava em aprender e compartilhar com as pessoas o que tinha aprendido.

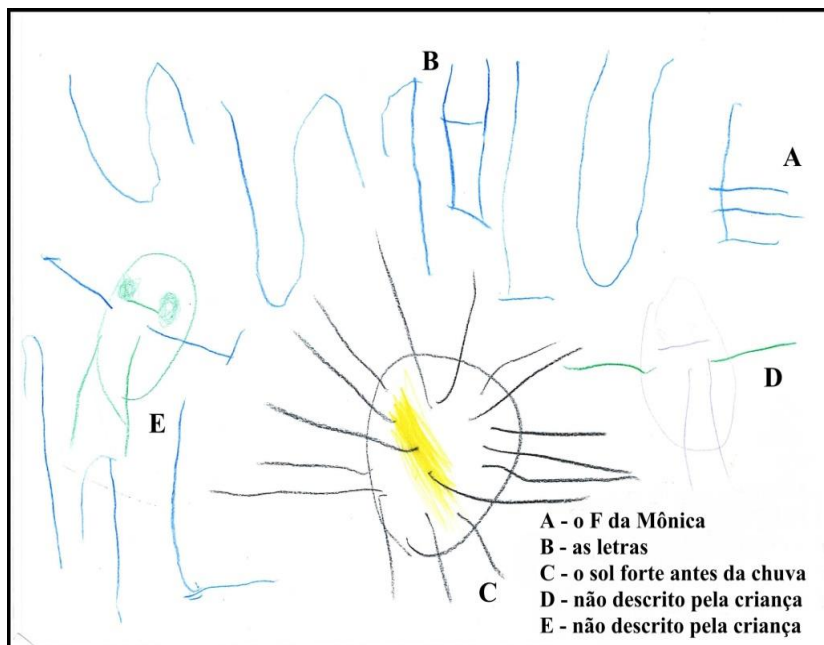
Durante os sete meses de investigação na escola, ‘**D**’ foi o único menino que presenciei brincando de boneca, inclusive, numa atividade de construção de brinquedos de sucata, idealizada pela professora auxiliar; ele também foi o único menino que escolheu fazer uma boneca de pano ao invés de carrinhos, aviões e foguetes. Mas, devido aos comentários de seus colegas, dizendo que menino não podia brincar de boneca, ‘**D**’ acabou desistindo da ideia.

Assim, bastante descontente, ele me procurou a fim de relatar a sua insatisfação com o foguete que criara no lugar da boneca. A professora parecia desconhecer essa situação, por isso, decidi comunicá-la. Em minha presença, ela disse ao garoto que cada um teve a “livre opção de escolha do brinquedo que iria produzir”. Logo, ele deveria tê-la comunicado há mais tempo, no entanto, ainda era tempo de providenciar os materiais para a confecção da boneca. Naquele instante, ‘**D**’ ao ser indagado pela professora, se, realmente, ele gostaria de confeccionar a boneca, sua resposta foi “não”.

Já na enquete, sem titubear, ele respondeu que “menino pode sim, pode mesmo brincar de boneca”, pois ele “até queria fazer uma boneca de pano na atividade.

‘D’ fez questão de oferecer o seu desenho para os arquivos da pesquisa, e ao fazer isso, ele se certificou de que as pessoas iriam lê-lo. Garanti ao menino que sim. Com alegria, apresento também o “F da Mônica”:

Desenho 5: O F da Mônica- autor: ‘D’



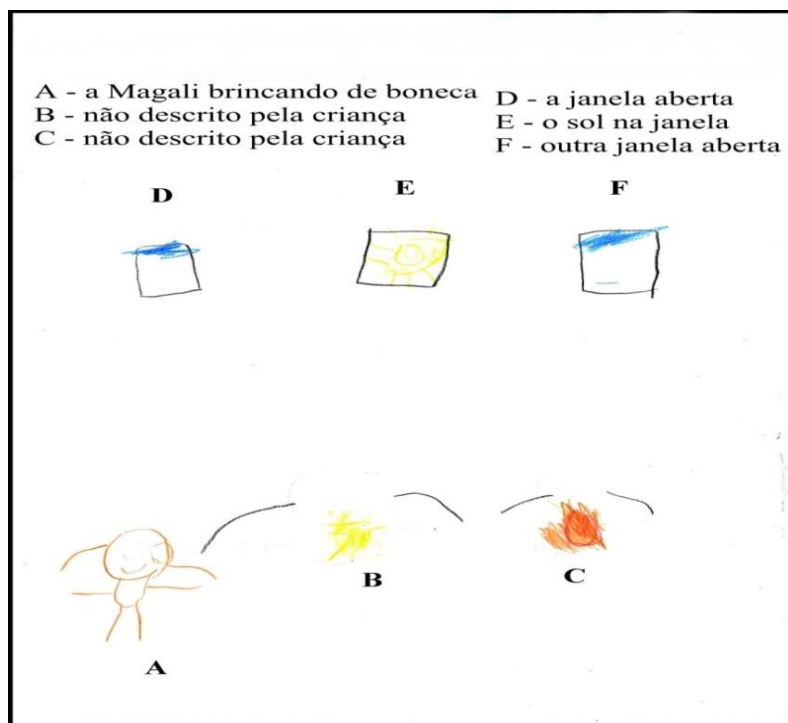
Fonte: arquivos da pesquisa

A seguir, no desenho de ‘P’, Magali aparece brincando de boneca em meio a alguns objetos não descritos pelo menino. O sol forte visto pela janela central também está presente na composição do garoto. Sem deixar de falar do céu azul que pode ser contemplado se olharmos pelas outras janelas.

‘P’ acha que “menino pode brincar de boneca, pode brincar de várias coisas, foi até legal o Cascão brincar também”. Mas durante a elaboração de seu desenho, ao dar a entender que traria isso para o papel, ele acabou sendo constrangido pelos os outros meninos que compartilhavam da mesinha. Afinal, ‘P’ foi o único menino daquela mesa que considerou que brincar de boneca não é algo restrito às meninas, pelo contrário, é livre, independentemente do gênero ao qual se pertença, “mas vou desenhar só a Magali”, disse ele, depois de ter sido zoad, constrangido por seus colegas ao expressar tal opinião.

É interessante então observar que, em seu “desenho do desenho”, ‘P’ apresenta, ou prefere desenhar somente a Magali na ação da brincadeira de boneca. Em sua casa, ele gosta muito de mexer no celular da sua mãe e assistir desenhos e filmes na TV. Vejamos:

Desenho 6: A Magali Brincando de Boneca - autor: 'P'



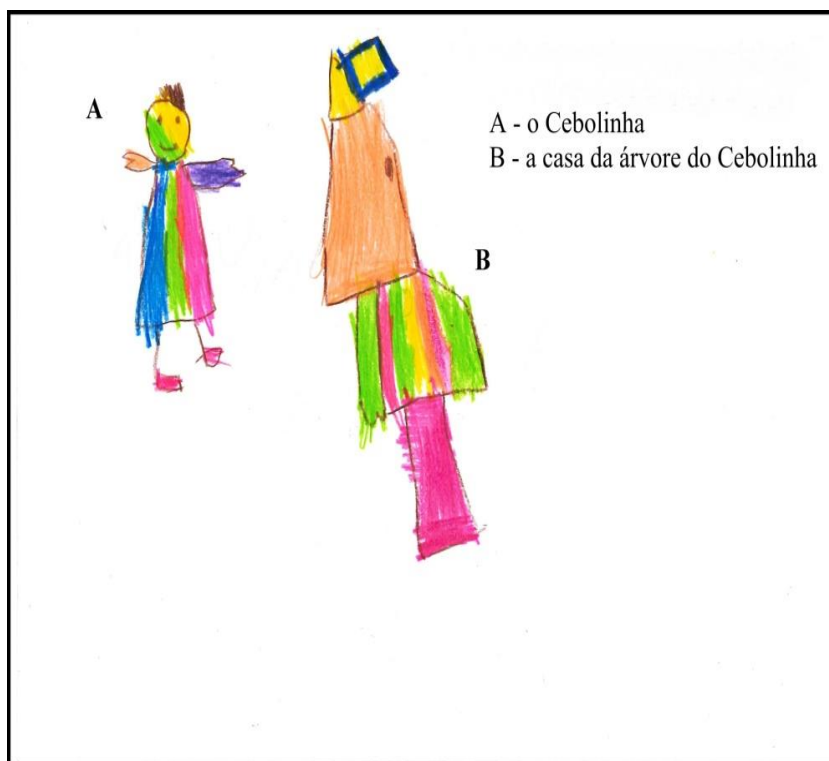
Fonte: arquivos da pesquisa

O desenho de 'AJ' também nos traz elementos instigantes para pensarmos o quanto a imaginação transita por territórios infinitos... Uma fantástica casa na árvore de folhagem variegada compõe o cenário que revela um Cebolinha usando, além de sapatos cor-de-rosa, um vestido vibrante. Aliás, tudo é bastante vibrante e colorido: o Cebolinha, o vestido, os sapatos, a casa e a árvore, tudo está repleto de cores!

Em "A Casa da Árvore do Cebolinha", o próximo desenho, elaborado por uma menina, os contornos do que é permitido para os meninos não são marcados, pelo contrário, os elementos parecem conectados e dispostos como um plano para perturbar as normas de gênero. Afinal, o *look* de Cebolinha denota estridências que incidem na noção hegemônica do que é ser masculino, propagado na forma padronizada/normatizada. Ela apresenta, portanto, rupturas que causaram choques e estranhamentos em seus colegas que também compartilhavam da mesinha durante a atividade.

Em relação à enquete, ela respondeu que não tinha certeza se menino poderia ou não poderia brincar de boneca, mas enquanto desenhava, ela me disse: "mas se um menino quisesse brincar, aí pode", dando a entender que a brincadeira não poderia ser obrigada/forçada, como acontece no desenho assistido: Magali impõe a Cascão que ele brinque de boneca com ela. "Todo mundo pode brincar do que quiser", reforçou 'AJ'. A seguir, o seu desenho:

Desenho 7: A casa da árvore do Cebolinha - autora: 'AJ'



Fonte: arquivos da pesquisa

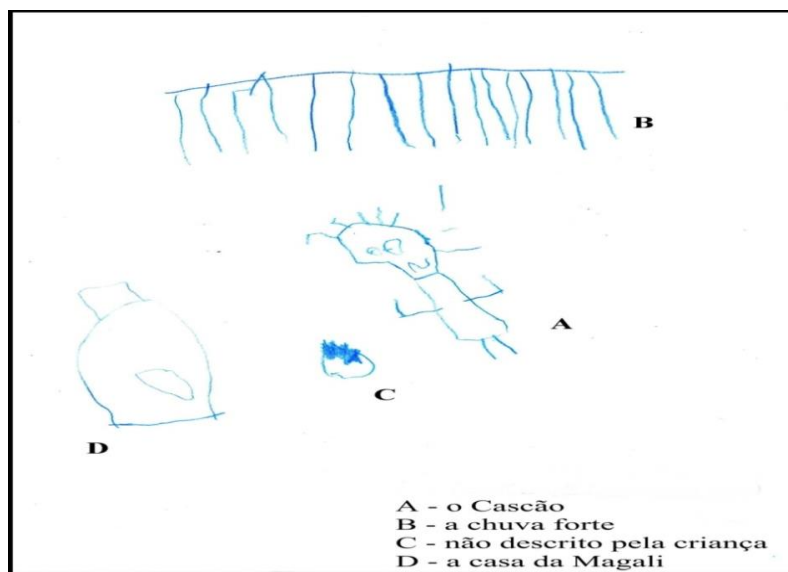
'B'³³ é outra criança que preferiu desenhar um personagem masculino. Debaixo de chuva forte, Cascão, bem aflito e angustiado, corre desesperadamente para a casa de Magali, seu único abrigo. 'B' me disse que gosta bastante da cor azul, a mesma cor do Super Foca e do Super Aventureiro Azul (personagens Luccas Neto - *Luccas Ton*), nos quais, ele adora assistir no celular de sua mãe. Assim, finaliza o menino, sem tecer outros comentários sobre o seu desenho.

Quando ele é perguntado sobre a enquete, 'B' responde que "pode, menino pode brincar de boneca, mas só com menina, sozinho não, pois a mãe e o pai briga", finalizou.

Vejamos o seu desenho:

³³ Na próxima secção deste capítulo apresentaremos um episódio em que 'B' aparece brincando na casinha de boneca com as meninas.

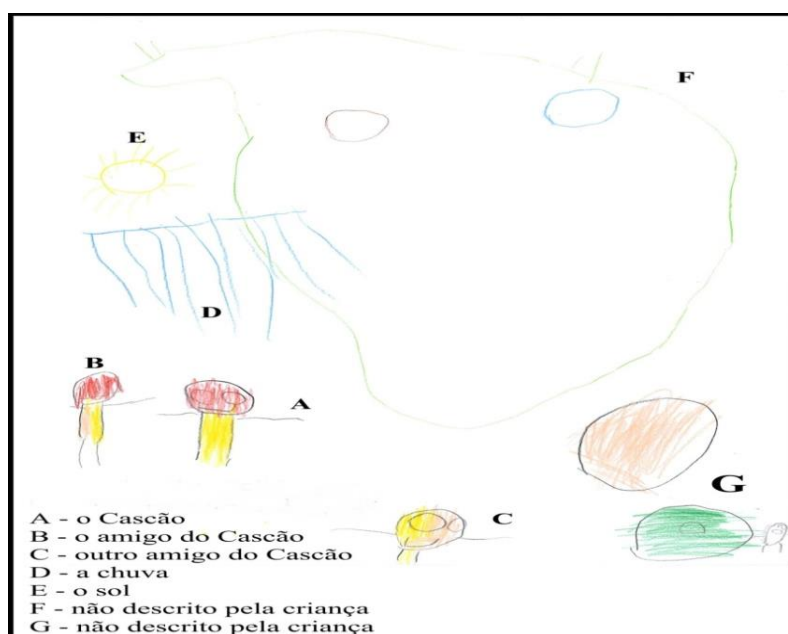
Desenho 8: A chuva forte - autor: 'B'



Fonte: arquivos da pesquisa

“O Cascão” é o nome dado para o próximo desenho, uma composição do menino ‘C’. Ele também não quis comentar, recusando-se a dar mais detalhes sobre o que desenhou, porém descreve alguns traços conforme a legenda apresentada em seu desenho. Segundo ele, a imagem traz Cascão e seus amigos — personagens também masculinos. ‘C’ adora carros e *Hot Wheels*. Em casa ele assiste TV, “joga joguinho” no seu celular e no seu vídeo game. Para ele, “menino não pode brincar de boneca”. A seguir:

Desenho 9: O Cascão - autor: 'C'

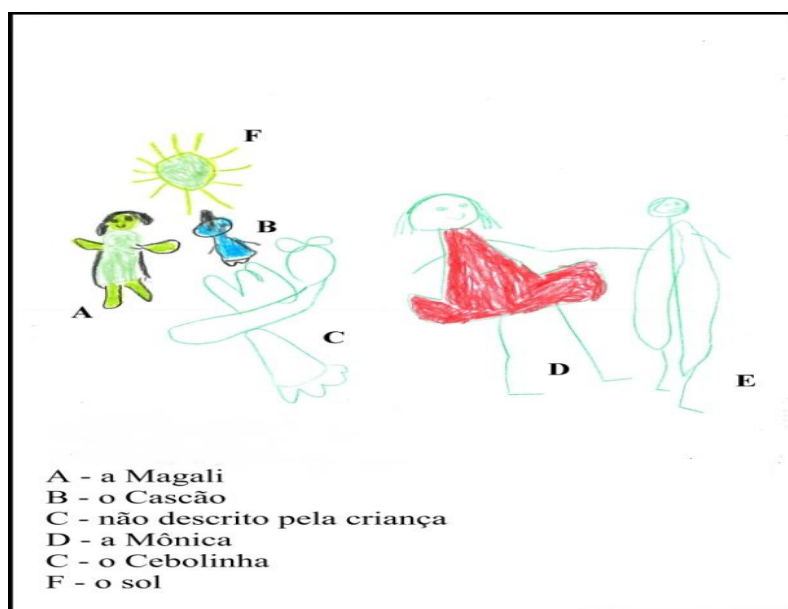


Fonte: arquivos da pesquisa

A menina ‘L’ desenhou os quatro principais personagens da turma da Mônica sob o sol brilhante. Magali, Cascão, Mônica e Cebolinha, e outro personagem não descrito — suspeito que seja o tal avião da Mônica muito comentado na sala durante a realização dos desenhos. Ela quis dizer algo sobre o avião, mas desistiu logo em seguida, daí o motivo de minha suspeita.

Em “**A Magali e o Cascão**”, ‘L’ desenha toda a turma porque “gosto de todos os personagens”, disse. Quando perguntada sobre a possibilidade de menino brincar de boneca ela respondeu que “não”. Das cinco meninas, ‘L’ foi a única com tal resposta. Em casa, ela gosta muito de assistir televisão, desenhos, filmes... e desejaria mexer no celular de sua mãe, “mas não pode, porque ela não gosta”.

Desenho 10: A Magali e o Cascão - autora: ‘L’

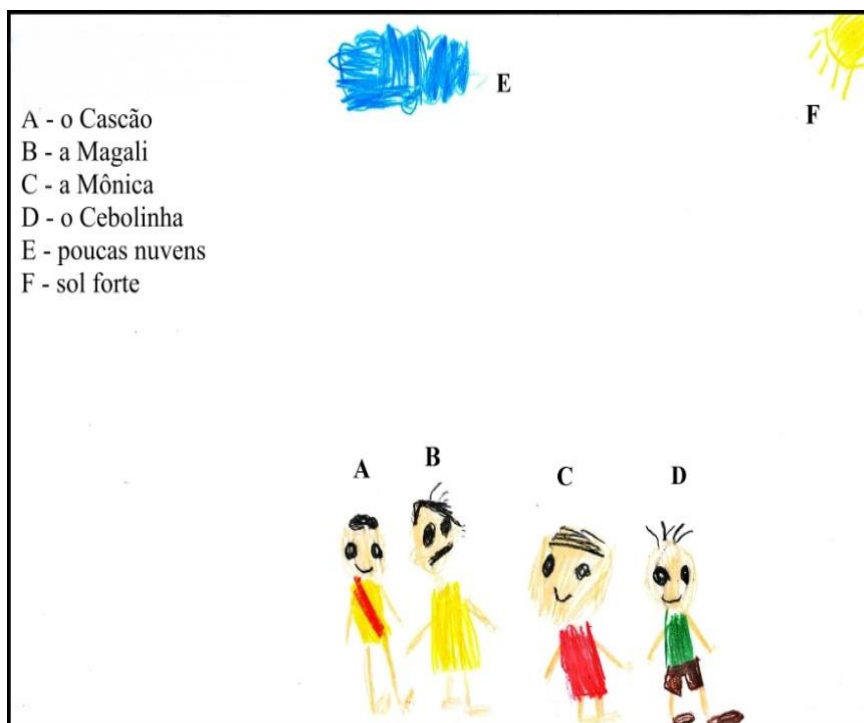


Fonte: arquivos da pesquisa

“A turma toda” também aparece na composição de ‘A’, que traz os personagens Cascão, Magali, Mônica e Cebolinha bem próximos de suas representações originais. A menina também não comenta sobre o seu desenho e prefere mesmo “só desenhar”. Mas, ela o intitula de “**A Turma da Mônica**”. Mas em outros momentos ‘A’ havia me dito que gostava de assistir *Naruto* na TV.

Quando a perguntei sobre o tema da enquete, ela sorriu lindamente, seu sorriso naquele momento, me soou como um “sim”, no entanto, ao perguntá-la novamente, ‘A’ me disse que não sabia dizer se menino poderia ou não, brincar de boneca.

Desenho 11: A Turma da Mônica - autora: 'A'



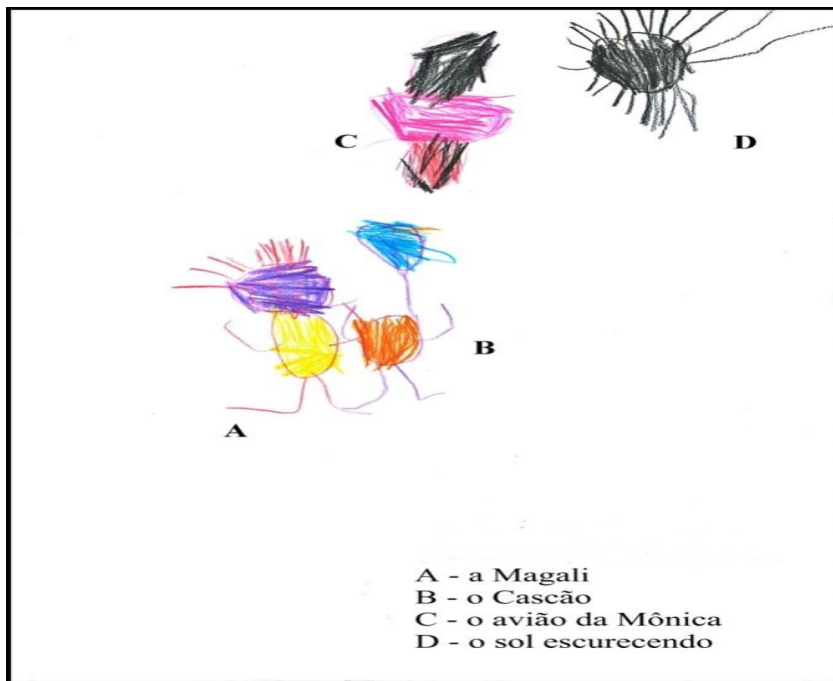
Fonte: arquivos da pesquisa

“A Magali e o Cascão” foi o nome dado ao desenho de ‘DL’. O menino não queria participar da atividade, ele estava bastante inconformado com o fato de Cascão não ter ido jogar bola... Então, por esse motivo, o menino dizia que não iria participar da atividade de desenhar. Foi quando a professora entrevistou dizendo que era bonito e legal que todas as crianças participassem. Atendendo ao pedido dela, ele decidiu elaborar um desenho.

Assim, ‘DL’ apresentou o sol escurecendo, bem negro para afirmar que “Cascão não estava jogando bola porque o tempo estava fechando”. Daí ele aparece ao lado de Magali, “mas, sem brincar de boneca”, afirmava ele.

Para ‘DL’, “menino não pode brincar de boneca de jeito nenhum”. Ele ainda contou que gosta muito de assistir TV e brincar no seu *tablet*.

Desenho 12: A Magali e o Cascão - autor: 'DL'



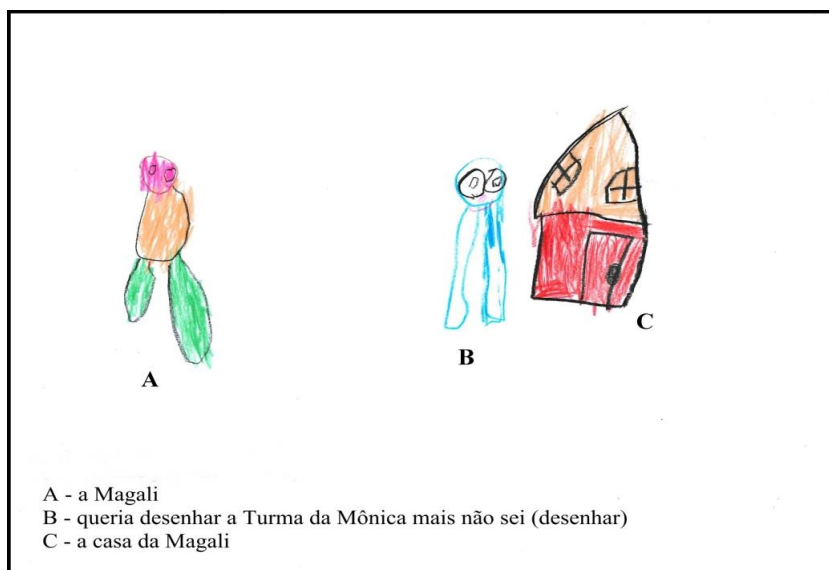
Fonte: arquivo da pesquisadora

'S', a princípio, também não quis desenhar alegando que não sabia. Eu havia dito para todas as crianças que a atividade era livre. Mas posteriormente, ao término da atividade, ele me mostrou o seu desenho que intitulou de "**A Turma da Mônica**". Em sua composição são apresentados: Magali e outro que ele diz ser o começo da elaboração dos personagens da turma, além da aconchegante casa de Magali. '

S' é um menino bastante tímido que diz ter o Capitão América como o seu super-herói favorito. Ele adora ir ao cinema e jogar no celular preto que era de sua mãe, mas que, agora, é dele.

Na enquete, '**S'**', foi o único menino a dizer que não sabia se, de fato, menino poderia ou não brincar de boneca. Apresentamos, a seguir, o seu desenho:

Desenho 13: A Turma da Mônica - autor: 'S'



Fonte: arquivos da pesquisa

A Menina 'G' preferiu desenhar "o gatinho Mingau". Em seu desenho o animalzinho deixa de ser um angorá branco e ganha diferentes cores. Deferente de Cascão, Mingau gosta de tomar banho na chuva, conforme vemos na imagem. A menina gosta do "Batman, do Homem-Aranha, e dos Super Aventureiros de todas as cores". Ela ainda me contou que adora assistir os episódios desses super-heróis em seu celular e no celular de sua avó.

Quando perguntada sobre a enquete, ela disse que "sim, claro que pode!".

Desenho 14: O Mingau colorido - autora: 'G'

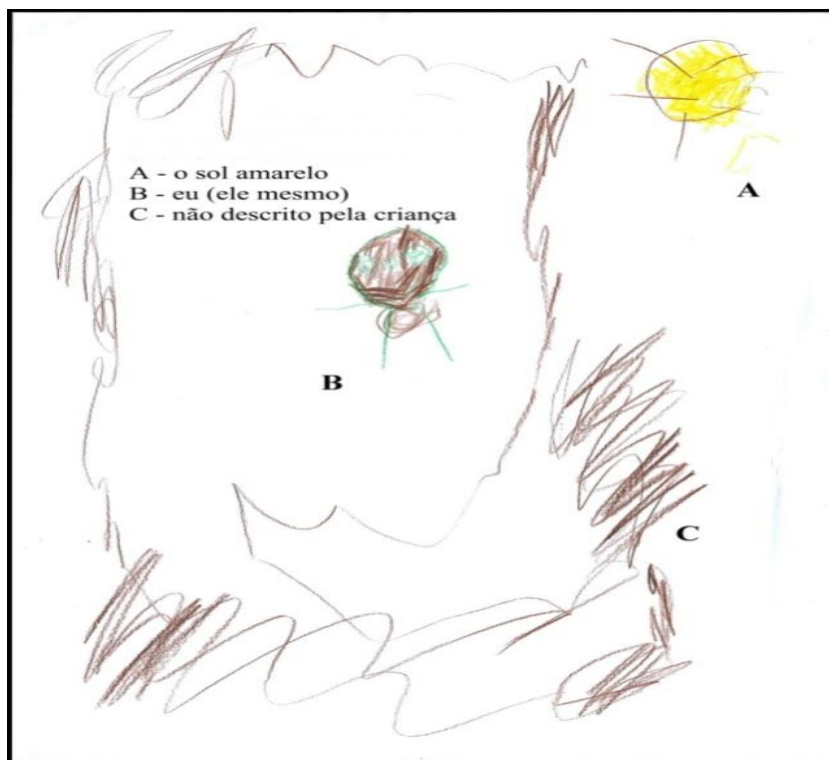


Fonte: arquivos da pesquisa

O último desenho de nossa análise representa o autorretrato de 'L'. O menino disse que gosta muito “de brincar no quintal, de brincar no sol comendo salsicha”.

Ele usou em sua expressão o lápis de cor marrom, “da minha cor”, disse ele. 'L' também não teceu muitos detalhes sobre a composição de seu desenho, mas disse que gosta de assistir TV. Para ele, menino não pode brincar de boneca, “só pode brincar de carrinho, de bola...”.

Desenho 15: O Sol - autor: 'L'



Fonte: arquivo da pesquisadora

A criança com toda a sua imaginação está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida. Através de seus diferentes traços de diferentes cores, elas desafiaram o branco do papel e expressam um universo de coisas. Esta é uma das compreensões que trazemos ao tecermos as análises aqui apresentadas. Comprendemos também que de fato, estamos diante de uma tarefa complexa, instigante e desafiadora: ler e ouvir os desenhos das crianças, somando, ainda, uma leitura das relações de gênero.

Desenhos que não estão soltos no mundo ou num vácuo de significações, pelo contrário, são potentes na materialização do jogo simbólico. Trata-se de uma linguagem visual atravessada por signos próprios que vão além da figuração. Uma linguagem inscrita num

contexto social/cultural, atravessada por pensamentos, subjetividades e pela estética da criança desenhista.

Observamos que meninas e meninos leram de diferentes modos o *Brincando de Boneca*, no entanto, esses modos estão implicados, de certa forma, com as posições no sistema de classificações de gênero que desde cedo essas crianças estão inseridas. O processo de significação dos desenhos animados passa por outras leituras, isto é, um arcabouço referencial das diferenciações simbólicas entre o feminino e o masculino, na qual crianças se transformam em meninas e meninos.

Por fim, algo nos chama atenção: nenhuma criança desenhou o Cascão brincando de boneca, essa brincadeira só apareceu representada por Magali. Já os aspectos heroísmo e força trazidos nas criações dos meninos só foram representados por meio de figuras masculinas.

6.1. Entre brincadeiras e corpos da infância

Faltavam alguns minutos para o recreio, enquanto as crianças se organizam em fila, uma menina, ‘ML’, me entregou um pequeno botão dourado e me disse: - “pode ficar pra você, esse botão é da sorte, você também pode fazer um pedido, porque você não faz um pedido agora?” Porque você não pede pra ter um cabelão? (*sic*) (Notas do caderno de brincadeiras, em 5 de setembro de 2019).

(...) no pátio, sol, gritos, parquinho, meninas e meninos correndo, um menino tentando amarrar o seu cadarço, muitas risadas, castelinho, choros, galhos e folhas de árvore. Casinha de boneca, empurra-empurra, bebedouros, chutes, gira-gira. Dois meninos sentados de castigo, meninas “brincando de cabelão”, meninos brincando de futebol, um menino “brincando de Kong³⁴ capturador das meninas”, elas, fugindo de sua captura. Professoras conversando entre si. Quantas vozes juntas! (Notas do caderno de brincadeiras, em 16 de setembro de 2019).

“Já é hora do recreio!”, talvez, esse fosse o momento mais aguardado pela turma durante a rotina escolar. A animação das crianças era sempre visível no decorrer desses vinte minutos reservados às ações livres. Ainda que a típica “hora do recreio” sugerisse que as crianças tivessem mais autonomia, podendo escolher seus brinquedos, brincadeiras e enredos, ficando até mais distantes dos olhares das professoras, algo me chamou atenção: havia regulações “implícitas” no tocante à apropriação do pátio, do parquinho e dos brinquedos de um modo geral.

Parte dessas regulações tinha um caráter de gênero em que seus marcadores dispunham as brincadeiras e as organizavam, classificando-as como “brincadeiras de meninas” e “brincadeiras de meninos”.

³⁴ *Kong*: o rei dos macacos (*Kong: King of the Apes*) é uma animação original *Netflix* (provedora global de filmes e séries via streaming) lançada em 2016. Esta série animada é descrita como uma história moderna do universo de *King Kong*. Disponível por meio do site: <https://www.netflix.com/br/title/80023612>

De fato, meninas e meninos brincavam juntos em diversos brinquedos/artefatos do “parquinho”, que tendem a tipificar aquele espaço como um ambiente direcionado às brincadeiras de todas as crianças, sem distinção. Contudo, em diferentes momentos, foi possível observar que maioria das crianças se dividia entre as “brincadeiras de meninas” e “brincadeiras de meninos”, como no trecho a seguir:

(...) ao me aproximar da casinha de boneca, notei que um menino, ‘**B**’, brincava com duas meninas, ‘**L**’ e ‘**M**’. As três crianças manuseavam potinhos, peças do *Star Plic* e alguns gravetos e folhas. Então, perguntei ao trio: “do que vocês estão brincando?”. ‘**M**’ demonstrando certo entusiasmo, contou que eles estavam brincando de casinha. Porém, imediatamente o menino a contrapôs dizendo que isso não era verdade, pois eles estavam brincando de “fritar pastel”. ‘**L**’ nada respondeu. Então perguntei qual das brincadeiras era mais legal, “brincar de casinha” ou “brincar de fritar pastel”? ‘**B**’ foi enfático ao dizer que “menino não brinca de casinha”, contudo, ele não revelou sua preferência. As meninas disseram que brincar de casinha era mais legal. Prossegui com as perguntas para o trio: “menino pode ou não pode brincar de casinha?” e “Por quê?” ‘**L**’, novamente, nada respondeu. Para ‘**M**’, menino poderia sim brincar de casinha, “de papai igual o meu primo”. Já a resposta final de ‘**B**’ foi: “porque não pode”, reafirmando sua posição inicial (*sic*) (Notas do caderno de brincadeiras, em 16 de setembro de 2019).

Por compreender o brincar como uma forma de participação da criança na construção social dos seus mundos, entendo que as crianças brincam do seu modo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de utilidade, ou seja, as crianças inventam, ajustam e reinventam as funcionalidades dos brinquedos — e das brincadeiras, que por sua vez são entendidas como experiência de cultura e, além da alegria e do divertimento, podem apresentar em suas dimensões processos de dominação e poder (KRAMER, 2007).

Nesse sentido, não podemos considerar que as brincadeiras sejam naturais entre as crianças, pelo contrário, a brincadeira é um espaço de uma aprendizagem social que supõe uma significação conferida por todos que dela participam. Nas brincadeiras, as crianças podem com suas próprias ações reforçar, transformar, reproduzir, transgredir, transcender, ou, até mesmo, ocultar processos de dominação e desigualdades sociais (KRAMER, 2007). Então as rotinas do brincar das crianças configuram-se em um contexto privilegiado para que eu conhecesse e me familiarizasse com suas próprias regras e as formas socialmente aceitas pelo grupo.

Em diferentes momentos, observei que meninas e meninos se apropriavam da “casinha de boneca” como “esconderijo”, “jaula do monstro”, “caverna” e “cabaninha”, imaginação e criatividade não faltavam, especialmente, na hora de brincar. No entanto, esses tipos de brincadeiras eram sempre liderados por meninos, era visível o protagonismo deles. Por exemplo, eram eles que de alguma forma ou outra ocupavam o espaço da casinha e decidiam do que iam brincar, controlavam o tempo da brincadeira, e sempre assumiam o papel de capturadores e não de capturados nessas modalidades como a brincadeira na “jaula do monstro”.

Não desconsiderando o potencial de imaginação e criatividade das crianças, como dito acima, mas pensando no que tange as relações de gênero no contexto citado, “brincando de fritar pastel”, também remete a outros aspectos que precisam ser considerados.

Ao que me pareceu naquele momento, “brincando de fritar pastel” foi um jeito que o menino encontrou para distinguir-se das meninas que estavam “brincando de casinha”. Situação bem parecida com a do personagem Cascão em *Brincando de boneca* (episódio assistido com as crianças), brincadeira que supõe a representação dos afazeres domésticos, fortemente associados às imagens femininas. Dessa forma, em nenhum momento o que ele fazia poderia ter alguma relação com tais “marcas do feminino”. Neste sentido, “fritar pastel” favorece a demarcação da divisão binária dos gêneros, reforça estereótipos e posicionamentos antagônicos entre as crianças. Essa demarcação supõe, e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma relações de poder (SILVA, 2009).

O menino e as meninas compartilhavam o mesmo espaço e os mesmos objetos na casinha — bonecas, panelinhas, gravetos e folhas —, porém, ele esquivava-se de qualquer ligação com a representação do atarefado mundo doméstico, “um mundo feminino”. Para ele, parecia não haver nenhuma possibilidade de transpor limites e compor maleabilidades nos modos de ser. Estava descartada a possibilidade de participar de vivências que perturbam, desestabilizam, ou escapam às normas de gênero, o que é tido, pelo viés da própria norma, como abjeto, inteligível, fora do bojo de convenções admitido/aceito para meninos (BUTLER, 2003).

“Brincar de casinha” colocaria sua masculinidade em risco. Sua identidade de gênero sairia da coerência do sistema regulatório de classificações sociais, portanto, é no “fritar dos pastéis” que ele assegurara sua identidade de gênero masculina.

Já na visão da menina ‘M’, a condição de pai na brincadeira de casinha foi posta como justificativa/autorização. Uma referência à organização da família nuclear, fortemente associada à unidade doméstica composta de pai, mãe e possíveis filhas e filhos do casal, entendida hegemonicamente como uma organização natural e única forma sadia de composição familiar.

Certo dia, ‘M’ veio me pedir ajuda para colar a folha de ‘para casa’ em seu caderno pois, na ausência de sua mãe que estava doente, seu pai lhe havia ajudado “mas ele não sabia direito, pois trabalhava muito”; já sua mãe, fazia o ‘para casa’ com muito capricho, nas palavras da menina: “ela tem tempo de me ajudar, porque só fica cuidando de mim e do meu irmãozinho” (*sic*) (Notas do caderno de brincadeiras, em 30 de setembro de 2019). Ou seja, seu pai é o provedor da família, enquanto sua mãe trabalha cuidando da casa e dos filhos.

Homens podem até se envolver em atividades domésticas, mas de maneira bastante seletiva e esporádica, como realizar uma culinária especial, trocar uma lâmpada, “ajudar” com as crianças. Atividades em oposição às rotineiras, como lavar roupa, limpar a casa, lavar vasilhas, atreladas às obrigações das mulheres.

Outras configurações também apareceram na movimentada “casinha de boneca”, dessa vez, ‘G’, (a mesma menina que dias atrás usava a touca do Homem-Aranha), brincava com outra menina, ‘M’ (essa garotinha que acabamos de citar). Aproximei-me daquele espaço e permaneci por algum tempo observando-as. Notei que ‘G’ fazia gestos como se estivesse carregando algo bem pesado, era como se estivesse cavando o chão com uma pá, enquanto ‘M’, ninava uma boneca. A professora da turma interrompeu a brincadeira, pois já estava na hora do almoço, era hora de recolher os brinquedos e lavar as mãos.

As meninas lamentaram muitíssimo por ter que parar com a brincadeira, foi quando perguntei do que elas estavam brincando. ‘G’ respondeu: “de casinha, brincando de cimento, preciso arrumar a porta, mas ‘M’ não pode me ajudar porque ela está grávida, ela precisa de um médico” (de fato a porta da casinha de boneca estava quebrada). Perguntei em seguida: “de cimento?”, as duas responderam que sim, e ‘G’ acrescentou que brincar de cimento era bastante legal. “Igual ao meu avô”, disse ela (*sic*) (Notas do caderno de brincadeiras, em 14 de maio de 2019).

Como já dito anteriormente, ‘G’ é uma menina atravessadora das fronteiras de gênero, ora com sua touca de Homem-Aranha, ora brincando de cimento e arrumando a porta da casinha, ou “oferecendo perigo” como uma Super Aventureira. Mas, além disso, quero apontar sobre a possibilidade visivelmente menor que os meninos encontram para atravessarem essas fronteiras do gênero. Essa barreira é colocada pela escola, pelas famílias e pelas próprias crianças. Aos meninos é menos consentido que façam “coisas de meninas”. Elas, por sua vez, já são mais autorizadas a ocuparem lugares e desempenharem papéis considerados masculinos, e, quando praticam “coisas de meninos”, são menos repreendidas.

6.2. Felizes para sempre? (casamento, sina ou opção?)

10h20min está na hora Recreio, avisou a professora. Na saída da sala, passando pelo corredor, ‘M’ puxou a minha mão dizendo que tinha um segredo para me contar. Me abaixei e ao pé do meu ouvido ela disse que tinha um namorado. Então perguntei: “mas quantos anos você tem?”. Ela: “4, mas é de brincadeira, namoro o meu primo e já até casei com ele..., mas não conta pra ‘ML’, tá?” Tudo bem, respondi. (*sic*) (Notas do caderno de brincadeiras, em 26 de agosto de 2019).

Em comemoração à Semana Nacional da Educação Infantil,³⁵ no período de 26 a 30 de agosto, a escola organizou um cronograma com diversas atividades e atrações, sendo, a maioria,

³⁵ Nesse dia observei as crianças durante a programação especial da Semana Nacional da Educação Infantil, e posteriormente, nas atividades habituais da rotina escolar.

acessíveis às famílias. Inclusive, algumas atividades foram elaboradas e desempenhadas pelos próprios familiares das crianças.

Na abertura da programação, a escola contou com a presença de ‘PA’, um autor muito querido pela comunidade escolar que, além de engenhoso contador de histórias, é brincante.

Cabaças, colheres de madeira, raladores e outros inusitados objetos serviam como instrumentos musicais que sonorizam, entoavam e davam movimento às suas histórias e cantigas. Eram justamente as cantigas de roda as suas maiores inspirações. O contador (re)criava histórias a partir dessas cantigas que ele ouvia na sua época de menino. Assim, a brincadeira, as palavras, a música (o som) e a dança (o movimento) se fundiam num mesmo acontecimento.

O pátio estava cheio de pessoas, crianças, adultos, familiares e a equipe escolar.

“O que isso? As mulheres, mães e vovós saberão responder, pois só quem entende de cozinha saberá falar”. Dizia o contador à plateia, enquanto manipulava aqueles objetos - colheres, cabaças e raladores. Daí, no desenrolar do repertório, as clássicas cantigas de roda *Dona Baratinha* e *O Cravo e a Rosa*, compuseram as narrativas centrais das histórias (re)contadas, dramatizadas e cantadas. As personagens dessas cantigas ganharam nova roupagem, novos nomes e sobrenomes (Notas do caderno de brincadeiras, em 26 de agosto de 2019).

Compreendemos que tais cantigas são tidas como práticas culturais potencializadoras de saberes socializantes de gerações que se movimentam no tempo e no espaço, beneficiando as trocas interativas que envolvem entre indivíduos, coletividades e os contextos sociais nas mais variadas extensões da vida, conforme apresentado por Lourenço Jurado Filho (1985) em sua dissertação de mestrado intitulada *Cantigas de roda: jogo, insinuação e escolha*, que aborda as cantigas de roda utilizando-se da metodologia da Análise do Discurso.

Para Jurado Filho (1985), as cantigas de roda pertencem às tradições, às gerações passadas e rememoradas pelas gerações em movimento. Elas perduram ao longo da história, pelos vínculos construídos nos afetos, nos valores, nos estereótipos e nos ícones que circunscrevem as identidades dos sujeitos. Desse modo, elas perduram no tempo, e agora, no tempo das crianças que as vivenciaram na escola. Portanto, as cantigas de roda “suspensas da sua situação cotidiana de lazer, tornam-se objeto de observação e de aprendizagem em contexto escolar, especificamente pedagógico” (JURADO FILHO, 1985, p. 78).

Logo, ao refletir sobre tais práticas, entendo que as cantigas assim como os desenhos animados, não são simples artefatos de puro entretenimento, neutros e inocentes. Pelo contrário, são produções complexas que incorporam discursos sociais e políticos. Como podemos observar, em o *Cravo e a Rosa*, utilizada para personificar de forma estereotipada uma mulher

e o seu descontrole emocional. Por sua vez, o cravo, personificava o seu marido, e ao mesmo tempo, faz referências ao domínio afetivo do homem. Então, a partir da típica cantiga "o cravo brigou com a rosa", o contador, narrava às desventuras e agressões físicas deste casal, supostamente apaixonado.

Embora o contador recontasse, recriasse, trazendo novos elementos para narrativa, a compulsão das personagens femininas (Rosa e Dona Baratinha) pelo casamento aparecia em todos os seus textos. Em sua versão, "Cravo sai machucado da tal briga entre os dois, e Rosa vai ao hospital visitá-lo". "Esperançosa, ela parte em busca do perdão, torcendo para que Cravo desista da ideia de abandoná-la", ou seja, querendo resolver uma situação na qual se sentia abandonada, ela vai até o hospital. Cravo projeta em Rosa a figura de uma mulher descontrolada e infeliz/despedaçada. Rosa suspeita de não ser amada por Cravo, mas insiste no relacionamento. Ambos se sentem inseguros em relação ao outro. Mas Rosa, aposta na crença de consequência natural, isto é, na crença de que eles nasceram para ficar juntos. Ela o seduz, ele a beija e, enfim, os dois resolveram se casar.

Já em *Dona Baratinha*, o contador narrou todo o esforço da precavida Barata em sua saga à procura de um homem para subir ao altar. Obcecada por encontrar o par ideal que a livrasse da maldição da solteirice que arruinava sua vida, tirando-a da monotonia e concedendo-lhe um lugar social, "ela gasta quase todas as suas posses". "E, depois de uma incansável busca e sucessivos pontapés de seus pretendentes, finalmente, ela consegue se casar com o Seu Barato".

Assim o casamento foi apresentado de forma eloquente, como um destino de sorte diante da perseverança de Dona Baratinha, que por sua vez, representa a figura feminina, a mulher.

Nessas histórias cantadas e narradas, é possível perceber a sobrevalorização das núpcias diante da importância de se encontrar um marido. O casamento é tomado como o marco existencial na vida de toda mulher, insinuando a ausência, ou até mesmo a não-existência (de vida) de felicidade, fora da bolha das bodas. Sendo representado como um elemento inflexível no destino das mulheres. Tratam -se de discursos que reiteram formas de condutas relacionadas à heterossexualidade como sexualidade normativa, e assim:

supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (LOURO, 1999, p. 17).

Nessa mesma manhã ainda tivemos outras apresentações que contaram com a participação especial das famílias e de várias pessoas da equipe escolar. Um participante se apresentou cantando e tocando uma música intitulada *Dona Maria*,³⁶ cuja letra diz: “Dona Maria, deixa eu namorar a sua filha, vai me desculpendo a ousadia (...) e o que ela mais fala é que a senhora é brava, mas hoje eu não vou aceitar levar um ‘não’ pra casa” (THIAGO BRAVA, 2017).

E no embalo, mais uma cantiga na voz de outro participante agitou a criançada! “Quem quer ser a mulher a sapo?”, “quem não pular vai ser a mulher do sapo, cheia e rugas e feia!”. E sequencialmente, quem não cantasse, abraçasse, corresse, seria “a mulher do sapo, cheia de rugas e feia”. Então, nenhuma criança quis ser a mulher, a tal mulher do sapo.

Como vemos, nos exemplos citados, a escola é atravessada pelos gêneros, nela são apresentados modelos de comportamentos femininos e masculinos considerados universais e inerentes, de maneira que não se hesita em conectá-los à herança ou ao determinismo biológico, e assim, acabam por criar significados e constituir representações que atribuem sentido àquilo que passamos a chamar de realidade. É impraticável pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino (LOURO, 1997).

Assim a preferência pela realização desta pesquisa em uma escola de Educação Infantil não se deu pela oportunidade ou praticidade de poder encontrar crianças reunidas diariamente nesse espaço. Digo que meu desejo concentrou-se e concentra-se na elaboração de um estudo com crianças, seus pares, e suas relações com as mídias (desenhos animados) que permita uma articulação com as ações e práticas educativas escolares, problematizando, especialmente, o que se refere às relações de gênero.

Nesse sentido, ao passo que fui descrevendo e analisando as relações estabelecidas entre as crianças, a escola, e os desenhos animados, crescia uma expectativa de poder contribuir, ou seja, de sugerir indicações para a ação docente empenhada pela consolidação de uma pedagogia para as relações de gênero. Razões pelas quais, considerei importante trazer as problematizações elencadas neste estudo.

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qaPDDTLkB2U>. Acesso em: 15 dez. 2019.

7. ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Em uma pesquisa acadêmica, as considerações finais, conclusões ou quaisquer outras denominações daquilo que se reserva para os apontamentos dos resultados/conclusões, em geral, soam como o ápice/culminância de todo o trabalho investigativo, parecendo algo imperioso de ser apresentado. No entanto, fujo à expectativa ou exigência de apresentar aqui “conclusões”, ou ainda, divulgar uma noção de trabalho “concluído”. Esta última, até poderia ser dita, mas contanto que fosse no sentido literal do termo, referindo-se a uma finalização derradeira desse processo em suas páginas.

O nosso desejo se dilata na possibilidade de criarmos apenas um momento de suspensão, de interrupção temporária, como acontece nos filmes, uma pausa entre cenas, ou até mesmo deixar uma sensação de um “*to be continued...*”.

Visto que nos questionamos diante do modo como inicialmente apresentamos e, a valer, transcorremos e vivemos esta investigação. Afinal, não dissemos que as pesquisas, assim como esta, se compõem por movimentos e deslocamentos? E nessa perspectiva, ao invés de priorizarmos os pontos de chegada, o foco de nosso trabalho não estaria nos processos e nas práticas? Não dissemos que tais práticas são sempre múltiplas e conflitantes? E que numa relação de proporcionalidade os caminhos se faziam à medida que se caminhava?

Pois bem, quando nos lançamos nesta investigação, curiosos em perceber quais seriam os sentidos que crianças pequenas têm dado às marcas das feminilidades e masculinidades, como elas performam as relações de gênero que vivenciam e, estando ao mesmo tempo de olho nos modos como os conteúdos e personagens dos desenhos animados aparecem implicados e também implicadores dessas relações, nosso foco não mais se resumia em procurar nessa dinâmica de relações — crianças, gênero e desenhos animados — significantes hegemônicos e/ou não-hegemônicos, e muito menos, empregar modos de pensar sobre o desconhecido.

Para, além disso, pretendíamos identificar elementos textuais, sonoros, gráficos, imagéticos, representados, falados e postos em ação de modo performativo que reiteradamente têm constrangido significantes que, de uma maneira ou de outra, indicam a possibilidade de atravessamento das fronteiras de gênero.

Assim nessa rota de observar, ouvir, escrever, analisar, apagar o que foi escrito, brincar com as crianças, escrever novamente, desenhar, fotografar a escola, assistir desenho animado com a turma... algo surge como irradiador em nossa pesquisa a partir da fala da menina ‘G’ que, “queria ser uma aventureira para oferecer perigo”, se oferecer perigo aqui são as diferentes

formas de se viver as feminilidades, perturbando as normas de gênero, este é o sentimento final de nossa pesquisa que...

Enfim, o que se pode esperar dessas crianças como mais genuíno do que inquerir as normas de gênero para se pensar outras possibilidades não previstas pela persuasão das normas sobre os corpos?

Essas crianças, no limite, reconhecem o caráter impregnante das normas heterossexistas nas brincadeiras que brincam, em seu olhar sobre a escola, nas escolhas que fazem por elas e que elas fazem quando nomeiam o que é de menino e de menina.

Os super-heróis e super-heroínas dizem de como elas veem o que é ser homem ou ser mulher e os dissabores que essas performances antecipam sobre o que são e o que podem vir a ser em sua performance de gênero. Mas o que é significativo é que esses limites se apresentam como fronteiras instáveis em que há experimentações e variações acerca da norma.

Enquanto experimentam gênero, meninos e meninas reiteram as normas, mas também desafiam, ainda que ludicamente, o caráter persuasivo das normas sobre os corpos. Inventam outras expressões de gênero para seus corpos e buscam outras aparições públicas em que se registrem novas possibilidades de ser menino e menina.

Esperemos que o brincar não seja apenas um intervalo possível da infância, mas uma aprendizagem sobre si como invenção e possibilidade de vir a ecoar outras existências.

8. PRODUTO

Tendo em vista a especificidade do Mestrado Profissional, na qual, espera-se que a pesquisadora/pesquisador indique ações/intervenções educativas e/ou recursos educativos de apoio a novas práticas educacionais, articulando assim, teoria e prática, elaboramos um produto que possa ser utilizado, ou que sirva de inspiração à comunidade educacional.

Sabendo da potencialidade dos desenhos animados enquanto artefato cultural e sua aderência ao público infantil, especialmente por sua forma de apresentação lúdica e fantasiosa, como recurso educativo, produzimos um curta-metragem de animação (*animatic*) direcionado às crianças pequenas. O filme, intitulado *Léxicon Júpiter em: o incidente da Lua*, foi pensado com base nos resultados da pesquisa e tem por objetivo, a partir da representação de sua personagem heroica, contribuir no sentido de desafiar determinados referenciais de masculinidade e feminilidade predominantes nas construções de personagens super-heróis e super-heroínas que povoam o universo dos desenhos animados.

Léxicon Júpiter é uma personagem feminina, forte e ultraveloz. Sua representação corpórea rejeita marcas da erotização e hipersexualização comumente associadas ao heroísmo feminino das produções culturais contemporâneas. Esteticamente o filme configura-se como uma produção mais rústica, ou singela, feita sem grandes sofisticações tecnológicas.

A animação foi divulgada e disponibilizada nas plataformas de compartilhamento *Youtube* através do canal *Carranca Dinossauro*, na rede social *Instagram* via *@carrancadinossauro*, e nos perfis pessoais das redes *Instagram* e *Facebook* de toda a equipe participante. Foi compartilhada também com a escola, palco de nossa pesquisa, e será partilhada com todas as pessoas que apresentarem interesse pelo nosso trabalho.

Léxicon Júpiter em: o incidente da Lua, contou com a participação de: Sabrina Soares (idealização, roteiro e sonoplastia); Caio Sávio (criação e produção:); Wagner Silva (produção executiva e sonoplastia).

9. REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo, a experiência vivida**. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. v. 2.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. Tradução Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

_____, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

_____, Manoel de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

_____, Manoel de. **Memórias inventadas: a terceira infância**. São Paulo: Planeta, 2008.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

_____, Judith. **Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.10, n.1, p. 155-67, 2002.

_____, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. **Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHAR, Danielle. **Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. 170p.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Tradução Liane Schneider. Revista Estudos Feministas, ano 10, p. 171-188, 1º semestre/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CORAZZA, Sandra. **Infância e Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

DE LAURETIS, Teresa. **A Tecnologia do Gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.), **Tendências e Impasses - O Feminismo como Crítica da Cultura**, Tradução Suzana Funck. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minhamae, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos António (Org.). **Representações performáticas Brasileiras: Teorias, Práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

_____, Conceição. **Gênero e etnia**: uma escre(vivência) de dupla face. Disponível em: <https://inegalagoas.files.wordpress.com/2020/05/gc3aanero-e-etnia-conceic3a7c3a3o-evaristo.pdf>. Acesso em: 17 de fev. de 2020.

SCHNEIDER, N. M. de B. M. L. (Org.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia, 2005.

GARCIA, Antônia dos Santos; GARCIS, Raul Garcis Jr. (Orgs.). **Relações de gênero, raça, classe e identidade social no Brasil e na França**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 132-158.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____, Márcia Aparecida & LEITE, Maria Isabel. **O desenho da criança pequena**: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED, GT de Educação Infantil, 1999. Caxambu/MG. Disponível em: https://www.scribd.com/document/64728417/desenhoinfantil?fbclid=iwar3qks_dp3zrpvvp8nbfcmv16npl_hvjpd_dv3c8ezja8lcdqp5dhcjekj. Acesso em: 23 nov. 2019.

_____, Márcia. **Mundos na ponta do lápis**: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. Linhas críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014. Disponível em: [https://bdpi.usp.br/bitstream/handle/bdpi/48394/mundos%20na%20ponta%20do%20lapis%20\(2014\).pdf;jsessionid=b88b2169f8b3aadfabf4151afd93303a?sequence=1&fbclid=iwar0ikpkbnuycvlrshon76wxltdedja7cboxl91lg_uhyndixt2qayeer_sm](https://bdpi.usp.br/bitstream/handle/bdpi/48394/mundos%20na%20ponta%20do%20lapis%20(2014).pdf;jsessionid=b88b2169f8b3aadfabf4151afd93303a?sequence=1&fbclid=iwar0ikpkbnuycvlrshon76wxltdedja7cboxl91lg_uhyndixt2qayeer_sm) Acesso em: 23 nov. 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____, Stuart. **Cultura e Representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

_____, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. 11 ed. Stuart Hall. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 103-133.

HARAWAY, Donna. **“Gênero” para um dicionário marxista**: a política sexual de uma palavra. In: Cadernos Pagu. Florianópolis. Campinas: UNICAMP, n° 22, jan./jun. 2004, p.201-246.

JURADO FILHO, L. C. **Cantigas de roda, jogo, insinuação e escolha**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Instituto Estudos da Linguística da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 1985.

KOHAN, Walter. Infância e filosofia. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância**: Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento (Orgs.), **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos (pp. 13-23). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, (2007).

_____, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: educação infantil e/é fundamental. *In*: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____, Sônia (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996. Disponível em: <http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/infancia.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____, Sônia. **Educação a contrapelo**. *In*: Revista Educação, São Paulo, ano II, n. p. 16-25, mar. 2008.

LORDE, Audre. Bons Espelhos não Baratos. *In*: **Textos Escolhidos de Audre Lorde**. Tradução: Lucas Vosh. Versão online, 1997. Disponível em: <https://apoiamutua.milharal.org/files/2014/01/AUDRE-LORDE-leitura.pdf>. Acesso em; 05 abr. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.7-34.

_____, Guacira Lopes, FELIPE, Jane & GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis RJ: Vozes, 2003.

_____, Guacira Lopes. **Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela. F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. *In*: MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela F. R. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, v. 1, p. 5-16.

_____, Dagmar E. Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: Guacira Lopes Louro; Jane Felipe Neckel; Silvana Vilodre Goellner. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 9-27.

_____, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de Ver e de se Movimentar pelos “Caminhos” da Pesquisa Pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. *In: COSTA, Marida Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisas nas fronteiras.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____, Dagmar E. Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In: Guacira Lopes Louro; Jane Felipe Neckel; Silvana Vilodre Goellner. (Org.). Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* Sed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 9-27.

PÉREZ, Carmen L.V.; Márcia, F. C. LIMA. **Ideias Ex-Cêntricas em Notas De Rodapé Sobre Alegria No Currículo.** Periódicos. UFES. p. 34-62. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19018/12920>. Acesso em: 30 out. 2019.

RABENHORST, Eduardo. **Heroísmo no feminino.** Gênero & Direito, v. 2, n. 1, 25 set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ged/article/download/16944/9649/>. Acesso em: 05 dez. 2019.

SABAT, Ruth. **Filmes Infantis e a Produção Performativa da Heterossexualidade.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003. 183p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3757> Acesso em: 03 jan. 2019.

SANTOS, Sandro V. Sales dos. **Socialização de gênero na Educação Infantil:** uma análise a partir da perspectiva das crianças. 2016. 313 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73-102.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros:** identidade, povo e mídia e cotas no Brasil. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

TEIXEIRA, Inês. A. de C.; LAROSSA, J.; LOPES, J. de S. M. Olhar a infância. *In: _____, I. A. de C.; LAROSSA, J.; LOPES, J. de S. M. (Org.). A infância vai ao cinema.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-28.

[Músicas]

BRAVA, Thiago; LIMA, Lucas; ALOISIO, Thiago. **Dona Maria.** Intérprete. *In: Dona Maria Thiago Btava part. Jorge Barcelos . In: Spotify.com/album. 2017. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/1uqofIktCiIpJZBitA6aur?highlight=:0dspotify:trackGqIEsFN3KakdPCMkgjre>. Acesso em: dez. 2019.*