

PEDAGOGIAS DE GÊNERO EM FILMES INFANTIS DE ANIMAÇÃO: ROMANTISMO, HEROÍSMO E INFATILIDADE PARA PRODUÇÃO DE FEMINILIDADES E MASCULINIDADES

Maria Carolina da Silva Caldeira¹

Resumo: Com base nos estudos culturais e nos estudos de gênero, este artigo analisa as posições de sujeito generificadas disponibilizadas por quatro filmes de animação: Toy Story, Monstros S.A., Procurando Nemo e Os Incríveis. Como metodologia, utilizou-se a etnografia da tela e análise de discurso de inspiração foucaultiana. A análise concluiu que nesses filmes demandam-se para as mulheres as posições de sujeito romântica, irracional e infantil e, para os homens, a posição de sujeito cuidador, corajoso e herói. Nesse sentido, os filmes analisados combinam a divulgação de posições femininas amplamente conhecidas em nossa sociedade, particularmente no que se refere a uma feminilidade pautada em padrões heteronormativos, ao mesmo tempo em que apresenta pequenas fissuras por meio das quais outras subjetividades podem emergir.

Palavras-chave: Gênero; Pedagogias culturais; Filmes infantis.

Gender Pedagogies in children's animation films: romanticism, heroism and infatality for the production of feminilities and male

Abstract: Based on cultural studies and gender studies, this article analyzes the gendered subject positions made available by four animated films: Toy Story, Monsters Inc., Finding Nemo and The Incredibles. As a methodology, screen ethnography and Foucauldian-inspired discourse analysis were used. The analysis concluded that in these films, the positions of romantic, irrational and childlike subjects are demanded for women and, for men, the position of caregiver, courageous and heroic subject. In this sense, the films analyzed combine the dissemination of female positions widely known in our society, particularly with regard to a femininity based on heteronormative patterns, while presenting small cracks through which other subjectivities may emerge.

Keywords: Gender; Cultural Pedagogies; Children's films.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as posições de sujeito generificadas disponibilizadas por quatro filmes de animação produzidos pela Disney e pela

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (mariacarolinasilva@hotmail.com)

Pixar: *Toy Story* (1995), *Monstros S.A* (2001), *Procurando Nemo* (2003) e *Os Incríveis* (2004). Inserido no campo dos estudos culturais em sua vertente pós-estruturalista, parte-se do pressuposto de que os diferentes artefatos midiáticos ensinam “modos de ser, estar e fazer considerados adequados e desejáveis” (PARAÍSO, 2002, p. 96) no que se refere ao gênero. Os filmes infantis – assim como diversos outros produtos da mídia – exercem, na perspectiva aqui adotada, uma pedagogia cultural.

A noção de pedagogia cultural foi desenvolvida com base no entendimento de que, na contemporaneidade, não apenas a escola, mas diferentes instâncias sociais educam os sujeitos (STEINBERG, 1997). Com base nesse conceito, considera-se que instituições como a mídia, ainda que não tenham o objetivo explícito de ensinar, “transmitem uma variedade de formas de conhecimento que, embora não sejam reconhecidas como tais, são vitais na formação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2001, p. 140).

Os artefatos aqui analisados, bem como seus/suas personagens, além de movimentarem quantias vultosas de dinheiro, têm uma grande centralidade na vida de muitas pessoas. Eles estão presentes em roupas, sapatos, tênis, utensílios domésticos, brinquedos, decoração de quartos, parques, livros, diversos materiais escolares etc., que fazem parte da vida de crianças e adultos/as. Também chama a atenção a presença que os/as personagens desses filmes têm na escola, tanto nos artefatos utilizados pelas crianças, como na decoração de muitas instituições e em atividades disponibilizadas às crianças. Além de movimentarem o mercado financeiro, os filmes mobilizam também desejos, sonhos, anseios, medos, aspirações de muita gente... Por meio deles, os/as espectadores/as são convidados/as a viverem histórias, a se emocionarem, a torcerem por certos/as personagens e a desejarem que outros/as sejam derrotados/as.

Este artigo considera, então, que esses artefatos, que fazem sonhar, torcer e desejar, estão diretamente envolvidas no processo de produção de sujeitos, na formação daquilo que se é e na produção de modos de vida. Eles ensinam “gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e usualmente diversas)” (LOURO, 1997, p. 41). A subjetividade é entendida aqui “como socialmente construída, como dialógica, como inscrita na superfície do corpo, [...] como resultado de práticas episódicas de auto-exposição, em locais e épocas particulares” (ROSE, 2001, p. 140).

Com base nas contribuições de Michel Foucault (1995), este trabalho considera que as posições de sujeito são produzidas por meio dos discursos que circulam na sociedade, das relações de poder engendradas e das práticas de si que os indivíduos praticam consigo mesmo. Por não serem essenciais ou nucleares, as subjetividades passam por um processo constante de construção e reconstrução, em que atuam diversas instâncias sociais e culturais, entre elas, os filmes de animação.

O objetivo do artigo é, então, analisar como os filmes articulam discursos, relações de poder e técnicas de si a fim de produzirem subjetividades genericadas, ou seja, que têm padrões e características que se associam aquilo que a sociedade produz e identifica como “feminino” e “masculino”. Parte-se do princípio de que gênero é “teoria explicativa dos processos históricos e culturais de construção do masculino e do feminino que, se pode dividir, normalizar e hierarquizar, também pode abrir brechas e acolher as diferenças” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 13). Como as prescrições de gênero não estão “garantida(s) e resolvida(s) de uma vez por todas, como não pode ser decidida e determinada num só golpe, a ordem precisará ser reiterada constantemente, com sutileza e com energia, de modo explícito ou dissimulado” (LOURO, 2004, p. 16) a fim de se manterem as relações que foram historicamente estabelecidas entre os gêneros. Esses filmes, portanto, se inserem na cadeia discursiva que produz gêneros e disponibiliza determinados modos de ser considerados como adequados a corpos identificados como masculinos ou femininos. Para analisar os filmes, utilizo como metodologia a “etnografia da tela” (BALESTRIN; SOARES, 2012) e elementos da análise de discurso foucaultiana.

Tendo em vista esses pressupostos teóricos, o argumento desenvolvido é o de que os filmes investigados apresentam diferentes versões sobre o que é ser homem e ser mulher, combinando a divulgação de feminilidades e masculinidades amplamente conhecidas na sociedade com a divulgação de posições de sujeito emergentes. Por um lado, são demandadas posições de sujeito femininas românticas, preocupadas com o namoro/casamento, relegadas ao mundo do interior, infantis e irracionais. As subjetividades masculinas, por sua vez, são apresentadas como fortes, corajosas, protetoras dos/as infantis e das mulheres. Por outro lado, é possível perceber a emergência de posições de sujeito diferentes das que tradicionalmente têm sido atribuídas a homens e a mulheres. Nesse sentido, pode-se perceber mulheres que trabalham em funções não-domésticas e que têm a marca da independência. Com relação às posições de sujeito masculinas, há a emergência do cuidado com o outro e da coragem

cuidadosa como marcas importantes. O estudo discute, então, o que significa em termos de gênero a remessa constante que esses materiais fazem a essas subjetividades distintas e conflitivas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo se insere na perspectiva dos estudos culturais em educação e dos estudos de gênero. O campo dos estudos culturais emergiu na Inglaterra, com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, em 1964, a partir dos estudos de Stuart Hall e Raymond Williams (COSTA, 2000). No Brasil, sua entrada no campo da educação aconteceu a partir dos anos 1990. Como apontam Wortmann, Costa e Silveira (2015, p. 32), na articulação desse campo com a educação, três tendências principais de estudo podem ser identificadas: a) a introdução de novas lentes teóricas para analisar questões, discursos e artefatos tradicionalmente relacionados à pedagogia; b) análise das variadas pedagogias em operação nos diversificados espaços culturais c) análise das questões de identidade-diferença. Este artigo insere-se particularmente na segunda vertente identificada pelas autoras, já que pretende analisar uma das pedagogias que ensina sobre gênero às pessoas.

O conceito de pedagogia cultural apresenta potencialidades para analisar esses artefatos, já que ele possibilita compreender como materiais diversos atuam na construção de subjetividades de determinado tipo. Por meio desse conceito, diferentes estudos têm mostrado que, na atualidade, a educação ocorre em “uma variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela” (STEINBERG, 1997, p. 101-102). De acordo com essa perspectiva, parece haver, na sociedade atual, um deslocamento da função de educar da escola para a mídia, o que torna fundamental a análise dos artefatos produzidos por essa instituição. Afinal, eles estão envolvidos nos processos por meio dos quais se produzem sujeitos de determinado tipo.

Para analisar o processo por meio dos quais esses filmes atuam na produção de posições de sujeito, este artigo parte do entendimento de que o sujeito não se constitui de uma essência. Pelo contrário, ele é resultado de um processo de produção. Dessa forma, considera-se que “o sujeito não passa de um efeito das práticas lingüísticas e discursivas que o constituem como tal” (SILVA, 2000, p. 15). Ele é resultado dos discursos que o interpelam e definem determinadas

posições. Na perspectiva adotada neste estudo, o discurso constitui os objetos de que fala (FOUCAULT, 1972). Nos filmes de animação circulam diferentes discursos, especificamente no que se refere ao gênero, que demandam determinadas posições de sujeito.

O processo de constituição de sujeitos também se dá por meio das relações de poder. Na perspectiva foucaultiana pode-se afirmar que “o indivíduo é um efeito do poder” (FOUCAULT, 2000, p. 183). Isso significa que o sujeito pode ser produzido nas práticas que dividem, separam, incluem e excluem, definindo quais posições de sujeito são normais e adequadas. Cabe registrar, porém, que, nessa perspectiva, o poder não é “um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras” (FOUCAULT, 2000, p.183). Pelo contrário, o poder é difuso, descentralizado, está presente nas diversas esferas sociais. Ele “nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 2000, p.183). Nesse sentido, as relações de poder produzem posições de sujeito que são hierarquizadas e consideradas como mais relevantes nos jogos estabelecidos, mas há sempre a possibilidade de resistência e emergência de outras posições de sujeito.

Por fim, é importante registrar que os sujeitos também são produzidos por meio de técnicas de si. Essas técnicas podem ser compreendidas como as que permitem aos indivíduos “operarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformaram-se a eles próprios” (FOUCAULT, 1993, p. 207). Assim, o processo de produção de sujeitos passa pelo exercício que os indivíduos fazem para se subjetivarem em relação a determinadas posições que são apresentadas em discursos e hierarquizadas por meio de relações de poder.

Outro conceito central à análise aqui realizada é o de gênero. Na perspectiva adotada neste artigo, ele pode ser definido como uma construção social, ou seja, não são as características sexuais, biológicas que importam, “mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir [...] o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade” (LOURO, 1997, p. 21). Em oposição a noções que limitam as características de homens e mulheres a fatores biológicos, considera-se aqui que as diferenças percebidas entre os sexos são construídas em relações sociais. Essas relações sociais, por sua vez, são permeadas por poder, já que,

como afirma Scott (1995, p. 86) “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Cabe registrar, porém, que o corpo não é um “cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos a personalidade e comportamento” (NICHOLSON, 2000, p. 12). Pelo contrário, o corpo só existe porque os discursos o denominam dessa forma. Nesse sentido, os corpos são nomeados como femininos ou masculinos em função dos discursos que os significam assim. Como afirma Butler (2003, p. 27), o entendimento de um corpo como masculino ou feminino é “em si mesmo uma construção”, feita por diferentes discursos, em diferentes momentos históricos. Essa posição se contrapõe à ideia de um corpo natural, um organismo que pré-existe ao ato do discurso. Dessa forma, pode-se dizer que os “corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (PRINS; MEIJER, 2002, p. 163).

Sendo assim, os diferentes discursos que circulam em determinado momento histórico nomeiam, constituem e produzem corpos que são lidos como femininos ou masculinos. Por essa razão, pode-se afirmar que as subjetividades generificadas não estão prontas desde sempre. Elas se modificam ao longo do tempo e “guardam a inconstância de tudo o que é histórico e cultural; por isso, às vezes escapam e deslizam” (LOURO, 2004, p. 17). Nesse sentido, a categoria gênero aponta para a noção de que “ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo” (MEYER, 2005, p. 16). Os diferentes artefatos culturais se constituem em uma importante instância que atua na produção constante de subjetividades generificadas.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme apontam Meyer e Paraíso (2012, p. 16), nas perspectivas pós-estruturalistas, a metodologia de pesquisa se refere a “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações”. Nesse sentido, a produção das informações da pesquisa é diretamente articulada às perguntas que foram formuladas e pressupõe um certo número de invenções, articulações e bricolagens a fim de possibilitar certas respostas ao que foi perguntado. Considerando o objetivo desta pesquisa,

utilizou-se como metodologia para produção das informações a etnografia da tela. Essa proposta metodológica usa procedimentos próprios da pesquisa antropológica (como longo período de contato com a tela/campo, observação sistemática e registro em caderno de campo, o estranhamento perante o que é familiar) para o estudo de textos midiáticos (RIAL, 2005; BALESTRIN; SOARES, 2012).

A etnografia da tela realizada aqui utilizou os seguintes procedimentos metodológicos: a) longo período de contato com os filmes, assistindo-os diversas vezes, ora continuamente, ora realizando interrupções para anotações; b) seleção de cenas relevantes ao objeto de estudo e sua descrição densa em caderno de campo; c) registro das ferramentas próprias da linguagem cinematográfica como “movimentos da câmera, iluminação, os componentes dos planos e dos cenários, a trilha sonora, as escolhas relativas à montagem e ao modo de narrar as histórias” (BALESTRIN; SOARES, 2012, p. 94).

Após a seleção das cenas, as informações foram analisadas, tomando como base alguns elementos da análise de discurso de inspiração foucaultiana, tais como: a) identificação de discursos que emergiam nas cenas; b) nomeação das estratégias, técnicas, táticas e tecnologias presentes nos filmes; c) análise das posições de sujeito demandadas; d) identificação das relações de poder que se estabelecem entre os personagens. Com base no cruzamento dessas duas abordagens – mas sem se ater a todos os aspectos nelas presentes – foi possível identificar algumas posições de sujeito que emergiam nos filmes aqui analisados.

O APAGAMENTO DA FIGURA FEMININA E SEU CONDICIONAMENTO AO MUNDO DO INTERIOR

Na maior parte dos filmes aqui analisados há poucas personagens identificadas como mulheres: em *Toy Story*, *Monstros S.A.* e *Procurando Nemo* quase não há personagens femininas adultas. Neles, as mulheres aparecem como coadjuvantes ou como figurantes. Sua presença, embora tenha alguma função, não é central para a trama a ser desenvolvida. Levando em consideração esse aspecto, esses filmes se diferenciam significativamente de outros bastante famosos. Considerando, por exemplo, os desenhos animados produzidos pelos Estúdios Disney na década de 1990, perceberemos que grande parte deles centra-se na narrativa de uma história de amor que tem como personagens centrais um casal heterossexual. Ariel e Eric, Bela e Fera, Alladin e Jasmine, Simba e Nala, Pocahontas e Smith, Mulan e Shang são alguns desses exemplos. Entretanto, nos

filmes aqui analisados há poucas personagens femininas exercendo papéis importantes nas tramas.

O que significa essa ausência das mulheres nessas histórias? Que sentidos há nesse apagamento da figura feminina? Que posições de sujeito podem ser produzidas a partir da ausência feminina nos filmes infantis? Talvez as mulheres estejam ausentes desses três filmes porque eles, de modo geral, não apresentam histórias de amor. Suas histórias se relacionam mais com outros gêneros cinematográficos (como a aventura, a comédia, a ação e a fantasia) do que com o romance. Certamente os filmes lançados na década de 1990 não se restringiam a esse gênero e, também, apresentavam ação e comédia em seus roteiros. Entretanto, se comparados aos filmes produzidos pela parceria Disney/Pixar, fica evidente que os primeiros trazem vários elementos do Romance que estão ausentes nos filmes aqui analisados, tais como a busca pelo “verdadeiro amor”, as dificuldades enfrentadas pelo casal principal para ficar juntos e o casamento heterossexual como objetivo final das relações.

Esse apagamento das mulheres de tramas cujo foco não é uma história de amor ensina ao público determinados modos de ser mulher. Afinal, não é apenas por meio daquilo que é dito que os diferentes artefatos ensinam algo ao seu público. Os silêncios, a supressão e a negação também se constituem em importantes estratégias “no interior das quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres” (MEYER, 2005, p. 17). Do ponto de vista da análise de discurso, a interdição se constitui em um dos mais evidentes procedimentos de exclusão (FOUCAULT, 1996). Por meio dela, ensina-se que nem todos/as podem dizer qualquer coisa, em qualquer lugar. No caso dos filmes aqui analisados, talvez seja possível pensar que a pouca presença de mulheres em tramas não românticas interdita a elas certas posições de sujeito. Além disso, nesses filmes ensina-se quem é a mulher pelo seu desaparecimento: ela não é a heroína, não é fundamental na condução da trama e poderia ser representada por qualquer outro personagem.

Ao excluírem as mulheres de narrativas de aventura, esses filmes reiteram uma série de características segundo as quais elas estão vinculadas ao amor romântico e à busca pelo casamento. Assim, se nos filmes de animação da década de 90 essa vinculação era explícita, em *Toy Story*, *Procurando Nemo* e *Monstros S.A.* esse mesmo sentido é divulgado, porém com estratégias diferenciadas. Não se ensina mais diretamente, apresentando o casamento como destino final das mulheres. Entretanto, ao não as apresentar como personagens relevantes nas

tramas de aventura, reitera-se a ideia de que mulheres “combinam” mais com romances, por exemplo do que com ação.

Isso fica evidente quando algumas mulheres presentes nas tramas estão diretamente envolvidas com o romance, sendo apresentadas como namoradas dos personagens principais, como, a namorada de Mike, Célia. A garota é, em vários momentos do filme, apresentada como romântica. Esse romantismo é até mesmo estimulado por Mike que sugere que ela deve “Pensar em coisas românticas”.

Esse vínculo das mulheres com o mundo do sentimento e do romance age de modo performativo para formar as subjetividades femininas românticas e sentimentais. Tendo em vista que “um ato performativo é aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela nomeia” (BUTLER, 1999, p. 167), pode-se dizer que os filmes reiteram a posição de sujeito mulher romântica tanto por sua exclusão da aventura, como pela vinculação ao amor. Cita-se, nos filmes, uma noção de feminilidade que tem sido divulgada em diferentes artefatos midiáticos. Como a força do ato performativo reside justamente na sua possibilidade de ser reconhecido como um modelo que corresponde a regras citadas em outros lugares, tais filmes reiteram a posição de sujeito mulher romântica que é também encontrada em diferentes artefatos.

Os filmes aqui analisados utilizam outras estratégias para produzir mulheres sentimentais e amorosas. O fato de que algumas das mulheres presentes nos filmes são mães age para articulá-las ao sentimento, ao cuidado com a casa, à docilidade e ao mundo interior. No único filme em que há uma mulher em um papel relevante (*Os Incríveis*), ela ocupa o papel de esposa, mãe e dona-de-casa, depois que foi impedida de exercer seu papel de super heroína. Além disso, em *Toy Story* há duas mães presentes: a mãe de Andy e a mãe de Sid. Seus nomes não são apresentados nas histórias. Elas são percebidas apenas como mães dos garotos, personagens cujo destaque é bem maior. A mãe de Andy aparece em algumas cenas: trata-se de uma mulher jovem, loira, que, de modo geral, veste sempre uma blusa larga e calça curta. Com relação à mãe de Sid, ouvimos apenas a sua voz, já que sua imagem não é mostrada no filme. Ambas aparecem sempre envolvidas com o cuidado com a casa e com os/as filhos/as.

Historicamente, o apagamento da figura feminina esteve muito ligado à sua presença no mundo do privado e do doméstico (PERROT, 2005). O cuidado com a casa, com os/as filhos/as e com o marido ocupava grande parte do tempo

de vida das mulheres, de tal modo que Perrot (2005, p. 31) afirma que a memória feminina “é uma memória do privado, voltada para a família e para o íntimo, aos quais elas estão de certa forma relegadas por convenção e posição”. Se por um lado, as mulheres eram confinadas ao mundo do interior e do doméstico, por outro lado, “o mundo público, sobretudo econômico e político, é destinado aos homens e é o mundo que conta” (PERROT, 2005, p. 31).

Pode-se dizer que, mais do que expressar uma divisão “natural” das tarefas existentes na sociedade, a divisão histórica operada entre o mundo feminino privado e o masculino público (ideia reiterada nos filmes aqui analisados) constitui-se em uma forma de exercício de poder sobre aquelas que são identificadas como mulheres. Afinal, o mundo masculino público é aquele que conta, é aquele no qual ocorrem as atividades consideradas como socialmente relevantes. Já o mundo feminino doméstico é aquele em que acontecem coisas desinteressantes, triviais e rotineiras. Essa divisão fica explícita em um trecho do filme *Os Incríveis*:

Cena de *Os Incríveis*: Beto está em seu trabalho na seguradora, atendendo a uma cliente quando o telefone toca. Ele pede licença para a cliente e atende. É Helena ligando para o marido, que atende entediado, enquanto a esposa comenta, dando banho em seu filho Zezé:

Helena: Tô ligando para comemorar uma coisa importante: acabou de verdade essa mudança!

Beto: Que legal, querida. E depois de três anos só acabou agora esta mudança?

Helena: Porque eu esvaziei a última caixa. Agora é verdade! - ela ri - Por que a gente tem tanta tralha?

Beto: Amor, eu tô com uma cliente.

Helena: Ah, pode salvar o mundo, uma apólice de cada vez. Ah! Eu tenho que buscar as crianças.

Enquanto Beto trabalha, Helena está envolvida com o final da mudança, dando banho no bebê, preocupando-se em buscar o filho e a filha na escola. A naturalidade com que a cena é apresentada não permite problematizar as relações de trabalho que são ali estabelecidas. Entretanto, as divisões sexuais do trabalho nada têm de natural. Elas se constituem em “construções sociais, elas próprias resultado de relações sociais” (KERGOAT, 2003, p. 56).

Embora seja variável de acordo com a sociedade e o momento histórico, a divisão sexual do trabalho “tem por característica a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e,

simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.)” (KERGOAT, 2003, p. 56). Isso significa que, além da distinção entre trabalho doméstico e trabalho exterior existe um processo de valorização de determinadas atividades, o que por sua vez implica em relações de poder desiguais entre homens e mulheres.

Essas relações sociais desiguais no mundo do trabalho são apresentadas de diferentes formas nos filmes investigados. Além da cena descrita acima e da presença das mulheres-mães em *Toy Story*, em *Monstros S.A.* não há uma única mulher trabalhando no “andar de sustos”, o lugar mais importante da empresa, já que nele são extraídos os gritos que geram a energia elétrica para a cidade. De modo geral, as mulheres que aparecem no filme trabalham em funções consideradas como femininas (telefonistas e secretárias). Nessas profissões, as atividades femininas “eram, quase sempre, controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias ou de apoio” (MEYER, 2005, 13).

Essas atividades de apoio são também, comumente, representadas como ligadas ao mundo do doméstico, já que estão vinculadas ao cuidado e à organização do espaço de trabalho. Para Hirata (2003, p. 16), “a relação entre trabalho doméstico e afetividade parece estar no próprio cerne dessa divisão”. Nesse sentido, pode-se dizer que, ao reiterarem a ideia segundo o qual o trabalho ideal para a mulher é o trabalho doméstico ou as tarefas de apoio, os filmes produzem a posição de sujeito mulher afetiva e amorosa, já que parece ser esse o pressuposto que faz com que as mulheres sejam, constantemente e por diferentes artefatos culturais, remetidas à esfera do doméstico e do privado.

As relações de trabalho desiguais entre homens e mulheres têm sido criticadas há mais de cinco décadas pelo movimento feminista (KERGOAT, 2003). Entretanto, cabe ressaltar que “as mudanças na divisão do trabalho doméstico são muito lentas” (HIRATA, 2003, p. 16). Apesar das lutas e do avanço tecnológico que permitiria tornar o trabalho doméstico menos penoso, ainda existem muitas desigualdades relacionados ao gênero em termos de trabalho. Considerando que filmes como os aqui analisados continuam a divulgar raciocínios, segundo os quais as mulheres se vinculam ao mundo do trabalho doméstico e desvalorizado, enquanto os homens ocupam os postos considerados como socialmente relevantes, possivelmente tais mudanças serão ainda mais lentas. Afinal, se desde criança aprende-se, por meio de pedagogias culturais diversas, a não questionar essa divisão sexual do trabalho, romper com essa cadeia

discursiva que produz por meio de relações desiguais de poder hierarquias no mundo do trabalho não é tarefa fácil.

Cabe lembrar, porém, que na perspectiva foucaultiana de poder, este prevê sempre a resistência, pois ele se constitui em “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (FOUCAULT, 1995, p. 240). Essas ações, por sua vez, não são nunca previsíveis, já que não é possível saber, efetivamente, o que ocorrerá no exercício de poder.

Dessa maneira, é possível perceber, tanto na sociedade como nos filmes aqui analisados, alguns focos de poder que resistem à divisão sexual desigual do trabalho. No caso dos filmes aqui analisados, essa resistência pode ser evidenciada em Roz, personagem do filme *Monstros S.A.*. Apresentada inicialmente como uma secretária preocupada com a burocracia, ao final do filme descobre-se que ela desempenha um papel central no mundo monstro. Quando Mike e Suelley desvendam o plano de sequestro de crianças e conseguem prender o responsável por toda a trama, descobrem, também, que Roz é a Agente Número 1 da Agência Detectora de Crianças, o órgão responsável por evitar a presença infantil no mundo monstro, já que se acredita nesse filme que as crianças são tóxicas. Ela ocupa um papel central na estrutura e organização da sociedade na qual se encontra.

No entanto, para o exercício de sua profissão Roz precisa se esconder atrás de uma profissão considerada como mais feminina. Talvez a presença de uma mulher em um posto de gerência venha ao encontro de um fenômeno que vem acontecendo em nossa sociedade na contemporaneidade “a feminização da categoria gerencial e das profissões intelectuais superiores” (HIRATA, 2003, p. 18). Apesar de estarem assumindo esses postos, as mulheres durante muito tempo ganharam menos do que os homens, quando ocupam o mesmo posto. Roz é apresentada também como uma personagem feia, pouco feminina e agressiva. Parece que para ocupar postos mais altos de trabalho, as mulheres precisam se aproximar daquelas características historicamente atribuídas aos homens.

Roz apresenta fissuras na construção das posições de sujeito femininas ao apresentar a mulher trabalhadora como uma posição possível de ser ocupada por personagens femininas. Essas fissuras podem, desde que devidamente exploradas e trabalhadas, operar na divulgação de sentidos diferenciados a respeito das mulheres. Além disso, ao apresentarem essas narrativas, os filmes disponibilizam

posições de sujeito que não estão vinculadas apenas ao mundo do doméstico e do privado.

A INFANTILIZAÇÃO DAS PERSONAGENS FEMININAS E A INFÂNCIA FEMININA

Neste tópico, analisa-se como é estabelecida nos filmes uma relação entre mulheres e infantilidade, bem como de que maneira as meninas crianças são posicionadas. Para essa análise, o conceito de dispositivo de infantilidade foi de fundamental importância. Esse dispositivo utiliza diferentes elementos discursivos e não discursivos a fim de dotar os seres no início de sua vida com características nomeadas como infantis (CORAZZA, 2002). Corazza (2002) mostra como ele passou a operar a partir da Modernidade no Ocidente e, desde então, vem operando na produção de sujeitos infantis. Esse dispositivo, porém, não incluiu apenas as crianças. Embora ele tenha, sem dúvida, incidido de forma mais direta sobre os seres humanos em seus estágios iniciais de existência, outros indivíduos também foram, ao longo do tempo, considerados infantis. Essas outras figuras, nomeadas por Corazza (2004, p. 322) como a “Companhia das Crianças”, são “as mulheres dependentes, as/os negras/os [...], as/os loucas/os, as/os doentes, as/os regressivos, as/os prisioneiros, os homens que não cresceram, as/os pobres, as artistas, os/as revolucionários/as, os/as irreverentes, todas estas espécies de infantes-infames”.

A aproximação das mulheres com os infantis fica evidente em *Procurando Nemo*, sobretudo na personagem Dory. Em vários momentos da trama, ela, embora seja uma peixe adulta, aparece ao lado dos personagens infantis, brincando com eles, divertindo-se, se comportando como uma igual. Em certo momento do filme, a peixe afirma que “adora brincadeiras”. Essa preferência é, inclusive, utilizada por Marlin para convencer Dory a fazer o que ele quer.

A brincadeira é apresentada aqui como uma linguagem que une infantis e mulheres. Como aponta Corazza (2002, p. 60) desde muito cedo na história da infantilidade o vínculo entre crianças e brinquedos foi forjado, de modo que “sempre que se pensasse nelas, as associasse com isto e se dissesse: - É de brincar e jogar que as pequenas mais gostam!”. Parece que, nos filmes, a associação entre infantis e brincadeiras não se limita aos indivíduos em seus primeiros anos de vida. Ela se estende ao grupo feminino. As mulheres, por serem infantis, teriam

gostos semelhantes aqueles dos indivíduos nos primeiros estágios da vida. Eles/as constituiriam uma equivalência: mulheres=crianças (CORAZZA, 2002, p. 63).

Essa igualdade justifica uma semelhança no modo como mulheres e infantis são tratados. Ambos precisam ser cuidados e guiados por um adulto do sexo masculino. No caso de Dory, a justificativa para o cuidado que se exerce sobre ela refere-se ao fato de que a peixe sofre de “perda de memória recente”, o que faz com que ela se esqueça de informações que lhe foram dadas alguns segundos atrás. Essa característica coloca Dory e Marlín em situações de perigo, sendo que os dois escapam de muitas delas com a ajuda do peixe.

Essa característica da peixe pode ser interpretada como um tipo de irracionalidade. Ao longo da história, as mulheres – assim como os infantis – foram identificados como o “Outro da Razão: elas contêm o irracional” (WALKERDINE, 1995, p. 213). Mulheres e infantis foram “constituídos por estratégias que subordinaram a sua identidade e que a distribuíram junto a outras individualidades, também nascidas débeis, secundárias, insignificantes, anormais” (CORAZZA, 2002, p. 197). Em *Procurando Nemo*, Dory, além de ser identificada com os infantis é também aproximada dos loucos. Isso se evidencia, por exemplo, quando Dory afirma que sabe falar a língua das baleias, Marlín diz: “Não, você não fala Baléieis. Você é louca!”.

Percebe-se aqui a dualidade segundo a qual a racionalidade feminina é significada ao longo da história. Primeiramente critica-se a mulher por ela ser irracional, afirmando-se, por exemplo, que mulheres são loucas. Entretanto, se as mulheres apresentam características de inteligência (como no caso de Dory, que fala outro idioma e sabe ler) elas continuam sendo nomeadas como loucas, uma vez que a racionalidade feminina se constitui em um risco para o modelo racional masculino (WALKERDINE, 1995).

Se, por um lado, as mulheres são infantilizadas, há também uma construção generificada das personagens crianças nos filmes aqui analisados. De modo geral, desde muito cedo, os meninos são, nos filmes aqui analisados, vinculados ao mundo da atividade e da ação, enquanto as meninas são relegadas à invisibilidade e ao mundo do doméstico. Assim, em *Toy Story* a menina Hannah é apresentada brincando com suas bonecas, cuidando de um chá, organizando uma reunião feminina, enquanto vemos seu irmão Sid explodindo brinquedos, andando de skate pelas ruas, frequentando os espaços públicos. De modo semelhante, os

irmãos Violeta e Flecha são apresentados com características opostas: enquanto a menina tem como poder a capacidade de ficar invisível, o garoto é super veloz.

Seria a invisibilidade de Violeta um comportamento esperado para as meninas? Estaria isso vinculado ao discurso corrente sobre a mulher e já analisado anteriormente, segundo o qual “a atuação das mulheres deveria se dar sempre ‘nos bastidores’”? (FELIPE, 2000, p. 120). Certamente esse é um dos significados possíveis de serem atribuídos à história de *Os Incríveis*. Entretanto, um filme, como um artefato direcionado para o grande público, precisa ter múltiplas entradas, ou seja, precisa direcionar-se para públicos diversos, pela sua necessidade comercial (ELLSWORTH, 2001).

Dessa forma, é possível perceber que em *Os Incríveis* há uma outra possibilidade de vivência para a infância feminina. Isso fica evidente no outro super poder que Violeta tem: a capacidade de lançar campos de força em torno de si mesma. Embora a princípio sua habilidade para criar esses campos seja pequena, gradativamente ela vai aumentando, ao ponto de, ao final do filme, a menina ser capaz de proteger toda a sua família de uma explosão. A força do campo magnético aumenta na mesma medida em que aumenta a confiança da garota.

Essa mudança no comportamento da garota reflete em toda a sua vida, mesmo quando esta assume sua identidade secreta. Assim, já em uma das cenas finais do filme, Violeta aparece conversando com um garoto de quem se escondera no início da história. Ele é quem aparece tímido, desconcertado de tal forma que sua voz chega a “afinar”. Violeta toma as rédeas da situação, sugerindo que se encontrem no cinema e dizendo que ela “paga a pipoca”. Parece que, aqui, o sentido produzido é outro bem diferente daquele produzido inicialmente: Violeta aparece como segura, dona da situação e, também, revelando certa independência. Porém, essa atitude só é possível após um período de mudança e crescimento. Nesse sentido, há que se destacar mais uma possível fissura nos discursos produzidos sobre as mulheres: ainda que os filmes reafirmem a timidez e a insegurança como características femininas, eles afirmam uma possibilidade de se operar exercícios sobre si mesma a fim de se construir de outra forma. Demanda-se, dessa forma, a posição de sujeito *menina independente e confiante*.

CUIDADORES E HERÓIS: AS POSIÇÕES DE SUJEITO DEMANDADAS PARA PERSONAGENS MASCULINAS

Na perspectiva teórica aqui adotada, compreende-se que gênero é uma construção relacional. Isso significa que homens e mulheres são definidos, muitas vezes, por oposição de determinadas características. Isso implica que “não se pode conceber mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens, nem homens, exceto quando eles forem diferenciados das mulheres” (SCOTT, 1992, p. 87). Essas diferenças são percebidas e valorizadas em meio a relações de poder, que acabam por criar hierarquias entre os gêneros.

Dessa forma, a definição de posições de sujeito para serem ocupadas por mulheres cria também posições de sujeito a serem ocupadas por homens. As posições masculinas terão, então, características opostas às femininas. Assim, se as mulheres são irracionais, inseguras e, por isso, correm perigos, os personagens masculinos são marcados pelo cuidado para com as mulheres e para com os/as infantis, por serem racionais. Essa marca da subjetividade masculina fica evidente em *Procurando Nemo*, já que Marlín é responsável tanto por cuidar do filho (e para isso ele não hesita em atravessar todo o Oceano para resgatar Nemo), como por guiar Dory, que sem ele provavelmente não conseguiria sair das situações de perigo nas quais se coloca.

O cuidado como uma marca importante dos personagens homens pode ser evidenciado, também, pelo fato de que, em dois dos quatro filmes aqui analisados, as mulheres são excluídas até mesmo do cuidado infantil, tarefa que secularmente tem sido atribuída a elas. Em *Monstros S.A.* e *Procurando Nemo* há famílias compostas apenas por homens e seus/suas filhos/as como a família de Marlín e Nemo, o núcleo composto por Mike e Suelley e responsável pelo cuidado de Boo e a família de tartarugas que Marlín conhece quando está viajando pelo mar.

De modo geral, essas famílias compostas apenas pelo pai se relacionam bem e não parece haver qualquer tipo de problema pelo fato da não existência de uma mãe. Se, por um lado tal atitude pode ser entendida como uma mudança nas relações sociais (já que se atribui aos homens tarefas comumente destinadas às mulheres), por outro, pode-se analisar esse fato como integrante do processo de “remasculinização da sociedade”, como o denomina Santomé (1995). Para esse autor, por meio de textos culturais que excluem a mulher da vida familiar, pode-se estar divulgando o entendimento de que “as mulheres não são

imprescindíveis nem para cuidar dos filhos e filhas” (SANTOMÉ, 1995, p. 172). Parece que essa ideia é apropriada para analisar a narrativa de *Procurando Nemo* e *Monstros S.A.* já que as famílias apresentadas no filme conseguem resolver os seus problemas sem recorrer à figura materna. Nesse sentido, produz-se a posição de sujeito homem cuidador.

Outra característica demandada para os homens se refere à coragem. Embora ela seja recorrentemente associada ao masculino em diferentes artefatos culturais, nesses filmes valoriza-se um tipo específico de coragem voltado ao cuidado com o outro. Assim, demanda-se o homem corajoso cuidador, como se evidencia no excerto a seguir:

Cena de Os Incríveis: Síndrome, o vilão do filme, confronta o Senhor Incrível após destruir o avião em que estava a família do herói. O vilão se vira e o Senhor Incrível se esforça para pegá-lo. Ele não consegue, mas pega a auxiliar do vilão, Mirage. Após um confronto, no qual Síndrome incita o Senhor Incrível a ferir sua auxiliar, o que este acaba não fazendo. Depois disso, Síndrome e Mirage têm o seguinte diálogo:

Mirage: Ele não é um homem fraco.

Síndrome: O quê?

Mirage: Valorizar a vida não é fraqueza.

Síndrome: Ah, olha aqui, se você está falando do que aconteceu na câmara de confinamento, eu tinha tudo sob controle.

Mirage: E despezá-la não é força.

Síndrome: Olha, eu blefei, minha querida, só isso. Eu sabia que ele não ia ter coragem...

Mirage: Quando quiser apostas, aposte a sua vida.

Mirage sai da sala, brava, deixando Síndrome sem entender.

O filme utiliza a seguinte técnica visual: a cada momento a câmera focaliza, ora os olhos do Senhor Incrível, ora os olhos de Síndrome. A cena mostra claramente a oposição entre o que se poderia pensar serem dois modelos de coragem: de um lado, temos um homem segurando uma frágil mulher e, de outro, temos outra personagem que friamente incita o primeiro a matá-la. A coragem considerada como heroica está vinculada ao cuidado com a vida do/a outro/a, à valorização do/a outro/a como alguém importante. Nesse processo, o herói, além de ser alguém capaz de controlar-se, é alguém que zela pelo outro, que se constitui em um protetor dos/as mais fracos/as.

Dessa forma, mesmo que o desejo do Senhor Incrível no confronto descrito seja o de ferir aquele/a que destruíram o avião no qual sua família viajava,

ele deve conter-se e controlar-se para permanecer sendo um herói. O Senhor Incrível, para permanecer sendo alguém que valoriza a vida, precisa exercer controle sobre seus atos a fim de governar-se. A técnica acionada aqui é a do autocontrole. Ele precisa “dominar a própria vontade a serviço do caráter, por meio da inculcação de hábitos e rituais de autonegação, prudência e ponderação” (ROSE, 2001, p. 42). O Senhor Incrível precisa refletir sobre a situação em que se encontra para agir de acordo com o código moral que deve reger a vida de um herói. Essa posição de sujeito homem corajoso precisa, portanto, articular-se ao cuidado a fim de produzir homens que sejam também heróis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que efeitos podem ser extraídos dessas enunciações diferenciadas sobre mulheres e homens nos filmes aqui analisados? Em síntese, pode-se afirmar que os filmes utilizam estratégias variadas para construir posições de sujeito femininas e masculinas. Esses modelos, de modo geral, reiteram aqueles existentes na sociedade e em outros artefatos culturais contemporâneos. Por um lado, as subjetividades femininas são confinadas ao mundo do doméstico, à sentimentalidade e à infantilidade, produzindo as posições de sujeito mulher romântica e mulher infantil. Por outro lado, as subjetividades masculinas são apresentadas com características opostas: são racionais e apresentam a coragem como uma de suas marcas. Nesse sentido, é demandada a posição de sujeito homem herói e homem corajoso. Como esses sentidos podem ser encontrados em outros artefatos, eles se inserem na cadeia discursiva que tem agido performaticamente para formar homens e mulheres com essas características (BUTLER, 1999).

Entretanto, pela não fixidez das relações de poder e pelo caráter de reciprocidade que as mesmas têm, há a emergência de outros modos de vivência dos gêneros nos filmes analisados. Assim, homens podem ser apresentados como mais sentimentais ao se envolverem no cuidado com os/as filhos/as e com as famílias; mulheres podem aparecer trabalhando no mundo exterior; e meninas podem aprender a se tornarem mais fortes e independentes. Demandam-se, assim, as posições de sujeito mulheres trabalhadoras, mulheres meninas seguras e independentes e homem cuidador.

Como afirma Foucault (1995, p. 248) “no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades

essencialmente renitentes”. Nesse sentido, os filmes de animação que foram objeto de análise neste artigo se inserem na lógica reiterativa que afirma determinadas características como masculinas e femininas. Ao mesmo tempo, eles apresentam possibilidades de fissuras para que outros modos de vida emerjam, causando instabilidades naquilo que historicamente se constitui como masculino e feminino e possibilitando a visibilidade de outros modos de ser e estar no que se refere ao gênero.

REFERÊNCIAS

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. “Etnografia da tela”: uma aposta metodológica. In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 87-110.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 153-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.

CORAZZA, Sandra. **História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2004.

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

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 7-76.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1. 2000, 115-131. jan/jun, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**. Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFYS H. & RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro, Forense, 1995, pp. 226-259.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

HIRATA, Helena. Por quem os sinos dobram: globalização e divisão sexual do trabalho. In: SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de. **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003, pp. 15-30.

KERGOAT, Danielle. Divisão sexual o trabalho e relações sociais de sexo. In: SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de. **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003, pp. 55-64.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2005, pp. 9-27.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In: MEYER, Dagmar. PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-22.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 8, n. 2, pp. 9-41. 2000.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar**. Tese de Doutorado, UFRJ, 2002.

PARAÍSO, Marlucy; CALDEIRA, Maria Carolina. Apresentação. In: In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidade**. 2018.

PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, 1/2002.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 137-204.

SABAT, Ruth. Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade. **Tese de doutorado**, Porto Alegre, UFRGS, 2003.

SANTOMÉ, Jujo. As culturas negadas e silenciadas no currículo escolar. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. pp.159-177.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 71-99. Jul/dez, 1995

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos Monstros: os prazeres e perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H et al. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

RIAL, Carmen. Mídia e sexualidades: breve panorama dos estudos de mídia. In: GROSSI, M. (Org) **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, pp. 107-136.



WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 20, n. 2. pp. 207-226. Jul/dez, 1995.

WORTMANN, M. L. C.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 32-48, 14 abr. 2015.

Recebido em 20 de dezembro de 2020

Aprovado em 16 de fevereiro de 2021