COMO PODE UMA PEDAGOGIA VIVER FORA DA ESCOLA?

Estudos sobre Pedagogias Culturais

SYNTAGMA

ORGANIZAÇÃO:

Fernanda Amorim Accorsi
João Paulo Baliscei
Samilo Takara

Capa > João Paulo Baliscei
Diagramação > Sara Restier
Coordenação Editorial > Celso Moreira Mattos
Revisão >Késsia Kele Flor de Lima
Produção Eletrônica > Syntagma Editores

Avaliação > Textos avaliados às cegas e aos pares

Conselho Científico Editorial:
Dr. Antonio Lemes Guerra Junior (UNOPAR)
Dr. Aryovaldo de Castro Azevedo Junior (UFPR)
Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)
Dr. José Ângelo Ferreira (UTFPR-Londrina)
Dr. José de Arimatheia Custódio (UEL)
Dra. Pollyana Mustaro (Mackenzie)
Dra. Vanina Belén Canavire (UNJU-Argentina)
Dra. Elza Kioko Nakayama Murata (UFG)
Dr. Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR-Apucarana)
Dra. Ana Claudia Bortolozzi (UNESP-Bauru)
Dra. Denise Machado Cardoso (UFPA)
Dr. Marcio Macedo (UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F363 Como pode uma pedagogia viver fora da escola? Estudos sobre pedagogias culturais. / Organizado por Fernanda Amorim Accorsi, João Paulo Baliscei e Samilo Takara – Londrina : Syntagma Editores, 2021.
404 p.

ISBN: 978-65-88724-08-8

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Cultura. I. Título. II. Accorsi, Fernanda Amorim. III. Baliscei, João Paulo. IV. Takara, Samilo.

CDD: 370
CDU - 37

SYNTAGMA

Copyright © 2021, Syntagma Editores Ltda., Londrina (PR), verão, janeiro de 2021.
www.syntagmaeditores.com.br

SUMÁRIO

Prefácio 10
Apresentação 14
Organização 394
Autores e Autoras 399

SEÇÃO 1 ESTUDOS DE GÊNERO, MÍDIAS E PEDAGOGIAS CULTURAIS: ANÁLISES

1 *Double Trouble* em *She-Ra e as Princesas do Poder* (2018): a construção de narrativas identitárias que desestabilizam os papéis de gênero
Bruna Augusta Marques
Debora Primo
Emilly Anselmo Pereira
25

2 Representações de gênero no jogo *FreeFire*: uma problemática fundamentada na cultura visual
Carolina Cordeiro Siqueira
Diego Paiva Bahls
Felipe Rodrigo Caldas
50

3 Videoclipes e escola: como abordar questões de gênero e identidade
Eloiza Amália Bergo Sestito Silva
Rosiane Cristina de Souza
75

4 **Análise entre as semelhanças e diferenças da representação da mulher artista nos livros didáticos de Arte no ensino médio da rede pública e de uma escola privada**
Julia Caroline de Matos
Raony Robson Ruiz
92

5 **Questões de gênero na produção cultural para crianças**
Daniela Finco
Fernanda Roveri
118

6 **"Botando o machão pra fora": o projeto de masculinização dos meninos e as Pedagogias Culturais na animação *Mulan* (1998)**
João Paulo Baliscei
136

7 **Um "Feliz Dia dos Pais" para quais pais? O caso de Thammy Miranda e a representatividade de masculinidades dissidentes**
Maddox (Cleberson Diego Gonçalves)
João Paulo Baliscei
159

8 **Velhices pedagógicas em *Grace e Frankie***
Fernanda Amorim Accorsi
183

SEÇÃO 2 ATRAVESSAMENTOS ENTRE CORPO, SEXUALIDADE E CULTURA: PEDAGOGIAS CULTURAIS

9 **“Eu também sou fruto de uma cultura”: contradições entre crenças pessoais e temáticas de escola “sem” partido, gênero e sexualidade nas compreensões de educadoras**
Jean Pablo Guimarães Rossi
Ricardo Fernandes Pátaro
Eliane Rose Maio
207

10 **Culturas, artes e “biologias”: pulverizar os pensares colonizados e marcas outros possíveis para as corpas, os gêneros e as sexualidades que não se dobram**
Maddox (Cleberson Diego Gonçalves)
Fabiana Aparecida de Carvalho
Eliane Rose Maio
237

11 **O corpo gordo na novela *Carrossel* e a Pedagogia Cultural**
Giane Rodrigues de Souza de Andrade
261

12 **Corpos (in)decentes nas mídias: Pedagogias Culturais na formação docente**
Samilo Takara
277

13 **Continue a travecar – Ensaio sobre afetos colaterais**
Lua Lamberti de Abreu
292

SEÇÃO 3 OUTRAS LEITURAS DAS PEDAGOGIAS CULTURAIS

14 **Pedagogia Cultural e Cultura Visual: um novo olhar para a Educação**
Dryelly Martina Santos
313

15 **Cinema negro na escola: linhas de poder-saber e interlocuções entre práticas representativas, culturais e pedagógicas**
Eva Alves Lacerda
Lucas Men Benatti
332

16 **Fontes jornalísticas sob a perspectiva dos processos civilizadores: sugestões teórico-metodológicas de análise**
Ana Flávia Braun Vieira
Miguel Archanjo de Freitas Junior
352

17 **A Beatlemania como uma didática cultural da cena rock e o ensino da criação publicitária**
Ludmila Martins Naves
372

PREFÁCIO

Prefácio

"Essas pedagogias estão nas ruas, na arquitetura, nos cinemas, nos teatros, nos museus, nas bibliotecas, nos livros, nas instituições, nos shoppings, nas exposições de arte, nos games [...]"

Teresa Kazuko Teruya[1]

Escrevo este prefácio em plena pandemia no dia 20 de novembro de 2020, Dia da Consciência Negra. Desde o dia 18 de março de 2020, dia do aniversário de 90 anos do meu pai, Kyoei Teruya, ouvimos diariamente nas mídias, nesses 8 meses, número de mortes e o número de infectados por covid 19. Palavras como: lockdown ou isolamento social ou confinamento, quarentena, distanciamento social, álcool 70% e uso de máscaras fizeram parte do nosso cotidiano. Vários canais de YouTube ensinam como fazer moldes e como costurar as máscaras de proteção contra o covid. Dessa forma, eu aprendi a confeccionar mais de 100 máscaras.

O YouTube é uma plataforma de visualização de vídeos acessível a qualquer pessoa que queira abrir um canal e enviar suas produções. Ao fazer isso, o YouTube se constituiu em um oceano de redes virtuais

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Unesp/Campus de Marilia. Professora aposentada e professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Acesse o livro: https://nt5.net.br

de compartilhamento de vídeos para todos os gostos e preferências, desde assuntos banais, fake news, cotidianos pessoais e até discursos acadêmicos e/ou científicos de todas as áreas de conhecimento. Essa plataforma digital, portanto, acumulou uma gigantesca quantidade de vídeos que permitem ensinar habilidades técnicas, conhecimentos de diferentes naturezas, valores, modos de ser, pensar e agir no mundo. Assim, esses canais produzem pedagogias culturais para atender a todos os tipos de público, em nível global.

Os artefatos midiáticos possuem um potencial pedagógico para produzir significados que são compartilhados e intercambiados através das diferentes linguagens na constituição subjetiva do sujeito. Esses saberes produzidos são reproduzidos nas telas da TV ou do smartfone. Nesse momento de isolamento social, por causa da pandemia, esses artefatos midiáticos, disponibilizados nas plataformas digitais, deslocaram as pedagogias para fora da escola, adentrando o espaço do lar e outros espaços. Nunca se consumiu tantas pedagogias culturais por meio dos dispositivos tecnológicos, móveis ou fixos, de comunicação, informação e entretenimento.

Dessa forma, respondo à pergunta do livro: **Como pode uma pedagogia viver fora da escola?** Nas pesquisas ancoradas nos Estudos Culturais, com foco nas pedagogias culturais, localizamos um universo de artefatos em diferentes espaços não escolares que articulam as pedagogias e as culturas. Estas pedagogias estão nas ruas, na arquitetura, nos cinemas, nos teatros, nos museus, nas bibliotecas, nos livros, nas instituições, nos shoppings, nas exposições de arte, nos games, espaços esportivos entre outros. Dizemos pedagogias, no plural, porque foram criadas várias pedagogias, por exemplo: pedagogias das ruas, pedagogia do consumo, pedagogia social, pedagogia hospitalar e pedagogia empresarial. Paulo Freire, por exemplo, criou as pedagogias que se estabelecem tanto no espaço da educação formal quanto no espaço da educação social, tais como: pedagogia do oprimido, da esperança, da autonomia, da pergunta e outras.

Destaco que Fernanda Amorim Accorsi, João Paulo Baliscei e Samilo Takara, as três pessoas organizadoras deste livro, tiveram suas presenças marcantes junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psi-

copedagogia, Aprendizagem e Cultural – GEPAC na UEM, sob a liderança de Geiva Carolina Calsa e eu, dando vida acadêmica ao grupo. Ao terminar seus doutorados, prestaram concursos e se efetivaram como docentes, dando continuidade às pesquisas na linha dos Estudos Culturais e Estudos da Cultura Visual. Para mim, é muito gratificante manter essas parcerias nas produções acadêmicas e perceber que a vida segue e que o nosso trabalho continua.

Manter esses vínculos acadêmicos com pessoas que conviveram cotidianamente por um período, compartilhando ideias, pensamentos, angústias, dúvidas e posicionamentos, sintonizados em um mesmo referencial teórico, fortalece as nossas pesquisas e, dessa forma, construímos uma comunidade acadêmica em nível nacional. Mesmo que agora os corpos se distanciaram fisicamente, estabelecemos os laços entre afinidades de pensamento que problematizam os regimes de verdades.

Assim, os autores e as autoras, que compõem os capítulos deste livro, focaram nas pedagogias culturais e fizeram análises das representações de feminilidades e masculinidades, identidades culturais, representações sobre corpo, sexualidade e cultura que ensinam sobre padrões de beleza, dimensões políticas. Para isso, analisaram games, anúncios publicitários, desenhos animados, livros didáticos, filmes, séries, novelas, jogos, grupos musicais, imagens de cartazes e *outdoors.*

Estas pesquisas analisam a cultura hegemônica, que se estabelece como a melhor produzida pela humanidade, imposta pela colonialidade, e que estão presentes em nosso dia a dia. Assim, propõem metodologias de análise cultural, análise da cultura visual e estudos de gênero, a fim de desconstruir subjetividades colonizadas, favorecendo novas investigações que rompem as fronteiras do canônico e abrem novas perspectivas teóricas e metodológicas.

Florianópolis, 20 de novembro de 2020.

APRESENTAÇÃO

Apresentação

Pedagogias Culturais: peixe vivo, água fria e a sua companhia

Fernanda Amorim Accorsi[1]
João Paulo Baliscei[2]
Samilo Takara[3]

Como pode um peixe vivo
Viver fora da água fria?
Como poderei viver
Como poderei viver
Sem a sua, sem a sua
Sem a sua companhia?

Este livro é resultado de encontros afetivos, acadêmicos, teóricos, conceituais, políticos, éticos e estéticos. As pessoas que organizam a obra são amigas e se encontraram em processos formativos de Pós-Graduação, entre 2012 e 2018, em Maringá – PR. Passado

[1] Doutora em Educação (PPE-UEM), professora adjunta do Departamento de Educação (DEDI), Campus Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), coordenadora do grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA). E-mail: accorsifer@gmail.com
[2] Doutor em Educação (UEM), professor no curso de Artes Visuais, na UEM, e coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI. E-mail: jpbaliscei@uem.br
[3] Professor Adjunto do Departamento de Educação e da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola no *Campus* Rolim de Moura e do professor permanente na linha de Formação Docente do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação no *Campus* José Ribeiro Filho da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pós-Doutorado em Comunicação (UEL/PR). Doutorado e Mestrado em Educação (UEM/PR). Graduado em Comunicação Social - Jornalismo (Unicentro/PR). e-mail: samilo@unir.br.

alguns anos, hoje, residimos em cidades, estados e regiões diferentes e atuamos, separadamente, em três instituições de Ensino Superior: A Universidade Federal de Sergipe - UFS, a Universidade Estadual de Maringá – UEM, e a Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Apesar da distância física que nos separa, pelas especificidades e condições de 2020, neste ano, especialmente, temos atuado juntos no trabalho emergencial remoto, oportunidades de diálogo e trocas virtuais, desde o início do período de distanciamento físico, que ocorreu como medida de enfrentamento à pandemia do Covid-19.

A cantiga popular brasileira "Peixe Vivo", cujos versos, inclusive, compõem a epígrafe deste texto, de certo modo, ilustra a coparticipação que cada uma das pessoas, que organizaram esse livro tem na vida, na história e na trajetória profissional das outras duas. A pergunta "Como poderei viver sem a sua companhia?" não apenas sinaliza um saudosismo de um tempo em que os encontros físicos eram recorrentes, como também se queixa e reclama pela presença do outro. Esse livro, portanto, reúne e celebra nossas conquistas e vínculos acadêmicos, científicos e profissionais, os quais são, indiscutivelmente, atravessados por memórias, afetos e, é sem dúvida, saudade. Além disso, a cantiga em questão serviu de inspiração para o título desta coletânea: *Como pode uma pedagogia viver fora da escola?*

Essa mesma questão nos perpassou em nossa primeira *live* neste modelo de trabalho que, entre tantas dificuldades, também (nos) aproximou e oportunizou encontros que são frutos da extensas e intensas trocas que são realizadas pelo diálogo entre os grupos de pesquisas que coordenamos: o Grupo de Pesquisa e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente - PEPECA/UFS, o Grupo de Estudos em Arte, Educação e Imagem - ARTEI/UEM e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea - GEPECEC/UNIR.

Quando nos perguntamos sobre as "pedagogias que vivem fora da escola", oportunizamos o debate em torno das Pedagogias Culturais, conceito desenvolvido nos Estados Unidos por Shirley Steinberg (2001), Joe Kincheloe (2001) e Henry Giroux (1995), e que, no Brasil, tem sido abordado e investigado por Ruth Sabat

(2003), Susana Rangel Vieira da Cunha (2014) e Paula Deporte de Andrade e Marisa Vorraber Costa (2017).

Atrelado aos Estudos Culturais, o conceito de Pedagogias Culturais sublinha que os processos educativos não são exclusivos aos espaços e às intervenções escolares; são também exercidos por artefatos, práticas e costumes realizados em âmbito cultural. Portanto, como demonstra os pesquisadores e pesquisadoras supracitados, maximiza a ideia de "pedagogias" e contempla que imagens, anúncios publicitários, desenhos animados, brinquedos, materiais escolares, filmes, séries, novelas, jogos, bandas, cartazes, *outdoors* e a moda, por exemplo, são, também, referências a partir das quais os sujeitos formulam significados acerca do mundo e de si mesmos. Concordamos com Giroux (1995, p. 51) quando afirma que as Pedagogias Culturais contemporâneas "[...] inspiram no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem, tais como escolas públicas, instituições religiosas e a família".

Assim, esta coletânea é resultado do processo de investigação de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições de Ensino Superior, mas, também, é efeito dos incômodos que nos atravessam a pensar a Educação como fenômeno que não ocorre apenas nos espaços formais da Educação. Fora do planejamento docente, depois dos muros físicos e dos limites simbólicos das instituições escolares, ocorrem processos pedagógicos que são resultados dos contatos entre as pessoas e os diferentes cenários sociais, culturais, identitários, econômicos, políticos e estéticos. Compreendemos que diferentes artefatos culturais nos educam nas relações e formam nossas concepções de identidade e de diferença, de pessoa e de sociedade, de global e de local. Atravessadas por essas perspectivas, as escritas ancoram-se nas proposições acadêmicas dos Estudos Culturais para pensar as Pedagogias Culturais como processos que são passíveis de investigação e de problematização no âmbito da educação.

Nesta obra, a leitura passa por questões referentes às identidades de gênero, às discussões sobre sexualidades, às problemáticas necessárias ao debate sobre identidade racial, questões geracionais e

outras inscrições que nos afetam desde os corpos, desde as subjetividades e que nos produzem, nos situam e nos educam. Os textos são organizados em três eixos temáticos que provocam a problematização de diferentes Pedagogias Culturais e os modos como as pessoas são ensinadas a ser quem são.

O primeiro eixo **Estudos de gênero, mídias e pedagogias culturais: análises** apresenta discussões acerca dos aspectos pedagógicos que perpassam os campos dos estudos de gênero, das representações de feminilidades e masculinidades e produz debates acerca de diferentes artefatos culturais que inscrevem sentidos acerca dos modos como nos educam acerca das identidades culturais.

O capítulo **Double Trouble em She-Ra e as princesas do poder (2018): a construção de narrativas identitárias que desestabilizam os papéis de gênero** é escrito por Bruna Augusta Marques, Débora Primo e Emilly Anselmo Pereira, e discute sobre as possibilidades de se dialogar questões de gênero em contextos educacionais por meio das imagens que nos são endereçadas nesta animação.

Representações de Gênero no Jogo FreeFire: uma problemática fundamentada na Cultura Visual é escrito por Carolina Cordeiro Siqueira, Diego Paiva Bahls e Felipe Rodrigo Caldas e reflete sobre as representações de masculinidades e feminilidades, a partir dos artefatos da cultura visual, reiterados nas relações de gênero. Para tanto, analisam avatares do *game Garena Free Fire*, e tensionam os discursos promovidos pelo jogo.

Eloiza Amália Bergo Sestilo Silva e Rosiane Cristina de Souza contribuem com o capítulo **Videoclipes e escola: como abordar questões de gênero e identidade**. O texto apresenta as possibilidades de se trabalhar questões referentes à reflexão sobre gênero nas escolas, por meio de videoclipes. Para tanto, utilizam da abordagem metodológica proposta pelo professor João Paulo Baliscei, denominada PROVOQUE (BALISCEI, 2020) e analisam o videoclipe The Light, da cantora HollySiz.

O capítulo **Análise entre as semelhanças e diferenças da representação da mulher artista nos livros didáticos de arte do Ensino Médio da rede pública e de uma escola privada** é

escrito por Julia Caroline de Matos e Raony Robson Ruiz, o texto embasa-se nos Estudos Culturais e na Cultura Visual e analisa as diferenças e/ou semelhanças na representação da mulher em livros didáticos da disciplina de Arte do Ensino Médio da rede pública e de um colégio privado de Maringá.

Questões de gênero na produção cultural para crianças é escrito por Daniela Finco e por Fernanda Roveri. As pesquisadoras relatam uma experiência no âmbito da formação docente e problematizam diferentes artefatos culturais, como o vestuário infantil, filmes e desenhos animados, que são apresentados de forma personalizada "para menina" ou "para menino". O texto empreende a construção de um olhar crítico reflexivo acerca da preponderância de um modelo hegemônico de vida, questionando a que perspectiva tal modelo corresponde e com quais interesses.

João Paulo Baliscei escreve o capítulo **"Botando o machão pra fora": O projeto de masculinização dos meninos e as Pedagogias Culturais na animação *Mulan* (1998)**. O objetivo deste texto é investigar as pedagogias culturais nas performances de masculinidade em *Mulan* (1998). O autor analisa que a masculinidade não é algo concedido, mas sim fabricado, negociado e disputado socialmente.

Um "feliz dia dos pais" para quais pais? O caso de Thammy Miranda e a representatividade de masculinidades dissidentes, escrito por Maddox (Cleberson Diego Gonçalves) e João Paulo Baliscei, sublinha as potencialidades das pedagogias culturais na desestabilização da masculinidade hegemônica como referência soberana a partir da qual homens, mulheres, meninos e meninas significam as masculinidades. Para tanto, debruçam-se sobre representações de masculinidades transexuais.

Fernanda Amorim Accorsi escreve o capítulo **Velhices pedagógicas em *Grace e Frankie*** e problematiza como a mídia representa a velhice, produzindo Pedagogias Culturais que constroem significados ancorados nas relações de poder sobre ser velho e ser velha no século XXI. No decorrer do texto, a análise explicita que velhice feminina está vinculada diretamente à aparência e que o imperativo da juventude é uma tentativa de dominação patriarcal, em razão de

desconsiderar os desejos, as sexualidades, a autoridade, os saberes, os sonhos e os modos de ser da mulher velha.

Atravessamentos entre corpo, sexualidade e cultura: pedagogias culturais é o segundo eixo de discussões empreendidas pelas escritas organizadas neste livro. As discussões perpassam as representações sobre corpo, sexualidade e cultura e nos provocam a problematizar a educação que recebemos de diferentes contextos e que nos ensinam sobre padrões de beleza, dimensões políticas, problematizações éticas e as diferentes possibilidades de ser e agir no mundo.

O capítulo **"Eu também sou fruto de uma cultura": contradições entre crenças pessoais e temáticas de Escola "Sem" Partido, Gênero e Sexualidade nas compreensões de educadoras** é de autoria de Jean Pablo Guimarães Rossi, Ricardo Fernandes Pátaro e Eliane Rose Maio. A discussão é resultado de uma dissertação de mestrado que analisa as compreensões de 13 mulheres, educadoras da Educação Básica de uma rede municipal de ensino, nas interfaces entre Escola Sem Partido (ESP), Gênero e Educação.

Maddox (Cleberson Diego Gonçalves), Fabiana Aparecida de Carvalho e Eliane Rose Maio escrevem o capítulo intitulado **Culturas, artes e 'biologias': pulverizar os pensares colonizados e marcar outros possíveis para as corpas, os gêneros e as sexualidades que não se dobram**. Neste texto, o autor e as autoras discutem sobre a naturalização de certos discursos na cultura visual e uma relação biológica colonizada na criação de estereótipos, narrativas e representações. Desse modo, as análises, discussões e problematizações tomam como partida elementos visuais de obras de arte contemporâneas de artistas da América Latina, especialmente com o intuito de questionar a institucionalização da vida e dos corpos em seus caráteres biopolíticos.

O corpo gordo na novela Carrossel e a Pedagogia Cultural é escrito por Giane Rodrigues de Souza de Andrade, que discute o corpo gordo na novela infantil e sua relação com a Pedagogia Cultural. Assim, a autora empreende uma análise dos estereótipos corporais veiculados por uma novela dedicada às crianças e que contribui

para a construção de modos de ser e ver as identidades infantis.

Corpos (in)decentes nas mídias: pedagogias culturais na formação docente é escrito por Samilo Takara, o texto inscreve-se na problematização dos modos como a cultura localiza e constitui a noção de sexualidade como um elemento representacional que posiciona a figura docente como uma dimensão de corpo decente.

Lua Lamberti de Abreu escreveu o capítulo **Continue a travecar – ensaio sobre afetos colaterais**. A autora produz uma discussão sobre a sexualidade do travequeiro e a ausência de conteúdos sobre homens que se atraem por transmulheres e/ou travestis. No movimento de problematização, expressa que dada a violenta e naturalizada relação de corpas gênero não conformes com os trabalhos sexuais, faz-se necessário questionar o quão educados para o fetiche trans são esses corpos cis masculinos, e por quais instâncias o contato fora desse universo sexual pode ou não furar o estereótipo da hipersexualização da transmulher e/ou travesti.

Os debates empreendidos no eixo **Outras leituras das pedagogias culturais** perpassam diferentes artefatos e representações que corroboram para problematizar os artefatos midiáticos, as produções culturais e a necessidade de discutirmos os processos educativos, que ocorrem em outras condições, as quais não são realizadas exclusivamente nos espaços escolares e se relacionam com outras perspectivas epistemológicas.

O capítulo intitulado **Pedagogia cultural e cultura visual: Um novo olhar para a educação** é escrito por Dryelly Martina Santos, o texto discute sobre as relações entre os campos teóricos e analisa que o papel dos/as professores/as nessa relação de diferentes esferas é essencial, pois, ao incluir na sua metodologia de ensino a realidade do/a aluno/a, produz significado ao conteúdo que é ensinado. Pode tornar, portanto, tangíveis os conceitos que por diversas vezes são vistos como complexos.

Eva Alves Lacerda e Lucas Men Benatti escrevem o capítulo **Cinema Negro na escola: linhas de poder-saber e interlocuções entre práticas representativas, culturais e pedagógicas**. Neste texto, a autora e o autor investigam as relações entre poder-saber

nas práticas representativas, culturais e pedagógicas, considerando o cinema negro como possibilidade de tensionamento de representações no currículo escolar e na cultura. Fica expressa a necessidade da presença de filmes de realizadores negros/as na educação como uma possibilidade de combate ao racismo, de construção de sentidos positivos em relação à população negra e de contestação das práticas representativas de subalternização.

O texto **Fontes jornalísticas sob a perspectiva dos processos civilizadores: sugestões teórico-metodológicas de análise** é escrito por Ana Flávia Braun Vieira e Miguel Archanjo de Freitas Junior, apresenta um caminho possível para a análise empírica de fontes jornalísticas, com destaque para as narrativas de caráter pedagógico como os jornais, os quais difundem modelos de civilidade.

Ludmila Martins Naves é a autora do capítulo **A Beatlemania como uma Didática Cultural da Cena Rock no Ensino e Criação Publicitária**. O texto aborda a marca *The Beatles* (2001) que, em sua efervescência cultural, atravessa o tempo desde 1960 com a Beatlemania. Assim, o texto discorre a partir de recortes os quais advêm das narrativas desse fenômeno do *rock*, como uma Didática Cultural pode ser capaz de tornar o conhecimento divertido, sendo o Ensino e a Criação Publicitária partes dessa história.

Desejamos que as leituras sejam provocações educativas e que inquietem nossos modos de compreender a Educação, os processos de ensino, as condições de aprendizagem, os artefatos e as experiências. Desejamos, ainda, que inscrevam outras perspectivas de leituras que podem decorrer das contribuições dedicadas e potentes que se reúnem nesta produção. O livro não tem pretensão de finalizar, de fechar ou de encerrar os debates. Estas provocações também não se posicionam no papel de inaugurar discussões, mas podem soar como aberturas de outros possíveis pedagógicos.

Inscrevemo-nos como pessoas que problematizam as dimensões educativas da cultura e convidamos as demais, cujos olhos passam por estas páginas, a se incomodarem, a se provocarem e se acompanharem nossas jornadas para pensar a Educação como uma ação que envolve o sentir e o entender o mundo por outras perspectivas. Esperamos que estes escritos sejam parte também do que compre-

endemos como nossa tarefa de transformar as concepções de Educação, o que se faz possível, especialmente, "com a sua, com a sua, com a sua companhia".

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais–invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, 2017, p. 1-23. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e157950.pdf. Acesso em 25 de mai. de 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Imagens na Educação Infantil como Pedagogias Culturais. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2014, p.199-224.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 41-81.

KINCHELOE, L. Joe. McDonald's, poder e criança: Ronald McDonald (também conhecido como Ray Kroc) faz tudo por você. *In*: STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 385-412.

SABAT, Ruth. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade**. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. 185p.

STEINBERG, Shirley. A mimada que tem tudo. In: **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. *In*: STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 321-338.

SEÇÃO 1

ESTUDOS DE GÊNERO, MÍDIAS E PEDAGOGIAS CULTURAIS: ANÁLISES

1

1

Double Trouble em *She-Ra e as princesas do poder* (2018): narrativas identitárias que desestabilizam os papéis binários de gênero

***Bruna Augusta Marques*[1]**
***Debora Primo*[2]**
***Emilly Anselmo Pereira*[3]**

Os corpos e as subjetividades são construídos com base em símbolos e significados que são gerados na sociedade por meio de costumes, linguagens e modos de se relacionar. Como observa Kathryn Woodward (1997. p. 10) "A construção de identidades é tanto simbólica quanto social", ela se molda e configura-se em meio às representações que a circundam. Grande parte desses significados que são inscritos sobre sujeites, podemos dizer, hoje derivam-se das mídias que nos rodeiam em várias dimensões, principalmente no entretenimento. Estas imbricações são destacadas pelos Estudos Culturais, cujo foco têm sido debater sobre quais maneiras as sociedades e as identidades são criadas em meio a esses trânsitos. Definir um concei-

[1] Bruna Augusta Marques, graduação em Artes Visuais (UEM), vinculada ao grupo de estudos ARTEI, bruna-augusta_@hotmail.com
[2] Debora Primo, graduanda em Comunicação e Multimeios (UEM), vinculada ao grupo de estudos ARTEI, deboraops60@gmail.com
[3] Emilly Anselmo Pereira, graduada em Artes Visuais (UEM), vinculada ao grupo de estudos ARTEI, emyanselmo@gmail.com

to estático do que seria o campo dos Estudos Culturais é complicado, mas podemos pensar a partir de possibilidades de conceituações, como fazem Lawrence Grossberg e Paula Treichler (2013):

> [...] os estudos culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar que atua na intenção entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. (GROSSBERG; TREICHLER 2013, p. 12).

Assim, estes estudos intencionam reflexões sobre as mais diversas formas de expressão, percebendo como as relações, as trocas e os atravessamentos entre comunidades e populações configuram-se em culturas, hábitos e artefatos culturais. Tais elos também podem ser entendidos em conexão com as mídias, que se inserem atualmente dentro de um contexto de redes, ou seja, todas estas relações sociais também se propagam nas imagens que consumimos e, muitas vezes, contribuem para a formação de estereótipos de sujeites. Assim, buscamos novas fronteiras e possibilidades para pensar a potência da imagem no nosso cotidiano, não apenas como produto visual de entretenimento, mas como um artefato cultural, que nos leva a questionamentos sobre quais representatividades estão sendo construídas no imaginário da população, na medida em que consumimos.

Assim, os Estudos Culturais aproximam-se dos Estudos da Cultura Visual, na medida em que ambos preocupam-se em problematizar e perceber como nossas subjetividades são construídas em meio às relações sociais, as quais são constantemente permeadas por imagens. Em relação a isso, Irene Tourinho e Raimundo Martins (2011) destacam que as experiências artísticas, culturais e sociais são responsáveis por conceitos internalizados que interferem nos processos de construção de subjetividade e no imaginário visual das pessoas. Desta maneira, com as transformações do mundo atual há a necessidade de confrontar estereótipos sociais. Ainda sobre isso, Susana Rangel Vieira da Cunha (2010), nos evidencia que:

> Acreditamos que as pedagogias da visualidade formulam conhecimentos e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e pro-

> duzem efeitos de sentido sobre as pessoas. Nesta perspectiva, os diferentes artefatos visuais contribuem para que crianças e adultos constituem seus modos de ver e de ser, de ler e elaborar imagens, de pensar e de imaginar (CUNHA, 2010. p. 8).

Estamos rodeados de imagens e símbolos imagéticos que nos exigem interpretações, adentramentos esses que, na maioria das vezes, não nos damos conta, principalmente nas plataformas de *Streaming* (modelo de distribuição de conteúdo digital *on-line*), pois atuam diretamente nesse contexto como um dispositivo midiático, responsável por grande divulgação de conteúdo. Por meio destas, são criadas possibilidades identitárias a partir de vários enredos midiáticos que, eventualmente, reproduzem a construção de sujeitos pouco complexos e estereotipados que invisibilizam muitas identidades. Porém este campo de entretenimento e produção de imagens é muito amplo, podendo ocorrer também o surgimento de obras que escapam dessa lógica, nos propondo assim outras subjetividades que nos excitam a refletir a multiplicidade de nossas relações sociais. Exemplo disso é a animação *She-Ra e as princesas do poder* (2018), disponibilizada pela plataforma de *streaming* Netflix, com produção da DreamWorks Animation Television e direção de Noelle Stevenson (1991), quadrinista estadunidense e mulher cisgênero lésbica. A animação tem como premissa da narrativa a construção de um mundo fantástico envolto em conflitos de interesses de seus personagens. A série de aventura acompanha a história de uma garota órfã chamada Adora, criada como soldada da Horda, que encontra uma espada mística e transforma-se na princesa She-Ra, uma guerreira prometida pelos povos antigos que traria paz ao mundo de Ethéria.

Por algumas dessas características, essa poderia ser uma animação que cairia novamente nos estereótipos de gênero e identidade no que tange aos vilões e às princesas. *She-Ra e as princesas do poder* (2018), no entanto, subverte alguns estereótipos com uma narrativa de personagens complexos, com identidades de gênero múltiplas que atravessam as fronteiras que, muitas vezes, delimitam a ideia de sujeitos unificados em vários enredos midiáticos. Dentre os perso-

nagens da animação destacamos *Double Trouble*[4], ume personagem[5] não-binárie com poderes de metamorfose que não se fixa em um papel ou *performance* de gênero específica, mas sim desestabiliza essa polarização entre masculino e feminino, e propõe outras formas de entender as complexas relações que constituem os sujeitos. Neste contexto entendemos a construção das identidades de gênero a partir de algumas conceituações que a autora Jaqueline de Jesus (2012) faz: ela debate o gênero enquanto uma construção social que não está definida a partir de nossas características anatômicas de nascença, mas sim em processos identitários que estão em constante construção. Desse modo, podemos pensar transgêneres como sujeites que escapam e não se entendem dentro de uma matriz binária de identidades, já os sujeitos que se reconhecem como cisgenêro são "as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento" (JESUS. 2012, p. 10).

Judith Butler (2018) discute justamente a partir destas relações de classificação dos corpos, debatendo que o próprio sexo tambem é uma construção social discursiva, já que este é inserido em uma sociedade que cria e categoriza definições de sujeitos sobre o que é "ser homem" e o que é "ser mulher" desde o nascimento. Essas identidades são colocadas em papéis estagnados e essencialistas no que diz respeito às potenciais configurações dos corpos, reduzindo-os a um molde binário que categoriza as possibilidades do gênero e das sexualidades. Os sujeites transgêneres como uma construção não binária escapam a essas categorizações propondo outras possibilidades de entendimento de si e do outro.

Dessa forma, propomos, neste trabalho, debater contra essa lógica cis-heteronormativa que tenta educar os corpos reduzindo-os aos binarismos plásticos de identidades e, para tanto, escolhemos discutir sobre esta animação, mais precisamente sobre *Double Trouble*. Colocamos em destaque a formação de identidades de gênero

[4] *Double Trouble* (na tradução livre para o português: "Encrenca dupla". Na versão brasileira do desenho o nome original fora mantido e portanto o utilizaremos desta maneira).

[5] Optamos por, ao falar sobre *Double Trouble*, a partir da linguagem neutra uma vez que esta discussão analisa ume personagem não-binárie.

não-binárias que possibilitem a construção de identidades múltiplas em um contexto educacional. Nos pautamos nos Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos da Cultura Visual, para pensar em possibilidades de articulação de novas perspectivas para enxergar as mídias e as imagens advindas delas como potência para a construção de corpos também para fora das telas.

Esta investigação é caracterizada com uma pesquisa de caráter bibliográfico e analítico, na qual utilizamos como métodos a análise de imagens a partir da Cultura Visual, abordada por Martins e Tourinho (2011), e os modos de endereçamentos propostos por Elizabeth Ellsworth (2001), quem debate sobre como esses processos de constituição de narrativas midiáticas estão envolvidos em nossas dinâmicas sociais\culturais e nas relações de poder. Também nos fazem indagar sobre como determinadas visualidades são representadas e quais são os diálogos estabelecidos com as realidades sociais.

Os debates e análises foram divididos em duas sessões, de modo que, em um primeiro momento, dialogamos com o conceito de cultura e sobre como a mesma está imbricada na formação dos sujeitos. Nesta primeira sessão, pensamos sobre a criação de vários dispositivos que influenciam nossos jeitos de ser, no qual estabelecemos conexões entre a construção das identidades a partir das relações de gênero, para além de uma perspectiva binária. Em um segundo momento, debatemos como essa lógica funciona sobre os corpos e como é possível repensá-los com base em influências visuais encontradas em *Double Trouble* em *She-ra e as princesas do poder* (2018), que fogem de pré-determinações e performações estereotipadas de gênero. Além disso, consideramos que a constituição visual e identitária de *Double Trouble,* em diálogo com a educação, nos possibilita questionar a respeito do poder da representação na formação de sujeites dentro e fora das telas.

Double Trouble: o poder de quem transgride identidades binárias

Double Trouble é ume personagem que já existia na época da série original *She-ra a Princesa do Poder* (2018) e que serve de inspiração

para o *reboot*[6] da Netflix. É ume personagem que fez sua estreia nos quadrinhos lançados, na época, dentro do universo She-ra Mattel em 1985. Os quadrinhos foram um dos tantos produtos lançados pela empresa dentro do universo de She-ra e He-man. As bonecas da She-ra parecem ter sido lançadas justamente para preencher um novo nicho que havia surgido, afinal, os meninos passaram a desejar os bonecos de ação do He-man e a Mattel sem dúvidas lucrou muito com as vendas, entretanto, para as meninas restavam as Barbies. Foi quando notaram que criar uma personagem feminina e guerreira poderia fazer as vendas de produtos aumentarem ainda mais, também entre as meninas. Não é estranho, portanto, que vejamos as personagens antigas de She-ra se assemelhando tanto com as Barbies em suas formas físicas, afinal, foram produzidas pela mesma empresa, respeitando os mesmo moldes de fabricação, tipos de corpos e estereótipos de gênero.

Na história original, *Double Trouble* era ume personagem feminina, branca, com longas unhas pintadas, cabelos enormes, maquiagem, corpo magro e com contornos definidos. Usava botas de salto alto e uma saia curta acima de meias que cobrem totalmente as pernas. Como pode ser observado nas Figuras 1 e 2, na qual dispomos a personagem na versão de 1985, e na versão mais recente de 2018, a primeira se trata de uma representação de corpo extremamente sexualizada e visivelmente construída por um ponto de vista padronizado e masculino. Apesar das diferenças notáveis entre as duas representações de *Double Trouble*, a cor predominante das vestes e do cabelo se mantiveram com poucas alterações no *reboot*.

[6] *Reboot* pode ser entendido como sendo uma nova versão de algum produto midiático que é inspirada em uma produção já feita, com atualizações e mudanças, mas que preserva partes da história original.

FIGURA 1 E 2 - PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÃO DE *DOUBLE TROUBLE*

FONTE: *Double Trouble* nos quadrinhos e na série da Netflix (2020).[7]

Por meio destas caracterizações, percebemos que, em sua primeira versão, esta personagem era atravessada por diversas significações de identidade responsáveis pela criação de representatividades restritivas, mas amplamente difundidas na época. Dagmar Meyer (2012) aborda a construção dessas visualidades enquanto processos que marcam tanto o corpo quanto nossas subjetividades. Estes são amplamente difundidos nos veículos de mídia - exemplo disso é a construção desta personagem em 1985: suas roupas, cor de pele, caracterização física e personalidade não são apenas um entretenimento, mas sim, marcadores de discursos que produzem

[7] Disponível em: <https://www.pngkey.com/png/full/129-1290526_she-ra-double--trouble-princess-of-power-double.png> e <https://vignette.wikia.nocookie.net/shera-and-the-princesses-of-power/images/9/91/Improved_DT_picture.png/revision/latest?cb=20200816072540>, respectivamente. Acesso em 20 de set. de 2020.

significados e instituem relações de poder. Tomaz Tadeu da Silva (2007) aborda que é a partir destas relações de representação que são instituídos discursos hegemônicos de quais representatividades devem institucionalizar-se enquanto norma (tendo os padrões morais de cada sociedade em questão), em detrimento da exclusão e apagamento de tudo aquilo que não se enquadra nestas relações. Este entretenimento midiático da década de 1980 foi amplamente difundido e reforçava a reprodução de um conjunto de dispositivos identitários como sistemas de heteronormatividade compulsória, racismo, binarismos e estereótipos de gênero.

Neste contexto, entendemos Gênero e Sexo pela perspectiva de Butler (2018). Em conjunto com os diálogos de Sarah Salih (2015), esses conceitos são como processos sociais e culturais na construção das identidades, que se estendem para além das relações essencialista e biologicistas de categorização de corpos. De acordo com as autoras, estas relações são configuradas e construídas culturalmente a partir do discurso. As relações sociais, culturais e ideológicas também fazem parte do corpo do discurso, e se este faz parte da construção das identidades de gênero, constituindo símbolos e significado, é necessário, segundo Butler (2018), perceber estas relações de poder que atravessam os corpos, como por exemplo, o binarismo de gênero e heteronormatividade compulsória. Desta forma permite-se que ocorra uma transgressão destas formas de identidades, possibilitando outras que não se signifiquem a partir destas. As discussões sobre as questões sempre devem ocorrer em circuitos abertos, que não imponham classificações categorizadas sobre modos predeterminados, sendo atravessadas por várias outras relações, como explicita Meyer (2012):

> [...] O conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras 'marcas" sociais sociais tais como classe, raça\etnia, sexualidade, geração religião, nacionalidade. (MEYER, 2012, p. 17).

Assim, as relações de gênero nunca se dão em um campo isolado de fatos, pois as tencionam diversos debates sociais, por isso traze-

mos a análise de personagem a partir de uma animação. Isso pode provocar confrontamentos, colocando a representação como centro na construção das identidades. Um produto midiático que coloca justamente estes conceitos em confronto, promove outras formas de construir estas relações de gênero, para além das matrizes culturais e coercitivas de identidade. Deste modo o *reboot* da animação *"She-ra"*, pode ser analisado enquanto uma narrativa midiática que leva em consideração outras relações com o gênero e com a sexualidade, diferente das que são amplamente difundidos socialmente.

Double Trouble, na primeira versão era aliade à rebelião (Figura 2), realizando espionagens em favor da aliança das princesas. No *reboot*, *Double Trouble* não tem aliado fixo, ora ajuda a Horda, ora se alia às princesas. É ume personagem não-binárie da animação *She-ra e as Princesas do Poder* (2018), que surge na quarta temporada. Mesmo aparecendo como personagem secundárie, foi pioneire na série e nas animações da Netflix, por ter uma construção visual de gênero neutra. Na narrativa, *Double Trouble* não é "do bem" nem "do mal", mas sim, alguém que busca seus próprios interesses, sem se preocupar com a ideologia de quem propõe-se a ajudar em troca de benefícios próprios. Estas características permitem a construção de uma identidade bem interessante e que foge dos traços conhecidos e marcados na série, sai da relação exclusiva entre Horda *versus* Rebelião.

Double Trouble, na versão original em inglês, ganha vida com a voz de Jacob Tobia (1991), pessoa não-binária, estadunidense, ativista, escritore, produtore, apresentadore de televisão e defensore dos direitos de pessoas LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queer*, intersexuais, assexuais e mais diversas outras identidades). Há, portanto, na série, um vínculo importantíssimo entre personagem e dubladore, - o que não acontece na versão brasileira, já que, quem faz a voz de *Double Trouble* é o dublador portiguar Fernando Mendonça (1989), um dos criadores da série *Super Drags* (2018) e homem cisgênero e homossexual. Apesar de distante de *Double Trouble* no que tange à identidade de gênero, o dublador brasileiro tem criado produções e personagens importantes para garantir a representatividade de LGBTQIA+ no

país e, de certa forma, consideramos ter sido interessante a solução apresentada pela Gramophone (estúdio de dublagem responsável pela tradução, adaptação e dublagem da série no Brasil).

Double Trouble não caracteriza apenas ume personagem de animação, mas sim a construção de universos possíveis de representatividades. É a produção de um imaginário visual que foge, por vezes, das *performances* estereotipadas de feminilidades e masculinidades, possibilitando a própria subversão dessas matrizes em outras formas de se construir como sujeito. Podemos observar estas relações com base nas suas transmutações, em vários personagens, que mesmo diferentes, não estão totalmente descolados de sua identidade. Ação esta que pode ser percebida na (Figura 3), com a transformação de delu em um personagem da horda, no qual não é apenas uma transmutação que apaga todos os seus traços identitários, mas sim um misto entre os muites sujeites que constituem *Double Trouble*, e tanto outros que podem vir a aparecer.

Assim, assume uma personalidade complexa que foge dos estereótipos de bem e mal que comumente vemos em animações, pois, ao longo da narrativa, *Double Trouble* assume diversos papéis como agente da Horda, entretanto, não deixa de se contrapor e fazer suas próprias vontades mesmo quando é ordenada por *Felina* a cumprir sua missão. Inclusive, zomba de certas características de *Felina*, que deveria ser sua superior, como podemos ver na imagem abaixo (figura 3), enquanto elu sai do papel da líder da Horda e volta para sua forma original.

FIGURA 3 - DOUBLE TROUBLE DEMONSTRANDO SEUS PODERES DE TRANSMUTAÇÃO

FONTE: Captura das Autoras (2020). [8]

[8] *Prints Screen* capturados entre 13'44'' e o 13'46'', EP 2 da 4ª Temporada da série *"She-ra e as princesas do poder"* na Netflix. Acesso em 20 de set. de 2020.

As transmutações de *Double Trouble* não são apenas uma cópia da aparência externa dos sujeitos que elas quer imitar, mas uma relação de experiência, que a partir da sua transmutação permite-se ser ainda *Double Trouble,* mas também um arcabouço de possibilidades identitárias. Podemos, assim, relacioná-las com o conceito de performatividade dos corpos debatida por Butler (2018), como:

> O fato do corpo ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que, se a realidade é fabricada como essência interna, essa própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público, da regulação pública da fantasia pela política de superfície do corpo, do controle da fronteira do gênero que diferencia interno de externo e, assim, institui a integridade do sujeito (BUTLER, 2018, p.235).

Ao longo de nossas vidas, foi disseminada e instituída em nosso imaginário social a construção de uma identidade de gênero única e pré-determinada. No entanto, como vimos anteriormente, todas essas relações participam da institucionalização de padrões que visam regular os corpos com base em relações de poder. porém este, na realidade, é um terreno movediço, que se entremeia nestas relações instáveis e profundas, nas quais não podemos entender estes vínculos enquanto um conceito fixo em suas classificações ou limites de existência, mas sim algo que extrapola essas fronteiras.

Ume personagem como *Double Trouble,* que é construíde dentro de uma animação tão diversa, tendo uma narratividade que extrapola todas essas fronteiras, nos faz pensar sobre quais modos identitários são acionados para a sua construção. Isso coloca em questão os modos de endereçamento, caracterizados por Elizabeth Ellsworth (2001), os quais têm ligações com os estudos sobre cinema com base em imbricamentos entre cultura, sociedade, política, educação e mídia. Acionando-nos questões sobre para quem e a partir de quais questões ideológicas as narrativas são produzidas ou, como ela mesmo resume, "quem este filme pensa que você é?" (ELLSWORTH, 2001, p. 9).

Assim, propomos que o universo de She-ra (2018), é constituído de modo a dar visibilidade para personagens LGBTQIA+, uti-

lizando os modos de endereçamento, mais precisamente em *Double Trouble,* caracterizada como uma identidade não binária. É como se a animação, ao trazer essas subjetividades, reconhecesse a existência desse público e de suas performatividades identitárias fora das telas. Assim é ume personagem que possibilita o extrapolar das fronteiras e dos dispositivos coercitivos que sufocam as identidades outras. Assim, oportunizam-se as múltiplas existências e as representam como parte constituinte da sociedade a partir da visibilização das suas relações sociais nesse enredo.

Tendo considerado todas essas questões, propomos discutir mais adiante sobre quais possibilidades performativas de identidade podem vir a surgir dessa articulação entre mídia, subjetividades, cultura e gênero. Também propomos pensar como estas relações de fatores funcionarão na configuração dos sujeitos, e mais ainda, como ume personagem não-binárie pode influenciar na construção de Pedagogias Culturais de subversão. Sendo assim, *Double Trouble* oportuniza a criação de outros universos visuais e identitários nas estruturas sociais que compõem o terreno da educação, tanto na formação dos sujeitos nos espaços formais, quanto no nosso próprio cotidiano, uma vez que o entretenimento infiltra-se em nossas vidas por todos os lados.

A potência da representação: possibilidades subversivas na construção das imagens

As estruturas sociais que nos envolvem são responsáveis por disseminar e normalizar informações, conhecimentos, comportamentos, sem mesmo nos darmos conta. As imagens a que temos contato, segundo Cunha (2010. p. 6), "homogeneízam modos de ser, definem o que as pessoas e as coisas devem ser e ao defini-las dentro de determinados padrões, as diferenças não são contempladas e nem reconhecidas, ao contrário, são excluídas". O que é tido como "normal", não passa de uma padronagem repetitiva que a sociedade institui para controlar e excluir corpos de diversos campos

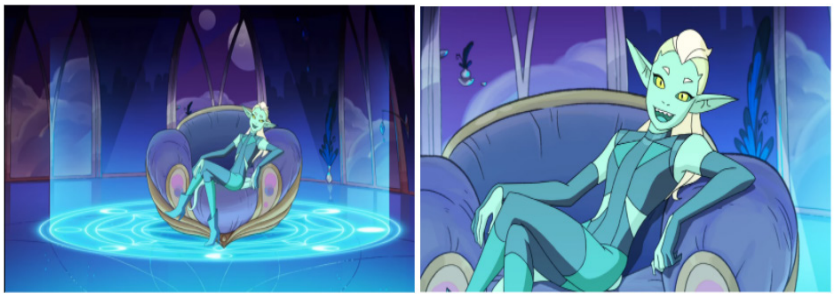
sociais de atuação e representação. Nas mídias, essa exclusão se dá, especialmente, no que diz respeito às identidades LGBTQIA+.

Durante os anos de escola, principalmente aqueles da Educação Infantil, há uma tentativa de controle e enquadramento para que as crianças não ultrapassem as convenções pré-estabelecidas entre o que é considerado "de menina" ou "de menino". Este controle vem tanto de adultes, quanto das próprias crianças. No ambiente escolar existe uma estética generificada, presente no que os sujeitos escolares consomem, no que assistem, nos objetos pessoais, nos brinquedos, bem como na ambientação das salas de aulas e nas produções das crianças. Vemos assim, a necessidade de rearticular nossas relações com o mundo, sobretudo, no que diz respeito ao universo das imagens, questionando o que é representado, porquê é representado e quais subjetividades se está ajudando a construir ou excluir. É preciso levar à escola imagens que contraponham as polarizações das normas sociais excludentes e figuras compatíveis com a multiplicidade do mundo em que vivemos:

> Aparentemente inofensivos e operando de maneira subliminar, mecanismos sociais responsáveis pela produção, distribuição e circulação de informações e conhecimento nos colocam diante da necessidade de reformular horizontes e repertórios visuais, de criar novos mapas para aprender e compreender o momento complexo que estamos vivendo. Colocam nos, ainda, diante da necessidade de articular nossa relação com o mundo, com as práticas artísticas, visuais, culturais e de ensino. (TOURINHO e MARTINS 2011, p. 52).

Nesse sentido, *Double Trouble* é ume personagem que nos oportuniza diversas formas de análises em sala de aula, pois propõe Pedagogias Culturais e subjetividades que oportunizam a formação de sujeitos para além de sistemas binários de identificação, endereçando-nos, assim, a partir de suas imagens, o reconhecimento dessas existências. Tanto a narrativa da animação *She-ra e as princesas do poder* (2018), e ainda mais de *Double Trouble*, fissura a norma e possibilitam a visibilidade de outras existências e formas de afetividades que são tão marginalizadas e, corriqueiramente, invisibilizadas no contexto da educação.

FIGURA 4 - CONSTRUÇÃO VISUAL



FONTE: Captura das Autoras (2020).[9]

Na construção visual apresentada na Figura 4, por exemplo, *Double Trouble* é marcade por ser ume personagem esguie, muito ágil, flexível e capaz de se transformar em qualquer outro ser, seria ume metamorfe. Possui características reptilianas, se assim podemos descrever, por ter pele verde, uma cauda e olhos amarelos brilhantes e pálpebras que se fecham verticalmente. Suas orelhas lembram as orelhas élficas, por serem pontiagudas, alongando ainda mais sua forma.

Suas cores e características performativas possibilitam a desestabilização de papéis de gênero, devido a suas transmutações não se limitarem ao masculino ou feminino (Figura 5), viabilizando a identificação dos diferentes sujeitos em formação.

> Muito mais do que assinalar as oposições binárias entre os territórios do masculino como sendo associados à força e energia, e o feminino relacionados à fragilidade e suavidade, os objetos, roupas, cores e formas demarcam as relações entre as crianças [...] e os posicionamentos generificados que elas assumem entre si, bem como fixam papéis de gênero. No campo da infância existe uma infinidade de representações advindas da cultura visual que nos remete aos universos femininos e masculinos, estas representações, em sua maioria, estabelecem analogias entre personagens e papéis de gênero, como: Homem Aranha/meninos, Barbie/meninas, Cinderela/meninas, Batman/meninos, Meninas Super-Poderosas/meninas. (CUNHA, 2010. pp. 5-6).

[9] *Prints Screen* capturados entre 20'53'' e o 20'54'', EP 10 da 4ª Temporada na série "*She-ra e as princesas do poder*" na Netflix. Acesso em 20 de set. de 2020.

FIGURA 5 - DOUBLE TROUBLE COMO ARQUEIRO E CINTILANTE

FONTE: Captura das Autoras (2020).[10]

Podemos, assim, destacar algumas características pertinentes de *Double Trouble* que são potenciais para novas construções de significado para os sujeitos. No livro *If it's purple, someone's gonna die* [11](2005), Patti Bellantoni usa exemplos cinematográficos para definir as significações que as cores podem adquirir em cenas e personagens. Isso nos ajuda a analisar um pouco de *Double Trouble* por esse olhar. Quando a autora aborda a cor verde, ela destaca que a cor remete a uma personalidade dividida. Não é mera coincidência que *Double Trouble* seja justamente esse ser mutável, divíduo. Segundo Bellantoni (2005), essa duplicidade da cor pode remeter a uma época em que o verde, para o ser humano primitivo, poderia significar refúgio e alimento, mas também perigo, já que, muitas vezes, os espaços eram divididos com outros animais selvagens.

Outra característica bem marcante de *Double Trouble* é ser alguém complexe. Algo que a autora também destaca sobre o verde é que esta cor pode ser associada a personagens ou situações nas quais predominam a ironia e sarcasmo (BELLANTONI, 2005), características que vemos em *Double Trouble*. Mais uma vez, a cor funciona muito bem na criação da identidade delu, além disso, não limita *Double Trouble* com cores consideradas, no senso comum, como marcadoras de gênero. A cor tem, portanto, papel fundamental na fundamentação de um contexto visual que deixa as ca-

[10] *Prints Screen* capturados entre 11'09'' e o 11'10'', EP 4 da 4ª Temporada na série "*She-ra e as princesas do poder*" na Netflix. Acesso em 20 de set. de 2020.

[11] Tradução nossa: "Se é roxo, alguém vai morrer". Utilizamos aqui a versão original produzida em inglês por não haver tradução do mesmo para o Português.

racterísticas emotivas das séries e filmes mais complexas, além de dizer muito sobre algum personagem.

Tanto suas roupas quanto a cor que assume durante sua transmutação é o preto (com detalhes em verde, já explorado acima). Essa cor pode indicar em um personagem o seu poder, sofisticação, elegância, mistério, anonimato e, no caso de *Double Trouble*, essa cor pode significar todas essas coisas. A roupa preta, mais básica, põe em evidência seu corpo esguio, destaca sua pele, cabelos e olhos e deixa ainda mais neutro esse corpo não-binárie. Quando assume a cor preta com pontos verdes, a associação com o espaço, o infinito e o desconhecido é inegável; o preto os neutraliza visualmente ao mesmo tempo que reforça os significados das outras duas cores.

FIGURA 6 - TRANSFORMAÇÃO.

FONTE: Captura das Autoras (2020).[12]

[12] *Prints Screen* capturados entre 4'21'' e o 4'28'', EP 4 da 4ª Temporada da série *"She-ra e as princesas do poder"* na Netflix. Acesso em 20 de set. de 2020

Double Trouble é a única pessoa que usa botas com salto em todas as ocasiões na série. Os saltos representados nas imagens nos endereçam algumas performações ligadas, pelo senso comum, às feminilidades. Além disso, indicam que é poderose, afinal o salto também já foi marco de poder no decorrer dos anos. Mesmo que hoje este tipo de calçado seja mais associado ao feminino, em outras épocas e contextos fora comum integrar trajes mais formais e requintados usados por homens. Outro destaque vai para suas sobrancelhas cujas formas não completam o arco. Elas são menores, como observamos na Figura 6, e podemos comparar isso com uma prática das pessoas que performam *drags* de raspar metade ou completamente as sobrancelhas para facilitar a cobertura das mesmas e o desenho de traçados que mais se adequem aos personagens criados[13]. Isso é um fato a se considerar, pois parece um elemento da caracterização propositalmente criado para lembrar os artistas que usam seus corpos para dar vida a personagens diferentes, algo que *Double Trouble* faz o tempo todo.

FIGURA 7 - DIÁLOGOS EXPRESSIVOS DE DOUBLE TROUBLE.

FONTE: Captura das Autoras (2020).[14]

[13] A prática não recebe um nome específico, é opcional e varia de artista para artista. A cobertura das sobrancelhas costuma ser feita com a ajuda de cola e maquiagem, o que pode levar a uma queda dos pelos das sobrancelhas, por isso, algumas pessoas optam por raspar os pelos e, desta forma, facilitar a cobertura e impedir a queda dos fios. Uma das drags mais conhecidas no Brasil, Lorelay Fox, já adotou ambas práticas em suas montações, ora raspando parte das sobrancelhas, ora as cobrindo. Em suas redes sociais ela ensina e oferece dicas de maquiagem drag.
[14] Prints Screen capturados entre 14'30'' e o 14'39'', EP 2 da 4ª Temporada da série *"She-ra e as princesas do poder"* na Netflix. Acesso em 20 de set. de 2020.

Crianças e adolescentes estão em uma fase crucial para a construção de si e também para a percepção que se têm sobre os outros, por meio das relações com os artefatos culturais/visuais que as rodeiam. Como evidência Fernando Hernández (2007, p. 15), em uma educação para estes indivíduos em transição se faz necessário desconstruir narrativas impostas, para "que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem, de suas relações com os outros e consigo mesmo". É preciso propor em sala de aula intervenções que explorem a diversidade de sujeitos, para que possam desestabilizar convenções de papéis limitantes e construir sua própria identidade com mais liberdade.

> As crianças, em muitas situações, transformavam, parcialmente, seus modos de entender/ver o feminino e o masculino. Inferimos que ao problematizar as próprias imagens nos artefatos endereçados a elas, onde são explícitos os marcadores de gêneros, elas passavam a perceber o masculino e feminino não como um atributo fixo, normativo, como um papel a ser interpretado dentro de convenções, mas como algo mutável e relativo. (CUNHA, 2010. p. 26).

Observando as características físicas deste metamorfe, já notamos motivos suficientes para considerar-lhe potente no que diz respeito às possibilidades de desconstrução sobre o que se normalizou na atribuição papéis de gênero. Isso nos possibilita pensar Pedagogias Culturais como modos de leitura e discussões ativas dessas imagens no contexto educacional. De acordo com Paula de Andrade e Marisa Costa (2017), as Pedagogias Culturais são imbricamentos de relações que envolvem a mídia e seus dispositivos operacionais em diálogo direto com a educação e, consequentemente, com a formação das identidades. As pedagogias podem atuar tanto como insurgentes, criando fissuras nos estereótipos, como no caso de *She-ra e as princesas do poder* (2018), ou como dispositivos de formatação dos sujeitos, com pedagogias estereotipadas de representação, como na animação original de *She-ra* (1985). Como percebemos, os sujeitos aprendem e se configuram tanto nas relações formais dos espaços escolares, quanto em meio a outras socializações e consumo de arte-

fatos midiáticos. Estes sistemas operacionais da cultura engendram identidades, trazendo ao público as mais diversas formas de estruturar símbolos e significados para a representação de subjetividades.

Assim, *Double Trouble* foge significativamente da previsibilidade existente na maioria dos demais personagens da animação. Com uma personalidade singular, joga e estabelece relações complexas , provocando no público sentimentos diversos em relação ao seu caráter, que não se submete e muito menos deixa-se ser subjugade por outros. A construção narrativa das suas falas é inteligente e quando comete ataques pessoais, estes são ácidos e desestruturam a pessoa em questão. Nessas jogadas, *Double Trouble* consegue desestabilizar relações que são focadas em personagens de maior destaque ao longo da série, como *Hordak* e *Felina* (Figura 8), sendo muito significativo ume personagem não-binárie mexer com poderes que estavam antes centrados em personagens cis.

FIGURA 8 - *DOUBLE TROUBLE* E A HORDA.

FONTE: Captura das Autoras (2020). [15]

É inegável desconsiderar o fato de que *Double Trouble* é ume das personagens mais potentes que surgem ao longo da série, embora tenha aparecido apenas na penúltima temporada, conquistou muitos fãs e significou um oásis de representatividade trans não-binárie. *Double Trouble* é apresentade como coadjuvante/antagonista de extrema relevância e possui profundidade de personagem que mui-

[15] *Prints Screen* capturados em 14'26", EP 2 da 4ª Temporada, e em 3'19", EP 3 da 4ª Temporada da série "*She-ra e as princesas do poder"* na Netflix, respectivamente. Acesso em 20 de set. de 2020.

tos outros secundários não tiveram. Parece um tipo de personalidade que deve ser considerada por demais produções, já que atribui uma série de características intrigantes e complexas, questionando a dualidade entre bem e mal. Com isso, cria novos espaços para aquelus que não se vêm exercendo papéis binários e redundantes de vilã/ão ou mocinha/o. *Double Trouble* explora características tradicionalmente atribuídas somente aos personagens masculinos ou femininos, e rompe com essa lógica dual ao estar em um lugar fora dos binarismos, propondo outras des-fronteiras de existência.

"Nós vamos vencer no final"

Nós somos atravessadas por inúmeros fatores culturais, como observamos. A mídia e as imagens estabelecem um papel construtor de grande impacto no que diz respeito ao imaginário social e aos costumes e identidades constituídas. Os Estudos Culturais e da Cultura Visual, ao procurar desestabilizar o que é tido por normal e corriqueiro, nos permitem ver as coisas que antes passavam despercebidas, provocando, assim, um olhar para as Pedagogias Culturais que atravessam a formação dessas imagens. Em decorrência desse deslocamento podemos debater e problematizar a existência de produtos visuais que promovem e reforçam padrões sociais já há tempos mantidos, mas também conseguimos notar produtos midiáticos que estão em um ponto fora da curva. Por isso é comum que nos chamem tanto a atenção, justamente estas produções, que ocupam as margens dos grandes serviços de *streaming,* pois fissuram as normas.

O *reboot* de *She-Ra e as Princesas do Poder* (2018) propõe mudar diversas coisas em relação à produção original ao trazer uma nova premissa de construção de imaginário social e representatividade. Contudo, podemos dizer que, mesmo na contemporaneidade, esta ainda é uma animação que se encontra às margens dos desenhos amplamente difundidos dentre as crianças, como ocorre com as animações da Disney. Os filmes desta produtora, não vendem somente ingressos de cinema, mas também diversos subprodutos que invadem as escolas e casas dessas crianças sem muitos questionamentos.

Mesmo não sendo extremamente conhecida, a produção foi veiculada em uma plataforma amplamente difundida pelo mundo, lançada com mais de 24 versões idiomáticas, permitindo uma nova possibilidade dentre as anteriormente apresentadas no catálogo. A Netflix tem trazido algumas produções inclusivas e diversas que são, de fato, muito interessantes para esse público LGBTQIA+, que não se via em grande parte dos desenhos já distribuídos tradicionalmente e até mesmo no próprio serviço de *streaming*.

Para além de contemplar um nicho econômico importante da sociedade, que é formado por pessoas LGBTQIA+, a criação de personagens como *Double Trouble,* serve também pra abalar as estruturas cis heteronormativas ainda vigentes. A construção da linguagem na animação e fora dela requer, muitas vezes, uma nova forma de pensar por parte de quem assiste. Sem contar que é possível que haja identificação com os traços e flertes que *Double Trouble* demonstra entre o dito feminino e o dito masculino. Poderia, portanto, ser uma peça interessante para pessoas cisgêneras questionarem as regras estabelecidas a elas desde antes de seu nascimento? Sem dúvida que sim. Sendo uma construção visual com tanta riqueza e profundidade, *Double Trouble* poderia ser inspiração para imitação e inclusão nas brincadeiras comuns entre as crianças, quando estas costumam se espelhar ou dizer ter algume personagem favorite. Seria, portanto, uma forma de colocar em xeque o porquê de binarizar também os momentos lúdicos das crianças, assim como já fazem compulsoriamente com seus gêneros, uma vez que o lazer extrapola estas categorias.

Pessoas não binárias existem desde sempre, apesar de estarem, finalmente, sendo mais visibilizadas nessas últimas décadas. Elas sempre fizeram parte do corpo da sociedade sendo encaixotadas dentro do binário menino/homem ou menina/mulher. Com o surgimento de personagens como *Double Trouble*, essas crianças podem se sentir confortáveis em ocupar esse lugar que não se enquadra ou pretende enquadrar nos binários e que não é um lugar estranho, errado ou inexistente, mas sim um lugar de possibilidades tantas.

Double Trouble surge na série desestabilizando as tramas das de-

mais personagens e colocando as coisas para se movimentarem. Não é diferente do que acontece fora da animação, com a inserção de tal personagem, vemos um deslocamento necessário dos padrões reforçados pelas mídias que nos rodeiam.

Com estas considerações, chegamos ao fim de um breve estudo sobre ume personagem marcante, mas não marcamos o fim da discussão, que ainda têm fôlego para tantas outras inquietações. Esperamos que continuemos sendo levadas a espaços que fogem das "caixinhas" do masculino e feminino, não só com *Double Trouble*, mas com diversos outres personagens que existem e podem vir a existir. A luta por um mundo igual e que respeite todas as incríveis diferenças que as pessoas possuem é árdua e incessante. Mas essa luta não é impossível de ser vencida, uma prova disso é a criação de uma série para um público infanto-juvenil que explore, com excelência, a diversidade que nos torna tão excepcionais e tão humanes. Como já citada no início desta sessão, a música de abertura da série, na tradução para o português, nos traz esperança de que "nós vamos vencer no final".

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. D; COSTA, M.V. Nos rastros do conceito de Pedagogias Culturais: invenção, disseminação e usos. **Revista Educação,** Belo Horizonte, v.33, 157950.ed, p.1-23. Jun.2017. ISSN 0102-4698. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e157950.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

BELLANTONI, Patti. ***If it's purple someone's gonna die:*** *The Power of Color in Visual Storytelling*. Burlington: Focal Press, 2005.

BUTLER, Judith. Atos corporais subversivos. *In*: BUTLER, Judith. **Pro-**

blemas de gênero: Feminismo e subversão de identidades. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2018. p.141-222.

BUTLER, Judith. Sujeito do sexo/gênero/desejo. *In*:BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão de identidades. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2018. p.17-56.
CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Menin@s nas tramas da cultura visual. *In.* **Infâncias em Passagens**. (Org. Denise Bussoletti e Mirela Meira) 1 ed. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010, v. 1, p. 55-78.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In*: SILVA, T (org.). **Nunca fomos humanos:** nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76. Coleção Estudos Culturais, 7. Disponível em: file:///D:/Referencias%20para%20o%20projeto%20de%20mestrado/Nunca_fomos_humanos_-_nos_rastros_do_suj%20(1).pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

GOELLNER, Silvana. A Produção Cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 27-40

GROSSBERG, Lawrence ; TREICHER, Paula. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.7-38.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Coleção Educação e Arte; Vol.7. Porto Alegre: Mediação, 2007. 128p.

JESUS, Jaqueline. G. **Orientações sobre identidade de gênero** : conceitos e termos. In.JESUS, Jaqueline. Brasília, 2012. Disponível: em: http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf. Acesso em:20 out.2020.

SALIH, Sara. Judith. Por que Butler ideias-chaves ?. *In.* SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria Queer**. Tradução Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015. p. 9-165.

MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual:** conceitos e contextos. Irene (org.). Santa Maria: Ed. da EFSM, 2011. p. 232.
MEYER, Dagmar. E. Gênero educação: teoria política. *In*: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.9-27.

SILVA, Tomaz. T. ; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais.. *In:* SILVA. T (org.). 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SHE-RA e as Princesas do Poder. (Temporada 4) Direção: Noelle Stevenson. Produção: DreamWorks Animation Television. Netflix, 2018. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/80992359?source=35&trackId=200257859> Acesso em: 20 set. 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA. T (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

2

2

Representações de gênero no jogo *FreeFire*: uma problemática fundamentada na cultura visual[1]

Carolina Cordeiro Siqueira[2]
Diego Paiva Bahls[3]
Felipe Rodrigo Caldas[4]

Na sociedade contemporânea os jogos digitais estão ganhando cada vez mais espaço, influenciando diversos aspectos dos indivíduos e automaticamente da sociedade. Podemos até afirmar que eles criaram um microuniverso próprio, como particularmente gostamos de pensar e definir; isso se deve principalmente pelas inúmeras temáticas, seres e histórias que alimentam esse campo extremamente fértil de fantasia e ficção científica.

[1] O presente Trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001. E-mail: caasika@gmail.com

[2] Mestranda em Artes Visuais pela Universidade de Brasília- UNB- (Bolsista CAPES) na linha de pesquisa: Educação em Artes Visuais. Graduada em licenciatura no curso de Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) em 2015.

[3] Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE - UFPR). Pesquisador bolsista do GILDA - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO e em Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional. E-mail: diegobahls09@gmail.com

[4] Mestre em Arte pela Universidade do Estado de Santa Catarina (ProfArtes – UDESC) na linha de Abordagens teórico-metodológicas das práticas docente. Docente no Ensino Superior pela Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO. É membro do Grupo de Pesquisa em Artes – Unicentro e do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens – ARTEI – UEM. E-mail: frcaldas@live.com

Os jogos digitais estão em ascensão e seus/suas personagens são extremamente marcantes dentro da cultura popular, sendo estampados nos mais diversos produtos e bens de consumo. Estes jogos possuem uma legião de fãs: geralmente jovens encantados por esse mundo. A circulação e aceitação deles – os jogos – dentro da sociedade tem se mostrado grande, de modo que os/as personagens, bem como suas respectivas histórias são deslocadas para outras plataformas digitais, dialogando com outras mídias, como por exemplo, o cinema, as histórias de quadrinhos e as séries de TV. Também pode ocorrer o contrário quando, por exemplo, outros/as personagens importantes da cultura popular que originaram-se em outras mídias vêm a integrar esse microuniverso dos jogos, como é o caso recente da incorporação dos/as cantores/as Alok e Anitta ao *FreeFire*.

Originado na década de 1990, o termo *E-Sport* ou numa tradução livre, Esportes Eletrônicos, foi utilizado inicialmente pela organização denominada *Online Gamers Association*, durante uma comunicação à imprensa. Desde então, esses jogos digitais ou esportes eletrônicos ganharam um nicho gigantesco dentro da indústria da cultura, sendo reforçados pela ampla produção de imagens na atualidade.

Atualmente, torneios são transmitidos ao vivo por canais de televisão, entre eles o *Entertainment and Sports Programming Network* (ESPN)[5], que já exibiu, nos últimos anos a milhões de espectadores no mundo todo afinal de diversos torneios de *games/e-sport*. Tal ação vem ganhando grandes proporções, a ponto de os torneios alcançarem prêmios e arrecadações milionárias e altos salários para os jogadores profissionais.

A partir deste contexto, o presente estudo propõe refletir as representações de masculinidades e feminilidades neste artefato da cultura visual, reiterados nas relações de gênero. Tal análise do *game Garena FreeFire*, tem o intuito de tensionar os discursos promovidos pelo mesmo.

Ocupando o terceiro lugar na lista de *games* mais baixados na plataforma *Play Store* no ano de 2019 numa pesquisa proposta pelo

[5] É uma família de canais de TV por assinatura dos Estados Unidos dedicada à transmissão e produção de programas esportivos 24 horas por dia.

site *techtudo*, o jogo está presente nos celulares das/os alunas/os da Educação Básica. Facilmente se encontram durante o intervalo das aulas estudantes aglomerados em batalhas digitais.

Com até 50 jogadores em uma ilha, estes devem procurar rapidamente equipamentos e armas para alcançar o objetivo do jogo que é eliminar adversários e sobreviver, assim como qualquer outro jogo no estilo *Battle Royale*, no qual o último sobrevivente se consagra o vencedor. Dessa maneira, o que pretendemos aqui, é pensar o *game* não apenas enquanto um jogo de entretenimento, mas como importante espaço midiático atravessado por questões de gênero, representação e de pedagogia formadora dos sujeitos.

A problemática emerge por meio do *design* das/os personagens, que em grande parte reafirma os estereótipos de gênero presentes na sociedade, este, pautado na visão delimitada binária. Se o jogo é pensado para um público infanto juvenil, as formas como são caracterizados e valorizados os/as personagens criam mecanismos que reforçam estereótipos de gênero. Neste sentido, analisamos os/as personagens a partir das representações de masculinidades e feminilidade por eles/elas encarnados, assim exploramos aspectos da interface entre gênero, tecnologia, mídia e cultura visual, tão presentes na constituição dos sujeitos que fazem uso desse jogo.

Cultura visual e identidades sendo formadas

Conforme descrito no título deste estudo, o questionamento acerca dos estereótipos de masculinidade e feminilidade são fundamentadas nos Estudos da Cultura Visual. Esta, tem entre seus objetivos, entender os sistemas visuais como meios de transmissão cultural, e suas interferências na sociedade, problematizando a construção das visualidades, proporcionando a desconstrução do olhar, tornando-o crítico sobre os inúmeros artefatos visuais. Hernández (2007) define a cultura visual como um campo onde as imagens visuais são o ponto central dos processos, e pelo meio do qual os significados são produzidos nos contextos culturais, onde acontecem "as práticas e interpretações críticas em torno das relações

entre posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar." (HERNÁNDEZ, 2007, p. 23).

A compreensão da cultura visual significa reconhecer que vivemos em um mundo totalmente visual, com uma variedade inigualável de imagens (e imaginários) visuais. Mas esse reconhecimento não nos permite lê-lo, a partir de uma decomposição analítico compositiva. Analisar uma imagem, para esse referencial, é deixar o valor estético em um segundo plano e perceber que as imagens possuem significados, permitindo conhecer como operam nas mais diversas sociedades (antigas e atuais) e como isso afeta nossa "visão" sobre o outro, sobre nós mesmos, sobre o universo visual, social e de consumo no qual estamos inseridas/os. "Conceber a imagem como matrizes de cultura é pensá-las como sistemas de símbolos com características próprias que constituem e instituem mundos sociais na contemporaneidade" (MARTINS E TOURINHO, 2012, p. 10). Por consequência as imagens se tornaram um grande aparato simbólico para a sociedade, como afirmam Martins e Tourinho (2012).

Essa simbologia está cheia de discursos que podem reforçar e incentivar comportamentos morais, sociais, econômicos, políticos, sexuais, que constroem sujeitos, indivíduos, identidade e subjetividade. (HERNÁNDEZ, 2007; MARTINS E TOURINHO, 2012). A cultura visual tende a destacar as imagens que estão presentes no nosso cotidiano proporcionando estudos mais amplos que envolvem tanto objetos já consagrados pela sociedade quanto objetos ditos das culturas de massa e midiáticas que eram desprezados pelas academias de estudos e pela própria arte. Isso demonstra sua hibridez, sua capacidade em dialogar com outras áreas, criando espaços de aprendizagem e pesquisa onde as visualidades inseridas dentro dos mais diversos suportes e espaços possam ser decodificadas, interpretadas e modificadas (OLIVEIRA, 2012).

Sobre as imagens que advêm das comunicações de massas e midiáticas Martins e Sérvio (2012, p. 255) escrevem:

> No mundo contemporâneo, os meios de comunicação de massa ganham cada vez mais importância como agentes que propõem, transmitem e disseminam valores, padrões e

> comportamentos. As mídias como "produtoras de uma nova forma de fazer cultura"(SETTON, 2010, p. 9), contribuem para configurar visões de mundo influenciando pessoas e seus modos de vida, ajudando-as a mapear e até mesmo a se posicionar em relação a ideias, fatos, eventos que, em alguma medida formam opiniões sobre questões políticas, econômicas, religiosas e sociais que passam a funcionar com referência identitária. Mensagens e imagens midiáticas se apresentam como atraentes possibilidades de troca, instigando diálogos e práticas que demandam algum tipo de negociação, ajudando os indivíduos a construir maneiras de compreender, interagir e se adaptar ao mundo.

As imagens que percorrem o caminho da mídia são caracterizadas por serem eficientes mecanismos de alienação. Elas se tornaram uma poderosa ferramenta e operam na estratégia de dominação. Os personagens que advêm do mundo dos jogos conseguem se infiltrar em diversos grupos e camadas sociais, tanto de classes como de faixa etária e gênero.

As visualidades desses personagens devem ser analisadas com criticidade e, por meio dos estudos da cultura visual, percebemos que essas visualidades podem estar repletas de discursos. Quase sempre esse discurso está atrelado a uma determinada ideologia, sendo pregada pelo grupo dominante de uma sociedade. Esse se constitui por aqueles que detém o maior poder político, social, aquisitivo. Sendo assim os discursos encontrados dentro das imagens operam como uma tática de poder, e assim são disseminados e reforçados valores, ideias, crenças, paradigmas e estéticas. Os grupos sociais dominantes conseguem manipular e fabricar o que olhamos, porque eles próprios nos ensinam a olhar.

Os estudos da cultura visual criticam essa visualidade hegemônica, ou seja, a superioridade de um determinado grupo sobre outro. (MARTINS E TOURINHO, 2012; MARTINS E SÉRVIO, 2012). A cultura visual propõe que as imagens devem ser entendidas como construções simbólicas, "como uma linguagem a ser aprendida, um sistema complexo de códigos que interpõem um véu ideológico entre nós e o mundo real" (MARTINS E SÉRVIO, 2012, p. 269-270). Mais do que apenas consumidores das visualidades, devemos nos

aprimorar a decodificá-las, pensando nas imagens como se fossem um texto escrito. Deveríamos compreender seus parágrafos, as frases, a linha, a forma, o tema, o gênero, a mensagem que está explícita ou implícita e depois formar uma opinião e argumentar sobre isso com outros indivíduos, embora, isso não esgote o significado da imagem, pois a leitura de uma imagem é complexa e enigmática. Ao aprender a linguagem visual, o olhar crítico perante as visualidades será formado, permitindo uma mudança, transformando um olhar tácito para um olhar crítico, questionando os discursos impositivos mascarados nas imagens.

O estudo e problematização acerca das representações das personagens femininas e de personagens masculinos, visa produzir um olhar crítico diante da visualidade tanto para imagens que circulam na cultura midiática quando em outras esferas da sociedade. A cultura visual, então, passaria a contribuir para que esses entendam as representações sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeia, assim como suas formas de pensar, agir, tendo mais consciência daquilo que forma suas identidades e subjetividades (HERNÁNDEZ, 2007). É importante compreender que nossa identidade é formada dentro de sistemas culturais repletos de imagens. Na concepção pós-moderna a identidade é móvel, sendo formada e transformada ininterruptamente em relação às formas como somos representados e interpelados nos sistemas culturais que pertencemos (HALL, 2006).

Para Woodward (2014) às identidades transitam e operam por meio de várias linguagens e de sistemas simbólicos instituídos na sociedade onde são representadas, afirmadas, remodeladas e criadas. Esses sistemas formam identidades tanto individuais como coletivas. É por meio dessa ideologia, desse discurso e do simbólico que sempre existirá aquilo que se inclui e o que se exclui, o que é desejado e o que é indesejado e outras inúmeras ambivalências. Dessa maneira, esses sistemas ajudam a classificar e reger o mundo. Essa linguagem vem sendo utilizada de forma abundante na nova sociedade, a do atual contexto. A luta pelo poder, assim como pela representatividade nas visualidades, tem aumentado o interesse por essa linguagem, por ser um meio simbólico que pode carregar discursos ideológicos de maneira expositiva ou oculta. (HERNÁNDEZ, 2007; HALL, 2006).

Compreender os sistemas simbólicos e discursos dentro do mundo visual nos permite remodelá-lo, desestabilizando poderes. Para Hernández (2007), na cultura visual existem construtores e intérpretes e não receptores e leitores, pois o consumismo dessas imagens não deve ser passiva nem dependente, mas interativo e em consenso com as experiências de cada indivíduo.

A alfabetização de ler, compreender, e criticar as imagens pode possibilitar um caminho de mudanças, para que não ocorra a repetibilidade que reforça certos comportamentos e construções de identidades, pautadas dentro de padrões escolhidos como "perfeitos" por um determinado grupo. Os discursos que envolvem as visualidades podem ser questionados e reformulados e a interrupção dessa repetibilidade pode resultar em novas formas de agir, pensar, sentir, de se posicionar, de aceitar, de modificar as relações de poderes existentes. "É essa possibilidade de interromper o processo de 'citacionalidade' que caracteriza os atos performáticos que reforçam as diferenças instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades." (WOODWARD, 2014, p. 95).

As transformações que os estudos de gênero buscam também discorrem e demonstram que determinadas identidades não são reconhecidas pela sociedade, de maneira que algumas são exaltadas em detrimento de outras – as subalternas. O campo dos estudos da cultura visual atrelado aos de gênero pesquisam os artefatos que possam reforçam os estereótipos que normatizam um pensamento limitado sobre o feminino e o masculino, e que regem a forma como esses devem ser, tanto fisicamente como psicologicamente. Quebrar esses paradigmas é fundamental para os estudos de gênero, para que as pessoas possam ser representadas de maneira mais adequadas e englobando as diversas identidades e concepções que temos sobre os gêneros.

Representações de masculinidades: breve análise dos personagens do *game FreeFire*

Primeiramente é necessário pontuar que construímos esse trabalho a partir de, no mínimo, três compreensões: a) os sujeitos são

construídos ao decorrer do tempo por meio de suas experiências com o mundo em que estão inseridos; b) os corpos são atravessados pelas relações de gênero e significados pela cultura; c) falar de sujeitos a partir da dimensão de gênero é também, compreender que estes estão passíveis a transformações e vulneráveis a pedagogias que interpelam modos de ser e viver. Neste sentido, vivemos um processo de descontinuidades fluídas (LOURO, 2018).

Estamos inseridos em um contexto permeado por mídias, as quais educam e são responsáveis por trocas simbólicas e materiais, bem como pela produção e reprodução das representações de gênero (FISCHER 1999), a partir de diversas fontes sejam elas músicas, filmes, novelas, instituições, aplicativos ou jogos, por exemplo. Detemo-nos aqui, ao jogo *FreeFire* para trazer à discussão os modos como masculinidades vêm sendo reproduzidas e propagadas por meio dessa ferramenta midiática, tendo em vista que, os *games* têm ganhado considerável espaço na sociedade da era digital.

Mas afinal o que se entende por masculinidades? De acordo com Pedro Ambra (2019, p. 17), as compreensões em torno das masculinidades podem ocorrer por diferentes perspectivas, "desde as mais conservadoras representações que ensinam a meninos que homem é quem bate, oprime e silencia o outro, até aquelas segundo as quais é o dever de todo homem desconstruir-se". No atual contexto, temos vivido uma forte disseminação a respeito da construção de homem voltada para os discursos conservadores, por meio da reiteração da figura masculina enquanto um modelo universal, pautado na diferença biológica, também definida como concepção essencialista, já que procura algum tipo de essência natural comum aos sujeitos.

Em contrapartida, os estudos de gênero, sobretudo os de berço pós-estruturalista, contestam essas definições, pois entendem que "as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade" (LOURO, 2018, p. 12):

> É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas caracterís-

> ticas são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997, p. 21).

Seguindo essa perspectiva, Connell e Messerschmidt (2012, p.250) destacam que "as masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular". Isso significa que as maneiras como os diferentes grupos se reconhecem enquanto homem são plurais e estão sob constantes mudanças, conforme sinaliza Januário (2016) ao afirmar o aspecto dinâmico das mesmas, de tal forma que não se pode falar em um modelo universal e fixo de masculinidade.

O conceito está centrado nas posições de gênero assumidas pelos corpos a partir das experiências. Neste sentido, as masculinidades são construídas no campo simbólico e nas representações. "A masculinidade, se pode definir brevemente, é ao mesmo tempo a posição nas relações de gênero, as práticas pelas quais os homens e mulheres se comprometem com essa posição de gênero e os efeitos destas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura." (CONNELL, 1997, p. 35).

Na mesma direção, Januário (2016, p. 114) aponta que "Pode-se pensar a masculinidade como um lugar simbólico e a sua construção de significados ocorre por meio das vivências alimentadas nos aspetos sociais e culturais".

O *game FreeFire* disponibiliza um catálogo de personagens com características próprias e habilidades diversificadas, para que os/as jogadores/as possam fazer as suas escolhas para iniciar o jogo. Elencamos alguns deles para pensar as representações de masculinidades presentes no referido *game*, pois, o campo midiático, sobretudo dos aplicativos de jogos de interação, "funcionam como espaços

performativos em que determinadas formas de subjetividade, especialmente subjetividades masculinas codificadas, são produzidas, reproduzidas e mantidas" (BURRILL, 2008, p. 2).

O primeiro bloco de imagens[6] é composto por quatro personagens, o primeiro de nome Antônio é órfão.

FIGURA 1, 2, 3 E 4 - PERSONAGENS

FONTE: Captura de tela feita pela/os autora e autores (2020).

Desde criança que aprendeu a sobreviver sozinho, criando sua primeira gangue com apenas 7 anos. Ele é muito corajoso e nunca diz não a um desafio, mesmo correndo perigo. Rafael é um mercenário, extremamente eficaz. É parecido com um certo agente e tal como ele,

[6] Imagens obtidas por meio de Print Screens, disponíveis em: <https://criticalhits.com.br/games/free-fire-estes-sao-todos-os-personagens-do-jogo/>. Acesso em 20 de setembro de 2020.

especialista em ataques silenciosos. Miguel é um PM letal, altamente treinado. Um especialista do Batalhão de Operações Policiais, Ele e seus camaradas do batalhão eliminaram ou prenderam milhares de criminosos, mas algo correu mal. Andrew, um ex-policial que passou grande parte da sua vida perseguindo e eliminando criminosos. Devido à sua experiência, ele se tornou um especialista em sobrevivência e combate armado. Andrew é extremamente resistente a ferimentos.[7]

A visualização dos personagens nos chama atenção para algumas características que os aproximam dentro das masculinidades; muitas delas, encaixadas em um padrão de homem: corpos fortes, magros, ágeis, brancos (a maioria), fardados, detentores da posse de arma, com poses másculas e semblante fechado, o que nos leva a pensar sobre a relação com o modelo padrão de homem viril e hegemônico. A masculinidade hegemônica (modelo dominante) é definida por pensadores como Connel (1995; 1997; 2013) e Kimmell (1998), ainda no final dos anos 1980 e difundida com maior ênfase na década de 1990, nos estudos de gênero, com a proposição inicial de discutir a posição assimétrica de poder e soberania na relação entre masculino x feminino.

> Num determinado momento, uma forma de masculinidade, ao invés de outras, é culturalmente exaltada. Masculinidade hegemónica pode ser definida como uma configuração de prática de género a qual incorpora a resposta atualmente aceita para o problema da legitimação do patriarcado. O qual garante (ou é levado a garantir) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres (CONNEL, 2005, p. 77).

Contudo, há que se pensar também sobre as relações de dominação no sentido masculino x masculino, já que os grupos de homens e a maneira como assumem o papel e as representação de gênero são diversas. Para Caetano e Junior (2018, p.13), podemos definir essas diferenças que atravessam os grupos como "masculinidades subalternas", fundadas através da interseção entre "masculinidade e marcadores de diferença, tais como classe/raça, etnia e, até mesmo identidade de gênero, posto que, "masculinidades femininas" são possíveis de serem construídas".

[7] Informações retiradas do site https://www.ligadosgames.com/free-fire-personagens/#anchor-rafael. Acesso em 20 de Setembro de 2020.

Ainda que haja alguns personagens com outras representações de masculinidade, o que se torna evidente é que a grande maioria faz alusão ao modelo padrão de ser homem, referenciada pela lógica hegemônica. "Ainda que saibamos que o hegemônico é uma versão de algo criado e disseminado a partir do discurso, ele é capaz de manter sua força" (CAETANO E JUNIOR, 2018).

Por fim, é necessário pensar a respeito da cultura digital enquanto meio cultural de aprendizado e socialização fortemente presente na contemporaneidade e que "[...] podem ser entendidos como um dos espaços em que as masculinidades estão em constante estado de reflexividade, produção, performatividade e afirmação" (CASADEI, 2019, p.289). Neste sentido, as representações de masculinidades nos *games* são algo de urgência, pois, a manutenção e reafirmação dos modelos binários, homogêneos e hegemônicos de gênero, ganham espaço por meio de diferentes pedagogias no nosso cotidiano.

A construção e representação das personagens femininas dentro do *game FreeFire*

As visualidades das personagens femininas dentro do jogo *FreeFire* o qual o artigo pretende problematizar está sendo consumida visualmente por diferentes gêneros, classes sociais e faixa etária. Essas visualidades podem ajudar a reforçar estereótipos e paradigmas de como o gênero feminino deve se comportar, a partir de uma ideologia e percepção de ver o feminino como objeto sexual. Hall (2006) investigou o "outro" a partir dos discursos de exibição e das relações de poder, ou seja, o outro é analisado por meio de suas personificações, e com isso conseguimos entender que as visualidades das personagens podem ser consideradas uma personificação e estereótipo do gênero feminino e acabam exercendo um papel de pedagogias aos gêneros.

> Estereótipos, do ponto de vista psicológico, podem ser definidos como formas de representação e/ou crenças generalizadoras socialmente construídas que atribuem comportamentos e características a um determinado grupo de pessoas ou a algum indivíduo com base na ideia que se tem do grupo ao qual o(s) sujeito(s) pertencem (MENEZES E BRAGALIA, 2017, p. 2).

Como é um campo relativamente novo dentro da sociedade e dos estudos culturais e sociais, não existe uma gama grande de estudos sobre as representações do feminino nos *games*. Para fazer essa análise, nos apoiamos nos estudos femininas, assim como em trabalhos que discorrem sobre a criação do desenho feminino para as mídias, produtos de massa e pela arte. A representação feminina dos quadrinhos se aproxima muito das personagens do jogo *FreeFire*, e isso se deve por estarem dentro de um mesmo nicho, o da cultura *Nerds e Geek*[8]. Outro fator que podemos associar às duas categorias é a predominância do masculino, aliás podemos afirmar que as personagens femininas assim como todo o universo do mundo *Geek* foram elaborados para serem consumidas pelo gênero masculino, porque seus temas eram considerados e feitos para meninos e homens. Sendo assim, esse mundo dos gibis tem sido formulado pelo gênero masculino para ser consumido pelo masculino (RODRIGUES E SABBATINI, 2016; MELO E RIBEIRO, 2015). Essas semelhanças entre ambas as categorias nos permitem utilizar pesquisadoras quadrinistas para analisar personagens do jogo *FreeFire*. As personagens escolhidas para serem analisadas são A124, Olívia e Laura. A124 é uma espécie de robô, que é composta por inteligência artificial e DNA humano (Figura 5); Olivia é enfermeira, conhecida por salvar a vida de outros personagens, com um simples toque de cura (Figura 6); Laura é agente especial, uma militar, que tem como habilidade o manejo de armas (Figura 7). As personagens A124 e Laura possuem o mesmo valor dentro do jogo de 499 diamantes, já com 399 diamantes você consegue adquirir Olivia.

[8] Muitos estudos o denominam de Geek ou Nerd, para Matos (2012, 2013 e 2014) o termo "Geek" aparece em dicionários como ser sinônimo de nerd, mas existe uma pequena diferenciação entre eles, "há quem afirme que os Geeks estariam mais distantes do estereótipo de nerd e conservariam somente o interesse em tecnologia e a inteligência supostamente acima da média mas teriam mais facilidades no convívio social" (MATOS, 2013, p.2) porém ambas denominações podem servir para nomear jovens que são interessados em tecnologia, computadores, ciências, no gosto pela cultura pop, quadrinhos, mangás, livros, filmes e séries, a autora também aborda que essa denominação vêm se modificando por causa da grande influência desse grupo na sociedade.

FIGURA 5, 6 E 7 - PERSONAGENS FEMININAS

FONTE: Captura de tela feita pela/os autora e autores (2020).[9]

Muitas estudiosas sobre a representação do feminino como Moreno (2008), Silva, Silva e Ferreira (2014), Amorin, Leão, Lião e Gallo (2016), Oliveira, Nerey e Souza (2014) e Fortim e Monteiro (2013) apontam que em geral as personagens femininas dos jogos digitais possuem três características marcantes sendo sempre jovens, brancas e magras e todo um corpo pensado para ser *sexy*. As autoras ponderam que essa caracterização do feminino hipersexualizada ocorre porque a maioria dos consumidores de gibis são homens. Tal sexualização e erotização acontece com as personagens analisadas.

> A imagem idealizada da mulher, ou melhor, do seu corpo, [...] são na verdade, representações de desejos e fetiches do imaginário masculino. Nos quais os escritores, desenhistas, roteiristas, na grande maioria do sexo masculino, procuram vender um modelo de mulher, ou, pelo menos, o que acreditam ser um. A partir desta modelagem da mulher nos quadrinhos, é percebida pelo seu corpo, sua sensualidade e suas formas externas, passando, assim, a fazer parte do desejo e sendo representada por "atributos de seu corpo", não sendo dessa maneira evidenciada as reais capacidades e qualidades da mulher, diferente dos personagens do sexo masculino que, geralmente, são representados e percebidos por sua força, inteligência e poder. (MELO e RIBEIRO, 2015, p.108).

[9] Imagens disponíveis em: https://www.pngitem.com/middle/hwmTbJo_personajes-de-free-fire-a124-hd-png-download/

As personagens femininas são sempre mostradas e descritas por meio dos seus atributos físicos, a beleza e o apelo sexual. Essas características físicas são primordiais na concepção das personagens. Oliveira (2007) em sua pesquisa mostra que a revista *Wizard* (1991-2001), especialista em gibis, trouxe em seu primeiro número um curso de desenho elaborado por Gregg Capullo (1996), onde ele ensinou seus leitores sobre como as mulheres deveriam ser desenhadas. Várias dessas lições foram utilizadas posteriormente por diversos meios midiáticos para a construção das personagens femininas e podemos observar que as personagens analisadas estão dentro dessas lições.

> Lição n.1: a beleza começa nos ossos- tópico que ensina que os ossos do rosto feminino são menores que o dos homens.
> Lição n.2: Uma mulher não é um homem- é composto por 10 detalhes técnicos que funcionam como se fossem os dez mandamentos.
> Lição n.3: Será que maior é melhor?- faz referência ao tamanho dos seios.
> Lição n.4: Uma bunda mais arredondada- aconselha que se evite desenhar a bunda caída. Lição n.5: Dê a mão para ela – diz que a mão da mulher é esguia.
> Lição n.6: A ampulheta - ensina a velha lição anatômica da ampulheta.
> Lição n.7: Apelo sexual – Esse texto merece ser reproduzido na íntegra: Agora vou ensinar a dar graça e aquele lado sexy às suas garotas. É a fórmula mais fácil do mundo. A regra número 1 é arquear as costas! Mesmo nos momentos que não pareça fazer sentido, como no exemplo da figura se inclinando para frente. Os homens podem ficar legais fazendo isso, mas as mulheres não ficam. Um grande arco dará graça aos outros, usados em outras áreas. A regra número dois é a dos ângulos opostos dos ombros e dos quadris. Em outras palavras, se o ombro esquerdo dela está para baixo, desenhe seu quadril esquerdo para cima e vice-versa. A regra número três é manter os dedos do pé como uma ponta, se não colocar usando salto alto. Também faça pés pequenos. Ninguém quer uma gata com os pés de patos. Pronto! Isso deve ser o suficiente para você começar a desenhar as gatinhas mais gostosas do pedaço! (CAPULLO, 1996, apud OLIVEIRA, 2007, p.159).

A maioria das personagens dos jogos digitais foi desenhada pelos olhares masculinos, suas características estéticas nos ressaltam o olhar: os seios fartos, as roupas apertadas, minúsculas e cavadas

possibilitando mostrar o corpo apesar deste estar vestido, as pernas descobertas e exageradamente longas sendo quase o dobro do tronco dos corpos femininos, formando um corpo irreal.

A124, Olívia e Laura não escaparam desse formato de corpo que foi construído ao decorrer dos anos pelo masculino - a idealização do corpo feminino desejável, considerado bonito e ideal. Após desenhados, esses corpos são expostos e colocados cuidadosamente nas mais variadas posições, a partir das quais o melhor ângulo possa ser usado para expor os "atributos" da feminilidade. Outro elemento importante para se ressaltar aqui são os figurinos das personagens.

> A moda tem uma aplicação de grande importância para os criadores de roteiros e universos ficcionais: o figurino. O figurino exerce, assim como a moda, o papel de comunicador, porém em um contexto que difere do mundo real. Ele caracteriza uma persona ou personagem, e através de suas cores, formas, volume e texturas que se cria um conjunto de símbolos capazes de expressar a época em que a narrativa se passa, a situação econômica política e social da personagem, sua religião, estilo de vida, aspectos psicológicos e a estação climática do ambiente. (OLIVEIRA, 2014, p. 240).

Amorin *et al.* (2016), Oliveira, Nerey e Souza (2014) e Fortim e Monteiro (2013) discorrem que o figurino feminino não é só pensado em demonstrar as personalidades das personagens e o contexto histórico e social; eles são usados principalmente para evidenciar a sexualização dos corpos, além de também trazerem aspectos do fetichismo masculino, já que estas foram criadas nesse universo dos jogos digitais para agradar e brincar com a imaginação masculina.

A quantos anos as enfermeiras e as fardas militares femininas não são um lócus de fetichismo? Sabemos que isso também ocorre com o gênero masculino, porém como o público-alvo é o masculino e vivemos em uma sociedade heteronormativa, esta prática se torna mais comum com a figura feminina, nas quais fica evidente que as roupas curtas e coladas ao corpo demonstram uma silhueta considerada ideal e sexy e para despertar o fetiche. O jogo *FreeFire* é um jogo de combate e o figurino das personagens analisadas é inadequado para uma luta: não são armaduras e nem composto por tecidos pesados que ajudariam a amenizar um golpe, mas sim por sim tecidos leves,

transparentes e com recortes estratégicos nos peitos, pernas, braços, barriga, porque esse corpo deve ser exposto o máximo possível.

O corpo feminino é um lócus onde os atributos sexuais se concentram de uma maneira muito enraizada, e a cada novo instante outros elementos vão se inserindo nesse corpo, como o cabelo e a roupa. Também são impostas a ele as transformações conforme o padrão de beleza venha sendo mudado. Existem então, uma manutenção e vigilância sobre esse corpo para que pertença a esse padrão. No microuniverso das heroínas as visualidades femininas assim como seus significados estão sendo construídos, reelaborados, atualizados e normalizados, não mais como corpo-sujeito, mas sim como corpo-território servindo como posse e prazer para o outro, ou como corpo-padrão em que as diversas subjetividades e identidades femininas são unificadas e fixadas a uma única representação.

Essas personagens podem funcionar como um modelo de expectativa tanto para o gênero feminino quanto para o masculino. "As belas mulheres de papel são, a um só tempo padrões de beleza a serem seguidos e consumidos, elas fixam a identidade feminina enquanto reafirmam os valores masculinos" (OLIVEIRA, 2007, p. 150). Ao serem expostos a esse tipo de estereótipo de feminilidade o gênero masculino pode entender que todas as mulheres devem estar dentro do padrão considerado desejável, sendo magras, brancas e musculosas; por sua vez as meninas aprendem que devem tentar ao máximo chegar perto desse padrão, mesmo que tenham que recorrer a procedimentos estéticos extremamente invasivos, como as cirurgias plástica. Essa busca pela beleza padronizada acontece para que elas sejam inseridas dentro desse padrão buscando ascensão e aceitação da sociedade ou de um determinado grupo (MORENO, 2008).

As representações do feminino dentro desse mundo fantástico, de inúmeras experiências, que nos levam a aventuras que nos fascinam, onde os gráficos nos enchem o olhar com suas explosões de cores e estéticas diferentes, surpreendentes e artísticas, a figura feminina continua sendo um lócus de violência simbólica. Ela é um estereótipo e personificação de uma feminilidade irreal, auxiliando a criar uma ideia equivocada sobre o que é ser feminino e como este deve ser em seu entendimento total como indivíduo, sua identidade, sua aparência, suas atitudes, seus anseios e vontades.

Considerações finais

O momento atual é marcado por um fenômeno notável, o uso, a produção, o consumo e a disseminação das imagens. Autoras/es como Irene Tourinho (2011), Raimundo Martins (2011), Luciana Borre Nunes (2012) entre outros, que já foram citados neste escrito, a tempos escrevem acerca dessa crescente expansão das imagens. Com base nos seus conceitos e teorias as discussões travadas ao decorrer do artigo, podemos afirmar que somos engolidos diariamente por uma vasta produção e disseminação de imagens. Câmeras, *selfies*, celulares, internet, séries, *games*, revistas, jornais e outros dispositivos transmissores de imagens são utilizados a fim de manifestar ideias, engendrar valores, formar subjetividades e constituir identidades.

Se tais imagens inundam o cotidiano, é fato que estas também estão presentes no cotidiano dos sujeitos da educação. E é acerca desse assunto que nos atemos a partir de agora. Professores que atuam no campo da Arte, seja em espaços formais da educação, ou seja, aqueles que se caracterizam por uma educação institucionalizada e que ocorre de forma sistematizada, aqueles que trabalham em espaços informais, e até mesmo aqueles professores que atuam em diversos contextos pedagógicos e/ou que lecionam disciplinas que aparentemente não possuem uma relação direta com a Arte, estão de acordo com a afirmação de que o cenário contemporâneo das escolas está afetado pela complexidade das imagens que o adentram.

Vale aqui relembrar que não são apenas as imagens escolhidas pelos professores que adentram à sala de aula. Diariamente as escolas são "invadidas" por imagens trazidas pelos alunos em seus mais diversos suportes, como estojo, moletons, capas de caderno e celulares entre outras inúmeras possibilidades. Segundo Luciana Borre Nunes:

> Se considerarmos que as práticas escolares estão diretamente relacionadas a movimentos sociais de ordem mais ampla, não podemos ignorar a presença significativa e contundente das imagens na cultura. Elas estão em toda parte, transmitindo e produzindo (sendo produzidas) maneiras de olhar o mundo. Invadem cenários sociais tornando impossível ignorá-las como parte de nossas vidas. As imagens assumem lugar privilegiado no cotidiano evidenciando a necessidade de uma educação para a compreensão da cultura visual. (NUNES, 2012, p.13).

Ao problematizar sobre as visualidades das personagens femininas e masculinas, estamos demonstrando que essas imagens estão carregadas de significados e simbologias que são consumidas dentro desse mundo dos jogos digitais. Os indivíduos que consomem esses jogos devem compreender, analisar criticamente e perceber como as personagens femininas auxiliam na conservação da violência simbólica sobre o gênero feminino; bem como, compreender que a conservação das masculinidades hegemônicas a partir da representação de homem padrão são ações que negam a diversidade.

A partir disso, apontamos que é necessário que os indivíduos passem de espectadores passivos a críticos, não aceitando mais esse preconceito e normalização sobre os corpos femininos e masculinos, entendendo que os sujeitos estão inseridos dentro de um campo hegemônico, heteronormativo, paternalista e falocentrista. A compreensão desses fatores pode contribuir para que exista uma transformação significativa sobre a construção estética e outros aspectos acerca dos personagens, pois os significados carregados por eles podem ser devastadores para uma sociedade que busca a igualdade entre os gêneros, e o reconhecimento da pluralidade das identidades masculinas e femininas existentes, além de tentar se desprender de padrões estéticos impostos aos corpos.

Uma reelaboração das estéticas e principalmente dos paradigmas em volta do feminino e masculino pode vir a destacar identidades que não são reconhecidas pela sociedade e que sempre estiveram à margem dela; oprimidas e discriminadas. Os Estudos Culturais, da identidade, de gênero, especialmente o das representações de gênero nas visualidades buscam demonstrar quais artefatos da cultura reforçam os estereótipos que ajudam essas identidades hegemônicas a serem repetidas ao longo de tantos anos, e que por meio de seus discursos, podem ajudar a construir conceitos preconceituosos que se opõem às diferenças de identidades que fujam do padrão entendido como "ideal".

Dessa forma, questionar os efeitos das imagens na constituição das subjetividades e identidades dos sujeitos da educação são ações fundamentais. Contestar, criticar podem ser palavras importantes para se entender as relações do ensino da Arte na escola, com as imagens. Tal estudo apresentou que os artefatos visuais

invadem as salas de aula, e de maneira muito evidente, objetiva, determinam valores, engendram subjetividades. Neste caso, os *games* produzem maneiras de olhar e entender as masculinidades e feminilidades. Tais ações produzem e reproduzem normas que determinam como os sujeitos são constituídos.

REFERÊNCIAS

AMBRA, Pedro. Dossiê: **Cartografias da Masculinidade**. São Paulo, Revista Cult, 2019.

AMORIN, Fernando. *et. al* . A indumentária nos jogos digitais: Incoerências nas representações femininas. *In:* **XV SBGames - Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital**, 2016, São Paulo. SBC - *Proceedings of SBGames* 2016. Porto Alegre: SBC - Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 272-280.

BURRILL, D. ***Die tryin:*** *videogames, masculinity, culture. New York: Peter Lang Publishing, 2008.*

CAETANO, Marcio. SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço (org.) **De guri a cabra macho:** masculinidades no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina (2018): 16-27.

CASADEI. Eliza Bachega. **A interação nos videogames e a mediação de valores da masculinidade**: análise pragmática da conversação em vídeos de gameplay de casal, 2019.

CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21 (1), p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/ref/v21n1/14.pdf>. Acesso em 01 de abr. 2020.

CONNELL, Robert W. *La organización social de lamasculinidad. In:* VALDÉS, Teresa.; OLAVARRARÍA, José. (Eds.), ***Masculidad/es: Poder y crisis*** (pp. 31-47). Santiago do Chile: Ediciones de lasmujeres 1997.

CONNELL, Robert W. (2005). ***Masculinities.*** California: University of CaliforniaPress.

CUNHA, S. D. da; (2010) As Infâncias nas tramas da cultura visual. *In:* Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). **Cultura Visual e Infância:** Quando as Imagens Invadem a Escola. 1ed. Santa Maria: editora da UFSM, 2010, v. 1, p. 131-162

FISCHER, Rosa. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. *In:* SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI:** qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999, p. 18-32.

FORTIM, Isabeli; MONTEIRO, Louise. F. Representações da figura feminina nos Videogames: A visão das jogadoras. *In:* **XII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital** (SBGames 2013), 2013, São Paulo. SBC - Proceedings of SBGames 2013, 2013. p. 246-249.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. **Masculinidade em (re)construção**. Gênero, corpo e publicidade. Ed. LabCom.IFP. Universidade da Beira Interior. Covilhã, Portugal, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Autêntica, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemô-

nicas e subalternas. **Horizontes antropológicos**, v. 4, n. 9, p. 103-117, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v4n9/0104-7183-ha-4-9-0103.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2020.

MALTA, Aline. R; SABBATINI, Marcelo. A mulher em jogo: as relações entre jogos digitais e gênero. **Revista Humanae** (Recife), v. 10, p. 6, 2016.

MATOS, Patrícia. De vergonha a orgulho: Consumo, capital simbólico e a ressignificação midiática da cultura nerd. *In:* XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2012, Fortaleza. **Anais do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2012

MATOS, Patrícia. *We can be heroes?*: Juventude e novas formas de resistência no consumo da cultura nerd. *In:* 2º Congresso Internacional em Comunicação e Consumo, 2013, São Paulo. **Anais do 2º Congresso Internacional em Comunicação e Consumo**, 2013.

MATOS, Patrícia. **O *nerd* virou *cool*: identidade, consumo e capital simbólico em uma cultura juvenil em ascensão.** Dissertação. Não publicada. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. 2014

MARTINS, R. SÉRVIO. P. P. (2012). Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura das imagens:** desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. UFSM, p.255-281

MARTINS, Rodrigo e TOURINHO, Irene (2011). Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, p.51-68.

MELO, Kelli .C; RIBEIRO, Maria. I. C. Vilãs, Mocinhas ou Heroínas: linguagem do corpo feminino nos quadrinhos. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p.105-118, ago./dez.2015.

MENEZES, Fernanda. R; BRAGALIA, Ana. P. Empoderamento Feminino: A mulher nos HQ?s contemporâneos e os movimentos de fãs contra a sexualização das heroínas. *In:* **XXII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**, 2017, Volta Redonda. v. 1. p. 1-16

MORENO. Rachel. **A beleza impossível:** mulher, mídia e consumo. São Paulo:Ágora, 2008.

NUNES, Luciana Borre. MARTINS, Raimundo. Diálogos entre Professoras/es no Ambiente Virtual: Pensando Infâncias e Imagens na Escola. *In:* Criar Educação – **Revista do Programa de Pós-Graduaçã**o – UNESC. v. 1 n. 1 (2012).

OLIVEIRA, Selma. R. N. Mulher ao Quadrado: **As representações femininas nos quadrinhos Norte Americanos:** Permanência e Ressonâncias – Brasília: editora Universidade de Brasília: Finatec, 2007
OLIVEIRA, Simone. S. (2012) Educação e Cultura Visual: início de descobertas. *In:* Coletivo da Pós-Graduação em Arte COMA, **Anais: III COMA,** Brasília: PPG-Arte.

RIBEIRO, Julia; NERY, Mmarcelo. S; SOUZA, Augusto. G. Agulha, tesoura, linhas e tecidos virtuais: a moda nos jogos digitais. *In:* **XIII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital**, 2014, Porto Alegre. Artes & Design, 2014.

SILVA, Aristófanes, A. SILVA, Elenilda. S; FERREIRA, RAFAEL. Jogos online: A imagem do feminino como violência simbólica de Gênero. *In:* **XI Colóquio Nacional representações de gênero e sexualidades**, 2015, Campina Grande. VI

SIQUEIRA, Denise. C. O; VIEIRA, Marcos. F. M. De comportadas a sedutoras: representações da mulher nos quadrinhos. **Comunicação, Mídia e Consumo** (São Paulo), v. 13, p. 179-200, 2008

WOODWARD. Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA. T. T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petropolis, Rj: Vozes, 2014.

3

3

Videoclipes e escola: como abordar questões de gênero e identidade

Eloiza Amália Bergo Sestito Silva[1]
Rosiane Cristina de Souza[2]

A afirmação de que cada vez mais estamos em contato com um universo imagético rico em significados é recorrente. Tais imagens contribuem para a formação de identidades e representações das relações sociais. A disciplina de Arte, traz em sua especificidade o compromisso de refletir de forma crítica acerca da constituição das imagens e de suas influências na formação das subjetividades. A partir do questionamento de como o universo imagético de nosso cotidiano interfere na construção do conhecimento de si, em relação ao outro e ao mundo e como produzem e constituem as representações de gênero, objetivamos neste texto apresentar possibilidades de se trabalhar questões referentes à reflexão sobre gênero nas escolas, por meio de videoclipes.

Fernando Hernández (2007) aponta que a educação se encontra em crise e que os professores precisam revisar os fundamentos de sua prática e criar novas maneiras de conhecer e de se relacionar com os conhecimentos e com os estudantes. Indica, também, a necessida-

[1] Doutora em Educação (PPE-UEM), professora colaboradora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM, no curso de Artes Visuais, participante do ARTEI-Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens. E-mail: eloizaamalia@hotmail.com
[2] Doutora em Letras (PLE-UEM), professora colaboradora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM, no curso de Artes Visuais, participante do ARTEI-Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens. E-mail: rosianecristinadesouza@hotmail.com

de de uma mudança de narrativa que leve em conta a distância entre a pedagogia cultural, a qual se constitui nas relações da cultura popular fora da escola, e a pedagogia escolar. O autor constata que os processos de criação nas artes visuais mostram-se cada vez mais dependentes da cultura dos meios de comunicação e das novas tecnologias. A apropriação desses novos saberes e de maneiras alternativas de explorar e de interpretar a realidade indica o caminho da construção dessas novas narrativas nas relações de ensinar e aprender.

A noção de Cultura Visual corresponde às mudanças nas noções de arte, cultura história, educação etc. produzidas desde final do século passado. Está vinculada a noção de mediação de representações, valores e identidades. Hernández (2000) aponta que o objeto de estudos da Cultura Visual é caracterizado pelos artefatos materiais (edifícios, imagens fixas e em movimento, representações nas mídias etc), produzidas pelo trabalho, ação e imaginação humana com finalidades estéticas, simbólicas, rituais ou político ideológicas. Ou ainda "com finalidades práticas dirigidas ao sentido do olhar, ou para um significado ampliado" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 134).

Entendemos que a disciplina de Arte se constitui em espaço de possibilidades para o exercício de ver, objetivando as interações de sentidos e significações, nas quais os estudantes possam ser protagonistas, problematizando desconfiando e indagando acerca das imagens que os cercam. Nesse sentido, optamos pela utilização da imagem em movimento, com o videoclipe, uma categoria de composição em vídeo muito presente no universo imagético do adolescente. Concordamos com Hernández (2007) quando diz que é importante se aproximar destes "lugares" culturais, onde meninos e meninas e sobretudo jovens encontram hoje suas referências para construir suas experiências de subjetividades. Tais referências ganham sentido à medida que investigadas à luz dos conteúdos da Arte, da composição e do contexto de produção.

Para a leitura do videoclipe, buscamos as indicações e contribuições de Baliscei (2020), em sua proposta de investigação das imagens a partir das categorias fundamentadas nos conceitos da Cultura Visual. Denominada PROVOQUE - Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos.

A partir dessas considerações, organizamos o presente texto, em etapas, para reflexão do tema e a fim de alcançar os objetivos propostos. Na primeira parte, refletimos sobre as questões de gênero no ambiente escolar. Na segunda, apresentamos de forma sucinta a proposta metodológica PROVOQUE (Baliscei, 2020), utilizada para a análise do videoclipe. Na terceira parte, fazemos uma análise do videoclipe da música *The Light*, da cantora HollySiz e em seguida apontamos as considerações possíveis.

Questões de gênero no ambiente escolar

É muito comum ouvirmos as expressões "isso é coisa de menina", ou "isso é para menino fazer", e, ainda, não faça isso "comporte-se como menina", "homem que é homem faz assim". São frases que refletem a construção dos comportamentos, pensamentos e atitudes, ou das subjetividades dos meninos e meninas, o que geram culturas discriminatórias e conceitos estereotipados, que vão direcionar os tratamentos de ambos os gêneros, no âmbito das relações pessoais e interpessoais. Tais questões chegam à escola e são potencializadas e reproduzidas, se não forem problematizadas e desconstruídas.

A autora Luciana Borres Nunes (2010) declara que a área de artes visuais traz o grande desafio da percepção sobre a expressão do mundo em que vivemos, e permite refletir sobre as questões pessoais e sociais, além de instigar novas maneiras de pensar e agir. Segundo a autora, o termo "gênero" remete ao movimento feminista do início do século XX, que levantava a luta para o direito feminino de voto, e contestava quanto as atribuições da mulher na sociedade (trabalhar no lar, ou sob o comando dos homens), dentre outras reivindicações. O movimento ganhou corpo em vários países da Europa e, mais tarde, outras questões passaram a ser tratadas, como o acesso à educação superior, igualdade de direitos no trabalho, o direito de escolha sobre o seu próprio corpo e a sexualidade.

Com a ampliação das questões que envolvem o gênero, não demorou para entenderem que não se tratava apenas das diferenças biológicas. As reflexões se direcionaram às representações de mas-

culinidades e feminilidades, construídas no âmbito das relações sociais, ou seja, tais representações são constituídas pelo que se pensa e fala sobre o feminino e masculino (NUNES, 2010).

Tomaz Tadeu da Silva (2002) indica que o conceito de gênero desenvolvido na teoria feminista chamou a atenção para o caráter relacional das relações entre os sexos, que ajuda a deslocar o foco de análise não só das mulheres, como para os homens, na medida em que são situados nas relações de poder. Assim, o autor ainda afirma que, embora tenha se originado no campo do estudo das mulheres, a análise de gênero também implica no estudo das masculinidades.

As concepções pós-estruturalistas passam a fundamentar o conceito de gênero a partir das relações de saber e poder constituídos pela linguagem.

> Nessa ótica pós-estruturalista, a cultura visual é produtora de significados que estão imersos em relações de poder. Esses significados regulam as percepções, os gestos, os sentimentos, os pensamentos os hábitos, e as maneiras de perceber a si mesmo e aos demais, dizendo como um homem e uma mulher devem agir socialmente em determinado contexto (NUNES, 2010, p. 59).

Se a identidade de gênero é construída nessas relações, não ocorre de forma natural ou espontânea. É ensinada, aprendida, por meio das diversas pedagogias culturais. E a escola é um espaço onde essas representações se fazem presentes, e promove significados e significações que são muito importantes na constituição da subjetividade. Silvio Gallo (1999, p. 191) explica que

> a subjetividade e a consciência são duas realidades justapostas, complementares e simultâneas: a descoberta da consciência dá-se através do reconhecimento da subjetividade - "eu sou!" -, e a subjetividade só tem sentido enquanto fenômeno consciente - eu me reconheço como eu mesmo.

Compreender quem somos e refletir sobre a constituição das subjetividades e consciências, é também papel das várias disciplinas escolares. Ou seja, a escola é um espaço no qual essas subjetividades

plurais se encontram. No entanto, o modelo de educação ainda praticado de forma majoritária na escola está centrado na homogeneização dos saberes. Tal ênfase é explicada por Hernández (2007, p. 13):

> A narrativa predominante em nossas escolas é a que se conecta com a tradição civilizatória gerada com a expansão colonizadora europeia desde o século XVI e de maneira especial no século XVII, com os impérios britânicos e francês. Um dos resultados dessa narrativa é a construção de uma visão do "nós" e dos outros determinada pela hegemonia branca, europeia e ocidental (e agora sobretudo, norte-americano).

O autor indica, ainda, que tal narrativa determina seleção de saberes e conhecimentos escolares na qual o outro (ou aquele que não faz parte do nós hegemônico) é representado em posição de subordinação, e consequentemente invisibilizado em seus saberes. Nessa concepção Hernández (2007, p. 15) citando Bell Hooks (1994) e Sonia Nieto (2005) aponta pistas para novas narrativas na educação que visem "uma educação para indivíduos em transição que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem, de suas relações com os outros e consigo mesmo."

Nesse viés, emerge a necessidade de um olhar mais cuidadoso da escola para as questões de gênero e sexualidade, no sentido de incluir e dar suporte para que todos possam projetar seu futuro e se desenvolver integralmente como pessoa. Franco e Cicillini (2016) apontam em seus estudos, no qual fazem um estado da arte sobre trabalhos científicos acerca do universo trans e educação tendo como recorte o período de 2008 a 2014. Segundo a autora e o autor, os estudos indicam que a escola é um espaço que dissemina a normatização dos corpos e promove a discriminação dos transsexuais, o que resulta, na maioria das vezes, em evasão escolar.

Sobre essa questão de exclusão, citam o estudo de Willian Peres (2008 *apud* FRANCO; CICILLINI, 2016) no qual argumenta sobre as dificuldades da escola em lidar com as questões referentes às identidades de gênero e sexual, especialmente quando os sujeitos em foco são pessoas trans.

Ou seja, isso resulta em "modelos sociais de exclusão" por meio de ações de violência e/ou, concomitantemente, descaso dessas ações por parte da instituição escolar. "Quanto mais enrijecidos e cristalizados forem os valores norteadores dos programas de ensino, quanto mais reguladoras forem as atividades formadoras, mais reificação de desigualdades, discriminação e exclusão social será estabelecida" (PERES, 2009, p. 251 *apud* FRANCO E CICILLINI, 2016, p. 4).

Diante disso, entendemos que a disciplina de Arte cujos saberes e conteúdos permitem desvendar esses significados presentes nas narrativas visuais, que permeiam as linguagens no imaginário de crianças, adolescentes e jovens, precisa enfrentar o desafio de criar situações de interação e significação com o universo imagético presente no cotidiano dos estudantes. A preocupação de criar propostas para o exercício de ver e compreender as imagens tem sido objeto de estudos no âmbito da Arte- educação. No próximo item descreveremos a proposta metodológica denominada PROVOQUE (Problematizando Visualidades, Questionando Estereótipos) desenvolvida por Baliscei (2020) a partir dos estudas da Cultura Visual.

PROVOQUE – abordagem metodológica

Partindo da premissa de que as relações de significação com as imagens são formadas e transformadas nos contextos que compõem as relações no cotidiano dos indivíduos, o professor João Paulo Baliscei (2020) desenvolveu uma proposta com ações investigativas para abordar as imagens, fundamentando-se nos Estudos Visuais e nas etapas de estudos das imagens propostas por Robert William OTT (1999); que aponta cinco ações para se aproximar da imagem: 1) *Descrevendo* todos os elementos do quadro. A questão que se busca responder nessa etapa é "o que se vê?"; 2) *Analisando* os elementos formais da obra (cores, linhas, texturas, harmonia). A questão norteadora é "como se vê?"; 3) *Interpretando* as expressões presentes na obra. A questão é: "por que se vê?"; 4) *Fundamentando* com estudos do contexto histórico e dos movimentos artísticos; e por último, 5) *Revelando*, ação proposta para desenvolver um processo de criação a partir das imagens estudadas.

Baliscei (2020) explica que, impulsionado pelos Estudos da Cultura Visual, percebeu a necessidade de pensar em outras categorias que dessem conta de orientar outras ações investigativas, com ênfase nos estereótipos presentes no universo imagético do cotidiano.

A abordagem metodológica recebeu o nome de PROVOQUE - Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos e suas etapas são: **Flertando**, na qual explica ser a aproximação com o *corpus* de análise e a exposição dos critérios adotados para essa seleção. Indica a reflexão do porquê da escolha da ou das imagens a serem estudadas. A segunda etapa é **Percebendo,** onde o *corpus* de análise será exposto de forma descritiva e analítica quanto aos elementos de composição do material selecionado.

Na etapa **Estranhando** é o momento de questionar o que se vê, ou seja, elaborar questões que problematizam e que evidenciam um olhar não apenas contemplativo de consumidores das imagens. Onde os intérpretes visuais suspeitam do que é apresentado como natural. A quarta etapa consiste na ação **Dialogando,** na qual propõe que as questões que foram levantadas na etapa anterior sejam respondidas, mesmo que provisoriamente. O intérprete visual busca dialogar com o que já foi pesquisado, como autores ou estudos científicos, assim como há uma busca por autores que discutem ideias antagônicas, quanto ao que está sendo representado. A quinta e última etapa, **Compartilhando,** aponta que, após realizadas as etapas de análises anteriores, sejam propostas formas de compartilhamento do que se identificou nas investigações, como processos criativos, exposições das imagens investigadas, oficinas de análises de imagens dentre outros BALISCEI (2020).

Na sequência faremos uma exposição mais prática de cada etapa, no estudo do videoclipe selecionado.

O videoclipe e as questões de gênero na escola

A canção *The Light* foi gravada pela intérprete Cécile Crochon mais conhecida pelo nome artístico Cécile Cassel, uma atriz francesa que também circula pelo meio musical com o nome artístico

de HollySiz. O videoclipe produzido para essa música tem duração de três minutos e cinquenta e dois segundos e aborda o tema da identidade de gênero, da transexualidade. O vídeo começa com uma criança do sexo masculino (menino) pulando feliz e risonho e, alguns segundos depois, é apresentado o ambiente escolar, onde o mesmo garoto está sentado em sua carteira usando um vestido roxo. Um colega de classe olha para ele e zomba de sua vestimenta (Figura 1), a professora, que circula por esse ambiente, passa e coloca a mão em sua cabeça, em sinal de que gostaria que ele desse atenção à aula em vez de zombar do colega da turma.

FIGURA 1 - *BULLYING* NA ESCOLA

FONTE: Captura das Autoras (2020).[3]

Diante da zombaria do colega, o protagonista sai da escola usando camiseta e blusa, carregando consigo aquilo que a sociedade aceita como roupa de "menino" (Figura 2):

FIGURA 2 - PROTAGONISTA USANDO "ROUPAS DE MENINO"

FONTE: Captura das Autoras (2020).

[3] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cf79KXBCIDg.

No entanto, quando chega em casa, em seu quarto, livre do julgamento dos colegas, novamente ele veste seu vestido roxo e sorri. Ali ele também é livre para brincar com os brinquedos que escolhe e, mais uma vez, ele dá preferência para brinquedos que não são convencionalmente brinquedos destinados para meninos, como cavalinhos coloridos (Figura 3):

FIGURA 3 - PROTAGONISTA BRINCANDO

FONTE: Captura das Autoras (2020).

O local caseiro, que poderia ser o ambiente em que o menino tem a liberdade para se expressar, não passa de mais uma extensão da sociedade preconceituosa, pois, durante o almoço com seus pais, enquanto penteia o cabelo de seu cavalinho e veste seu vestido roxo, o menino sofre uma agressão no momento que seu pai pega o brinquedo e joga no chão em desaprovação à conduta socialmente entendida como "feminina" do filho. Os pais discutem, dando a entender que a mãe apoia a livre expressão do filho, enquanto o pai, ainda preso em regras sociais, não. Ao caminhar pela rua com a mãe, o menino recebe outros olhares de desaprovação de quem passa por eles (Figura 4):

FIGURA 4 - OS OLHARES PELA RUA

FONTE: Captura das Autoras (2020).

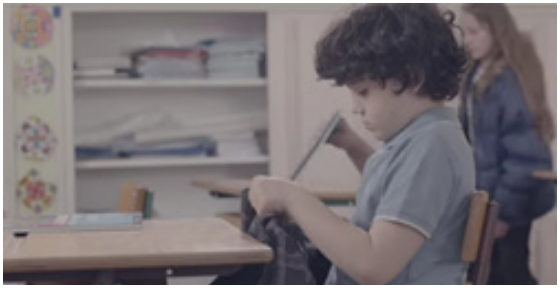
Ir para a escola com o pai, é novamente um momento de receber olhares de crítica dos colegas, dos pais dos colegas e lidar com a vergonha expressa pela própria figura paterna. A professora recebe os pais, na escola, para uma conversa a respeito do comportamento do garoto e, no jantar, ele se recusa a comer, expressando sua tristeza pela incompreensão da sociedade diante de quem ele é, e de seus sentimentos. A mãe se mostra triste por ver a situação de seu filho, mas o pai joga videogame como se não se importasse com a real tristeza de sua família. O garoto fica sozinho à mesa com a comida diante de si e o pai apaga a luz, uma metáfora da escuridão que o menino se encontra (Figura 5):

FIGURA 5 - ESCURIDÃO SOCIAL

FONTE: Captura das Autoras (2020).

Quando chega a manhã, o garoto está na mesma postura e sua mãe o abraça, consolando-o. A partir daí a história tem uma mudança. O garoto decide se anular e ir vestido de "menino" para a escola, além de carregar novamente consigo a expressão triste (Figura 6):

FIGURA 6 - TRISTEZA DO PROTAGONISTA



FONTE: Captura das Autoras (2020).

Ao praticar corrida, seu pai se depara com a cena de um pai e um filho jogando basquete e se divertindo. Quando chega em casa, fica pensativo e reflete a sua própria relação com o filho. Na saída da escola, o menino triste encontra seu pai, que foi buscá-lo. Então, a expressão triste do garoto se abre em um sorriso quando ele vê que seu pai foi buscá-lo usando um vestido preto florido (Figura 7):

FIGURA 7 - O DESPERTAR DO PAI

FONTE: Captura das Autoras (2020).

O abraço dos dois é forte e sem maiores atenções às risadas daqueles que estão ao lado zombando, mais uma vez, das vestimentas. A cena seguinte mostra pai e filho usando vestidos e caminhando pela rua deserta, como se estivessem tão bem consigo mesmos que ninguém fosse capaz de estragar o momento (Figura 8):

FIGURA 8 - LIVRE EXPRESSÃO

FONTE: Captura das Autoras (2020).

O final do clipe é um retorno à cena inicial com o menino pulando feliz, o que demonstra que o clipe é uma narrativa in ultima res, o que significa que já começa apresentando o final ao telespectador.

Considerando a abordagem metodológica PROVOQUE já exposta, apresentaremos agora uma possibilidade de exploração desse videoclipe em sala de aula, a fim de levar ao ambiente escolar debates críticos referentes à questões de gênero e transexualidade, para isso, vamos considerar a Tabela 1:

TABELA 1 - REFLEXÕES SOBRE VIDEOCLIPE A PARTIR DA ABORDAGEM METODOLÓGICA *PROVOQUE*

Identificação: Videoclipe *The light*		Sinopse: Uma criança é incompreendida pela sociedade em relação à questão de gênero e passa por conflitos familiares e escolares.	
Nome do videoclipe: *The Light*			
Nome da canção: *The light*			
Nome da banda/artista: HollySiz			
Tempo do videoclipe: 3'53''			
Título do Álbum/cd/outras mídias: *My name is*			
veiculação: Internet			
Ano do videoclipe: 2013			
PROVOQUE: Problematizando visualidades e questionando estereótipos (Baliscei,2019)			
Etapas:	Verbos/ações	Síntese	Perguntas
FLERTANDO	Buscar, escolher, justificar	Selecionar o videoclipe, a partir de seu contexto, imagens, significados	Por que escolher esse vídeo? Interessaria aos alunos? Qual faixa etária. É conhecido? Qual o seu alcance?
PERCEBENDO	Mostrar, narrar, descrever, investigar, interpretar	Descrever e observar elementos de composição como: figurino, gestual, fotografia, tomada de câmera, ritmo, atuação cênica, concepção de set, efeitos gráficos, especiais, Edição / cortes / Articulação do tempo no videoclipe, semelhança do videoclipe a outras obras audiovisuais. Relação do videoclipe com a iconografia do CD. Contextualizar.	Como se apresenta a composição visual? Qual o enredo do videoclipe? Qual sua relação com a composição sonora? O figurino se relaciona com o enredo, ajuda? Quais os elementos visuais que se destacam e ajudam a perceber a música e o enredo?

[continua]

ESTRANHANDO	Questionar, duvidar, indagar, suspeitar, denunciar	Questionar, identificar, problematizar estereótipos e signos que estão presentes na imagem.	A quem as imagens são direcionadas? O que as imagens revelam além do enredo do videoclipe? Que mensagens podemos identificar?
DIALOGANDO	Pesquisar, comparar, relacionar	Dialogar, com o contexto da banda e do artista, pesquisar críticas, e autores que fundamentam a leitura da imagem.	Existe crítica acerca dessa produção? quais autores podem nos auxiliar?
COMPARTILHANDO	Propor, produzir, recriar	Propor composições visuais ou imagéticas, a partir de composições musicais.	Qual música pretendo abordar? A escolha foi pela composição musical ou pelo enredo da poesia? É possível utilizar outras imagens para compor o videoclipe? Qual composição visual pretende utilizar? Desenho, *stop motion*, fotografias.

FONTE: Adaptação das Autoras a partir de tabela criada por Baliscei (2020, p. 80).

Considerando a Tabela 1, pensando na etapa **flertando**, a primeira delas, podemos dizer que o videoclipe aqui investigado é um material que pode provocar incômodos em alguns indivíduos, considerando que expõe uma situação que foge ao que é considerado "normal" pela sociedade, que é um menino usando um vestido, uma roupa convencionada socialmente como utilizada por meninas e mulheres. Desse modo, o mesmo estranhamento sentido pelas pessoas que aparecem no videoclipe pode estar presente na sala de aula ou na sociedade da qual os alunos fazem parte. Aquilo que é considerado algo convencional passa por uma desestabilização, tanto na obra quanto em uma possível leitura por parte dos alunos. Então cabe a(o) professor(a) se perguntar o porquê desse vídeo ser interessante para levar para determinada faixa etária e determinada turma na escola, qual seria seu alcance e como essa obra poderia ser justificada em sua escolha.

Para a segunda etapa, **percebendo**, seria o momento de reali-

zar a apresentação dessa obra, tanto visual quanto verbal. Aqui o(a) professor(a) pode chamar a atenção da turma para representações específicas, como por exemplo, o figurino dos atores representando meninos e meninas, os brinquedos que o protagonista gosta de brincar, os cortes de câmera para expressar diferentes momentos dos acontecimentos, os efeitos especiais, a atuação dos artistas para expressarem aceitação ou contrariedade ao uso do vestido pelo menino. Assim como, chamar a atenção da turma para o enredo da história, o que está sendo cantado na trilha sonora, a composição visual do videoclipe e como ocorre a articulação de todos esses elementos a fim de transformar a obra em uma produção disparadora de debates críticos e possibilidades investigativas.

Na terceira etapa, **estranhando**, temos um momento propício à elaboração de perguntas que vão dar oportunidade aos alunos de interagirem com o videoclipe para debater, questionar e problematizar sobre os estereótipos que circulam na sociedade e a quebra dos mesmos, que ocorre nessa obra, como o uso de vestidos por parte de meninos, por exemplo. Aqui é possível ampliar os debates que se referem à questões de gênero, transexualidade e a visão da sociedade para essas questões a partir do que é exposto no videoclipe, estabelecendo relações com o real e cotidiano de cada um na sala, trazendo à tona quais mensagens podem ser disparadas pela obra em questão.

Na quarta etapa, **dialogando**, o(a) professor(a) pode conduzir sua aula para as respostas dos questionamentos feitos anteriormente, convidando seus alunos a ampliarem seus olhares para as questões debatidas a partir do videoclipe, de modo a fundamentar novas visões críticas a respeito da temática de gênero e transexualidade, assim como o respeito aos nossos semelhantes diante de suas escolhas e sentimentos. Aqui também é possível que o(a) professor(a) peça à turma pesquisas relacionadas a essa obra ou temática, para que os alunos possam estabelecer diálogos com outras imagens que façam parte de seu cotidiano e sua vivência.

Por último, na quinta etapa, **compartilhando**, a proposta é que haja a socialização de vivências proporcionadas pelo encontro e diálogo que houve entre os alunos e a obra *The Light*. Assim, pode ser

proposto a elaboração de produções artísticas que podem, posteriormente se transformarem em eventos ou exposições para compartilhamentos com a comunidade, tanto a escolar, como a externa.

Considerações Finais

Consideramos neste artigo a importância de se debater questões de gênero e transexualidade nas escolas, de modo a ampliar o contato dos alunos com o assunto, que muitas vezes é considerado um tabu na sociedade. Essas discussões possibilitam que os alunos possam refletir criticamente os posicionamentos sociais relacionados às questões de gênero, assim como respeitar os indivíduos transexuais que muitas vezes sofrem com a incompreensão da sociedade em que estão inseridos. Também refletimos a possibilidade de se levar para a escola o videoclipe, imagem em movimento que faz parte do cotidiano das crianças e jovens, convidando-os a dialogarem sobre os assuntos articulados no vídeo. É importante ressaltar que cada aluno terá seu próprio encontro com a obra, cada um deles chegará até a escola com uma bagagem de mundo própria, uma vivência específica que contribuirá com a interação e diálogo com essa imagem em movimento. Haverá, desse modo, diversas leituras dessa obra, que em outro momento, após os diálogos entre a turma, poderão se desdobrar em outras novas.

REFERÊNCIAS

BALISCEI, João Paulo. **PROVOQUE:** Cultura Visual, masculinidades e ensino de artes visuais. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação**: leituras no subsolo. 2ºed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCO, Neil e CICILLINI, Graça Aparecida. Travestis, Transexuais eTransgêneros na escola: um estado da arte. **Cad. Pes.,** São Luís, v. 23, n. 2, mai./ago 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5349/3272 > Acesso em: 30/09/2020.

GALLO, Silvio. Educação, ideologia e a construção do sujeito. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.17, n. 32, p. 189- 207, ju./dez., 1999

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Trad.: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

NUNES, Luciana Borre. **As Imagens que invadem as salas de aula**: reflexões sobre Cultura Visual. 1. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. *In*: BARBOSA: Ana Mae. **Arte-Educação**: leituras no subsolo. 2ºed. São Paulo: Cortez, 1999, p.113-141.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

THE LIGHT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-f79KXBCIDg > Acesso em: 30 set 2020.

4

4

Análise entre as semelhanças e diferenças da representação da mulher artista nos livros didáticos de arte do Ensino Médio da rede pública e de uma escola privada

Julia Caroline de Matos[1]
Raony Robson Ruiz[2]

Nesta pesquisa buscamos problematizar as narrativas presentes em dois livros didáticos sobre a figura da mulher enquanto artista ao longo da História da Arte. Pautados em autores dos Estudos Culturais e da Cultura Visual, debatemos o currículo a partir de uma visão pós-estruturalista que rompe com a concepção realista do conhecimento para entender as políticas culturais e seus avatares, guias, diretrizes, currículos e livros didáticos como espaço de embate ideológico e discursivo. Entendemos estes documentos como espaço de luta por visibilidade entre grupos hegemônicos e minorias sociais, e a escola, professores/as como agentes no processo da educação têm o poder de legitimar ou desestabilizar estereótipos

[1] Pós-Graduada em Arteterapia com Enfoque no Ambiente Escolar pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco, graduada em Arte- Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO, professora do Ensino Básico no Centro Educacional Primeiros Passos e na rede pública do Estado do Paraná. E-mail: juliamatos.ae@gmail.com
[2] Graduado em licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, professor do Ensino Básico na rede Sesi Internacional. E-mail: raony.ruiz@hotmail.com

existentes na sociedade a partir dos materiais didáticos selecionados para usar em sala de aula com os/as alunos/as.

Para este estudo, partimos das experiências da autora e do autor, enquanto docentes da rede pública e privada buscando responder o seguinte problema de pesquisa: Como a imagem da mulher, enquanto artista, é abordada nos livros didáticos do Ensino Médio da rede pública do estado do Paraná e de uma escola da rede privada da cidade de Maringá-PR? Os livros didáticos utilizados nesses locais são o *Todas as Artes* da autora brasileira Eliana Pougy e do autor brasileiro André Vilela (2016) utilizado na rede pública e o *Descobrindo a História da Arte* da autora Graça Proença (2005) utilizado na rede privada. Para respondermos a pergunta norteadora deste trabalho, optamos por, segundo as definições de Gil (2002, p. 41), realizar uma pesquisa exploratória com delineamento bibliográfico e documental. Exploratória por buscarmos nos aprofundar em tema específico "[...] Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições". Para o autor, este modelo de pesquisa possibilita um planejamento flexível, porém no estudo presente optamos por abranger a pesquisa bibliográfica para conhecer a contribuição de outros autores que tratam sobre o currículo e livros didáticos e na pesquisa documental por investigarmos em específico o conteúdo de dois materiais didáticos.

Para alcançarmos o que foi proposto este estudo foi dividido em duas etapas. Em um primeiro momento, apresentamos conceitos guias para a nossa análise, tais como pós modernidade, identidade e currículo pós-estruturalista e Cultura Visual. Para em seguida, apresentarmos a análise dos dois livros didáticos, comparando as imagens presentes e as narrativas construídas a partir delas. Utilizamos do método PROVOQUE Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos, de Baliscei (2020) que entende os artefatos visuais como uma linguagem que nos apresentam discursos, modos de ser e pensar. Com este método, intentamos questionar narrativas hegemônicas presentes nas imagens e incentivar um olhar crítico.

A pós-modernidade: mudanças nas concepções de identidade e currículo

Para a autora brasileira Bernadete Angelina Gatti (2005), vivemos um momento de transição entre o que se entende por modernidade e pós modernidade, a contemporaneidade não rompeu totalmente com os preceitos e as instituições modernas, mas também não busca reproduzi-los totalmente, criando, com isso, um ambiente dinâmico e instável. Para entendermos a pós modernidade e as rupturas que essa propõe, precisamos discorrer sobre alguns eventos anteriores a este período. No século XVIII se desenvolveu a filosofia iluminista, essa não perpassou somente a ciência e a filosofia, mas todas as estruturas da sociedade "[...] A modernidade caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual fundamenta não só o conhecimento científico, como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral" (GATTI, 2005 p. 597). Acreditava-se que este tipo de pensamento levaria o ser humano à liberdade, e para tanto, buscava-se, a partir da racionalidade, a homogeneidade, uma explicação geral para os eventos científicos, sociais e culturais. Construiu-se visões e teorias amplas de filosofia e política, não considerando a diversidade existente em uma mesma sociedade, desenvolveu-se uma crença na ciência e seus pressupostos de ordem e progresso,

> [...] a sua pretensão a uma objetividade universal e suas decorrentes promessas de salvação para indivíduos e grupos foram desqualificadas pelos eventos históricos, pelos totalitarismos, pela dizimação de populações, pelas coletivização agressivas, restritivas e pauperizados. Os sonhos de alcance universal foram abalados e as posturas pós-modernas desqualificam essas narrativas, essas visões amplas, percebendo os contextos locais, com suas singularidades e particularidades (GATTI, 2005, p. 599-600).

No século XX, com o advento das guerras mundiais ocorreu a perda na crença das utopias modernas, como a explicação objetiva e científica da realidade, abalando os pilares filosóficos e o poder das instituições que serviam de base para o pensamento

moderno. O filósofo polonês Zygmunt Bauman (2007), concorda com Gatti (2005) quando evidencia que o mundo contemporâneo tem como característica a constante transformação. Diferente do passado moderno, quando instituições eram vistas como sólidas, e seus dogmas e paradigmas como leis ou regras a serem seguidas, nos tempos atuais, as estruturas e instituições sociais se liquefazem, tornando-se voláteis tendo que se adaptar constantemente aos novos ambientes em que se inserem.

A partir do conceito de Modernidade Líquida, Bauman (2007) estabelece uma metáfora entre as sociedades contemporâneas e o estado líquido da matéria. Nessa metáfora o autor relaciona o sólido ao sistema moderno pautada na razão, com instituições que prezavam a ordem, a harmonia, as tradições e a preservação dos conhecimentos. Em contraposto, o autor utiliza do líquido para explicar a sociedade contemporânea, a qual, segundo explica, é volátil e sofre constantes mudanças. A principal característica do líquido não é a sua robustez ou sua forma, mas a capacidade de ser flexível e moldável às novas situações. Para Bauman (2007, p. 7):

> [...] a passagem da fase "sólida" da modernidade para a "líquida" - ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam.

Para o autor, as mudanças nas estruturas sociais na sociedade contemporânea relacionadas às figuras do Estado e da política causadas pela globalização acarretaram na perda da força e centralidade desses, assim como de políticas locais. O Estado e a política, em condições líquido-modernas, dependem, das relações e acordos estabelecidos com outras nações do globo. As políticas para controlar eventos locais não mais respondem às necessidades contemporâneas, tendo em vista que as informações e eventos ocorridos em outras partes do mundo (também) interferem na vida e nas relações individuais dos sujeitos, que, portanto, têm que se adaptar constan-

temente ao mundo que se transforma semelhante aos líquidos. Nesse ambiente líquido, pós moderno iniciou-se o debate sobre como ver a realidade no plural e não mais no singular, não se fala mais em verdade, mas verdades, não mais identidade mas sim identidades (BAUMAN 2007; GATTI 2005).

O sociólogo jamaicano Stuart Hall (2005) explica que, nesse período pós moderno, ocorre uma crise de identidade, pois na modernidade entendia-se que os sujeitos eram unificados em um conjunto de características que formariam a sua essência, características próprias, que nascia com cada indivíduo. Até o século XX concepções como classes sociais, gênero, sexualidade e nacionalidade, por exemplo, eram tidos como conceitos claros e bem delimitados que compunham as bases da sociedade moderna e dos sujeitos modernos. Entretanto essas concepções foram questionadas, com o desenvolvimento do feminismo, de novas áreas científicas como a psicologia, novas teorias científicas como a linguística de Saussure, poder disciplinar de Foucault e novas interpretações da teoria de Marx (HALL, 2005).

Para explicar as mudanças ocorridas na história sobre a relação indivíduo/identidade Hall (2005) define três tipos de identidades ao longo da história moderna, a do sujeito iluminista, sociológico e do sujeito pós moderno. O sujeito iluminista, se desenvolve a partir das transformações associadas à modernidade que liberta os indivíduos das tradições estabelecidas de acordo com regras e convenções religiosas que valorizavam explicações divinizadas ao invés de concepções criadas por seres humanos. O humanismo desenvolvido pelos renascentistas no século XVI e o iluminismo no século XVIII, marcam o rompimento com a visão religiosa de mundo para o individualismo e a racionalidade como forma de explicar o mundo. Segundo Hall (2005), a filosofia moderna influenciada por Descartes e Locke, partiam do indivíduo que tinha como essência ser racional, lógico, e o indivíduo com suas características individuais atuava na sociedade por meio da política, economia e a ética, por exemplo. O sujeito cartesiano detinha um núcleo interior e se mantinha sem alteração por toda a vida, tendo em vista que esse se originava do individualismo sem uma influência externa, social, essa essência do sujeito seria sua identidade.

Com o desenvolvimento dos Estados nações e as sociedades se tornando mais complexas, com a industrialização e as cidades como principal local de convivência, novas estruturas sociais foram desenvolvidas para organizar essa sociedade gerando um ambiente com aspectos mais coletivo do que individualista. Para Hall (2005) o empreendedor individual da Adam Smith foi transformado em um conglomerado de empresários e o cidadão individual foi abarcado pelo Estado e suas regulamentações. A partir dessa relação entre Estado e sujeito o autor explica que, "[...] Emergiu, então, uma concepção mais social do sujeito. O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e "definido" no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna" (HALL, 2005 p. 30). Nesse novo modelo de sociedade se desenvolveram as ciências sociais, a sociologia buscou romper com o individualismo cartesiano, expondo que os sujeitos são formados a partir de relações sociais amplas.

Dessa forma, na concepção do sujeito sociológico, entendia-se que o indivíduo não era autônomo e autossuficiente, ainda tinha uma essência individual, mas esta se relaciona com a cultura. Ou seja, a identidade se desenvolvia a partir da interação entre os mundos interno-individual e o externo-público, a partir dessa relação seria possível para o indivíduo se projetar no mundo social e se identificar com características dele. Para Hall (2005, p. 12) "[...] A identidade então, costura (ou, para usar a metáfora médica, 'sutura') o sujeito a estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos como os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente unificados e predizíveis". O indivíduo ao se identificar com determinado grupo social, ele legitima o grupo e a si, criando uma identidade estável dessa relação que une características individuais (essência) e do grupo social (cultura).

O sujeito pós moderno rompe com a concepção de uma identidade essencial pautada no individualismo ou uma identidade fixa que se desenvolve da relação indivíduo/sociedade. Para Hall (2005) a identidade é um processo histórico, discursivo e não biológico. Na pós modernidade, as instituições, que antes afirmavam e legitimam determinados posicionamentos perderam suas hegemonias na sociedade e disputam seu espaço de representação e de discurso com as

mídias. Instituições como a igreja, família, escola precisam estar em constante mudança e adaptação devido às transformações que ocorrem no mundo, precisam ser líquidas e não mais sólidas. Na identidade pós moderna, se entende as identidades como uma ação relacional, não como uma essência ou algo fixo, para o autor, o próprio processo de se identificar com determinado grupos sociais, tornou-se mais provisório e problemático. Neste sentido, termo identificação é mais coerente do que identidade, pois o primeiro é um processo contínuo em que ocorre na relação do sujeito com um grupo social, é um processo dinâmico, vivo, enquanto identidade denomina um processo definitivo, estável. O autor complementa ao expor que a identificação se constrói a partir do discurso, seja esse discurso do próprio indivíduo ou em concordância/resistência de outros.

Neste sentido, o currículo, como documento oficial do Estado para educação, cumpre o propósito de nortear o modelo educacional do país, apresentando os conteúdos básicos a serem ensinados. Entretanto, isto não é uma tarefa consensual, simples ou corriqueira, políticas curriculares são espaços de luta de poder, uma prática de significação que autoriza um determinado tipo de discurso sobre a realidade e, consequentemente, desautoriza ou silencia outros. Todavia a educação e seus documentos, nem sempre foram vistos como representações de um discurso e sim como um espelho do mundo concreto, ou seja, neutro, sem ideologias e fixo.

Podemos identificar ao longo da história quatro tipos de teorização curricular, a tradicional ou humanista, a tecnicista, a crítica e a pós-estruturalista (SILVA, 2001). A visão tradicional valorizava o conhecimento como uma verdade, um espelho da natureza e a cultura como algo estático. Silva (2001) denomina este modelo de perspectiva realista do conhecimento, no qual é sistematizado como um conjunto de informações selecionadas de um arcabouço mais amplo da sociedade, apresentando-os como se fosse um consenso geral sobre o que deveria ser ensinado evitando expor as contradições existentes nessa seleção. Buscava-se ocultar os vácuos ou vazios existentes entre as informações disponibilizadas nos documentos e livros didáticos, pois nestes documentos eram apresentados conhecimen-

tos científicos, a verdade sobre o mundo concreto. Nesse modelo de currículo, os/as alunos/as têm acesso a uma perspectiva parcial, ideológica sobre eventos sociais, históricos e científicos, entretanto esse conhecimento é apresentado como uma verdade, sem contradições.

O currículo tecnicista não se diferencia do tradicional na forma que entende o conhecimento e a cultura, ou seja, uma concepção estática e essencializada a mudança ocorreu na metodologia aplicada, pois esses deveriam ser utilizados de forma instrumental, utilitária e não reflexiva (SILVA, 2001).

No século XX a teoria crítica, baseada nos estudos marxistas, desestabiliza as bases das teorias anteriores ao expor que o conhecimento escolar é uma construção histórica, ou seja, se transformou ao longo do tempo. Teorias científicas que em algum momento foram tidas como "verdades" foram questionadas e rejeitadas ao longo da história, o currículo então não seria algo essencializado, puro, pois apresentaria contradições nos conteúdos escolhidos para ser ensinado. Porém, a visão crítica, para Silva (2001), ainda entendia o conhecimento na perspectiva realista. Ou seja, ainda era entendido como espelho do real, contudo, o currículo seria uma imagem distorcida da realidade, pois, buscava manter a estrutura social e a dicotomia burguesia/proletariado. Para essa linha teórica, se fosse possível retirar do currículo todas as distorções oriundas da disputa de classe, teríamos um documento escolar puro, limpo e um reflexo da realidade.

Enfim, na teoria pós-crítica, a que adotamos para o desenvolvimento dessa pesquisa, a linguagem tem papel central na construção do social. Segundo Silva (2001, p. 14):

> A perspectiva pós-estruturalista amplia, por um lado, as abordagens sociológicas [...] centradas numa visão da cultura como campo de conflito e de luta, mas, por outro, modifica-as, ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso/verdadeiro), baseada na posição estrutural do ator social, para os efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas. A cultura, nessa visão, é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social.

A cultura, assim como o conhecimento, não são mais entendidos como um espelho do real, mas uma forma de tornar o mundo concreto inteligível ao produzir sentido sobre ele. O pesquisador, por exemplo, não pode mais ser considerado um agente neutro em relação às suas pesquisas e seus resultados, pois a mediação desse sujeito com seus objetos de análise é realizada por meio da linguagem que é uma construção social. Entendemos disso, que a linguagem não fala sobre o mundo concreto, como se pensava nas teorias anteriores, mas essa cria um mundo simbólico com o qual o sujeito se relacionam. Desta maneira, o currículo também deve ser entendido como um espaço de luta, de criação de narrativa sobre o mundo e sobre os indivíduos. Selecionar um conteúdo para ser legitimado pelo Estado, pela escola e pelo/a professor/a, é dar visibilidade a um grupo social e esconder outros, é dar voz a determinados/as sujeitos e silenciar outros/as.

Entendemos o currículo escolar como espaço de luta de determinados discursos e grupos sociais, e que as imagens selecionadas para compor livros didáticos corroboram nesse processo de visibilidade/silenciamento de discursos. Nesse sentido, os estudos da Cultura Visual propõe analisar as imagens enquanto linguagem, pois essas devem ser entendidas enquanto discursos e não como artefatos neutros ou passivos perante o público.

O autor brasileiro Raimundo Martins e a autora brasileira Irene Tourinho (2011), descrevem a Cultura visual, sendo a pesquisa, a produção, percepção e interpretação de tudo aquilo que o sujeito vê, tais como os objetos do cotidiano, as paisagens, comidas, pessoas, locais, as cenas e artefatos visuais. Entretanto a maneira como vemos/lemos determinadas cenas, situações, materiais, imagens e mídias, depende de alguns fatores, como do observador/espectador, suas singularidades, classe, etnia, experiência cultural, gênero, crença, a sociedade onde está inserido, e o modo como os indivíduos se relacionam com todas essas informações, e também, a maneira que é transmitida, ou seja, seus veículos de circulação e intenção, produção e reprodução.

Neste sentido Martins e Tourinho (2011, p. 54) comentam que essas

> [...] implicações e seus impactos reforçam a compreensão de que vemos através de filtros produzidos pela cultura e pelas nossas trajetórias/histórias pessoais. Ver - como parte da vida (de um aprendizado) cotidiana - e dar sentido ao que vemos é uma prática que se aprende de muitas maneiras a partir de muitas fontes.

Levamos em consideração as grandes mudanças tecnológicas, industriais e capitalistas em que estamos inseridos, tudo acaba interferindo na produção de imagens e produtos que nos cercam e consequentemente na construção da criatividade, imaginação e interação com os discursos que nos trazem. Sendo assim, como sujeitos que fazem parte desse todo, temos possibilidades de nos moldar a partir de modelos pré-estabelecidos ou também de modificá-los a medida como vamos compreendendo certos conceitos, por isso é importante que estejamos atentos a tipos de visões acerca do objeto observado. Martins e Tourinho (2011, p. 59) afirmam que nas

> [...] artes, a crítica tem por objetivo informar e orientar o espectador ou, até mesmo, ajudá-lo a decidir sobre o interesse ou conveniência de ver um filme, ler um livro, assistir a uma peça de teatro ou a um concerto, ir a uma exposição, a crítica pode ser utilizada como espaço de reflexão sobre temas diversos, com o objetivo de desenvolver mecanismos que fomentem a discussão, exercício e intercâmbio de ideias num espaço de livre trânsito e acesso.

Levando em consideração esse conceito a respeito da crítica nas artes, surge também critérios para análises e questionamentos a serem feitos para que possamos refletir sobre o assunto e elaborar novas formas de visualidades. No entanto a "cada ato de 'ver' é também um ato de 'não ver' porque, quando fixamos nosso olhar num determinado espaço, ponto ou objeto no campo visual, algumas coisas sempre permanecem invisíveis" (MARTINS, TOURINHO, 2011, p. 60).

Então entende-se que a todo momento estamos tendo contato com diferentes contextos e informações e isso nos move para algum

lugar, fazendo ter escolhas de caminhos, situações, objetos, cores, sabores, enfim, o que nos impulsionam em determinados momentos, é a capacidade de sermos pessoas pensantes que estão em constante aprendizado. Muitas coisas do nosso cotidiano acontecem no automático e outras não, como o fato de realizarmos tarefas domésticas ou sair para ir ao mercado, trabalho, conversar com determinadas pessoas, encontrar com estranhos na rua, enfim, tudo que estamos em contato produz um tipo de sensação, estranhamento, satisfação, indignação, decepção e entre outras formas que podem nos interferir.

Na Cultura Visual, temos alguns termos específicos para tratar determinados temas visuais, como: visão tácita e a visão crítica. Martins e Tourinho (2011, p. 60) escrevem que "a visão tácita nos impede de atribuir um significado particular a um objeto, artefato, cena ou forma, mantendo-nos prisioneiros dos seus traços, características e funções óbvias," seria o que nosso olho vê ao seu redor e consegue identificar, no automático, como identificar uma árvore, uma casa, o sol, a montanha. Já a visão crítica, Martins e Tourinho (2011, p. 61) afirmam que:

> É um modo de olhar que aprofunda e até mesmo personaliza nossa visão e nossa relação com o mundo. Colocando de outra maneira, esse olhar nos ajuda a desenvolver uma atitude analítica, reflexiva, que aguça nossa compreensão sobre o quê, porque e as condições em que estamos vendo.

Temos então modos de olhar diferentes que podem ser vistos juntos ou separados, nem sempre estamos atentos a esses modos de ver, isso se dá ao tipo de conhecimento que temos, ao acesso às informações, ao repertório pessoal de cada indivíduo e aos valores e significados que os sujeitos atribuem ao observar determinada coisa.

Se tratando de instituição de ensino, essas visões vêm sendo trabalhadas em vários momentos, "como estratégias para instituir, homogeneizar e, às vezes, restringir o modo de ver dos alunos, estabelecendo uma visão normativa sobre arte e imagem" (MARTINS, TOURINHO, 2011, p. 62).

Esse tipo de prática não é determinada em ordem onde acontece primeiro uma visão depois a outra, elas acontecem simultâne-

as, pois estão juntas no próprio olhar. O indivíduo observa uma mesma imagem de diferentes formas, que seriam os filtros da visão, e utiliza-se da teorias que permeiam o mesmo para que ele/a veja determinadas coisas ou passem despercebidas, ou até mesmo que provoque em seu entendimento certo desconforto ou questionamentos para que possa refletir sobre o que está sendo observado.

A metodologia utilizada para este artigo teve como ponto de partida o livro *PROVOQUE cultura visual, masculinidades e ensino de Artes Visuais* do autor brasileiro João Paulo Baliscei (2020), que utiliza das palavras no gerúndio, pois se trata de um processo que está em constante execução, trata-se da abreviação de Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos. Neste livro, o autor se debruça a questionar e instigar olhares a respeito de temas que estão presente na nossa sociedade e que também fazem parte de um processo pessoal de cada indivíduo. Abordando uma discussão sobre masculinidades, gênero, cultura e elementos visuais que nos é apresentado de maneira prática. Nesse caminho de descobertas e reflexões acerca desses assuntos, o autor inicia seu trabalho de investigação partindo de conceitos que lhe parecem familiares, pois relata um fato de sua infância, e nos leva com ele nessa viagem criativa, pela memória de infância e também por nos fazer refletir sobre o papel importante que as visualidades desempenham nesse percurso do ser humano enquanto um indivíduo que está sendo construído e desconstruído a todo momento.

Para isso o autor cria uma proposta metodológica com algumas etapas e deixa bem nítido que essa proposta é palpável e passível de mudanças, pois escreve que: "como qualquer outra proposta metodológica elaborada no bojo dos Estudos Culturais e da Cultura Visual - não deve ser recebido de maneira rígida, intocável, prescritiva e muito menos terminada. (BALISCEI, 2020, p.64). Com isso, nos motiva a também pensar e acrescentar elementos que nos é pertinente em outras investigações, como é o caso desse artigo que analisa outros conceitos e representações, trazendo a figura da mulher enquanto artista para objeto de estudo, diferente do foco de estudo sobre as masculinidades presente no livro aqui citado.

Para prosseguir com as etapas, primeiramente o autor explica qual será os conceitos utilizado por ele, que no caso seriam os Estereótipos, posteriormente coloca cinco etapas que consiste em flertando, percebendo, estranhando dialogando e compartilhando. Etapas essas que levantam questionamentos que como Baliscei (2020, p. 80) explica que é

> [...] interessante e necessário analisar quais imagens? Por quê? Quais imagens foram selecionadas? Como elas são compostas? Que histórias contam? A quem essas imagens (des)favorecem? Como representam a mim e ao/à outro/a? Como a produção científica analisa esse tema? Quais imagens são diferentes daquelas que compõem o corpus de análise? Como é possível divulgar os conhecimentos construídos no PROVOQUE?

No intuito de levantar possíveis respostas a essas perguntas foi que iniciou as análises das imagens presentes nos livros didáticos do ensino médio, de uma escola pública e de uma escola privada, a fim de compará-los e de observar como essas imagens desempenham o seu papel de representação e influência.

PROVOQUE: problematizando estereótipos, análise dos livros didáticos

Apresentamos como as mudanças ocorridas a partir de novas teorias científicas e avanços tecnológicos desestabilizaram os conceitos de identidade e currículo presentes na modernidade. Na pós-modernidade, a linguagem detêm papel central para a identificação dos sujeitos com grupos sociais, assim como para a construção do currículo escolar. Nesse artigo, temos como problema de pesquisa como é a representação da mulher enquanto artista, nos livros didáticos da rede pública do estado do Paraná e de um colégio da rede privada da cidade de Maringá-PR. Os livros selecionados foram: 1- *Todas as Artes* da autora brasileira Eliana Pougy e do autor brasileiro André Vilela (2016) utilizado na rede pública e o 2- *Descobrindo a História da Arte* da autora Graça Proença (2005) utilizado na rede privada.

O livro 1 é dividido em quinze capítulos e aborda as quatro linguagens da arte. Cada capítulo traz um recorte da história, mostra os trabalhos dos/das artistas, propõe uma experimentação com atividades teóricas e práticas e contextualiza característica dos períodos artísticos. Sugere também, três projetos que resgata os conteúdos dos capítulos e apresenta um artista cuja poética se relaciona ao tema, como Arte e Ética, Arte e Sociedade e Arte e Representatividade, tecendo uma trama entre as obras artísticas e os temas.

O livro 2 é dividido em vinte capítulos, que seguem uma ordem cronológica da História da Arte especificamente das artes visuais, começando na Pré-História até a Arte Contemporânea. Cada capítulo é composto por uma explicação das principais características do período artístico, boxes com análises mais detalhistas de algumas obras, boxes que traçam aproximações entre diferentes períodos da arte e ao final de cada capítulo são propostas atividades que envolvem pesquisa, debates, análise de imagens e produções artísticas para os/as alunos/as.

Para a análise dos livros citados, optamos pelo método proposto por Baliscei (2020) que é dividido em cinco etapas: Flertando, Percebendo, Estranhando, Dialogando e Compartilhando. Essas etapas orientam as investigações visuais, tendo como objetivo principal questionar estereótipos presentes nas imagens como demonstraremos a seguir.

Na primeira etapa, Flertando, Baliscei (2020) propõe duas ações: a composição do corpus de análise e a exposição dos critérios de análise. Em nossa pesquisa, buscamos investigar a representação da mulher enquanto artista nos materiais didáticos citados, para tanto realizamos um levantamento somente das imagens que representassem de alguma forma a mulher nesta posição e as catalogamos de acordo com a Tabela 1 a seguir:

TABELA 1 – RELAÇÃO DE CRITÉRIOS E IMAGENS SELECIONADAS DOS LIVROS DIDÁTICOS PESQUISADOS

ITEM	CRITÉRIOS	DESCOBRINDO A HISTÓRIA DA ARTE	TODAS AS ARTES
1	TOTAL DE IMAGENS SELECIONADAS	21	40
2	REGISTROS FOTOGRÁFICOS, DE OBRAS ARTÍSTICAS PRODUZIDA POR MULHERES, REGISTRADA/ FOTOGRAFADA- SEM AUTORIA DE IMAGEM	0	6
3	REGISTROS FOTOGRÁFICOS, DE OBRAS ARTÍSTICAS PRODUZIDA POR MULHERES, REGISTRADA/FOTOGRAFADA POR HOMENS	0	10
4	REGISTROS FOTOGRÁFICOS, DE OBRAS ARTÍSTICAS PRODUZIDA POR MULHERES, REGISTRADA/ FOTOGRAFADA POR MULHERES	0	9
5	REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS MULHERES ARTISTAS, REGISTRADA/FOTOGRAFADA POR HOMENS	0	7
6	REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA MULHERES ARTISTAS, REGISTRADA/FOTOGRAFADA POR MULHERES	0	4
7	REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS MULHERES ARTISTAS, REGISTRADA/FOTOGRAFADA SEM AUTORIA DE IMAGEM	0	2
8	IMAGENS DE OBRAS ARTÍSTICAS FEITAS POR MULHERES	17	25
9	IMAGENS DE OBRAS ARTÍSTICAS FEITAS POR HOMENS SOBRE MULHERES ARTISTAS	4	1
10	IMAGENS DAS ARTISTAS	0	14
11	IMAGENS DOS ARTISTAS	0	71
12	NOMES CITADOS DE MULHERES ARTISTAS	10	-
13	NOMES CITADOS DE HOMENS	116	-

FONTE: Acervo da Autora e do Autor (2020).

A classificação dos itens com os critérios 2 ao 7 da tabela 01 foram necessários pois, no livro *Todas as Artes* contém registros fotográficos de apresentações artísticas de teatro, dança e música. Entendemos que a fotografia é um artefato visual que cria um novo discurso sobre o sujeito representado, diferente do proposto pelo/a artista ao criar uma coreografia de dança, por exemplo. O/a fotógrafo/a precisa fazer diversas escolhas técnicas para realizar uma imagem, essas escolhas vão criar um novo discurso sobre o que é registrado. Por este motivo optamos pela classificação registros de obras artísticas e não colocar o nome e a autora da peça ou coreógrafa, o item 2 é uma particularidade, pois algumas das imagens apresentadas não são creditadas ao/a fotógrafo/a.

No item 8 selecionamos imagens que apresentam as mulheres artistas e suas produções, para entendermos a visibilidade dada a esse grupo nos livros citados.

O item 9 foi necessário, pois percebemos que em alguns momentos a imagem da artista mulher eram feitas por homens, dessa forma entendemos como relevante comparar a representação e o período histórico em que foram realizadas essas obras com as das mulheres.

O item 10 e 11 foram colocados para realizarmos uma comparação a partir da imagem da pessoa artista, não de suas obras, pois entendemos como relevante que os/as alunos/as possam reconhecer o/a artista dando visibilidade a características como gênero e etnia, por exemplo.

O item 12 e 13 foram selecionados, pois no livro *Descobrindo a História da Arte* a imagem do/a artista não é apresentada em nenhum momento, assim não se enquadrando nos itens 10 e 11, para podermos analisar quantitativamente a diferença no número de artistas homens e de mulheres utilizamos somente os nomes.

Como o livro 1 trabalha com as quatro linguagens da arte de forma integrada, os registros das obras e artistas acontecem em sua maioria por meio da fotografia, assim temos os seguintes dados: 25 imagens de obras artísticas feitas por mulheres que são, de um total de 14 artistas; 25 são registros fotográficos, sendo 9 registros feitos

por mulheres, 10 registros feitos por homens e 6 registros sem autoria de imagem. Encontramos também 14 registros fotográficos das mulheres artistas e 71 dos homens artistas e 1 representação de mulher artista feitas por homem.

No livro 2 foram encontradas um total de 10 artistas mulheres com 13 imagens de obras artísticas feitas por elas, também foram encontradas 4 representações de mulheres artistas feitas por homens. Ao longo dos capítulos encontramos um total de 116 citações de artistas homens e 14 artistas mulheres, vale destacar que nos capítulos como Grécia Antiga, Egito Antigo exibem obras sem uma autoria definida, porém, devido ao contexto histórico dessas obras, entendemos que existe uma alta probabilidade de serem feitas por homens, ou seja essa disparidade de visibilidade entre artistas homens e mulheres é ainda maior.

Na segunda etapa, Percebendo, Baliscei (2020, p. 72) recomenda realizar duas ações: "[...] a apresentação visual e verbal das imagens selecionadas, chamando atenção para a representações específicas". A apresentação visual expõe o *corpus* de análise envolvido, incentiva o debate, comparação, aproximação e distanciamentos das imagens escolhidas. Enquanto na apresentação verbal, busca-se apresentar informações sobre contexto histórico e artístico, sobre o/a produtora e sobre as narrativas que elas sugerem. Para além de uma descrição sobre a imagem, a etapa percebendo, tem por objetivo investigar os elementos visuais e discursivos da imagem.

Para este capítulo de livro, devido a brevidade necessária, optamos por realizar uma análise geral sobre a representação da mulher artista nos livros didáticos, desta forma não iremos abordar características individuais de cada obra ou artistas. Apresentamos a seguir na tabela 02 a catalogação realizada de cada livro, na qual expomos o período histórico onde a figura da mulher artista aparece, quais suas obras, quem as fez e sua nacionalidade.

TABELA 2 E 3 – RELAÇÃO DE ARTISTAS E OBRAS DE CADA LIVRO DIDÁTICO SELECIONADO

LIVRO 1			
PERÍODO HISTÓRICO	**NOME DA OBRA**	**ARTISTA**	**NACIONALIDADE**
SÉC. XVIII	RETRATO DE OLYMPE DE GOUGES	ALEXANDER KUCHARSKY	FRANÇA
SÉC. XX	DIÁLOGO	LYGIA CLARK	BRASIL
SÉC. XX	CAFÉ MULLER, MASURCA FOGO, VOLLMOND e PINA FILME	PINA BAUSCH	ALEMANHA
SÉC. XX	REGISTRO/ DANÇA	ISADORA DUNCAN	E.U.A
SÉC.XX	PHAEDRA	MARTHA GRAHAM	E.U.A
SÉC. XXI	MONUMENTO MÍNIMO	NELE AZEVEDO	BRASIL
SÉC.XX	REGISTRO/ÓPERA	MARIA CALLAS	E.U.A
SÉC. XX e XXI	MIX, ROTA,4 POR 4 e TATYANA	DEBORAH COLKER	BRASIL
SÉC. XX	ANIMAÇÃO CINEMATOGRÁFICA	LOTTE REINIGER	E.U.A
SÉC.XX	REGISTRO/CANTORA	JEAN KNIGHT	E.U.A
SÉC. XX	REGISTRO/DANÇA	MÁRCIA HAYDÉÉ	BRASIL
SÉC.XX	REGISTRO/TEATRO	BIA LESSA	BRASIL
SÉC. XX e XXI	A ARTE & MANTRA, MERGULHE, PROJETO JAMAC e PAREDES PINTURAS	MÔNICA NADOR	BRASIL
SÉC. XXI	HISTÓRIAS DE AMOR	ANA TEIXEIRA	BRASIL
SÉC. XX e XXI	SUCULENTAS BERINGELAS e CHOKITO	BEATRIZ MILHAZES	BRASIL
SÉC. XXI	ASSENTAMENTO	ROSANA PAULINO	BRASIL

FONTE: Acervo da Autora e do Autor (2020).

LIVRO 2			
PERÍODO HISTÓRICO	**NOME DA OBRA**	**ARTISTA**	**NACIONALIDADE**
2ª METADE SÉC. XX	MARILYN	ANDY WARHOL	E.U.A
SÉC. XIX BRASIL II	RABEQUISTA ÁRABE	PEDRO AMÉRICO	BRASIL
FINAL SÉC. XIX EUR.	YVTTE GUILBERT SAÚDA O PÚBLICO	TOULOUSE-LAUTREC	FRANÇA
1ª METADE SÉC. XX	MAE WEST	SALVADOR DALI	ESPANHA
SÉC.XX BRASIL	HOMEM AMARELO e A MULHER DE CABELOS VERDES	ANITA MALFATTI	BRASIL
SÉC.XX BRASIL	O MAMOEIRO e OPERÁRIOS	TARSILA DO AMARAL	BRASIL
ARTE MEXICANA SÉC. XX	O QUE A ÁGUA ME DEU (OBRA CITADA NO CAPÍTULO)	FRIDA KAHLO	MÉXICO
2ª METADE SÉC. XX	AQUI ESTOU EU, AQUI FICO e ARANHAS	LOUISE BOURGEOIS	FRANÇA
2ª METADE SÉC. XX	CATARATA 3	BRIDGET RILEY	REINO UNIDO
2ª MET. SÉC. XX BRA	SEM TÍTULO	RENINA KATZ	BRASIL
SÉC.XX BRASIL	SEM TÍTULO (1997)	TOMIE OHTAKE	JAPÃO
2ª MET. SÉC. XX BRA	CARTOLOGIA	ROSANGELA RENNÓ	BRASIL
2ª MET. SÉC. XX BRA	DETALHE DE OBRA SEM TÍTULO (2000)	LOLE DE FREITAS	BRASIL
2ª MET. SÉC. XX BRA	MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO	LINA BO BARDI	ITÁLIA/BRASIL

FONTE: Acervo da Autora e do Autor (2020).

Das mulheres artistas, selecionadas pelo livro didático 1, nove são brasileiras, quatro estadunidenses, duas alemãs e uma francesa, majoritariamente as artistas são brancas, contando apenas com duas artistas negras.

No livro 2, notamos que a curadoria de Proença (2005) buscou priorizar artistas brasileiras em relação a de outras nacionalidades, das 10 artistas citadas 06 são brasileiras (dentre elas, uma que se naturalizou brasileira), 01 francesa, 01 britânica, 01 mexicana, 01 japonesa, todas mulheres brancas. Percebemos a diferença entre o número de mulheres artistas representadas em comparação com os homens e também como mesmo dentro desse grupo de mulheres existem grupos sociais que são invisibilizados/silenciados, expondo os vazios e as contradições dos livros didáticos.

Na terceira etapa, Estranhando, Baliscei (2020, p. 74) explica que o objetivo não é somente descrever o que é visto, mas questionar estereótipos presentes, propor perguntas para que as narrativas possibilitadas pela imagem possam ser ressignificadas. Neste sentido, notamos que em ambos os livros as artistas mulheres começam a ter visibilidade somente a partir do século XX e que as representações mais antigas do século XIX são feitas por homens. Ou seja, até o século XIX a mulher é apresentada na História da Arte, somente enquanto modelo para homens, mas podemos nos questionar, existiram artistas mulheres antes do século XIX? Caso tenha existido, será que elas não aparecem somente porque não tiveram o mesmo sucesso se comparado com os artistas homens que são apresentados nos materiais didáticos?

No livro 2, na parte da apresentação do livro didático, Proença (2005, p.03) expõe que o material é dividido "[...] em vinte capítulos, ele vai desde as primeiras expressões artísticas do ser humano pré-histórico até o que de mais novo tem sido produzido em artes visuais". Está introdução nos evoca outro questionamento, pois o conteúdo apresentado não abrange toda a História da Arte, é predominantemente sobre a arte européia, brasileira e estadunidense e que para representar essas culturas são escolhidas obras majoritariamente idealizadas por homens brancos. Não encontramos capítulos relacionados a arte japonesa, africana, árabe, muçulmana ou demais estilos e culturas existentes, assim como não encontramos a representação de artistas negras. Compreendemos que é impossível representar todos os estilos artísticos e culturas em um único livro

didático, é preciso fazer um recorte e escolher visibilizar determinados grupos em detrimento de outros. Contudo, a partir do momento que o material didático não apresenta essa contradição ou essa problemática nos questionamos sobre quais discursos são naturalizados ou legitimados pela escola e pelos/as professores/as ao adotar tais materiais didáticos, considerando que os/as alunos/as podem não ter outro momento com o ensino formal do conteúdo de arte.

Na quarta etapa, Dialogando, Baliscei (2020, p. 76) convida a olhar novamente para as imagens, a partir dos questionamentos feitos e as informações disponibilizadas. O autor recomenda confrontar os estereótipos encontrados e problematizá-los a partir de estudos científicos e documentos que versem sobre a temática. Como demonstrado anteriormente iremos abordar sobre dois pontos, existiam mulheres artistas antes do século XIX? Quais as narrativas que os livros didáticos naturalizam ao não problematizar o recorte escolhido pelo/a autor/a? Segundo Ferreira (2018), as mulheres artistas tiveram suas primeiras biografias escritas no renascimento no século XVI e XVII, mesmo com dificuldade maior para a formação como artista por não poderem frequentar aulas que envolvesse o estudo do nu, ou pelas restrições sociais que as impediam de ter uma profissão, existiram artistas que se destacaram e foram reconhecidas por seus contemporâneos. Mulheres como Sofonisba Anguissola (1532-1625), Lavinia Fontana (1552-1614), Diana Scultori (1547-1612), Levina Teerlinc (□ 1510-1576), Artemisia Gentileschi (1593- 1653), Elisabetta Sirani (1638-1665), dentre outras, conseguiram reconhecimento de seus trabalhos ainda em vida devido a suas habilidades técnicas e poéticas atraindo atenção de investidores e escritores para suas biografias. Lavinia Fontana, por exemplo, foi uma pintora reconhecida por todas as cidades que hoje compõe a Itália, recebendo encomendas para obras de espaço públicos e privados. Como reconhecimento de seu trabalho em 1563 tornou-se pintora oficial da corte do papa Clemente VIII, mesmo a igreja não apoiando as mulheres enquanto artistas. Mulheres artistas estiveram presente durante os períodos históricos e movimentos artísticos, mas seus nomes foram exclu-

ídos da História da Arte enquanto artistas para hiper valorizá-las como objetos da representação masculina (FERREIRA, 2018).

Compreendemos que o currículo como um espaço de luta de discursos, que promove determinados grupos e ao mesmo tempo silencia outros (SILVA, 2001), neste sentido, o livro didático ao valorizar a mulher enquanto artista somente no século XX, naturaliza e legitima o discurso de que antes desse período mulheres não tiveram atuação significativa como artistas, eram somente modelos a serem representadas, que a história ocidental foi construída somente por feitos dos homens e que as mulheres cumpriram, ao longo da história ocidental, somente o papel de cuidadora do lar. Nos dois livros didáticos a representação da diversidade étnica é pouco contemplada, especificamente no livro 2 por não proporcionar visibilidade à nenhuma artista negra.

Na quinta etapa, Compartilhando, Baliscei (2020, p. 78) recomenda socializar as vivências proporcionadas pelo PROVOQUE, pois o compartilhar é um ato de aprendizagem tanto para quem expõe o conteúdo quanto para quem observa, podendo repercutir o resultado da pesquisa em forma de uma produção artística, oficinas de aprendizagens ou divulgação científica, como no caso desta pesquisa.

Considerações Finais

No período que denominado pós-modernidade, ocorreu a desvalorização do pensamento cartesiano, o qual buscava respostas homogeneizantes sobre fatos sociais e o mundo concreto. Com a perda nas crenças das utopias modernas ocorreu o rompimento com o pensamento singular e buscou valorizar o plural, o conceito de identidade que era entendido como fixa e essencial é ressignificada como um processo relacional, que se faz nas posições tomadas pelos sujeitos a partir dos discursos identitários. Isto é, a partir do processo de identificação por determinados discursos, os sujeitos se posicionam na sociedade legitimando determinado grupo social e a si mesmo.

A ruptura com preceitos modernos contribuiu para o questionamento sobre os métodos utilizados para elaboração de políticas

curriculares. As lutas de movimentos sociais em busca de representatividade nessas políticas e seus avatares como guias, diretrizes e livros didáticos, evidenciou que estes documentos, devido a impossibilidade de representar todos os grupos sociais e as diversas culturas existentes, são espaços de lutas e de discursos rompendo com o conceito de conhecimento realista que era adotado na modernidade. A escola, então, ao validar determinados discursos pode contribuir para questionar/desestabilizar ou legitimar estereótipos sobre grupos sociais na sociedade contemporânea e ao longo da história.

Ao analisar os livros 1- *Todas as Artes* e 2-*Descobrindo a História da Arte*, percebe-se que em ambos as mulheres artistas são reconhecidas somente no século XX, ou seja, em todo o período histórico anterior as obras deste grupo, não eram contempladas, evidenciando assim, somente os artistas homens como produtores artísticos.

Comparando os livros citados, observamos que ao tratar de contextos históricos o livro 1 não segue uma linearidade dos períodos artísticos, trabalhando com recortes históricos e relacionando as obras dos períodos com conceitos de: O que é arte? Arte para quê? e Onde encontrar arte? Enquanto que no livro 2 a organização é feita em uma linha cronológica e linear. A partir da análise das imagens, percebeu-se que o livro 1 possui além das obras as imagens de alguns/algumas artistas que as realizam, contribuindo para que o leitor identifique a autoria dos trabalhos artísticos e não apenas as suas obras, possibilitando assim, visibilidade e reconhecimento de quem a produz, o que não é presente no livro 2, pois o/a artista são somente citados. Entendemos que isto prejudica a identificação dos/as alunos/as, pois visibilidade não é somente o nome, mas também cor de pele, gênero, etnia características que particularizam os indivíduos e apresentam a diversidade existente, rompendo com o pensamento homogeneizador.

Outro aspecto foi perceber que dentre as 26 mulheres artistas e as 42 obras das mulheres artistas dos dois livros nenhuma é comum entre eles, não há repetição. Por se tratar de livros utilizados na rede pública e privada, percebe-se que algumas linguagens da arte não são apresentadas para os/as alunos/as da rede privada, pois é vol-

tado apenas para as artes visuais, não levando em consideração as artistas da dança, da música e do teatro. O livro das escolas públicas possibilita uma formação ampla a partir de questões problemas, enquanto na rede privada prioriza um livro com formato conteudista, com um sequência cronológica e lógica. Nesta pesquisa realizamos análise geral sobre os dados encontrados das mulheres enquanto artistas nos livros didáticos citados, não sendo o objetivo investigar particularidades de cada obra ou artistas, podendo esses dados serem bases para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BALISCEI, João Paulo. **PROVOQUE:** cultura visual, masculinidades e ensino de artes visuais. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

FERREIRA, Gabriela. As artistas mulheres atuantes durante os séculos XVI e XVII na Europa. **Revista Belas Artes**, N.26, Jan-Abr, 2018. Disponível em <https://www.belasartes.br/revistabelasartes/downloads/artigos/26/artistas-mulheres-durante-seculos-xvi-xvii-europa.pdf > Acesso em: 26 de set. de 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de pesquisa**, v.35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf > Acesso em: 26 de set. de 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011.

PROENÇA, Graça. **Descobrindo a História da Arte.** São Paulo: Ática, 2005

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

5

5

Questões de gênero na produção cultural para crianças

Daniela Finco[1]
Fernanda Roveri[2]

As questões relacionadas à diversidade de gênero na infância em nossa sociedade têm sido foco de polêmicas e discussões. Romper com modelos hegemônicos, medos e preconceitos presentes na educação de meninos e meninas não é uma tarefa fácil. São muitas as lacunas e os desafios para pensar na equidade de gênero, que estão principalmente relacionadas à ausência de formação docente. Abordar a temática de gênero na infância significa pensar na necessidade de construir estratégias de enfrentamento para redução do sexismo, discriminações, preconceitos e violências de gênero.

Apresentamos neste capítulo o relato de uma experiência no âmbito da formação docente, desenvolvida por nós durante o ano de 2020 na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar *campus* Sorocaba), a partir do curso *"Questões de gênero na produção cultural para crianças"*. O objetivo foi promover o debate sobre as questões de gênero na produção cultural para crianças, oferecendo instrumentos capazes de ampliar a compreensão das infâncias e de valorizar as identidades plurais e as diferenças.

O curso teve duração de dois meses e foi organizado em encontros

[1] Doutora em Educação (USP), professora adjunta do curso de Pedagogia da Unifesp, professora no PPGE-Unifesp, líder do grupo de pesquisa Gênero Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade. E-mail: dfinco@unifesp.br.
[2] Doutora em Educação (Unicamp), coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, integrante do Núcleo de Educação e Estudos da Infância (UFSCar- Sorocaba). E-mail: ferdth@yahoo.com.br.

semanais de forma assíncrona, com o recurso da plataforma Moodle. As atividades com roteiros de leituras programadas, visualização de vídeos e filmes, e debates nos fóruns de discussões, permitiram as trocas de experiências, de conhecimentos e de pontos de vista diferentes. As turmas foram constituídas por estudantes de graduação do curso de pedagogia, recebendo também outros interessados de áreas afins.

A proposta procurou contribuir para pensar nos desafios de uma formação docente que problematizasse os processos de socialização e a construção das desigualdades de gênero. Nesse sentido, refletimos sobre as possibilidades de estratégias pedagógicas para problematizar, sobretudo, os valores adultocêntricos, sexistas e homofóbicos ainda presentes em nossa sociedade.

A grade curricular regular da maioria das instituições de ensino superior destinadas à formação docente ainda não contempla aspectos relacionados às questões de gênero. Porém, as políticas públicas nacionais e internacionais nos cobram tratamento crítico das diversidades na educação, enquanto dimensões coletivas e subjetivas do processo de construção e ampliação dos direitos (UNBEHAUM, 2014).

Cabe destacar que a maioria dos cursos e disciplinas que abordam a temática de gênero ainda é optativa, o que nos leva a considerar a importância da produção e dos debates acadêmicos sobre a temática no âmbito da educação, certamente aspectos significativos para que sejam sinalizadas as contradições entre as propostas de inclusão do gênero nas esferas educativas e a ausência de ações que garantam a devida implementação das novas exigências para a prática docente em instituições de Educação Básica brasileiras.

No contexto da formação docente, esta contribuição procura oferecer subsídios para repensar criticamente os programas educativos e o desenvolvimento de uma maior consciência sobre a discriminação de gênero. O desafio tem sido pensar em uma proposta formativa que traga gênero como uma chave de análise para compreender os processos contemporâneos de socialização. Nesse aspecto, busca-se analisar um conjunto de ações, com atenção ao cotidiano, que são articuladas de modo intencional por aqueles que têm a responsabilidade pela educação e as experiências relacionadas aos papéis de

gênero e relações de gênero das crianças e dos jovens (LEONELLI, 2011). Um processo que envolve a educação crítica dos elementos presentes na socialização de gênero, das mensagens rotulantes, através da exposição diária de exemplos estereotipados, compartilhados, sancionados publicamente, sinalizando lugares e papéis sociais.

Pensar em uma formação de um(a) profissional atento(a) para a dimensão de gênero nos contextos educacionais e para eliminação dos preconceitos sexistas, que possua uma atitude pró-ativa de contínuo reconhecimento dos constrangimentos de gênero, de mensagens que oferecem uma imagem estereotipada de meninas e meninos, permite promover uma reflexão capaz de compreender novas questões que estão presentes nas instituições de educação e na sociedade.

As reflexões apresentadas neste contexto formativo tiveram como base nossas pesquisas, realizadas na interconexão entre os Estudos das Pedagogias Culturais, os Estudos de Gênero e os Estudos Sociais da Infância. O conceito de gênero foi o fio condutor para nossas análises e reflexões acerca das infâncias de meninas e meninos em nossa sociedade. O trabalho desenvolvido no âmbito desta formação permitiu a construção de um olhar crítico reflexivo acerca da preponderância de um modelo hegemônico de vida, questionando a que perspectiva tal modelo corresponde e com quais interesses.

Estudos das Pedagogias Culturais

A potencialidade da relação entre os Estudos Culturais e Educação aponta para as possibilidades de análises dentro de uma rede de significações relacionadas com cultura, política e poder, que encontra embasamento teórico e reflexivo nas Pedagogias Culturais. O conceito de pedagogias culturais surge como uma produtiva ferramenta teórica para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos (ANDRADE; COSTA, 2015).

A perspectiva dos Estudos Culturais amplia as possibilidades de olharmos para os processos educativos a partir de outros campos do conhecimento, tais como da história, da literatura, da comunicação, da sociologia, da antropologia, dentre outros, buscando uma

compreensão sobre como os discursos, as representações de mundo e as construções das identidades são produzidos por determinadas sociedades e culturas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

As pedagogias culturais, portanto, são instâncias que veiculam e produzem modos de ser e de se relacionar no mundo, tais como escolas, igrejas e outros meios como o cinema, a televisão, as revistas, que se voltam diretamente para os corpos dos sujeitos, funcionando como mecanismos de representação e constituidores de identidades.

Os diversos artefatos presentes na sociedade em geral, como as mídias, as tecnologias, a publicidade, dentre outros, educam as crianças e expressam diferenças e dicotomias de gênero. Nesse sentido, a proposta do curso foi compreender como as pedagogias culturais "produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; reproduzem identidades e representações; constituem certas relações de poder e ensinam modos de ser mulher e de ser homem, formas de feminilidade e de masculinidade" (SABAT, 2001, p. 9). O exercício observar em nossa volta, buscando mapear os artefatos culturais produzidos para as crianças, trouxe várias pistas para refletir como a sociedade lida com as diferenças de gênero na infância e permitiu problematizar como diferentes artefatos culturais são apresentados de forma personalizada "para menina" ou "para menino".

As fortes simbologias presentes nestes artefatos carregam consigo valores e concepções culturais necessárias de serem questionadas. A discussão nos provoca examinar as instâncias de reiteração da heteronormatividade, como um conjunto de normas, regras, procedimentos que regula e normaliza não apenas as identidades de gênero, mas também as identidades sexuais, estabelecendo maneiras usuais de ser, modos de comportamento, procedimentos determinados e atitudes. Para isso, nas esferas educativas, é fundamental que superemos os aspectos do prazer, do deleite e do divertimento que as imagens e representações veiculadas por esses artefatos produzem, identificando que

> os filmes, as ilustrações nos materiais didáticos, os cartazes e adesivos de personagens de desenho animado, que muitas vezes são utilizados como decoração ou distração para os/as alunos/as na escola, atuam como dispositivos de representação social, isto é, constituem-se em um referencial para

> que os/as estudantes e docentes construam modos de pensar sobre si mesmos/as e sobre os/as outros/as. (BALISCEI; STEIN, 2015, p. 261).

É importante identificarmos que os filmes, brinquedos, videogames e outros produtos destinados às crianças interferem na construção das culturas infantis e, ainda, não são objetos de pureza e inocência, mas sim mercadorias de consumo cujos fabricantes competem pela conquista da infância (ROVERI, 2019). Esses artefatos fazem parte de um modelo de produção que impulsiona a constante obsolescência e descartabilidade, tanto de seus equipamentos quanto das celebridades - reais ou ficcionais - promotoras de suas vendas (OROFINO, 2013). Além disso, as estratégias das corporações para atrair as crianças estão vinculadas ao desejo, ao prazer, à culpa e à ansiedade. Esses produtos constituem uma cultura infantil atrelada ao consumo, uma construção corporativa da infância (STEINBERG; KINCHELOE, 2001).

A publicidade, por sua vez, também funciona como um tipo de pedagogia cultural, ou seja, um meio de produção de significados das experiências das crianças em torno do que é considerado feminino e masculino, demarcando lugares distintos na sociedade. Analisar os slogans e as publicidades podem nos dar pistas para percebermos a quem esses artefatos estão endereçados e quais identidades estão constituindo.

Considerando tais aspectos, o discurso publicitário foi objeto de análise durante o curso, pois é um campo profícuo de estudo, já que constitui uma das muitas instâncias que nos educam, possibilitando compreender e aprofundar o conceito de gênero. Este é um conceito relevante, útil e apropriado para problematizar a educação da infância, pois indica um processo e questiona o caráter "natural" do feminino e do masculino. Pensar as pedagogias culturais no âmbito dos estudos de gênero é um movimento extremamente complexo, que exige compreender as diferentes facetas deste conceito, seja para pensar na desconstrução de discursos naturalizados, seja para pensar em outras alternativas para o processo educativo das crianças.

Estudos de gênero e educação da infância

Como fio condutor para as análises, o conceito de gênero foi um elemento chave para pensarmos as infâncias de meninas e meninos em nossa sociedade de consumo. No decorrer dos encontros, refletimos como esse conceito nos permite compreender a construção das desigualdades, dos estereótipos, das relações de poder e das muitas formas de violência na sociedade, as quais se expressam desde a infância e em seus processos educativos.

O conceito de gênero implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais e seus significados. Gênero é a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em torno das representações de masculinidade e feminilidade. Este conceito nos permite compreender como são produzidas, pelas culturas e sociedades, as diferenças nas relações entre homens e mulheres. Gênero pode ser compreendido como um "elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos", e como um primeiro modo "de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86).

Com as lentes de gênero, pudemos questionar o pretenso caráter fixo e binário de categorias como feminino e masculino, contido nas explicações biológicas para as diferenças cognitivas entre meninos e meninas, homens e mulheres, têm no conceito de gênero parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas (SCOTT, 1995).

O sexismo afeta o crescimento de meninos e meninas, inibindo muitas manifestações na infância e impedindo que se tornem completos. O modo como meninos e meninas são educados pode contribuir para se tornarem mais completos e ou para limitar suas iniciativas e suas aspirações (FARIA; NOBRE, 2003).

O exercício proposto, no decorrer do curso, de observar em nossa volta, buscando mapear os artefatos culturais produzidos para as crianças, trouxe várias pistas para refletir como a sociedade lida com as diferenças de gênero na infância. Um exercício de treinar

os sentidos a partir da ótica de gênero, para a análise de artefatos culturais destinados às crianças. Algumas questões norteadoras foram: Quais as identidades de gênero legitimam? Como refletem os valores da sociedade? Quais masculinidades e feminilidades estão construindo? Quais as representações de homem e de mulher presentes no artefato cultural? Como o artefato cultural reproduz, cria e transforma os valores de nossa sociedade?

A partir da provocação do olhar, pelas lentes de gênero, procuramos questionar quais são as simbologias presentes nos artefatos destinados às meninas e aos meninos, enxergar como as representações sobre corpo e gênero têm subjetivado e trabalhado minuciosamente para a formação das identidades infantis nos nossos dias (FELIPE; GUIZZO, 2003) e refletir como os artefatos culturais enunciam as relações e os valores socialmente associados com o feminino e o masculino.

A perspectiva de gênero permite centrarmos nosso olhar nas formas de controle da infância, um processo social e culturalmente fortemente determinado, muitas vezes não percebidas. Poderíamos, então, dizer que as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos, habilidades e desejos de meninas e meninos (VIANNA; FINCO, 2009).

Durante o curso, foram levantados diversos artefatos produzidos para crianças – materiais escolares, videoclipes, brinquedos e brincadeiras, desenhos, filmes, festas, roupas, acessórios, maquiagem, canais da internet, HQs, dentre outros produtos – os quais permitiram análises e debates sobre os temas do consumismo infantil, da violência e desigualdades de gênero, sociais e étnico-raciais. Ao vermos, nesses artefatos, mecanismos expressivos de educação e de construção de identidades, gêneros, sexualidades, consumismo e infância, nos lançamos ao desafio de problematizar os discursos que se camuflam numa lógica do prazer, do entretenimento e da diversão.

Artefatos culturais para crianças: olhares e inquietações

Apresentaremos a seguir algumas dessas discussões realizadas com as turmas do curso, a partir do movimento de leituras teóricas, pes-

quisas em grupos e discussões em fóruns, que permitiram escolhas de artefatos culturais para análises e problematizações, como por exemplo: roupas, filmes e animações, brinquedos e literaturas infantis.

O vestuário infantil foi um dos artefatos interessantes para o estudo das formas de demarcação, nos corpos, de sensibilidades, pertencimentos, ideais de aparência e de comportamento, relacionadas à construção das diferenças de gênero, visto que as maneiras como nos vestimos oferecem pistas para compreendermos como vivemos em sociedade (SOARES; ROVERI, 2015). Foi possível problematizar as simbologias das roupas, acessórios e maquiagens, relacionando outros marcadores sociais, para além de gênero, que estão presentes em nossos corpos. Para isso, algumas reflexões desenvolvidas foram: que sensações a modelagem da roupa traz, como por exemplo, de conforto, contenção e liberdade e como essas sensações se vinculam às normativas de gênero? Quais elementos (bolsos, laços, pregas, botões, babados, fivelas) são escolhidos para as roupas de bebês, de meninos e de meninas? Além da cor, quais as estampas escolhidas para definir feminilidades e masculinidades?

Os mecanismos apontados para a educação das crianças por meio do vestuário são complexos e nos alertam sobre as questões da nossa sociedade capitalista e heterormativa. A análise desses artefatos apresentou relações intrínsecas entre a categorização das roupas e a construção das identidades de gênero, bem como a adultização das crianças. Os detalhes como cores, brilhos, estampas, modelagem e desenhos foram problematizados, evidenciando os modos distintos como são feitas as vestimentas de meninas e meninos (MASCHIETTO; FERRO; SANTOS, 2015; ROVERI; SOARES, 2015; SCHEMES; BERNHARD, 2017).

Além disso, a análise do vestuário infantil permitiu uma compreensão acerca das expectativas sociais de gênero que se materializam também na vida dos bebês, desde os acessórios escolhidos. Nesse aspecto, uma das discussões suscitadas entre as turmas foi a de que, antes mesmo de nascer, o "chá revelação" demarca o que é esperado do bebê. Ademais, logo nos primeiros modelos de tamanho de vestimentas do recém-nascido (RN), existe uma padronização sexista. "Não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como

macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente" (LOURO, 2008, p. 18).

A maquiagem também faz parte dos itens que compõem o vestuário de meninas pequenas. Esse produto é vendido a elas de acordo com as interpretações e expectativas sociais sobre o que é "ser mulher" nessa idade e funciona como elemento de sedução e de prazer, prometendo o alcance da beleza, o sucesso e visibilidade do corpo (ROVERI, 2019).

Outros artefatos analisados durante o curso foram as animações infantis, como filmes e desenhos animados. Vistos como recursos pedagógicos de produção e transmissão de conhecimentos e saberes, esses artefatos permitiram compreender como são delimitados padrões de gênero e sexualidade e, ainda, identificar como as crianças são educadas, através de comparações entre protagonistas, antagonistas e personagens secundários. As análises desencadeadas no decorrer das discussões permitiram uma reflexão acerca dos códigos de conduta aprendidos por meninas e meninos nas imagens e representações de princesas, príncipes, vilãs e vilões. Para isso, foram descritas as características pessoais, físicas, personalidades e estereótipos dos principais personagens dos filmes e animações analisados, apontando seus papéis nos enredos das histórias. Além disso, foi possível olhar para suas linguagens verbal e não verbal e para o modo como configuram discursos e representações sobre o ser homem/ menino, mulher/ menina na sociedade.

Esse movimento reflexivo, ao considerar os filmes animados como elementos persuasivos, ou "máquinas de ensinar" que ultrapassam as fronteiras do divertimento (GIROUX, 1995 p. 51), permitiu perceber o risco de simplesmente considerá-los lúdicos, bons e saudáveis para as crianças. Nesse sentido, os apelos do consumo presentes nessas animações também foram destacados, não só pela venda dos produtos ligados aos (às) personagens e suas histórias, mas também pela aquisição da plataforma virtual na qual muitas dessas animações são veiculadas. Esses dispositivos estão ligados ao poder e às formas de subjetivação, operam ensinando modos de

agir, de sentir e de atribuir valores (FISCHER, 2002). Buscar compreender como iniciar essa diferenciação, desde a tenra idade, é uma possibilidade muito interessante para compreender o processo social e cultural da construção de gênero.

O brinquedo também foi um artefato cultural com potencialidade para analisar a dicotomia de gênero e as diferenças determinadas para meninas e meninos. O brinquedo pode ser compreendido como um dispositivo que está relacionado aos processos de construção de ideias, valores, comportamentos, saberes e com um enredo social com significados e intencionalidades.

Pudemos compreender que os brinquedos veiculam representações que tentam produzir "verdades", buscando determinar formas de comportamento diferenciados para meninas e meninos; ao examinar os brinquedos, enfocando como são constituídas as identidades de gênero na infância, foi possível analisar como tais artefatos educam as crianças, a partir de demarcações simbólicas e materiais das diferenças entre meninos e meninas. Ademais, compreender a existência de uma cultura material da infância, no qual há uma incorporação do simbólico pela cultura material (SARMENTO, 2003).

Assim, o brinquedo é um elemento cultural carregado de simbologias, pois sintetiza a representação que uma dada sociedade tem de meninos e meninas e, desse modo, apresenta-se como um instrumento complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura. Esse objeto cultural, carregado de expectativas diferentes para cada sexo, pode proporcionar dessa forma oportunidades e vivências corporais limitadas, baseada nas desigualdades de gênero (FINCO, 2004). Para isso, algumas questões desencadeadas foram: quais brinquedos são veiculados às meninas e aos meninos e quais mensagens são construídas nas propagandas, rótulos, embalagens e manuais de instrução? Como as cores, formas, músicas, estampas e acessórios podem indicar essas construções e discursos de gênero? A quem a publicidade se destina? Quem são essas crianças?

As discussões levantadas destacaram que os brinquedos destinados às meninas, muitas vezes, estão relacionados ao ambiente priva-

do, maternal e doméstico e, os destinados aos meninos, reforçam o espaço público, do trabalho e das aventuras. Nas lojas e sites pesquisados, identificou-se a predominância de brinquedos para meninos como carros, armas, dinossauros e, para meninas, bonecas, maquiagem e eletrodomésticos. Além disso, foi destacada a desigualdade étnico-racial presente em diversas propagandas.

Outro aspecto observado foi que as meninas são encorajadas a questionar as normatizações de gênero, entretanto, o mesmo nem sempre é permitido para os meninos. Há um 'código' invisível que evidencia as diferenças entre meninos e meninas, afirmações e regras que vêm sendo impostas social e historicamente e que regem, então, a trama das relações, ditando o que pode ou não ser feito por eles, colocando-lhes atribuições relacionadas à construção de uma determinada masculinidade.

Um dos destaques feitos, ao se considerar o brincar de boneca como uma brincadeira de menina, é que os meninos são coibidos dessa experiência lúdica e, portanto, privados de dimensões humanas como do cuidado e do afeto. As meninas, do mesmo modo, também são segregadas do mundo da velocidade e do automobilismo quando tais experiências lhes são negadas.

Olhar para a literatura infantil, outro importante artefato cultural destinado às crianças, permitiu compreender diferentes mensagens direcionadas à meninas e aos meninos, os significados atribuídos a mulheres e homens, ao feminino e ao masculino, a presença das relações de gênero. Com a ótica dos estudos de gênero, buscou identificar o processo de desconstrução dos estereótipos de gênero e também visualizar as possibilidades de rompimento das dicotomias feminino versus masculino. Considerando que a literatura infantil revela questões que estão assentadas em uma cultura perpassada por valores e representações, foi possível problematizar: que desafios estão postos para que as diversidades/diferenças sejam representativas nessas histórias? Como acontece as segregações de gênero nas histórias em quadrinhos infantis, por exemplo?

Perceber como as questões de gênero marcam a leitura nos aponta para várias possibilidades de análises e questionamentos como,

por exemplo, os diferentes gêneros literários, como aventura, ficção, romance, poesia, e a forma como também estão classificados com base nos estereótipos de gênero ou ainda a questão do sexismo linguístico (FINCO; SEVESO, 2018).

Analisando as mensagens de gênero presente nos livros infantis, problematizando aquelas mensagens voltadas para a normalização e o controle das expectativas relacionadas aos papéis sociais desempenhados por meninas e meninos, mulheres e homens, foram destacadas aquelas que revelam as transformações e possibilidades de mudanças frente aos estereótipos de gênero, registradas nos livros para crianças.

Considerações finais

O exercício observar em nossa volta, buscando outros olhares para compreender os artefatos culturais produzidos para as crianças, trouxe várias pistas e inquietações para refletir como a sociedade lida com as diferenças de gênero na infância, educando meninas e meninos. As pesquisas, estudos e análises suscitadas nesse movimento formativo permitiram um olhar crítico sobre como a sociedade em geral, por meio das mídias, tecnologias, publicidade e outras instâncias tratam destas diferenças de forma profundamente marcada pelas dicotomias de gênero. As reflexões desenvolvidas permitiram análises de diferentes objetos culturais produzidos para as crianças, problematizando como estes são apresentados de forma personalizada "para menina" ou "para menino".

Acreditamos que os temas e as abordagens gerais de cada artefato puderam desencadear diferentes reflexões acerca das temáticas propostas, provocar novos questionamentos e despertar o desejo de continuidade dos estudos de gênero. O curso permitiu diversas trocas e diálogos entre os(as) participantes desafiando-os para a busca, no âmbito educativo, de condições mais acolhedoras e de proteção de nossos bebês, crianças e jovens, pensadas a partir da responsabilidade educativa com a defesa de seus direitos humanos.

As temáticas possibilitaram discutir não somente a construção das identidades de gênero, mas também raça, etnia, idade, classe so-

cial, sexualidade, dentre outras. A interconexão entre Pedagogias Culturais e o Estudos de gênero ajudou a transformar o olhar para os processos contemporâneos de socialização das crianças, refletindo sobre o quanto a infância é marcada por diversas relações, como as sócio-culturais, políticas e econômicas. É possível afirmar que as crianças são produzidas historicamente pelos discursos, representações e narrativas que se enunciam sobre elas (BUJES, 2002).

Esse movimento também nos provocou a enxergar e compreender como meninas e meninos não estão passivos diante de tais processos e também traçam linhas de fuga, conseguem escapar e transgredir as fronteiras dos estereótipos de gênero que os oprimem. As crianças encontram brechas, escapam e criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos.

Assim, o curso deixa ainda outros questionamentos necessários, reflexões acerca do papel ativo das crianças diante da sociedade, suscitando olhares para a forma como meninas e meninos participam dos processos de mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea. As diferenças que as crianças nos mostram são elementos importantes para compreendermos os modos como as infâncias contemporâneas são construídas. A construção de um olhar desconfiado, de estranhamentos em direção a um movimento de interpretação e de desnaturalização de algumas crenças sobre meninos e meninas permite que algumas certezas sejam desfamiliarizadas e desconstruídas (FINCO, 2010).

No preocupante cenário cultural e político que vivemos hoje, no qual se questiona a pertinência da discussão no âmbito educacional sobre as desigualdades de gênero, é bastante relevante pensar em estratégias para que as reflexões de gênero na educação sejam colocadas em pauta. Espera-se contribuir, portanto, para a construção de práticas sociais emancipatórias que busquem o combate às desigualdades de gênero e fomentem a autonomia e o respeito às crianças desde a pequena infância. Relacionar gênero, infância e pedagogias culturais se apresenta como uma potente possibilidade de desconstrução, deslocamentos e movimentos reflexivos, os quais desafiam a criação e a invenção de um "outro lugar" para compreender as infâncias e nossas relações educativas com as crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE. Paula Deporte de. COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Revista Textura** (ULBRA), v. 17 n.34, p.48-63, mai./ago.2015. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1501. Acesso em: 27 set. 2020.

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius. Como olhamos e somos olhados pelas imagens? Estudos críticos dos artefatos da cultura visual. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 251-275, jun. 2015. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5790. Acesso em: 27 set. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413=24782003000200004-&lng=en&nrm-iso. Acesso em: 28 set. 2020

FARIA, Nalu e NOBRE, Miriam (Org.) **A produção do viver.** São Paulo: SOF - Sempreviva Organização Feminista, 2003.

FELIPE, Jane e GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-posições**, Campinas, vol. 14, n. 3.p.119-130, set./dez.2003. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2214/42-dossie-felipej_etal.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: **análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.** 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola.** 2004. 171 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252827>. Acesso em: 3 ago. 2018.

FINCO, Daniela; SEVESO, Gabriella. Estereótipos de gênero e sexismo linguístico presentes nos livros no contexto educativo para crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 206-220, maio 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p206. Acesso em: 27 set. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 151-162, 1 jun. 2002. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27882. Acesso em: 27 set. 2020.

GIROUX, Henry. A dysneização da cultura infantil. In: Silva, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 41-81.

LEONELLI, Silvia. *La pedagogia di genere in Italia: Dall'uguaglianza alla complessificazione.* ***Ricerche di Pedagogia e Didattica***, Bologna, v.6, n.1, p.1-15. 2011. Disponível em: https://rpd.unibo.it/article/view/2237/1615. Acesso em: 27. set. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p.17-23, maio/ago 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf?origin=publication_detail. Acesso em: 27 set. 2020.

MASCHIETTO, Cassia Manso Maschietto; FERRO, Clarita Maria de Godoy; SANTOS, Gabriel Carlos Souza. O gênero e as roupas: a moda infantil

na categorização dos corpos. **Revista Arqueologia Pública**, v. 6, n. 1[6], p. 92-103, 9 jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8635736 .Acesso em: 27 set. 2020.

OROFINO, Maria Isabel. Ciranda de sentidos: crianças, consumo cultural e mediações. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (orgs.). **Liga, roda, clica:** Estudos em mídias, cultura e infância. 1a. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 113-126.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas , v. 22, n. 1, p. 199-211, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 set. 2020.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Barbie na educação de meninas:** do rosa ao choque. 2a. ed. São Paulo: Annablume, 2019.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 9, jan. 2001. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000100002. Acesso em: 28 set. 2020.

SARMENTO, Manuel. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467. Acesso em: 18 ago. 2020.

SCHEMES, Claudia; BERNHARD, Julia Cristina Valim. Os papéis sociais da infância e suas influências na moda por meio da revista Vogue Bambini. **dObra[s]**, v. 10, n. 22, p. 42-61, nov. 2017. Disponível em: https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/634/463. Acesso em: 27 set. 2020.

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

SOARES, Carmen Lúcia.; ROVERI, Fernanda Theodoro. Entre laços, rendas e fitas, onde estão os botões? As roupas de crianças e a educação do corpo (década de 1950). **Artcultura**, v. 15, n. 26, p. 153-168, 26 fev. 2015. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/29143. Acesso em: 27 set. 2020.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes:** tensões no campo da educação. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Caderno Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010. Acesso em 28 set. 2020.

6

6

"Botando o machão pra fora": O projeto de masculinização dos meninos e as Pedagogias Culturais na animação *Mulan* (1998)

João Paulo Baliscei[1]

Pedagogias Culturais e o processo de masculinização dos meninos

Neste artigo recorro ao conceito de pedagogias culturais, desenvolvido no bojo dos Estudos Culturais, para sublinhar as maneiras como artefatos – tais como a publicidade, a moda, os brinquedos, o cinema e as animações – atuam não só como entretenimento, mas também operam em âmbitos políticos e pedagógicos. O conceito entende, assim, que a educação se manifesta em variados aspectos; inclui a educação escolar, mas de forma alguma se limita aos espaços físicos e virtuais das salas de aulas.

Historicamente falando, o conceito de pedagogias culturais é atribuído a Henry Giroux (2001), Joe Kincheloe (2001) e Shirley Steinberg (2001), estudiosos e estudiosa estadunidenses cujas pesquisas evidenciam os significados intrínsecos a Disney, à empresa de *fast-food* McDonald's e à boneca Barbie, respectivamente. Semelhantemente, apontam que sob as condições das sociedades contemporâneas, onde impera o capitalismo e as práticas consumistas atreladas

[1] Doutor em Educação (UEM), professor no curso de Artes Visuais, na UEM, e coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI. E-mail: jpbaliscei@uem.br

à tecnologia, as principais influências pedagógicas não são exercidas necessariamente por professores/as, mas sim por agentes/as culturais hegemônicos/as: profissionais cujos trabalhos estão voltados/as às produções do cinema, moda, publicidade, novelas, programas televisivos e conteúdos digitais, por exemplo, que selecionam, criam e organizam saberes de modo multimídia e associado ao prazer.

No Brasil, dentre outras/os autoras/es, o conceito de pedagogias culturais tem sido abordado por Ruth Sabat (2003), quem problematiza as concepções de gênero e de sexualidade autorizadas e desautorizadas nas animações e imagens da Disney. Destaca a autoridade que essa empresa fundada em 1923 pelos irmãos estadunidenses Walt Disney (1901-1966) e Roy Oliver Disney (1893-1971) adquiriu ao longo do século XX no que diz respeito às temáticas afetas às infâncias, à fantasia e à emoção.

> As personagens produzidas pelos estúdios Disney transformaram-se em ícones, de modo que é comum pensarmos na Branca de Neve com mesma aparência construída por Walt Disney e estilizada por seus desenhistas. É como se, no século XIX, os irmãos Jakob e Wilhelm Grimm tivessem descrito a princesinha exatamente da mesma maneira como a identificamos hoje, em função das imagens produzidas pela Disney (SABAT, 2003, p. 25).

Em minha trajetória como pesquisador, também tenho me debruçado sobre animações e imagens da Disney, investigando-as a partir do conceito de pedagogias culturais. *A Princesa e o Sapo* (2008) (BALISCEI, CALSA e STEIN, 2017) e *Divertida Mente* (2015) (BALISCEI, STEIN e BACHETTI, 2018), por exemplo, foram algumas das produções da Disney abordadas em outras pesquisas. Mais recentemente, no livro *PROVOQUE: Cultura Visual, Masculinidades e ensino de Artes Visuais* (BALISCEI, 2020), dediquei-me a problematizar os modos como os heróis, os vilões e os coadjuvantes da Disney contribuem para a construção visual de masculinidades específicas, valorizando identidades hegemônicas - como a de homens brancos, magros e heterossexuais – e invisibilizando (ou mesmo ridicularizando) outras identidades possíveis aos homens – como a de homens negros, gordos e homossexuais, por exemplo. Para tanto tomo como objeto de análise 20 personagens masculinos.

Neste artigo em questão, proponho o objetivo de investigar as pedagogias culturais nas *performances* de masculinidade em *Mulan* (1998), tendo como foco o processo de masculinização de Ping. Esse personagem, na verdade, configura-se uma identidade masculina adotada por Mulan - a protagonista que dá nome à animação. Ela assume a identidade de Ping para responder à convocação do exército chinês e para evitar que seu pai enfermo, Fa Zhou, participe das batalhas. Para parecer-se com um homem, Mulan modifica intencionalmente seu corpo, sua voz e as maneiras como anda. Inicialmente, na tentativa de mostrar-se masculino, Ping parece deslocado - ele é atrapalhado, confuso e exagerado em suas ações. Contudo, as orientações feitas por Mushu (um dragão guardião da família de Mulan), o comando de Lee Shang (um líder sério, equilibrado e habilidoso) e a aproximação com Yao, Chien-Po, Ling e Chi Fu (personagens coadjuvantes), Ping acaba desenvolver habilidades de combate e aprende a portar-se como um sujeito tradicionalmente masculino. Esses são, portanto, os oito personagens cujas masculinidades foram investigadas neste artigo.

Nesta análise, aproximo, então, cenas e personagens da animação daquilo ao qual venho me referindo como projeto de masculinização dos meninos – um projeto que reúne práticas que operam para que os meninos se comportem de maneiras estritamente masculinas, desaprovando tudo aquilo que, socialmente, é tido como feminino. Para tanto, caracterizou a masculinidade a partir da Tríplice Negação, conceito de Elisabeth Badinter (1997) e analiso a construção visual de oito personagens sublinhando as maneiras a partir das quais eles são incentivados (ou não) a botarem "o machão para fora".

"Botando o machão pra fora"

Desde o início da animação, a identidade feminina de Mulan é apresentada como inapropriada e insuficiente para proporcionar honra e orgulho à sua família e para às demais mulheres chinesas. O desconforto com que a protagonista interage com a maquiagem, com os trajes típicos, acessórios, com a preparação para um casa-

mento "tradicional" e, sobretudo, com as virtudes consideradas femininas foram analisados por Sabat (2003, p. 100), autora que avalia que Mulan "[...] tem um sexo feminino, mas não consegue desempenhar algumas das práticas identificatórias que devem ser realizadas por uma mulher". Ela não é silenciosa e refinada e tampouco obediente como prescreve a cultura local.

Diante da convocação feita pelo Imperador da China que determina que cada família deve enviar um homem para servir no exército, Mulan, sem consultar à sua família, decide-se por servir no lugar de seu pai, Fa Zhou, já que o mesmo se encontra debilitado. Na animação, Fa Zhou mostra sua debilidade apenas em espaços domésticos e diante das mulheres da família. Observo que quando Fa Zhou é representado publicamente e na presença de outros homens, ele disfarça suas dores e se recusa a utilizar-se da muleta sobre a qual costuma se apoiar. Interpreto esse comportamento como um reflexo daquilo que, socialmente, é cobrado aos homens: não devem demonstrar dor, debilidade, fraqueza ou qualquer outro sentimento que indique a fragilidade a partir da qual meninos e bebês são reconhecidos.

Para servir ao exército chinês no lugar do pai, a protagonista assume uma identidade masculina, Ping, e com isso, exemplifica, explicitamente, que as estruturas de gênero não são permanentes, mais sim móveis. Para criar a identidade visual de Ping, semelhantemente ao processo que envolve a criação de *drag king*[2], Mulan busca masculinizar exageradamente o seu corpo e, para isso, a primeira estratégia a qual recorre é cortar seus cabelos longos e vestir uma armadura em tons sóbrios e pouco saturados, cuja rigidez disfarça as formas curvilíneas de seu corpo feminino.

Daí por diante, os modos como Mulan passa a performar-se masculinamente vão ao encontro dos pensamentos de Judith Butler (2018, p. 3) para quem o gênero é uma encenação e que, como tal, é

[2] Prática a partir da qual mulheres recorrem à arte para criar e performar personagens masculinos. Semelhantemente, denomina-se de *drag queen* os homens que criam e performam personagens femininas. Importante destacar que, conforme Jaqueline Gomes de Jesus (2012) ainda que se vistam como alguém de gênero diferente do seu, tais artistas não necessariamente se reconhecem como homossexual e tampouco transexual.

passível de transformação. Gênero, para a autora, é "[...] uma identidade construída, uma realização performativa na qual a plateia social cotidiana, incluindo os próprios atores, vem a acreditar". Rubenilson Pereira de Araujo (2016) contribui para essa análise quando, com base nessa mesma autora, explica que os sujeitos performam seu gênero à medida que acessam lugares, atividades e práticas socialmente generificadas. A performance, assim, implica uma fabricação que não é "espontânea" e tampouco "natural" aos corpos biológicos; a qual recorre ao social para ajustar-se a partir de um corpo-base. O exemplo mais evidente dessa "fabricação" pode ser, talvez, as *drag queens* e os *drag kings,* já que se montam, artística e visualmente, para caracterizar-se o gênero oposto. Mais especificamente no caso das *drag queens,* há, conforme explica, Araújo (2016), uma "barroquização" da personagem criada, o/a qual, a partir da arte, do excesso e do exagero, desvela, critica e satiriza as lógicas machistas e homofóbica por trás da representação binária dos gêneros.

Afirmado isso, é preciso destacar que não são apenas as *drags* e os *kings* que performam gênero, mas também aqueles/as que, apesar de não se montarem, "fabricam" masculinidades e feminilidades por outras vias. Ouso dizer que você que lê essas linhas também fabrica gênero. Na socialização dos sujeitos, desde (ou antes mesmo de) seu nascimento, é comum que recorram a nomes, cores, elogios, esportes, brinquedos, jogos, canções e personagens específicos para (intentar) fazê-los mais masculinos ou mais femininos, conforme o sexo biológico que fora identificado. Esse processo, destaco, não se restringe à infância e é intensificado na juventude e vida adulta, como é perceptível, por exemplo, em modificações corporais que, tais como os procedimentos estéticos e/ou cirúrgicos, tatuagens, pigmentação das unhas, sobrancelhas, atividades físicas que enfatizam regiões específicas do corpo, cortes de cabelo, dietas e o consumo de suplementação, buscam caracterizar os corpos distintamente conforme o gênero.

> Não é apenas o corpo da *drag* que é fabricado a partir de um corpo masculino, que se transforma milimetricamente em outro corpo. A fabricação de corpos envolve também o cor-

> po masculino e o feminino, que são disciplinados pelas convenções socioculturais para desempenharem performances de gênero adequadas a seus corpos (ARAUJO, 2016, p. 33).

A partir disso, é possível compreender que na animação em questão não é apenas Mulan/Ping que performa para criar uma aparência mais máscula para seu corpo, mas também os/as demais personagens que querem ser reconhecidos/as como homens ou mulheres, inconfundivelmente. Considero que, dentre aqueles que participam do processo de masculinização de Ping, Mushu é o personagem coadjuvante mais importante e, portanto, remeto-me a ele para iniciar essa análise. Mushu é um guardião da família de Mulan, representado pela figura de um dragão vermelho, pequeno e magro de voz caricata. É ele quem auxilia Mulan a assumir comportamentos masculinos, orientando-a sobre quais gestos, entonações e sentimentos são adequados ou não à construção da identidade de Ping. A pequena estatura de Mushu, penso eu, favorece que ele se esconda nas roupas de Ping, e que sussurre em seus ouvidos os comandos ideais à masculinidade, como indicam as imagens da Figura 1 e 2.

FIGURAS 1 E 2 - MUSHU, O MENTOR NO PROCESSO DE MASCULINIZAÇÃO DE PING

FONTE: Captura do Autor (2020).[3]

Quando Ping se apresenta aos demais soldados convocados pelo Imperador da China, por exemplo, Mushu lhe adverte para "andar como homem", recomendando a ele que coloque os ombros pra trás, que levante a cabeça e que separe os pés. Em outra cena, semelhan-

[3] *Prints screen* do 29'15'' e 30', respectivamente. *Mulan* (1998).

temente, Mushu ensina Ping a fazer uma careta ameaçadora, incentivando-o a "botar [o] machão para fora" – expressão que, inclusive, elenquei para compor o título deste artigo. Os propósitos aos quais a atuação de Mushu atende quando instrui Mulan nesse seu projeto de masculinização exemplificam a observação de Elisabeth Badinter (1993, p.18, *tradução minha*), de que "[...] a virilidade não se concede, se constrói, digamos que se 'fabrica'".

A "fabricação" da identidade masculina, ainda conforme Badinter (1993), dá-se a partir de uma tríplice negação, quando, ao longo da vida e repetidas vezes, o homem demonstra, primeiro, que não é uma mulher; segundo, que não é um bebê; e terceiro, que não é homossexual. Encontrei no processo de masculinização de Ping e nas orientações feitas por Mushu indícios dessas três negações, assim como no esforço do protagonista para se identificar com os demais homens do grupo. No acampamento do exército chinês, por exemplo, embora Ping sinta nojo dos demais soldados que coçam o nariz e os pés, exibem tatuagens, cospem e se agridem, sob as recomendações de Mushu, acaba por reproduzir esses gestos já que, socialmente, entendem-se, tais gestos dão indícios que ele não é um bebê, nem mulher e tampouco homossexual. As imagens das Figuras 3 e 4 remetem à cena em que, interessado por se parecer homem, Ping confere socos e tapas em outros personagens, enrijece seu corpo e até ensaia dar um cuspe enquanto fala.

FIGURA 3 E 4 - PING MOSTRANDO-SE "HOMEM"

FONTE: Captura do Autor (2020).[4]

[4] *Prints screen* do 33'15'' e 34'22'', respectivamente. *Mulan* (1998).

Entre os soldados chineses com os quais Ping se relaciona, destaco Yao, Chien-Po e Ling. Os corpos, vozes e temperamentos caricatos desses coadjuvantes contribuem para enfatizar suas masculinidades abjetas e localizá-las no núcleo cômico da animação. Yao, Chien-Po e Ling são companheiros de treinamento de Ping e mesmo quando as provocações iniciais dão lugar a laços de amizade, as frases e contatos que trocam continuam tendo caráter violento e ofensivo. Na cena, em que esses personagens estão se banhando e se divertindo nus em um rio, por exemplo, Yao sobe em uma pedra e desafia os colegas a derrubá-lo dali. Para desafiarem-se e para testarem sua coragem e sua "masculinidade", os coadjuvantes recorrem a termos femininos, tais como "garotinha" e "mulherzinha".

Se você se lembrar da tripla negação que define a identidade masculina (BADINTER, 1993) a qual mencionei anteriormente, possivelmente considerará que esses adjetivos - quando utilizados para caracterizar homens - referem-se a sujeitos que não foram "eficientes" nas três negações. "Garotinha" e "mulherzinha" são adjetivos que se remetem ao feminino (pela flexão de gênero); à infantilidade (pelo uso do diminutivo); e, talvez, à homossexualidade (se considerarmos que, simbolicamente falando, tais palavras costumam ser dirigidas a corpos masculinos que, por serem femininos, suspeitam-se, homossexuais – o que indica confusão e desconhecimento entre identidade de gênero e orientação sexual).

Raewyn Connell[5] e Rebecca Pearse (2016, p. 57) interpretam que muitos "[...] meninos tratam as meninas como fonte de contaminação ou poluição, por exemplo, ao chamarem meninos considerados inferiores de 'meninas' ou empurrá-los para espaços ocupados por meninas". Quando um homem se utiliza de palavras como "mulherzinha", "garotinha" e "bichinha" para se referir a outro homem, ao mesmo tempo em que o posiciona num patamar social "inferior" ao seu (afeminando-o, infantilizando-o e homossexualizando-o), sublinha que é diferente/superior a ele tendo em vista critério machistas e homofóbicos.

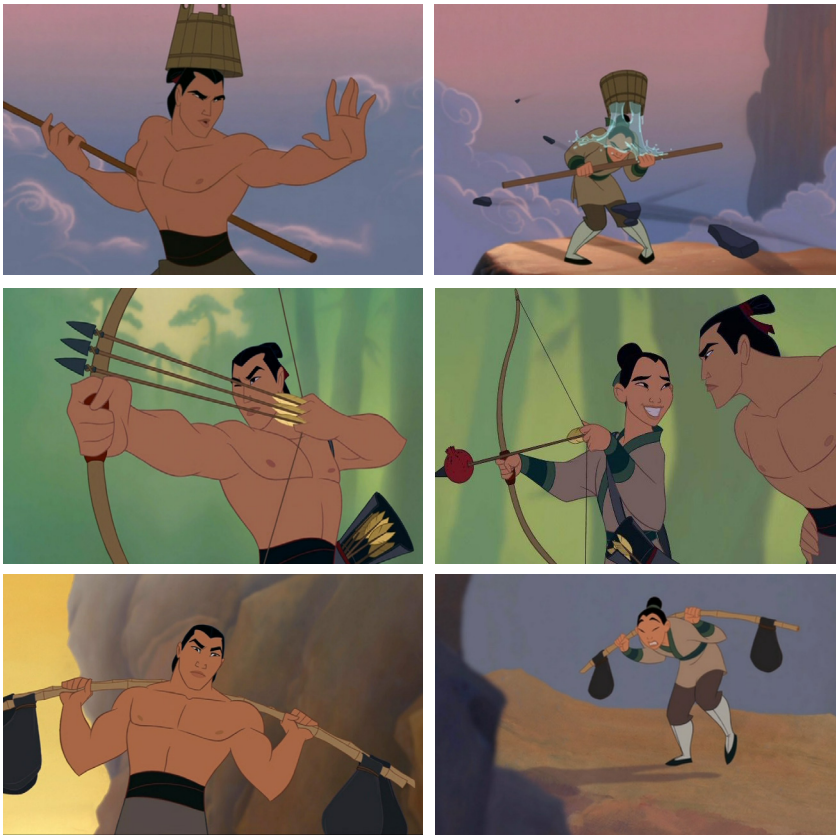
[5] Ainda que na autoria de alguns artigos e livros mais antigos a identificação de Connell seja indicada por seu nome civil masculino, em respeito à sua identidade de gênero, neste artigo utilizo pronomes e substantivos femininos para me referir à autora, uma mulher transexual.

Essa questão pode ser associada aos estudos de Lua Lamberti de Abreu, Eliane Rose Maio e Roberta Stubs Parpinelli (2019, p.103), quando explicam que qualquer "[...] marcador que deturpe a ficção perfeita de hegemonia: branco, masculino, homem, cisgênero, heterossexual, padrão, são, jovem, classe média-alta, cristão, eurocêntrico etc, tende a servir de escada. A negação que valida uma norma inatingível". Nesse caso, é possível interpretar que quando um homem sublinha no outro um marcador que socialmente o afasta da identidade "padrão" de grupos hegemônicos - como ser negro, transgênero, *gay*, gordo, ou afeminado, por exemplo - intenta evidenciar, ainda que implicitamente, que detém de uma masculinidade superior ou mais legítima do que a do "acusado".

Ping também se relaciona com Lee Shang - um comandante jovem, forte e determinado, que fora responsabilizado por treinar o exército chinês como prêmio pelo seu bom desempenho militar. Nos treinamentos liderados por ele, força e disciplina são algumas das virtudes que os homens da tropa devem alcançar. Para isso, executam uma série de exercícios, tais como atirar com arco e flecha, arremessar pedras e pescar peixes com as próprias mãos. Na música intitulada *Não vou desistir de nenhum*, Lee Shang exibe suas habilidades nos exercícios em que, anteriormente, os demais homens mostraram-se fracassados e expressa sua insatisfação diante o desempenho dos outros soldados, como ilustra a sequência de imagens.

Lee Shang, cantando, avalia que os demais personagens masculinos "são soldados sem qualquer valor/ Tolos e sem jeito algum/ Mas não vou desistir de nenhum". Interpreto que a letra da música assinala, de um lado, a desqualificação das masculinidades dos soldados, e do outro, a autenticidade da masculinidade do personagem que canta. Em seguida, ainda na canção, Lee Shang chega a expressar: "Vou mudar, melhorar/ Um por um" – o que supõe haver uma espécie de "escala" a partir da qual certas masculinidades são tidas como "melhores" que outras.

FIGURAS 5, 6, 7, 8, 9 E 10 - LE SHANG, RÁPIDO COMO UM RIO; COM A FORÇA IGUAL A DE UM TUFÃO



FONTE: Captura do Autor (2020).[6]

Considero interessante observar nessas cenas que, de início, não é apenas Ping - cujo processo de masculinização começou a ser pensado recentemente - que não consegue corresponder ao ideal de masculinidade projetado por Lee Shang e pela sociedade como um todo, e mesmo aqueles que assumiram uma identidade masculina possivelmente desde o nascimento (como Yao, Chien- Po e Ling) expressam dificuldades para desempenhar os exercícios propostos pelo comandante.

A isso, pergunto, quem consegue ser homem nessas condições? Segundo a narrativa da animação, todos – já que os soldados, ao

[6] *Prints screen* do 38'49", 38'52", 38'28", 30'30", 39'51" e 39'51", respectivamente. *Mulan* (1998).

final, alcançam desempenhos semelhantes aos de Lee Shang. Ainda nessa música, as vozes dos homens se somam à do comandante cantando em um coro: "Homem ser!/ Seremos rápido como um rio/ Homem ser!/Com a força igual a de um tufão". Destaco também que em seguida eles passam a mostrar força, equilíbrio e disciplina semelhantes às de Lee Shang, indicando que o comandante conseguiu "melhorar" seus soldados como havia prometido.

Outro ponto a ser destacado sobre o projeto de masculinização de Ping e que se relaciona diretamente com uma das negações que integra a tríplice apresentada por Badinter (1993) é a sexualidade. Na cena em que Lee Shang se mostra chateado pelas críticas que recebeu do conselheiro, Ping tenta consolá-lo e o elogia como um "ótimo comandante". Sem lhe agradecer, Lee Shang permanece em silêncio por alguns segundos reagindo com estranheza ao elogio que lhe fora feito por outro homem. Sua reação reflete seu medo e desconforto, já que, em uma sociedade machista e homofóbica, é comum que quando homens troquem sensibilidades e afetos entre si sejam "lidos" como *gays* – independentemente de suas orientações e desejos sexuais.

Como cúmplice de Ping, no seu projeto de masculinização, Mushu também censura essa ação, insinuando que não é adequado para um homem compartilhar seus sentimentos, outorgar elogios a outro homem, e muito menos expressar desejos por ele. Avalio ser pertinente destacar, ainda, que Ping só se mostra atraído afetivamente/sexualmente por Lee Shang na presença de Mushu e dos/as espectadores/as – sujeitos que sabem que Ping é, na verdade, Mulan, portanto heterossexual. Diante de outros personagens que desconhecem essa informação - como Yao, Chien-Po, Ling e Chi Fu - há, por parte do protagonista, o esforço para não se mostrar interessado afetiva e sexualmente pelo líder do exército chinês, afinal, sob a identidade de Ping, seria lido como *gay*. Isso indica que Ping, apesar de "herói" e aparentemente mais flexível quanto às questões de gênero, intenta também acessar a terceira negação indicada por Badinter (1993): como "homem", ele não é "homossexual". Assim, a narrativa de *Mulan* (1998) indica a existência de uma (única) sexualidade "apropriada" a partir da qual homens e mulheres deveriam se atrair exclusivamente por pessoas do sexo oposto.

A sexualidade "apropriada" aos sujeitos masculinos é revelada em *Alguém pra quem voltar* - uma canção a partir da qual os soldados mostram seus desejos e afetos estritamente heterossexuais. Apesar do uso do termo "alguém" - um pronome indefinido que não tem marcação de gênero - a letra da canção, assim como as imagens mostradas na animação, se refere estritamente às mulheres. Não há menções a filhos, irmãos, amigos e pais; e tampouco a namorados e maridos por quem os soldados, talvez, pudessem demonstrar alguma afetividade.

Ainda que nesse ponto da animação Ping seja bem recebido pelos colegas soldados, ele se mostra desajustado por não compartilhar da mesma orientação sexual que os demais homens - o que fica evidente quando se esconde do grupo feminino ou quando permanece desconfortável enquanto os homens cantam, declaram-se e assobiam para as mulheres. Nessa cena em que os desejos afetivo-sexuais, que Ping manifesta por outro homem são silenciados como estratégia de autoproteção, sublinho que a heterossexualidade é representada como norma, e que, se manifestada, qualquer sexualidade diferente dela haveria de ser, no mínimo, "explicada". Os pensamentos de Luis Alegre (2017, p.88, *tradução minha*) contribuem para essa análise, quando afirma que sob lógicas machistas e homofóbicas, todo sujeito é lido como heterossexual até que (se) demonstre o contrário: "Pode tratar-se de famílias muito compreensivas e tolerantes, mas, geralmente, ser gay ou lésbica algo a ser dito, explicado, falado. Nos resultaria estranho que alguém convocasse seus pais para dizer-lhes que heterossexual".

Aqui, é preciso observar que, pela maneira como a história *Mulan* (1998) fora construída e apresentada visualmente, pareceu-me que a (heteros)sexualidade de um dos personagens tenha sido colocada "sob suspeita" pelos demais coadjuvantes. Neste caso, não me refiro a Ping, mas sim a Chi Fu - o Conselheiro do Imperador da China. Apesar de desempenhar papel de liderança no exército, Chi Fu é desrespeitado pelos soldados que lhe são subalternos, os quais riem dele e desqualificam sua presença. Esse coadjuvante localizado como uma espécie de antagonista secundário também flerta com o núcleo cômico da história. Para caracterizá-lo de maneira engraçada, dentre muitas estratégias, enfatizaram-se nele atributos que tendem a ser evitados pelos

sujeitos que buscam se adequar ao padrão hegemônico de masculinidade, tais como a voz aguda, a covardia e a vaidade. Além disso, visualmente, Chi Fu foi caracterizado com um corpo magro e fraco, com sobrancelhas expressivas e pálpebras marcadas e delineadas e, nesse sentido, pode ser relacionado a outro estudo, em que investiguei a construção visual das masculinidades de quatro vilões da Disney.

Em *O vilão suspeito: o que há de "errado" com a masculinidade dos vilões da Disney?* (BALISCEI, 2019, p. 66-67) analiso quatro personagens - Gaston, Jafar, Scar e Governador Ratcliffe -, problematizando a prática de caracterizar os vilões com identidades de gênero dúbias que sobrepõem aspectos tidos como masculinos e femininos. Na ocasião, considerei que:

> [...] tornar-se-ia imprudente de minha parte classificar qualquer um desses personagens como *gays* ou heterossexuais baseando-me em seus comportamentos, roupas, timbre, movimentos e caracterização. [...] Gaston, Jafar, Scar e Governador Ratcliffe podem ser ou não gays, assim como Fera, Aladdin, Simba, John Smith e os demais heróis e príncipes da Disney que não são necessariamente afeminados.[...] Considero, pois, que há uma característica pontual na lógica de representação da Disney: caracterizar como afeminadas, portanto, não hegemônicas, unicamente as masculinidades dos vilões, ao passo que as masculinidades dos heróis permanecem insistentemente viris. Avalio que essa dicotomia (herói-masculino/vilão-afeminado) reitera estereótipos de representação e acaba por prestar manutenção ao machismo e à homofobia.

Essa dicotomia a qual me refiro, em *Mulan* (1998), fica evidente nas diferenças entre Chi Fu e os demais homens da animação. E aqui não me refiro apenas à caracterização visual, mas, também às maneiras como os corpos desses personagens ocupam os espaços físicos e desempenham práticas cotidianas. Como exemplo, destaco duas cenas em que a masculinidade de Chi Fu me pareceu ser caracterizada como "insuficiente" ou pelo menos como "menor" em comparação às masculinidades dos demais. Na primeira, os soldados descrevem como seriam as mulheres ideais para eles[7], enquanto

[7] Yao elogia as capacidades que as mulheres têm de cuidar dos homens; Chien-Po, a destreza que têm ao cozinhar; Ling, a brancura de suas peles; e Ping, a inteligência.

cantam a canção *Alguém pra quem voltar*. Apesar de esses personagens manifestarem níveis de interesses diferentes pelas mulheres, nenhum deles tem sua (heteros)sexualidade questionada, nem mesmo Ping. Quando Chi Fu canta que "A mulher pra mim tem que ser um colosso", porém, Yao, imediatamente complementa "A mulher pra ele é a mãe que faz o almoço", suspeitando dos vínculos que ele poderia desenvolver com as mulheres. A suspeita anunciada indica que, sendo um homem afeminado seria lógico que Chi Fu não se sentiria atraído afetivo e sexualmente por uma mulher; e que deteria uma sexualidade desviante, logo, não-heterossexual. Mais uma vez retomo os estudos de Abreu, Maio e Parpinelli (2019) para sublinhar que como as sexualidades desviantes são/precisam ser sempre marcadas, avisadas, anunciadas e explicadas, a sexualidade padrão, a heterossexualidade, garante, cada vez mais, o seu *status* de normal. Nessa lógica de raciocínio, um determinado personagem pode ser lido/a como bissexual, aqueles/as dois/duas, como homossexuais, um/a terceiro/a ainda, como assexual, os/as demais, por fim, são "normais". A ideia de "normalidade" atrelada à heterossexualidade contribui não só para que as outras sexualidades sejam marginalizadas como também para que ela mesma não seja reconhecida em seus processos construtivos e identitários.

> A naturalização, a repetição incansável das mesmas normas, é o que dá o teor de verdade, de imutabilidade para as construções atualmente atuantes, tanto de gêneros quanto de sexualidades. Repetir um ato performativo sustenta e reforça que ele é o único possível e precisasse ser assim para esconder a fragilidade dessa estrutura, que pode ruir com o tensionamento ou o questionamento de suas verdades impostas (ABREU, MAIO e PARPINELLI, 2019, p. 111-112).

A cena do banho é quando, pela segunda vez, percebo que a identidade de gênero de Chi Fu é caracterizada como inferior. Ao passo que Yao, Chien-Po e Ling tomam banhos juntos e se divertem lançando desafios e provocações uns aos outros explicitamente despreocupados com a nudez de seus corpos, Chi Fu toma banho sozinho e em outro momento. Para deslocar-se até o rio ele, ainda, cobre seu corpo de maneira requintada, usando sapatos específicos,

esfregão e três toalhas - uma nas mãos, outra sustentada pelos braços, envolvendo seu o tronco como um vestido, e a última, na cabeça, protegendo seu cabelo. Mais adiante, quando Chi Fu é mostrado saindo do rio ainda preocupado em cobrir seu corpo, é possível, aos/às espectadores/as, ouvir, ao fundo, os comentários de outros homens que riem dele. O personagem, por sua vez, se queixa, respondendo "Estragaram meu calçado. Me devem um novo par. E eu não dou gritinho de mulher" (Figura 11 e 12).

FIGURAS 11 E 12 - CHI FU E A REPRESENTAÇÃO DE HOMENS AFEMINADOS

FONTE: Captura do Autor (2020)[8]

Para mim, essas cenas, como pedagogias culturais, indicam que quando homens e meninos se mostram femininos, devem ser ajustados ou, no mínimo, motivos de riso. Considero que o conceito de Pedagogia do Armário, de Rogério Diniz Junqueira (2013) é eficaz para problematizar os porquês de a feminilidade, quando desempenhada por um homem, ser motivo de chacota, censura e violência. A pedagogia do armário considera que quando homens recorrem a normativas que vigiam e corrigem as atitudes de outros homens, como acontece entre os demais soldados e Chi Fu, dão a (falsa) impressão de terem uma masculinidade irrepreensível. Nas palavras de Junqueira (2013, p. 487-488):

> Em frases como "Vira homem, moleque!", tão comumente relatadas, além de pressupor uma única via natural de amadurecimento para "garotos" (que supostamente devem se tornar "homens"), subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível. Algo a ser conquistado pelos indivíduos mas-

[8] *Prints screen* do 49'21" e 47'27", respectivamente. *Mulan* (1998)

> culinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos(as). [...] "Vira homem!", mesmo que potencialmente endereçável a todos os rapazes, costumam configurar um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado, ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero.

Nessa lógica, uma resposta possível a essa prática é que: os soldados, preocupados em não serem "identificados" como femininos, buscam inferiorizar e ridicularizar outras masculinidades subordinadas às dele, como as de Chi Fu, ressaltando suas características femininas.

Com o desenrolar da história, a masculinidade de Ping não é mais apontada como subordinada e alcança certa ascensão – o que indica que o processo de masculinização lhe fora eficiente. Ping não só conquista a admiração e confiança dos colegas equiparando-se a eles e, inclusive, superando-os (como quando consegue cumprir o desafio de escalar um tronco, e retirar do topo uma flecha que fora anteriormente atirada por Lee Shang), como também assume o posto de herói, salvando a vida dos demais (quando impede que uma avalanche de neve lhes arraste para um precipício).

Todavia, ao final dessa cena de heroísmo de Ping, são prestados atendimentos médicos a ele e seu corpo biologicamente feminino acaba por revelar sua identidade de gênero. Seja pela ausência de pênis e testículos, ou pela presença de seios e/ou vulva descobriram-se um corpo lido como feminino, e com isso, questionam-se todos os elogios anteriormente feitos àquele sujeito. Essa cena em específico ratifica a compreensão que Carla Luã Eloi (2018), de que, sobre lógicas patriarcais são os órgãos genitais, e mais precisamente o pênis, que definem toda a organização da sociedade, e a biologia é invocada para justificar interesses políticos e econômicos. Guacira Lopes Louro (2003, s/p), semelhantemente, afirma que a "[...] determinação das posições dos sujeitos no interior de uma cultura remete-se, usualmente, à aparência de seus corpos".

A lógica patriarcal também é dominante na animação *Mulan* (2008). Tendo sabido da identidade de gênero de Mulan, Lee Shang imediatamente lidera o seu exército para que abandone a protago-

nista, como consequência daquilo que ele considera ter sido uma traição. O fato de a valentia, força e habilidades de Ping terem sido desconsideradas depois da exposição de sua identidade de gênero feminina é um primeiro indício de que, tendo se tornado herói, não é admissível ao protagonista assumir qualquer traço de feminilidade. Se isso ocorrer - como é o caso -, a masculinidade aparentemente "conquistada" pelo processo de masculinização é rebaixada à condição de subordinação. De volta à sua identidade feminina, Mulan fala sobre os seus sentimentos, trocar abraços e beijos com Mushu e chora - o que sugere que essas ações não poderiam ser desempenhadas em seu disfarce de Ping ou, pelo menos, não sem que falhasse em seu projeto de masculinização.

Sendo mulher, Mulan volta a ser localizada numa condição subordinada na qual é desacreditada e ignorada pelos homens, inclusive por Lee Shang, mesmo tendo lhe salvado a vida. Se Ping/Mulan mostra(m) que a identidade de gênero é performativa e que está em constante transformação, a trajetória de Lee Shang, nessa animação, investe no contrário disso. Detentor de uma masculinidade rígida do início ao fim, Lee Shang, considero, permanece másculo e inflexível por toda a animação. Diante de críticas feitas pelo conselheiro e inclusive da notícia da morte de seu pai, esse herói permanece autossuficiente e determinado a atingir sucesso militar. Em uma cena de batalha em que seu exército está em desvantagem, Lee Shang exclama: "preparem-se para lutar. Se morrermos, morreremos com honra", encorajando os demais soldados chineses. Este líder me parece corresponder à descrição que Connell (1997, p.39, *tradução* minha) faz sobre a masculinidade hegemônica:

> A masculinidade hegemônica pode ser definida como a configuração de práticas generificadas que encarna a resposta frequentemente aceita ao problema da legitimidade do patriarcado, a que garante (ou a que é necessária para garantir) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres.

A inflexibilidade da masculinidade hegemônica de Lee Shang é reforçada nas cenas finais – que, pra mim, fazem saltar a fragilidade

que a masculinidade do herói detém. Quando Mulan é readmitida ao grupo e lidera os soldados na batalha contra os hunos, solicita a eles que se disfarça de mulher para enganar seus oponentes. Diante disso, Yao, Chien-Po e Ling se maquiam, usam perucas, vestidos e jóias e até mesmo seduzem os seus inimigos assumindo papéis femininos - ainda que de maneira caricata e ridícula como avalia Sabat (2003) em análise dessa mesma cena. Lee Shang também participa do grupo liderado por Mulan, todavia – como homem estritamente másculo - ele não se disfarça de mulher, e sua contribuição é feita unicamente por meio da força física e do enfrentamento - o que pode ser interpretado como um segundo indício de que o herói, pelas regras implícitas no processo de masculinização, é o único não autorizado a demonstrar feminilidade.

FIGURAS 14 E 15 - YAO, CHIEN-PO, LING E MULAN/PING INDICANDO A PERFORMATIVIDADE DO GÊNERO

FONTE: Captura do Autor (2020).

Se Mulan, a protagonista do filme, pôde, mesmo que escondido, "brincar" com o seu gênero e performar masculinidades a partir da figura de Ping; e Yao, Chien-Po e Ling puderam, semelhantemente, acessar feminilidades disfarçando-se de gueixas como indica a Figura 5, por que não pode o herói fazer o mesmo? Sob quais pretextos, no papel de herói, faz-se necessário a Lee Shang permanecer estritamente e exclusivamente másculo? E ainda, sob essas condições, a quem interessa ser o herói? Levo esse questionamento para as considerações finais deste artigo - momento em que retomo aspectos

do processo de masculinização dos meninos indicando alguns prejuízos que tal processo confere à sociedade a aos próprios meninos e homens que lhes são protagonistas.

Sob essas condições, a quem interessa ser o herói?

As análises estabelecidas neste artigo sublinham as representações que perpassam os artefatos endereçados às crianças, os quais, sob a justificativa do prazer e do entretenimento, criam significados específicos acerca de masculinidades e feminilidades. O conceito de pedagogias culturais, nesse sentido, não só amplia as discussões e pesquisas relacionadas ao ensino, aprendizagem e educação (evocando espaços culturais outros, para além das salas de aulas), como também oportuniza que publicidades, brinquedos, filmes e animações sejam investigados em suas potencialidades pedagógicas.

Longe de esgotar as interpretações resultantes da análise de *Mulan* (1998) tive como objetivo investigar as pedagogias culturais nas performances de masculinidade, tendo como foco o projeto de masculinização de Ping. Para além dele, Fa Zhou, Mushu, Yao, Chien-Po, Ling, Lee Shang e Chi Fu foram os demais personagens investigados, e indicam que "ser homem" não é uma feitura espontânea e tampouco que se contenta com uma única realização. Diante da caracterização desses personagens e também das análises que faço, (in)voluntariamente, da vida real, parece-me que tendo se "mostrado" homem em uma determinada situação (acessando posturas, frases e preferências que socialmente são atribuídas ao masculino), os sujeitos não têm suas masculinidades validadas e aprovadas definitivamente. Há, sempre, quem duvide da veracidade das masculinidades. Sob as lógicas machistas e patriarcais a partir das quais essa identidade de gênero é qualificada, parece-me que não há provas suficientes que possam garantir a aquisição de uma masculinidade inquestionáveis e segura. É preciso, então, uma sucessão de novas provas para convencer aos/às outros/as e a si mesmo de que se é, de fato, "homem" – sobretudo quando se almeja o posto de herói.

A pergunta "Sob essas condições, a quem interessa ser o herói?"

alude, primeiro, a um certo desinteresse meu, em particular, em ser reconhecido como "homem de verdade" – já que esse não pode fazer tantas coisas que (essas sim) me são interessantes. E, em segundo lugar, a pergunta se remete às implicações para aqueles que ainda ambiciona assumir o posto do herói - o qual se mostra intolerante a qualquer expressão de feminilidade. O herói, como apresentado por Lee Shang, não pode chorar; não pode sorrir demais; não pode agradecer ou retribuir um elogio feito por outro homem; não pode mostrar suas fragilidades; não pode fugir de uma briga; e tampouco pode se disfarçar de mulher. Ele não pode vacilar e precisa estar constantemente em alerta para que isso não ocorra. Apesar de todos esses pesares, há, ainda, quem se interesse por ser o herói.

Afinal, dentre tantos sujeitos masculinos, é o herói quem usufrui mais diretamente dos privilégios do patriarcado, assim como é ele quem detém o corpo e a personalidade apresentados como norma. "Fale como homem", "ande como macho", "cumprimente direito" e tantos outros imperativos evocam, ainda que implicitamente, o herói para que ele sirva de modelo para meninos e homens ajustarem as suas masculinidades lidas como "dissidentes". Nesse sentido, considero ser necessário repensar a caracterização do herói, oferecendo às crianças referenciais mais saudáveis e livres de masculinidades (e também de feminilidades); assim como se atentar para o projeto de masculinização dos meninos a fim de identificar e problematizar as violências que tal projeto acarreta para eles, e as violências que tal projeto os incentiva a cometer contra os/as outros/as, sob a justificativa de estarem "Botando o machão para fora".

REFERÊNCIAS

ABREU, Lua Lamberti de; MAIO, Eliane Rose; PARPINELLI, Roberta Stubs. Pintando bocas monstras por meio da Pe-DRAG-ogia. **ODEERE**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Rio de Janeiro, v.4, n.7, p.101-118, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5104>. Acesso em 09 de set. de 2020.

ALEGRE, Luis. ***Elogio de la homosexualidad.*** Barcelona: Arpa Editores, 2017.

ARAUJO, Rubenilson Pereira de. **Gênero, diversidade sexual e currículo:** Práticas discursivas de (não)subjetivação no ambiente escolar. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

BADINTER, Elisabeth. ***XY, la identidad masculina.*** Madrid: Alianza Editorial, 1993.

BALISCEI, João Paulo. O vilão suspeito: O que há de errado com a masculinidade dos vilões da Disney? **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v.7, n.2, 2019, p. 45-70. Disponível em <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9422/7144>. Acesso em 25 de fev. de 2020.

BALISCEI. João Paulo. **PROVOQUE**: Cultura Visual, Masculinidades e ensino de Artes Visuais. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; STEIN, Vinícius. Tiana, a primeira princesa negra da Disney: olhares analíticos construídos junto à cultura visual. **Revista Visualidade**s, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 137-162, jul./dez. 2017. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/44123/24779>. Acesso em 11 de set. de 2020.

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; BACHETTI, Bruna. Dicotomias nas narrativas Disney: (Des)estabilizações presentes no filme Divertida Mente (2015). **Contemporâneos - Revista de Artes e Humanidades**, v.17, p. 01-26, nov./abri. 2018. Disponível em <http://www.revistacontemporaneos.com.br/dicotomias-nas-narrativas-disney-desestabilizacoes-presentes-no-filme-divertida-mente-2015/>. Acesso em 12 de set. de 2020.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Cadernos de Leituras**, Belo Horizonte, n. 78, p.1-15, 2018.

CONNELL, Robert. *La organización social de la masculinidad. In:* VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José (orgs.). ***Masculinidad/es.*** Santiago: FLACSO/ ISIS Internacional, Ediciones de las Mujeres, 1997, p.31-48.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2016.

ELOI, Carla Luã. **Não se nasce Malévola, torna-se:** a representação da mulher nos contos de fadas. Rio de Janeiro: Metanoia, 2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero:** conceitos e termos. Brasília: Autora, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, p.481-498, 2013. Disponível em <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/320>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Labrys - estudos feministas**. n. 4, 2003, s/p. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em 22 de jun. 2020.

SABAT, Ruth. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade.** Tese (Doutorado). Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2003.

7

7

Um "feliz dia dos pais" para quais pais? O caso de Thammy Miranda e a representatividade de masculinidades dissidentes

Maddox (Cleberson Diego Gonçalves)[1]
João Paulo Baliscei[2]

No mês de agosto de 2020 comemoramos a data de "dia dos pais", portanto, culturalmente esse dia celebra a presença da figura paterna em nossas vidas. Por estarmos imersos em um sistema de produção voltado ao ramo mercadológico, essa data, assim como outras, torna-se alvo de empresas, de publicidades e *marketing*, e foi nesse sentido que a Natura - empresa brasileira popular na venda de cosméticos - convidou 14 homens para integrarem uma campanha "Meu pai presente" (2020) que valorizava pais atuantes em sua parentalidade. Entre eles, Thammy Miranda (1982--), um homem transexual e pai de Bento, na ocasião com 6 meses de idade. Essa ação da empresa ativou polêmicas e divisões de opiniões expondo as controversas ideias que atravessam a determinada data comemorativa e também no que diz respeito às masculinidades no geral. Entre as opiniões, houve manifestações que sugeriram, por exemplo, que essa data não pode ser celebrada por qualquer homem, ainda que pai.

[1] Cleberson Diego Gonçalves ou nome social Maddox. Doutorando em Educação (UEM), Professor Assistente do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM. Integrante do DOBRA - grupo de pesquisa em arte, subjetividade, educação e diferença. E-mail: maddoxcircus@gmail.com
[2] Doutor em Educação (UEM), professor no curso de Artes Visuais, na UEM, e coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI. E-mail: jpbaliscei@uem.br

O campo de debates a respeito das disputas por significados, nesse caso em específico, giravam em torno da transexualidade de Thammy - identidade de gênero caracterizante de homens e mulheres não cisgêneros, isto é, pessoas que não se identificam com o gênero atribuído em sua socialização, em seu nascimento, ou mesmo antes dele, como aponta Jaqueline Gomes de Jesus (2012)[3]. Para se referir à transexualidade masculina especificamente, Guilherme Silva de Almeida (2012) explica que é comum o uso de expressões tais como "homem trans", "transman", "FTM"[4] e "transexual masculino".

Os estudos da autora e do autor expandem algo que, entre os movimentos da academia, dos contextos teóricos e das militâncias de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, *Queers*, Intersexuais e Assexuais - LGBTTQIA+[5] e feministas, diferentes pessoas vêm investigando: uma desconstrução e desnaturalização de tributos viscerais somatizados às identidades masculinas. Nesse sentido, no território das abordagens de gêneros e sexualidades, as imersões buscam compreender e indicar atos reprodutivos, corporais e sexuais de homens enquanto construção social - e não algo exclusivamente direcionado e condicionalmente à esfera biológica. Desse modo, são os homens também contemplados e compreendidos enquanto objetos de estudo e pessoas inseridas em uma territorialidade de pesquisas de gênero.

A partir da segunda metade do séc. XX, por meio dos Estudos das Masculinidades (ou *Men's Studies*), as masculinidades vêm sendo pensadas e problematizadas como construções psicossociais. Termos como "antissexistas" e "profeministas", epistemes que eclodem

[3] Para dar visibilidade ao gênero dos/as autores/as, neste artigo, na primeira menção que fazemos a eles/as, recorremos à escrita de seu nome completo.

[4] Sigla, em inglês, que significa female-to-male, indicando mudanças do feminino para o masculino.

[5] Neste texto, optamos por usar a sigla LGBTTQIA+ por percebermos o campo onde estamos situados, um território onde todas as identidades necessitam estar contempladas. Sabemos que cada letra da sigla é decidida em conferência nacional e está conectada com lutas de movimentos sociais e que, por vezes, recorrem-se a outras siglas, com menos letras. Contudo, avaliamos, a academia não pode "esperar" somente pelas pessoas que decidem "quem entra" e "quem fica de fora". Logo, nesse contexto sentimos a urgência de, naquilo que está ao nosso alcance, propiciar essa inclusão.

nesse campo de investigação, indicam reconhecimento na área. Como aponta Olivia Tena Guerrero (2012), há um caráter de apoio e vínculo que os/as adeptos/as conferem aos movimentos feministas e LGBTTQIA+, como um todo. Quando (se) pergunta "estudar a masculinidade, para quê?", em uma revisão, a autora aponta as possíveis aproximações que a abordagem e o tema conferidos pelos Estudos das Masculinidades têm em relação à ética e à política feminista a respeito da luta pela igualdade de gênero. Guerrero alega que "[...] ao des-cobrir a mulher como sujeito social e objeto de estudo, se des-cobriu também o homem como tal e igualmente construído pela cultura" (GUERRERO, 2012, p. 227, *tradução nossa*). Essa abordagem construtivista dada por essa vertente teórica a diferencia de outras, tais como o Movimento Mitopoético e o Movimento pelos Direitos dos Homens[6], integradas por homens que reivindicam a manutenção do patriarcado, de diferentes formas.

Os Estudos das Masculinidades, no âmbito da academia em nível mundial foram fortalecidos, por exemplo, por meio das pesquisas da australiana Raewyn Connell[7] (1990; 2016) e do estadunidense Michael Kimmel (1998). No Brasil, esse campo de investigação tem ganhado visibilidades, sobretudo, no início dos anos 2000.

Mesmo com anos de pesquisas somatizadas em relação ao tema, vislumbramos que, ainda em 2020 se fortalece uma concepção de masculinidade centrada em traços e *performances* hegemônicas, ou seja, que enaltecem os predicativos já prestigiados socialmente. Trata-se, nesse sentido, de algo que descreve "o homem de verdade" como pessoa imprescindivelmente atravessada pela cisgeneridade, pela heterossexualidade, pela branquitude, pela classe média-alta, pelos consumismos, pelo cristianismo e por mais marcadores identi-

[6] Movimentos de origem estadunidense que, respectivamente, valoriza a adoção de arquétipos como estratégias de condução dos homens à uma masculinidade supostamente "verdadeira" e "essencial", e que almeja recuperar direitos dos homens supostamente "perdidos" frente aos avanços feministas, como "desvantagens" em relação às mulheres em processos legais, como guarda de crianças, divórcios e pensões (GUERRERO, 2012).

[7] Ainda que na autoria de alguns artigos e livros a identificação de Connell seja indicada pelo nome atribuído a ela em seu nascimento, em respeito à sua identidade de gênero, neste artigo utilizamos pronomes e substantivos femininos para nos referirmos à autora, uma mulher transgênero.

tários tidos como "universais". Adentrando além desses significados requeridos dos homens e das mulheres, outros surgem sublinhando esses contornos. Como sugere Connell (1990; 2016), são esperadas especificidades daquilo a qual ela se refere como Masculinidade Hegemônica, como a virilidade, a coragem, a força, a manifestação de comportamentos violentos, a suposta ausência de medo, uma predisposição sexual - ativa -, o interesse pelo consumo de álcool, e a prática ou interesse por jogos, velocidade e esportes. Arriscamos acrescentar que, numa sociedade patriarcal e machista, dentro de uma lógica de senso comum, homens que "borram" essa fronteira da masculinidade nem são considerados "tão homens assim". Nesses limites estabelecidos entre identidades, subjetividades e corpos, abismos são criados; dispositivos de controle e biopolítica atuam como um arsenal de engessamento e aprisionamento às liberdades do que pode ou não vivenciar uma vida.

Em 1980 foi cunhado o conceito de masculinidade hegemônica, o qual, de acordo com Connell (1990), refere-se aos sujeitos correspondentes aos predicativos determinados e esperados dos homens desde sua infância. Logo, nesse sentido, reclamamos, primeiramente, pela existência de masculinidades no plural, sendo que nesse universo nem todos os corpos ditos masculinos (cor)respondem à lógica hegemônica e tida como "universal". Segundo, que a "titulação" de sujeito correspondente à masculinidade hegemônica confere *status* de um prestígio e elevação em seu estado social não somente sob as mulheres, mas também em relação aos outros homens.

Connell (2016) nos aponta em outra pesquisa que a hegemonia masculina reúne sujeitos que se beneficiam daquilo que é nominado de Dividendos Patriarcais, ou seja, aqueles que colhem no seio das relações sociais as vantagens que o sistema patriarcal destina aos homens em seu nível econômico, trabalhista, político, cultural, religioso, afetivo, sexual, educacional e artístico, por exemplo.

Neste artigo, recorremos às lentes da Educação e dos Estudos das Masculinidades e de Gênero, para desempenhar o objetivo de **sublinhar as potencialidades das práticas dos estudos LGBTTQIA+, na ampliação dos significados conferidos às masculinidades.**

Em nossas vivências enquanto homens *gays* e professores-pesquisadores-artistas, temos verificado como a valorização da masculinidade hegemônica é sustentada pelas práticas escolares, sociais, culturais e principalmente no campo da cultura visual, por acontecimentos que não só indicam as toxicidades inerentes a essa expressão da masculinidade, como também remetem a uma concepção de gênero sensível às mudanças sociais de corpos dissidentes que saíram dos guetos marginais para ocupar seus lugares no contexto de vida pública.

No que tange ao desenvolvimento deste artigo, realizamos uma pesquisa bibliográfica e analítica. No primeiro tópico, reunimos estudos já produzidos acerca de temáticas afetas às masculinidades no campo da educação e sociologia para fundamentar as análises que conferimos a um acontecimento contemporâneo - a saber, os questionamentos lançados à masculinidade transexual de Thammy Miranda. Após isso, em um segundo momento, problematizamos essas questões atravessadas pelos estudos LGBTTQIA+ no campo da cultura visual.

Borrando as margens dos gêneros: homem, trans e pai

A campanha orquestrada pela empresa Natura para o "dia dos pais" esteve imersa em um contexto político e educacional que tem operado em consonância com segmentos conservadores, isso quer dizer que, na sociedade em que estamos, os dispositivos reguladores de sexos, gêneros e sexualidades ativam uma espécie de marcha pela manutenção da figura paterna viril, heteronormativa e máscula, marcadores próximos de uma concepção hegemônica de masculinidade.

As ações sociais difundidas no campo virtual (internet) e nas relações cotidianas e físicas descaracterizam a luta e resistência transexual, e os espaços de circulação dos corpos masculinos dissidentes fica evidentemente sob ameaça, pois esses corpos apresentam e sugerem um problema ao privilégio sexual e de gênero masculino hegemônico - pilar de sustento da sociedade patriarcal, machista, branca e colonizadora.

Alguns discursos tornam-se uma forma de autorização para que

outras pessoas dissipem seu ódio e sua ignorância aos homens trans e pessoas que se encontram no gueto das dissidências sexuais, de gênero e também de raça, como ocorreu no ano de 2011, quando, em uma entrevista para um canal destinada ao "público masculino", o atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro (1955--), que chegou ao poder com uma campanha voltada aos "valores tradicionais da família brasileira" - pai, mãe e filhos - (no masculino mesmo), com forte apelo da base neopentecostal, sugeriu que "*seria incapaz de amar um filho homossexual. Não vou dar uma de hipócrita aqui. Prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo*[8]". Em uma outra fala mais recente, de 2017, o mesmo endossou seu posicionamento machista ao afirmar: "*eu tenho cinco filhos, quatro são homens. Aí no quinto eu dei uma fraquejada e veio mulher*[9]".

No centro desses discursos, mesmo que Bolsonaro não tenha se manifestado de modo público em relação à campanha de "dia dos pais" a qual contempla e enaltece a paternidade de um homem trans, percebe-se que a LGBTfobia é uma prática natural que caracteriza não só o seu mandato presidencial, como toda a sua trajetória na política. Avaliamos que, esse posicionamento legitima e autoriza que seus eleitores/as e seguidores/as assumam de certo modo posturas semelhantes. Recentemente, em uma pesquisa realizada pelo Jornal *A folha de S. Paulo* e pela Organização de mídia Gênero e Número, financiada pela Fundação Ford, 92,5% de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros entrevistados/as relataram terem percebido um crescimento na violência. O estudo entrevistou 400 pessoas LGBTTQIA+ em São Paulo/SP, Rio/RJ e Salvador/BA, demonstrando, assim, um aumento significativo de violência contra essa população desde a eleição do atual presidente[10]. Registramos aqui, que não é somente nessa camada social que insurgem as violências, Como mencionado anteriormente, mulheres, pesso-

[8] Para mais informações: Fonte: <https://playboy.pt/atualidade/jair-bolsonaro--um-ano-loucura-no-planalto-do-brasil/>. Acesso em 02 de ago. de 2020.
[9] Para mais informações: Fonte: <https://playboy.pt/atualidade/jair-bolsonaro--um-ano-loucura-no-planalto-do-brasil/>. Acesso em 02 de ago. de 2020.
[10] O atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, para mais informações: <https://catracalivre.com.br/cidadania/pesquisa-comprova-aumento-de-violencia-com-lgbts-desde-a-eleicao/>. Acesso em 07 de ago. de 2020.

as negras e pretas, indígenas, movimentos sociais e ambientais entre outras categorias têm sido alvo desses movimentos ditos "conservadores", mas que se associam à um neo-fascismo, onde essas vidas tornam-se corpos matáveis, descartáveis, simbolicamente ou não, como sugere Ettore Stefani Medeiros (2019).

Os ataques contra pessoas LGBTTQIA+, por parte de integrantes do governo atual e por figuras públicas podem ser relacionados, por exemplo, ao que fez Carlos Bolsonaro (1982--), filho de Jair e vereador do Rio de Janeiro. O mesmo em janeiro de 2020, publicou em uma de suas redes sociais, uma antiga foto de Thammy Miranda, antes da transição de gênero, quando, ainda, era identificado e reconhecido como mulher[11], desrespeitando toda a integridade e subjetividade de Thammy, expondo seu processo de modo a menosprezar suas decisões e sua história em torno de seu corpo e identidade.

Essa insistência do autor da postagem, um homem adulto, representante político e com Ensino Superior – em resgatar o passado de Thammy, demonstra o que Kimmel (1998, p. 111) entende sobre lógica patriarcal, a partir da qual, conforme explica, a "[...] masculinidade deve ser provada, e assim que ela é provada, ela é novamente questionada e deve ser provada ainda mais uma vez". Nesse sentido, não nos referimos somente a masculinidade de Thammy, um homem trans, mas principalmente à masculinidade de Carlos - aparentemente um homem cisgênero – já que busca "calcar" e insistir na "superioridade" de sua masculinidade pela depreciação de outras pessoas, pela captura daquilo que causa dor no/a outro/a, lidos por ele como corpos inferiores, não dignos de vida, menos "másculos".

As relações discursivas manifestas nesses sujeitos masculinos nos apontam para aquilo que propõe Connell (1990, p. 90) quando afirma que "[...] a masculinidade não cai dos céus; ela é construída por práticas masculinizantes" e, dentre elas, sublinhamos à desautorização de sujeitos que não correspondem ao campo da masculinidade hegemônica, como homens transexuais, homens *gays,* homens negros e homens afeminados, por exemplo.

[11] Para mais informações: <https://istoe.com.br/carlos-bolsonaro-posta-foto-de--thammy-e-gretchen-defende-filho-bossal/>. Acesso em 04 de ago. de 2020.

Nesse mesmo território dos discursos, Silas Malafaia (1958--), um pastor neopentecostal que, juntamente com outros, visitou em 2020 o Palácio do Planalto – atual sede do governo Federal -, para fazer pregações e orações com o Poder Executivo, após saber da relação de Thammy Miranda com a empresa Natura, se manifestou em suas redes sociais com a seguinte mensagem em letras garrafais: "VAMOS BOICOTAR A NATURA! COLOCA UMA MULHER PARA FAZER PAPEL DE HOMEM NO DIA DOS PAIS. UMA AFRONTA AOS VALORES CRISTÃOS. SOMOS A MAIORIA!"[12]. Em um vídeo[13] publicado também em suas redes virtuais, o pastor se refere à marca em questão como "*lixo moral*", e expressa que:

> [...] pai tem a ver com figura masculina, mãe ter a ver com figura feminina, os caras pegam uma mulher – não deixou de ser mulher- tem hormônio feminino, tem útero feminino, tem genitália feminina, é uma mulher [...], agora, vim botar na sociedade deturpando o que trouxe a civilização até aqui –o homem, a mulher e sua prole-, dia dos pais tem a ver com homem, a sociedade brasileira na sua maioria rejeita isso! [...].

Frente a esses pronunciamentos, vindo de um homem adulto, com Ensino Superior e líder religioso, entendemos que há uma confusão conceitual e que orientação sexual, identidade de gênero, expressão de gênero entram em uma lógica nebulosa. Esse tipo de violência e ódio disseminados contra pessoas LGBTTQIA+ sob justificativas dogmáticas atendem a um ideal de família opressor e excludente, lançado para milhares de seguidores/as que o têm como noção de verdade.

Quando o pastor recorre aos elementos linguístico de "hormônio feminino", "genitália feminina", "útero feminino" para definir o que é uma mulher, reduz a identidade de gênero aos aspectos biológicos, o que é muito irônico porque ele e outros sujeitos do mesmo segmento se apegam a ciência quando é para rebaixar vidas que lhes custam seus privilégios, mas quando a ciência questiona seus mitos, ela torna-se "demoníaca" e coisa de "ateísta". Recorrendo unicamente à bio-

[12] Para mais informações: <https://www.facebook.com/SilasMalafaia/photos/a.249636771717230/3689141187766754>. Acesso em 02 de ago. de 2020.
[13] Para mais informações: <https://www.facebook.com/SilasMalafaia/photos/a.249636771717230/3689141187766754>. Acesso em 02 de ago. de 2020.

logia para "entender" as identidades de gênero, o pastor desconsidera o teor performático do gênero e que práticas culturais contribuem socialmente para que homens e mulheres e suas diferenças sejam produzidos. Essa "produção", como demonstram Lua Lamberti de Abreu, Eliane Rose Maio e Roberta Stubs Parpinelli (2019, p. 113) não é exclusiva de pessoas transgêneros e atravessam corpos e identidades cisgênero, contudo, de modos mais autorizados.

> Se temos, por exemplo, uma mulher cisgênero que frequenta academia, passa por tratamentos estéticos e dietas alimentares para ter o corpo que almeja, que considera belo, em que instância isso difere da transmulher ou travesti que se hormoniza, modifica-se por meio de cirurgias e tratamentos estéticos? A mulher cis, passando ou não por procedimentos estéticos, não precisa do esforço de se validar, se provar mulher, e aí reside uma diferença crucial entre os marcadores trans e cis.

A transfobia, conforme explicam, guarda relação direta com a hegemonia cis, e com os postos ocupados por homens, héteros, brancos, os quais impedem que outras bocas – diferentes das deles- sejam ouvidas. As bocas menos ouvidas – as de homens e mulheres trans – são, dessa forma, apenas caracterizadas a partir de predicativos tidos como negativos ou, ao menos, inferiores. São, conforme as diretrizes resultantes da cumplicidade político-religiosa, bocas sujas; bocas menores; bocas "sexualizantes" capazes de "sexualizar" a todos (no masculino) que as olham e as ouvem; são bocas menos dignas de pronunciamento; e cuja fala não merece ser escutada. Contudo, como destacam as autoras, as existências (e os barulhos, sopros, mordidas, gritos, gemidos, etc) resultantes das bocas trans são necessárias pela resistência e afrontamento que implicam.

A reclamação reivindicada por Malafaia também reflete aspectos transfóbicos denunciada por Almeida (2012, p. 519) quando o mesmo destaca a existência de uma espécie de "[...] olhar falocêntrico que impregna as representações sobre a experiência masculina". Nessa lógica, significados e comportamentos considerados masculinos se constituem da presença material de um pênis, predominando um olhar falocêntrico, já que, diante de Thammy, esse olhar não consegue, ou

não é capaz, de observar suas roupas, barba, cabelo, tatuagens, contornos do corpo, seu modo paternal e toda sua trajetória em torno da sua transexualidade. Os ouvidos dessa gente que é cega para a diversidade não conseguem tampouco ouvir o timbre de sua voz, desconsideram os desejos que esse corpo tem por ser identificado e referido no masculino. Nada disso, diante da ignorância e do medo, são suficientes para ler Thammy como homem. Esse olhar falocêntrico se importa – única e exclusivamente - com as genitálias para definir e identificar de forma inadequada alguém como homem ou mulher.

As relações pensadas acima nos remetem às pesquisas de Paul Preciado (2017) e de Carla Luã Eloi (2018). Denominando aquilo que ele entende como prática contrassexual, Preciado (2017) nos convida a repensar essa centralidade que genitálias têm, não apenas nas estruturas gerais da sociedade patriarcal, mas também no campo do desenho referente ao prazer sexual. Contrassexualidade, de acordo com o autor, consiste em "[...] aprender a subverter os órgãos sexuais e suas reações biopolíticas" (PRECIADO, 2017, p. 59). Entretanto, como denúncia Eloi (2018, p. 18-19), sob lógicas patriarcais, o pênis é um "[...] órgão genital que define todas as bases da sociedade. A biologia é utilizada como a justificativa para os interesses sociais, políticos e econômicos em hierarquizar as pessoas". De acordo com esse autor, o sistema patriarcal se articula com outros poderes como a cultura, a política, a religião e a economia e, desse modo, ativa o interesse nos/as líderes dessas instituições em se manifestarem sobre esses acontecimentos que se relacionam ao corpo, tendo como critério especial as genitálias. Referindo-se especificamente à cumplicidade que o cristianismo confere à essa lógica, o autor argumenta que, socialmente, as "[...] relações patriarcais se mascaram do divino, para se legitimar enquanto dominante e garantir a manutenção de seu poder" (ELOI, 2018, p. 122). Consideramos que, nas críticas que o pastor confere à masculinidade trans, a cumplicidade entre cristianismo, patriarcado e transfobia se torna mais evidente se analisarmos que essa mesma desconfiança e tratamento não costumam atingir pessoas que não foram "anunciadas" enquanto trans. Dito em outras palavras, não é comum conferir

vulvas e pênis das pessoas primeiramente, para somente depois se referir a eles e elas como "homens" ou "mulheres". O próprio pastor ou qualquer outro sujeito que desconfie ou diminua a masculinidade de um homem trans justificando-as pela ausência de pênis não precisou, antes disso, expor em público sua genitália, para que nos certifiquemos da "veracidade" de sua identidade de gênero e para que nos referirmos a ele no masculino.

Desses exemplos reincidem na compreensão de que a identificação entre masculino e feminino é estritamente social, e costuma se realizar por meio das leituras que fazemos acerca dos corpos, das vozes, roupas, comportamentos e dos modos como as pessoas se apresentam nos lugares. Vale destacar ainda que, conforme Jesus (2012, p. 23), quando essa identificação não é óbvia, quando "[...] você não está certo(a) quanto ao gênero da pessoa, pode perguntar, respeitosamente, como ela prefere ser tratada, e tratá-la dessa forma".

Não é difícil se humanizar e olhar os/as outros/as como pessoas de direitos, de afetividades e corporalidades outras que não as nossas. O resultado dessa massiva de ódio no Brasil e do alto número de violência contra as dissidências de gêneros e sexualidades estão atreladas seriamente aos discursos proferidos tanto pelo Presidente da República quanto por seu filho e pelo pastor Silas Malafaia, indicando uma aproximação (sobreposição?) perigosa entre poderes políticos e religiosos, assim como sua cumplicidade na valorização de ideais patriarcais. Essa articulação, como já mencionada anteriormente, autoriza uma massiva ação de narrativas violentas e transfóbicas contra os corpos, as identidades e as existências dissidentes, restringindo, desse modo, o tipo de masculinidade "permitida" nos espaços e revelando como a figura paterna "esculpida" pela sociedade tem referência nos modelos de valores cristãos e sexistas, anulando outras masculinidades possíveis, outras paternidades e existências.

O que pode um corpo? Não são suas existências sexuais ou performances de gênero que determinam seus trânsitos, como aponta Judith Butler (2010) quando relaciona às representações e os deslocamentos que percorrem os corpos borrando as fronteiras hegemônicas. A autora entende que uma identidade de gênero não exis-

te posteriormente a uma expressão de gênero; a identidade é uma performatividade construída. O gênero é compreendido como algo que recorre em qualquer corpo, desse modo, é desvinculado de uma noção de que cada corpo responde a um gênero.

Um corpo não pode ser mais pensado como algo naturalizado, como aponta Butler (2010), ele está sob uma superfície politicamente regulada. O gênero, nesse âmbito, não se constrói como uma identidade estável e fixa, ou um *locus* de ação decorrente de vários atores, mas sim, como algo constituído tenuemente no tempo; instaura-se num espaço externo por meio da repetição estilizada de ações. Pela estilização do corpo, o mesmo produz um efeito de gênero, compreendido por movimentos corriqueiros, gestos e estilos corporais de vários modos, produzindo a ilusão de um eu marcado de modo permanente pelo gênero (BUTLER, 2010).

Em outras pesquisas Butler (2018, p. 5) a autora assinala que o "[...] corpo é uma materialidade que assume significado, e que assume significado de maneira fundamentalmente dramática". Deste modo não encerra na matéria em si, mas nos desdobramentos e possibilidades de modificações deslocadas pelas performatividades. A autora possibilita pensar por meio do exemplo de que atrizes e atores performam personagens no palco e televisão recorrendo a roupa, acessórios, maquiagens e adotam específicos modos de se movimentar e falar. Conforme explica, semelhantemente nós performamos nossos gêneros. Contudo, em uma sociedade marcada pela LGBTfobia, diante do palco, acreditam-se (e muitas vezes, divertem-se) com as performances de gênero dos/as envolvidos, mas na vida real esses atos tornam-se perigosos, passíveis de punição, inadmissíveis, sobretudo quando são corpos trans que performam "Desse modo, ver uma travesti subir ao palco pode suscitar prazer e aplausos, enquanto que vê-la sentada ao nosso lado no ônibus pode despertar medo, raiva e até mesmo violência" (BUTLER, 2018, p. 12).

Trazendo esse exemplo mais próximo à figura de Thammy, acrescentamos que, ao ver um homem trans subir ao palco de um programa de televisão para responder perguntas sobre sua transgenerização e vida sexual suscitar prazeres e aplausos, contudo,

vê-lo desempenhado uma campanha de representatividade no "dia dos pais" reverte o quadro de sua imagem despertando raiva, medo e até mesmo violência. As pessoas trans, desestabilizam a matriz cisgênera heterossexual subvertendo a coerências construída entre sexos, gêneros e sexualidades; causam abalos sísmicos e provocam a desordem no CIStema[14] de modo não inteligível para essa lógica normativa, até mesmo para pessoas homossexuais.

Esse abalo no território da norma é perceptível quando, por exemplo, um homem trans se apresenta e é apresentado como pai, como alguém que porta como uma estrutura familiar em sua base. A transsexualidade transcende os modelos de gênero disponíveis. João Walter Nery (1950-2018), o primeiro homem trans assumido no Brasil, declarou entender a transexualidade como uma das múltiplas formas de se expressar a sexualidade humana, a qual se manifestar "[...] através de identificações de modelos de gênero, socialmente disponíveis-, sem nenhum caráter universal, natural, biológico ou genético" (NERY, 2016, p. 173). A ação "violenta" de ter um corpo trans na propaganda da Natura expôs uma sociedade adoecida pela transfobia e pelo machismo por meio de um modelo único disponível de performance de gênero desse universo hegemônico.

Quando esses corpos emergem, um mundo se abre para eles, e logo lhes são atribuídos modos de socialização, modelos de comportamentos advindos de uma "família tradicional", como menciona o pastor citado nas linhas deste artigo. Contudo, aquilo que foge dessas regras sociais e afetivas torna-se uma ameaça aos contratos sexuais postulados pela tradição machista LGBTfóbica determinante de costumes, cores, profissões e imagens, principalmente nesse contexto cultural onde somos assolados pela cultura visual. O que não é considerado por essa dinâmica, como menciona Nery (2016), Eloi (2018) e Abreu, Maio e Parpinelli (2019), são as transubjetividades na qual atravessam as fronteiras binárias, rompendo com as normas e negando o determinismo da anatomia dos corpos enquanto um critério único para suas existências.

[14] Aqui, nos referimos ao sistema transfóbico, trocando a primeira letra da palavra sistema/cistema em alusão à normalidade conferida à cisgeneridade.

Podemos pensar, por meio desse exemplo, que não somente mulheres são atingidas pelo machismo, mas homens cujas masculinidades se tornam lidas como dissidentes. Concordamos com Eloi (2018, p. 23) que acrescenta que as práticas culturais alicerçadas no machismo "[...] reprimem o menino que é delicado e a menina que não é". A isso relacionamos a posição defendida por Heleieth Saffioti (2004, p. 24) quando descreve que,

> [...] a presença ativa do machismo compromete negativamente o resultado das lutas pela democracia, pois se alcança, no máximo, uma democracia pela metade. Nesta democracia coxa, ainda que o saldo negativo seja maior para as mulheres, também os homens continuarão a ter sua personalidade amputada. E vale a pena atentar para este fenômeno.

O machismo e suas violências presentes nas falas de um líder de país, de um vereador e um pastor soam de modo semelhante no apoio de uma lógica social calcada em valores LGBTfóbicos, pois nos colocam num abismo onde esses levantes empurram as vidas e corpos marginais num movimento que extrapola a ética da existência em comunidade com determinações de um tipo de poder que exclui, machuca e dizima milhares de pessoas diariamente. Pela perpetuação do machismo entre as paredes das instituições, acentuando as validações de que um corpo "pode isso" ou "aquilo", aciona um deslocamento genocida, sobretudo, se considerarmos que, como apontou a ONG *Transgender Europe*[15] em 2016, o Brasil é o país que mais assassina pessoas trans no mundo. Atravessando nosso contexto como flechas destinadas a um alvo específico, esses dados se estendem para dentro de instituições por meio das culturas visuais, das práticas cotidianas, refletindo um desejo de manutenção do poder hegemônico.

Partindo dessas discussões concretizadas acima, inserimos aqui a ideia de pensar essas imagens normativas que inseridas em jogos de poder e sistemas narrativos de legitimação contribuem para a construção de subjetividades num contexto de cultura visual. São imagens que contribuem na construção de pensamentos normativos e disseminam,

[15] Para mais informações https://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf. Acesso em 02 de ago. de 2020.

por meio dos discursos, nos signos, de elementos e códigos a exclusão de corpos, como por exemplo, o caso de Thammy Miranda imerso numa dimensão de cultura visual destinada à indústria de cosméticos.

Cultura Visual: imagens trans que perturbam a hegemonia heteronormativa

As imagens fazem parte do contexto de todas as pessoas. Elas estão inseridas em um jogo de poder, de sistemas narrativos que afetam na nossa construção subjetiva. A partir das pesquisas elaboradas no bojo dos Estudos da Cultura Visual, como aquelas produzidas por Irene Tourinho e Raimundo Martins (2013, p. 14), somos levados/as a pensar em sua amplitude, "[...] aprendemos mais com elas do que somos capazes de conscientemente reconhecer, interpretar e criticar".

As imagens nos colocam frente à um espelho, e dizem muito sobre nós. Atuam evidenciando valores, construindo convicções e denunciando crenças e normas. Nessa lógica de pensamento, é possível compreendem que os artefatos culturais se mostram construtores de traços da cultura e marcam vivências que compartilhamos diariamente nessa trama construída num sentido de produção e reprodução. O "dia dos pais" se encontra nesses limites de códigos visuais possibilitando a manutenção de um pensamento sobre como as relações com essa figura deve ser construída e mantida. Encaminhando essa discussão para os espaços e instituições educativas, podemos, juntamente com Abreu, Maio e Parpinelli (2019) nos questionar sobre os não-espaços que as escolas direcionam e endereçam às pessoas trans, ceifando-as da oportunidade do empoderamento do conhecimento socialmente legitimado e consequentemente da transformação da condição de sujeito à margem. Semelhantemente, Luciene Celina Cristina Mochi (2019) chama atenção para os aspectos burocráticos que atravessam os espaços escolares, sublinhando que, mesmo em níveis técnico-administrativos, as configurações familiares contempladas são aquelas que correspondem à norma heterossexual, branca e cis.

> [...] passamos a refletir sobre as datas tradicionais, comemoradas na escola, como o dia dos pais e das mães, assim como a burocratização dos documentos oficiais de matrículas que englobam filiação – pais e mães – e os bilhetes enviados às famílias com o seguinte título: "Senhores pais e/ou responsáveis". Diante disto, é possível refletir: como se sentem as crianças que não possuem tal composição familiar? (MOCHI, 2019, p. 19).

Para além dos aspectos burocráticos, neste tópico, importamo-nos com a cultura visual produzida e celebrada pela escola, a qual, muitas vezes sob a justificativa do prazer, do divertimento e da "beleza", caracteriza visualmente apenas algumas identidades esquecendo-se de outras. Aqui nos perguntamos, como essas imagens se constituem? Em quais contextos? Quem narra e quem tem a história contada? Corpos trans estão imersos dentro desses parâmetros? Podem ter suas histórias atravessadas pelas suas próprias vozes? Em outra pesquisa, temos destacado que "[...] as imagens exercem ações prescritivas, descritivas e proscritivas, isto é, sugerem o que as pessoas devem fazer, como devem fazer e o que não devem fazer para serem aceitas" (BALISCEI, 2020a, p. 18), logo, importam-nos os aspectos e potenciais educativos intrínsecos aos artefatos da cultura visual.

Na campanha "Meu pai presente" (2020), a Natura convidou vários pais para relatarem o que é ser pai, uma propaganda que carregava apenas a iniciativa da marca sem imagens do produto vinculado, e detalhe, ela seria publicada apenas no perfil de redes sociais de cada pai convidado para a iniciativa. Não estaria em outros meios. A propagando original, veiculada em redes de televisão, revistas, jornais e meios de comunicação representava a imagem de diversos pais interagindo com seus filhos e filhas - todos homens cis; em nenhuma rede aberta de propaganda a imagem de Thammy foi divulgada, apenas em suas páginas pessoais nas redes sociais como *promoter* ou divulgador de uma ideia. O que temos aqui é a audácia de uma coletividade masculina em inibir a circulação, mesmo que em rede fechada de divulgação, de um corpo trans pai.

Os Estudos da Cultura Visual se mostram como uma trama teórico-metodológica com características pós-estruturalistas que se

preocupam com esses diferentes discursos que emergem dos campos sociais, principalmente em se tratando de imagens. Mesmo que não de modo oficial nas redes abertas, tais artefatos visuais, como a propaganda em questão, ressoavam no imaginário de milhares de pessoas, afetando suas construções subjetivas em torno desse universo. O diálogo com os estudos LGBTQIA+ possibilita compreender um pouco mais como se dão essas constituições de masculinidades no âmbito formal de circulação das construções visuais. Desse modo, concordamos com Tourinho e Martins (2013, p.64), quando afirmam que "[...] as imagens, assim como a linguagem, são mediadoras de significados e cada interpretação é um modo de pensar do(s) indivíduo(s), fragmento subjetivo de uma realidade, de um contexto, de uma comunidade" (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 64).

Se debruçar sobre o campo das visualidades não pressupõe apenas analisar imagens em seus aspectos formais e estéticos, mas problematizar como seus discursos são produtivos nas construções de sentidos, e como esses sentidos estão atrelados às lógicas hegemônicas de atuação. As imagens, a partir dessa perspectiva, não atuam apenas como representações pictóricas das questões cotidianas e tampouco como expressão dos gostos, mas também constroem e carregam vivências e experiências. Elas evidenciam uma união entre a prática social do olhar, negociações sociais e subjetividades, e conforme aponta Fernando Hernández (2013, p. 83) "[...] esse ponto de encontro permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual e aquele que vê (e é visto), e os relatos visuais que, por sua vez, constroem o visualizador".

Nessa relação surgem sentidos que são rejeitados, negociados, apropriados e muitas vezes não percebidos, como a imagem do pai trans que não é lido como "homem de verdade" por não se inserir dentro de uma cristalização masculina de "ser homem", baseada, convenientemente, em argumentos biológicos, cristãos, políticos e patriarcais. Algumas versões dessas realidades, como do caso Thammy, tornam-se verdade legitimadas, afetando assim outras esferas de circulação de corpos dissidentes.

Algumas considerações

Não sendo detentoras de uma noção de verdade, as imagens não representam certa noção de realidade, pois são externalizações de um coletivo ou de sujeitos que detêm o poder de criação e de representar(-se). Desse modo, apresentam um mundo dentro de uma determinada concepção, a qual, sublinhamos, culmina na valorização dos mesmos corpos, sexualidades, identidades de gênero, raças e etnias, etc. As interpretações lançadas sob as imagens tornam-se fictícias, parciais e até incompletas, com olhares imbuídos de desejos, vontades, crenças, ideias...e essas, tendo em vista o contexto cultural em que vivemos, podem ser transfóbicas, machistas, sexistas e racistas, por exemplo.

As questões relacionadas ao campo da cultura visual e interligadas às masculinidades se referem a um código social imerso nesses signos e elementos que valorizam padrões de masculinidades desejáveis e associados à virilidade, heterossexualidade, à branquitude e que repudiam (e escondem) as características "femininas" que, indiscutivelmente, atravessam esses corpos tidos como exclusivamente masculinos. Desse modo, trans homens tornam-se alvo fácil da norma cis, e da fragilidade e do medo de ter seus privilégios e seus campos de performatividades ameaçados, como pode ser visto no caso estudado bem como nos discursos de figuras públicas que antecedem o ocorrido e se intensificam após a circulação da imagem de um homem trans associado ao fático "dia dos pais".

Outros discursos semelhantemente forjados no bojo do pensamento e dogma cristãos recorreram à religiosidade para justificar seu teor agressivo e criminoso contra pessoas que não correspondem à lógica heteronormativa. Exemplo disso é o enunciado "menino veste azul e menina veste rosa", proferido por Damares Regina Alves (1964--), ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no dia 02 de janeiro de 2019[16], que, como avaliamos em outra

[16] Para mais informações: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste--azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>. Acesso em 29 de set. de 2020.

pesquisa (BALISCEI, 2020b) fortalece estereótipos de masculinidades e feminilidades, associando-os a concepções heteronormativas e cristãs acerca dos gêneros. Enunciados como esses, ainda que aparentemente simples e inofensivos, potencializam e autorizam as violências cometidas contra aqueles e aquelas que não concordam ou não exercem suas diretrizes. Mencionamos, por exemplo, o caso do matogrossense João Victor da Silva Pedroso, quem, no dia 28 de junho de 2020[17] – dia internacional do orgulho LGBTTQIA+ -, enquanto trabalhava em uma agência de viagem, fora agredido por uma senhora que se apresentava como "serva de deus". Quando a senhora perguntou ao jovem sobre sua sexualidade, e ele informou ser homossexual, a mesma passou a agredi-lo física e psicologicamente enquanto afirmava que "tinha nojo de viados" e que "viados iriam pro inferno". Também em setembro de 2020[18], um vídeo de 2016 fora divulgado, no qual a cantora gospel e pastora Ana Paula Valadão (1976--) relacionou a AIDS à homossexualidade, sendo esta, segundo ela, um "castigo de deus". No vídeo em questão pastora ainda alegou que "a união sexual entre dois homens causa uma enfermidade que leva à morte". Por fim, podemos citar um pronunciamento mais recente, de 24 de setembro de 2020[19], quando Milton Ribeiro (1958--), ministro da Educação, questionado sobre a educação sexual em contexto escolar, sugeriu que a homossexualidade (segundo ele, homossexualismo), seria consequência dos "desajustes" familiares e da falta de atenção de pai e mãe.

Pensar, estudar, analisar e problematizar essas relações que atravessam os corpos não heteronormativos, como os de pessoas LGBTTQIA+, e em especial o corpo do homem trans como destacamos com o caso de Thammy Miranda, nos leva a compreender, mesmo que de modo provisório, os modos como os aspectos cul-

[17] Para mais informações: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/todo--mundo-viu-e-ninguem-me-ajudou-diz-jovem-gay-que-foi-agredido-em-mt/>. Acesso em 29 de set. de 2020.

[18] Para mais informações: https://catracalivre.com.br/cidadania/ana-paula-valadao-faz-fala-homofobica-e-culpa-gays-por-aids/. Acesso em 29 de set. de 2020.

[19] Para mais informações: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/09/26/pgr-pede-ao-stf-para-apurar-se-ministro-da-educacao-cometeu-crime-de-homofobia.ghtml>. Acesso em 29 de set. de 2020.

turais se entrelaçam com os religiosos, políticos e comerciais para prestar manutenção à lógica patriarcal. A naturalização dessas narrativas são práticas políticas inseridas em relações de poder que nos colocam frente a negociações constantes.

É primordial que continuemos refletindo sobre quais normalidades de sexos, sexualidades e gêneros dominam os contextos e as negociações a que somos submetidos/as a adentrar, colocando-nos em movimentos entre a conformidade e as margens de resistência. As instituições sócio-culturais, e aqui incluímos a escola, detém a dimensão do ensinar e problematizar as naturalizações do agir e do pensamento que se lançam sobre grupos, devendo, assim, propor alterações nos focos e modos de olhar, transgredindo e também criando outras relações e convivências que se lançam por vias outras, por contornos dissidentes.

Do mesmo modo que estamos imersos nas relações de gênero, também produzimos e reproduzimos essas situações que delimitam outras vidas. Não estamos alocados numa posição somente de espectadores/as e receptadores/as de um modo que apenas herdamos ou assumimos um gênero, mas somos construtores/as de estratégias que persistem em reproduzir comportamentos específicos de "homens e mulheres".

REFERÊNCIAS

ABREU, Lua Lamberti de; MAIO, Eliane Rose; PARPINELLI, Roberta Stubs. Pintando bocas monstras por meio da Pe-DRAG-ogia. **ODEERE**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Rio de Janeiro, v.4, n.7, p.101-118, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5104>. Acesso em 09 de set. de 2020

ALMEIDA, Guilherme. "Homens Trans": novos matizes na Aquarela das Masculinidades? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n.2, p. 513-523, 2012.

BALISCEI, João Paulo. **PROVOQUE:** Cultura Visual, Masculinidades e ensino de Artes Visuais. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020a.

BALISCEI, João Paulo. Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.21, p. 223-244, 2020b. Disponível em: <https://www.e--publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/46113/34718>. Acesso em 28 de set. de 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Cadernos de Leituras**, n.78, p.1-12, 2018. Disponível em <https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf>. Acesso em 04 de ago. de 2020.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, Raewyn. Como teorizar o Patriarcado? **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, jul./dez. p.85-93, 1990.

ELOI, Carla Luã. **Não se nasce Malévola, torna-se:** A representação da mulher nos contos de fadas. Rio de Janeiro: Metanoia, 2018.

GUERRERO, Olivia Tena. *Estudiar la masculinidad, ¿ para qué? In:* GRAF, Norma Blazquez; PALACIOS, Fátima Flores; EVERARDO, Maribel Ríos (org.). ***Investigación Feminista:*** *Epistemología, metodología y representaciones sociales.* México: UNAM, *Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias : Facultad de Psicología*, 2012, p. 271-292.

HERNANDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Processo e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação.** Santa Maria, Editora UFSM, 2013, p. 77-95.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero:** conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. [Online] Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em 29 de mai. 2020.

KIMMEL, Michael. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n.9, 1998, p. 103-117. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ha/v4n9/0104-7183-ha-4-9-0103.pdf>. Acesso em 13 de mar. de 2017.

MEDEIROS, Ettore Stefani. Necropolítica tropical em tempos pró-Bolsonaro: desafios contemporâneos de combate aos crimes de ódio LGBTfóbicos. **RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. :287-300, abr./jun. 2019.

MOCHI, Luciene Celina Cristina. **Afinal, do que é feita uma família?** Maternidades lésbicas na escola. Rio de Janeiro: Metanoia, 2019.

NERY, João Walter; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; SAMPAIO, Liliana Lopes Pedral. A trajetória de um trans homem no Brasil: do escritor ao ativista. **Revista de estudos indisciplinares em gêneros e sexualidades** - Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Periódicus, Salvador, n. 4, v. 1, nov.2015-abr. 2016

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual:** Práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Poéticas Visuais. **Revista Porto Alegre**, Porto Alegre, v.7, n.13 p.81-95, 1996. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27713>. Acesso em 08 de ago. de 2020.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Imagens como conhecimento e investigação. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Processo e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação.** Santa Maria, Editora UFSM, 2013, p. 13-17.

8

8

Velhices pedagógicas em *Grace e Frankie*

Fernanda Amorim Accorsi[1]

Neste capítulo, discutimos as relações de gênero atravessadas pelo recorte de geração, em razão de visualizarmos o imperativo da juventude eterna, que delega às mulheres a obrigatoriedade da manutenção do corpo, da pele, do comportamento cultural para manter-se jovem. O referido imperativo é apresentado às pessoas como um convite à felicidade, à vitalidade, à fantasia, como fator determinante para a aceitação social, para o desenvolvimento do sentimento de pertença à categoria mulher, porque beleza está intimamente associada às condições femininas de existência. Em outras palavras, entendemos que a juventude é apresentada, em doses homeopáticas, por meio de artefatos pedagógicos como as publicidades, os filmes, as novelas, as matérias jornalísticas, os seriados que orientam o *modus vivendi* do século XXI (CASTAÑEDA, 2006; WOLF, 2018).

No livro *A Velhice*, Simone de Beauvoir discutiu o descaso social e acadêmico com as pessoas consideradas velhas, classificando como uma conspiração do silêncio. Inspiradas na produção intelectual de Beauvoir (2018), entendemos que a velhice se refere a uma criação cultural arbitrária, à distribuição de prestígio e poder e à luta política. Tratar sobre o referido tema é, politicamente, visibilizar a construção cultural de uma geração de pessoas, cujos significados

[1] Doutora em Educação (PPE-UEM), professora adjunta do Departamento de Educação (DEDI), Campus Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), coordenadora do grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA). E-mail: accorsifer@gmail.com

interpelados vão, nas sociedades ocidentais, da aparência à idade cronológica (BEAUVOIR, 2018; DEBERT, 1994; FORTES, 1984).

Problematizamos, nas próximas linhas, como a mídia representa a velhice, produzindo Pedagogias Culturais que constroem significados ancorados nas relações de poder sobre ser velho e ser velha. Em específico, problematizamos o seriado *Grace e Frankie* (2015), do canal de *streaming* Netflix, particularmente, o episódio sete da terceira temporada, cuja apresentação faremos adiante. A referida série conta com seis temporadas e é protagonizada pelas atrizes norte-americanas Jane Fonda e Lily Tomlin, as quais interpretam uma empresária aposentada e uma artista plástica, respectivamente. Nosso objetivo é analisar a representação da velhice exibida no seriado, discutindo questões relacionadas à sexualidade, à corporalidade e à identidade, ou seja, os modos de ser, estar e existir como mulheres, que colaboram com a formação de pedagogias sobre a velhice (HALL, 1997; 1997a; STEINBERG, KINCHELOE, 2001).

Escolhemos a referida série porque Jane Fonda e Lily Tomlin conferem às personagens expressões, ênfases, tonalidades interpretativas, que sugerem formas políticas de ser mulher, uma vez que não romantizam a velhice e, ainda, questionam os estereótipos. A escolha do episódio sete se deu porque, nele, fica mais evidente o adjetivo "velha", usado em diferentes cenas, pelas atrizes, com o intuito de qualificar as experiências vividas na história, cuja duração é de pouco mais de cinquenta minutos. Depois de um diálogo inicial, as personagens sentem dores corporais e ficam deitadas no chão, conversando sobre os modos de ser, estar e existir como mulheres velhas. Ficam deitadas porque não conseguem se levantar, responsabilizando as articulações e a corporalidade pela ausência de mobilidade.

Separamos 10 cenas para análise e perguntamos: quais pedagogias sobre a velhice são exibidas? O conceito utilizado de pedagogia, neste texto, é aquele que defende os aprendizados para além da sala de aula, os quais ultrapassam os muros da escola e são experienciados no cotidiano dos sujeitos, por meio das mídias, que provocam processos formativos nem sempre cartesianos e pré-estabelecidos,

afinal elas, as mídias, estão abertas à interpretação e discussão de conteúdo (STEINBERG, KINCHELOE, 2001).

Para analisar as cenas, utilizamos a perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais atrelada às teorizações sobre gênero e velhice para darmos conta de entender que o processo de envelhecimento é cultural, construído social e historicamente, bem como ocorre de modo distinto para homens e mulheres. Adiantamos que, se para os homens, a velhice é um momento de reconstrução da identidade de gênero, porque reveem os aspectos da masculinidade hegemônica como a força, a agressividade e demais marcas culturais de virilidade, pois não precisam provar constantemente que são machos, para as mulheres, a velhice faz a manutenção de uma prerrogativa já conhecida, o cuidado (DEBERT, 1994). Ela cuida dos/as outros/as, mas também passa a ocupar-se de si, da sua saúde e bem-estar, não necessariamente da estética.

Ressaltamos que os Estudos Culturais não são uma metanarrativa, porque intencionam, entre outras coisas, verificar os significados que estão disponíveis nas mídias e podem ser apreendidos pelos sujeitos, colaborando para a confecção das suas identidades, bem como das suas diferenças. Nosso trabalho não pretende esgotar a relação entre velhice, mídia e gênero, mas contribuir para os estudos que entendem a construção da identidade associada à representação, em razão de aprendermos pelas e com as mídias sobre o que é ser mulher, em especial, o que é ser uma velha mulher.

As diferenças de gênero, raça/etnia, classe e geração podem ser produzidas, ampliadas e/ou reproduzidas pelas mídias, dependendo de seus interesses políticos, comerciais e culturais. Neste sentido, podemos ser interpeladas pelo conteúdo midiático, que nos ajuda a compor nossos modos de existência, nossas concepções de mundo. Hall (1997a) evidencia que há processos de apagamento das diferenças particulares, como se o mundo fosse homogêneo, como se houve, por exemplo, apenas uma forma de viver, no caso deste trabalho, a velhice. Nossas discussões contrariam a prerrogativa de mundo único, almejando trazer à tona as multiplicidades e as ambivalências identitárias apresentadas no seriado.

Velhinhas em *streaming*

A velhice tem sido um privilégio de gênero, uma vez que existe uma diferença significativa entre as expectativas de vida de mulheres cis[2] e transgênero. Embora as dicotomias nem sempre deem conta das existências das mulheres, reconhecemos que quem se identifica com seu gênero vive, em média, 80 anos, enquanto aquelas que não se identificam tendem a não ultrapassar os 35 anos de vida (VIEIRA, BAGAGLI, 2018). A violência incide sobre os corpos e a vida das mulheres de modos diferentes, a depender da identidade, da localização, da classe social e, ainda, da raça/etnia. A juventude é uma forma de dominação patriarcal que vem apresentada em formato de cosméticos, meias e cintas modeladoras e intervenções cirúrgicas. A misoginia é apresentada como forma de bem-estar, autocuidado e saúde às mulheres. Wolf (2018) classifica como Era da cirurgia, nós chamamos de era do lucro sobre os corpos das mulheres, onde o lucro é, portanto, generificado.

"Não devemos negligenciar que, no patriarcado, o destino das mulheres é a violência" (TIBURI, 2018, p. 32), que nem sempre se apresenta como violência física e nem sempre tem idade específica para acontecer (ACCORSI, MAIO, 2018). Na infância, a violência contra a menina limita as brincadeiras, as possibilidades de sonho e os modos de comportamento. Na adolescência, ocorre a censura da sexualidade, do desejo, da descoberta do prazer. Na vida adulta, as mulheres são mais exploradas que os homens, ao passo que são muitas as responsabilidades destinadas a elas como a carreira, o lar, o marido, no caso dos relacionamentos heterossexuais, e a cobrança e o exercício da maternidade, constantemente repleta pelo sentimento de culpa (CASTAÑEDA, 2006; WOLF, 2018).

Na velhice, o machismo aparenta não ter mais como agir, aparenta ter se esgotado durante toda a vida feminina, mas não, ele se reinventa pelo imperativo da juventude eterna, pela ruptura da sexualidade, do desejo, do poder e da autoridade da mulher. Ele sugere que a mulher ainda não é suficiente, então provoca supostos retornos

[2] Reconhecemos as críticas do transfeminismo às divisões binárias hegemônicas de gênero, no entanto, fazemos a separação entre cis e trans, neste texto, como forma de expandir a categoria mulher.

etários pautados em medicamentos e intervenções no corpo. No caso das personagens *Grace e Frankie*, vemos que elas flertam com a hegemonia porque recusam assumir as suas respectivas idades, recusam assumir as atribuições e práticas estabelecidas como de *senhorinhas* e recusam, sobretudo, serem chamadas de velhas porque concordam com a concepção de que a velhice está repleta de aspectos negativos.

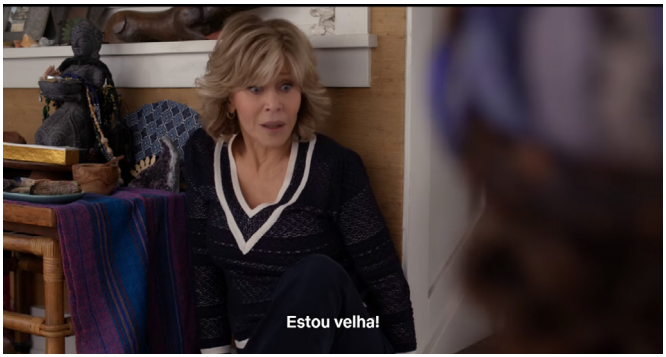
O adjetivo velha é carregado de significados pejorativos, porque, em tempos de descartabilidade e imediatismo, está associado ao obsoleto, ultrapassado e, consequentemente, poderá ser substituído. Já chamamos as pessoas com idade avançada de anciãs, depois as tratamos como idosas, enquanto o mercado as intitulava de terceira idade, a palavra velha ficou velha. Peixoto (1998) analisa que, no Brasil, os documentos oficiais foram os responsáveis pelas mudanças de nomenclatura para rotular as pessoas, ao passo que em documentos da década de 60 tratavam as pessoas com mais de 60 anos de velhas, após o referido período, elas passaram a ser chamadas de idosas.

No entanto, como nosso critério de escolha do episódio girou em torno do uso, constante, do adjetivo velha e, ainda, porque não consideramos que pessoas possam ser descartadas, substituídas ou caiam em obsolescência, usaremos velha, velhice, envelhecimento para confeccionar nossas problematizações, mas também porque, politicamente, entendemos que o processo de envelhecimento é orgânico, social e cultural, uma vez que os significados são instituídos nas idades dos sujeitos, determinando seus modos de ser, estar e existir. Debert (1994) explica quão arbitrários são os modos impostos pela sociedade à velhice, estipulando aptidões e possibilidades, não se trata exclusivamente de biologia, mas também de tons culturais destinados à velhice que podem desvalorizar os sujeitos.

No seriado, encontramos as referidas imposições quando Grace, conforme a figura 1, reflete que não tem mais idade para ser empresária, para agendar reuniões e desbravar outros caminhos profissionais possíveis, considerando estar velha no sentido de ultrapassada, de finalizada, como se não houvesse outras continuidades de existência. A personagem reclama que seu corpo não é mais o mesmo,

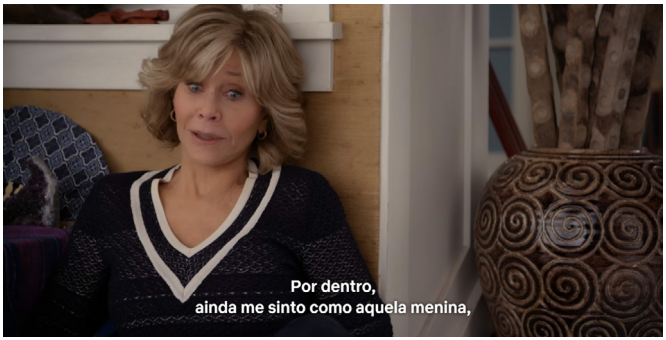
que ele não está atendendo às necessidades de existência, uma vez que o parâmetro usado por ela é a juventude.

FIGURA 1 - REFLEXÕES DE GRACE



FONTE: Captura da Autora (2020).[3]

FIGURA 2 - GRACE EM CONFLITO



FONTE: Captura da Autora (2020).[4]

Neste momento, Grace é um corpo, um corpo cansado, travado, que não consegue levantar-se sozinho do chão, logo chegou no limite – físico. No entanto, a própria personagem, na Figura 2, assevera que as emoções, o psicológico, a intelectualidade é, ainda, jovem, de uma menina, como ela diz. Neste instante, reconhecemos uma ambivalência, porque o corpo não responde aos estímulos

[3] *Print screen* do 22'22".
[4] *Print screen* do 22'49".

como antes, mas os aspectos emocionais ainda são jovens, o que gera um conflito identitário. Vemos que a velhice e a juventude, na cena, se conectam e são caracterizadas na narrativa da personagem.

A autoimagem fica comprometida porque há dispositivos ensinando que a juventude é ágil e rápida, operando como uma ebulição existencial, que consegue contemplar todos os afazeres da vida com primor e facilidade. A velhice está associada à lentidão, à demora, à dor e, em alguns casos, à inércia. Assim, a juventude é bonita, a velhice não. Aqui entramos com um alerta: as referidas concepções de juventude e velhice são altamente violentas e excludentes, porque delegam espaços culturais e valores às pessoas, como se algumas valessem mais e outras menos e, ainda, generalizam os sujeitos, homogeneizar as existências como se não houvesse outros marcadores identitários. A juventude modelo para Grace – e para as indústrias de cosméticos e cirurgias plásticas – não leva em conta as pessoas com deficiência, aquelas com dificuldade de mobilidade física, portanto a juventude pode ser, também, plural.

No caso de Grace, vemos um corpo contraditório, desequilibrado, porque não chega a uma concepção do que realmente é, do que realmente se sobrepõe, afinal as emoções também fazem parte desse corpo no chão, que, em dúvida, não sabe exatamente o que seguir, logo, em confusão, fica inerte. Hall (1997) analisa que as identidades são fluidas, que podem ocupar diferentes lugares culturais, que podem ser inconstantes, repensadas, remexidas, que podemos nos moldar conforme este ou aquele aspecto cultural e, em nós, tais aspectos podem entrar em conflito, podem se chocar, como as duas cenas protagonizadas por Grace.

As reflexões e o conflito de Grace demonstram o típico comportamento da idade avançada, típico porque é esperado, é visto como comum que as mulheres com mais de setenta anos já sintam o peso da idade em seus corpos, bem como lamentem por isso, reclamem dessa relação complexa e violenta com o tempo. No entanto, a melancolia da referida cena expõe o fator biológico da deterioração do corpo, que não pode ser ignorado, pois ele se impõe, mas, sobretudo, aponta uma dimensão existencial pautada nas imposições

sociais sobre os sujeitos. Na velhice, as imposições nem sempre são físicas, podem ser de ordem psicológica e social em que os sujeitos se sabotam porque temem não compactuar com a idade que lhe é dada (BEAUVOIR, 2018; PEIXOTO, 1998).

Entendemos que as curvas de visibilidade destas cenas, das figuras 1 e 2, traçam uma concepção contra hegemônica de velhice, porque não chegam a uma conclusão fixa e absoluta sobre o que é ser velha, como sentir-se velha, como entender-se como pessoa velha, mas afloram o pressuposto de que é possível estar lá e cá, de que é permitido ser ambivalente, de que o envelhecimento não é homogêneo e, muito menos, um processo coeso e equilibrado. "Interpretamos nosso reflexo com bom ou mau humor, ou com indiferença, segundo nossa atitude global com relação à velhice" (BEAUVOIR, 2018, p. 311). Tanto as reflexões como o conflito de Grace se justificam porque "[n]em na literatura, nem na vida, encontrei qualquer mulher que considerasse sua velhice com complacência", uma vez que as pedagogias que circulam sobre a velhice oferecem o teor de ineficiência, de cólera, de acabamento, conferindo responsabilidade à velha sobre sua suposta inutilidade (BEAUVOIR, 2018, p. 311).

Nas figuras três e quatro, que constituem cenas subsequentes, interpretamos uma disparidade entre a velhice masculina e a feminina, cuja discussão realizaremos a seguir. Na cena três, os ex-maridos das protagonistas, Sol e Robert, que pediram o divórcio para ficarem juntos, recebem um amigo em casa e conversam sobre amenidades, mal-entendidos, com teor de diversão. Na figura quatro, Grace se arrasta sobre Frankie em busca de encontrar o telefone para solicitar auxílio.

FIGURA 3 - AMENIDADES

FONTE: Captura da Autora (2020).[5]

FIGURA 4 - CAOS

FONTE: Captura da Autora (2020).[6]

Beauvoir (2018) analisa a raridade da junção entre os adjetivos belas e velhas, problematiza que a velhice se desenvolve de modos distintos para homens e mulheres, o que não é raro considerar os cabelos grisalhos masculinos como charme da idade, já os femininos como desleixo. "[O] macho não é uma presa; não se exige dele nem frescor, nem doçura, nem graça, mas a força e a inteligência do su-

[5] *Print screen* do 7'21".
[6] *Print screen* do 7'51".

jeito conquistador; os cabelos brancos e as rugas não contradizem esse ideal viril" (BEAUVOIR, 2018, p. 311). Sublinhamos que as cenas contrapostas apresentam a dicotomia de gênero, pois exibem normas e condutas assimétricas, as quais distinguem as vivências de homens e mulheres. Há uma neutralidade expressa no âmbito masculino, que pode ser vista no sorriso ameno do amigo de Sol, nas cores das camisas e na conversa realizada (figura 3). Em contrapartida, no caos de Frankie, fica perceptível a montagem do aparato visual da personagem, que utiliza de cores intensas e adereços, que marcam a feminilidade, mas também demonstram o cuidado de si cultural apresentados como natural às mulheres (DEBERT, 1994; WOLF, 2018). Soa como típico e comum ver Frankie paramentada porque apresentar-se desta maneira concorda com os esquemas de gênero sobre as imagens do que é ser mulher e ser homem.

> A velhice trata muito distintamente homens e mulheres, não por considerações biológicas, mas porque as regras são diferentes para cada um dos casos. Não resta dúvida de que a moral dupla da aparência corporal favorece enormemente o homem, respeitando sempre sua liberdade de decisão e de ação, ao passo que limita a da mulher (CASTAÑEDA, 2006, p. 243).

As figuras 3 e 4 evidenciam a liberdade masculina e a limitação feminina. Os homens sorriem, em pé, com um vinho prestes a ser aberto nas mãos. As mulheres se regurgitam pelo chão em busca de ajuda e citam a necessidade de uma ambulância. Os jogos de poder estão em cena porque, aos poucos, didaticamente, nos detalhes, na escolha lexical, na composição do figurino, vão apresentando diferentes formas de velhices, mas não surpreendem quando separam velhice masculina e feminina, porque concordam que uma é mais leve, desejável e vertical, enquanto a outra é um fardo horizontal.

As duas cenas evidenciam a amizade entre pares, mas como nos lembra Castañeda (2006), as amizades, assim como outras práticas sociais, estão imersas nos rastros do machismo, porque enquanto a masculinidade dialoga sobre a causalidade do cotidiano, a feminilidade está associada ao socorro, à ajuda, à busca por *outrem*. Associando as discussões da autora com as cenas 3 e 4, podemos

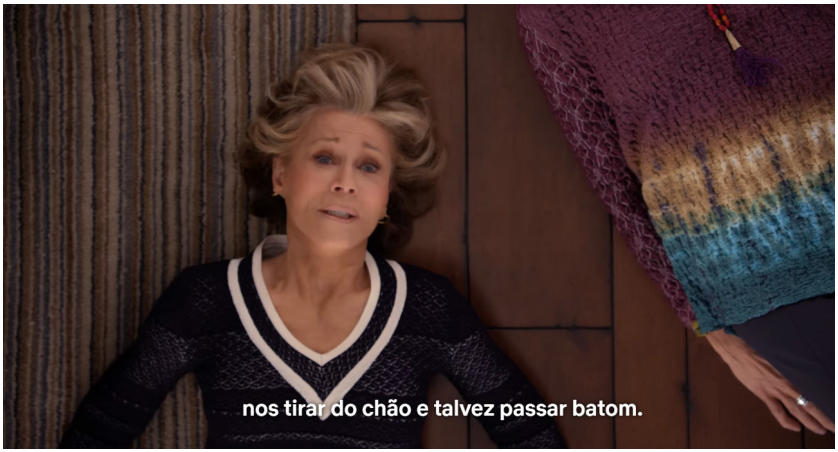
visualizar a possibilidade de homens estarem conectados entre si, como se não houvesse mundo exterior a sua existência, enquanto as mulheres dolorosamente solicitam o mundo exterior, porque precisam dele para se reerguer. Eles são completos, elas não. "Aprendemos a perceber a linguagem e nosso corpo como sendo processos 'naturais', como algo essencial e necessário, com leis e normas bem precisas, que existem independente de nós. [...] Porém, essa materialidade não é dada de antemão, mas é construída, reiterada performaticamente" (AZERÊDO, 2007, p. 28).

Assim, a performance de gênero é evidenciada e valorada no seriado de modo diferente e com base nas relações de poder existentes na sociedade sobre mulheres e homens. A garrafa de vinho da figura 3 pode indicar, sob nossa ótica, o rito de virilidade tradicional entre os homens. Embora, na cena, ambos os personagens se identificam como homossexuais, eles não escapam da cultura machista que estão inseridos. "Daí, em parte, a necessidade que tantos homens sentem de beber álcool enquanto conversam: é uma maneira socialmente aceita de desinibir-se e abrir-se, sem colocar em risco a imagem da virilidade" (CASTAÑEDA, 2006, p. 232). A autoria da série é de Marta Kauffman e Howard J. Morris, mas entendemos, na perspectiva do machismo invisível descortinado por Castañeda (2006), que a subjetividade do mundo é masculina, porque as pessoas são ensinadas pela ótica masculina, a apreciar, a criar, a produzir e a entender sob uma perspectiva específica de ver o mundo. Neste sentido, a dualidade da cena marcada pelos homens verticais e pelas mulheres horizontais serve de metáfora para visualizarmos os diversos artifícios da sociedade ocidental, capitalista e falocêntrica.

As figuras 5 e 6 reforçam as marcas de feminilidade trazidas pelo seriado. Não podemos ignorar que uma das protagonistas, Jane Fonda, foi um fenômeno televisivo da boa forma na década de 1980. Boa forma entendida como corpo branco, esbelto, que atua com disciplina e muito suor em prol de um desenho físico específico. É ela que se sobressai nas duas cenas selecionadas como preocupada

com a aparência. Não é interessante para as mídias que a velhice seja apresentada sem qualquer requinte de tratamento e intervenção. É visível que as duas atrizes aderem às expectativas midiáticas, que podem se tornar as expectativas do público, de exibir uma aparência menos marcada pelo tempo e pela idade. Wolf (2018) discute que para enfraquecer as mulheres, que possuem independência financeira e consciência de gênero, foi instituído socialmente o mito da beleza, promovendo uma busca incessante e interminável, que pode ser vista na figura 5 quando Grace com dores, deitada (ainda) no chão, ressalta a importância de passar batom. Comportamento cultural transformado em corriqueiro e virtuoso.

FIGURA 5 - BELEZA INSUFICIENTE



FONTE: Captura da Autora (2020).[7]

[7] *Print screen* do 4'56".

FIGURA 6 - BELEZA NOTADA

FONTE: Captura da Autora (2020).[8]

Em uma perspectiva machista, a aparência é a base da existência das mulheres. Muito gorda, muito flácida, muito magra, muito rude, muito tagarela, o advérbio define o excesso do cotidiano feminino. A beleza é a responsável por dividir as mulheres por geração, cujo mito da beleza separa as permitidas das proibidas, para que elas não se apreciem mutuamente. Buscam, cada qual em sua geração, atender às expectativas de *outrem*, mas sentem que estão longe de considerar o que fazem suficiente. "As mulheres não passam de 'beldades' na cultura masculina para que essa cultura possa continuar sendo masculina" (WOLF, 2018, p. 93). Os parâmetros têm sido questionados pelas feministas que discutem belezas e corporalidades, no entanto, elas concorrem com a indústria da beleza, com as cenas midiáticas, que fomentam a busca incessante da aceitação pela aparência.

As relações de gênero afetam a autoimagem de homens e mulheres e, principalmente, contribuem, para reforçar a desigualdade e os estereótipos. Por isso, há uma assimetria entre as autoimagens masculinas e femininas, embora ambas sejam confeccionadas em prol dos homens. Em outras palavras, na sociedade machista, tudo gira em torno deles, as mulheres vestem-se, comportam-se, relacio-

[8] *Print screen* do 6'01".

nam-se em prol de impressioná-los. Há, neste sentido, um aspecto de conquista seja relativo à sedução, seja à amizade, seja chamar, minimamente, a atenção. E os homens querem impressionar aos outros homens, mas não pela aparência, pela beleza e cuidado de si, mas demonstrando êxito, conquista e poder (AZERÊDO, 2007; CASTAÑEDA, 2006; WOLF, 2018).

A figura 6 apresenta o momento em Grace passa por cima de Frankie com o intuito de alcançar o telefone e pedir ajuda. Na cena, elas ficam muito próximas e Frankie expressa a beleza de Grace. A cena não tem conotação sexual direta, embora possa ser visualizada neste âmbito por conta do fetiche de duas mulheres juntas serem objeto de desejo patriarcal. Entretanto, não vamos compartilhar da cultura machista, que não admite que duas mulheres possam relacionar-se da maneira como acharem mais adequado à vida delas. Por isso, analisamos a referida cena como o significado da amizade/intimidade entre mulheres que se mostram "[...] mais naturais e espontâneas que na presença dos homens", porque criam vínculos afetivos capazes de solidificar a relação entre as duas (CASTAÑEDA, 2006, p. 233). A amizade entre as mulheres pode colocar em xeque a concepção apresentada anteriormente de que existem impeditivos para que elas se apreciem mutuamente, porque a aliança pode servir para questionar os espaços e relações de poder.

No entanto, como já mencionamos, a categoria mulher é plural, pois vem atravessada por raça/etnia, classe, geração, localização, entre outros fatores que transformam o modo de ser, estar e ver-se como mulher. Neste sentido, quando citamos a aliança entre as mulheres é importante reverberar que há mulheres que usufruem da sociedade desigual e, mais do que isso, fazem a manutenção da desigualdade social, política, cultural e econômica porque são beneficiadas por ela. As alianças entre as mulheres que propomos aqui, apoiadas na figura 7, são aquelas cujos projetos de poder não contribuam ainda mais para os processos excludentes, que não promovam ainda mais as violências existentes contra os grupos marginalizados. A parceria capaz de fortalecer o gênero, refletindo sobre suas demandas e especificidades.

FIGURA 7 - ALIANÇA ENTRE MULHERES

FONTE: Captura da Autora (2020).[9]

FIGURA 8 - A REAÇÃO DA GRACE

FONTE: Captura da Autora (2020).[10]

Citamos anteriormente que as protagonistas flertam com a hegemonia, utilizamos propositalmente o verbo flertar porque elas se colocam também de modo contra hegemônico. A aliança entre Grace e Frankie vem na perspectiva de questionar a hegemonia masculina que pressupõem (equivocadamente) que as mulheres velhas

[9] *Print screen* do 13'14".
[10] *Print screen* do 13'17".

não tenham desejo, nem almejam prazer. Elas exibem e reforçam a existência da sexualidade das mulheres velhas, tanto que desenvolvem o vibrador Vybrant, específico para a velhice porque possui um modelo anatômico que respeita às limitações físicas dos braços, mãos e punhos das mulheres. Como Hall (1997, p. 75) problematiza: as identidades estão descentralizadas e não precisam apresentar-se fixamente, elas podem "flutuar livremente". Para dialogar com as prerrogativas do autor, citamos as figuras 7 e 8, porque a primeira evidência a amizade e o apoio entre elas, o que não serve à cultura patriarcal, que se alimenta da rivalidade feminina. Na figura 8, Grace não se mostra mais aquela mulher em dúvida, estirada no chão clamando pelo passado. Neste instante do seriado, ela se posiciona de modo diferente, afirmando que não vai desistir dos projetos profissionais agendados para o dia, que correspondem às expectativas profissionais e pessoais das duas personagens.

Quando a personagem começa a erguer-se, apoiada nas paredes, e afirma que não vai desistir, na figura 8, vemos que a saúde feminina não está tão debilitada quanto as mídias e as indústrias farmacêuticas gostariam. Neste momento, Grace contrapõe-se à inércia, se mostra atuante na fabricação de uma realidade própria e valente, colocando em xeque a inferioridade da velhice feminina, bem como demonstrando a força característica das mulheres (SAINI, 2018).

Vemos que o projeto de poder de *Grace e Frankie*, conforme a figura 9, está subsidiado no oferecimento de maior independência – e prazer – às mulheres, principalmente àquelas acostumadas a terem seu desejo ocultado e silenciado por conta da idade. Apenas na proposição da confecção do vibrador, elas já rompem com as regras de gênero e geração porque associam velhice ao prazer e promovem outras corporalidades possíveis, afinal demonstram que o desejo pode ser uma possibilidade no processo de envelhecimento. No entanto, o Vybrant pode ser excludente se analisado pela ótica da classe social, pois como historicizar Beauvoir (2018, p. 119) "[d]eve ter havido, como em quase todas as sociedades, um radical contraste entre o destino dos velhos que pertenciam à elite e os que faziam parte da massa", logo o vibrador pode não ser acessível a totalidade

da população velha, mas, em perspectiva oposta, pode ser inclusivo se pensado pelo recorte de geração. Beauvoir (2018, p. 275), ao discutir a vida em asilos, expõe minuciosamente a realidade francesa, cuja vivência passa a ser violenta para os/as recém chegados/as, embora "[a]s mulheres, quando ultrapassam a angústia da mudança, acabam por se adaptar um pouco melhor que os homens".

A autora explica que as mulheres são mais suscetíveis à mudança, estão mais abertas às transformações sociais. Trazemos as reflexões de Beauvoir (2018) para o seriado e vemos que *Grace e Frankie* representam a velhice que, durante algumas horas, conforme conta a história, levantam do chão e seguem para a reunião de negócios (figura 10). Deixam de falar do passado, de narrar o saudosismo da juventude e passam a vislumbrar o presente, com perspectivas de futuro.

FIGURA 9 - VIBRADORES PARA VELHAS

FONTE: Captura das Autoras (2020).[11]

[11] *Print screen* do 25'48" .

FIGURA 1 - CORPO EM ADAPTAÇÃO

FONTE: Captura da Autora (2020).[12]

O contraste de gênero apresentado por Beauvoir (2018) nos remete às discussões de Saini (2018, p. 68) que pontua a superioridade da saúde das mulheres se comparada à saúde masculina. "As mulheres parecem ter melhores perspectivas de sobrevivência que os homens em praticamente qualquer idade". Ela explica que são raros os focos de pesquisa, na área da saúde, voltados às mulheres, por isso a força e às conclusões científicas estiveram associadas ao masculino. Desinteresse em compreender os corpos femininos que *Grace e Frankie* não compartilham, em razão de desenvolverem um vibrador, conforme figura 9, voltado para mulheres específicas, para conquistarem, na velhice, uma possibilidade de prazer.

> A velhice parece instaurar uma nova etapa do curso da vida sexual, o que se pode verificar não somente na reiteração discursiva do prolongamento da sexualidade no curso da vida, como também na descrição dos problemas sexuais enfrentados por homens e mulheres na velhice e nas tecnologias específicas formuladas como parte de sua solução (DEBERT, BRIGEIRO, 2012, p. 39).

A cena 10 exibe as mudanças no curso do enredo do seriado e, ainda, reflete as alterações no significado de velha, que trabalhamos neste capítulo, ao passo que a velhice vai deixando de estar associa-

[12] *Print screen* do 26'06".

da à dor, à inércia, à melancolia e passa a ser uma fase de luta por melhores condições de existência.

Grace e Frankie levantam-se com a ajuda dos ex-maridos, que chegam ao local depois de receberem o telefonema pedindo ajuda, o que ilustra as alianças entre mulheres e homens, com consciência de gênero. Vale lembrar que o apoio dos homens tem sido fundamental para luta feminista, afinal, eles podem compreender como usufruem dos privilégios advindos do machismo, podem entender que os benefícios usufruídos foram sequestrados de outras pessoas, podem, ainda, visualizar que são alvos desse mecanismo social que violenta também os meninos. A cena final do episódio traz as atrizes em reunião, sendo aceitas pela empresa, que promete financiar o vibrador para as mulheres velhas, em que elas, juntas, se autointitulam pelo nome da marca: vibrante, ou melhor, vybrant. Vemos a velhice cheia de vida, de perspectiva, de anseios, de histórias e aliança entre as mulheres. O final feliz é uma pedagogia nem sempre possível para a velhice feminina, mas o episódio representa a possibilidade e pode oferecer às expectadoras outras referências e significados sobre ser mulher velha, pelo menos no final, definidos como vibrante.

Velhice sem fim

O gênero, como interpretação do corpo, vai recebendo pedagogias ao longo de toda vida, significados arbitrários sobre o que é ser homem, ser mulher, ser jovem, ser velho. Neste sentido, aprende-se a ser uma velha mulher (BEAUVOIR, 2018; VIEIRA, BAGAGLI, 2018). Por isso, quando analisamos os conflitos identitários de Grace e Frankie percebemos que os polos de gênero e geração nem sempre dão conta de definir como são as mulheres, os homens, a juventude e a velhice. Reconhecemos que existem formas de existência validadas, que a busca incessante pela beleza feminina é uma delas, mas também percebemos que a insuficiência apresentada às mulheres tem servido para que questionemos quem tem considerado insuficiente e por qual motivo. Se de um lado, o seriado corrobora com as identidades hegemônicas, dialogando e fazendo a ma-

nutenção do poder, de outro, apresenta a velhice como protagonista de histórias, de demandas e ferramenta política.

Percebemos que a velhice está representada como branca e como feminina, porque embora os homens possam ser nomeados como velhos, as histórias de Sol e Robert, pelo menos neste episódio, nada diferem das histórias de garotos jovens. Ou seja, para contar as histórias das mulheres, o seriado marca a velhice como algo possível de ser superado, enquanto ignora o fator geração para narrar os homens. As pedagogias que circulam no episódio evidenciam a ambivalência identitária feminina, oferecendo um leque de possibilidades de ser velha, que vão do saudosismo da juventude a gana pelo futuro. Entendemos, ainda, que a sexualidade na velhice não é silenciada, pelo contrário, ela é representada como possível, uma vez que o vibrador intenciona despertar prazeres nas mulheres com mais idade.

Analisamos que a aliança entre as mulheres pode ser pressuposto para colocar em prática projetos de poder que dissociem mulheres e violência, em uma luta por direitos que extrapole a questão individual e atenda à pluralidade e à coletividade da categoria mulher. Entendemos que *Grace e Frankie* desobedecem a lógica patriarcal porque ressignificam a concepção de velhas, reivindicando a posse sobre seus corpos, sobre suas existências e oferecendo outras possibilidades de autoimagem às mulheres. A representação de velha do episódio é, sobretudo, de que há vida, desejo, descoberta, realizações para a referida geração, não se trata de uma sentença de morte.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim. MAIO, Eliane Rose. O objeto jogado do quarto andar era um corpo – de mulher. **Diversidade e Educação**, v. 7, n. 1, p. 27-38, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/8681>. Acesso em: 17 de set. 2020.

AZERÊDO, Sandra. **Preconceito contra a "mulher":** diferença, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007.

BEAUVOIR, S. **A velhice.** Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

CASTAÑEDA, Marina. **O machismo invisível.** São Paulo: A Girafa Editora, 2006.

DEBERT, Guita Grin. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. **Textos didáticos**, n. 13, p. 7-30, 1994. Disponível em <http://mirelaberger.com.br/mirela/download/td13-guita.pdf>. Acesso em: 22 de set. 2020.

DEBERT, Guita. BRIGEIRO, Mauro. Fronteiras de gênero e a sexualidade na velhice. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo , v. 27, n. 80, p. 37-54, Oct. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092012000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 de mar. 2020.

FORTES, M. *Age, Generation, and Social Structure. In*: Kertzer, D. & Keith, J. (org.) ***Age and Anthropological Theory***. *Cornell University Press*: Ithaca, 1984.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade.** Rio de janeiro: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 14 de set. 2020.

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, terceira idade... *In*: BARROS, Myriam Moraes Lins de Barros (org.) **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 69-84.

SAINI, Angela. **Inferior é o caralho**. Rio de Janeiro: DirkSide Books, 2018.

STEINBERG, Shirley e KINCHELOE, Joe (orgs.). **Cultura infantil** - a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum:** para todas, dotes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VIEIRA, Helena. BAGAGLI, Bia Pagliarini. Transfeminismo. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista**: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das letras, 2018, p. 343-377.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza:** como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

SEÇÃO 2

ATRAVESSAMENTOS ENTRE CORPO, SEXUALIDADE E CULTURA: PEDAGOGIAS CULTURAIS

9

9

"Eu também sou fruto de uma cultura": contradições entre crenças pessoais e temáticas de Escola "sem" partido, gênero e sexualidade nas compreensões de educadoras

Jean Pablo Guimarães Rossi[1]
Ricardo Fernandes Pátaro[2]
Eliane Rose Maio[3]

"*Judith Butler, go home*[4]"; "Pela Família" e "Abaixo à ideologia de gênero" (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 142) foram algumas das expressões expostas no ano de 2016, durante a passagem da filósofa feminista, Judith Butler, pelo Brasil, quando foi à cidade de São Paulo

[1] Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM); Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: psijeanpablo@gmail.com.
[2] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM); Professor do Centro de Ciências Humanas e Educação e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: ricardopataro@gmail.com.
[3] Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado/Doutorado) junto à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX). E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br.
[4] Judith Butler, vá para casa (tradução livre).

proferir uma conferência. Na ocasião, movimentos e organizações religiosas estiveram no evento manifestando-se contra a presença da filósofa no país, ostentando cartazes como este que pode ser observado na imagem seguinte, o qual afirma que o sonho de Butler é destruir/corromper a identidade sexual das crianças:

FIGURA 1 - MANIFESTAÇÃO CONTRA A PALESTRA DE JUDITH BUTLER NO BRASIL

FONTE: Menezes (2017).

A situação vivenciada por Butler é sintomática, no sentido de exemplificar a proporção que o debate acerca de uma suposta "ideologia de gênero" tomou no Brasil, como uma espécie de "lobo mal" da moral, dos bons costumes. Os embates em torno das questões de gênero e sexualidade foram, nos últimos anos, amplamente incorporados no cerne das discussões políticas do país, desde a polêmica suscitada em 2011 pelo ex-deputado e atual presidente da República, Jair Bolsonaro, acerca do material *Escola Sem Homofobia* e pejorativamente divulgado como "Kit Gay", até a tentativa de apresentar o trabalho de gênero numa perspectiva de perversão, demonização e deturpação moral, como temos observado nos discursos de diversas figuras políticas-religiosas (CÉSAR; DUARTE, 2017; MIGUEL, 2016; MOURA, 2016).

É no cerne desta discussão que também ganha visibilidade o movimento nominado Escola Sem Partido (ESP), idealizado desde 2004, pelo advogado Miguel Nagib, mas que só obteve repercussão a partir de 2014, quando o seu primeiro Projeto de Lei foi apresenta-

do na Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro. O ESP apresenta-se como um movimento engajado na luta contra o que identifica como "doutrinação-ideológica". Nessa lógica, para o movimento, a/o docente deve manter uma postura neutra em sala de aula, desprovida de cunho ideológico e/ou político, devendo também abster-se de tratar sobre conteúdos que possam violar crenças ou valores morais das/os familiares de cada aluna/o (PENNA, 2016; 2017; MOURA, 2016; MIGUEL, 2016; ROSENO, 2017).

Nesse sentido, a fusão entre o movimento ESP e a agenda de oposição à "ideologia de gênero" emergiu no sentido de vigiar e punir professoras/es que abordem essa temática em sala de aula, em outras palavras, as proposições do ESP contribuem estrategicamente para a viabilidade da concretização dos ideais daquelas/es que não desejam a temática de gênero nas escolas. Grande parte das/os defensoras/es desse projeto possuem algumas características em comum. No geral, são parlamentares conservadoras/es, integrantes da Bancada Evangélica, defensoras/es da ditadura militar, da pena de morte e da denominada "cura gay", que atuam propagando discursos nos parlamentos, em redes sociais, palestras e outros meios, a fim de alertar à necessidade da aprovação em âmbito legal do ESP para o combate da dita "ideologia de gênero".

Entretanto, é plausível pontuar que os debates acerca das questões de gênero e da suposta existência de uma "ideologia de gênero" são anteriores à criação e à visibilidade tomada pelo movimento ESP. Segundo Miguel, "[...] fica patente que a oposição dos religiosos conservadores à educação progressista nas questões de gênero é inteiramente independente do Movimento Escola Sem Partido. De fato, o MESP nasceu com outra agenda" (MIGUEL, 2016, p. 599).

Em outras palavras, a união entre o movimento ESP e as questões de gênero fundiram-se aos poucos, a partir da percepção das semelhanças entre os intuitos das/os entusiastas de ambas as pautas, o que fez com que a pauta que visa à exclusão da "ideologia de gênero" seja uma das causas discutidas e incorporadas ao ESP.

Fruto do receio e da oposição às iniciativas de combate à homo-

fobia e sexismo nas escolas, o termo "ideologia de gênero" é advindo principalmente de grupos religiosos conservadores que, ao fundirem as suas pautas com o movimento ESP, transferiram a discussão científica de gênero para um terreno "moral", passando a "enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças" (MIGUEL, 2016, p. 596). Essa fusão entre a dita "ideologia de gênero" e o ESP foi facilitada, em boa parte, por propagandistas de extrema-direita, alinhadas/os ao autointitulado filósofo Olavo de Carvalho, o qual defende, em sua teoria, que a "corrupção moral/sexual" é um dos planos de uma estratégia comunista (MIGUEL, 2016; MOURA, 2016).

As informações proferidas pelo ESP e suas/seus entusiastas apresentam-nos o quanto ignoram a contribuições de teóricas/os no campo dos estudos feministas e de gênero, descontextualizam e reduzem pesquisas de relevância para esse campo a discursos simplistas, que, assim como é exposto por Furlani (2016, p. 2), "[...] trata-se de uma interpretação, equivocada e confusa, que não reflete o entendimento de 'gênero' presente na educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as.".

Diante desse contexto, esta pesquisa foi ao encontro da necessidade de refletir de que maneira as docentes estão recebendo as propostas do ESP e compreendendo os debates suscitados em torno das críticas frequentemente veiculadas pela comunidade escolar contra esse movimento. Sendo assim, nossa problematização gira em torno da pergunta: Poderiam as concepções de educadoras sobre as questões de gênero, educação e ESP apresentarem similitudes e/ou confluir com os pressupostos defendidos pelo movimento ESP? Dito isso, tivemos como objetivo geral analisar as compreensões de educadoras atuantes em uma rede municipal de ensino acerca dos debates entre educação, gênero e o movimento ESP.

Portanto, partimos da hipótese de que alguns discursos proferidos pelas docentes podem ser simpáticos às propostas do ESP, ainda que não sejam, em um primeiro momento, evidentemente percebidos, mas que, ao serem analisados, podem corroborar e oferecer

vazão aos pressupostos do ESP e suas oposições à suposta "ideologia de gênero". A metodologia de investigação que adotamos como correspondente ao objetivo desta pesquisa foi a técnica de Grupos Focais, para um grupo de treze professoras do ensino básico, no município de Iretama – Paraná, microrregião de Campo Mourão, como veremos, a partir da próxima seção.

Caminho da pesquisa: grupos focais, participantes e cuidados éticos

Tendo em vista nosso objetivo geral de entrar em contato com as compreensões de educadoras a respeito do ESP, gênero e educação, consideramos a possibilidade de que alguns aspectos dos discursos das professoras poderiam vir a corroborar os ideais do ESP, oportunizando uma aproximação de suas práticas às propostas do ESP, ainda que as participantes da pesquisa pudessem se posicionar de maneira contrária ao referido movimento.

Segundo Gondim (2003), o grupo focal é uma técnica de coleta de dados que organiza interações grupais, as quais têm como ponto de partida discussões em torno de um tópico lançado ao coletivo. Promovida pela/o pesquisadora/or ou por uma/um mediadora/or, o objetivo das discussões focais é compreender a construção das percepções, atitudes e representações de um grupo acerca do tema pesquisado. Em nosso caso, o papel do pesquisador, nas sessões de grupo focal, foi o de moderar a discussão. As participantes, por sua vez, dialogam, escutam as opiniões umas das outras e sofrem influências mútuas, o que denota a caraterística de complexidade da técnica focal.

As sessões de grupo focal por nós organizadas contaram com roteiros detalhados e foram desenvolvidas nas dependências da biblioteca da Secretaria Municipal de Educação do município de Iretama, PR. Realizamos três encontros, gravados em áudio e posteriormente transcritos para análise. Cada sessão teve duração de aproximadamente 90 minutos[5]. Os encontros foram estruturados

[5] Cabe destacarmos que tivemos a oportunidade de realizar uma pesquisa piloto com uma turma do curso de Psicologia da Faculdade UNICAMPO/Campo Mourão. Essa aplicação permitiu uma aproximação do pesquisador com a técnica focal e a realização de revisões no conteúdo e na estrutura da pesquisa de campo.

em três diferentes eixos, articulados entre si. Cada eixo apresentava questões centrais e também complementares, que foram lançadas ao grupo com o andamento das discussões (TRAD, 2009).

Contamos tanto com a colaboração da secretária de educação, que autorizou a execução da pesquisa com as docentes do município, quanto com o apoio das coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Iretama - PR (SMEI), que se encarregaram – a partir de nossa demanda por docentes mulheres, atuantes dos anos iniciais do ensino básico – em localizar cada umas das participantes e liberar as docentes das atividades de suas respectivas instituições para participação nas sessões de grupo focal.

O objetivo do grupo focal e suas regras básicas de funcionamento foram expostas logo no início do primeiro encontro. Dentre as regras, destacam-se: falar um de cada vez, evitar conversas paralelas, falar livremente o que se pensa sem julgamentos, nenhuma ideia é tomada como certa ou errada, manter a atenção no foco da discussão. Antes de seu início, foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), no qual uma série de acordos foram estabelecidos para a participação, direitos de gravação e uso do material coletado em áudio (BONCHAFT; GONDIM, 2004; TRAD, 2009). No caso específico de nossa investigação, a pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, processo nº 99523318.0.0000.0092, parecer consubstanciado nº 2.935.544 e foram seguidas as diretrizes da Resolução CNS/MS 466, de 12 de dezembro de 2012, CNS/MS 510, de 7 de abril de 2016 e suas complementares.

Ao delimitarmos que o grupo focal seria composto apenas por educadoras, tivemos por intuito valorizar as compreensões daquelas que, embora sejam maioria na escola, ainda estão entre as maiores vítimas da desigualdade e da segregação na sociedade. Acreditamos que dar voz às narrativas femininas pode permitir o entendimento dos significados e interpretações que as educadoras atribuem às suas experiências como elementos fundamentais e constitutivos de si próprias.

É relevante destacar que as participantes de nossa pesquisa lecionavam também em outros níveis de ensino, a saber: educação infantil, ensino fundamental II, ensino médio, formação de docentes e EJA (Educação de Jovens e Adultos). As participantes possuíam de 29 a 59 anos de idade e de três a 27 anos de atuação na área da educação. Quanto ao estado civil, três eram solteiras e dez casadas, sendo que 12 delas tinham filhas/os. Como forma de manter suas identidades preservadas, listamos cada uma com a letra "P" (Participante), seguida de um número de identificação.

A partir de agora, dedicar-nos-emos à apresentação dos dados obtidos com os grupos focais. As gravações transcritas[6] passaram por um processo de sucessivas leituras, com o objetivo de propiciar a identificação das questões enfatizadas pelas participantes durante os grupos focais. Feito isto, organizamos os dados em três eixos de análise. Sendo que, para este recorte, apresentaremos parte dos dados oriundos do terceiro eixo. Essa última categoria ajuda a entender que o tema do gênero está permeado por tabus, medos e inseguranças que fazem com que as professoras não abordam ou, quando sim, o façam assumindo riscos individuais, sem o apoio da escola ou a devida formação necessária, tanto pessoal, quanto acadêmica. Estabelecemos interlocuções entre as crenças das participantes e as ideias presentes no ESP e a suposta "ideologia de gênero", mostrando como os olhares e percepções hegemônicas são fatores substanciais para oportunizar a proibição do debate acerca do gênero, proibição tão almejada pelas/os entusiastas do ESP.

"Eu também sou fruto de uma cultura, eu também sou fruto de uma história": contradições entre crenças pessoais e temáticas de gênero e sexualidade

Nesta seção, discutiremos as crenças pessoais das participantes sobre o papel da escola e suas semelhanças com as propostas do ESP em sua cruzada contra a suposta "ideologia de gênero". Como ve-

[6] Os dados das gravações foram transcritos buscando preservar as articulações orais perceptíveis nos áudios e em adequação à escrita alfabético-ortográfica, inserindo o sinal de [...] para trechos de hesitação ou pausa longa.

remos, a partir de agora, as análises apontam para a existência de crenças individuais, religiosas, hegemônicas e biomédicas que influenciam as posturas docentes e as aproximam dos pressupostos do ESP. As crenças das professoras participantes da pesquisa ajudarnos-ão a compreender de que maneira suas compreensões particulares reverberam em suas práticas pedagógicas.

Logo na primeira sessão de grupo focal, as professoras reconheceram que suas crenças entram em conflito com o que vivem cotidianamente nas escolas em que atuam. Destacaram a necessidade de "trabalhar a si próprias", em uma alusão à mudança necessária em suas maneiras de ver a temática de gênero. No trecho a seguir, depois de destacarem a abundância de configurações familiares existentes em suas salas de aula, as professoras discutiram a respeito de suas próprias dificuldades com tal diversidade.

> Trecho 1
> (Sessão 1, Questão 2b) P10 – Então, é bastante difícil e a gente precisa de muita busca de conhecimento mesmo, pra poder lidar com essas situações [configurações familiares], porque eu também sou fruto de uma cultura, eu também sou fruto de uma história e tenho a minha concepção e a minha personalidade formada. Então a gente precisa trabalhar nós mesmas pra saber trabalhar com essas crianças, porque a diversidade é muito grande.
> P12 – É cada vez maior hoje. Quais são as famílias? Que tipo de famílias nós temos? Tem que olhar na sala de aula, onde a gente vê essa diversidade.
> P8 – [...] que nem ela falou, a gente traz a nossa cultura, então a gente tem uma maneira de ver as coisas, e muitas vezes nós brigamos com nós mesmas, porque muitas vezes não aceitamos o que está ali. Então nós temos que buscar, tentar entender, pra você diminuir o conflito, porque nós somos fruto de uma cultura e, querendo ou não, aquilo que está exposto ali pra nós, nós não temos muito entendimento e muitas vezes não aceitamos. [...]
> P2 – [...] A gente foi criada com determinadas concepções e tal e, infelizmente, por mais que a gente tente abrir um pouco, a gente ainda é lá, assim, mais tradicionalista [...].

A diversidade de famílias citadas pelas professoras durante a discussão abrangia mães solteiras, casais homossexuais, crianças abrigadas, sob a responsabilidade de avós, de madrinhas, tias, apenas de

pai, dentre outras. No trecho anterior (1), as professoras reconheceram que suas concepções de gênero são "tradicionais" e a expressão "brigar com nós mesmas" indica não só um reconhecimento desse conservadorismo, mas um esforço de combater algumas dessas concepções, já que o verbo "brigar" pode ser entendido como um questionamento de si mesmas, uma tentativa de mudarem a si próprias, ou, ao menos, abalar as bases de um pensamento hegemônico que reconhecem arraigado em si mesmas e que impõe uma configuração familiar heterossexual. Por outro lado, ainda que tenham citado a "busca por conhecimento", tal ideia ficou vaga e, em termos de ação, as professoras não apresentaram nem o que fazem e nem qual tipo de conhecimento buscam, o que pode significar que tal busca se aproxima mais de uma retórica do que uma preocupação, de fato.

Como as educadoras afirmaram, para abordar gênero e sexualidade em sala de aula existe a necessidade de um trabalho consigo mesmas, já que se sentem despreparadas pela falta de formação prévia. Isso pode explicar, em parte, porque acabam reproduzindo concepções hegemônicas, posturas preconceituosas e excludentes, que são fruto de crenças pessoais e de um pensamento conservador acerca das configurações familiares. Tal fato corrobora a perpetuação das concepções das educadoras que tomam como parâmetro conceitual suas experiências individuais e tendem a moldá-las à existência de suas/seus alunas/os, como é o caso da própria ideia de família, atrelada unicamente ao padrão heteronormativo, ou como Furlani (2016, p. 18) denomina como uma abordagem moral-tradicionalista, que "[...] defende a educação sexual como sendo de competência da família, que deve desencorajar o controle reprodutivo e que constrói enunciados que legitimam a homofobia".

Em uma ótica foucaultiana, que tem por principal objetivo a identificação das relações de poder, podemos compreender que as dificuldades oriundas do tradicionalismo e o conservadorismo – ainda muito presentes na instituição escolar – vão ao encontro das ideias e discursos das/os propositoras/es do ESP, visto que grande parte destas/es são parlamentares religiosas/os, evangélicas/os, católicas/os, pastoras/es que impõem a moralidade religiosa no es-

paço público (GONÇALVES; MELLO, 2017). Essa ideia de manutenção de um *status* moral e conservador tende a agir numa espécie de normalização e docilização dos corpos, do(s) gênero(s) e da(s) sexualidade(s) (FOUCAULT, 1985).

Tal fato é também perceptível na continuidade dessa discussão, quando uma das professoras dá um exemplo que evidenciou ainda mais a existência de contradições entre as crenças docentes e as temáticas de gênero e sexualidade. No trecho 2, a seguir, a professora (P2) relatou as divergências entre suas concepções de gênero e as de sua filha. A docente (P2) afirmou que a filha participa de movimentos – embora não tenha definido quais – e que ela, enquanto mãe, quer que sua filha tenha uma "mentalidade mais aberta", mas se preocupa com isso, pois, na opinião da professora, sua filha corre o risco de sofrer represálias e violência por seu posicionamento. Nesse caso específico, no entanto, ainda que tenha sido afirmado que é a sociedade quem julga, talvez a professora (P2) estivesse implicitamente falando também de seus próprios preconceitos e julgamentos, como vemos adiante.

> Trecho 2
> (Sessão 1, Questão 2b) P2 – [...] eu tenho minha experiência, na minha casa, com a minha filha, porque a gente discute muito essa questão [de sexualidade]. Hoje, graças à Deus, ela é independente, mora sozinha, estuda, tem a vida dela, mas assim, a gente entra muito em conflito em questão das ideias dela, porque eu tenho a minha concepção, assim como a sociedade toda [...] eu particularmente até meus 20/30 anos era muito cabeça baixa [...] E graças a Deus minha filha não, ela tem muito a visão dela, eu falo pra ela: "A sociedade não está preparada pra ouvir tudo o que você tem que falar, você tem que começar a filtrar o que você tem pra falar, porque você pode ser interpretada de uma forma errada, por mais que você pense isso sobre isso, a forma que você expõe, o povo começa a te julgar". Porque, vamos supor assim, eu penso que todo mundo tem que aceitar o homossexual [...] A gente pensa, só que ela não, ela precisa expressar, ela precisa gritar isso pro mundo [...] Então é difícil [...] você ao mesmo tempo quer dar linha para que seus filhos voem e tenham mentalidade mais aberta, ao mesmo tempo você se preocupa com esta questão: "Como você vai ser recebido lá fora?" Eu me preocupo com ela, porque ela participa de movimentos e

> eu falo: "Gente, o povo não tá preparado pra isso, qualquer hora alguém te pega e te dá uma surra na rua, quando não fizer coisa pior". Porque vai encontrar esses homens de mente fechada e até mesmo as mulheres que tem a cabeça pequena.

No trecho anterior (2), são vários os momentos em que ficam expressas crenças, contradições e até mesmo preconceitos. A começar pelo pouco uso de palavras como homossexualidade, feminismo e até mesmo gênero ou sexo, que em alguns momentos ficam apenas subentendidas. Ao mesmo tempo em que a professora afirmou não ter a mesma concepção que a filha, também agradeceu o fato de a filha não ser "cabeça baixa", como a própria professora se considerava, quando mais nova. Notamos a mesma contradição quando a professora declarou que a filha precisa "filtrar o que tem pra falar", que a sociedade "não está preparada para ouvir" e que a filha "pode ser interpretada de forma errada". São falas que revelam como as crenças pessoais entram em contradição com a necessidade de um trabalho com diversidade e gênero na escola. No caso específico, citado no trecho anterior (2), as crenças pessoais bloqueiam ou impossibilitam abordar as questões de gênero, já que a professora afirmou que seria possível "pensar que todo mundo tem que aceitar o homossexual", mas não seria indicado "expressar" em voz alta.

Mais uma vez, ficam declaradas não só as dificuldades para lidar com temas ainda vistos como tabu pela sociedade, como também foram manifestados os sentimentos de receio e de apreensão a respeito de como a sociedade pode julgar, classificar e estigmatizar concepções de sexualidade que não sejam norteadas pela heterossexualidade, por exemplo. Contemplamos, mais uma vez, uma tentativa de garantia da norma, de manutenção das mesmas relações de poder, visto que há, nesse caso, uma especificidade importante, que é o fato de a filha da participante ser uma mulher.

Discursos como o emitido pela professora (P2) evidenciam como, ainda hoje, muitas mulheres são obrigadas a abafar seus sonhos, anseios, desejos e aquilo que são (ADICHIE, 2015; PRIORI, 2018) e revelam também um incômodo com a figura feminina em posição de destaque, pois "[...] estamos tão condicionados a pen-

sar o poder como coisa masculina que uma mulher poderosa é uma aberração. E por isso é policiada" (ADICHIE, 2017, p. 33). É nesse sentido que discursos que objetivam o enfraquecimento de lutas e movimentos sociais de mulheres podem colaborar com a postura que as/os defensoras/es do ESP tomam a fim de se contraporem aos trabalhos pedagógicos que visam abordar diversidades, gêneros e sexualidade na escola (COSTA, 2017).

Durante a segunda sessão de grupo focal, enquanto conversavam a respeito de temáticas que, na opinião das professoras, não deveriam ser discutidas na escola, a questão de gênero foi abordada novamente, agora com maior ênfase. Os trechos a seguir (3 e 4) demonstram, mais uma vez, os conflitos vividos pelas professoras e como suas crenças pessoais geram contradições que podem comprometer e até mesmo impedir o trabalho com a temática de gênero na escola.

> Trecho 3
> (Sessão 2, Questão 2b) P3 – A questão de gênero, por exemplo, é uma [que não caberia ser discutida na escola], porque pra mim a família é composta de um pai e de uma mãe. Agora, como que você lida com uma situação dessas? Eu não sei! Eu posso até responder por isso, mas é porque a gente tem que se calar, por que é uma coisa que, né?!
> P12 – Então, mas a diversidade que nós temos hoje, nós, como educadoras, temos que ter muito respeito e muita sabedoria, porque nós estamos vendo, está diante dos nossos olhos que existem essas mudanças hoje [...]
> P1 – Eu não tenho preparo pra chegar e trabalhar a questão de gênero com os meus alunos.
> P9 – Sobre o gênero, depende do contexto e da série. Se está ali, é pra trabalhar, né?
> P10 – E depende do que surge também dentro da sala, eu acredito. Porque às vezes você é pego numa situação ali que você tem que acabar abordando, mas assim como eu falei, acho que a gente não tem preparo pra trabalhar com isso, mas vai chegar momentos que nós vamos ter que abordar o assunto por alguma situação que a gente vivencia dentro da sala de aula, mas que nós não podemos de forma alguma tomar partido, de certo ou de errado.

Enquanto uma das professoras afirmou que a temática de gênero não deveria ser discutida na escola, elemento que aproximou sua fala ao discurso do ESP, outras professoras proferiram suas opiniões

de forma mais sutil, dando a entender que a temática pode até ser abordada, mas que não possuem formação para fazê-lo ou que deve ser abordada sem tomar partido – afirmação que fica vaga e corre o risco de se aproximar do discurso simplificado de neutralidade adotado pelo ESP. É possível notar também que as professoras abordaram a questão de gênero com pouca propriedade, elencando poucos elementos teóricos e pedagógicos a respeito das possibilidades de um trabalho com gênero na escola. Além disso, o mais próximo que chegaram de uma defesa do trabalho com gênero na escola foi com o uso de categorias muito difusas, como "respeito e sabedoria".

Ainda que seja válido, é vago afirmar que a diversidade deve ser abordada com sabedoria, aspecto que indica, mais uma vez, as contradições entre as temáticas, tabus e as crenças manifestadas pelas professoras. Além do fato de que a expressão "respeito" aponta para uma ideia do não falar sobre gênero e sexualidade, como uma forma de não ocasionar alguma forma de "desordem" e, assim, manter uma suposta "harmonia" entre as/os alunas/os (LOURO, 2013), algo inviável, visto que "[...] há uma aparente dessexualização no espaço escolar, que não consegue se perpetuar, pois os fatos ocorrem, querendo ou não" (MAIO, 2008, p. 138).

O trecho anterior (3) também expressa uma concordância perigosa das professoras com os pressupostos do ESP e sua luta contra o pseudo conceito de "ideologia de gênero", pois, assim como a participante P3 afirma: "a família é composta de um pai e de uma mãe", as/os entusiastas do ESP também entendem que a escola é um meio para se preservar o conceito de família heteronormativa, o que aponta para uma rigidez diante das transformações, uma falha na própria formação e como a escola está arraigada em práticas baseadas nas experiências e crenças pessoais de cada docente (MOURA, 2016; FIGUEIRÓ, 2014; MAIO, 2008; MARTELLI, 2011). Reforça-se, assim, a ideia de que, enquanto instrumento de poder, o ESP funciona a partir da lógica hegemônica, que perpetua as desigualdades nas relações de gênero (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; COSTA, 2017; GONÇALVES, 2017).

Ainda na segunda sessão de grupo focal, as professoras discutiram a respeito de como suas ações mantêm os tabus e um certo pensamento conservador, talvez machista, ao relatarem casos de suas vidas pessoais, com filhos e filhas.

> Trecho 4
> (Sessão 2) P12 – Eu tenho uma única filha e três filhos homens, às vezes eu percebo que, indiretamente, às vezes, acaba ela fazendo, por exemplo, se tem um banheiro pra lavar, vai ela. Então assim, por que não um deles? Ela também trabalhou, ela também estudou. Então, indiretamente, vai se copiando a imagem da gente, então é a gente que vai criando isso.
> P5 – Mas a gente vê quando nasce. Se é homem, "vai poder ajudar o pai", se nasce menina, "vai ter uma companheirinha pra me ajudar". Então já é desde o ventre.
> P9 – Eu cansei de ouvir isso da minha mãe, do meu pai.
> P3 – E a gente passa, não adianta, a gente passa isso para os filhos. "Vê se arruma uma mulher que faça as coisas, pra casar". Ou então "Vai é você, seu banana, ficar limpando casa e fazendo comida".

Destaca-se o fato de que as professoras reconheceram que adotam uma postura estereotipada – base do machismo – frente aos papéis de mulheres e de homens em suas relações familiares. A afirmação "a gente passa, não adianta, a gente passa isso para os filhos" (P3) demonstra, talvez, uma postura conformada, de anuência incauta, que é prejudicial, pois reverbera a cultura machista e vai contra o trabalho com gênero que poderia ser desenvolvido na escola para superar exatamente tais rótulos. Se as professoras assumem comportamentos que reforçam os estereótipos de gênero em suas famílias e reproduzem discursos machistas, acabam mostrando que a mulher também "[...] participa do pensamento androcêntrico e tem inconscientemente aceitado todas as suas ideias; e mais, em inúmeras ocasiões, é sua principal defensora e, na imensa maioria das vezes, sua mais fiel transmissora" (MORENO, 1999, p. 25).

Uma perspectiva de complexidade ajuda-nos a compreender as concepções das professoras, na medida em que um sistema se mantém quando nós, produtos do sistema, também nos tornamos reprodutores desse mesmo sistema (MORIN, 2003, 2011). Isso pode

ser percebido principalmente quando as educadoras declaram que transmitem às/aos filhas/os os mesmos princípios que culturalmente foram repassados a elas. Esse fato aponta em direção à manutenção de hierarquias hegemônicas, incorporadas pelas próprias participantes e retroalimentadas por seus discursos, ao ponto em que tais relações de poder são tomadas por seus corpos, se inserem em "[...] seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana" (FOUCAULT, 1985, p. 118).

Podemos supor que também adotam tais comportamentos com alunas/os, embora seja importante considerar que, para aquelas professoras, talvez tenha sido mais fácil assumir os problemas que vivem em família – e não em sala de aula –, por considerarem um espaço pelo qual não seriam cobradas profissionalmente, assim como o são na escola. Os discursos do grupo apontam muito mais para um entrecruzamento entre aspectos culturais, profissionais, familiares, sociais, do que para referenciais isolados. Em outras palavras, as participantes justificam-se em relação à escola a partir de vivências familiares e vice-versa, dialogam entre o que vivem no trabalho com as/os alunas/os em conexão com suas vivências na sociedade, na família, com suas/seus filhas/os e cônjuges. Tal fato exemplifica como o sujeito é parte de uma unidade complexa, e, portanto, os aspectos família, trabalho, religião, política, cultura e sociedade, por exemplo, estão em constante dialogicidade (MORIN, 2000; 2003; 2011).

Um dos fortes elementos constitutivos dos discursos das professoras foi o elemento religioso, enquanto crença pessoal que contradiz o trabalho com gênero na escola e que impulsiona o discurso do ESP. Foram diferentes os níveis de uso da religião no discurso das professoras, desde expressões como "graças à Deus", "com fé em Deus", "se Deus quiser", "só por Deus", até manifestações mais herméticas como as apresentadas nos trechos a seguir.

> Trecho 5
> (Sessão 2; Questão 2) P3 – Eu acho também, assim... que eu sei que não cabe isso aqui, mas eu acho importante e não tem como eu me calar diante disso, é muita frieza espiritual. As famílias não tem apego mais com Deus e essas crianças estão chegando assim, sem amor, não acreditam em nada, muita

> agressividade [...] Esses dias fiz uma reunião com o diretor e a gente não pode estar tocando nesses assuntos, mas eu acho que a doença não é só física, mas espiritual, que tá se abrangendo de um jeito que o ser humano está completamente perdido. Eu acho que é falta de Deus, e a gente tem que se calar, mas de uma maneira camuflada eu trabalho com os meus. Porque eu acho que as famílias não estão tendo... Se eles vão na igreja, se vão no catecismo é por obrigação, não está sendo por prazer. Então são pouquíssimas famílias que a gente encontra e você vê que tem Deus na família. Aquelas famílias que tem aquela parte espiritual mais elaborada, meio que introduzida, são famílias diferentes na escola, mas como o ateu tá tomando uma proporção, tá se abrangendo, eu não sei o que vai virar isso.
> P10 – É, porque junta essa parte espiritual e vem todos os valores juntos, porque ele respeita o próximo, ele ama o próximo, se coloca no lugar do próximo. [...] E a escola que tem que tentar trabalhar esses valores com as crianças e com as famílias, pra tentar resgatar o que tá perdido. É que nem a gente discutiu em outro momento, que a escola tá sobrecarregada.

O trecho anterior (5) inicia-se com volteios que podem indicar a consciência que a professora possui a respeito da laicidade da escola pública. A professora menciona também uma reunião com a direção da escola, na qual ficou definido que "não pode estar tocando nesses assuntos" (P3). Por outro lado, fica subentendida também que, na referida reunião, foram dadas orientações sobre a necessidade de respeito à diversidade cultural religiosa existente no Brasil.

A circunlocução manifestada pela professora soma-se a algumas frases que chamam a atenção, como

> [...] eu acho importante, e não tem como eu me calar diante disso. [...] é muita frieza espiritual. [...] as famílias não têm apego mais com Deus e essas crianças estão chegando assim, sem amor, não acreditam em nada. [...] eu acho que é falta de Deus, e a gente tem que se calar, mas de uma maneira camuflada eu trabalho com os meus (P3).

São frases que se localizam no âmbito das crenças pessoais e podem dar ressonância ao discurso do ESP, tendo em vista a relação que existe entre o movimento e suas/seus apoiadoras/es religiosas/os, parlamentares evangélicas/os e católicas/os, que visam,

por meio da inserção dos pressupostos do ESP, a retirada dos temas gênero e sexualidade da escola que, supostamente, inviabilizariam e/ou prejudicariam as crenças religiosas e morais das famílias (FURLANI, 2016; GONÇALVES; MELLO, 2017; MIGUEL, 2016; MOURA; 2016, PENNA, 2016; 2017).

Há uma mistura do discurso religioso com o discurso de valores e o papel da escola, embora não sejam definidos quais valores, a fim de instituir qual é o lugar da "normalidade", do aceitável, do "tolerável", manifestando também uma crença de que a religião é aquela que poderia salvar as famílias e as crianças, discurso dogmático que afirma uma teoria como indiscutível. No caso do trecho analisado, é indiscutível, na opinião da professora, que as crianças precisem de Deus, quase como se a religiosidade de uma família fosse suficiente para, acima de quaisquer outras características, garantir que sua prole fosse recheada de boas alunas e bons alunos, o que demonstra também uma dificuldade para lidar com as diferenças e que reforça "[...] o centro materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média [...]" (LOURO, 2013, p. 44).

Esse trecho também evidencia, de maneira ainda mais veemente, o quanto os discursos moralistas, conservadores e religiosos estão presentes dentro das escolas e/ou dentro das "práticas culturais" (ALÓS, 2011), muitas vezes, sobrepondo-se à função pedagógica e acima da "[...] aprendizagem formal, científica e organizada historicamente [...]" (MAIO, 2008, p. 136). São esses discursos moralistas, religiosos e conservadores os que correm o risco de abrir as portas da escola aos pressupostos reducionistas e conservadores do ESP. Nesse tipo de discurso, percebemos que o papel religioso tem uma função primordial em relação ao olhar da educadora sobre sua/seu aluna/o, a depender das instituições religiosas a que está filiada/o. Cabe destacar, entretanto, que o uso da religião feito por essas professoras não é a única maneira possível, existem formas de uso da religião que influenciam positivamente na convivência humana. A esse respeito, vale afirmar que esse mesmo aspecto religioso enfatizado pelas educadoras para justificar um trabalho pedagógico mais eficaz também foi reconhecido pelas próprias, em outro momento, como objeto de opressão para o "ser mulher".

Trecho 6
(Sessão 2, Questão 1a) P9 – Mas esse negócio de mulher sexo frágil, pra mim já não combina mais hoje em dia.
P11 – É, mas o homem ainda tem isso em mente, que a mulher tem que ser submissa a ele, infelizmente.
P10 – Pior, minha filha, é que eles [os cônjuges] ainda vão lá na Bíblia, procuram o capítulo e o versículo e mostram.
P9 – Ah! E mostram! Eu tenho uma raiva. Quem foi que inventou aquilo? [referindo-se à Bíblia]

Essa discussão em torno da violência que sofrem em função do discurso religioso foi um momento de reflexão do grupo que se tornou possível diante de questionamentos e interações que propiciaram a elas essa percepção, visto que o discurso que coloca a mulher como submissa e o homem como "cabeça" é perpetuado pelas relações de poder presentes na compreensão religiosa (ADICHIE, 2017; FOUCAULT, 1985; FURLANI, 2016), naturalizado e incorporado pelos indivíduos, de forma tal que a própria mulher pode não perceber os marcadores que a oprimem e, assim, acaba internalizando discursos e práticas machistas. Tal fato tende-se a reforçar com o conservadorismo e o tradicionalismo presentes no ESP, já que grande parte de suas/seus representantes políticas/os religiosas/os, utilizam o palco político como palanque para disseminarem padrões que vem sendo superados, sobretudo pela militância do movimento feminista e as "[...] críticas sociais que viabilizaram ao mundo as desiguais condições da mulher no meio social." (FURLANI, 2016, p. 21).

Outro ponto enfatizado pelas professoras durante as discussões focais, em especial na última sessão, foram os estereótipos de gênero, principalmente no que diz respeito às pessoas transexuais. Durante a discussão, uma das educadoras (P10) relembrou sua infância, quando sempre apresentou maior interesse por carrinhos do que por bonecas, mas que isso, "não a influenciou em nada" (P10). Na continuidade, a mesma docente reiterou que, atualmente, há um grande número de pessoas realizando o processo de readequação sexual e que logo se arrependem. Posteriormente, outra participante (P8) afirmou que, para ela, esse processo é relacionado a uma espécie de "modismo" atual, uma ideia de "libertinagem" que existe na atualidade, o entendimento de que isto é um prazer momentâneo que acarretaria arrependimentos futuros.

Trecho 7
(Sessão 3, Questão 1a) P10 - [...] eu nunca gostei de boneca, nunca, a minha vida era brincar de carrinho, eu amava carrinho, amava bicicleta, amava estilingue, porque na época era esse tipo de coisa, então ia pro meio do mato e hoje, isso não influenciou na minha sexualidade de jeito nenhum, eu me sinto muito bem como eu sou e aquilo não me influenciou. Então eu acredito que a brincadeira, o menino brincar com a boneca e a menina brincar com carrinho, isso não quer dizer que ela vai ter que envolver uma sexualidade invertida ali, isso não é via de regra [...] Eu não sei se vocês viram a reportagem que tá crescendo muito índice de pessoas que escolhem trocar de sexo, é escolha delas, elas são homens e querem se tornar mulher e se tornam, é uma orientação deles e agora estão tentando reverter a situação. Então as pessoas que ingeriram hormônio feminino, que puseram prótese, que fizeram cirurgia, hoje elas se arrependeram, tiraram. Passou em... não sei qual canal que foi. Fizeram a cirurgia, tão tirando as mamas, estão voltando a tomar hormônio masculino, porque se arrependeram da escolha que fizeram. Então essas são escolhas que podem ser assertivas e podem também... [...]
P8 - Na verdade a sociedade tem o modismo, que a influência no momento assim, digamos. Às vezes a pessoa... Porque eu, assim, acredito numa mudança dessa questão de gênero que seja genética mesmo e não pelo próprio modismo, mas hoje não consegue haver essa separação, muitas pessoas vão pelo modismo, pelo prazer, a busca do prazer. Aí muitas vezes aquele momento foi legal que ele provou algo diferente, mas depois volta a realidade, amadurece, vê que aquilo não é aquilo que ele queria [...]
P10 - Considerando a fala da colega, se ele tem mais hormônios voltados pra aquele gênero, é óbvio que a pessoa vai se sentir em outro papel, aí que ela vai procurar sua identidade, porque ela tá naquele corpo, mas "hormonicamente" falando, ela não é pra estar naquele corpo, foi uma inversão, aí é uma questão genética, aí eu acho que é mais forte do que uma questão simplesmente de escolha que se arrepende com muita facilidade [...].

Destacamos a presença de estereótipos e preconceitos nas falas das professoras, além de vários outros aspectos que merecem ser discutidos, a começar pelos próprios termos "homossexualidade" e "transexualidade", os quais ficam subentendidos nas falas das professoras, mas que, em nenhum momento, são mencionados. São

os limites que ficam entre o "dito" e o "não dito", já que as participantes se aproximam do assunto, mas demonstram dificuldades em concluir o raciocínio, em atribuir nome ao que estão dizendo, em expressões como "existem mudanças", "outros tipos de famílias", "assuntos polêmicos", "não influenciou em nada", "sexualidade invertida", "o modismo". Essas são questões e problemas que se encontram revestidas pelos mantos dos tabus e dos preconceitos. Entendemos que, se discutissem e abordassem abertamente o gênero, a diversidade e a sexualidade, talvez isso as ajudasse a reconhecer que a realidade é plural e vai além dos padrões a que estão habituadas. Reconhecer isso seria um elemento ambíguo que poderia gerar desconforto, incômodo, mas também balançar as estruturas de poder legitimadas sobre seus olhares e suas vivências, pois lidar com tais temáticas é também trabalhar com as dificuldades sobre compreensões já muito enraizadas, que "[...] procuram convencer a sociedade de que a única prática sexual aceitável era e continua sendo a cis heterossexual" (OLIVEIRA, 2018, p.165).

Quando a educadora (P10) exprime o termo "sexualidade invertida", subentende-se que está justamente fazendo referência às sexualidades que fazem o "inverso" do que é atribuído como referencial de normalidade (BUTLER, 2013; LOURO 2013). A educadora faz um reducionismo entre gênero e sexualidade, quando relata que o fato de brincar com carrinhos (um estereótipo masculino) durante a infância, não "influenciou em nada", ou seja, podemos compreender que, para uma menina, a realização das atividades atribuídas diretamente à figura masculina só são passíveis de aceitação se estão condicionadas a outras características atribuídas aos padrões que atendam ao entendimento de normalidade, como a cisgeneridade, feminilidade e heterossexualidade (BUTLER, 2003). Essa afirmação torna-se ainda mais evidente quando, na continuidade da discussão, outra participante expôs o caso de uma de suas alunas que gosta de jogar futebol com os meninos, mas que também realiza outras atividades habitualmente entendidas como próprias ao gênero feminino.

> Trecho 8
> (Sessão 3; Questão 1a) P4 – Eu percebo com a minha turma, principalmente. Que nem a Alice7, ela gosta muito de jogar futebol, então as outras companheiras em sala reclamam: "Ah, a Alice não brinca com a gente de roda, não pula corda, não pega bambolê e nada". Ela é voltada com os meninos mesmo pra jogar futebol e ela deixa as meninas de lado, mas nada que influencia, nada que você perceba de diferente na atitude dela, é uma brincadeira que no fundo mesmo ela acaba levando as outras meninas também. Aquelas que por momento recusam, questionam e acaba que vão brincar com ela, é assim, eu não vejo muita diferença nessa parte, todos eles participam.
> P12 - Porque todo mundo brinca, todo mundo participa.
> P4 - Tanto que na escola ela é uma menina estudiosa, ela se desenvolve, ela é esforçada, habilidosa, ela faz trabalhinhos com biscuit, vende e não tem nada a ver, porque ela é bem feminina e vaidosa, ela gosta é de jogar bola e isso acho que não interfere em nada.

No trecho acima (8), são diversos os estereótipos e preconceitos que são colocados. Em primeiro lugar, o fato de a aluna gosta de jogar futebol pode ser interpretado como uma atitude que só é admissível diante da presença de outras características de "feminilidade", uma vez que a professora destaca a educanda como "vaidosa" e "bem feminina". Ao referir-se que "aluna é voltada com os meninos mesmo pra jogar futebol e ela deixa as meninas de lado" (P4), ela evidencia o binarismo vigente, pois Alice se destaca em meio às/aos outras/os alunas/os, uma vez que subverte a regra e faz o oposto daquilo que é esperado dela, enquanto menina/mulher.

Novamente, também não é citado o termo homossexualidade ou lésbica, mas algumas expressões como "nada que influencia", "nada que você perceba de diferente na atitude dela" ou "acho que não interfere em nada" (P4), podem aqui ser entendidas como uma tentativa velada de associação entre o gênero e a sexualidade da aluna. É nesse sentido que Butler (2013) sublinha que, ainda que sejam conceitos distintos, devemos manter uma conexão não-casual e não-redutiva entre gênero e sexualidade, em decorrência de preconceitos como a homofobia, que operam por meio da lógica de que há um "gênero defeituoso", o qual acredita que homens *gays* desejam ser

[7] Nome fictício.

mulheres ou que mulheres lésbicas são masculinas (LOURO, 1997). No caso exposto pela participante (P4), analisamos que o fato da aluna gostar de futebol se torna passível de aceitação, já que Alice ainda mantém comportamentos almejados para o ser menina.

O mesmo reducionismo pode ser percebido quando as participantes realçaram os aspectos genéticos e biológicos como as únicas justificativas plausíveis para a compreensão do processo de redesignação sexual (trecho 7), a partir de comentários como "acredito numa mudança dessa questão de gênero que seja genética mesmo e não pelo próprio modismo" (P8) ou "se ele tem mais hormônios voltados pra aquele gênero, é óbvio que a pessoa vai se sentir em outro papel" (P10).

As expressões utilizadas pelas docentes demostram certo desconhecimento sobre a vivência dos corpos trans, pois, ao contrário do que a participante afirmou, as pessoas que passam pelo processo de redesignação sexual não produzem os hormônios relativos ao sexo com o qual se identificam, por isso elas/es necessitam passar pelo processo hormonal, a fim de que possam readequar seu corpo à seu gênero, ou seja, ela/e não produz biologicamente essas substâncias (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018). Além disso, não podemos adotar uma compreensão reducionista sobre pessoas transexuais e travestis, unicamente ligada ao campo das "biologizações", dos procedimentos hormonais e/ou cirúrgicos, pois "a identidade de uma pessoa não deve ser reduzida a um corpo e aos dispositivos de 'normalização' deste através da realização de uma ou várias cirurgias (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018, p. 84)".

Mais uma vez, as educadoras caem no paradigma reducionista e se assemelham ao discurso discriminatório do ESP, uma vez que a ideia propagada pelo ESP sobre professoras/es doutrinadoras/es, pervertidas/os sexuais, posta em comparação com o discurso das participantes acerca de uma espécie de modismo/libertinagem/confusão sexual, aponta para discursos que, juntos, se mesclam e demonstram o incômodo com aquelas/es cujos corpos não obedecem à norma, que estão fora do centro, do lugar do que é conferido como normal (BENTO, 2011; LOURO, 1997; 2013; OLIVEIRA, 2018).

Nos grupos focais, ainda que as participantes tenham afirmado algumas vezes a necessidade de trabalhar com gênero em sala de aula, suas concepções acomodaram-se muito mais em uma perspectiva hegemônica[8], pois reproduzem inúmeros discursos heteronormativos e patriarcalistas, do que contra-hegemônica[9] (SANTOS, 2014). É aqui que reside um dos perigos da abertura para o discurso da dita "ideologia de gênero", em conjunto ao ESP, pois, ao defenderem e (re)produzirem as mesmas posturas em sala de aula, tendem a corroborar o discurso do movimento, de que a escola é o espaço instrucional e gênero, sexualidade e diversidade são aspectos que devem ser tratados apenas pelas/os familiares/responsáveis da/o discente. Urge, nesse sentido, a necessidade de a escola propiciar espaços para problematizar preconceitos e estigmas com as/os estudantes, mas, antes de tudo, faz-se necessário que as próprias educadoras compreendem e problematizam os seus próprios preconceitos (FIGUEIRÓ, 2014; FRANÇA, 2017).

Considerações finais

Os dados da pesquisa evidenciaram a necessidade de investimento de uma formação docente que também envolve a "[...]formação pessoal e profissional, uma vez que subjetividade, razão, emoção, sentimentos e valores formam as representações sociais que ensinam aos/às seus/as estudantes" (FRANÇA, 2014, p. 165), haja vista que as similaridades de seus discursos com o ESP se constatam, principalmente, por meio das proximidades que se dão a partir de suas crenças pessoais. Dessa maneira, desnaturalizar estereótipos e estigmas tão enraizados nas concepções das docentes podem, de

[8] Para explicação desse conceito, tomamos a concepção de Boaventura de Souza Santos, em seu livro "Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos": "[...] considero não hegemônicas as atuações sociais (lutas, iniciativas e práticas) que resistem contra formas hegemônicas de dominação, mas visam substituí-las por outras formas de dominação que reproduzem ou mesmo agravam as desigualdades das relações de poder social" (SANTOS, 2014, p. 35).

[9] O conceito de contra-hegemonia para Santos refere-se a "[...] um trabalho organizado de mobilização intelectual e política contra a corrente, destinado a desacreditar os esquemas hegemônicos e fornecer entendimentos alternativos credíveis da vida social" (SANTOS, 2014, p. 35).

alguma maneira, funcionar como um dispositivo de contrapoder (FOUCAULT, 1985), um desestabilizador das relações de poder que permeiam a sociedade, consequentemente enfraquecendo medidas tão coercitivas e antiplurais, como as defendidas pelo ESP.

Além disso, a frequência de um discurso difuso, talvez até mesmo vazio e desprovido de profundidade teórico-pedagógica, reforça a existência de lacunas na formação dessas professoras. A esse respeito, a afirmação de que não possuem formação e preparo para abordar a questão do gênero em sala de aula torna-se lugar comum e aparentemente contradiz falas anteriores das próprias professoras quando, por exemplo, afirmaram que a "busca por conhecimento" é importante para poder lidar com a diversidade em sala de aula. Se não se consideram preparadas para abordar a temática de gênero na escola, grandes são as chances de que não tenham recebido formação suficiente nos cursos pelos quais passaram.

Os dados apresentados indicam também as dificuldades docentes, não só de compreenderem tal diversidade, ainda que tentem manter-se "abertas", como também de superar o tabu construído em torno da sexualidade humana e os medos decorrentes das rupturas com as ideias hegemônicas em torno do gênero.

Além disso, as professoras também reconheceram que, além de serem formadas com algumas crenças conservadoras, elas mesmas reproduzem muitas crenças hegemônicas, em vários momentos de suas vidas. Tal fato justifica a necessidade de continuarmos a debater os estigmas e preconceitos para que se possa efetivamente propor um trabalho sistematizado em torno das questões de gênero no espaço escolar.

Gênero e sexualidade, são dimensões da constituição humana que correm o risco serem reduzidas a seus aspectos biológicos e utilizadas para justificar desigualdades, caso as propostas simplificantes, equivocadas e autoritárias do ESP e defensoras/es sejam recebidas pela comunidade escolar sem a criticidade necessária. Diante disso, é urgente que continuem a ser problematizadas, na conjuntura sociopolítica atual, as propostas educacionais do Escola sem Partido, sobretudo se almejamos a continuidade de uma escola e de uma sociedade democrática e mais justa para todas/os aquelas/es que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALÓS, Anselmo Peres. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.421-449, maio/ago, 2011.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.549-559, ago. 2011.

BUNCHAFT, Alexandra Flávio; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p.63-77, maio/ago. 2004.

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

CARREIRA, Denise. No chão da escola: conversando com famílias e profissionais da educação sobre o Escola sem Partido. *In*: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 125-136.

CARVALHO, Fabiana Aparecida; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.37, n.2, p.63-80, jul./dez. 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. DUARTE, André de Macedo. Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em

tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 141-155, out/dez. 2017.

COSTA, Pedro Henrique Duarte da. PL 867/2015: O "Escola sem Partido", a criminalização da docência e a oposição religiosa às discussões de gênero. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v.7, n.13, p.155-165, jul./dez., 2017.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. 2 ed. Londrina: Eduel, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FURLANI, Jimena. **"Ideologia de Gênero"?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09pp, 2016. Disponível em: <https://issuu.com/linoperes/docs/_esclarecendo_-_ideologia_de_g__ner>. Acesso em: 31 out. 2018.

FRANÇA, Fabiane. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras.** 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.

FRANÇA, Fabiane. Para que discutir gênero nas Práticas Pedagógicas? A Escola como Espaço de Diálogo. *In*: PAIVA, Valdemir; LIMA, Wallas Jefferson (Orgs.). **Gênero e práticas culturais**: debates contemporâneos. 1. ed. São Paulo: Todas as Musas, 2017. p. 113-132.

GONÇALVES, Eliane; MELLO, Luiz. Apresentação: gênero - vicissitudes de uma categoria e seus "problemas". **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.69, n.1, p.26-30, mar. 2017.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Bahia. 12. ed., v. 24, p.149-161, 2003.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. Currículo, gênero e sexualidade – O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.43-53.

MAIO, Eliane Rose. **Palavrões ou palavras**: **um estudo com educadoras/es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo.** 2008. 240f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.

MARTELLI, Andréa Cristina. Práticas Docentes e Imaginários da Sexualidade. In: DESIDÉRIO, Ricardo *et al.*;. **Mídia, Educação e Sexualidade.** Londrina: Syntagma, 2011, p. 23-42.

MENEZES, Cynara. **Desculpa, Judith Butler! Nosso país virou um lugar de gente tapada.** Socialista Morena: Jornalista Anticapitalista, 07 de nov. 2017. Disponível em: <http://www.socialistamorena.com.br/desculpa-judith-butler-nosso-pais-virou-um-lugar-de-gente-tapada/>. Acesso em 08 de jun. 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v.07, n.15, p. 590-621. 2016.

MOURA, Fernanda Pereira de. **"Escola sem Partido": relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de História.** 2016. 188 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina.** Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, Edgar. A necessidade um pensamento complexo. *In*: MENDES, Candido (org.). **Representação e complexidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p.69-78.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

OLIVEIRA, Fábio A. G. RODRIGUES, Liliana. Por uma educação TRANSgressora e TRANSfeminista: possíveis enfrentamentos à produção das ausências através da disciplinarização e subjetivação. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação Vitória da Conquista**. n. 20, jul./dez. 2018, p. 83-102.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Periódicus**. n. 9, v. 1 maio-out. 2018, p. 161-191.

PELET, Mariel Rodrigues; COSTA, Fabrício Veiga. A escola como locus do debate das questões de gênero: uma análise da constitucionalidade do projeto de lei "Escola sem Partido". **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Maranhão, v.3, n.3, p.01-21, jul./dez. 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.35-48.

PENNA, Fernando de Araújo. O ódio aos professores. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.93-100.

PRIORI, Claudia. A violência de gênero de cada dia não nos dai hoje: políticas públicas e ações de enfrentamento. *In*: PRIORI, Claudia; FRANÇA, Fabiane Freire. **Educação, Diversidade e Cultura**. Curitiba: Editora Prismas, 2018. p.71-98.

ROSENO, Camila dos Passos. **Escola Sem Partido: um ataque as políticas educacionais em gênero e diversidade sexual no Brasil.** 2017. 91f. Dissertação de (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, Ana Paula Hilgert de. Relações de gênero e educação: crítica aos projetos de lei "Escola Sem Partido". **Revista História Hoje**, v.7, n.13, p.204-224, 2018.

TRAD, Leny A. Bonfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p.777-796, 2009.

10

10

Culturas, artes e "bio-logias": pulverizar os pensares colonizados e marcar outros possíveis para as corpas, os gêneros e as sexualidades que não se dobram

Maddox (Cleberson Diego Gonçalves)[1]
Fabiana Aparecida de Carvalho[2]
Eliane Rose Maio[3]

A escrita tem a maestria de mobilizar as pessoas, fazer com que elas se desloquem pelo mundo e adentrem em espaços, territórios e ideias pelos quais ressignificações, mudanças e abalos sísmicos no (in)consciente podem provocar potências, despertar o desejo, a curiosidade e o intuito de outras cosmologias e mudanças. Nesse "lançar-se", as palavras encerram ou libertam outros códigos de comunicação e funcionam como linhas de fuga de um devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997) que não se esgota em si mesmo, mas se adensa em proposições associadas a outras linguagens, a saber: a

[1] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE / UEM). Prof. Assistente Colaborador do Departamento de Teoria e Pratica de Educação (DTP / UEM). E-mail: maddoxcircus@gmail.com
[2] Profa. Adjunta do Depto.de Biologia (DBI / UEM). Coordenadora do GEPECOS (UEM). E-mail: facarvalho@uem.br
[3] Profa. Convidada do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). Coordenadora do NUDISEX (UEM). E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

imagética e a representacional capazes de desterritorializar geografias, artes, biologias e territorialidades hegemônicas.

Quando nos atemos às artes, geografias, biologias e outras áreas do conhecimento presentes nas pedagogias culturais[4] e escolares, muitos de nossos entendimentos são pautados pelos currículos e discursos oficiais sem que nos demos por conta que esses apagam os saberes da outridade, os pertencimentos de classe, de etnia, de gênero e de lugar ao mesmo tempo em que estabelecem uma história única, por exemplo, sobre as latinidades, as brasilidades, as africanidades, as masculinidades, as feminilidades, enfim, sobre os processos de racialização, generificação e sobre as maneiras de nos educarmos e convivermos em sociedade.

Contrárias a esse sentido único, nossas palavras, neste capítulo pensado por três cabeças, são como um processo cartográfico que coopta, propositada e propositivamente, as imagens e as culturas subalternizadas pelo poder a fim de lhes ex-por em campos culturais possíveis, quiçá, também em escolas e nos processos outros de curricularização/criação de narrativas para as estudantes. Visamos abandonar o território e o aparelhamento vinculado ao Estado/*status quo* hegemônico e a um currículo que se deseja cumprido e dominante, lançando voz e vez a um movimento a/r/tográfico, a uma inter-relação texto e imagética (IRWIN, 2004), cujo objetivo não é encerrar uma proposta fechada, mas problematizar a naturalização da cultura visual, a relação biopolítica na captura da vida e as representações artísticas criadoras de estereótipos narrativos acerca das vidas periféricas.

Nessa via, exploramos e nos apropriamos de sentidos e significados subalternos para fazer barreira e resistência à normatividade criada em dispositivos instituídos nos processos de colonização e imputado aos corpos, aos gêneros e às sexualidades ao longo da história. Pensamos e debatemos os discursos, as imagens e representações registradas aqui como potências poéticas e epistêmicas contrárias à colonialidade do poder/saber (QUIJANO, 2002) e como brechas para fraturarmos essa

[4] O termo derivado dos Estudos Culturais. Designa sistemas e representações a moldar valores, significados, crenças, visões de mundo, narrativas, atitudes, enfim, pessoas sujeitos que são efeitos de certos discursos atravessados por relações de poder e por sistemas de significação (CARVALHO, 2018).

normatividade, sugerindo que elas sejam lidas, hackeadas e capturadas como inspiração para outras criações educacionais.

Cada pessoa leitora pode se valer de nossas proposições como portas de entrada para entendimentos interdisciplinares ou insubordinados nas escolas e em nossos locais sociais. Queremos, com um pouco de teorização feminista e decolonial, possibilitar questionamentos sobre os processos de subjetivação e produção de subjetividades, especialmente aqueles que não se dobram e resistem às narrativas engessadas pelo patriarcado, pela cisheteronormatividade, pela cultura visual hegemônica e pelas tentativas de re/biologizar a existência, os saberes e a política.

Sob esse prisma, compreendemos com o teórico Walter Mignolo (2008) que descolonizar o saber, o ser, o poder e o gênero perfaz um projeto para além de uma movimentação social, política e epistêmica. Perfaz a consideração das identidades escondidas pelas teorias ditas democráticas e universais.

Erigidas pela hegemonia do pensamento, da história e das experiências brancas ocidentais essas teorias inauguraram, desde a expansão mercantil ultramarina, da acumulação primitiva de bens e lucros estabelecidas no século XVI, visões modernas e imperialistas de filosofia, de ciência, de arte e dos processos opressivos de colonização da natureza, das forças de trabalho e das epistemes dos povos originários e, mais tardiamente, dos povos africanos e das comunidades tradicionais ocupantes, a exemplo, da América Latina (QUIJANO, 2002; MIGNOLO, 2008).

Esse decolonizar também implica para nós a perspectiva de lesbianas, bichas, gays, indígenas, negras, travestis, mulheres, mutiladas, crianças, caboclas, quilombas e outros grupos racializados e guetizados socialmente e não considerados quando as representações que evocamos são as estabelecidas pelas violações, colonizações e educações sociais predominantes. Assim, fugimos de qualquer tentativa de imposição da cartografia /a/r/tografia como proposta puramente acadêmica, mas desejamos, como assinala Luciana Ballestrin (2013), que nossa escrita seja um modo de produzir política e de repensar o mundo, e que as imagens possam ser gatilhos de outras experimentações e reconhecimentos a serem discutidos nas arenas culturais.

Adensando essa ideia, o feminismo decolonial das latino-americanas nos é caro, pois elas pensam as relações econômicas, políticas, étnico-raciais, logo, as pedagogias culturais e as relações escolares, entre periferias e centros num contexto de colonialidade global subjacente aos níveis pessoais e coletivos das pessoas (BALLESTRIN, 2013) e em relação aos processos que subjazem a racialização e a generificação. Assim, as imagens deslocadas para o texto são cotejadas num pensamento que congrega a coletividade de fatos históricos e a subjetividade do pensamento também como problematização das áreas de conhecimentos das autoras: arte e biologia.

Seguem algumas provocações a/r/tográficas numa escrita-ensaio. Seguem proposições artísticas e outras biologias que não se esquadrinham ou se revelam de imediato pelos currículos oficiais, mas se traduzem na potência contestadora de autoras artistas visuais sul-americanas ou sudacas, de pessoas do sul global, que ousam pensar o poder sem se capturar por ele, (re)existindo à vida em seu sentido (re)produtivo, de dominação e de opressão.

Contra a permanência das estruturas, a pulverização das opressões

Em que medida nossas pedagogias culturais são colonizadas ou arrastam para seus discursos os traços estruturantes dos processos de colonização? A resposta a essa pergunta, de início, ancora-se na problematização dos processos de subalternização das identidades, mas abrange também a compreensão de como fomos provincializados e nos tornamos efeitos/reféns de discursos que "europeizaram" nossas visões de sociedade, nossos hábitos culturais, concepções de ciências, nosso senso estético e artístico, as representações e nossas escolas. Focando nessa última em específico, podemos dizer que a escola constela um rol de estruturas simbólicas construtoras de significados e narrativas imputadas às pessoas sujeitos por dispositivos como os currículos.

Os currículos escolares podem ser entendidos como artefatos culturais (SILVA, 2005) nos quais estão presentes lutas e disputas ideológicas responsáveis por construir narrativas sobre as identidades cultural e biológica de uma pessoa, sobre sua etnicidade,

seu gênero, seu pertencimento cultural, sua forma de ver, estar e se posicionar no mundo. Seria plausível que os currículos evitassem linguagens, modelos, estereótipos, discursos e representações dominantes, via de regra, ligadas a grupos específicos de poder e direcionadas para projetos formativos e educacionais pautados em verdades únicas sobre o conhecimento e em capturas colonizantes das mentes, dos corpos e desejos das estudantes. Para tal, as instituições deveriam abrir espaços para a discussão das diferenças, da outridade e do respeito coerentes com outras verdades, sem a exclusão das histórias, das necessidades sociais dos grupos periféricos e minoritários, efetivando a desconstrução dos ideários e discursos patriarcalistas, masculinistas, brancos, ocidentalizados e vinculados a uma visão da vida em seus sentidos econômico e produtivo.

Essa desconstrução de artefatos culturais hegemônicos, se pensarmos como Aníbal Quijano (2002), não é possível se não compreendermos as marcas do processo colonial e seus sustentos: a exploração capitalista, a racialização dos povos e as classificações de gênero como projetos de inferiorização das pessoas.

Organizando o mundo ontologicamente em categorias compartimentalizadas, binárias e homogêneas, a modernidade colonialista estabeleceu projetos reducionistas para as corpas consideradas desviantes das cisheteronormatividade construída pela branquitude europeia, pela cristandade e pela ocidentalização do mundo. Quando falamos, portanto, em uma colonialidade do poder (QUIJANO, 2002; MIGNOLO, 2008; BALLESTRIN, 2013; LUGONES, 2014), colocamos em evidência os processos históricos e econômicos que instituíram guetos periféricos explorados pelo controle econômico do trabalho, pelo estatuto da autoridade e da dominação, pela subjugação da natureza e dos recursos ambientais, pela disciplinarização dos gêneros e da sexualidade e pelo controle das subjetividades e dos saberes.

Colocamos em evidência a dimensão do saber, do poder e das tecnologias da ser fundadas nos processos coloniais modernos de nossas escolas e de nossa sociedade capitalista.

Neste sentido, a divisão artificial dos currículos em conteúdos estruturantes continua a servir ao colonialismo e a uma história

oficial dos saberes quando, seletivamente, escolhe e sistematiza os ensinamentos europeizados, e desconsidera as três linhas de classificação constituintes do capitalismo mundial (QUIJANO, 2002): raça, gênero e trabalho.

As críticas à colonialidade apontam raça e racismo como princípios ordenadores de um sistema-mundo estrutural em nossas sociedades e pedagogias culturais. São também demarcadores que se intersectam às desigualdades de gênero e às conjunturas fundadoras de sexismos, misoginias e violências direcionadas também às mulheres e às pessoas cujo desejo afetivo sexual não coincide com identificações binárias de sexo e de gênero e com a norma heteropatriarcal. No entanto, como pensar tais estruturas para além da fetichização das diferenças presentes, por exemplo, em explicações históricas fragmentadas, nas datas comemorativas estipuladas pela branquitude, em projetos escolares desconectados da problematização dos estigmas sociais geradores de marginalização, inclusive, das estudantes que estão a aprender um saber universalizado e atrelado às explorações de raça, trabalho e gênero?

Juntas com Rosana Paulino (2017) e Sojourner Truth (1851) podemos enegrecer[5] e tecer algumas considerações, lançando obra e discurso como artefatos provocadores da desconstrução das categorias de opressão.

Na obra "A permanência das estruturas", a artista negra Rosana Paulino (2017) apropria-se da planta de um navio negreiro, de cenas representadas na azulejaria portuguesa, de imagens sobre estudos frenológicos e craniológicos do século XIX e de panfletos que lembram a comercialização de pessoas escravizadas (Figura 1). Seu intuito é nos instigar a pensar em como algo estruturado em nosso passado, o racismo, ainda continua atuante na sociedade brasileira.

[5] Como pessoas brancas, não desejamos fetichizar a experiência e o pertencimento cultural negro. Trata-se, aqui, de criar uma experiência de fala e escrita pensada a partir de críticas ao projeto colonial e de um enquadramento que apagou a negritude dos discursos e artefatos circulantes na escola e em outros espaços de pedagogia cultural.

FIGURA 1 - OBRA: A PERMANÊNCIA DAS ESTRUTURAS

FONTE: Paulino (2017).[6]

Na colagem, suturada por linhas e remendos, agregam-se narrativas e argumentos científicos utilizados por colonizadores para justificarem suas opressões, maus tratos e violações contra as pessoas diferentes. Paulino enfatiza a potência negativa do supremacismo branco, europeu e racista: a permanência da hierarquização e da categorização das pessoas consideradas inferiores nos processos de racialização. Em suas palavras, a sociedade brasileira tenta costurar um passado honroso para si, porém, esquecendo-se de fatos e histórias doloridas que se configuraram em feridas coloniais ainda abertas. Sem romper, fetichizar ou se esquecer de estigmas direcionados científica e historicamente à negritude, Paulino (2017) propõe uma espécie de devir negro que recobra a responsabilidade branca na expropriação do trabalho, dos saberes e das culturas africanas e afro brasileiras subjugadas nos processos de escravização.

A obra não apela à historização artificial de datas que reduzem, política e simbolicamente, as lutas históricas negras. Num efeito narrativo que rompe o vetor do tempo, faz-nos pensar sobre nas maneiras

[6] Disponivel em: https://masp.org.br/acervo/obra/a-permanencia-das-estruturas.

impostas pelo racismo para a manutenção da segregação dos corpos negros marginalizados, lançando-nos a uma projeção social vinculada à persistência dessa estrutura, por exemplo, nos processos de limpeza social, na matança de jovens negros, na vinculação de suas forças físicas a trabalhos desvalorizados e não praticados pela branquitude.

Ao que pese,

> a branquitude (ou a brancura) não é o contrário de negritude. É oportuno lembrar que esses conceitos surgem e se enraízam nos discursos em diferentes momentos históricos, envolvendo fenômenos e propósitos diversos. Enquanto a negritude é um conceito tecido por um discurso êmico, para realçar sentidos de pertença e orgulho negro que o colonialismo destroçou, enquanto se elevou como voz regenerativa e em busca de afirmação identitária; a branquitude é um conceito elaborado a partir de um discurso ético, criado para desvelar certos processos e relações estruturais de dominação, para desmascarar a face oculta do colonialismo, como um operador sub-reptício de naturalização do branco e para transformá-lo em ideal e em universal (LEITE, 2020, p. 13-14).

A discursividade êmica percebida no ambiente visual projetado por Rosana, somada à exterioridade da imposição de saberes, permite adentramos num devir imagem-problematização para percebemos como a colonialidade tem ganho forma e o domínio dos corpos e territórios desde a captura dos povos negros da África e sua relação com a colonização da América, dos povos nativos, dos costumes originários e do estabelecimento de uma relação de diferença justificante de suas inferioridades.

Embora a obra de Paulino (2017) possa guiar nossos sentidos para a leitura das opressões direcionadas aos corpos negros masculinos, entendemos com María Lugones (2014), que tanto o negro quanto a mulher, nessa concepção colonial moderna, foram forjadas como categorias homogêneas, separáveis e atomizadas por processos coloristas, racializados e generificados. Nesse sentido, comumente a diferença imputada às mulheres e aos grupos racializados tem sido pautada por processos de diferenças coloniais – escolha da provinciana receptora e negociadora das ordens dos colonizados e escolha da pessoa subalterna, que geram a inclusão em certas cama-

das sociais para se impor uma lógica de subordinação dos saberes e do eu. Essa diferença, que pode até estar circunscrita a uma diversidade inteligível, pasteurizada, branquiada, e, talvez, aceitável, despe as pessoas de suas marcas identitárias, descaracterizando-as via racismo e sexismo, especialmente, quando a outridade é tradada como aquilo que contamina uma natureza pura, borra uma estética, desestabiliza uma ordem ou se consubstancia na outridade.

A branquitude e a heterossexualidade conquistaram legitimidade histórica e posições sociais, culturais e econômicas de reconhecimento a construir o sentimento de igualdade, de empatia e a afinidade de que vidas brancas e heterossexuadas (ou de vassalas na diferença colonial e na servidão voluntária ao mando) importam mais que outras vidas. Nesse reconhecimento, pensamentos dominantes inventaram a outra colonizada, selvagem, monstruosa, indígena, negra, mulher, gay, lesbiana, travesti, transgêneras. Logo, em processos seculares de dominação, canonização e escolarização, pessoas com esses atravessamentos identitários tornaram-se o depositário dos ódios e das opressões dos sistemas conceituais e econômicos eleitos. A outra torna-se a abjeção, o não desejo, a lata de lixo e o receptáculo dos projetos coloniais, frustrações e sombras negadas pelo ideário eurocêntrico.

Se mulheres brancas foram inferiorizadas como o completo invertido do homem moderno e suas forças de trabalho reprodutivos foram cooptadas pelas representações de pureza, conjugabilidade e passividade sexual à serviço do patriarcado, numa reprodução de raça e capital (LUGONES, 2014), as mulheres negras e do sul global carregam uma dupla lógica de opressão: por serem mulheres e por serem mulheres de cor, subalternas.

Podemos ilustrar essa questão reverberando a potente indagação de Sojourner Truth, do século XIX para nossa atualidade, quando ela contrastou o pensamento branco de fazendeiros escravagistas e das feministas sufragistas americanas e estadunidenses: "Por acaso, não sou mulher"?

Em 1851, durante uma assembleia anti-escravatura, Truth mirou o público para discursar, porém fora interrompida por um homem

branco duvidando de sua condição de mulher e liberta, pautando-a como animal, como "res" tratada por ser valor produtivo, por um *status* esvaziado, por uma aludida aproximação à animalidade. Para provar sua condição, ela precisou expor seus seios (hooks, 1981). Nesse ato de insubordinação, Sojourner Truth inseriu seu corpo de mulher negra em confronto com os interesses das brancas, dando vozes e urgências às mulheres silenciadas em suas intersecções de raça e cor.

> E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 13 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 1851, s/p).

O discurso de Truth é um legado para todas as feministas negras e mulheres em situação de diáspora africana e afro americana. No entanto, perguntamos por que as palavras de Sejourner não ecoam nos currículos e pedagogias culturais como determinadoras da liberdade, como história das Américas, como constituição do pertencimento negro?

Para María Lugones (2014), a resposta passa pela crítica ao universalismo dos saberes e até mesmo dos posicionamentos feministas. Nesse sentido, mulheres feministas negras e terceiro mundistas têm realizado um movimento de fora para dentro das instituições: das periferias aos palácios acadêmicos, midiáticos e escolares, levantando bandeiras que ensinam e mobilizam as instâncias culturais a discutirem e a olharem para as urgências específicas, para os contextos de opressão e para os silenciamentos epistêmicos, reivindicando intersecções entre classe, gênero, sexualidade, raça, pertencimento cultural, subjetividade nas discussões políticas, formativas e educacionais dos coletivos sociais. Uma possibilidade para criarmos estratégias e táticas cotidianas, moleculares de resistências, que migram para os artefatos culturais e pulverizam as categorias opressivas, é olhar menos "para as mulheres de Atenas" e mais para as mulheres

não brancas (latinas, ciganas, transgêneras, travestis, negras, indígenas, sudacas entre outras).

Observar e valorizar mulheres não brancas é avançar na quebra da lógica categorial e expor, segundo o alerta de Lélia Gonzalez (1979), tanto o racismo como o sexismo como uma espécie de denegação da "amefricanidade". É contestar os binarismos que transformaram o Brasil em território cuja diferença colonial escorrega de nossas percepções.

É também abrir brechas – por elas, as mulheres de cor, e por nós – para que as categorias de opressão sejam discutidas e pulverizadas quando em discussões permeadas por representações artísticas e entendimentos biológicos.

Para além da economia biológica da vida

Ao revisitarmos um trabalho anterior de uma das autoras deste texto (CARVALHO, 2018), atrelamos a lógica categorial dos racismos, sexismos e opressões de trabalho às compreensões da vida ou aos discursos biológicos que podem repercutir ou negar as nuanças das diferenças. Tais sistemas conceituais e opressivos direcionam-se sempre às características corporais das pessoas. Dito de outra maneira: estigmatizam os corpos como locais da visibilidade da outridade e da diferença, atribuindo-lhes significações morais e políticas lidas como razões naturais. Por efeito, isso se atrela à criação de discursividades e representações a conjugar esforços para

> pensarmos que todas as pessoas vivam suas sexualidades da mesma forma, que todas as mulheres terão as mesmas escolhas, que os homens latinos estão na sociedade da mesma maneira que os homens estadunidenses, que as pessoas negras ou indígenas experimentam as mesmas formas culturais das pessoas brancas, que LGBTTQIA desempenham as mesmas regras sexuais das pessoas heterossexuadas, que os gêneros sejam vividos de maneira idêntica em todos os cantos, em todas as fases e em todas as escolas, enfim, para que o mundo seja pensado somente com as marcas de identidade que servem a uma matriz dominante (CARVALHO, 2018, p. 61).

Nesse contexto, os discursos biológicos forjados na modernidade colonial são eficazes para as políticas que maximizam violência,

precariedade e para aquelas a atestar o reconhecimento das materialidades ontologicamente pesadas e passíveis da própria vida.

Novamente, as críticas decoloniais (QUIJANO, 2002; LUGONES, 2014) nos auxiliam a pensar a vida em seu estatuto econômico, de (re) produção das corpas, de adequação às normas ou ao que se pretende natural numa história que nunca foi a história de uma natureza única, tampouco a história de um inatismo hierárquico a segregar, por exemplo, pessoas civilizadas das pessoas consideradas selvagens.

Se Aníbal Quijano (2002) discute a colonialidade do poder na invenção da América, das corpas e da natureza, é com a feminista María Lugones (2014) com quem vamos ampliar esse sistema para abarcarmos as marginalizações de gênero e da afetividade sexual.

Pela lógica colonial e seus aparatos hierárquicos e sistema de códigos culturais, religiosos, financeiros e midiáticos, as condutas e as tecnologias do eu são orquestradas como dispositivos de produção de subjetividades. Nesse contexto, as corpos, antes racializadas e criados como abjetos, tornam-se alvo dos binarismos de sexo e gênero reconhecidos como impulsores das verdades discursivas do ser. Sob esse prisma, o "gênero é afetado, composto e lido pelo campo da linguagem [...] e as sexualidades são também ditas, nomeadas, interpretadas, inventadas e significadas na linguagem e no contexto cultural de cada grupo que fazemos parte" (CARVALHO, 2018, p. 5).

Como dispositivo, a linguagem é um sistema simbólico a lançar os significados para os gêneros e as relações generificadas. Nessa conotação, o campo biológico é uma narrativa a determinar fronteiras e classificações entre os corpos, separando-as do humano e do não humano (LUGONES, 2014). Mesmo sabendo que "não há uma, mas várias possibilidades de vivenciar as sexualidades e os gêneros" (CARVALHO, 2018, p.4), esse campo pluri existencial de experimentações afetivas e sociais tornou-se descartável para as ditas pessoas civilizadas quando a modernidade determinou quem pode ou não ser lido como homem ou mulher. E mais: fixou as pessoas diferentes como sexualmente selvagens (GONZALEZ, 1979) ou como desvios de um sexo bem-comportado.

Sendo descartados da condição de corpos pesáveis, os povos indígenas da América e as pessoas negras escravizadas na diáspora forçada de África ganharam o estatuto de aberrações não humanas,

inferioridades biológicas e cognitivas, segundo Carvalho (2018), no mesmo ínterim pelo qual a biologia foi se forjando como a episteme da vida em sua função (re)produtiva e também atrelada à lógica da economia capital, das teorias de direcionamento biológico das raças, na competitividade e na luta social pela sobrevivência. O que vivenciamos como seres colonizados no sul global foi o surgimento de ciências e projetos de saber de cunho racistas, concatenados à concepção de degeneração da raça, da civilização e ligados aos ideários de limpeza social étnica.

Logo, uma discursividade biológica naturalista vem sempre atrelada a um argumento de autoridade a justificar a desvalorização das vidas, dos saberes e das experiências das minorias sexuais e dos povos para quais os sexos e gêneros são construções relacionais e não determinações naturais. Assim, a colonialidade do pensamento estabeleceu relações assimétricas com as diferenças, desdobradas em classificações e violações, as quais instituíram os corpos em modelos dimórficos, binários, quando poderíamos expandir nossos sentidos e vivências e falar de uma variedade aberta, performática, fluída e relacional de diferentes formas corporais, de diferentes desejos de existência (QUIJANO, 2002; LUGONES, 2014; SEGATO, 2018; CARVALHO, 2018).

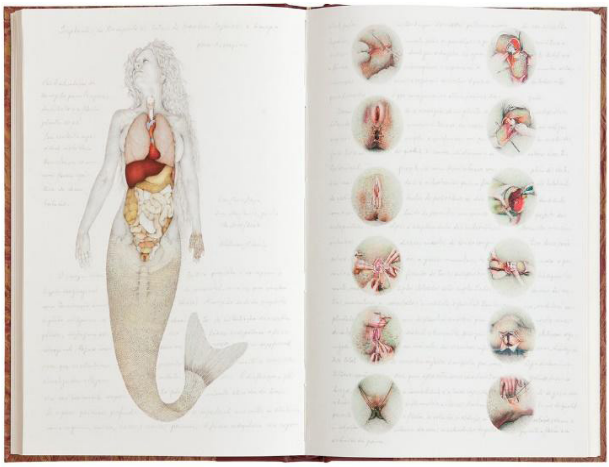
Essas imposições atravessaram todos os campos das relações sociais, incluindo a intimidade, reverberando-se em construções discursivas e históricas sobre as homossexuais, as lesbianas, as bissexuais, as travestis, as pessoas transgêneras e sobre aquelas que não se identificam com o binarismo se sexo e gênero. O apagamento da pluri existência de possibilidades generificadas e sexuadas acentuou ainda mais o descarte, a objetificação, os estranhamentos, a ideia de monstruosidade e os projetos de limpeza a favorecer, de acordo com Grada Kilomba (2019), as vidas e os corpos detentores de alma e/ou dos direitos brancos e heterossexuais.

Para pensar tais condições, neste momento da escrita, criamos um espaçamento e fazemos uma conexão junto ao trabalho do artista visual Walmor Corrêa (2013). As pranchas coloridas de Walmor são

um mergulho no imaginário dos povos originários e tradicionais do Brasil, resgatando figuras híbridas, anatomizadas em ilustrações semelhantes às representações construídas pelos historiadores naturais do século XIX e aos desenhos científicos de taxonomia biológica. Suas composições, mesclas de biologia e monstruosidade, são produzidas após vasto trabalho de pesquisa em fontes científicas, livros de anatomia e de zoologia, conversas com especialistas e um intenso trabalho para imprimir veracidade aos seres fantásticos apagados pelas ciências hegemônicas. Logo, evidenciamos a forte contraposição presente em seus desenhos: o folclore e relatos de origem popular a manterem vivos os seres mitológicos brasileiros versus a linguagem técnica das ciências biológicas na descrição de partes do corpo, suturas, vivissecção, dissecação e processos de adequação anatômica.

A obra "A cirurgia da ondina" (Figura 2) faz referência a um ser híbrido de mulher e peixe, humanidade e animalidade, classificado na família biológica dos sirenídeos e proveniente do Estado da Bahia. De um lado, percebemos o desenho de uma sereia em corte ventral exibindo seus órgãos descritos por nomes e anotações científicas; do outro, notamos um procedimental cirúrgico nos genitais e vísceras da Ondina a conduzir nossos sentidos a uma ideia de normatização ou readequação desse corpo polivalente e desviante.

FIGURA 2 - OBRA: CIRURGIA DA ONDINA



FONTE: Corrêa (2013).[7]

[7] Disponivel em: http://www.walmorcorrea.com.br/obra/cirurgia-da-ondina/

Nessa objetivação cirúrgica do corpo da Ondina encontramos uma metáfora para os processos de exploração, apagamento e correção da natureza considerada selvagem, ao mesmo tempo, domável pela força, e para a qual estão direcionados os ódios do colonizador. É como se os corpos, num misto de curiosidade e violência empreendidas pelo opressor, fossem reduzidos a um objeto da ciência, de estudo e nada mais. Às híbridas, às que não se encontram no isto ou aquilo do sexo, do afeto e do gênero: o destino das cisões culturais e biológicas, as adequações religiosas e subjetivas, o adestramento e a correção para a perpetuação reprodutiva nas dobras de um projeto europeu de capitalismo e colonialismo.

As suturas no corpo da sereia tanto quanto as suturas de Rosana Paulino em "A permanência das estruturas" (2017) traduzem os gestos de violência epistêmica direcionados aos saberes e corpos do terceiro mundo, num modelo de história onde colonizados e colonizadas "e suas personalidades/almas eram julgadas como bestiais e, portanto, não gendradas, promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas" (LUGONES, 2014, p. 936-937).

Com Walmor Corrêa, somos desestabilizadas para olhar a predominância dos discursos biológicos sobre os corpos, os sexos e os gêneros dando peso e crítica ao que, aos olhos do colonizador, pode ser considerado vida e necessita de readequação: corpos negros, indígenas, de pessoas homoafetivas. Esses discursos também lhes obrigam a proibições, condutas, autorizações e restrições que estão orquestradas numa espécie de aliança moral presente em dispositivos e artefatos culturais que vão desde as legislações, a institucionalização da normatividade e a prevalência da biologia erigida na modernidade, por exemplo, nos ensinamentos escolares, em obras de arte, nas representações e artefatos culturais.

Segundo María Lugones (2014), esses saberes mitológicos e uma relação positiva com o hibridismo ou mesmo com a monstruosidade na configuração social da África e América nunca foram assimiladas pela ótica colonial. Mesmo que para esses territórios

> a compreensão do sexo não fosse dimórfica, os animais eram diferenciados como machos e fêmeas, sendo o macho a perfeição, a fêmea a inversão e deformação do macho. Hermafroditas, sodomitas, viragos e os/as colonizados/as, todos eram entendidos como aberrações da perfeição masculina" (LUGONES, 2014, p. 937).

A ordem relacional dos corpos, portanto, foi substituída pela ordem binária do gênero, pela invenção do macho e da fêmea, pela categorização de mulher e homem – o ente superior, e pelo apagamento e extinção da via híbrida, de 3, 4 ou mais possibilidades sexuadas e generificadas. Assim, travestilidades, lesbianidades, intersexualidades, feminilidades masculinas ou masculinidades femininas passaram a ser vistas como desvios e "aberrações da perfeição masculina" do homem civilizado (LUGONES, 2014, p. 937). Em outras palavras, o pensamento colonial fundou machos não humanos por não serem homens de verdade e fêmeas não mulheres por serem coisas subalternas num esforço violento de normatizar suas vidas, já que a heteronorma estava borrada ou sequer existia nas organizações sociais originárias. Nessa pedagogia normatizante, toda possibilidade de performar uma masculinidade feminina, por exemplo, passou a ser vista como humilhação, passividade e conduta a ser adequada com o estupro corretivo e com as violações do "homem de verdade". O mesmo se aplicaria às feminilidades destoantes da conjugabilidade, da docilidade e da submissão.

De acordo com Fabiana Carvalho (2018, p. 132),

> a ideologia da diferença sexual não estava vislumbrada apenas pela questão ideológica da divisão de classes; a unidade fundante da alteridade: o conceito de sexo biológico, ou, ainda de sexualidade androcentrada, contribuiu, para que os enunciados e discursos criassem, nas sociedades, os sexos como constitutivos de diferenciações ontológicas e naturalizantes das relações de força e de domínio mesmo antes da hierarquização social.

Masculino e feminino, macho e fêmea são categorizações artificias, mas servem para ocultar que as diferenças sociais implicam ordens políticas e ideológicas de determinados grupos, contextos

ou épocas. Oyéronké Oyewùmì (1997), por exemplo, lembra-nos que antes dessa lógica binária colonial, povos como o Yorubá não entendiam o gênero como um princípio de organização social. As identificações de papéis generificados eram diversos nos grupos étnicos da América originária. Mulheres dirigiam homens, estabeleciam relações matrifocais, posicionavam-se como líderes espirituais; homens desempenhavam funções diferenciadas e paternidades coletivas; a homossexualidade, a lesbianidade e a travestilidade, entendidas como afetividades e demarcações sociais, eram possíveis em mais de oitenta povos latinos e poderiam ser manifestadas em condições determinadas nas relações com outros grupos culturais (LUGONES, 2014). Entretanto, esses modos de organização foram amputados pela colonialidade; sexo e gênero passaram a se restringir à formação compulsória de famílias patriarcais e mestiças para um modo de reprodução higienista e atrelado ao capitalismo.

Nesse sentido, "a vida como hoje compreendemos é, portanto, uma invenção recente e tecida junto a um campo político de poderes sobre a natureza e sobre o corpo pessoal e social" (CARVALHO, 2018, p.32). A vida exposta nas feridas coloniais é, por imposição, mais dura para os corpos suturados, para os corpos dissidentes de mulheres trans, lésbicas, caminhoneiras, bichas afeminadas, e isso se acentua fortemente se essas pessoas forem também indígenas ou negras.

Na atualidade, discriminações e apagamentos desse tipo também se apresentam no estabelecimento de nossas culturas visuais, em programas televisivos, revistas, músicas, obras de arte, textos e ilustrações de livros didáticos, pois esses são práticas pedagógicas e se constituem endossadores dos padrões definidos culturalmente, justamente por nos remeter a significados e significâncias e serem uma prática a produzir efeitos nas pessoas sujeitos. Então, se nos afirmamos em sistemas conceituais brancos e heteropatriarcais, estamos, pois, criando uma noção de verdade a jogar os corpos dissidentes em brechas marginais e em lutas constantes para resistir ao apagamento que nós lhes causamos.

Buscar outros possíveis

O rompimento com os sistemas conceituais hegemônicos prescinde da construção de uma nova *práxis*, reconhecendo a luta dos corpos que se recusam a entrar ou serem adestrados pela lógica da reprodução sexual e econômica, dando endosso, voz e diálogo para pulsarem contra o próprio compasso da opressão.

Se as discursividades e visualidades dominantes imputam às mulheres e às bichas, yags, sapatões, latinas, xicanas e sudacas a obrigatoriedade do racismo estruturante, do sexismo, da reprodução biológica, da construção de famílias conjugais e da exaustão econômica, física, mental e subjetiva, as pedagogias culturais minoritárias podem criar um campo de possíveis e uma quebra no sistema mundo colonial.

Vejamos a proposição de Castiel Vitorino Brasileiro e sua estética macumbeira na Obra "Corpo e Flor" (Figura 3). Essa travesti negra tem atuado nos guetos marginalizados com seu corpo, abrindo passagem ou invadindo os espaços sem pedir licença e aprovações para as ideologias que hierarquizam as diferenças. Castiel entende que nós, terceiro mundanas, "somos contrárias e contraditórias quando vivemos aquilo que é impossível ao colonizador. E o que tem sido esse impossível e incompreendido: nossa liberdade" (BRASILEIRO, 2017, s/p).

FIGURA 3 - OBRA: CORPO FLOR

FONTE: Brasileiro (2017).[8]

[8] Disponível em: https://www.instagram.com/p/CFcQKUeBr6H/

Ao afirmar essa liberdade de um corpo trans preto, vemos a pulsão de uma *práxis* de contrariedade ativa, alinhada à liberdade das dissidentes anteriormente negadas em projetos coloniais. No mesmo intervalo, há uma produção de fronteiras, uma experiência de "encruzilhada" pelo mundo, um corpo-encruzilhada, que emerge dos guetos periféricos para borrar a centralidade branca, cisheteropatriarcal, e nos remeter aos saberes ancestrais, às mulheres curandeiras, às máscaras que nos conectam a outras divindades, aos saberes da vida e da morte, do poder e do contra poder, num exercício de coragem a desestabilizar a ordem colonial, desejando-se um devir monstro que ri do Estado-Nação e burla a lógica orgânica e a biologia de produção. Um corpo a sorrir e a debochar, expurgando suas dores, seus traumas e a carga de violência imposta aos corpos de seus ancestrais.

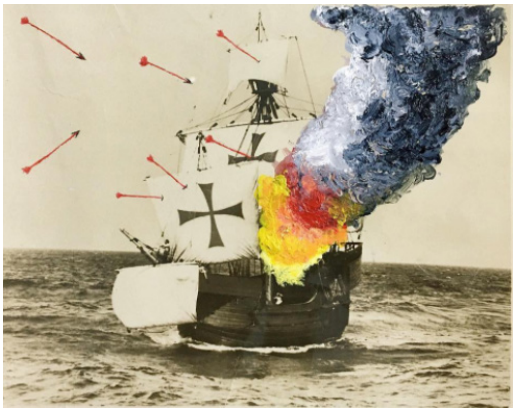
Se esse Estado-Nação é uma instituição reprodutora compulsória da estrutura de poder colonial, homogeneizadora das afetividades e dos projetos de racialização em discursos, a destacar, os recorrentes de uma unidade nacional, (QUIJANO, 2002) e padronizadora das existências, nada mais transgressor que inventar relações, contágios, representações com os corpos não humanos e com os desenlaces da colonialidade.

Considerações Finais

Por meio das proposições instauradas nesta escrita imagética e representacional, arriscamos um deslocamento pela biologia e pela arte visual desejante de questionar os apagamentos da outridade.

As categorias de raça, gênero e sexualidades forjadas no sistema moderno colonial criaram territorialidades opressoras e subalternas. Como provocação (Figura 4), o caminho se desenha nas práticas políticas, culturais, estéticas, éticas e poéticas responsáveis por inverter a lógica colonizadora. Não desejamos excluir as contribuições das ciências e os legados artísticos produzidos em locais desenvolvidos do norte global. Queremos antes hackear os seus conceitos e desestruturar suas hegemonias.

FIGURA 4 - OBRA: SETE FLECHAS



FONTE: RIBS (2020).[9]

Importa-nos, conforme ilustra o cartunista RIBS (2020), fazer uma frente epistêmica de questionamento, com as verdades dos nossos povos e dos grupos excluídos em nossa história, orquestrando deslocamentos contrários às opressões racial, sexual classista e heterossexual.

As obras de Rosana Paulino, Walmor Corrêa, Castiel Vitorino Brasileiro e as palavras de Sojourner Truth são possibilidades de desterritorializações dos significados dominantes em biologia e artes visuais engessados nas concepções e estéticas eurocêntricas veiculadas nas pedagogias culturais e escolares.

Essas obras, como discursos ordinários, moleculares, subalternos possibilitam-nos a mirar novos possíveis, não somente pela estratégia de hackeamento, mas pela criação de estratégias e táticas cotidianas de resistências. São como as sete-flechas do caboclo da mata munido de todos os seus saberes para avançar contra os artefatos culturais dominantes e pulverizar as categorias opressivas, os descobridores opressores e uma ideia imperialista de se pensar o mundo.

Embora os sistemas conceituais coloniais sejam interdependentes, as opressões e as dores tornaram-se bandeiras de lutas dos corpos dissidentes. Nesse sentido, ao almejarmos uma sociedade mais igualitária e justa, nossas ações políticas não devem se pautar

[9] Disponível em: https://www.humorpolitico.com.br/ribs/sete-flechas

pelo argumento da simples tolerância das diferenças – esse discurso empobrecido, carregado de diferenças coloniais e favorecedor da comodidade das pessoas privilegiadas. Pensamos, portanto, que a desterritorialização possa se constituir em algo inspirador e na criatividade de uma luta política sempre ativa. Essa luta começa por reivindicar outra(s) arte(s), biologia(s) e modos de pensar.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro descolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, no. 11, p. 89-117, 2013.

BRASILEIRO, Castiel Vitorino. **Corpo Flor**, 2017. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CFcQKUeBr6H/>. Acessado: 30 ago. 2020.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. **Os discursos biológicos na educação para os gêneros - as sexualidades - e as diferenças: aproximações e distanciamentos.** 227 f. Tese (Doutorado em Educação para as Ciências e a Matemática). Centro de Ciências Exatas (UEM). Maringá, 2018.

CORRÊA, Walmor. **Cirurgia da Ondina**, 2013. Disponível em: <http://www.walmorcorrea.com.br/obra/cirurgia-da-ondina/>. Acessado: 30 ago. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34,1997.

GONZALEZ, Lélia. **O papel da mulher negra na sociedade brasileira.** Los Angeles: Spring Symposium the Political Economy of the Black World, 1979. Mimeo.

HOOKS, bell. **Não sou eu uma mulher** - Mulheres negras e feminismo. 1ª Ed. 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Disponível em: <https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-

-uma-mulher_traduzido.pdf>. Acessado: 30 ago. 2020.

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

IRWIN, Rita L. *A/r/tography as metonymic, metonymic, metissage. In:* IRWIN, Rita L.; COSSON, Alex de (Orgs.). ***A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry.*** Vancouver: *Pacific Educational Press*, 2004, p. 27-38.

LEITE, Ilka Boaventura. Branquitude: a mais nítida face do racismo no Brasil e no mundo. *In*: CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. **Branquitude:** dilema racial brasileiro. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020, p. 13-16.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, no. 22, vol. 3, p. 935-952, 2014.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF,** no. 34, p. 287-324, 2008.

OYEWÙMÍ, Oyéronké. ***The invention of women.*** *Minneapolis: University of Minnesota Press. 1997.*

PAULINO, Rosana. **A permanência das Estruturas**. 2017. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/a-permanencia-das-estruturas>. Acessado: 30 ago. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos,** Marília, ano 17, no. 37, p. 01-25, 2002.

SEGATO, Rita Laura. ***La crítica de la colonialidad em ocho ensayos.*** *Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.*

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TRUTH, Sojourner. **E não sou uma mulher?** 1851. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acessado: 30. ago. 2020.

11

11

O corpo gordo na novela *Carrossel* e a Pedagogia Cultural

Giane Rodrigues de Souza de Andrade[1]

A sociedade moderna entra no século XXI de uma maneira diferente, e o que a distingue da modernidade são as formas de interações históricas dos seres humanos, que são contínuas e compulsivas e estão em constante modernização (BAUMAN, 2001).

Para distinguir essa modernidade duas mudanças se destacam. A primeira se refere à queda da utopia moderna, ao fim da crença de que vivemos numa sociedade boa, justa, estável e segura. A segunda mudança foi a fragmentação do indivíduo em aspectos éticos e políticos, com foco no discurso do direito de cada um de escolher a melhor forma de viver e ser feliz (BAUMAN, 2001).

As transformações sociais, culturais e políticas estão vinculadas à transição de uma sociedade sólida para uma modernidade líquida e é neste contexto que a globalização ganha força. A globalização é um processo irreversível que tanto une os indivíduos quanto divide e afeta as pessoas, inclusive na questão da identidade (BAUMAN, 1999).

A mobilidade é uma característica desse processo de globalização que, nas palavras de Bauman (1999), tem um papel muito importante na sociedade e nos meios de comunicação. O autor explica que o transporte da informação desenvolveu-se de forma independente dos seus portadores, ou seja, a informação chega por múltiplos es-

[1] Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá- (PPE-UEM). giane_rsa@hotmail.com.

paços. "O movimento da informação ganhava velocidade num ritmo muito mais rápido que a viagem dos corpos ou a mudança da situação sobre a qual se informava" (BAUMAN, 1999, p. 19).

Os meios de comunicação se fortalecem e estabelecem conexões diretas na vida dos seres humanos, oferecendo discursos e relações de poder (KRUSE, RIBEIRO, SILVA, 2009). A mídia (especificamente a novela) veicula um discurso que contribui para a produção de identidades por meio da representação e exerce uma Pedagogia Cultural, isto é, a denominação utilizada para caracterizar uma pedagogia que acontece além dos espaços escolares e que opera, por meio de artefatos culturais, estratégias voltadas para produzir e reproduzir comportamentos, valores, hábitos, atitudes, modos de ser, modos de ver, oferecendo conhecimentos e constituindo identidades. Já na década de 1930 os/as pensadores/as da Escola de Frankfurt analisavam as produções culturais difundidas pelos meios de comunicação de massa. Uma das críticas se referia às produções da indústria cultural por ser ela um [...] instrumento de alienação e massificação da sociedade" (TERUYA, 2008, p. 2).

Na vertente dos Estudos Culturais os/as autores/as consideram a existência de diferentes formas de educar que vão além do contexto escolar. A Pedagogia Cultural ocorre em diferentes espaços culturais e sociais, não se limitando às instituições escolares. "Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc." (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p. 14).

Na mesma perspectiva as autoras Accorsi e Teruya (2014, p. 1) destacam que,

> [...] a propaganda é uma forma de educação, enquanto ela exibe valores e emoção também transmite concepções de mundo, estilos de vida e olhares sobre a realidade. Por isso, não há como afirmar que as instituições de ensino tradicionais como a escola e a universidade são os únicos espaços de aprendizagem. Longe disso, pois o contato com a mídia, mesmo sem qualquer mediação docente, é capaz de propiciar o saber, o que pode ser um fator positivo ou negativo para a formação das identidades ou subjetividades humanas.

As organizações que produzem as pedagogias culturais não se configuram como educativas, mas atuam com ênfase no entretenimento e no comércio, configurando-se como uma publicidade que visa ao consumo (WORTMANN, 2010). Grandes corporações internacionais responsáveis pelo capital mundial exercem influência nas produções culturais. Essas produções culturais geram representações que, por meio de imagens, entretenimento, identificações e desejos, produzem identidades de si e do outro, e são organizadas conforme uma interpelação afetiva e ideológica (GIROUX, 2013). O autor aponta que

> [...] as práticas culturais são produzidas e reproduzidas numa variedade de locais sociais, e o peso de sua 'gravidade social' se manifesta na forma como elas estão inscritas no corpo, como movem as pessoas à ação e colocam limites à gama de possibilidades através das quais os indivíduos negociam suas identidades e seu sentido de agência social (GIROUX, 2013, p. 132).

Discorrer sobre o conceito de Pedagogia Cultural é ampliar a noção de pedagogia. A Pedagogia Cultural está vinculada a outras práticas culturais que operam no cinema, no teatro, na publicidade, na televisão e em outros espaços. É cultural porque está relacionada à regulação de processos simbólicos significativos que podem ser aceitos, distorcidos, contestados, absorvidos, ampliados ou negados (WORTMANN, 2010).

As ações exercidas pela Pedagogia Cultural produzem conteúdos sem a intervenção dos(as) professores(as) ou dos gestores, e acontecem independentemente da intenção dos produtores culturais (WORTMANN, 2010). Como metáfora, a Pedagogia Cultural Corporativa faz sua tarefa de casa e os(as) professores(as) da nova modernidade se configuram nas propagandas que produzem formas educacionais substituindo as atividades da sala de aula por histórias, fantasias, realidades virtuais, livros, heróis na TV - enfim, por uma série de artefatos que garantem o prazer e a diversão para serem consumidos por adultos e crianças (KINCHELOE; STEINBERG, 2001). Neste contexto, o consumo oferece o poder para produzir o

prazer, reforçando a ideia de que "somos aquilo que consumimos", e o efeito desta inconsciente sensação produz na criança identidades e subjetivações (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p. 20).

Por meio de seus espetáculos a mídia revela quem tem poder, quem tem a força, ela interpreta e legítima poderes da hegemonia e sugere aos que não têm poder que se conformem. "Numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e muitas vezes não são percebidas como Pedagogia Cultural" que nos ensina a pensar, sentir, desejar ou não (KELLNER, 2001, p.10).

A cultura da mídia é uma cultura que propaga imagens e espetáculos que enredam a vida cotidiana, dominam o tempo, moldam opiniões e comportamentos políticos e sociais e fornecem o material para a construção de identidades, sendo um campo de batalha entre grupos sociais importantes e ideológicos que lutam pelo domínio, e as pessoas vivenciam essas disputas por meio dos discursos, das imagens e espetáculos difundidos pela mídia (KELLNER, 2001).

Indústrias culturais como o rádio, a televisão e o cinema oferecem padrões de raça, de nacionalidade, de sexualidade, do que é ser um homem ou uma mulher, rico ou pobre, bom ou mau, moral ou imoral, positivo ou negativo. As narrativas dos discursos da mídia fornecem recursos para produzir uma cultura global (KELLNER, 2001).

A televisão pode ser vista como um deserto de imagens utópicas que pela velocidade das informações anestesiam os significados, e desta forma as imagens podem nos deixar indiferentes e descentrar os significados (KELLNER, 2001). Como a televisão é uma das indústrias culturais que provocam mudanças nas identidades, interferindo na subjetividade do ser humano, e como ela se instala no meio social da educação com recursos culturais capazes de educar (PENTEADO, 1999) e é conceituada como Pedagogia Cultural, ela é o foco deste estudo para problematizar a mídia e a educação.

Cada indivíduo assiste à televisão de uma maneira, "[...] para alguns ela é apenas uma colagem fragmentada de imagens [...]". Outros utilizam os recursos do controle remoto para viajar pelos canais, não param para assistir nenhum programa. As imagens são

desconectadas, aqueles que acompanham uma programação não se aprofundam nas leituras das imagens. Os anúncios e os comerciais não são significativos e se tornam fluidos e ainda existem aquelas pessoas que não se lembram da reportagem que assistiram no dia anterior (KELLNER, 2001, p. 303).

Como as pessoas assistem regularmente aos programas televisivos, acompanham séries e novelas, buscam conhecimentos e informações de seus ídolos, modelam seus comportamentos e consomem produtos veiculados pela mídia, a televisão desempenha um papel fundamental na arte de governar (KELLNER, 2001). Segundo o mesmo autor,

> [...] quando tal gerenciamento da mídia se associa com as tendências da TV para fragmentar e descontextualizar as edições que escolheram cobrir, os eventos são muitas vezes destituídos do seu significado. Crianças que dependem da TV para o lazer têm uma visão distorcida de mundo (KELLNER, 2001, p. 303).

O currículo da televisão para crianças foi elaborado para atender aos interesses comerciais que comandam a cultura infantil da mídia, visando aumentar a audiência e assim auferir lucro com a divulgação dos anúncios publicitários. Não existe transparência nas publicidades da televisão e dos filmes, as mensagens são emitidas com a intenção e o interesse de quem produz. "A democracia pega carona na lógica do capital" (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p. 24).

A linguagem audiovisual apresentada nas narrativas dos programas televisivos e dos produtos comerciais interfere na subjetividade da criança, que é levada a consumi-los. Os artefatos da cultura da mídia instigam a população infanto-juvenil a consumir seus produtos. Assim como os desenhos animados, os programas infantis e as telenovelas se utilizam de uma linguagem familiarizada para distrair as crianças (TERUYA, 2008).

Nesta perspectiva, a televisão utiliza processos diferentes para engendrar formas de educar o público, de construir discursos, de produzir significados e identidades, pois a mídia dispõe de modos específicos para atingir diferentes públicos. A mídia estabelece

quem são os diferentes e como eles se apresentam - por exemplo, "[...] os adolescentes brasileiros, os drogados, as modelos publicitárias, as mulheres trabalhadoras das grandes cidades, os símbolos sexuais do momento, [...], entre tantos outros construídos muitas vezes como sujeitos infames" (FISCHER, 2001, p. 590).

Dessa maneira a publicidade também educa, especialmente as propagandas endereçadas às crianças. A publicidade é um poderoso artefato cultural e pedagógico que por meio do recurso da representação, constitui identidades culturais, produz valores, regula comportamento e modos de ser (SABAT, 2001).

A linguagem da publicidade interpela diariamente as escolhas e as decisões, produzindo identidades e operando na subjetividade do indivíduo (COSTA, 2003). É preciso ficar atento. A peça publicitária que propaga produtos de beleza oferece representações de homens, mulheres e crianças e, ao mesmo tempo, constrói o gênero adequado a cada sexo (SABAT, 2001).

Desse modo, não há dúvida quanto ao poder da mídia e da interpelação da televisão, que está nas mãos de grandes corporações que visam ao lucro. Os produtores de televisão investigaram a vida das crianças para constituir novas identidades de consumo (KINCHELOE; STEINBERG, 2001). É importante ressaltar que, para fugir da realidade, a cultura infantil apela à televisão para prender as crianças em sua imaginação.

Dessa forma, no contexto em que vivemos não é possível ignorar os diferentes espaços de ensino e aprendizagem que vão além dos muros da escola, pois proporcionam informações e múltiplos conhecimentos, contribuindo para a divulgação de estereótipos e a construção de identidades. Portanto, justifica-se essa temática no campo educacional para desvelar os conteúdos ensinados pela mídia por meio de sua pedagogia cultural e que adentram as escolas na linguagem dos alunos, e nesse sentido, trabalhar com os docentes esses significados em formação continuada torna-se essencial. Com objetivo principal de analisar os discursos e as representações presentes nas pedagogias culturais da mídia televisiva, por meio dos comportamentos dos personagens de uma novela infantil, sob a perspectiva dos Estudos Culturais.

Material e métodos

O percurso metodológico da pesquisa desenvolveu-se por meio das descrições e análises realizadas. Investigo as pedagogias culturais oferecidas por uma novela infantil, os modos de ser, de ver e de produzir representações da cultura infantil, na perspectiva dos Estudos Culturais.

Para analisar as cenas da novela e identificar as representações oferecidas por esta mídia televisiva, o critério de escolha foi um recorte dos cinco primeiros capítulos da novela, considerando que os personagens são apresentados ao público nos primeiros capítulos. A análise baseou-se nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e o método escolhido foram os "Modos de Endereçamento" estudados por Elizabeth Ellsworth (2001). O conceito de Modos de Endereçamento é utilizado para analisar uma abordagem cinematográfica. Nos estudos de cinema as narrativas dos filmes são feitas de acordo com o seu público, com base no argumento de que o espectador deve identificar-se com a história assistida, pois só assim o filme terá efeito (ELLSWORTH, 2001). Essa teoria é sempre direcionada ou para a preferência de seu público ou para o público que os/as autores/as querem atingir. No entanto, quando o Modo de Endereçamento não é direcionado, o espectador coloca-se numa posição para projetar-se (ELLSWORTH, 2001, p. 23):

> A posição que um espectador ou uma espectadora "assume" em relação a um filme, e a partir da qual ele ou ela dá sentido ao filme e dele extrai prazer, muda drasticamente, dependendo [...] dos modos de endereçamento que possam estar disponíveis.

A partir do posicionamento do público pode se desenvolver o processo de negociação, em que o receptor cria situações para consumir. O receptor, ao receber a mensagem, pode identificar-se ou não com o conteúdo da mensagem. Não importa quanto o filme enderece para o seu público, ele sempre terá uma resposta (ELLSWORTH, 2001). Não obstante, assim como as narrativas de um filme são estruturadas a partir do Modo de Endereçamento, este se interessa em analisar como o processo de fazer e assistir o filme estão envolvidos na dinâmica social e nas relações de poder (ELLSWORTH, 2001).

A novela infantil, endereçada aos (as) alunos (as), também pode ser responsável pela construção de conhecimentos, pela produção de identidades e diferenças e por práticas discursivas hegemônicas. Desta forma, selecionei as cenas dos personagens estereotipados apresentados e todos os conflitos vivenciados na primeira semana da novela. Descrevi as cenas e as intervenções realizadas tanto pelos funcionários quanto pelos (as) alunos(as) da escola. Posteriormente analisei e identifiquei as discussões dos autores culturais.

A proposta de Hall (1980) era pensar o processo de comunicação com a ideia de circularidade produzida e sustentada por cinco momentos. Desse modo, o autor sugere entender as mensagens emitidas pelos meios de comunicação como mercadoria que circula, comparando-as ao sistema capitalista e destacando-as como um circuito. Para Hall, nesta ideia circular, o modelo de codificação e decodificação desconstrói a ideia de linearidade. A produção da mensagem não é um processo transparente como pensavam os modelos anteriores de pesquisa, os quais viam a comunicação como modelo unidirecional.

Os processos de emissão e recepção são constituídos de signos específicos, que se expressam nos momentos de construção de sentidos diferentes. O significado da mensagem passa por diferentes formas de leitura. O processo de circulação e distribuição do produto, que é a mensagem, ocorre por meio do discurso. Para gerar efeitos, o discurso deve ser transformado em prática social, e se não fizer sentido para o leitor, não haverá consumo. "Se o sentido não é articulado em prática, ele não tem efeito" (HALL, 1980, p. 388). O significado não é fixo, porque cada estrutura de sentido está em um grau de compreensão. Na hora da troca comunicativa o codificador e o decodificador podem interpretar conforme seus códigos de identidade e não identidade (HALL, 1980).

Os momentos de codificação e decodificação são distintos em relação ao processo comunicativo, de forma que qualquer acontecimento é transformado em discurso, em narrativa, para depois se tornar um evento comunicativo. Este processo passa pelas regras formais da linguagem e da produção simbólica da codificação (HALL, 1980).

Nessa perspectiva, o processo comunicativo televisivo se constrói por meio de uma estrutura de produção que, além de ser formada por

uma infraestrutura e exigir habilidades técnicas, é permeada de ideologias profissionais, conhecimento institucional, suposições sobre audiência, entre outros fatores, é constituída por meio dos discursos socioculturais, políticos e dos sujeitos que emergem (HALL, 1980).

O signo televisivo é complexo e engloba dois tipos de discurso: o visual e o auditivo. Além disso, ele possui propriedades que remetem à representação da realidade e é difundido pela linguagem. O que vemos e ouvimos é produzido nos discursos operacionalizados por códigos linguísticos. Segundo Hall (1980, ps. 392-393), "O 'conhecimento' discursivo é o produto não da transparente representação do 'real', mas da articulação da linguagem em condições e relações reais. Assim, não há discurso inteligível sem a operação de um código". A linguagem utilizada para privilegiar representações de grupos hegemônicos exclui grupos sociais que foram historicamente subordinados. Estas representações se evidenciam na construção de identidades individuais e sociais (GIROUX, 2013).

Nesta abordagem dos Estudos Culturais é possível investigar sobre a relação entre educação, mídia televisiva e identidade, utilizando-se como objeto de estudo uma análise de imagem e mensagem, por exemplo, de filmes, sites da internet, fotografias ou programas televisivos (TERUYA, 2009).

Das interrogações possibilitadas pelas análises, examinei as regularidades e variabilidades das imagens, das falas, dos gestos e dos olhares das atrizes e dos atores. Deste modo, ao articular a questão norteadora com as indagações das análises e as discussões teóricas, emergiram três eixos analíticos das falas dos personagens da novela.

No primeiro eixo analítico, analiso os endereçamentos oferecidos pela narrativa da novela que relacionam os personagens infantis com a comida, os quais são marcados nas imagens e nas falas dos personagens.

No segundo eixo analisei como os outros personagens se posicionam em relação aos personagens que são diferentes em relação ao corpo, refletindo sobre a hierarquia de uma identidade hegemônica, a produção da diferença e da violência simbólica e a representação do corpo obeso da personagem como um desvio de padrão de beleza.

No terceiro eixo analítico, analiso os modos de endereçamento sugeridos pelos comportamentos e falas dos personagens. Na aná-

lise, problematizei a constituição de identidade e a manutenção de subjetividade, por meio da contestação de frases valorativas do que é ser romântico e antirromântico.

Resultados e discussões

Nas análises do primeiro eixo, evidenciou que os personagens dialogam identificando a gordura de alguns personagens com os estereótipos da comida e que é uma relação intencional cultural e socialmente construída como um instrumento pedagógico.

Fischer (2001) propõe que educadores e estudantes analisem como as produções midiáticas operam pedagogicamente formas de agir, de sentir, de ver, de atribuir valores, de produzir subjetividades e representações, pois a mídia "produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à "educação" das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem" (FISCHER, 2001, p.153). Considerando que as pedagogias culturais da novela ensinam modos de ser e oferecem modos de ver, identifico que as narrativas da novela vêem a comida e o comportamento compulsivo dos personagens como representação de obesidade, naturalizando ações e hábitos alimentares e produzindo a ideia de que criança com corpo gordo só pensa em comida. Desta forma constitui-se uma identidade que apresenta o corpo como diferença em relação às outras pessoas.

No segundo eixo analítico refleti como a hierarquia de uma identidade inferioriza aqueles que possuem uma diferença em relação aos que estão fora do padrão de identidade normal de beleza. Nas narrativas dos personagens foi reforçada a naturalização do magro como condição normal de corpo, e o obeso como diferença e desvio. A produção cultural do corpo é marcada pelas imagens da cultura visual e seus discursos que interpelam os comportamentos cotidianos. "As imagens exercem poder sobre as mulheres e meninas porque ensinam como devem ser os seus corpos" (NUNES, 2010, p. 116).

A dimensão estética que envolve a problemática da representação

na novela é fixada nas falas dos personagens. Além disso, a imagem dos personagens é associada ao comportamento. Nas análises desse eixo temático identifiquei que a representação de obesidade oferecida pela Pedagogia Cultural da novela foi construída no discurso de que o corpo gordo é reconhecido pelo outro como o diferente, associando-lhe características que constroem a identidade do personagem.

Por fim, no terceiro eixo analítico, as constantes marcações das falas dos personagens foram fundamentais para problematizar e analisar este eixo, porque denotam que, tanto nas situações em que os personagens sentem-se felizes quanto em momentos de reprovação, eles utilizam o termo romântico como representação do ideal e antirromântico como sentimento de reprovação.

A identidade e a subjetividade constituem o que está em nosso consciente e inconsciente. "A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós" (WOODWARD, 2007, p. 55).

Silva (2007, p. 91) evidencia que é "por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido", representar significa apresentar a identidade. Nas falas dos personagens analisados o poder foi representado quando definia e determinava a identidade e a diferença.

Afirma Hall (2007, p. 109) que a questão da identidade faz parte do processo de articulação entre os sujeitos e as práticas discursivas e que ela pode ser estratégica e posicional. "É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos"

No modo de endereçamento é impossível ajustar o estudante ideal com o real, as relações sociais e as psíquicas, a educação multicultural e os sentimentos dos(as) alunos(as) em relação à raça, à etnia e ao gênero, assim como o endereçamento da novela e a interpretação do espectador (ELLSWORTH, 2001). As narrativas da novela endereçam ao seu público infantil as representações de identidade, diferença, obesidade, modos de ser e de ver e padrões de beleza, posicionam as crianças e configuram uma Pedagogia Cultural que precisa ser analisada.

Além disso, a ideia de que a educação no mundo contemporâneo se dá em outros espaços além da escola é recorrente no campo dos estudos dos teóricos culturais, os quais nos apresentam lugares estratificados de aprendizagem. As pedagogias culturais oferecidas pela mídia estão nos desenhos animados, nos filmes, nos programas infantis, nas revistas e nas novelas, os quais interpelam as práticas pedagógicas dos(as) professores(as), tornando-as limitadas (COSTA, 2003). Por outro lado, as imagens de identidade e diferença que os docentes trabalham em sala de aula são diferentes das representações de infância e adolescência que os(as) alunos(as) identificam na mídia.

Considerações finais

Diante dessa investigação foi possível constatar que a mídia constrói identidades e diferenças que marcam os sujeitos e produzem subjetividades por causa da Pedagogia Cultural que produz o seu modo de ser. Não tive a pretensão de destacar a novela como maléfica ou uma Pedagogia Cultural negativa, embora, na Educação, seja um costume buscar receitas prontas, fórmulas mágicas. Meu objetivo foi desvelar um caminho para refletir sobre a identidade, a diferença, a padronização dos corpos e a naturalização dos acontecimentos, e revelar uma violência simbólica. A proposta é desestabilizar verdades, desconstruir conceitos e inquietar outros educadores, pois é possível pensarmos e olharmos de outras formas as culturas silenciadas que envolvem a Educação.

Concordo com o pensamento de Teruya (2009) de que as transformações desenvolvidas culturalmente valorizam a aparência corporal e a mídia cumpre o papel de levar as pessoas a adotarem padrões ideais e acríticos na busca pelo corpo saudável e magro, interpelando-as com seu discurso persuasivo.

As análises revelaram que as narrativas da novela naturalizam hábitos alimentares e associam o corpo gordo com a comida com uma visão estereotipada, pois a identidade dos personagens foi marcada por adereços, objetos e comportamentos que sempre remetiam

à comida, principalmente à comida calórica. Dessa forma, a mídia reforça modos de ver, de ser, de pensar e de falar que instauram falsas verdades sobre o padrão ideal de corpo. Nas análises identifiquei que, para vivenciar sua subjetividade e legitimar a identidade escolhida, o personagem constrói o seu mundo de sonhos e representações daquilo que é romântico ou não, com o intuito - mesmo que inconsciente - de resistir à violência simbólica produzida pelos outros. É nesse espaço de luta que o corpo gordo assume sua identidade, mas pergunto: será preciso brigar por um espaço?

Foi na perspectiva de educar o nosso olhar, desnaturalizar conceitos, problematizar representações e desenvolver a criticidade em relação às pedagogias culturais que procurei contribuir com a formação docente apresentando possibilidades de práticas pedagógicas que ajudem os(as) professores(as) a desestabilizarem e desacomodar certezas, identidades, diferenças, padrões e corpos produzidos culturalmente.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, F. A.; TERUYA, T. K. Olhares sobre a publicidade como Pedagogia Cultural. **Anais da Semana de Pedagogia (UEM)**. Volume 3, Número 1. Maringá: UEM, 2014. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2014/minicursos.html>. Acesso em: 12 ago. 2014.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas. **Revista eletrônica: a Página da Educação,** nº 127, out /2003. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=127&doc=9679>. Acesso em: 24 out. 2014.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In:* Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito, Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 114, 2001. p. 197-223.

GIROUX, Henry . Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. *In:* SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 85-103.

HALL, Stuart. Codificação / decodificação. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1980. p. 365 - 403.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In:* SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2007. p.103-133.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**: Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, EDUSC, 2001.

NUNES, Luciana Borre . **As Imagens que Invadem as Salas de Aula**: Reflexões sobre Cultura Visual. 1. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2010. 126p .

PENTEADO, H. D. O. **Televisão e Escola**: conflito ou cooperação?. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999. v. 1. 171p.

RIBEIRO, R. G.; SILVA, K. S.; KRUSE, M. H. L. O corpo ideal: a pedagogia da mídia. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 71-76, mar. 2009.

SABAT, R. Pedagogia Cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 1, p. 4- 21, 2001.

SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Stuart Hall, Kathryn Woodward**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. Introdução. *In:* STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Org.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TERUYA, T. K. Cultura da mídia e do consumo na educação infantil. *In:* SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO – PEDAGOGIAS SEM FRONTEIRAS, 3, 2008, Canoas. **Anais**. Canoas: ULBRA, 2008.

TERUYA, T. K. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. *In:* MACIEL, L. S. B.; MORI, N. N. R. (Org.). **Pesquisa em Educação**: múltiplos olhares. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, SP: Vozes, 2007. p. 7-72.

WORTMANN, M. L. (**Re)inventando a Educação a partir dos Estudos Culturais**: notas sobre a emergência da proposta de articulação entre esses dois campos no ambiente universitário gaúcho. Porto Alegre, 2010.

12

12

Corpos (in)decentes nas mídias: pedagogias culturais na formação docente

Samilo Takara[1]

A Educação como fenômeno e produto das relações de saber/poder que instaura, organiza, sistematiza, produz, regula e avalia corpos e vidas é, também, um resultado da posição espacial e temporal. Essas condicionantes nos permitem, de formas complexas, plurais e provisórias, pensar acerca das dimensões sociais, culturais, políticas, éticas e estéticas que nos educam sobre os modos de ser, estar e agir no mundo.

Inseridas nesse campo, a Formação Docente, as Mídias na Educação e as contribuições dos estudos de Gênero e Sexualidade são áreas interseccionadas nesta discussão. Os discursos que nos constituem como sujeitos da Educação também acionam e mobilizam modos de agir nos espaços educativos escolares que são ensinados nos cursos de Formação Inicial de professoras e professores acerca das maneiras como devemos ser como aquelas/es que educam pessoas e, também, aos educadores das/os professoras/es.

Docência e decência se confundem, bem como são resultados de

[1] Professor Adjunto do Departamento de Educação e da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola no *Campus* Rolim de Moura e do professor permanente na linha de Formação Docente do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação no *Campus* José Ribeiro Filho da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pós-Doutorado em Comunicação (UEL/PR). Doutorado e Mestrado em Educação (UEM/PR). Graduado em Comunicação Social - Jornalismo (Unicentro/PR). e-mail: samilo@unir.br.

processos de construções históricas sobre as representações culturais de professoras/es no decorrer da constituição do discurso sobre a Educação. A atuação docente não é valorizada como campo de trabalho e prática política dos mesmos modos que nos encontramos em outras condições de produção de sentidos e significados nestes tempos.

Tendo como horizontes os trabalhos de Accorsi (2018) e França (2014) temos a dimensão de gênero e sexualidade como um dos elementos que precisamos trabalhar na formação inicial e continuada de professoras/es. As provocações nos auxiliam a mudar perspectivas produzidas de forma enrijecida sobre a figura docente como uma figura descorporificada com diz hooks (2013).

> Nós, professoras e professores, raramente falamos do prazer de Eros ou do erótico em nossas salas de aula. Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente [...] O mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido [...] O que se faz com o corpo na sala de aula? Ao tentar recordar os corpos de meus professores e professoras, eu me sinto incapaz de lembrar deles. Eu ouço vozes, lembro de detalhes fragmentados, mas muito pouco de corpos inteiros (HOOKS, 2013, p. 115).

Os corpos que participam do espaço escolar nas posições docentes são corpos que também estão esquadrinhados pelo poder/saber que estrutura as práticas e os modos de ser e de agir. Entremeados em cultura, os corpos e suas organicidades ganham sentidos diferentes. Atravessam essas corporalidades e constituem significados e sentidos às dimensões de gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, e localização geográfica. Ser docente também é uma das localizações que produzem corpos e formas de vida.

Entremeadas às possibilidades discursivas que orientam, organizam e produzem modos de ser e de agir, as mídias contemporâneas corroboram a construção de representações e realizam a manutenção de sentidos que inscrevem os modos de compreender os outros e a si. Desse modo, as produções discursivas jornalísticas, publicitárias, de

séries, filmes, livros, *podcasts* e perfis nas redes sociais produzem interpretações sobre as posições docentes e seus modos de agir e de ser.

> Um professor com capa puída pareceria um impostor e não um professor de verdade. Um professor tem que ter uma postura sobre as coisas das quais ele fala, tem de saber manter uma posição. E se veste uma toga, qualquer impostura pode se apresentar como se fosse uma postura e qualquer posição pode se converter em imposição. Mas se veste uma capa puída, se não tem posturas para impostar, nem posições para impor, se não se enxerga bem a sua toga, quem vai lhe prestar atenção? (LARROSA, 2010, p. 168).

As representações de professoras e professores são constituídas e produzem modos de nos relacionarmos com a ideia do que é conhecimento, saber, poder e, ao mesmo tempo, abrem brechas para que outras representações sobre a docência sejam possíveis. Ao reconhecermos as figuras de professoras e professores nas mídias temos exemplos que oferecem estereótipos acerca da dimensão docente e de suas práticas e formas de vida.

É plural o modo como as posições docentes são apresentadas nos espaços midiáticos: sabedoria, inteligência, afetividade, seriedade, ideologia e política são elementos adjetivos que aparecem produzidos pelos marcadores sociais e culturais que indicamos anteriormente. Assim, uma mulher professora é representada na mídia por questões afetivas mais do que pelas representações de sabedoria e inteligência.

Homens afetivos nas funções docentes também não são costumeiramente encontrados nos discursos midiáticos que representam professores e professoras. Problematizar as representações de corpos (in)decentes na função docente é, também, oferecer condições de pensarmos e discutirmos como as representações de professoras e professores perpassa elementos vinculados às dimensões de gênero, sexualidade, raça, etnia, geração e localização geográfica.

Romper com representações prontas de professoras e professores é oportunizar espaço de discussão para uma formação docente que reconheça a necessidade de mobilizar discursos dissonantes, expor expressões estereotipadas e propor outras formas do fazer docente. A Educação como fenômeno e como discursos

produz formas de agir como docentes. É necessário questionar as possibilidade de ações prontas a serem executadas e as formas de invenção que escapam das estereotipias.

Desestabilizar a ideia de que a prática pedagógica é uma forma ritualística de realizar os processos de ensino e as dimensões das experiências de aprendizagem é, também, reconhecer a dimensão coletiva da prática da sala de aula. Expor os desconfortos que desestruturam uma lógica uníssona sobre as representações de professoras e professores é pensar sobre as (in)decências necessárias para gerar outras possibilidades de ser do corpo docente.

A disseminação e produção da representação de docentes nas mídias constituem uma parte da Formação de Professoras e Professores que precisa de ampla discussão que é a possibilidade de representação e de problematização da identidade docente. Ao aproximar os conceitos de identidade e representação, discute-se com base nas proposições desenvolvidas por Hall (2000; 2016) em que o autor expõe acerca das condições culturais de produções dos sentidos.

Desse modo, ao propor a leitura da identidade, o autor explica que "[...] é um desses conceitos que operam 'sob rasura', no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas" (HALL, 2000, p. 104). E, a representação, seria desse modo, não "[...] uma prática simples, tampouco transparente como inicialmente aparenta ser", mas corrobora a complexidade das formas como os sentidos são produzidos e oferecem leituras sobre o mundo, o outro e sobre nós (HALL, 2016, p. 28).

> Como sabemos, *to be frame* (ser enquadrado) é uma expressão complexa em inglês: um quadro pode ser emoldurado (*framed*), da mesma forma que um criminoso pode ser *incriminado* pela política (*framed*), ou uma pessoa inocente (por alguém corrupto, com frequência a polícia), de modo que cair em uma armadilha ou ser incriminado falsa ou fraudulentamente com base em provas plantadas que, no fim das contas, "provam" a culpa da pessoa, pode significar *framed*. Quando um quadro é emoldurado, diversas maneiras de intervir ou ampliar a imagem podem estar em jogo (BUTLER, 2015, p. 23).

A docência e suas práticas também são enquadramentos e atuam no processo de constituição de representações que envolvem não apenas os fazeres e os saberes de atuação pedagógica, mas também uma dimensão de produção de sentidos que emolduram os modos de pensar e de agir na docência. Larrosa (2010) trata do caráter de pregador do pedagogo como uma posição de manutenção de sistemas de saber/poder. Desse modo, retomamos a contribuição de Butler (2019, p. 28-29) para pensar que a construção de formas de ser e de agir, bem como de pensar e de identificar-se e representar-se é parte de "[...] um processo temporal que opera pela reiteração de normas"

É desse lugar que a autora reposiciona um desconforto que encontramos também no processo de formação de professoras e professores: sujeito como aquele que tem atributos de gênero, sexualidade, raça, etnia, localização geográfica, geração, classe e outros marcadores culturais e sociais. Inverter essa posição para pensar na constituição como processo histórico, tal como Butler (2019) nos ensina, seria reconhecer que essas categorias antecedem a posição-de-sujeito.

Foucault (2009) fala sobre a inscrição dos discursos e o ato de deles participar como um modo de reconhecer as condições de produção que o discurso promove nos corpos, nas subjetividades e nas práticas sociais e culturais. Assim, podemos compreender que um sujeito não é generificado, ou racializado, ou sexualizado, ou localizado geograficamente, mas o inverso: o gênero, a raça, a sexualidade e a localização geográfica produzem as posições do sujeito.

Docência e docilidade também se aproximam. Docilizar o corpo docente é uma forma de gerar uma perspectiva da Educação que inscreve a possibilidade de ser professora e professor como um corpo normalizado. Corpo a serviço de um sistema de representação que despotencializa a pluralidade, as diferentes formas de ser e de agir no mundo e que inscreve uma lógica de representação homogênea.

> Um corpo bem disciplinado é a base de um gesto eficiente [...] a codificação instrumental do corpo. Consiste em uma decomposição do gesto global em duas séries paralelas: a dos elementos do corpo que serão postos em jogo (mão direita, mão esquerda, diversos dedos da mão, joelho, olho, cotovelo etc.), a dos elementos do objeto manipulado (cano, alça de

> mira, cão, parafuso etc.); coloca-os depois em correlação uns com os outros segundo um certo número de gestos simples (apoiar, dobrar; finalmente fixa a ordem canônica em que cada uma dessas correlações ocupa um lugar determinado. A receita tradicional dá lugar a prescrições explícitas e coercitivas. Sobre toda a superfície de contato entre o corpo e o objeto que manipula, o poder vem se introduzir, amarra-os um ao outro. Constitui um complexo corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina. Estamos inteiramente longe daquelas formas de sujeição que só pediam ao corpo sinais ou produtos, formas de expressão ou o resultado de um trabalho. A regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei de construção da operação. E assim aparece esse caráter do poder disciplinar: tem uma função menos de retirada que de síntese, menos de extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção (FOUCAULT, 1987, p.130-131).

Embasados pela perspectiva foucaultiana de docilização e vigília dos corpos, pensar as (in)decências de corpos docentes é provocar a problematização de outras maneiras de se pensar as possibilidades de ser professora e professor na contemporaneidade. As relações entre identidade, representação e cultura contribuem para que ao vislumbrarmos outros corpos e outras formas de vida na posição docente, diferentes formas de ser, estar e agir possam criar possibilidades de repensar a docência e suas possibilidades de questionar a lógica da indecência que é afastada da prática educativa.

Chamamos de indecentes todos os corpos que colocam em xeque a normalidade das mais diferentes formas possíveis. A proposta desta discussão é problematizar a posição docente como um lugar de corpo que se coloca a fim da padronização das formas de ser e de agir no mundo. Pensar a posição docente como uma oportunidade de desarticulação da lógica normalizada da sociedade e criar outras formas de interpretar a cultura e a educação são estratégias que desarticulam um sistema que faz a manutenção da normalidade pelas práticas docentes.

> Poderia a linguagem simplesmente referir-se à materialidade, ou seria a linguagem também a própria condição sob a qual a materialidade pode aparecer? Se a matéria cessa de ser matéria uma vez que se torna conceito, e se um conceito acerca da exterioridade da matéria em relação à linguagem nunca é ab-

> soluto, então qual seria o estatuto desse "fora"? Seria ele produzido pelo discurso filosófico de modo que efetuasse a aparência de sua própria sistematicidade exaustiva e coerente? O que fica de fora da propriedade filosófica para poder sustentar e assegurar as fronteiras da filosofia? E como esse recalcado poderia retornar? (BUTLER, 2019, p. 61).

As questões que a autora produz levam a discussão para a compreensão que a figura docente – e suas representações midiáticas – geram possibilidades de problematização do lugar da docência como uma prática de normalidade que também é produzida nas leituras de uma lógica que empreende um processo normalizador de corpos e formas de vida. Gerar outras questões acerca da posição da docência pode contribuir para conhecer outras experiências da docência e das indecências pedagógicas.

Outras expressões da docência

As figuras docentes presentes nas mídias em diferentes artefatos culturais como desenhos animados, filmes, novelas, notícias, reportagens e propagandas representam específicas de modos de ser, estar e agir. A mídia nos educa acerca do que é ser docente. A professora e professor como figura exposta na mídia é perpassada por ideias que foram constituídas nas relações culturais, sociais, econômicas, éticas, estéticas e que nos remetem a concepções da figura docente como um corpo docilizado.

Essas figuras binárias da docência sugerem a imagem decente e dócil de docente que precisa estar em determinada idade, agir de determinados modos, representar sentidos e incorporar a escola. Desde a figura da professora ou do professor sério, mau e que é compreendido como exigente até a doçura e a visão emocionada de professoras e professores como heróis e heroínas que salvam suas alunas e seus alunos das intempéries da vida.

"É nessa cultura que se desenvolve a pedagogia do herói, atualizada nestes tempos de altas performances, produzindo um jeito de ser professor e de docência que se coadunam com tal cultura" (FA-

BRIS, 2018, p. 210). A representação dessa figura que constitui a imagem da professora e do professor como um ideal pré-estabelecido que corresponde a docilização e a decência dos corpos docentes.

Entretanto, a prática docente não é exercida apenas por pessoas que estão inscritas no ideal normativo de professor e professora. As possibilidades de ser docente mudaram da ideia de uma pessoa que é exemplo de docilização e decência que impregnam em corpos que são homogêneos e hegemônicos nos espaços escolares. Outras formas de ser professora e professor geram outras possibilidades de pensar e de ser no mundo.

> Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador. Além de nos permitir lembrar de nós mesmos e nos recuperar, ele nos provoca e desafia a renovar nosso compromisso com uma luta feminista ativa e inclusiva. Ainda temos de fazer uma revolução feminista no plano coletivo. Sou grata porque, como pensadoras/teóricas feministas, estamos coletivamente em busca de meios para fazer esse movimento acontecer. Nossa busca nos leva de volta onde tudo começou, àquele momento em que uma mulher ou uma criança, que talvez se imaginasse complemente sozinha, começou uma revolta feminista, começou a dar nome à sua prática – começou, enfim, a formular uma teoria a partir da experiência vivida. Imaginemos que essa mulher, ou criança, estava sofrendo a dor do sexismo e da opressão sexista e queria que a dor fosse embora. Sou grata por poder ser uma testemunha, declarando que podemos criar uma teoria feminista, uma prática feminista, um movimento feminista revolucionário capaz de se dirigir diretamente à dor que está dentro das pessoas e oferecer-lhes palavra de cura, estratégias de cura, uma teoria da cura. Não há ninguém entre nós que não sentiu a dor do sexismo e da opressão sexista, a angústia que a dominação masculina pode criar na vida cotidiana, a infelicidade e o sofrimento profundos e inesgotáveis (HOOKS, 2013, p. 103-104).

As possibilidades de revisão das teorias feministas, dos estudos sobre negritudes e as relações étnico-raciais, as contribuições dos estudos que problematizam o viés neoliberal a partir de uma leitura de classes, as problematizações geracionais, as discussões que

versam sobre outras experiências de gênero e sexualidades, as produções de intelectuais trans e as críticas que essas contribuições e as experiências dissidentes que rompem com o ideal de uma docência decente abrem brechas para outras formas de pensar as possibilidades de ser professora e professor e a provocação de diferentes modos de construir ações docentes.

Diferentes corpos na posição docente corroboram outras formas de pensar a prática de professoras e professores aberta para outras possibilidades de agir no mundo. Ser outro e/ou de diferentes modos na posição da docência abre brechas para encontros diferentes com a representação da docência destacada da dimensão da decência. A lógica decente que corrobora uma normatização dos corpos e das subjetividades não oferece a compreensão de uma possibilidade de vivenciarmos os espaços da sala de aula de outros modos.

Assim, corpos docentes diversos oportunizam a problematização de práticas pedagógicas que foram enrijecidas no processo de manutenção dos sistemas de exclusão e evocam a necessidade de se questionar a política educacional que inscreve a gestão da escola, os conhecimentos estruturados do currículo, a revisão da posição da didática na atuação das professoras e dos professores e nos fazem questionar outros modos possíveis de pensar e atuar em práticas de ensino e as possibilidades de outras condições para as aprendizagens.

Encarar a prática docente como uma oportunidade de expor os machismos, os sexismos, as misoginias, as lgbtfobias e outras formas de discriminação é possível em uma ação pedagógica que corrobora a existência de outras figuras na posição docente. Foucault (1987, p. 240) traz sua análise do panóptico presente no espaço escolar – e em outras instituições – que esquadrinha corpos e subjetividades e gera uma dimensão de correção e de punição. Se naquele momento de sua análise, o pensador nos provoca a nos vermos como "[...] investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens", também é necessário problematizar que outros corpos na prática docente incomodam a lógica da vigilância, abrem espaços de representação.

Desse modo, diferenciamos a decência exigida pela imagem midiática de professor e professora para assumirmos a posição de uma ideia de responsabilidade. O respeito entre discentes e docentes precisa ser construído para além da ideia de autoridade da professora e do professor. Nas contribuições para pensar uma educação como prática da liberdade e da construção de comunidades escolares, hooks (2013) trata da necessidade de reconhecer a educação e a sala de aula como ações coletivas em que há o envolvimento de todas as pessoas presentes.

> "Respeito" significa, literalmente, "olhar para trás". É um olhar novamente. No contato respeitoso com os outros nos resguardamos de um olhar curioso. O respeito pressupõe um ver distanciado, um pathos da distância. Hoje essa atitude deixa uma vista sem distância, que é típica do espetáculo. O verbo latino spectare, que é a raiz da palavra "espetáculo", é uma amplificação do ver de maneira voyeurista que falta a consideração distanciada, o respeito (respectare). A distância distingue o respectare do spectare. Uma sociedade sem respeito, sem pathos de distância, conduz a sociedade do escândalo (HAN, 2018, p. 7).

Ao evocar uma reorganização que destitua a posição docente de um lugar decente, o reconhecimento da prática coletiva e da construção do respeito como vínculo na prática pedagógica encaminha o pensamento e a ação educativa a um trabalho coletivo. Assim, os corpos dissidentes das normas: pessoas não brancas, não cisgêneras, não heterossexuais, não pertencente as classes abastadas, não referências da autoridade pela perspectiva da idade e/ou da geração, não localizadas no eixo dos espaços geográficos referentes à ideia de locais de projeção científica são pessoas que movimentam uma lógica de posição docente para além do lugar de uma autoridade pela decência e geram outra posição: diálogo e respeito que constituem o centro de uma prática pedagógica comprometida com uma outra forma de educar.

Outros corpos e seus efeitos

A presença de outros corpos que fogem da decência da docência nos move para outras necessidades para pensar o fazer pedagógico e as representações midiáticas. Inicialmente, a proposta deste texto

era tratar das representações midiáticas de corpos e subjetividades que se distanciam da norma e provocar a discussão sobre as representações de docentes nos artefatos midiáticos.

Entretanto, ao acompanharmos as problematizações de Accorsi (2018) sobre a necessidade de pensar práticas educativas filóginas e as análises de hooks (2013), questões referentes à possibilidade da mídia parecem necessárias nesse diálogo acerca das representações de docentes e suas relações com a decência dócil da posição de professoras e professores nos discursos desses artefatos culturais.

Desse modo, antes de chegarmos à proposição analítica dos artefatos midiáticos, entendemos a necessidade de provocar quais representações são pré-concebidas da figura docente. Para tal, retomamos as discussões realizadas por Foucault (1988) ao analisar a obra do pintor René Magritte – *Isto não é um cachimbo* – para discutir a diferença entre semelhança e similaridade. Ao pensarmos em representação, é necessária a análise dos sistemas culturais e simbólicos disponíveis para nossas interpretações do mundo, dos outros e de si.

Compreender as possibilidades de representação e as pluralidades do sentido nos auxilia a compreender como os elementos que rompem com a forma normalizada da figura docente nos possibilita problematizar os modos de ser e de representar a docência nos espaços midiáticos e escolares. A construção discursiva está vinculada às possibilidades de dizer de um tempo e de uma cultura.

> [...] representação diz respeito à produção de sentido pela linguagem [...] Representar algo é descrevê-lo ou retratá-lo, trazê-lo à tona na mente por meio da descrição, modelo ou imaginação; produzir uma semelhança de algo na nossa mente ou em nossos sentidos [...] Representar também significa simbolizar alguma coisa, pôr-se no seu lugar ou dela ser uma amostra ou um substituto (HALL, 2016, p. 32).

E quem pode representar a função docente? Quais são as imagens que constituem nossa leitura sobre ser professora e professor? Compreendemos que pela ideia de uma decente docência dócil, estamos em leituras de representações que normalizam e silenciam as pluralidades que são as possibilidades de ser professora e professor

nos espaços sociais que frequentamos e que nos são ofertados. Corpos outros, subjetividades desviantes, possibilidades docentes indóceis e indecentes não são compreendidas como parte da dimensão pedagógica e não representam a função docente. Causam o estranhamento da norma e pulverizam problematizações sobre esse lugar que a professora e o professor ocupam.

Considerações indecentes

Esse movimento teórico empreendido neste texto tem por intuito o incômodo de representações que são disseminadas nas mídias – sem a intenção de dizer quais devem ser as formas de representar professoras e professores –, mas de incomodar a ideia de decência dócil que inscreve as lógicas produzidas sobre a docência. Repensar esses modos de compreender as imagens e as possibilidades de ser professora e professor também oferece questionamentos acerca de que corpos e subjetividades são vistos e percebidos na docência.

A profissão docente ser docilizada e decente não corrobora, por vezes, uma prática problematizadora da função da Educação. Corpos e subjetividades que não são normalizados e não se encontram nas normas de gênero e sexualidade abrem brechas para outras formas de agir e de ser no mundo. Assim, as dissidências de gênero e sexualidade, mas também as que não alimentam, sustentam e normalizam as dimensões raciais, étnicas, geográficas e temporais que são pretensamente pré-concebidas pra ideia de ser professora e professor, são figuras que incomodam a lógica de que a figura docente não corrobora uma dimensão decente.

A indocilidade de corpos e subjetividades que ocupam o espaço docente abre brechas para pensarmos em outras ações, diferentes possibilidades de ser e gerar outras representações. Corpos que desarticulam, desorientam, incomodam, desestabilizam a lógica da docência como uma representação pronta e finalizada sobre a figura docente que reitera uma lógica normativa que precisa ser problematizada se compreendermos que a escola e a educação são espaços para a pluralidade.

O incômodo que as representações e as possibilidades de localização de pessoas que não são dóceis às normas de gênero e sexualidade gera desconfortos na própria função da escola que normaliza preconceitos, reforça estereótipos e alimenta uma leitura machista, misógina, sexista, transfóbica, racista, geracional e localizada geograficamente sobre pessoas que são professoras e professores.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim. **Professoras, levem as mulheres à sala de aula: do jornalismo violento à Prática Pedagógica Filógina.** Tese. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá: Maringá/PR, 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto? Trad. Sérgio Tadeu Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. Trad. Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições; crocodilo edições, 2019.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. A pedagogia do herói sob as performances das políticas públicas contemporâneas. **Roteiro**. v. 43, n. 1. Joaçaba/SC. 2018. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjsgpG2_fzrAhVfHrkGHesWCNkQFjACegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6669281.pdf&usg=AOvVaw2lxCyp7eEs82I64ukFEpTD. Acesso em: 22 set. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento das prisões. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações Sociais de Gênero e Sexualidade na escola: diálogos com educadoras**. Tese. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá: Maringá/PR, 2014.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**. Notas sobre o digital. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In:* SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. (p. 103-133).

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

13

13

Continue a travecar – ensaio sobre afetos colaterais

Lua Lamberti de Abreu[1]

Proponho aqui um jogo de ficção científica - produzir ciência partindo de um exercício autoficcional. Meu objetivo é fissurar - cortar, viciar e romper vícios. A metodologia é divagar entre noções e conceitos que têm atravessado minhas pesquisas - de arte, de vida, de ciência - cartografar alguns desses atravessamentos. A pergunta problema pode ser "Como se dá a afetividade na relação do travequeiro e e corpe trans?", ou "Por que só entrevistam e pute e nunca es clientes?", ou "Como fazer um texto sobre afetividades trans sem encontrar referência acadêmica sobre?", ou "Como convencer as pessoas que os relatos e as vivências são saberes produzidos tanto quanto os artigos publicados?" - pode escolher a que te instigar mais.

Aqui, aproveito para dizer que eu aprendi a jogar o joguinho da academia. Com cheats e hacks, com dica de detonado, repetindo a fase algumas vezes, mas sei. E não sou muito fã. Quero, então, ficcionar um ensaio científico, pelos motivos de: quero usar a linguagem neutra mais comumente usada entre pessoas não binárias, e eu não quero me importar com a noção de gramática formal de quem pode estar lendo, quero que pessoas se enxerguem existentes nesse texto. Entendo o poder de ficcionar enquanto um exercício político, em trocas de mensagens científicas e afetivas com o professor Samilo Takara, organizador do presente livro, fui

[1] Mestra em educação (PPE-UEM), integrante do grupo NUDISEX – Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual. E-mail: luax.l.de.a@gmail.com

contemplada com outros nomes que também desafiam as normativas acadêmicas, Mombaça, Anzaldúa, Preciado, Megg Oliveira, outres mais. Sim, é possível. Mas proponho, aqui, outro jogo. Já que concordamos que essas referências são importantes, necessárias e urgentes, darei-as na bibliografia, listada, citarei os nomes, mas peço licença-poerótica (ou lúdica?) para não citar no texto os anos e as longas citações, vamos considerar a bibliografia, enfim, como amigues mais ou menos próximes que trocam informações e afetos, mesmo quando muitas vezes nem nos conhecemos em outros âmbitos da vida. Pode alguém negar, porém, que os textos dissidentes acolhem mentes vagantes preocupadas consigo e com outres pares? Pode alguém negar que esse aconchego e afeto nos permite criar laços com ficções de pessoas (uma vez que não posso afirmar que as conheço pessoalmente)? Se puderem negar, façamno à vontade, mas fora do joguinho. Outra parte divertida é que colocarei junto pessoas trans em suas falas, produções, entrevistas e ações, porque muitas vezes é daí que as maiores questões surgem, abalam, proliferam, atingem outres públiques. Entendo também, aqui, que autorias trans já subsidiaram outras vezes formas de romper a linguagem acadêmica, como Jota Mombaça, Paul Preciado, já desafiaram a ciscentralidade branca e eurocêntrica das produções de saberes, como Megg Rayara, Helena Vieira, já produziram outros referenciais quanto à conceituação de gênero nos meios acadêmicos, como Jaqueline de Jesus, Luma de Andrade; Reconheço, também, como artistas trans foram impactantes e exponenciais no avanço e complexização das discussões fora da academia, como Susy Shock, Angele Anang, Anna Varney, Linniker Barros, Jup do Bairro, Urias, Rosa Luz, Gabriela Almeida, Rose MacFergus, Matteo Nanni, Lune Carvalho, Pamella Sapphic, dentre tantas, tantos e tantes outres que não tenho a ambição de dar conta, mas sim de assistir a revoada desses universos desestabilizadores.

O que escrevo aqui é pensado para caber no entre: entre um artigo e um textão de facebook; entre ciência e ficção; entre perguntas e afirmações. O entre é o lugar que fragiliza a binaridade, o entre é não querer ser normatizada, é a desobediência proposital, não dar o braço à torcer, é a manhã.

Antes de avançar e adentrar, de fato, nas problematizações que pretendo ficcionar, quero registrar também que a desobediência é proposital. Eu sei que me proponho a escrever academicamente, mas ao mesmo tempo, quero dialogar com outres públiques. Eu quero entrar na academia para ler, pensar, escrever, produzir de transvestygêneres para transvestygêneres[2]. Não é, entretanto, leviano, ecoando aqui a deputada estadual de São Paulo Erica Malunguinho em entrevista com Linn da Quebrada e Jup do Bairro, que a burocracia na política é sobre impedir o acesso, e ao dizer isso, compara com seu processo de mestrado, que ser medida pelo referencial cis-branco-europeu fazia-a se sentir menor e insuficiente, até perceber que existem outros caminhos e outros processos que as normativas formais não dão conta de contabilizar, categorizar.

Tanto quanto à forma de referenciar quanto no que tange as concordâncias gramaticais, os exemplos têm em comum a questão da linguagem. A que uso aqui não se propõe outra, uma nova, a destruição, nada além de um jogo, de um incômodo para quem não entende. São nessas regras, nesse contrato social da gramática, da semântica, das conjugações, da coerência e da coesão, que a ciência tende a firmar seu berço. No caso das regras desse jogo de ordem hegemônica, já se elegeram corpes, sujeites, pessoas que podem jogar - as que importam. E as pessoas que não importam, elus que lutem para pertencer, elus que sejam varrides para as sarjetas, elus que morram.

Não é de se surpreender, então, que não encontro tantos textos de autoria trans para referenciar nas minhas escritas, que tantas pautas que nos tange são de autoria cisgênera. Essas regras são feitas para esses autores[3], não es nosses. Imagine, que difícil, pegar um texto científico para ler e não entender sequer as terminologias básicas? Nesse texto, jogamos com regras transcentradas, então vo(cis) que lutem.

---

[2] Proponho esse termo porque, tendo em vista a posição de Linn da Quebrada, concordo que a identidade travesti é localizada culturalmente na América Latina, mais especificamente aqui no Brasil. Faz-se necessário, então, dobrar a noção da terminologia trans para que evoque novas possibilidades de ser e estar, alheias à cartilha normativa que permite e delineia a identidade trans.

[3] A flexão no masculino é proposital, esse "ele" é também branco, cisgênero, jovem, magro, cristão, classe alta, são, [se vocês entendem de ABNT, entendem o conceito de pessoa padrão].

Aqui, eu quero escrever para es minhes. Inclusive, arrisco dizer que já será uma escritura compartilhada, uma vez que a personagem principal desse jogo ficcional é a artista multilinguagem, Byxa Preta Travesty, Linn da Quebrada[4], pode entrar, ícone. (pausa para aplausos). Pauto aqui, especialmente a fala da artista quando diz que ao ser o transtorno de identidade, se faz também o transtorno das teses e termos inventados pela cisgeneridade. É, também, para limpar a suposta pretensão acadêmica de cunhar verdades, partindo de Linn da Quebrada, o alvo não é o acerto, mas o fracasso. Reservo o direito do erro em cima da lógica cis porque, bem, quantos cis erram e a gente não nota?

O interesse, na noção acadêmica do texto, é em forjar instrumentos, tecnologias, terminologias transcentradas, ou seja, fazer existir no mundo uma noção de Transepistemologia. Isso não é, nem de longe, uma proposição minha. Pioneires, precursores e lendas vivas como Luma de Andrade, Megg Rayara, Dódi Leal, Helena Vieira, João Nery, Jota Mombaça, Raíssa Éris, Jaqueline Gomes de Jesus, Sayonara Nogueira, Amara Moira Rodovalho, tantes outres aqui no Brasil, já falavam sobre a ausência de referenciais, o apagamento simbólico, imagético, bibliográfico, muitas vezes até físico, alertando para a necessidade de sermos vistes, ouvides, respeitades.

A justificativa é que mais e mais as discussões sobre gênero e as questões trans crescem fora dos meios formais - o que não é de se estranhar, já que não somos muito bem vindes na maioria das vezes - mas ganham projeção e força entre es nosses. Lembro-me quando um Drag King muito querido e uma autora de diálogo, Ludmila Castanheira, me apresentou um texto de Patrícia Hill Collins, dizendo como a música, mais precisamente o blues, era a forma que as mulheres negras encontravam de se narrar, se expressar, produzir seus saberes e com isso em mente, penso ser um pouco parecido entre es nosses trans também. O fato de nunca nos deixarem pertencer não quer dizer que nunca existimes. Precisávamos inventar as nossas formas de fazer, circular nossas próprias narrativas. Aproveito aqui para pontuar que nenhuma teoria deveria ter o poder de mutilar pessoas para caberem em seus preceitos. As pessoas são

[4] Caso você, care leitore, não a conheça, sugiro fortemente ouvir seus trabalhos em qualquer plataforma digital em que boas músicas sejam oferecidas.

maiores que as teorias, escapam, superam e inclusive as antecedem: pensar em Teoria Queer é deslizar por fissuras sem cair na tentação de cravar suas certezas em qualquer possível território confortável.

Voltando à nossa protagonista, escolho escrever a partir de Lina Pereira, Linn da Quebrada, porque a fala dela subsidia a linha de raciocínio que traço para ficcionar as críticas, noções e questões que o texto almeja. Mas é também por saber que como as Guerrilla Girls já denunciaram explicitamente que para a ordem normativa - da Academia, dos Museus, das Galerias, dos Palcos italianos, dos Espaços públicos... - a dissidência só entra enquanto objeto, mas dificilmente elus mesmes falarem por si. Sei que enquanto objeto, tanto Lina, talvez em maior escala, mas muites outres trans já se tornaram pesquisas. Me sinto no direito, então, de convidar pra dialogar conosco. É também porque, num hoje desses tantos de quarentena, vendo uma live da artista byxa preta com a Drag Queen Bianca DellaFancy, ouvi-a dizer que "eu acho muito difícil que a gente consiga destruir a casa do amo com as suas próprias ferramentas", fazendo alusão à fala similar de Audre Lorde O que me lembrou uma frase que eu usava muito, que era "não se ganha um jogo em que as regras são inventadas pelo adversário - e nem ele mesmo segue". O estranhamento foi a proximidade das falas. E o fato de não haver nenhuma possibilidade de as sujeitas em questão terem se conversado sobre. Eu me lembraria.

O fato é que fez sentido a urgência dessas questões, porque transvestygeneres de diversos lugares, outros discursos dissidentes, plurais, inventivos, mais ou menos todes ao mesmo tempo, de jeitos diferentes, com projeções diferentes, com linguagens diferentes, têm pautado questões similares. Como a afetividade; A força do imaginário social; As relações; Algumas estruturas sociais; A política da representatividade, endeusamento e cancelamento; Observo que a falta de material transcentrado gerou um movimento de preencher lacunas. Num curto recorte temporal, é possível identificar corpes trans ganhando espaços exponencialmente[5], e isso tem sim o seu

[5] Para uma melhor elucidação de como é perigoso e violento reservar à cisgeneridade branca masculina o poder de ficcionar narrativas e eleger representações, sugiro o documentário Disclosure (2020), de Sam Feder.

valor. Não é o suficiente, não resolve o problema, não basta, mas é magnânimo. Essa projeção explosiva gera reações em cadeia, efeitos colaterais, ou nas palavras de Lina, "afetos colaterais", inaugurando de maneira real e concreta novas formas de ser e estar no mundo.

A existência dessus corpes em evidência permite pessoas dobrarem seu repertório imaginativo não só para as existências possíveis, uma vez que o possível é posto em cheque com pessoas trans estando em lugares públicos, em lugares visíveis, audíveis, mas para além delus, para novos impossíveis a serem desbravados. Começa a fazer sentido a afirmação de que corpes são possíveis, pessoas são possíveis da forma como são e fazem-se.

A outra questão que me fez cogitar a escritura deste texto de ficção científica, que vou renomear temporariamente de ficção afetiva, surgiu por uma série de inquietudes que borbulhavam em minhas relações de mundo. Uma delas, por exemplo, é a questão da sexualidade e o campo dos desejos. Ficcionando para o nosso jogo uma personagem travesti, ao se relacionar com homens, seria heterossexual? Etimologicamente, essa palavra remete aos sexos diferentes, então isso só faria sentido se ela se relacionasse com um trans homem? E mesmo assim, a cultura, a vivência que a nomenclatura evoca (ou cria), será que seria minimamente heterossexual? Reitero aqui que é legítimo que pessoas trans afirmem-se nesses lugares de sexualidade, a problemática é sobre as próprias noções classificatórias de desejo.

As sexualidades são pensadas para pessoas cis, a pessoa trans nessa equação desestabiliza as noções, tira do eixo do sentido e da coerência. Esse entendimento me passou ouvindo Lina Pereira "destruir o amor", marcando que essa noção difere de quem pode ou não ser amável, esses afetos - como as regras da Academia - também estão direcionados para algumes em detrimento de outres. Quando, na verdade, pessoas são possíveis.

Acompanhe o fio: se um cara hétero, cis, pode se atrair por uma corpa transfeminina, podemos concordar que isso não está ligado às genitais, correto? Mas e quando a corpa transfeminina, por exemplo, não é atravessada por algumas tecnologias feminilizantes? Falo aqui dos tratamentos hormonais, acoplamentos prostéticos,

alterações corporais que se expressam socialmente num espectro feminino cispassável. Com esse panorama em mente, conseguimos também saltar as noções de gênero como não só as tecnologias que emulam, criam e perpetuam as normas cisgêneras de homem e mulher. O trans peito, de testosterona, sem silicone, é um peito de mulher? Sim. Então, onde está essa feminilidade? É na forma como essa corpa se porta? Como se desenha no mundo? Como se performa?

Espero que fique entendido aqui que ser homem ou ser mulher está muito além de ser passável. A identidade trans das pessoas não depende da validação a partir do referencial cisgênero. A noção de transidentidades, aqui, é a inauguração de formas inventivas, não estáticas, em negociação e em relação, no exercício de fazer de si a figura da sua imaginação e colocar isso no mundo. Como Salvia, Parma Ham, Fecal Matter, pessoas trans que performam-se não se atendo às lógicas identitárias de gênero, mas questionando e afrontando as noções tangíveis de humanidade.

Dentro desse panorama, quero propor aqui, para jogar com a nossa personagem travesti fictícia, quatro personagens travequeiros. Por travequeiro, entenderemos aqui um homem, hétero, cis que se atrai por travestis e transmulheres não aleatoriamente, mas especificamente pelo fato de serem trans. Esses marcadores que falei são importantes para o entendimento da discussão a seguir, mas o personagem travequeiro pode ser, também, o pai de família que consome a prostituição trans; o homossexual que corre atrás de meninas trans e pré-T; os amigues descontruídes que beijam e transam com corpes trans mas não cogitam essus corpes como alvos de afeto, carinho, cuidado e respeito; Enfim, pessoas que fetichizam, objetificam e/ou hipersexualizam pessoas trans em geral.

Para a tessitura do presente ensaio de ficção-científica-afetiva, o uso de entrevistas fez-se inviável, porque o sigilo é uma premissa das relações com travequeiros, personagens ou não. Posso, ou não, ter entrevistado quatro travequeiros reais, com os quais eu posso, ou não, ter algum tipo de relação, buscando algumas noções deles sobre essas questões. Os meus interlocutores, que nesse texto são personagens em diálogo, são jovens homens, todos bran-

cos, cisgêneros e heterossexuais, interessados em transmulheres e travestis, que expressam desejo pela corpa não cis-passável. Reitero aqui que a condição de personagem travequeiro não é restrita aos marcadores citados, mas são esses que compõem o corpo da pesquisa, que podem, ou não, espelharem travequeiros reais ou se configuram como perfis virtuais que antes de se apresentarem me mandam fotos de seus paus eretos, ou em aplicativos de relacionamentos com a curiosidade libidinosa de nunca terem saído com ume trans, ou mesmo em relações fora do espectro virtual, nos rapazes que não cumprimentam na rua mas pedem vídeos eróticos de madrugada, para enumerar alguns exemplos.

Vamos ao jogo. Primeiramente, 100% dos personagens travequeiros afirmam ter conhecido a existência de pessoas trans pelo viés da pornografia. O dado poderia ser alarmante, mas a realidade é esta em muitas questões. O tabu das discussões de gênero e sexualidade em ambientes formais, especificamente aqui pensando as Instituições de Ensino como grandes negligentes dessas informações, por repressões morais, religiosas, políticas e econômicas, fazendo a manutenção de violências normalizadas e naturalizadas, invisibilizando sujeites que nunca de fato tiveram espaço, perpetuando o status quo da cisgeneridade heteronormativa patriarcal - que não está descolado das estruturas racistas, capacitistas, misóginas, as quais não são o foco dessa discussão [mas nem por isso menos urgentes], reflete em grandes números de adolescentes que educam-se sexualmente na internet, menores de idade que usufruem de aplicativos de relacionamentos; fácil acesso ao universo da pornografia; nenhum ou pouco referencial quanto à saúde, autocuidado, violência sexual; perpetuação de lógicas misóginas, cultura do estupro e objetificação de parceires sexuais; penso sobre isso lendo Preciado, Despentes e assistindo palestras da Professora Doutora Megg Rayara.

Vale ressaltar aqui que culpabilizar a indústria do sex business é leviano e raso, como Virginie Despentes pontua. Ninguém espera receber conteúdo embasado e verídico sobre medicina em Grey's Anatomy; Ninguém espera aprender a ser arquitete vendo documentários de casas bonitas pelo mundo; Injusto seria esperar

do pornô informações seguras, educativas e reais sobre o sexo. Enquanto cinema, a pornografia é também uma ficção, que muitas vezes está em função de perpetuar a ordem dominante e limitar os imaginários, mas pode também ser um ponto de fuga, como foi para esses personagens do jogo, que descobriram essas deslumbrantes mulheres com pintos nos confins do x-vídeos.

Um deles, inclusive, menciona o quão o pornô não representa a vida real, e como suas primeiras experiências sexuais foram muito frustradas por não serem como eram nos vídeos. Isso pode, ou não, ser a realidade de muites jovens, mesmo es que não se relacionam só com pessoas trans.

Então, a educação sexual, as discussões de gênero, ficam para quem? Onde? Como? Há quem defenda que deva ser função da família, eu só convido-es a revisitar o caso da criança de 10 anos julgada ao abortar após ser engravidada por atos de violência sexual infantil por mais de um membro da família, mais de uma vez, em 2020[6]. Sim, é óbvio que isso não é em todas as famílias. Mas também é fato que, infelizmente, é em mais famílias do que gostaríamos de admitir.

Mais uma vez, silenciam-se e apagam-se as discussões de gênero e sexualidade. O que também não é tão simples assim. As escolas, pensando aqui com Samilo Takara, João Baliscei, Luma Andrade, as pedagogias culturais, as mídias, as redes e tantas outras instâncias, perpetuam noções hetero-cis-brancas por meio de suas pedagogias visuais, pela repetição compulsória de performances masculinizadoras, feminilizadoras, pelo bombardeio de referenciais magres, cisgêneros/as, binários/as, branques, as pessoas que não são essas, Preciado chama de minorias político-visuais, pensando as representações de identidades dissidentes sempre nas mãos dos homens brancos cisgêneros produtores das verdades que regem o mundo. Como pautar políticas públicas para corpes trans, se nossa estrutura política ainda é feita de e para homens brancos cishéte-

[6] Refiro-me aqui ao caso da criança de 10 anos, em agosto de 2020, em Pernambuco, que sofria violência sexual constantemente em casa e após ser engravidada, teve seu caso exposto ao país inteiro personificando o cabo de guerra entre pró-aborto e proteção da vida (do feto, porque a dela não estava em discussão), mostrando mais uma vez como essas discussões são embasadas no controle e no poder, e não na vida da sujeita em questão.

ros, padrão? Torna-se notável, então, que somos constantemente ensinadas sobre como pode, como deve, ser. Consequentemente, há o que não se pode, o que não se deve.

Voltando aos quatro personagens travequeiros do jogo, outro ponto que todos concordaram foi que eram homens cis e heterossexuais. Entendam aqui que a noção que eles têm disso é bastante debilitada, muitas vezes confundindo os termos, afirmando ser homem sim, que fica com mulher (portanto, cis e hétero). O importante é que para eles, afirmar e defender a cis-heteronormatividade é relevante, crucial. Porque nessa relação com a identidade trans, estar em contato com essu outre que é abjete, pode comprometer a pureza de suas cis-hetero-masculinidade. Algo que é tão frágil, exige tantos rituais sociais para se manter e se sustentar - inclusive o de diminuir e humilhar os homens que não dão conta de perpetuar os processos de masculinização, que falham em seus projetos masculinos, pontuado por Baliscei. O corpo fálico que falha tem de ser removido, como diz Linn da Quebrada (2019) "porque uma podre maçã deixa as outras contaminadas".

Para os personagens do jogo, entretanto, essus corpes são atraentes. Mesmo que não seja sequer muito diferente dos corpos deles, talvez com menos pelos, mais curvas, mas ainda assim, muito mais distante de um corpo cis-feminino. A identidade feminina para eles é o aval do tesão? O tesão, então, está nos rótulos identitários? Ou será que o desejo por essu corpe, esse sexo, essa outra forma de sujeite, é sufocado por rituais de masculinização, pensando com João Baliscei, ou pela diminuição, invisibilização e/ou invalidação das não monosexualidades, como pan e bi?

Acho importante falar disso, especialmente com personagens hetero-cis-masculinos que se relacionam com ume transvestygênere, que não costumam ser convidades a pertencer à heteronorma, faz sentido chamar de heterossexualidade? Não quer dizer que esses personagens travequeiros agora são gays, ou pans, ou bis, mas sim que o desejo, o tesão, não são binários e cisnormativos, eles são também negociáveis e relacionais.

Voltando ao diálogo dos quatro personagens do jogo, metade

concorda que a travesti é a mulher para se relacionar escondido. Há, dentro dessa questão, muitas problemáticas. Primeiramente que a afirmação da feminilidade dessu corpe não se dá em respeito à sua existência, necessariamente, mas para blindar e proteger a masculinidade deles. Assim como a piada transfóbica, tão comum em rodas de amigos ou em shows de sertanejo [7]pelo país todo, que questiona se "é mulher de verdade", está mirando a destruição da masculinidade do rapaz que beija, que se interessa pela transfeminilidade. Até porque, para algumas de nós trans meninas e travestis, a noção da feminilidade vem primeiro pelo ritual de outros homens, que pelo meio de nossa emasculação discursiva afirmam-se eles os homens hegemônicos, os que detêm poder, os que ditam as normas, os fiscais de gênero, como Linn da Quebrada os chama.

Mas quem é que estava tentando se passar por homem, pergunta a artista byxa preta travesty? Quando apontam a criança viada como "a bixa", "não é homem de verdade", "mariquinha", "boiolinha", "frutinha", "mulherzinha", é a denúncia de que aquela criança não cumpre os requisitos, não passou nos rituais de masculinização. Em certa medida, não de maneira simétrica, é similar com o afastamento da criança fancha também dos meios hiperfemininos. Mas sobre essas minúncias não será viável uma maior elucidação ou problematizações mais complexas, por agora.

Voltando ao caso da travesti ser a mulher do privado, do escondido. É também, segundo os próprios personagens travequeiros do nosso jogo, pelo receio do que outras pessoas teriam a dizer. Óbvio que para eles isso é um acordo de que essa escapada da norma está ok na sua masculinidade, é permitido porque trata-se ainda de uma mulher, o que não implica que o ato sexual emulará, necessariamente, a heteronorma. Independente disso, a aparição pública, ou o fato sendo de conhecimento popular, é um perigo para a performance hegemônica de masculinidade dos travequeiros.

Vale ressaltar aqui que, como eu disse antes, é legítimo e im-

[7] Menciono aqui o caso da cantora sertaneja Marília Mendonça, quando em uma live de show durante o período de isolamento social em 2020 fez uma piada de cunho transfóbico e reverberou muita discussão em cima do caso, se humor tem ou não o aval de ser violento. Spoiler: não.

portante que as pessoas possam se afirmar enquanto sujeites sexuais, sejam elus trans ou cis, hétero, homo, bi, pan, ace, etc. Os fatos sobre alguém só cabem à essu mesme alguém afirmar. O que eu problematizo aqui, nas questões desse jogo, é como esses tentáculos anárquicos começam a invadir essas fissurinhas, até enfiarem-se nos orifícios, amarrarem membros, destruindo assim noções de desejo, afetações, libido e tesão que são limitadoras.

Meu problema com o predicativo "sou heterossexual" é que isso fecha portas, exclui existências do campo de desejo, especialmente lembrando mais uma vez que pessoas são possíveis, corpes são possíveis. Por outro lado, para esses personagens do nosso jogo, por mais que eles entendam na pele, nas entranhas, que o prazer não é generificado, nem binário, nem heteronormativo, ainda é mais vantajoso, mais interessante, mais confortável, defender essa heterossexualidade, que garante a esses meninos ficcionais alguns trânsitos, acessos e relações mais facilitados do que, por exemplo, firmar-se aberto às sexualidades dissidentes, não monossexuais, não normativas.

Por isso, também, a travestilidade está presente somente na ausência, no oculto, no sigiloso. Porque a figura trans denunciaria essa escapadinha, essa burla da norma. Não pretendo me delongar na questão da prostituição, tão controversa e polêmica. De maneira sucinta, a rede de trabalho sexual só existe e se mantém porque clientes consomem. Clientes estes, em sua maioria, homens cisgêneros brancos de meia idade e boa condição financeira. Os mesmos homens que votam contra políticas de afirmação dessas corpas. Pensando a prostituição em diálogos com Despentes e Preciado, apesar de existir há muitos e muitos anos, é uma profissão que não existe oficialmente. O que torna o não-lugar ideal para alocar sujeites que também deveriam não existir. A prostituição é a sarjeta do mercado de trabalho.

O que não significa que a prostituição seja apenas um local de opressão, de violência e diminuição des sujeites. Quando Megg Rayara diz que a travesti entende a esquina como mais segura que a escola, há aí uma denúncia. Na esquina, o cliente não invalida a identidade de gênero da trans mulher, muito pelo contrário, o contrato só acontece em cima dessa afirmação enquanto dado. Não

se resume apenas a isso, mas aí está também um ótimo exemplo, que volta para os fictícios, ou não, travequeiros do nosso jogo, que também se afirmam hétero partindo da afirmação da feminilidade presente nessu corpe transvestygênere. A travesti ser possível no sigilo está ligado ao que Lina Pereira chama de complexo de duplo A: eu te Admiro, mas você é uma Aberração. Esse paradoxo é dado, também, no binômio homem hétero, para o qual e corpe transvestygênere pode suprir o sexo mas nunca o afeto, e o homem gay/bi/não hétero, que e mesme corpe se faz alvo de afeto amigável, ou admiração, mas não ocupa o lugar do desejo, explanado pela artista em conversas com Laerte, outra artista trans.

É curioso pensar também pelo viés da sociedade ser homossocial, como aponta Lina Pereira. O que significa que homens (cis-héteros em sua maioria, mas homens em geral) dedicam seus afetos, seus desabafos, sua admiração, seus benefícios, seus vínculos, apenas entre homens. O lugar da mulher (cis, trans e, e,) ainda é diminuído, objetificado. Porque, ainda de acordo com nossa protagonista, há um pacto narcísico entre homens, entre pessoas brancas, entre a cisgeneridade, de validar e perpetuar noções de interesse desse grupo. A artista também fala que a masculinidade é incentivada a dominar o mundo e ser amada, enquanto a feminilidade é incentivada a amar o homem. O lugar de amor, portanto, também não é simétrico, quem ama não é igual quem é amado/a/e.

Pelo entendimento da maioria dos nossos personagens travequeiros, a travesti realiza o fetiche da mulher com a libido do homem e sem a fragilidade da mulher cis, o que também isenta a necessidade das delicadezas despendidas ao feminino. O travequeiro, nesse caso, não pretende dar à travesti ou transmulher o tratamento afetivo, lisonjeiro, cortês ou romântico, no sentido hetero-cis-normativo dos termos. Novamente, em concordância com Linn da Quebrada, esse lugar não é criado para nós.

As colocações de Mombaça encontram as de Lina Pereira, quando afirmam que para pensar em mudar essa estrutura, não podemos deixar de pensar no apocalipse desse mundo, para libertar o imaginário do que já foi estabelecido pela lógica dominadora, que é de

ordem colonial, racista, misógina, lgbti+fóbica, capacitista, cristã, especista, ou seja, reinventar outros moldes, outras relações.

Para fechar nosso jogo, ficcionemos uma fase bônus, encerrar com uma rapidinha, como Mc Xuxu e Mulher Pepita: se me disponho a me relacionar com personagens travequeiros mas me recuso a emular o fetiche sexual que eles esperam, estou instaurando à partir dessa relação, novos códigos, talvez uma relação contrassexual, como propôs Preciado? Me retiro do lugar de vítima, mesmo que os dominantes se recusem a abrir mão do lugar de agressores, como diz Mombaça, de modo a extrair do travequeiro, quase como quem garimpa ouro, a relação que eu quero estabelecer, não de maneira impositiva porque relações não se sustentam assim, mas escapando do que eles esperam, negando o óbvio, invertendo as lógicas, o movimento de deslocar o conforto do sujeito que goza do privilégio padrão.

Não acredito que o texto acabe aqui, ou mesmo a proposta de jogo. Chamaremos de hiato - que pode ou não ser retomado, um dia. Para dar um ar de conclusão, sinto-me tentada a colocar uma citação, alguns livros, capítulos ou artigos me voltam à cabeça, "Pode o subalterno falar" "Pode um cu mestiço Falar" "Quem defende a Criança Queer" "Pe-Drag-Ogia" "Provoque" "Pedagogia Bixa" "O Diabo em forma de Gente", "O Cis pelo Trans", "Luzvesti", enfim, a voz normativa me pedindo para referenciar. Entendo sua importância. Entendo sua necessidade. Entendo, também, como para todas as pessoas que escreveram esses textos, foi labutoso munir-se e instrumentalizar-se desses recursos linguísticos, tecnológicos, performativos, para falar na língua da dominação, e isso é tão importante quanto necessário; É tentador porque gera uma ilusão momentânea de pertencimento, de ter me safado da linha de extermínio.

Forço-me a lembrar de quantas vezes li entrevistas de travestis em textos acadêmicos, comumente no lugar de objeto, muitas vezes sendo usadas para circular conhecimentos que elas mesmas não acessaram ou sequer concordaram. Lembro de quantas e quantas vezes respondi o mesmo questionário, com as mesmas perguntas vagas que pesquisadores cis tendem a repetir, nessa massagem egóica de acreditar que, não só melhor que outros cis, mas me-

lhor que todo o movimento trans, seu questionário pode dar conta da situação, pode mudar algo, ecoando aqui o desabafo de Nando Maldonado e concordando com Linn da Quebrada, ao notar que as existências não normativas podem até sair do lugar de abjetas, quando se tornam objetos (sexuais, de pesquisa, de mercado), mas ainda não ocupam realmente as estruturas. Essa lembrança vem colada das gargalhadas debochadas que es transvestygêneres compartilham entre si ao se depararem com essas situações. De como uma mesma instituição ficcional pode negar trabalhos de ume personagem transvestygênere por não serem acadêmicos o suficiente, depois publicam um/a autor/a cis que entrevistou-e, de modo que suas falas compuseram trabalhos de outras pessoas - cis. É apoiada nessas lembranças que firmo minha desobediência, que firmo meu não conformismo; Como dito no começo da tessitura do texto, eu poderia normatizar, inclusive fui instrumentalizada, assessorada, aconselhada a fazer dessa forma. Mas me nego, respeitosamente, a fazer sentido para a norma. Se me querem, que me queiram bélica, perigosa, assertiva, debochada. Se não me querem, talvez eu pudesse repensar minhes interlocutores, conversar com quem quer me ouvir. O ensaio, aqui, fica desprovido de ambição. escrevo desabafando, desintegrando meu corpo que não aguenta mais se contorcer para explicar sua existência. Ume boe leitore, talvez, duvide de tudo que eu digo, ou encontre tantas pistas deixadas pelas palavras que denunciam a realidade nem tão hipotética assim por trás das ficções. Honestamente, me propus aqui a inventar, ficcionar, uma forma de escrever que estivesse nos entre lugares, entre o que me deixam e o que me obrigam a fazer, entre o que esperam e o que eu ainda não tinha pensado sobre, entre o óbvio e o esquisito. Deixarei a bibliografia fechar o pensamento e convidar es leitores a descobrirem saberes fora da academia que, segundo Preciado, é onde se encontra todo o conhecimento que já morreu.

REFERÊNCIAS

AFETO e parceria de Liniker com Linn da Quebrada e Jup do Bairro | TransMissão. Entrevistadoras: Linn da Quebrada e Jup do Bairro. Entrevistada: Liniker Barros. [S. I.] 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mj-4BAoeW64> Acesso em 14/09/2020.

A MÚSICA e os corpos políticos, com Linn da Quebrada [S. I.: s. n.], 2018, 1 vídeo (11:42 min). Publicado pelo canal **Nexo Jornal**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W17OoImPFV4> Acesso em 14/09/2020.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na Escola**: **Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa.** 278 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

BALISCEI, João Paulo. **Provoque**: cultura visual, masculinidades e ensino de artes visuais. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, Raíssa Éris Grimm. Escrever-se travesti, reescrever-se sapatão: um recorrido sobre corpos e afetividades insubmissas, p. 10-27. *In:* SOARES, Mayana Rocha. BRANDÃO, Simone. CASTANHEIRA, Ludmila Almeida. **Performance arte**: modos de existência. Curitiba – PR, Appris, 2018.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. São Paulo: N-1 edições, 2016.

ERICA MALUNGUINHO debate representatividade na política | TransMissão. Entrevistadoras: Linn da Quebrada e Jup do Bairro. Entrevistada: Erica Malunguinho. [S. I.] 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-cSFEL2to0I> Acesso em 14/09/2020.

FARIA, Thais. Org. **Lesbianidades Plurais:** abordagens e epistemologias sapatonas. Salvador - BA. Editora Devires, 2019.

FAKE DÓI. Intérprete: Linn da Quebrada. Compositora: Linn da Quebrada. 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/541yYBw4azGm8K53AjhwHf> Acesso em 14/09/2020.

FRENTE A FRENTE com Linn da Quebrada | Bianca DellaFancy [S. I.: s. n.], 2020, 1 vídeo (48:19 min). Publicado pelo canal **Bianca DellaFancy**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nn5Vd7C2YHM> Acesso em 14/09/2020.

GLORIA GROOVE, Linn da Quebrada e Jup do Bairro | TransMissão. Entrevistadoras: Linn da Quebrada e Jup do Bairro. Entrevistada: Gloria Groove (Daniel Garcia). [S. I.] 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LensYQ1cAnA> Acesso em 14/09/2020.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. [Online] Brasília: 2012. Disponível em http://www.diversidadesexual.com.br/wpcontent/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf. Acesso em 14/09/2020.

LEAL, Dodi. Iluminação cênica e desobediências de gênero. **Revista Aspas**, v. 8, n. 1, p. 24- 40, ago. 2018.

LINN DA Quebrada, Jup do Bairro e MC Carol | TransMissão. Entrevistadoras: Linn da Quebrada e Jup do Bairro. Entrevistada: MC Carol. [S. I.] 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kJE3JL2xwWI> Acesso em 14/09/2020.

MC LINN da Quebrada | Transando com Laerte [S. I.: s. n.], 2018, 1 vídeo (11:48 min). Publicado pelo **Canal Brasil**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-vGmT6fzPu0> Acesso em 14/09/2020.

MENORME. Intérprete: Linn da Quebrada. Compositora: Linn da Quebrada. 2018. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/3lXP3AV6bZYLELdXHDcf4L> Acesso em 14/09/2020.

MOMBAÇA, Jota. Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência! *In:* PEDROSA, Adriano; MESQUITA, André. **Histórias da sexualidade:** antologia. São Paulo: MASP, 2017. (301-310).

NERY, João W. Transmasculinos: invisibilidade e luta, p. 393-404. *In:* GREEN *et al.*, Org. **História do Movimento LGBT no Brasil**, São Paulo, Alameda, 2018.

NOGUEIRA, Sayonara N. B. Transepistemicídio. *In:* IBTE. **As Fronteiras da Educação:** a realidade dxs estudantes trans no Brasil. Brasil, 2019. p. 7-8.

OS FEITIÇOS e desejos de Linn da Quebrada [S. I.: s. n.], 2019. 1 vídeo (11:34 min). Publicado pelo canal **UOL TAB**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ExIrwc_HVtw&t=612s&ab_channel=UOLTAB> Acesso em 14/09/2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O Diabo em forma de Gente**: (R) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 1ª edição. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

ORAÇÃO. Intérprete: Linn da Quebrada. Compositora: Linn da Quebrada. 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/1w6qsdlglZBK5wYxTH6Ndb> Acesso em 14/09/2020.

PAJUBÁ. Intérprete: Linn da Quebrada. Compositora: Linn da Quebra-

da. 2017. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/4DFEnoks-zxr009HcIVKlo7> Acesso em 14/09/2020.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2017.

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: N-1 edições, 2018.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RODOVALHO, Amara Moira. **O cis pelo trans**. Estudos Feministas, Florianópolis – SC, 25(1): 422, janeiro-abril, 2017, p. 365-373.

TAKARA, Samilo. **Uma pedagogia bicha**: **homofobia, jornalismo e Educação.** 2017. 177 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós Graduação em Educação, Maringá, 2017.

UM VÍDEO importante. Nando Maldonado [S. I.: s. n.], 2020, 1 vídeo (08:17) Publicado pela conta pessoal do locutor na plataforma Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CAqoofng_E8/?igshi-d=kmihsxmybuzl> Acesso em 14/09/2020.

VIEIRA, Helena; FRACCAROLI, Yuri. Violência e dissidências: um breve olhar às experiências de repressão e resistências das travestis durante a ditadura militar e os primeiros anos da democracia, p. 357-377. *In*: GREEN *et al.*, Org. **História do Movimento LGBT no Brasil**, São Paulo, Alameda, 2018.

SEÇÃO 3

OUTRAS LEITURAS DAS PEDAGOGIAS CULTURAIS

14

14

Pedagogia cultural e cultura visual: um novo olhar para a Educação

Dryelly Martina Santos[1]

A escola é um ambiente de socialização do aluno. Ela é responsável por criar o cidadão para o trabalho e a prática social. Neste espaço promovem-se interações entre a família, a comunidade, os movimentos sociais, ensino e pesquisa e manifestações culturais. Quando as crianças começam a frequentar a escola já trazem consigo um conhecimento construído juntamente com a família e por meio do contato social.

As mais diversas formas de informações e entretenimento adentram os lares através de programas de televisão, rádio, revistas, histórias em quadrinho, ou mídias sociais, como o Facebook, Instagram, Youtube, entre outros. Os meios de comunicação se fazem presentes ao produzirem conteúdos para todos os segmentos, buscando criar uma relação com seu público, seja esta, no consumo do que é produzido ou na intenção de manter a população informada.

O conteúdo produzido pela mídia possui carga emocional que chama a atenção do seu espectador. Lauren Ferreira Colvara (2007) realizou um estudo sobre como acontecem os processos de significação televisiva, no qual, por meio de análise de dados sobre a audiência, destacou os vínculos existentes entre a televisão e a criança. Para a autora, a TV assume o papel de realizadora de sonhos e age

[1] Possui Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, Campus Maringá. Formada em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo Faculdade Maringá. Campus Maringá. Especialização em Comunicação e Educação. Faculdade Cidade Verde. Campus Maringá. E-mail: dryellymartinasantos@gmail.com

diretamente na ludicidade do público infantil "A relação entre os meios de comunicação de massa e os comportamentos, as atitudes, as experiências e os valores circulantes na sociedade é inegável. Está influência poderia ser encarada como uma espécie de "ditadura do pensamento" (COLVARA, 2007, p.10).

A formação do pensamento e a aprendizagem do indivíduo, para Colvara (2017), acontecem mediante as conexões que ocorrem no decorrer da vida, por meio de estímulos que irão oportunizar o surgimento de novos pensamentos. Assim a interação entre os meios de comunicação de massa e o sujeito colabora para a formação de uma nova ideia.

No século XX a televisão foi o meio de comunicação que mais esteve presente no ambiente familiar, sendo considerada uma espécie de "babá", pois, conforme analisam Tamara Cardoso Belizário, Taiana Steffen Eberle e Valquíria Michela John (2010), as famílias colocavam as crianças em frente ao aparelho enquanto realizavam outras atividades características do mundo adulto.

Na atualidade, podemos afirmar que, quem ganha esse *status* de "babá" são os celulares, *tablets* ou os televisores integrados com a internet que desempenham funções semelhantes às da televisão no início do século XX. A tecnologia se incorpora aos brinquedos da criança e, sobre isso, Colvara (2007), argumenta que:

> O brinquedo passa a ser "brinquedo industrializado" com o aperfeiçoamento do plástico, e o mundo do adulto é reproduzido em miniatura em alta escala para as crianças [...] o brinquedo começa a se adultizar, relaciona-se em simular realidades, inicia-os no reinado dos softwares, em que o objeto está diretamente ligado a realidade adulta é o instrumento de maior intervenção do digitador na confecção das imagens e na produção da realidade virtual a que se propõem (CALVARA, 2007, p. 7).

Como descrito pela autora, o brinquedo industrializado reforça a ideia da presença das novas tecnologias ao alcance da grande massa, e a incorporação dos meios de comunicação na vida de qualquer cidadão tende a acontecer cada vez mais cedo. A crescente utilização de meios de comunicação através de aparelhos digitais por parte das

crianças colabora para a legitimação de um conhecimento cultural que é produzido por corporativas com fins comerciais e que, desta forma, vai além do ambiente escolar.

Estudos voltados para o conceito de Pedagogia Cultural – termo a partir do qual reunimos os textos publicados nesta coletânea - busca estabelecer uma conexão entre a Pedagogia e a Cultura. Esse conceito destaca, de certa forma, que é importante, para o professor, compreender que os espaços culturais são utilizados como espaços de aprendizagem. Os estudos de Paula Deporte de Andrade e Marisa Vorraber Costa (2017) explicam que a relação entre ensino e aprendizagem acontece em diferentes espaços sociais, nas palavras das autoras "Ao assistirmos a um filme, visitarmos uma exposição ou escutarmos uma música, corpo e mente entram em sintonia com o que está sendo visualizado, escutando ou sentindo, e a força dessa conjunção é que resulta em aprendizagens" (ANDRADE E COSTA, 2017, p. 7).

A aprendizagem que acontece fora da sala de aula está repleta de significados, sobretudo porque os seus criadores tiveram uma intenção educativa. Andrade e Costa (2017) argumentam que o cidadão está em uma constante autoaprendizagem e a conotação pedagógica existente no espaço cultural contribui para a formação do sujeito em diversos níveis, como o intelectual, o cultural e o emocional.

Os significados que são produzidos no contexto cultural operam diferentes debates que transcende, segundo Fernando Hernández (2007, p.21) as "[...] diferentes disciplinas e produz[em] uma relação de saberes vinculados à história da arte, aos estudos dos meios, aos estudos cinematográficos, à linguística e à literatura". Estes significados mencionados pelo autor são também característicos dos Estudos da Cultura Visual. A Cultura Visual contribui para práticas de reflexão sobre como visualizar as representações culturais. Assim, semelhantemente ao conceito de Pedagogia Cultural, abrange o estudo sobre como a aquisição de conhecimento acontece no ambiente social e, sobretudo, visual.

Buscamos sistematizar o conceito de Pedagogia Cultural através dos estudos realizados por Paula Deporte de Andrade e Marisa Vorraber Costa (2017). As autoras produziram sua pesquisa tomando

como base o conhecimento apresentado por Henry Giroux, que trata da conexão entre Pedagogia e Estudos Culturais. Henry Giroux (2013) é um estudioso crítico cultural americano e um dos pioneiros sobre estudos da Pedagogia Cultural. Seu trabalho teve início na década de 1980, quando, com o advento das novas tecnologias, os pesquisadores adeptos aos Estudos Culturais identificaram a importância da cultura da mídia e o poder dos meios de comunicação de massa como dinâmicas que necessitam de questionamentos críticos.

Giroux (2013) reconhece a importância da escola para a formação da sociedade, como sendo um espaço político e de transformações. Contudo as disciplinas que são lecionadas nesses espaços, por vezes, desconsideram a importância do aluno como sujeito social, transformando o ambiente de ensino em um espaço monótono. "Os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como o local tradicional de aprendizagem" (GIROUX, 2013, p.88). Diante disso, supomos que a memória social do aluno precisa fazer parte do processo de conhecimento e não ser descartada.

Andrade e Costa (2017) relatam que cerca de 20 anos já se falava sobre a Pedagogia Cultural e argumentam sobre este campo da educação e como ele chegou no Brasil. Além disso, as autoras fazem um levantamento histórico sobre o conceito de Pedagogia Cultural e percorrem por vários estudos que argumentam que a aprendizagem acontece em diferentes espaços para além dos escolares e que é, portanto, passiva da interferência do ambiente e da cultura.

> A partir da centralidade da cultura e do que entende como expansão da pedagogia para diferentes espaços, a relação entre arte e política adquire novos matizes. Neste contexto, o papel da pedagogia é destacado, pois, ao considerá-la como um instrumento através do qual as pessoas se localizam, analisam seus ambientes e formulam planos para o futuro, a pedagogia funciona como uma ação profundamente política (ANDRADE, COSTA, 2017, p. 12).

Andrade e Costa (2017) mostram que quando a cultura e a pedagogia estão unidas produzem benefícios que podem ser utilizados pelos professores no processo de educação. A cultura está presente em diversos espaços da sociedade e, entre eles, identificamos na mí-

dia uma forte inclusão da cultura, pois, por meio dos seus programas conduzem o espectador para lugares históricos. Lugares estes que não são acessíveis para todos.

A relação entre mídia e educação constitui uma via de informação e saber. Rosa Maria Bueno Fischer (2010) exemplifica a relação entre a mídia e a educação descrevendo a contribuição de uma para com a outra.

> No âmbito específico das práticas escolares, o próprio sentido do que seja "educação" amplia-se em direção ao entendimento de que os aprendizados sobre modos de existência, sobre modos de comportar-se, sobre modos de constituir a si mesmo – para os diferentes grupos sociais, particularmente para as populações mais jovens – se fazem com a contribuição inegável dos meios de comunicação (FISCHER, 2002, p. 153).

Para a autora, os meios de comunicação estabelecem uma série de valores e concepções de como o indivíduo deve se portar na sociedade, o que comer, o que vestir, como educar as crianças. Estes conhecimentos disseminados podem se chocar com outros valores também expostos por outros meios sociais, como a igreja, a família e a própria escola.

A escolha desse tema se justifica pelo interesse em estudar a Pedagogia Cultural e a Cultura Visual. Compreendemos que são elementos importantes na formação do conhecimento e que requerem um estudo mais aprofundado a fim de incorporar um olhar diferenciado na concepção do saber.

Além disso, como pedagoga, considero que estudar a Pedagogia Cultural e a Cultura Visual é justificável devido à estrutura da grade curricular do curso de Pedagogia que, nas instituições de nível superior, mesmo abrangendo as mais diversas disciplinas, denota a necessidade de se aprofundar em novos conceitos ainda desconhecidos, o que pode contribuir para o aperfeiçoamento teórico ao passo que novas pesquisas científicas são publicadas e acessadas – neste caso, especificamente, sobre a Pedagogia Cultural.

Meu primeiro contato com o conceito de Pedagogia Cultural foi através de um artigo científico que meu orientador de Trabalho de Conclusão de Curso, João Paulo Baliscei me indicou em

2019 como base para um estudo sobre os meios de comunicação e a educação. O artigo *Macho como um touro: Pedagogias culturais e endereçamentos de masculinidades ensinados em duas versões da história de Ferdinando, o touro* (BALISCEI, 2019) apresenta como o discurso subjetivo em filmes infantis direciona conceitos sociais e explora o campo da Pedagogia Cultural.

A Pedagogia Cultural, como apresenta Baliscei (2019), demonstra como os Estudos Culturais se preocupam com as formas a partir das quais o discurso e a interpretação de artefatos da mídia colaboram para a constituição de identidades culturais. Nas palavras do autor "uma criança na primeira infância, possivelmente, já obteve contato com mais imagens do que seus/suas antepassados tiveram no decorrer de toda sua existência" (BALISCEI, 2019, p. 2). No artigo em questão, a ênfase é dada em como os aspectos visuais atuam como marcadores da masculinidade e da feminilidade dentro das instituições sociais, como a escola, a religião e as mídias. Desta forma, o conceito nos remete à necessidade de, a partir de abordagens pedagógicas contemporâneas, explorar estereótipos pré-estabelecidos por meio da arte e da cultura.

O objetivo deste estudo consiste em analisarmos como as informações da mídia e os artefatos da Cultura Visual, presentes no cotidiano, colaboram para a constituição de situações de aprendizagens. Refletimos, portanto, sobre como a mídia e a Cultura Visual participam na construção de saberes dentro e fora do ambiente escolar. Verificamos, também, possíveis contribuições para que professores e pedagogos unam saberes oriundos de diferentes esferas sociais; e identificamos, a partir de estudos de artigos já elaborados, estratégias de análise de diferentes mídias. Desta forma, o problema de pesquisa que orientou o trajeto foi: como o conceito de Pedagogia Cultural compreende a participação da mídia nos aprendizados do sujeito?

Nas concepções apresentadas até o momento sobre Pedagogia Cultural e como a mídia e a educação se relacionam, para a elaboração deste artigo utilizamos a pesquisa bibliográfica. Joaquim Antonio Severino (2007) expõe que este é um procedimento decorrente do estudo de pesquisas anteriores, documentado em teses, artigos e livros onde outros pesquisadores já trabalharam sobre o assunto.

Como base de um referencial teórico, contempla também os aspectos apresentados por Hernández (2007) e seu olhar sobre a Cultura Visual. A narrativa do autor discursa contra a padronização da educação e como ela está atualmente organizada, e destaca a dificuldade em mudar o que, por ora, é dado como "natural". Hernández (2007) disserta sobre como a Cultura Visual motiva olhares para o mundo produzindo sentidos nas mediações com crianças, jovens e adultos. Assim pesquisamos como a Pedagogia Cultural e a Cultura Visual interagem no mesmo espaço produzindo saberes que vão além do ambiente escolar.

Procuramos explorar o conceito de Pedagogia Cultural e os campos dos Estudos Culturais (GIROUX, 2001; 2013; ANDRADE E COSTA, 2017; BALISCEI, 2019) e da Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2007; TOURINHO, 2016), apresentando o contexto histórico desse tema e essas respectivas linhas de estudos. Evidenciamos as formas como esses campos de pesquisa contribuem para a formação do indivíduo na compreensão da cultura popular e das informações que são divulgadas pela indústria midiática.

Pedagogia Cultural e Cultura Visual

A Pedagogia Cultural é um campo de estudo que relaciona a educação, a cultura e a pedagogia. A definição deste conceito não foi estabelecida por um único estudioso, mas sim por vários autores que em períodos diferentes da história contribuíram para a elaboração deste termo. Como mencionado na introdução deste artigo, buscamos, para explicar as características da Pedagogia Cultural, o estudo feito por Giroux (2001; 2013), que durante sua pesquisa utilizou-se de diferentes conceitos para exemplificar este campo da Pedagogia.

A Pedagogia é uma articuladora de processos educativos, que contribui de forma direta para a formação do indivíduo no meio social. As Políticas Públicas que buscam estabelecer a ideia de uma sociedade democrática encontram na escola um meio para que o aluno aprenda as regras, aspectos culturais e éticos para conviver em sociedade.

No espaço escolar são debatidos os mais diversos assuntos, que vão desde a higiene pessoal até fatores de decisão de um país, como as

eleições para presidente. Nesse contexto, o educador além de lecionar sobre o conteúdo para o qual se formou dentro de uma especificidade, também atua como agente transformador ao propor diferentes saberes e valores sobre o mundo. Contudo, a partir de Giroux (2001; 2013), afirmamos que não é somente no ambiente escolar que o conhecimento acontece, e é neste sentido que o estudo sobre a Pedagogia Cultural possibilita a diversificação nos processos educativos.

A partir de Andrade e Costa (2017), que fazem uma retrospectiva histórica do conceito em questão, sabemos que Giroux pesquisou os Estudos Culturais em Educação para conceituar a Pedagogia Cultural. O Estudo Cultural é um campo de conhecimento que busca evidenciar como a pedagogia e a cultura influenciam no pensamento contemporâneo. A proposta de Giroux (2001; 2013) sobre os Estudos Culturais reflete sobre a compreensão do ensino pedagógico e seu papel fora da escola, quando a pedagogia é exercida, por exemplo, por artefatos tais como o cinema, a moda e a publicidade. Giroux (2001) realizou um estudo sobre os filmes de animação da Disney, expondo sua preocupação com a ideologia representada nas produções que têm como público principal as crianças, mas que, de certa forma, são populares também entre jovens e adultos. O autor identificou no discurso dos filmes analisados, posicionamentos focados no papel de submissão da mulher na sociedade, e na constituição familiar nuclear (formada por pai, mãe e filhos). Argumenta, ainda, sobre como a Disney, utilizando da inocência e da fantasia, propõe ideais de valores morais em seus discursos.

> A fantasia animada e a diversão parecem se confundir, saindo assim da esfera de valores, significados e conhecimento, frequentemente associada com as formas mais obviamente educacionais tais como documentários, filmes e arte ou mesmo filmes adultos de grande circulação. Dada a influência que a ideologia da Disney exerce nas crianças, é imperativo para os pais, professores e outros adultos entenderem como tais filmes atraem a atenção e burilam os valores das crianças que os vêem e os compram (GIROUX, 2001, p. 94).

O autor examina como os pais e a escola precisam se atentar para os produtos que as crianças consomem de maneira automática, pois

nem sempre o que é produzido para elas terá como foco apenas a diversão e o entretenimento. O autor descreve o papel do professor como o de um transformador das conjunturas sociais e como alguém capaz de incitar análises a respeito de tais artefatos.

> Os Estudos Culturais defendem uma posição que vê os/as educadores/as como intelectuais públicos/as que, autoconscientemente, produzem conhecimento e discursos que mantêm uma relação com o poder, a qual deve ser examinada com conexão [...]. Nesta visão, os/as professores devem ser responsabilizados, em seu ensino, pelas formas pelas quais eles/elas enfrentam e respondem problemas da história, da agência humana e da renovação da vida pública democrática. Os estudos Culturais rejeitam, energeticamente, o pressuposto de que os/as professores/as são simplesmente transmissores/as de configurações existentes de conhecimento (GIROUX, 2013, p.89).

Os Estudos Culturais, portanto, englobam uma gama de possibilidades para a educação, a partir da qual o professor, utilizando de artefatos da cultura e da comunicação de massa, pode diversificar os elementos abordados e analisados em situações de aprendizagem. Baliscei (2019) em seu estudo sobre a masculinidade representada em filmes de animação menciona a maneira como a Pedagogia Cultural pode formular conceitos para a sociedade.

> O conceito de pedagogias culturais se desenvolveu na articulação entre pedagogia e cultura e propõe que a escola não é o único espaço que oportuniza e efetiva situações de ensino. Contempla, portanto, que para além das instituições escolares, as imagens publicitárias, televisivas, cinematográficas e outras expressões da cultura popular produzem aprendizagens (BALISCEI, 2019, p. 4).

Assim, conforme a afirmação do autor, os meios de divulgação da arte, da cultura e da informação, trazem consigo argumentações subjetivas que são passíveis de diversas interpretações. Essas interpretações irão se modificar conforme a época e os assuntos que estão em evidência.

Para Andrade e Costa (2017), Giroux utilizou, na contextualização da Pedagogia Cultural, um estudo feito por David Trend sobre

a cultura no campo social que começou a ser discutida no século XX pelos neomarxistas da Escola de Frankfurt. O estudo demonstrava como a indústria cultural, através dos meios de comunicação, estaria mercantilizando a cultura e como o sistema orientava o sujeito para o consumo. Assim, ainda conforme as autoras, Giroux identificou a articulação presente entre a pedagogia e a cultura e como ambas são importantes para os Estudos Culturais.

A cultura é um campo de produção de conhecimento e os espaços culturais são vistos como locais de aprendizagem. Podemos supor, portanto, que tudo que é produzido contém uma intenção educativa, explícita ou não, que possibilita a aprendizagem. Andrade e Costa (2017) falam da pedagogia como articuladora de possibilidades no trabalho elaborado por Elizabeth Ellsworth, autora que, segundo explicam,

> [...] argumenta que múltiplos lugares produzem aprendizagens porque colocam os sujeitos no espaço transicional. Ou seja, posicionam-se em contato com novas experiências, novas sensações, que alteram aquilo que já sabiam. Introduzem os sujeitos em uma zona na qual os limites entre dentro e fora, entre o que se sabe e o que corpos e mentes estão assimilando produzem novos efeitos, novos conhecimentos. (ANDRADE E COSTA, 2017, p. 7).

Nessa perspectiva, logo, a pedagogia trabalha como uma mediadora de novas aprendizagens diversificando os espaços culturais que contribuem para a aquisição de novos saberes. A definição da Pedagogia Cultural, ainda conforme as autoras, utiliza a Pedagogia Crítica e a Pedagogia Pública. A Pedagogia Crítica "[...] dá atenção à produtividade dos artefatos da cultura e os investiga para denunciar as formas de ideologia e dominação presentes nos discursos e nas representações que produzem" (ANDRADE E COSTA, 2017, p.10). A Pedagogia Pública, por sua vez, conforme explicam, consiste em forças que, a partir da ideologia e de instituições específicas, coopera para tornar os sujeitos competitivos e voltados para seus interesses individuais.

Andrade e Costa (2017) reforçam que a cultura desempenha papéis pedagógicos e que, por isso, o educador precisa enxergar a

pedagogia para além da escola. Mencionando Giroux, novamente, partem de uma perspectiva que,

> [...] compreende as pedagogias críticas não apenas como um conjunto de técnicas e habilidades, mas como uma prática cultural, aproximando-se, assim, dos Estudos Culturais. Busca relacionar tal campo como as pedagogias críticas, pois, para ele, os Estudos Culturais oferecem uma teorização importante aos educadores, já que aportam elementos tanto para analisar a produção histórica, econômica e cultural de representações e desejos que os jovens contemporâneos absorvem, especialmente pela mídia, quanto para representar a relação entre poder, cultura, aprendizagem e o papel dos docentes como "intelectuais públicos" (ANDRADE E COSTA, 2017, p. 9).

A partir disso, é possível considerar que o contexto sociocultural onde o aluno está inserido contribui para a formação do seu pensamento de mundo. Na contemporaneidade, com tantos acessos a informações, pensamos que não compete ao professor ignorar ou desconsiderar os aspectos culturais que o aluno traz consigo ao adentrar na escola.

O contexto social de inserção do indivíduo é repleto de imagens e significados que são estudados pela Cultura Visual, outro campo de investigação que contribuiu na elaboração deste artigo. Este estudo busca uma reflexão e uma análise crítica sobre as maneiras de ver o mundo por meio da arte e da cultura, apresentando, assim, certa proximidade e relação com os interesses e preocupações que envolvem o conceito de Pedagogia Cultural. A cultura com a qual o sujeito interage, muitas vezes, é disponibilizada pelos meios de comunicação de massa, tais como o cinema, os programas televisivos, as histórias em quadrinho e as redes sociais. A mídia, por meio dos seus canais de comunicação, faz-se cada vez mais notória e, com isso, desempenha forte referência de comportamento, interferindo nas maneiras como as pessoas se vestem, se portam, nos produtos que consomem e nos lugares que frequentam.

Os Estudos da Cultura Visual proporcionam um olhar crítico sobre a cultura popular e propõem que a sala de aula seja um espaço de debate e de desenvolvimento da criticidade do aluno. Hernández (2007), em seu estudo sobre a Cultura Visual, elabora uma

proposta educativa com foco na abordagem crítica e performativa. Busca evidenciar as estratégias que são utilizadas pelos professores para a construção de um pensamento crítico sobre os artefatos da Cultura Visual. Para isso, o autor destaca quatro perspectivas voltadas para como o professor dá relevância (ou não) para a cultura popular. São denominadas por ele de Perspectiva Proselitista, Analítica, da Satisfação e Autorreflexiva.

A Perspectiva Proselitista se manifesta como adepta à compreensão de que a Cultura Visual exerce apenas influências negativas sobre o aluno. Alguns professores que expressam essa perspectiva argumentam, por exemplo, que a Cultura Visual favorece a violência e comportamentos sexuais. Nessa lógica de pensamento, quanto maior for a exposição do aluno ao conteúdo da mídia e da Cultura Visual, maior será sua suposta interferência e a adoção das mensagens que são veiculadas. Os estudantes, portanto, são vistos por essa perspectiva e pelos docentes adeptos a ela, como passivos, e a Cultura Visual, por sua vez, como uma "má influência" da qual devemos nos afastar (HERNÁNDEZ, 2007).

Na Perspectiva Analítica, conforme Hernández (2007), o professor identifica a Cultura Visual como algo importante para a educação e se utiliza dela em aulas e planejamentos. Contudo, semelhante à perspectiva anterior, o aluno ainda é visto com um agente passivo que precisa se "defender" das mensagens circuladas pela Cultura Visual. Nessa perspectiva, portanto, o educador reconhece a importância da mídia e da cultura e promove situações analíticas de tais imagens, porém, confere a elas uma abordagem estritamente pessimista e negativa.

Na Perspectiva da Satisfação, terceira mencionada por Hernández (2007), o professor traz a Cultura Visual para dentro da escola, e permite que o aluno faça a utilização de materiais que fazem referência a desenhos animados, personagens de filmes e jogos. Contudo, não há uma abordagem crítica e a existência e a permanência de tais conteúdos no espaço escolar são justificadas apenas pela satisfação que provocam nas crianças. O aluno permanece onde está, pois não são realizadas experiências críticas, que debatam os valores morais, sociais e éticos que perpassam tais artefatos.

Na Perspectiva Autorreflexiva, por fim, o educador reconhece a Cultura Visual como uma parcela real e influente na vida dos estudantes, e é feita uma revisão de todos os critérios das perspectivas anteriores. São identificadas contribuições da análise cultural pós-moderna e dos estudos feministas e culturais nessa perspectiva, a qual é explicada por Hernández (2007, p. 68) nos seguintes termos "Esta orientação trata de enfocar os temas: análise, satisfação, posicionamento e audiência, de tal maneira que favoreçam o debate e a aquisição de critérios de análise pelos aprendizes. Baseando numa perspectiva de integração."

Para o autor a possibilidade de intervenção social só é possível através da Perspectiva Autorreflexiva, pois nela, é possível que o aluno crie um conceito crítico por meio de debates e reflexões sobre diversos aspectos da Cultura Visual. Não se trata somente da compreensão da cultura, mas da capacidade de transformar e criar algo por intermédio de dois campos educacionais indispensáveis para a formação do sujeito: a educação e a cultura.

Para que a proposta educativa crítica e formativa proposta por Hernández (2007) possa se desenvolver consideramos ser necessário que a experiência de vida do estudante seja contemplada, trazendo para a escola as manifestações da Cultura Visual que está a sua volta. O autor menciona que nem todo trabalho que é feito pelo aluno é merecedor de aplausos, o olhar crítico também precisa ser emitido pelo professor ao desafiar o aluno a interpretar e estabelecer novas relações críticas para com a cultura que consome.

Em comum, verificamos, portanto, que a Pedagogia Cultural e a Cultura Visual promovem o conhecimento nos mais diferentes espaços. Por outro lado, a partir de uma visão tradicional, a Pedagogia Escolar estabelece que a educação ocorre primordialmente em instituições de ensino, o que faz com que os conhecimentos promovidos fora da escola, quando não desconsiderados totalmente, sejam vistos como algo que necessita ser superado.

Dermeval Saviani (2005) argumenta que na sociedade são criadas instituições para atender uma necessidade humana, e estas necessidades não são passageiras. Na perspectiva do autor, as instituições

não são acabadas, se adequam ao contexto histórico e estão sempre em transição, promovendo uma ação na sociedade. Saviani (2005) caracteriza a escola como sendo uma instituição educativa.

> Quando consideramos a instituição educativa, isto é, quando tomamos a educação na sua especificidade, como ação propriamente pedagógica, cuja forma mais conspícua se expressa na escola, observamos que esse destacar-se da atividade educativa em relação aos demais tipos de atividade não implica necessariamente que as instituições propriamente educativas passem a deter o monopólio exclusivo do exercício do trabalho pedagógico secundário. Na verdade, o que constatamos é uma imbricação de instituições de diferentes tipos, não especificamente educativas que, nem por isso, deixam de cuidar, de algum modo da educação (SAVIANI, 2005, p. 29).

Identificamos no pensamento do autor, certa semelhança com a concepção defendida no conceito de Pedagogia Cultural, sobretudo, quando menciona as demais instituições que promovem o ensino. Saviani (2005) define como pedagogia primária a educação espontânea, que pode acontecer no ambiente familiar (com o ensino que é produzido de pai/mãe para filho), no trabalho de um artesão que ensina seu ofício para seus sucessores, assim como também em sindicatos, igrejas e associações que promovem uma discussão social sobre algo. Já a pedagogia secundária, a qual o autor menciona na citação acima, seria a institucionalização desde conhecimento primário, que pode acontecer na escola ou em outras instituições formadas que objetivam promover, de forma pedagógica, conhecimentos comuns aos indivíduos.

A explanação e a conceitualização sobre a escola e a Pedagogia Escolar é necessária para a compreensão sobre os diversos assuntos que são abordados dentro da escola. Este espaço é visto como um local de debates e de mudanças significativas para a vida social.

O educador no momento de produção de conhecimento trará consigo uma bagagem de saberes diversos sobre mundo, que são vestígios da sua própria educação e do fator externo na sua formação. Este saber prévio do professor é importante para sua didática, isso porque o aprender e o ensinar não são uma ciência exata.

Por diversas vezes para o planejamento de uma aula o professor utiliza livros didáticos previamente selecionados, isto é, elaborados antes do início do ano letivo – o que se não impede pelo menos dificulta que as aulas contemplem acontecimentos, notícias, descobertas e inovações que vão ocorrendo ao longo do ano. Irene Tourinho (2016) debate sobre as práticas de ensino do professor por meio de metáforas, argumentando sobre algumas dificuldades encontradas por este profissional, a autora argumenta que "A professora às vezes se instala, ocupa um espaço, mas permanentemente corre o risco de enrijecer-se, de petrificar-se, de acreditar que têm "a" fórmula, que sabe lidar com qualquer situação docente ou qualquer grupo de alunos" (TOURINHO, 2016, p. 83).

A fórmula do saber ensinar mencionada pela autora retrata um cenário de rotina educacional, onde o professor, por vezes, trabalha com o mesmo conteúdo, no mesmo período do ano, a partir da mesma metodologia, sem se preocupar em dinamizar sua didática. Tourinho (2016) relata, ainda, que os professores são "arquitetos da incerteza", pois necessitam de uma constante transformação dos seus métodos para chegar a diferentes lugares. Educadores que não se permitem mudar incorporam o que a autora denomina como metodolatria. Em suas palavras,

> Acreditar numa fórmula "certeira" seria aderir-se a uma metodolatria – depender, submeter-se, prender-se a uma metodologia ou modo de praticar – atitude que congela a capacidade de explorar, de vagar em busca de caminhos possíveis, provocando desvios e indagações (TOURINHO, 2016, p. 77).

A metodolatria explicada por Irene Tourinho remete-nos a pensar em uma escola tradicional, onde a metodologia utilizada pelo professor não permite ao aluno uma participação efetiva na aula, tampouco na elaboração do conhecimento. A repetição do método pode tornar o ambiente escolar algo nada ou pouco atrativo para o aluno. Consideramos, portanto, que a Pedagogia Cultural (que debate sobre o ensino para além do espaço escolar) e a Cultura Visual (que busca trabalhar no aluno um olhar crítico para a cultura popular) são peças importantes na formulação de um ensino que forme o sujeito social ativo na sociedade.

Considerações finais

A Pedagogia Cultural como um campo de pesquisa dos Estudos Culturais aborda que o ensino e a aprendizagem acontecem em diferentes espaços sociais e culturais. Esses espaços de interação do sujeito estão repletos de significados e ideologias e campos de investigação, tais como os Estudos Culturais e os da Cultura Visual, colaboram para o desenvolvimento de exercícios de problematização de tais significados e para aproximar as ações escolares do cotidiano dos alunos.

Ao longo dos anos foi possível identificar que a cultura ganhou conotações mercadológicas e que seria necessário desenvolver estudos críticos sobre como a mídia e os meios de comunicação como um todo estariam colaborando com (re)produção de valores sociais acerca do corpo, do gênero e da infância, por exemplo. Para tanto, recorrem, por vezes às visualidades empregadas aos artefatos culturais que, tais como, fazem circular significados específicos com os quais os sujeitos contemporâneos podem (ou não) se identificar.

É notório observar que em diferentes momentos do século XX os veículos midiáticos foram capazes de promover situações de aprendizagem, disseminando com uma conotação educativa ideais que, de forma subjetiva participaram na vida do indivíduo

A proposta educativa elaborada por Fernando Hernández (2007) na Perspectiva Autorreflexiva, nos leva a pensar em como elaborar práticas de ensino utilizando a Cultura Visual e a informação digital na sala de aula. Sabemos que os alunos ao chegarem na escola estão sedentos por conhecimento e curiosos em aprender algo novo, e por vezes trazem consigo duvidas de algo que viram na TV ou na internet e se o educador não se preparar antecipadamente para estas surpresas do dia a dia, pode gerar um sentimento de frustação no aluno. A capacitação do professor necessita ser uma atividade constante para que ele consiga identificar na Pedagogia Cultural uma forma de auxílio para a sua metodologia de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de. COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em revista**. n. 33. Belo Horizonte. 2017. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e157950.pdf>. Acesso em 01 de out. de 2019.

BALISCEI, João Paulo. Macho como um touro: pedagogias culturais e endereçamentos de masculinidades ensinados em duas versões da história de Ferdinando, o touro. **Revista do centro de educação.** Santa Maria. v.4. 2019.

BELIZÁRIO, Tamara Cardoso. EBERLE, Taiana Steffen. JOHN, Valquíria Michela. **Televisão, a babá eletrônica de todas as manhãs:** análise da programação infantil da Rede Globo e SBT. Intercom. Novo Hamburgo, RS. 2010. Disponível em < http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-0489-1.pdf>. Acesso em 09 de dez. de 2019.

COLVARA, Lauren Ferreira. A criança em tempos de TV. *In:* Clodoaldo Meneguello Cardoso (org). (Org.). **Diversidade e igualdade na comunicação:** Coletânea de textos do Fórum da Diversidade e Igualdade: cultura, educação e mídia. Bauru: UNESP/FAAC, 2007. Disponível em < https://www3.faac.unesp.br/anais-comunicacao/textos/40.pdf>. Acesso em 25 de out. de 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p. 151. 2002. Disponível em < http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27882/29654>. Acesso em 01 de set. de 2019.

GIROUX, Henry. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? *In:* KINCHELOE, Joe Lons. STEINBERG, Shirley R. **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Ed. Civilização Brasileira SA. São Paulo. SP. 2001. p. 87-109.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas em sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p. 83-102.

HERNÁNDEZ. Fernando. **Catadores da cultura visual proposta para uma nova narrativa educacional**. Ed. Mediação. v.7. Porto Alegre. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições escolares:** conceito, história, historiografia e práticas, 2005. Disponível em: Acesso em: 06/11/2019. <https://docplayer.com.br/8561674-Instituicoes-escolares-conceito-historia-historiografia-e-praticas-1.html>. Acesso em 06 de nov. de 2019.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23º ed. rev. e atual. São Paulo. Cortez. 2007.

TOURINHO, Irene. Culturas e práticas do cotidiano: metaforizando com visualidades na busca de sentidos do aprender...pesquisar...ensinar. **Rev. Paralelo 31.** Ed. 06. jun. de 2016. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/viewFile/10193/6722>. Acesso em 11 de dez. de 2019.

15

15

Cinema Negro na escola: linhas de poder-saber e interlocuções entre práticas representativas, culturais e pedagógicas

Eva Alves Lacerda[1]
Lucas Men Benatti[2]

Desde os tempos da Primeira República, as questões étnicas e raciais no Brasil são tematizadas, nos campos institucionais, por políticos e intelectuais. A visão historicamente predominante, entretanto, via nas presenças e existências negras o motivo da inferioridade e degradação da sociedade e não sem motivos, diversas foram as estratégias legais para o apagamento das populações de descendência negra e africana em nosso país. O comprometimento ético com o valor humano e as discussões pedagógicas e educacionais em torno dos direitos humanos, das pluralidades étnicas e culturais, é algo relativamente recente em nossa história. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, chamada de constituição cidadã, que estes aspectos relacionados aos direitos humanos, a igualdade racial, a pluralidade e defesa das diferentes expressões culturais, tornaram-se mais expressivas.

[1] Mestre em Educação (PPE - UEM), professora assistente no curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá. - UEM. Membra do ARTEI - Grupo de Pesquisa em Arte Educação e Imagens e do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais - GPEMEC/UEM. E-mail: evaalveslacerda@gmail.com
[2] Mestre em Educação (PPE - UEM), professor do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Cesumar - Unicesumar, membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais - GPEMEC/UEM e do Grupo de Pesquisa Discursividades, Cultura, Mídia e Arte - GPDISCMÍDIA/UEM. E-mail: lucas-benatti@outlook.com

Outras conquistas importantes no campo educacional para as relações étnico e raciais, seguidas da elaboração da Constituição Federal, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/1996 e a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em específico, com o documento Pluralidade Cultural. Apesar de algumas críticas (necessárias) quanto a sua preterida harmonia social e cultural, o documento destacava o papel da educação no fomento e valorização das pluralidades culturais, especialmente, as culturas minoritárias, a fim de combater os preconceitos raciais, sociais e de gênero.

É somente em 2003, entretanto, com a Lei 10.639, que se torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos diferentes níveis da Educação Básica. Com isso, os materiais didáticos, passaram a contemplar conteúdos relacionados às histórias, culturas e as artes afro-brasileiras e africanas. A Lei é uma conquista de anos de articulações e reivindicações, principalmente por parte do Movimento Negro brasileiro, e soma-se a esses outros documentos e Leis de relevância para as discussões em torno das pluralidades étnicas e culturais na educação e na construção dos currículos escolares, que mais do que apenas documentos norteadores de práticas pedagógicas, são documentos norteadores para formação de subjetividades e identidades culturais.

A esse respeito, buscando visualizar possibilidades culturais e pedagógicas antirracistas, esta investigação alinha-se às diretrizes da Lei 10.639/03, quanto ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas diferentes etapas da Educação Básica, destacando, em um primeiro momento, o papel central do currículo escolar na produção de identidades negras positivas ou subalternizadas, problematizando as relações de poder-saber na construção dos currículos escolares e evidenciando práticas de produção de sentidos que subalternizam culturas e sujeitos não-hegemônicos.

Em seguida, também alinhados a Lei 13.006, de 2014, acrescida a LDBEN 9394/96, que determina que a exibição de filmes de produção nacional, constitui componente curricular complementar, com exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais, discuti-

mos as dimensões educativas do cinema na construção de sentidos e subjetividades e apresentamos obras de realizadores negros, entendendo a visibilidade e o conhecimento de produções artísticas e cinematográficas por esta parcela da população, uma possibilidade pedagógica para a afirmação das existências negras em uma perspectiva representativa antirracista essencial para a educação.

Comprometidos teoricamente com os Estudos Culturais em diálogo com as relações étnico-raciais, neste sentido, tecemos uma pesquisa de delineamento bibliográfico na qual problematizamos, de que modo o cinema negro pode tencionar as relações entre poder-saber nas práticas representativas, culturais e pedagógicas nas escolas? Como resultado, reconhecemos a necessidade da presença de filmes de realizadores negros(as) na educação como uma possibilidade de combate ao racismo, de construção de sentidos positivos em relação a população negra e de contestação das práticas representativas de subalternização e de desconstrução da hegemonia dos conteúdos do currículo escolar.

Poder-saber: currículo e representatividade

O currículo escolar ocupa uma posição estratégica na educação, uma vez que se trata de um documento que estabelece o que é necessário e relevante a ser estudado e tomado como conhecimento oficial. É o discurso do currículo que orienta uma indústria de materiais que são produzidos embasados em seu texto como, por exemplo, livros, recursos audiovisuais, diretrizes e guias. Por este motivo, as reformas econômicas ocorridas até o momento, também tiveram como alvo o currículo escolar, objetivando direcionar a formação do cidadão para atender as demandas geradas pela sociedade. Assim, os saberes privilegiados no currículo escolar estão vinculados aos interesses dos grupos sociais que possuem o poder para orientar o que será integrado ao currículo ou não. Com isso, o currículo passa a ser uma forma de expressão do projeto social de diferentes grupos, podendo ser visto como um texto macro que constitui o discurso oficial da instituição escolar.

O currículo escolar, muitas vezes, é visto como algo previamente dado, neutro, sem que se questione que este documento foi produzido no processo social de significação. Essa visão do currículo é caracterizada por um olhar no qual a cultura e a linguagem são compreendidas como estáticas e essencialistas. Isto é, o processo de produção de significado é abstraído, e o conhecimento é considerado um produto acabado, fixo e imutável e, por tanto, o ensino do conhecimento é reduzido a uma transmissão de informações consideradas uma reprodução da realidade (SILVA, 2007).

Gatti (2005) discute que apesar dos vários discursos sobre educação que se mostram possíveis na contemporaneidade, que se evidenciaram com os diversos grupos sociais e as suas práticas educativas, o currículo escolar ainda está embasado em valores modernos. Apesar dos múltiplos caminhos os quais a educação pode trilhar "[...] os currículos encontram boa sustentação no discurso científico da modernidade, com seus conhecimentos tomados como um saber objetivo e indiscutível" (GATTI, 2005, p. 602).

Dessa maneira, ficam estabelecidos um conjunto de conhecimentos que são tomados como verdades inquestionáveis. Para Giroux e Simon (2011), a exclusão dos conhecimentos populares para afirmação dos conhecimentos canônicos como verdades únicas reduzem o processo de aprendizado a uma simples transmissão e imposição de saberes. Os processos de produção de significados presentes na concepção do documento são omitidos e as relações de poder desconsideradas, desta forma, estabelece um único discurso como verdadeiro e oficial, apagando todos os outros conhecimentos e todos os outros sujeitos destes conhecimentos.

Candau (2014) destaca o caráter social e historicamente construído que compõe os conhecimentos apresentados no currículo escolar. A autora infere que o currículo escolar apresenta conhecimentos que são por vezes considerados universais, científicos e, com isso, são naturalizados, sugerindo que o conteúdo presente no currículo escolar não deve ser visto desvinculado de sua produção e das relações de poder que compõe esse processo.

Contrapondo-se à visão tradicional de currículo, Silva (2007)

considera a cultura como um processo de constante significação em uma prática produtiva que envolve relações de poder e identidade. O autor argumenta que no processo de inclusão dos conteúdos pertinentes a Educação Básica também ocorre, implicitamente, a exclusão de tudo aquilo que não está presente no discurso curricular. No caso estrutural da cultura e sociedade brasileira, estamos falando das marcas e conhecimentos, principalmente, africanos e indígenas, que foram historicamente apagados.

Nesta noção, o discurso contemplado pelo currículo também produz significados e é forjado em meio a relações sociais, que são, por sua vez, relações de poder. Dessa forma, compreendemos que as considerações sobre o caráter social de produção de sentido do currículo escolar apontadas por Candau (2014) estão em sintonia com as discussões destacadas por Silva (2007) que concebe o currículo como prática de significação e espaço de relações sociais. Nessa linha de raciocínio, a seleção de autores, saberes e conhecimentos pertencentes a determinados grupos, eleita pelo currículo, autoriza certos grupos sociais e, ao mesmo tempo, desautoriza outros, elegendo aquilo que é ou não é pertinente ser estudado na Educação Básica. A vista disso, o currículo funciona como um território de disputa entre diversos grupos sociais em relações de poder assimétricas nas quais, em geral, os grupos hegemônicos validam suas "verdades" por meio do discurso curricular.

Silva (2007) destaca que a cultura é um processo de produção de sentido, de criação e ressignificação dos produtos já existentes no qual os significados são constantemente reapropriados tornando a atividade linguística dinâmica e polissêmica e em permanente transformação. Nessa perspectiva, o currículo escolar é concebido como um texto que constitui a atividade cultural, no qual diferentes grupos sociais buscam espaço para pôr em prática seu projeto social, sua visão política e tornar válidas as suas "verdades".

Dessa forma, também o cinema como recurso didático ou uma tecnologia cultural, é capaz de criar e fazer circular significados, funcionando como uma ferramenta pedagógica que não é neutra, mas apresenta um discurso que produz significados. Assim como o

currículo, os materiais e recursos didáticos, desde a seleção de conhecimentos e saberes elencados em seu conteúdo, até a maneira como são apresentados e organizados, em forma de texto, conteúdo ou imagem, constituem um processo cultural que é permeado por relações de poder assimétricas.

Nesse sentido, os grupos dominantes possuem maior poder na produção de identidades considerando que estas, como discutem os estudos Hall (2006), são produzidas no discurso, e o currículo escolar, bem como, os materiais didáticos, em especial nas produções cinematográficas, constituem um discurso pautado nos valores da cultura hegemônica. Essa luta entre grupos sociais por recursos simbólicos ocorre em um estreito vínculo existente entre significação e poder.

Analisamos até aqui, como o currículo escolar e o conhecimento validado pela escola estão inseridos em relações sociais, que por sua vez, são relações de poder. Destacamos a íntima relação entre poder e representação, considerando o próprio conhecimento como uma representação vinculada a grupos sociais. É sob esta lógica, que as obras, materiais didáticos e saberes que são abordados na escola, contribuem para construir identidades, valorizando ou invisibilizando determinados grupos.

Desde meados da década de 1980, sobretudo com as ações e investigações do Movimento Negro, os currículos e materiais didáticos têm sido questionados e problematizados quanto aos seus conteúdos e representações. No primeiro caso, das representações dos/nos materiais didáticos, destacaram-se, principalmente, as denúncias a sedimentação dos papéis sociais subalternos e as formas estereotipadas e racistas protagonizados pelos personagens negros. Esses estudos apontam, especialmente, em que medida essas práticas (e presenças) afetam os sujeitos negros e brancos em sua formação, "[...] destruindo a auto-estima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o relacionamento humano [...]" (SILVA, 2001, p. 66).

No que diz respeitos aos estudos envolvendo os currículos escolares, evidenciou-se a ausência de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e a história dos povos africanos. Inúmeras iniciativas

de inclusão destes temas nos currículos formais foram estruturadas e implementadas, entretanto, como salienta Silva (2001), essas políticas curriculares acabaram esbarrando no problema da falta de formação do professor para tratar dessas questões em sala de aula. Nossa proposta, desta forma, é ampliar o conhecimento em relação as realizações negras do cinema brasileiro, entendemos que essa visibilidade é importante para as transformações nos conteúdos curriculares, considerando aquilo que o/a professor/a tem acesso para ministrar suas aulas, mas também, cultural e identitária, para a afirmação da subjetividades e presenças negras.

Cinema, educação e formação de subjetividades

O cinema como uma tecnologia cultural encontra-se entremeado as dimensões culturais e aos imaginários sociais, ou seja, as formas de "[...] nomear, ordenar e representar a realidade social e física cujos efeitos possibilitam e, ao mesmo tempo, impedem um conjunto de opções para ação prática no mundo" (SIMON, 2018, p. 63). O ato de ver um filme, ainda que aponte para um efeito de passividade inerente a conduta da própria linguagem para-onírica cinematográfica, ou então, à naturalização dos efeitos estéticos que a imagem-movimento provoca na formação subjetiva pela sua incorporação cotidiana, em nada tem de passivo – porque requisita um conhecimento específico e uma complementação simbólica do espectador para produzir seus sentidos - e, proporcionalmente, nada tem de natural, – aprendemos a olhar para essas imagens e a nos acostumar a sua materialidade e a lacuna que ela demanda em nossas posições de intérpretes.

Em suas primeiras projeções, o cinema não dispunha de legendas, muito menos de som; para explicar essas imagens silenciosas, ao lado da tela posicionava-se um explicador que apontava os personagens com um bastão, descrevendo as cenas (FABRIS, 2008). Eram apenas imagens em movimento que contavam histórias para uma plateia confusa, curiosa, por vezes amedrontada, diante dessa nova arte - e nova forma de conhecimento. O desenvolvimento técnico-tecnológi-

co e histórico dessa inquietante linguagem converge, na contemporaneidade, imersa em uma cultura visual que estabiliza nossas surpresas pela presença, desde tenra idade, em nossas vidas. Essa presença quase sempre s/cem-surpresas, não significa uma menor potencialidade de aprendizagem; somos interpelados pela linguagem cinematográfica – e pelos sistemas de significação próprios a cada produção fílmica – e apresentados a uma outra realidade – imaginária – que particulariza o real e produz formas próprias de subjetividades.

O ato de ver um filme requisita uma simbiose do corpo do espectador com a realidade da tela; a cinestesia transforma-se em cenestesia e o tempo e o espaço confluem-se para a ficção apresentada na película. Como sistemas abertos de significação, eles não apenas são instrumentos de lazer e contemplação, mas, também, propositores de uma pedagogia, de modos de vida. Como expressões de uma cultura, são um *corpus* de/para "[...] produção de sentidos particulares, gestados nesse lugar de compartilhamento e [de] lutas por imposição de significados que é a [própria] cultura" (FABRIS, 2008, p. 119). Os filmes são formas próprias de uma cultura apresentar, substituir, limitar, incluir, excluir, criar, etc. realidades e sentidos que alimentam, ampliam, suprimem e/ou transformam significados.

Tomados como textos culturais que significam e, portanto, ensinam, os filmes nos auxiliam a olhar para a cultura e compreender as produções de significados e de subjetividades, por ela requerida e/ou priorizada. Não sem motivos, o cinema, desde seus primórdios com o cinematógrafo, possui uma vocação intrinsecamente pedagógica – tanto no que diz respeito à difusão cultural, quanto a formação do espectador. Não é surpreendente, que as produções cinematográficas em diversos países, inclusive no Brasil, foram utilizadas para alavancar uma ideia moderna de um processo civilizador e moral dos povos sem instrução (DUARTE; ALEGRIA, 2008).

Após várias experiências e pesquisas sobre os efeitos do cinema na formação humana em diferentes países, - muitas delas patrocinadas por empresas voltadas para a produção de filmes para o uso escolar - estabeleceu-se, no início da década de 1920, um discurso social sobre o cinema e o filme educativo, que procurava regular esse tipo

de filme na instrução pública. Nesse mesmo período, movimentos oficiais começam a organizar serviços de censura cinematográfica; os primeiros estudos metodológicos sobre o uso do cinema em sala de aula são realizados; despontam-se as primeiras pesquisas acadêmicas em torno dos efeitos do filme na instrução e na formação do caráter das crianças, adolescentes e adultos e criam-se os primeiros aparelhos portáteis para projeção, permitindo a popularização do consumo fílmico. Como ressalta Duarte e Alegria (2008), no fim da década de 1920, vigorava-se, quase como um consenso, a influência educativa do cinema em vários círculos pedagógicos; até os profissionais menos entusiasmados com novas formas de transmissão do conhecimento, acabavam se abrindo as novas possibilidades metodológicas introduzidas com o cinema na educação.

Os intelectuais e educadores mais otimistas quanto ao uso pedagógico do cinema, viam nele uma ferramenta de comunicação eficiente, capaz de acessar os cantos mais remotos e menos habitados do extenso território nacional, além de viabilizar o projeto de formação de uma sociedade e uma nação republicana. Nesse período, as nações ex-coloniais procuravam se equiparar moral e culturalmente as nações mais ricas e desenvolvidas. Esse processo de equiparação perpassaria - e seria alcançado - por meio da instrução pública primária e, o cinema, como um potente recurso formador, seria um dos meios mais fáceis de permitir o acesso a uma "cultura mais elaborada" para essa imensa parcela populacional iletrada ou de inteligência "opaca", "lerda" e "preguiçosa" (DUARTE; ALEGRIA, 2008).

Essa instrumentalização formativa dos filmes na educação, parece ser uma marca ainda presente nos espaços escolares. Os filmes são usados quase que exclusivamente com o propósito ilustrativo para certos conteúdos curriculares. Os valores estéticos, históricos, culturais e intrinsecamente formativos (não ilustrativos), são ignorados para dar lugar a práticas que buscam olhar através dos filmes e não para os filmes. O cinema torna-se apenas um meio a partir do qual desejamos ensinar alguma forma luminosa – mais atrativa, mais acessível, por vezes mais dinâmica – de trabalharmos com conteúdos escolares.

Nesta perspectiva, não se problematiza o conteúdo que o filme (re) produz, ele entra nas salas de aula como uma ferramenta a serviço de um saber previsto pelo currículo escolar, que como já vimos, também está imerso em relações de poder. Do mesmo modo, pouco ou nada, se problematiza sobre as representações e atravessamentos simbólicos e ideológicos que fazem dos filmes um produto da cultura. "Os sistemas representativos cinematográficos dão inteligibilidade a visões de mundo e a mecanismos de delegações culturais que afirmam quem tem o poder de representar a quem" (BENATTI, 2020, p. 65).

Ao tomarmos o nosso recorte no cinema nacional, observamos uma imensidão de filmes de "assunto" negro, mas não produzidos, realizados por negros(as). São filmes, cujo olhar branco precisa e qualifica às existências negras, quase sem apresentar personagens reais individualizados, mas apenas visões racistas e estereotipadas. Considerarmos, dessa forma, o poder de autorrepresentação, é essencial para darmos início aos movimentos de tensionamento de uma cultura racista e hegemonicamente branca. Conhecermos filmes realizados por negros(as), é parte de um processo de desconstrução dos saberes e artefatos que costumamos consumir e fazer circular e, por isso mesmo, um potente dispositivo pedagógico para inquirir identidades e representações racistas.

Por (conhecer) um cinema negro na educação

Historicamente, a produção cinematográfica brasileira, esteve ligada aos imigrantes europeus que chegavam no país com conhecimentos técnicos e recursos financeiros para realização de obras audiovisuais. O cinema e sua produção sempre estiveram ligados a uma burguesia endinheirada e, predominantemente, branca. Este é um fato não apenas no Brasil, mas em diversos outros países (como no próprio Estados Unidos, polo industrial cinematográfico mundial) e que perdura até os dias de hoje. Infelizmente, a quantidade de realizados negros no cinema ainda é muito inferior a de realizadores brancos.

Como sublinha Monteiro (2017), intentar o campo cinematográfico brasileiro por meio de uma perspectiva de realizadores negros,

é considerar estes como agentes sociais inseridos em profundas disputas pelo poder de uma representação justa na dimensão da produção cultural como, também, ocupantes de espaços ou posições de dominação nos territórios políticos e simbólicos. Não se trata de uma posição essencialista que demarca a partir de uma raça, todos os produtos culturais de um grupo, muito menos da negação da possibilidade de realizadores não-negros também produzirem filmes cuja temática traga importantes discussões para o campo racial (CARVALHO, 2005b), mas de reconhecer a reinvindicação negra por um "cinema negro", cujo maior interesse é, propriamente, as afirmações das existências negras. Como reconhece o pesquisador e cineasta Joel Zito Araújo em entrevista para Monteiro (2017, p. 58-59), o cinema negro

> É uma compreensão de que a realidade social que é racista, e que nega no homem negro e na mulher negra e na criança negra os elementos de valorização identitários enquanto negros, tanto do ponto de vista estético como cultural. A cultura negra está presente na cultura brasileira sempre, mas ela foi sempre apropriada como elemento da cultura brasileira. Nós não falamos que a feijoada é uma coisa negra, feijoada já é uma coisa brasileira, ela foi apropriada. Isso não tem nada de negativo, se apropriado. O negativo é a medida que você apropria, você acaba esquecendo a origem, esquece quem foi o criador, então esse é um elemento típico do cinema negro, essa luta pela reconstrução de uma identidade. Um segundo elemento que é parte do cinema negro, mas necessariamente nem todo filme negro precisa conter isso, é a questão racial, o racismo, o combate ao racismo, a luta contra a discriminação racial. Esse é o segundo componente de um cinema negro. Acho que todos aqueles que estão dentro (do meu ponto de vista) de um cinema negro tem essa característica. E o último elemento que também é importante, é a preocupação natural com a identidade negra, com a reconstrução disso, o fortalecimento disso, com a valorização disso venha de pessoas que são afrodescendentes. O cinema negro é feito majoritariamente por cineastas afrodescendentes.

Joel Zito Araújo esclarece que este cinema não é somente caracterizado por produções que trazem como tema principal o combate ao racismo, o que poderia ser confundido como um cinema temático. Trata-se, contudo, em reconhecer as subjetivida-

des negras no centro das discussões, abrindo possibilidades para diversas outras questões a serem exploradas no cinema e que desmontam todo tipo de estereótipo que caracterizou as populações negras no ocidente (MONTEIRO, 2017).

Existe uma certa dificuldade no campo histórico do cinema brasileiro sobre a quem é dada a paternidade de primeiro diretor negro de um filme. Alguns especialistas apontam a obra *Paz e Amor* (1910) como a primeira realização negra no cinema, afirmando ter sido erroneamente atribuída sua responsabilidade a José do Patrocínio Filho, a película, na verdade, pertenceria a Alberto Moreira. Distante dessa incerteza, as pesquisas, como salienta Rodrigues (2011), apontam Cajado Filho como o primeiro cineasta brasileiro negro. Formado na Escola de Belas Artes, colaborou com os principais diretores dos filmes do gênero chanchada (Moacir Fenelon, José Carlos Burle, Watson Macedo e Carlos Manga). Cajado Filho também trabalhou como cenógrafo (*Poeira das Estrelas*, *Amei um Bicheiro*, *Boca de Ouro*, *Matar ou Correr*) e roteirista (*O Petróleo é Nosso*, *De vento em popa*, *Garotas e Samba* e *O Homem do Sputnik*).

Além de pioneiro, Cajado Filho é um dos diretores negros com filmografia mais extensa; o cineasta realizou cinco longas-metragens: *Estou Aí?* (1948), *Todos por Um* (1950) e *Falso Detetive* (1951) são comédias musicais que consagraram atores como Colé Santana, Blecaute e Celeste Aída. Contratado pela Atlântica, realizou mais dois filmes, *E o Espetáculo Continua* (1958) uma comédia chanchada genérica com os principais atores da produtora (Cyl Farney, Eliana Macedo, Dóris Monteiro, John Herbert) e *Aí vem Alegria* (1959), uma produção também do gênero. Este foi o último trabalho de Cajado Filho como diretor, que faleceu em 1966.

Com exceção de sua primeira produção, todos os outros filmes de Cajado Filho encontram-se desaparecidos, o que impossibilita uma análise mais completa de sua obra e a viabilidade de se verificar, por exemplo, a presença de temáticas raciais e/ou as formas com que um diretor negro pode ter abordado essa questão em um período de sátira e estereotipagem dos negros.

Os diretores negros que surgiram a seguir, em sua maioria, são

cineastas com uma filmografia bem menor e quase todos exerceram outras profissões além de realizadores de filmes. Haroldo da Costa, que foi protagonista de *Orfeu da Conceição*, dirigiu em 1958 "Pista de Grama/Um desconhecido bate a porta", uma comédia, mas não chanchada, com protagonistas brancos e alguns coadjuvantes negros, com Elizeth Cardoso cantando com João Gilberto (RODRIGUES, 2011).

Waldyr Onofre, antes de se tornar diretor, trabalhou como ator, serralheiro, ferreiro e técnico eletrônico. Começou a carreira estudando radioteatro com Berliet Junior e na década de 1960, como muitos atores de sua geração, ingressou no Centro Popular de Cultura, atuando no filme *Cinco Vezes Favela* (1962). Em 1976, dirige a comédia *As Aventuras Amorosas de um Padeiro*, sobre uma professora, que depois de casar virgem, não se encontra satisfeita com o marido sempre preocupado em ganhar dinheiro.

Antônio Pitanga, fruto da *avant garde* baiana, trabalhou em *Bahia de Todos os Santos* (1960), de Trigueirinho Neto e "Barravento" (1962), de Glauber Rocha. Em 1977, dirige seu primeiro (e até o momento único) filme, *Na Boca do Mundo*. Com argumento de Carlos Diegues, o filme aborda metaforicamente, por meio de um triangulo amoroso, questões sobre sexo, raça e classe no Brasil. Odilon Lopes, outro diretor desse período, dirigiu em 1970, no Rio Grande do Sul, *Um é Pouco, Dois é Bom*, com roteiro de Luiz Fernando. Odilon começou sua carreira como ator e assistente de direção nas chanchadas. Seu filme é uma comédia urbana dividia em dois episódios, o primeiro narra desventuras de um casal branco que compra um apartamento financiado e não consegue pagar e o segundo, aborda a paixão impossível de um negro batedor de carteiras e uma loira ricaça (RODRIGUES, 2011).

Agenor Alves iniciou sua carreira como fotógrafo e seus primeiros trabalhos foram comerciais filmados em super-8 e 16 mm. Como diretor, realizou seus principais filmes na Boca do Lixo, em São Paulo, - as pornochanchadas. Seu primeiro longa-metragem foi *Tráfico de Fêmeas* (1979), protagonizado por Tony Tornado. Com o sucesso comercial e retorno financeiro de seu trabalho, dirige nos próximos anos: *Noite de Orgia* (1980), *As prisioneiras da Ilha do Diabo*

(1980), *A Volta de Jerônimo no Sertão dos Homens sem Lei* (1981), *Cafetina de Mulheres Virgens* (1981), *Lídia e seu Primeiro Amante* (1984) e *Eu Matei o Rei da Boca* (1987) (CARVALHO, 2005b).

No final da década de 1990, cineastas e atores negros, principalmente de São Paulo e Rio de Janeiro, começaram a mobilizar-se para reivindicarem novas formas de representação racial no cinema e na televisão. A primeira dessas manifestações aconteceu em São Paulo, a partir de cineastas iniciantes. Desde 1998, cineastas e documentaristas, vinham mantendo contatos informais e tomando conhecimento das produções realizadas entre eles. Billy Castilho, por exemplo, teve em 1998, seu curta-metragem *Ordinária* exibido no 9º Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo. No ano seguinte, Jeferson De e Noel Carvalho, participaram do mesmo festival com os filmes *Gênesis 22* e O *Catedrático do Samba* (CARVALHO, 2005b).

Em 1999, Jeferson De e Daniel Santiago, organizam dentro do festival de curtas, um encontro no Museu da Imagem e do Som de São Paulo, com a presença de outros diretores, como Celso Prudente, Agenor Alves e Ari Cândido. No próximo ano, dentro do mesmo festival, é aberta uma mostra de diretores negros, onde o cineasta Jeferson De, apresenta seu manifesto Dogma Feijoada, que apregoava sete mandamentos fundamentais:

> 1) O filme tem que ser dirigido por um realizador negro; 2) O protagonista deve ser negro; 3) A temática do filme tem que estar relacionada com a cultura negra brasileira; 4) O filme tem que ter um cronograma exequível. Filmes-urgentes; 5) Personagens estereotipados negros (ou não) estão proibidos; 6) O roteiro deverá privilegiar o negro comum [...] brasileiro; 7) Super-heróis ou bandidos deverão ser evitados (CARVALHO, 2005b, p. 96).

O manifesto, como aponta Carvalho (2005b), foi rapidamente absorvido na imprensa e pelo meio cinematográfico, gerando certas polêmicas: alguns achavam-no meramente uma imitação do movimento Dogma de realizadores europeus, outros uma versão invertida do racismo contra brancos. "O conceito de dogma incomodava os adeptos do mito da liberdade de criação e os mais maquiavéli-

cos viam nele apenas um golpe de marketing [...]" (CARVALHO, 2005b, p. 96). Entretanto, o Dogma Feijoada, propunha uma canibalização estilo tropicalista do Dogma europeu, abrindo discussões sobre as possibilidades de um cinema brasileiro feito por negros.

Nos anos que se seguiram, esses mesmos realizadores passam a manter encontros regulares, criando o grupo de Cinema Feijoada. Esses cineastas procuravam promover mostras e debates sobre a representação das populações negras no cinema e o impacto das discussões geradas pelo manifesto, contribuíram para a visibilidade e desenvolvimento profissional de seus membros. O Cinema Feijoada foi a primeira afirmação pública de diretores negros no Brasil; o manifesto se dirigia para o interior das questões raciais que envolvem a representação e o poder "[...] de discutir quem detém o monopólio de construir representações de si, do seu grupo social, e de outros" (CARVALHO, 2005b, p. 98).

Na mesma linha do Dogma Feijoada, em 2001, foi lançado durante o 5º Festival de Cinema de Recife, o Manifesto do Recife, assinado por atores e realizadores negros/as que reivindicavam:

> 1) O fim da segregação a que são submetidos os atores, atrizes, apresentadores e jornalistas negros nas produtoras, agências de publicidade e emissoras de televisão; 2) A criação de um fundo para o incentivo de uma produção audiovisual multirracial no Brasil; 3) A ampliação do mercado de trabalho para atrizes, atores, técnicos, produtores, diretores e roteiristas afros-descentes; 4) A criação de uma nova estética para o Brasil que valorizasse a diversidade e a pluralidade étnica, regional e religiosa da população brasileira (CARVALHO, 2005b, p. 98-99).

O manifesto foi assinado por Zózimo Bulbul, Thalma de Freitas, Ruth de Souza, Norton Nascimento, Milton Gonçalves, Maurício Gonçalves, Maria Ceiça, Luiz Antônio Pillar, Joel Zito Araújo, Antônio Pompêo e Antônio Pitanga (CARVALHO, 2005b). Na mesma edição do festival, foi exibido o documentário de Joel Zito Araújo, "A Negação do Brasil" (2000), que analisa as formas estereotipadas com que o negro foi apresentado no audiovisual brasileiro.

Os dois manifestos vão ao encontro de reinvindicações mais antigas do movimento negro, que desde meados da década de 1940, luta contra as representações racistas na cultura brasileira; como foi o caso do Teatro Experimental do Negro, fundado em 1945 e dos grupos que compuseram o Movimento Negro Unificado no final de década de 1970. Em todos esses momentos, a questão da autorrepresentação esteve no cerne das articulações políticas e culturais. A partir da década de 1990 ela se renova com as reivindicações de políticas de ações afirmativas levadas a cabo pela militância negra, com a construção de cursinhos pré-vestibulares para a população negra de baixa renda e as organizações de mulheres negras e universitários negros que conseguem se destacar nas principais universidades públicas do país.

Considerações finais

As teorizações e reflexões que propomos articular a partir de um olhar crítico e desnaturalizador dos currículos escolares, dos materiais e recursos escolares, demonstrando as relações formativas e pedagógicas do cinema – um recurso midiático e tecnológico tão presente na vida dos alunos e nas salas de aula – foi um convite para nossa atenção, em específico para um chamamento urgente, para considerarmos os processos pedagógicos imersos em processos político-culturais. Isso significa compreender as relações de poder, ou seja, as assimetrias e todos os conjuntos de possíveis e impossíveis sobre um campo que se inscreve nas dimensões simbólicas e materiais.

Essa compreensão pedagógica e cultural, interligada as dimensões de poder, é essencial para que possamos pensar outros modos pedagógicos, outras formas de ensinar e aprender e constituirmos currículos, recursos e materiais didáticos antirracistas. O poder está relacionado as autorizações, as produções de saberes, verdades, aos modos como algo é positivado ou não, aos impedimentos, induções ou facilitações, aquilo que pode ou não estar e se fazer presente na cultura, na sociedade, em sala de aula e nos espaços escolares. Nesse sentido, considerando as práticas pedagógicas atuais, há espaço para as populações, histórias e culturas afro-brasileiras e africanas

habitarem as salas de aula? A forma e os conteúdos que ensinamos, permitem a afirmação das existências negras na educação? Qual é o nosso papel diante dos recursos didáticos que utilizamos, como professores(as) atentos(as) a uma educação verdadeiramente para todos? O que temos chamado de "todos" na educação?

Esperamos que esses tensionamentos e aproximações de um cinema negro, realizado e protagonizado por negros(as), na busca pela afirmação de suas autorrepresentações, possa ter possibilitado o reconhecimento de que os modos de produção de sentidos e significados por meio das diferentes práticas culturais e pedagógicas, não são arbitrários, mas históricos e economicamente produzidos pelas formas sociais no interior das quais vivemos e existimos. Na cultura e na educação, podemos observar como os modos de produção de um imaginário dominante buscou normalizar certas imagens e conhecimentos (brancas), deslizando para as diferenças, os valores da inadequação, do anormal, do degenerado (negro).

Como educadores(as), nosso trabalho precisa se localizar dentro deste campo que articula cultura, poder e educação, focalizando os aspectos de produção de sentidos, para que possamos provocar tensionamentos no interior produtivo desses regimes de "normalidade" e direcionarmos a nossa atuação pedagógica para a afirmação das diferenças e das multiplicidades na educação e dentro das salas de aula.

REFERÊNCIAS

BENATTI, Lucas Men. **Culturas e Estéticas Afro-diaspóricas**: **estratégias para uma pedagogia antirracista.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. *In:* MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p.23 - 41.

CARVALHO, Neol dos Santos. Esboço para uma história do negro no cinema brasileiro. *In:* DE, Jeferson. **Dogma Feijoada**: o cinema negro brasileiro. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005b.

CARVALHO, Noel dos Santos. O cinema negro de Zózimo Bulbul. In: Encontro Anual da ANPOCS, 29., 2005a, Caxambu. **Anais...** Disponível em: < https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/29-encontro-anual-da-anpocs/gt-25/gt10-19/3715-ncarvalho-o-cinema/file >. Acesso em: 29 mar. 2019.

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n.1, 2008. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687 >. Acesso em: 29 mar. 2019.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n.1, 2008. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6690 >. Acesso em: 29 mar. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de pesquisa**, v.35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n126/a04n126.pdf > Acesso em set., 2017.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento nacional? *In:* MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomas. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.93 - 124.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural da pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MONTEIRO, Adriano Domingos. **Os territórios simbólicos do Cinema Negro**: **racialidade e relaçõs de poder no campo audiovisual**

brasileiro. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Territorialidades) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RODRIGUES, João Carlos. **O negro brasileiro e o cinema**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In:* CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo como Fetiche.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2018.

16

16

Fontes jornalísticas sob a perspectiva dos processos civilizadores: sugestões teórico-metodológicas de análise[1]

Ana Flávia Braun Vieira[2]
Miguel Archanjo de Freitas Junior[3]

A noção de processo civilizador foi desenvolvida por Norbert Elias, sociólogo que estudou "as mudanças de longo prazo nas emoções e estruturas de controle das pessoas em sociedades particulares", por meio dos manuais de etiqueta publicados entre a Idade Média e o Renascimento. Em suas formulações iniciais, publicadas em 1939, o autor demonstrou a existência de uma relação de dependência mútua entre as mudanças nas estruturas de personalidade (psicogênese) e as mudanças na estrutura social (sociogênese). As transformações contínuas nestas esferas configuram o processo civilizador, que nos últimos séculos tem-se direcionado para o "au-

[1] Texto originalmente apresentado na tese de doutorado em formato de artigos escrita por Vieira (2020). Para saber mais, conferir: VIEIRA, A. F. B. Jornalismo e a duração dos processos civilizadores: análise da adequação comportamental e da formação de uma segunda natureza em Monte Alegre – PR (1942-1964). Orientador: Miguel Archanjo de Freitas Junior. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

[2] Doutora em Ciências Sociais Aplicadas (PPGCSA – UEPG), professora colaboradora do Departamento de Educação (DEED – UEPG). E-mail: ana.braun@yahoo.com.br

[3] Doutor em História (PPGHIS – UFPR), professor do Departamento de Educação Física (DEDUF – UEPG) e do Programa Stricto Sensu em Ciências Sociais Aplicadas (PPGCSA – UEPG).

mento do reforço e diferenciação dos controles" (ELIAS, 2011, p. 208). De acordo com Elias (1993, 1994a, 2001a, 2001b, 2011), somente as pesquisas empíricas de longa duração permitiriam a análise dos processos civilizadores. Todavia, em relação à extensão do recorte temporal, são necessárias algumas ressalvas:

O período analisado pelo sociólogo quando do estudo d'O Processo Civilizador possuía as características de seu tempo: o repertório de saber era ainda bastante limitado, apesar dos constantes avanços; e as funções sociais exercidas não eram tão variadas, resultando em uma rede de interdependência menos complexa, que, por sua vez, requisitava menor capacidade de prospecção, de antecipação às demandas.

Às estruturas sociais e psicológicas da época correspondiam a velocidade das mudanças históricas. Assim, naquele momento, os processos de síntese e aprendizagem, mediados pelo conhecimento e tecnologias disponíveis, eram mais lentos em comparação aos dias atuais. Sendo assim, a opção de Elias pela longa duração (aproximadamente 700 anos) foi pertinente ao objeto e aos objetivos de sua pesquisa.

Mas à medida que os seres humanos foram transformando a natureza e, por extensão, as relações sociais, tais mudanças demandaram a especialização e controle das atividades humanas – inicialmente por meio de pressões externas e, no decorrer do processo de civilização, internas. Ao longo de múltiplas sínteses, a aprendizagem de um repertório de saberes e comportamentos necessários à vida em sociedade passou a ocorrer de forma cada vez mais veloz[4].

De acordo com Vieira (2018, p. 501), o desenvolvimento social, científico e tecnológico ao longo do século XX – e agora, no século

[4] O desenvolvimento humano tem sido possível mediante a aprendizagem com experiências anteriores (ELIAS, 1994b). Esse repertório de saber, que percorreu um longo caminho entre as gerações até alcançar seu estágio atual, foi construído a partir de tentativas de acertos e erros. Não obstante, as gerações seguintes não, necessariamente, precisam aprender todos os processos de todos os saberes já formulados pela humanidade, apenas suas sínteses, a partir das quais produzirão novos conhecimentos a serem ensinados de forma concisa aos seus descendentes. Elias, em *Sobre o tempo*, exemplificou essa questão: "Li, certa vez, a história de um grupo de pessoas que subia cada vez mais alto pelo interior de uma torre desconhecida e muito elevada. Os da primeira geração chegaram até o quinto andar, os da segunda, até o sétimo, os da terceira até o décimo. No correr do tempo, seus descendentes atingiram até o centésimo andar" (ELIAS, 1998, p. 108).

XXI – tem possibilitado a redução da escala de análise quando da investigação de certos processos civilizadores. Para a autora, isso se deve à "continuidade do processo civilizador ocidental e sua potencial celeridade, que passa a requisitar um tempo menor para a observação de mudanças estruturais – que em séculos passados eram quase imperceptíveis se não fossem observadas em longa duração".

Acredita-se que este processo de aceleração tenha-se intensificado a partir da Revolução Industrial[5] – que se desenrolou do final do século XVIII às décadas iniciais do século XIX –, uma vez que as transformações nas estruturas sociais e psicológicas decorrentes desta contribuíram para o crescimento do repertório de saber; o incremento na divisão de funções, aumentando cada vez mais a interdependência entre os indivíduos e, por conseguinte, a interiorização de um tempo de extrema sincronização; a ampliação da capacidade de prospecção; e o avanço tecnológico, com destaque para o desenvolvimento de formas eficazes para o ensino e a aprendizagem de sínteses.

Entre as implicações da Revolução Industrial – que, em potencial, contribuíram para a aceleração do processo civilizador, no sentido da internalização cada vez mais veloz de uma segunda natureza – destaca-se, para a problematização aqui proposta, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa (HOBSBAWM, 2017). Como as estruturas sociais e psicológicas estavam passando por um momento de grandes transformações, foram sendo demandadas e criadas instâncias de coerção externa. Nesse sentido, a crescente circulação de impressos evidencia sua importância na disseminação de habitus socialmente requisitados à época[6]. Os periódicos, até as primeiras décadas do século XX, eram o principal meio de informação e contribuíram significativamente para a propagação dos conhecimentos e comportamentos socialmente aceitáveis em seu espaço de abrangência.

[5] O potencial de aceleração não pressupõe efetivamente a celeridade. A velocidade de internalização de determinado comportamento dependerá da esfera da vida a ser regulada e das características da figuração em questão.

[6] Hobsbawm (2017, p. 88) exemplificou essa questão: "Um jornal britânico atingiu pela primeira vez a tiragem de um milhão de exemplares nos anos 1890, e um francês por volta de 1900".

Embora não se apresentem como manuais, os jornais difundem modelos de civilidade, que permitem conhecer melhor aspectos sócio e psicogenéticos das formações sociais nas quais circulam. Nesse sentido, sob o ponto de vista de pesquisas que se pautam na teoria dos processos civilizadores, esse ensaio apresenta um caminho possível para a análise empírica de jornais, com destaque para as narrativas de caráter pedagógico.

O desenvolvimento de uma abordagem teórico-metodológica própria para a análise dos processos educativo-civilizadores por intermédio dos jornais está relacionado à especificidade comunicacional deste tipo de fonte, que envolve um processo de produção e apropriação que é diferente de outras formas de leitura[7]: por ter circulação periódica, este tipo de narrativa estabelece um contrato com o leitor[8], que ativa sentidos de publicações anteriores para dar sentido às novas leituras. Assim, para atender às suas especificidades no processo de modulação de condutas, foram trabalhados: o papel dos jornais na sociedade, pelo viés da pedagogia cultural; a concepção do conteúdo do jornal como narrativa, adotando pressupostos teóricos da análise crítica da narrativa; e o processo de recepção, por meio dos indícios presentes nas próprias publicações. Depois, foram sugeridos encaminhamentos metodológicos para a contextualização do periódico e da figuração de sua circulação, a fim de produzir férteis inferências entre os dados procedentes da análise de conteúdo temática das narrativas de caráter pedagógico e as relações sociais e emocionais que lhe imputavam sentidos.

Um percurso teórico-metodológico possível

A leitura, como elemento civilizador de comportamentos e formador de habitus, foi abordada por Elias desde seus primeiros tra-

[7] Segundo Chartier (1998, p. 128), os sentidos construídos dependem de "elementos que não estão presentes no próprio artigo, mas que dependem do conjunto de textos reunidos em um mesmo número e do projeto intelectual e editorial da revista ou jornal".
[8] Contratos de leitura são "regras, estratégias e 'políticas' de sentidos que organizam os modos de vinculação entre as ofertas e a recepção dos discursos midiáticos e que se formalizam nas práticas textuais, como instâncias que constituem o ponto de vínculo entre produtores e usuários" (FAUSTO NETO, 2007, p. 10).

balhos. A análise de manuais de etiqueta permitiu-lhe compreender que a leitura promove "uma mudança na estrutura dos impulsos e emoções" (ELIAS, 2011, p. 127), que serve como matriz societária. Tais manuais tinham finalidades didáticas, estimulando o autocontrole e promovendo a diferenciação dos possuidores de boas maneiras. Por certo, eles não foram os únicos instrumentos de civilização, afinal, conforme postulou Elias (2006), esse processo não é resultado de ações isoladas. Todavia, o estudo desses documentos o permitiu conhecer aspectos do repertório civilizatório da corte e entender o papel educativo da leitura naquela figuração.

De acordo com Leão (2007), as considerações de Elias em relação à análise empírica extrapolaram o plano dos manuais de etiqueta. Segundo a autora, o trabalho do sociólogo em muito contribuiu "para uma reflexão sobre a utilização metodológica de fontes impressas que funcionam como vetores da modulação de comportamentos" (LEÃO, 2007, p. 14). Dessa forma, ainda que os jornais não tenham sido analisados por Elias, sua teoria permite pensar os processos de modulação de comportamentos e sentimentos demandados pela sociedade do tempo e do espaço de abrangência das fontes estudadas[9].

Manuais, livros e jornais guardam uma característica comum, fundamental em análises de processos de desenvolvimento: são responsáveis pela difusão de modelos de civilidade. O potencial formador destas publicações foi abordado por Leão (2007, p. 61), ao trabalhar a civilização por meio da literatura:

> Os livros são objetos preciosos no largo movimento de formação e interiorização do mundo, e a leitura é atividade bastante eficaz para a assimilação. Desse modo, os profissionais que participam da produção dos livros – a exemplo dos autores e dos editores – são peças-chave no processo de civilização. Quem difunde livros difunde ideias e valores, decide o que é permitido e o que é proibido existir, intervém na íntima estrutura das emoções formando sensibilidades.

[9] Elias, em *A sociedade de corte*, afirmou que seu esforço de pesquisa foi no sentido de elaborar modelos sociológicos. Sobre o conjunto de procedimentos teóricos e metodológicos por ele desenvolvido, ponderou: "Eles não têm a pretensão de ser os modelos definitivos, a última palavra, absoluta, sobre os processos e figurações pesquisados. [...] se trata antes de um começo de que um fim. São modelos que podem continuar sendo elaborados" (ELIAS, 2001a, p. 65).

De maneira análoga aos livros, os jornais não são isentos de posicionamentos. Seu conteúdo está repleto da subjetividade daqueles que nele escrevem, enviesados pela própria linha editorial do periódico. Ao promoverem a circulação de determinadas formas de ver e pensar a sociedade, contribuem para a própria estruturação das relações sociais e emocionais de sua área de abrangência.

Para levar a cabo a publicação e manutenção de um jornal, independentemente de sua periodicidade, é necessário um conjunto de capitais (BOURDIEU, 2012). Na lógica do sistema econômico vigente, apenas as classes dominantes possuem recursos para tal – pensando aqui em um periódico de grande circulação, e não em iniciativas mais artesanais de publicação. Nesse sentido, entende-se que os conteúdos veiculados nestes jornais são representantes datados das demandas emocionais e comportamentais dos grupos dominantes nas relações de poder. Assim, é possível afirmar que o conteúdo publicado no jornal representa as intenções civilizatórias de um grupo específico, intenções estas que – assim como na sociedade de corte analisada por Elias – seguem em processo de diferenciação, visando a distinção.

Do ponto de vista da análise empírica, os jornais possibilitam a observação de variados aspectos da sociedade, uma vez que não são apenas transmissores de conteúdo, mas formadores da própria realidade: "o jornalismo é a narrativa hegemônica sobre todas as outras na construção da verdade imediata e do senso comum" (MOTTA, 2013, p. 103). Assim, as fontes jornalísticas permitem conhecer aspectos sócio e psicogenéticos das figurações de sua abrangência, bem como as intenções subjacentes à modulação das condutas, por meio da análise da página de esportes, do correio sentimental, das crônicas sobre a cidade, entre outras temáticas narradas visando a modulação dos afetos.

Nesse sentido, levando em consideração as características do campo e dos habitus correlatos de jornalistas e leitores, a análise deste tipo de fonte requer escolhas teóricas importantes, que irão balizar os índices para a análise de seu conteúdo. Sendo assim, é fundamental definir a interpretação teórica em relação ao papel dos jornais, os conteúdos por eles veiculados e o processo de recepção, uma vez que tais escolhas contribuem para a operacionalização da

análise. Nesse sentido, a seguir, serão apresentadas algumas sugestões teórico-metodológicas para a análise empírica de jornais, que poderão servir como inspiração para os procedimentos adotados em estudos futuros sobre diferentes aspectos de processos civilizadores a partir de fontes jornalísticas.

Na interseção entre fontes periódicas e processo civilizador, faz-se necessário conceber o jornal como um espaço pedagógico, que ensina e estimula comportamentos. Esta concepção justifica-se teoricamente a partir dos referenciais das pedagogias culturais. Assim como outras esferas do saber, que acompanham o desenvolvimento humano e modificam-se conforme suas necessidades, a Pedagogia, a partir dos anos de 1950 e 1960, ampliou o seu escopo para além de práticas escolares institucionalizadas. Dessa necessidade de atualização às novas demandas contemporâneas surgiu o conceito de pedagogias culturais, como "uma ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos" (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 49). Nesta perspectiva, entende-se que as relações de ensino e aprendizagem não estão restritas apenas aos espaços formais de educação; são presentes nas mais diversas esferas da vida.

Entre os artefatos culturais que contribuem para a disseminação de saberes socialmente legitimados, Andrade e Costa (2015, p. 52) destacaram a articulação entre Pedagogia e mídia, dada a forte influência dos meios na formação dos sujeitos. Ao adotar um tom pedagógico, o conteúdo midiático ensina, direciona comportamentos e sentimentos, mediando o "processo de constituição e de composição de subjetividades e identidades" (PRATES, 2008, p. 111), contribuindo para transformações nas estruturas psíquicas e sociais[10].

Mas não basta apenas sinalizar o papel normativo que os periódicos exercem nas figurações em que circulam, é preciso que o analista defina a forma como concebe o conteúdo publicado no jornal, tendo sempre em vista seu potencial pedagógico. Nesse sentido, recomenda-se perspectivar os conteúdos jornalísticos, de diferentes

[10] Segundo Campos (2014), a influência da imprensa no ordenamento de espaços e corpos ocorre desde as primeiras décadas do século XX – e mesmo antes. Esse discurso jornalístico que educa não era/é composto apenas pela narrativa em si, mas por todos os elementos que compunham/compõem a experiência da leitura.

formatos (nota, reportagem, matéria, notícia etc.), sob o ponto de vista das narrativas, visto que estas não são apenas representações; "são estruturas que preenchem de sentido a experiência e instituem significação à vida humana" (MOTTA, 2013, p. 18) – reforçando o caráter de "manual" dos jornais. Segundo Motta (2013, p. 18),

> Quando narramos algo, estamos nos produzindo e nos constituindo, construindo nossa moral, nossas leis, nossos costumes, nossos valores morais e políticos, nossas crenças e religiões, nossos mitos pessoais e coletivos, nossas instituições. Estamos dando sentido à vida. Aquilo que incluímos ou excluímos de nossas narrações depende da imagem moral que queremos construir e repassar.

É a compreensão de que o conteúdo das narrativas baliza existências – e, portanto, possuem a capacidade de direcionar comportamentos – que possibilita a articulação entre o caráter pedagógico dos jornais e a análise de processos civilizadores. Adotando essa perspectiva, o analista afirma estar levando em consideração as intencionalidades inerentes ao ato de narrar e a interferência das relações sociais no processo de criação e recepção. Isso porque as narrativas têm a capacidade de forjar realidades, não de "maneira natural e uníssona, mas através de contradições, confrontos, enfrentamentos sociais e simbólicos" (MOTTA, 2013, p. 34), tensões comuns em todo processo civilizador. As publicações jornalísticas, enquanto narrativas, vão tornando "natural" o mundo, acostumando os leitores a uma interpretação das relações de maneira específica: na direção de seu enunciador[11].

Admite-se o questionamento sobre uma suposta ingenuidade do emissor ao narrar. Todavia, "A organização da narrativa do discurso, ainda que espontânea e intuitiva, não é aleatória: realiza-se em contextos pragmáticos e políticos e produz certos efeitos (conscien-

[11] As narrativas jornalísticas fomentam o desejo individual de civilização – que também pode ser estimulado por pressões externas, como a estigmatização daqueles que não se encaixam nos padrões socialmente demandados (ELIAS; SCOSTON, 2000). A vontade de civilizar-se está atrelada, principalmente, à aspiração por posições dominantes nas relações de poder. Essa ambição, construída com o auxílio das próprias narrativas, possivelmente contribuiu para a interpretação dos conteúdos, na maioria das vezes, na direção de seu enunciador.

te ou inconscientemente desejados)" (MOTTA, 2013, 82). Se "toda escrita inscreve nos textos convenções sociais e literárias que permitem uma espécie de pré-compreensão" (BARBOSA, 2007, p. 56), o conteúdo das narrativas sempre se pauta em assuntos que, de maneira mais ou menos direta, são presentes na vida das pessoas. De acordo como determinado tema é abordado pelo jornal – estando o emissor consciente ou não dos efeitos de sentido presentes em sua narrativa –, pode contribuir para a alteração de comportamentos, que de outra forma poderiam levar anos para serem modificados.

Os sentidos indicados pelos narradores são reificados pelas relações de poder da área de abrangência do jornal. Estas, por sua vez, sob o ponto de vista da interpretação ancorada nas relações sociais e emocionais da formação social em questão, interferem no momento da leitura. Existe um conjunto de condicionamentos que influencia a apreciação do texto e direciona – auxiliados pelos próprios princípios que engendram o fazer jornalístico – o processo de interpretação do conteúdo (CHARTIER, 1998). De acordo com Chartier (1998), as realidades históricas por trás das palavras interferem na apropriação, invenção e produção de significados por parte dos leitores. Em última instância, a interpretação final das narrativas cabe totalmente ao leitor, mas é preciso manter-se atento aos processos históricos e sociais que orientam essa ação!

Independentemente do "sucesso" do processo de apropriação[12], específico do contexto de cada objeto estudado, existe uma pretensão formativa geral dos meios: "Orientar as pessoas a em que e em como pensar, sentir e agir parece estar sendo a função social da mídia. Trata-se de um 'equipamento social' para significar e interpretar o mundo, falando pelo e para o indivíduo, preconizando [...] um estilo de vida" (ALVES et al., 2013, p. 542).

[12] Segundo Luhmann (2005, p. 142), "as pessoas decodificam tudo o que é comunicado na direção daquele que o comunica". Isso não significa dizer que quem participa da comunicação não tenha reflexão diante dos meios pelos quais esta se estabelece; existem diferentes graus de elaboração de tal reflexão. Antes, "trata-se da observação de que uma sociedade, que deixa sua auto-observação ao encargo do sistema de função dos meios de comunicação, aceita essa mesma forma de observação à maneira da observação de observadores".

Ora, se existe a intenção formador no ato de narrar, mas há certa autonomia do leitor na apropriação dos sentidos, como compreender essa relação comunicativa? Perspectivando-a como um jogo dialético de cocriação de sentidos:

> Em todo ato comunicativo, o emissor transmite parte do seu conteúdo de forma explícita, parte de forma implícita. Da mesma maneira, o destinatário interpreta a mensagem parcialmente por meio de seus conteúdos literais, parcialmente por meio de estímulos implicitamente sugeridos pelo enunciado. Mas, o destinatário acrescenta, recria a partir de suas próprias perspectivas. Há em todo ato comunicativo uma confrontação entre a estrutura de sentido produzida pelo emissor em sua manifestação e os modelos de mundo do leitor (MOTTA, 2006, p. 17).

A cocriação de sentidos é balizada por acordos implícitos entre os interlocutores. Esses acordos, de ordem conversacional, são estabelecidos ao longo de sucessivas enunciações e permitem compreender não apenas o significado literal das publicações, mas também inferir outras significações para além do explícito no papel: "Revela as intenções de quem fala e sugere cooperativamente interpretações para quem lê, vê ou ouve" (MOTTA, 2006, p. 19). Tais acordos adaptam-se a novas circunstâncias e seguem produzindo efeitos de sentido no processo de leitura[13].

Esses efeitos são resultantes da intenção inerente ao ato comunicacional: o emissor produz a partir de uma motivação específica, com finalidades igualmente específicas. Nesse intuito, mobiliza a audiência, inscrita em um contexto determinado do qual comunga e produz sentidos, para que seus leitores possam identificar os efeitos por ele almejados no ato da escrita. Desse modo, entende-se que o autor oferece instruções de leitura. Já o papel do leitor nesse processo é o de identificar a intenção da mensagem, interpretando-a a

[13] Para que o sentido pretendido faça sentido, o jornalista precisa compartir de um contexto extraverbal com seus leitores, que engloba "o contexto físico (coisas que estão à vista), contexto empírico (estado de coisas que conhecem aqueles que falam, ainda que não estejam à vista), contexto prático (conjuntura objetiva na qual se desenvolve o ato conversacional, contexto histórico (circunstâncias históricas conhecidas dos falantes) e, enfim, um contexto cultural (tradição e cultura de uma comunidade ou sociedade)" (MOTTA, 2006, p. 36).

partir dos indícios contextualizadores presentes no próprio jornal (MOTTA, 2006)[14] – com margem para desvios.

Como foi possível observar, o estudo da regulação dos costumes e do controle das emoções por meio de fontes jornalísticas requer a contextualização do espaço social de circulação do jornal. Tal qual a preocupação de Elias na historicização pormenorizada de seus objetos (CHARTIER, 2001), cabe ao analista de temáticas contemporâneas observar os processos históricos que engendram as relações de cocriação de sentido nas fontes jornalísticas, perspectivando seu recorte temporal em relação aos processos de desenvolvimento mais amplos da sociedade na qual ocorrem. Assim, faz-se necessário contextualizar a conjuntura civilizatória da figuração nas quais as narrativas jornalísticas são disseminadas, a fim de conhecer o contexto extraverbal de produção de sentidos. Nesse sentido, recomenda-se a utilização de fontes bibliográficas que incorporem o contexto imediato do objeto de investigação, mas também este inserido em um processo de desenvolvimento maior.

Quando Motta (2013, p. 23) escreveu a respeito da necessidade de considerar fatores extralinguísticos que interferem no ato comunicativo, deu pistas sobre o que observar: "as circunstâncias do ato de fala, a identidade e a posição dos interlocutores, suas intenções e fins a alcançar, as estratégias discursivas e argumentativas, o entorno cultural compartilhado (ou não), os efeitos cognitivos obtidos ou reinterpretados". Em relação ao contexto mais amplo, supondo que o periódico circula em uma cidade média do Brasil, é necessário compreender o processo de formação cultural, social, política e econômica daquela sociedade, a fim de identificar as possíveis intencionalidades, marcadas pelas relações de poder, presentes nas narrativas.

[14] Em maior ou menor medida, tais orientações podem ser ignoradas, mas, especialmente por serem publicadas em um jornal, a adesão costuma se sobressair, já que o jornalismo construiu e mantém para si a ideia de que esta esfera seria o lugar natural da objetividade e da verdade (BARBOSA, 2007). Essa construção interfere na apreciação até mesmo dos textos opinativos que, simplesmente por estarem impressos em um jornal, ganham o status de realidade. Os jornalistas receberam "o 'certificado' de transmissores da verdade, de legitimadores da realidade. É a partir dessa confiança, desse 'contrato' implícito que lhes é possível 'burlar' as regras do jogo e promover outros efeitos de sentido" (MOTTA, 2006, p. 255).

Além da contextualização do espaço social e emocional de abrangência das fontes, as pesquisas que se pautam em periódicos como material empírico de análise devem também historicizar o contexto de enunciação do jornal em si. Luca (2005, p. 142) listou uma série procedimentos de pesquisa que podem ajudar nesta etapa:

> Encontrar as fontes e constituir uma longa e representativa série. Localizar a(s) publicação(ções) na história da imprensa. Atentar para as características de ordem material (periodicidade, impressão; papel, uso/ausência de iconografia e publicidade). Assenhorar-se da forma de organização interna do conteúdo. Caracterizar o material iconográfico presente, atentando para as opções estéticas e funções cumpridas por ele na publicação. Caracterizar o grupo responsável pela publicação. Identificar os principais colaboradores. Identificar o público a que se destinava. Identificar as fontes de receita. Analisar todo o material de acordo com a problemática escolhida.

Após esses procedimentos de ordem teórica e historiográfica, é chegada a hora da análise das fontes propriamente dita. Como apontado por Luca (2005), cabe ao pesquisador escolher a metodologia que melhor responde às necessidades do objeto estudado. Sua opção deve ser justificada em razão dos objetivos da pesquisa, do recorte temporal e das fontes.

No caso de uma pesquisa que visa compreender a modulação de comportamentos em determinada figuração por meio das esferas da vida reguladas pelas narrativas de caráter pedagógico publicadas nos jornais, não se faz imperativa a análise pormenorizada da linguagem operando – até porque isso demandaria dos pesquisadores conhecimentos específicos nas áreas da Linguística e da Comunicação –, apenas dos efeitos de sentido promovidos no ato de enunciação. Dessa forma, uma análise que contemple as principais temáticas atende às necessidades de pesquisas sobre os processos civilizadores. Essa opção é reforçada quando o analista se propõe a estudar um grande volume de fontes. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo podem ser frutíferos.

Segundo Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de procedimentos de análise de comunicações "visan-

do obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens". Em sua vertente temática, os temas centrais são utilizados como unidade de significação[15]. Seus procedimentos incluem: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferências e interpretações[16].

Na pré-análise, fase que corresponde à organização do material empírico, devem ser escolhidos os documentos, elencados os objetivos e elaborados os indicadores para a fundamentação da análise. Nesta etapa, o pesquisador deverá realizar leituras de caráter flutuante nos jornais, para selecionar entre suas narrativas aquelas que versam – por diferentes vieses – sobre o aspecto civilizador investigado. Para tanto, deverá estabelecer critérios de recorte (índice, nas palavras de Bardin[17]) para a composição do conjunto documental de análise.

O segundo polo cronológico da análise de conteúdo corresponde à exploração do material. Neste momento, os dados são sistematizados por meio da codificação, que consiste em "uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que [...] permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão" (BARDIN, 2011, p. 132). Trata-se de uma operação de recorte, geralmente de ordem semântica, que tem o tema como elemento organizador. Assim, nesta etapa é necessário definir a unidade de registro[18] (geralmente as temáticas mais frequentes) e a unidade de contexto[19].

[15] Segundo Bardin (2011, p. 135), "Fazer uma análise temática consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido".

[16] Para informações detalhadas sobre esta metodologia, recomenda-se a leitura de Bardin (2011).

[17] Para Bardin (2011, p. 130), "o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Caso parta do princípio que este tema possui tanto mais importância para o locutor quanto mais frequentemente é repetido [...], o indicador correspondente será a frequência desse tema de maneira relativa ou absoluta, relativo a outros".

[18] De acordo com Bardin (2011, p. 143), unidades de registro são o "segmento de conteúdo considerado unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial".

[19] A unidade de contexto contribui na compreensão para a codificação da unidade de registro. Bardin (2011) escreveu que a unidade de contexto em uma análise de con-

Em seguida, deve ser realizada a categorização, que corresponde a "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos" (BARDIN, 2011, p. 147). Seguindo as indicações das etapas anteriores, as narrativas devem ser agrupadas de acordo com suas características comuns, sob um título abrangente. Agrupar narrativas dispersas ao longo do periódico em categorias permite visualizar questões que de outra forma não seria possível, tais como: observar periodicidade, a intensidade com que alguns episódios são narrados, diagnosticar as esferas da vida sobre as quais as narrativas jornalísticas produziam sentidos, entre outras.

O tratamento dos resultados consiste em sua descrição analítica, momento em que são realizadas as inferências. Trata-se de um processo hermenêutico controlado, no qual o processo indutivo articula os resultados emergentes do processo de análise aos significantes contextuais das narrativas. Ou seja, um trabalho de indução a partir de dados empíricos, perspectivas teóricas e históricas.

Nesse processo de interpretação dos dados recomenda-se observar as relações de poder presentes no texto (quem fala, como fala, por qual período fala, a quem se dirige e quais as demandas que sugestiona), bem como a evidenciação ou silenciamento de determinado episódio (que aparece em outras fontes, primárias ou não), uma vez que revelam as tensões inerentes ao processo de civilização. Recomenda-se, também, observar a extensão de determinada narrativa no jornal: sua publicação recorrente, além de demonstrar a importância atribuída pela equipe editorial e jornalistas na disseminação daquele conteúdo, pode – e a pesquisa empírica responderá – indicar aspectos dos movimentos de resistência às ações pedagógicas do periódico.

Por fim, é preciso que o pesquisador tenha em mente que sua investigação abarca apenas um recorte de esforços civilizatórios mais amplos. Como afirmou Elias (2006), não existe um marco inicial ou

teúdo temática pode ser o parágrafo, mas que, em muitos casos, faz-se imprescindível a referência ao contexto próximo ou até mesmo afastado da unidade registrada.

final nos processos civilizadores[20]. Conforme os comportamentos sugestionados nas narrativas de caráter pedagógico vão se generalizando, são criados novos padrões de disseminação – igualmente balizados pelas sensibilidades do grupo que o jornal representa. A aprendizagem de comportamentos é contínua, e as narrativas jornalísticas estimulam a celeridade do processo de internalização das coerções externas[21].

Considerações finais

A internalização de uma conduta civilizada tem acelerado no decorrer do próprio processo civilizador (VIEIRA, 2018), dadas as sucessivas sínteses que permitem que a aprendizagem dos comportamentos socialmente aceitáveis ocorra, em potencial, com maior agilidade. A partir do século XIX e do XX em diante, as mudanças tecnológicas passaram a mediar as transformações históricas, que desde então são potencialmente mais velozes[22]. Essa "aceleração extrema"[23] demandou formas mais eficazes para o ensino e a aprendizagem de sínteses acerca dos comportamentos socialmente aceitáveis. Nesse sentido, os periódicos vêm contribuindo para a celeridade na formação de uma segunda natureza em seus leitores, por meio da publicação de narrativas de caráter pedagógico, que estabelecem padrões e induzem comportamentos.

Para analisar empiricamente determinado processo de desenvolvimento social e emocional por meio dos jornais, é preciso estar atento às suas especificidades, especialmente pelo contrato de leitura estabelecido ao longo das próprias narrativas entre emissores

[20] Segundo Elias (2006, p. 31), "...nenhum ser humano é um começo. Assim como o falar individual provém de uma língua já dada e específica de uma sociedade, assim também todas as outras ações individuais brotam de processos sociais já em andamento".
[21] Para Elias (1998, p. 117), "O que se modifica no curso de um processo civilizador são os modelos sociais de autodisciplina e a maneira de inculcá-los no indivíduo".
[22] Elias, no livro *Teoría del Símbolo*, afirmou: "Muitas sociedades humanas têm experimentado enormes mudanças dentro de um breve período de tempo do século XX" (ELIAS, 1994, p. 165, tradução nossa). O ritmo de mudanças sociais e de ampliação do conhecimento foi muito lento ao longo de milhares de anos, mas, na opinião do autor, tem aumentando consideravelmente nas últimas décadas.
[23] Expressão adotada por Sevcenko (2001) em referência às rápidas transformações estruturais ocorridas a partir do século XIX.

e receptores. Assim, o analista deve, em primeiro lugar, definir sua interpretação teórica sobre o papel dos jornais, seu conteúdo e a apropriação pelos leitores, uma vez que tais definições interferem na análise em si. Em seguida, deverá historicizar o contexto geral da figuração na qual circula o jornal, bem como os processos que engendram a narração do mundo neste campo. Por fim, os procedimentos da análise de conteúdo temática podem ser adotados, para que sejam possíveis férteis inferências entre as categorias emergidas da análise e o contexto de produção e recepção.

Mesmo a utilização de fontes jornalísticas não sendo uma novidade em estudos que adotam a teoria elisiana para perspectivar seus objetos – e os trabalhos de Rabelo (2013) e Campos (2014) são exemplos disso –, as sugestões teórico-metodológicas aqui apresentadas sintetizam um longo percurso que pode ser operacionalizado em novas pesquisas valendo-se de jornais como material empírico no estudo dos processos de aprendizagem inerentes ao processo civilizador. Afinal, tal como escreveu Elias (1998, p. 33), "É nessa capacidade de aprender com experiências transmitidas de uma geração para outra que repousam o aprimoramento e a ampliação progressivos dos meios humanos de orientação [e conhecimento], no correr dos séculos".

REFERÊNCIAS

ALVES, V. L. P.; LIMA, D. D.; RIVORÊDO, C. R. S. F.; TURATO, E. R. Emoção e soma (des)conectadas em páginas de revista: as categorias temáticas do discurso prescritivo sobre os fenômenos da vida e da doença. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 2, fev. 2013. p. 537-543. Disponível em: scielo.br/pdf/csc/v18n2/25.pdf. Acesso em: 16 de set. de 2020.

ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, v. 17 n. 34, p. 48-63, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140. Acesso em: 16 de set. de 2020.

BARBOSA, M. **História cultural da imprensa:** Brasil, 1900-2000. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CAMPOS, R. D. Imprensa e educação feminina em zona pioneira: o caso do Noroeste Paulista 91920-1940**). Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 34, n. 67, p. 309-322, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbh/v34n67/a14v34n67.pdf. Acesso em: 16 de set. de 2020.

CHARTIER, R. **A aventura do livro** – do leitor ao navegador. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

CHARTIER, R. Prefácio. In: ELIAS, N. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

ELIAS, N. **Escritos & Ensaios**. Vol. 1: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001b.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, N. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ELIAS, N. **Teoría del Símbolo**. Barcelona: Ediciones 62, 1994b.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FAUSTO NETO, A. Contratos de leitura: entre regulações e deslocamentos. *In:* **Diálogos Possíveis**, Salvador, ano 6, n. 2, p. 1-21, 2007. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1528-2.pdf. Acesso em: 16 de set. de 2020.

HOBSBAWN, E. **A era dos impérios.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LEÃO, A. B. **Norbert Elias & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

LUCA, T. R. de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LUHMANN, N. **A realidade dos meios de Comunicação**. São Paulo: Paulus, 2005.

MOTTA, L. G. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora UnB, 2013.

MOTTA, L. G. **Notícias do Fantástico**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2006.

PRATES, C. J. **O Complexo W.I.T.C.H. acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo.** 2008. 189p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?-select_action=&co_obra=166326. Acesso em: 16 de set. de 2020.

RABELO, G. O jornal O Estudante Orleanense: não podemos tornar as crianças felizes, as podemos fazê-las felizes tornando-as boas (Santa Catarina, 1949-1973). **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 197-219, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n40/v17n40a10.pdf. Acesso em: 16 de set. de 2020.

SEVCENKO, N. **A Corrida para o Século XXI.** No loop da montanha--russa. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

VIEIRA, A. F. B. A aceleração do processo civilizador e a possibilidade de redução do recorte temporal de análise. **Anais do 17º Simpósio Internacional Processos Civilizadores**. Londrina: UEL, 2018. p. 492-501. Disponível em http://www.processocivilizador.ufes.br/sites/processocivilizador.ufes.br/files/field/anexo/anais._xvii_sipcs.pdf. Acesso em: 16 de set. de 2020.

VIEIRA, A. F. B. **Jornalismo e a duração dos processos civilizadores: análise da adequação comportamental e da formação de uma segunda natureza em Monte Alegre – PR (1942-1964).** Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3174/1/Ana%20Flavia%20Braun%20Vieira.pdf?fbclid=IwAR0VLmr7fpYioosIUmzN_pZLxo5gVvW50guS8hIvz70yYAnvlMXA58pI63o. Acesso em: 16 de set. de 2020.

17

17

A Beatlemania como uma didática cultural da cena rock e o ensino da criação publicitária

***Ludmila Martins Naves*[1]**

A Beatlemania há mais de cinquenta anos tem sido uma cena *rock* que transcende modos de agir, introduz reflexões críticas e se faz presente em decorrência de sua grandiosidade cognitiva, apesar de ser um artefato de consumo para milhares de fãs d'Os Beatles que trazem dentro do coração uma utopia. Considerando os contextos da cena *rock* como fenômenos publicitários onde estão inseridos os mais variados produtos em diálogos com o estilo e magia do *rock and roll*, esses contextos antecipam realidades como se assim, fosse possível impactar novos leitores críticos a partir do primeiro olhar.

Acredita-se, que assim como essa mania da marca The Beatles nasceu das condições de produção no pós-II Guerra Mundial, as criações publicitárias quando talhadas dessa mesma utopia embebida do Movimento de Contracultura, são passíveis de poéticas de transcriação, ou seja, são criações que trazem uma utopia de tempo--espaço impregnada em seu processo criativo.

Para tanto, se a utopia The Beatles, bem como a mania The Beatles que é a Beatlemania podem ser pontos de conexão criativa para o início de um laboratório de ideias dentro de um processo criativo, eis, então, que esta utopia se comporta no processo criativo representan-

[1] Mestre em Letras MLET/PUC-GOIÁS. No momento, em transição para o Doutoramento na área de Comunicação e construindo o Coolab Beatles junto ao Fã Clube Revolution – Brasil. E-mail: coolab.beatles@gmail.com .

do o recorte da história de uma ideia, e antecede à ideia. Nesse sentido, a utopia quando reportada à recortes artísticos da banda de rock The Beatles transcria para o processo criativo uma ideia impregnada por uma história, como por exemplo, o recorte histórico *baby boomer*. E assim, essa utopia através da composição de uma criação, vive um rito de passagem entre as gerações, ou seja, é capaz de atravessar o tempo agregando à criação o seu valor de utopia que é o poder de transcendência, o poder de existir na memória das pessoas.

The Beatles e a Beatlemania ao transcenderem gerações são postas como um produto artístico e cultural de modo que juntos são responsáveis por constituírem as estruturas míticas na construção narrativa de uma ideia que atravessa o tempo dentro do imaginário coletivo não somente das pessoas que gostam de rock, mas de todas as pessoas que conhecem a marca. Pois, a utopia presente na marca possui um tom de voz carregado de presença histórica, social e cultural, e por isso, é considerado um tom de voz artístico, não apenas um tom de voz presente em um produto da arte.

John, Paul, George e Ringo juntos receberam o apelido de *Fab Four* que significa 'os quatro fabulosos' por serem uma utopia *rock* capaz de transformar milhares de fãs que buscavam modelos de vida como os integrantes da banda The Beatles viviam, aspirando liberdade e questionando o mundo ao redor. Portanto, essa condição mítica que a marca carrega desde a década de 1960 pode ser ativada ou mesmo encontrada em binaridades como uma poética transcriativa em diferentes contextos. Poética esta, a qual pode ser como uma porta de entrada para o universo de processos criativos vários a serem embebidos por essa utopia *rock*. Por isso, considera-se, a utopia como uma facilitadora nos meios de comunicação, capaz de transportar informações de todos os tipos para crianças, jovens e adultos que por meio da utopia The Beatles, receberão com um pouco mais de atenção um determinado tema que esteja sendo trabalhado por meio dessa ideia.

Sendo assim, pensar o ensino da Criação Publicitária por meio da utopia The Beatles e a Beatlemania como uma didática cultural, pode ser uma forma de se pensar a apresentação de um caleidoscópio de mistérios que são encontrados em condições de produção a

partir de um recorte histórico, social ou cultural em que permeia no imaginário coletivo e/ou na história de uma ideia os mitos, *utopias,* outros elementos no universo do *rock*. Desse modo, Gilbert Durand (2014, p. 269) considera "ao adjetivo místico o seu sentido mais corrente, no qual se conjugam uma vontade de união e um certo gosto da intimidade secreta.". Eis, então, a primeira estrutura da imaginação de acordo com o autor e essa estruturação é composta por símbolos da inversão, símbolos da intimidade concedida por meio da perseverança de se ter a presença simbólica aconchegada no dorso imaginário da história, presente na ideia da mania The Beatles.

Pois, para Durand (2014), a simetria da semelhança existente nessas manifestações dentro de um modo de imaginação são nuanças carregadas a serem encontradas em respostas estereotipias, ou seja, respostas estimuladas que para o presente artigo, são respostas estimuladas pela presença da marca The Beatles como utopia. Considera-se, a Beatlemania, um tipo de utopia que nasceu do berço histórico do Movimento de Contracultura e tem sido transcendente com esta característica junto à condição durandiana que propõe que ela seja um estímulo às respostas várias do receptor de uma mensagem.

The Beatles, enquanto uma mania que se comporta como utopia quanto à criação, a um dado processo criativo, é tido como elemento mítico na história dessa ideia, justamente, por suas repetições presentes em um marco histórico do *rock*. Repetições estas, as quais são como tensões poéticas, utopias que podem ser encontradas com suas próprias (re)atualizações, sendo estas, facilmente confundidas por meio do amor de fã que traz a ideia de que o Fab Four antecipou o mundo com a sua produção artística.

No entanto, no ensino da criação publicitária a viscosidade em teses de Durand (2014, p. 270) é uma "viscosidade do tema (que) traduz-se não por uma exata repetição estereotipada de uma interpretação dada, mas por variações temáticas que evidenciam o isoformismo das interpretações". Nessas formas binárias no visco de um tema, carrega a presença das condições de produção/criação em um tom de voz poético, bem como em uma voz tida como *utopia* que emerge de uma ideia, de um modo criativo na imaginação e no processo criativo.

Durand (2014, p. 271) confirma que o jogo dos sentidos, conteúdos são postos a uma dimensão onde se encontram em uma integração ao infinito e é nessa dimensão que o presente artigo supõe como a utopia The Beatles tangida como uma mania, a Beatlemania, atravessa gerações como *o infinito* que o autor afirma existir entre as integrações substantivas em um jogo do imaginário.

No prisma teórico de Durand (2014), observa-se que, a viscosidade ao ser uma relação distinta, uma verdade da Beatlemania na utopia The Beatles, é de fato uma conexão de sentidos vários que se manifesta por múltiplos domínios como os que são relacionados pelo autor. Considera-se os domínios: social, afetivo, perceptivo, representativo. Por meio dessas dominâncias, o processo criativo se faz possível a partir da aglutinação, tecer de conexões, sendo ainda como um abraço criativo no enlace de um *insight* à conclusão de uma ideia em suma forma-cor. Bem como, o que pode ser mensurado como transcendência da utopia The Beatles à essa forma de se ter no abraço de uma mania mais do que um carregamento de afetos dos fãs, mas um caleidoscópio de mistérios.

Michèle Riot-Sarcey, Thomas Bouchet e Antoine Picon (2009, p. 92) transitam entre tempos e definem que a utopia traz em sua natureza a escatologia do mito "aos mistérios do mundo invisível". Nesse sentido de mundo apocalíptico, ponderam que a utopia em sua força apocalíptica conduz uma sobreposição do *quiliasmo,* ou seja, a antecipação vivida de um reino terrestre igualitário e sem sofrimento. Portanto, nesse *quiliasmo,* nessa condição utópica instala-se facilmente em uma ideia quando se propõe o pensar com a utopia The Beatles. E essa instalação imaginária ocorre porque o *Fab Four* deixa como legado para o *rock* todo um acervo artístico que transcende às distopias várias da década de 1960. Desde então, uma utopia da contracultura não somente do pós-II Guerra Mundial, mas ainda, uma utopia que floresce nos tempos da Guerra do Vietnã em uma luta travada artisticamente dentro de um manto noturno vivido por John Lennon, profundamente, pois, a situação de milhares de fãs d'Os Beatles em campos de batalha, protagonizando a guerra como soldados e em uma luta devastadora, inquietou o músico e todos os integrantes dessa banda de *rock*.

Nessa encruzilhada mítica, Renata Oliveira dos Santos (2013) propôs o ensino da sociologia por meio das propagandas como um recurso didático, e essa didática mergulhada em arcabouços culturais tem sido capaz de trazer portas de entradas para reflexões críticas, acerca dos mistérios propostos por Durand (2014), e a questão do *quiliasmo* apresentada neste artigo que colabora para que a criação publicitária, apresenta-se, composta de um DNA social.

A partir de uma identidade social presente em uma criação e na história, *a utopia* The Beatles pode ser encontrada poeticamente também em outras utopias existentes em diferentes produtos (não) artísticos. Para encenar a afirmação, no fim dos anos 60 e início dos anos 70, a Coca-Cola utilizou em algumas de suas propagandas o *slogan* "Reanime-se". Esta mensagem marcou esse período pela sua caracterização persuasiva, mas observa-se, o tom de voz persuasivo sem considerá-lo manipulador, e sim, poético, como se o refrigerante de Cola protagonizasse a persona arquetípica de um Conquistador ou literária do Zorro. Por esse olhar simbólico, os temas transcriados por meio de poéticas estão relacionados com a cultura, história, sociedade e política como se comportassem como uma utopia, a história de uma ideia e não a manipulação distópica e meramente persuasiva de uma ideia capitalista.

Entretanto, nessa mesma trajetória de conhecimento empírico, Vestergaard e Schroder (2004) narram o universo da propaganda como persuasor do receptor, mero receptor para com as maravilhas que inexistem na realidade à sua volta. Considerando, este trago teórico como uma distopia no sentido apresentado no presente artigo, se propõe pensar que, a propaganda e o produto Coca-Cola são como a questão da marca The Beatles e a Beatlemania para o universo das artes, ou seja, impregnam-se de mais de uma porta de entrada para críticas várias, pois, são capazes de trazer uma imagem carregada de condições de produção, as quais propiciam diferentes olhares a partir do ambiente social em que estão.

Porém, ainda que existam pontos de vista distintos, estes possuem pontos de conexão no imaginário coletivo, bem como na representação da imagem posta como atributo de valor como no caso da pro-

paganda da Coca-cola para Vestergaard e Schroder (2004), a qual está no nível do devaneio, não sendo adequado censurá-la na travessia de encontro ao desejo dos leitores onde tudo é paradisíaco e quimérico. Mas o ponto de conexão entre essa persuasão que não pode ser considerada subliminar, mas imperativa dependendo do contexto, e o tom de voz poético do produto como utopia e essa utopia como um pontinho de luz social, está justamente na antítese que há nessas duas formas críticas porque só se manifestam cada uma em um tom de voz diferente, em um tom de crítica diferente porque quando não polarizadas, não censuradas para serem ou isto ou aquilo, então, podem ser apreciadas por meio de suas semelhanças míticas e assim, conectando-se em uma mesma utopia ainda que, possuindo sentidos diferentes. Observe, o *slogan* "Reanime-se", na propaganda a ser apresentada neste artigo, refere-se a fatos históricos, sugerindo uma idéia de liberdade, expressão, contra-revolução à sexualidade, novos conceitos sociais, políticos e culturais. O *slogan* e a imagem não determinam o modelo de vida do receptor, mas sugerem a liberdade que é um componente atemporal e fortemente efervescia na mesma fase histórica da criação dessa peça publicitária da marca Coca-Cola.

Contudo, para Santos (2013) essa lógica de impulsionar uma resposta está contida nas construções várias que um discurso pode ter a partir de um meio, e para a ideia apresentada neste artigo é um ato de estar contida na utopia The Beatles quanto às relações históricas, conteudistas e práticas como uma identidade social a ser analisada a partir das seguintes conexões poéticas e transcriativas presentes entre outros objetos artísticos ou não artísticos dependendo do ambiente em que se inserem, como por exemplo; uma propaganda da Coca-Cola, e uma canção d'Os Beatles. *Coca-Cola, a bebida das novas descobertas:*

FIGURA 1 – REANIME-SE

FONTE: Captura da Autora (2020).[2]

No fim dos anos 60 e início dos anos 70, a Coca-Cola utilizou em algumas de suas propagandas o *slogan* "Reanime-se" e a utopia presente nesse conteúdo, é tida para este estudo como uma poética ou mesmo um traço cultural do Movimento Feminista em 1968 que desconstruía aos poucos uma condição social em que as mulheres deveriam ser mais recatadas. Poeticamente, na imagem escolhida, a marca Coca-Cola trouxe a ideia do carnaval na composição da propaganda e esta abrange uma mensagem apodítica, imperativa, que convence, de acordo com Citelli (2005), sem questionamentos. Mas essa ideia de não questionar é na verdade apenas um primeiro momento entre a Coca-Cola e o seu público, porque as próprias condições de produção que a marca traz como utopia e poéticas atravessando várias gerações e até mesmo sendo característica de uma ou outra geração, demonstra que apesar da força que há na imperatividade do discurso da marca, essa força não se comporta como uma censura.

[2] Disponível em: http://www.casadoposter.com.br.

Em análise mítica da história cultural dessa ideia, temos as fantasias transmitindo ligeiramente ideias ao subconsciente como: o pirata na figura masculina de "o gozador" dos prazeres da vida e em busca de dois tesouros muitos importantes: a mulher e o Rum que na propaganda foi substituído por uma Coca-Cola como uma significação do poder masculino.

No entanto, para as mulheres, em meio à contextualização histórica e cultural da época, brindar com um pirata simbolizou uma possível ruptura com a repressão, vivida. Associar a Coca-Cola a todos esses fatores trouxe às mulheres uma sensação de aventura ao beber o refrigerante, o qual também era muito consumido com doses de Rum na época, mais conhecido como *Cuba Libre*. Consequentemente, fazendo novas descobertas ao sabor de Coca-Cola. Além da *Cuba Libre*, o refrigerante de Cola era o refresco dos salões de danças, nos quais era muito presente o som cubano, as músicas das Antilhas, o ritmo da rumba.

No que se refere à cultura, a propaganda, por meio de uma mensagem na linguagem visual, destaca as garrafinhas, próximas à boca. E assim, existindo a sugestão de beber o refrigerante no "gargalo", algo que era considerado "falta de etiqueta" se algum homem ou uma mulher bebessem algum líquido no gargalo.

Retomando a questão política, há o fator de reconstruir o social, a máscara tem valor apelativo visual na propaganda, passando através de uma mensagem apelativa que a Coca-Cola também poderia lhe proporcionar um momento para tirar as máscaras da submissão, considerando que era um período de repressão, principalmente no tempo da Guerra do Vietnã que fazia a sociedade brasileira se sentir massificada com tantas más notícias.

Por isso, a simbologia do carnaval se comporta como uma utopia para as pessoas vivenciarem fantasias, fugirem da realidade para outra realidade onde livremente escolha como viver, como sentir o que a vida oferece, bem como uma realidade livre da repressão. Sendo assim, no ponto de vista de Carrascoza (2003), as propagandas se compõem de recursos que vão da técnica à arte, sendo, por exemplo: culturais, históricos, sociais, enfim, todos com uma ideia em

comum que se manifesta para o autor em torno da persuasão, mas que em sua essência traz uma efervescente impregnação de questões várias a serem refletidas e por esse motivo, aderem-se facilmente a diferentes contextos e realidades.

Há uma mensagem quando o telespectador observa a marca Coca--Cola, com o verbo de forma imperativa dizendo: "beba", e repare que no logotipo do refrigerante há o desenho da festividade carnavalesca e, assim, as pessoas associariam, também, o refrigerante às festas, aos Carnavais, aos momentos em que estivessem se refugiando de tudo o que ainda não lhes era permitido vivenciar pela falta de liberdade.

Com o respaldo de Carrascoza (2003), as imagens da propaganda e a ideologia têm como primeira idéia passar o que elas geralmente não parecem ser. Esta é uma forma de representar uma ideia e na propaganda da Coca-Cola, a primeira ideia que ela passa não é de contra-revolução ou de qualquer outra associação ao desejo de liberdade e reconstrução social que as pessoas viviam na época. Aparentemente, é uma propaganda que mostra um homem e uma mulher se divertindo num dia festivo de carnaval e bebendo refrigerantes.

Contudo, a partir deste pressuposto, torna-se coerente tecer a análise crítica acerca da criação da obra artística d'Os Beatles por meio de um olhar direcionado para a década de 1960, o que ocorria naquele momento histórico, o que de grande importância global antecipou alguns dos acontecimentos que povoam a poética do *Fab Four* e ainda hoje, marcam o imaginário de milhares de fãs sendo uma utopia que transcende de geração em geração.

A ideologia e a crítica de arte são características discursivas importantes quando se trata de um discurso impregnado ao modo imperativo de uma ideia, uma mensagem. Ao serem relacionadas à arte e a *performance* de um artista, eis, a presença de uma linguagem que se relaciona diretamente ao fenômeno/artista, por ser um fio condutor à midiatização do objeto artístico. Por outro lado, Citelli (2005, p.97) ainda contribui relatando que o discurso; "é um termo de largo uso e de sentidos diversos: verbal – centrado nas palavras – e não-verbal – organizado pelas imagens, gestos; ou complexo; quando funde diversos tipos de signos: verbal, imagético, gestual, musical.".

Por isso, a grande análise do discurso ainda no ponto de vista do autor, é evidenciado pelo sentido e as suas duplicidades existentes no texto, o não dito e das representações, dependendo dos enunciados. Neste ponto de vista do autor, há a produção discursiva de forma controlada, relacionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que direcionam onde estão os perigos e assim há como controlar o conhecimento aleatório do discurso. Observe o sentido da canção:

TABELA 1 - CANÇÃO

A Hard Day's Night	Um Dia Difícil
It's been a hard day's night And I've been workin' like a dog It's been a hard day's night I should be sleepin' like a log	Hoje foi um dia difícil E tenho trabalhado como um cachorro Hoje foi um dia difícil Eu deveria estar dormindo como uma pedra
But when I get home to you I find the things that you do You make me feel alright	Mas quando eu chego em casa Eu vejo que as coisas que você faz Você me faz sentir tão bem
You know I work all day To get your money to buy your things And it's worth it just to hear you say You're gonna give me everything	Sabe, eu trabalho o dia todo Para ganhar dinheiro para você comprar as suas coisas E vale a pena só de ouvir dizer que Você me dizer que irá me dar de tudo
So why on earth should I moan? 'Cause when I get you alone You know I feel okay	Então por que diabos eu deveria me lamentar? Porque quando te vejo sozinha Eu me sinto tão bem
When I'm home Everything seems to be right When I'm home Feeling you holding me tight Tight, yeah	Quando estou em casa Tudo parece uma maravilha Quando estou em casa Sentindo você me abraçar forte Forte, é!
It's been a hard day's night And I've been workin' like a dog It's been a hard day's night I should be sleepin' like a log	Hoje foi um dia difícil E tenho trabalhado como um cachorro Hoje foi um dia difícil Eu deveria estar dormindo como uma pedra
But when I get home to you I find the things that you do You make me feel alright So why on earth should I moan? 'Cause when I get you alone You know I feel okay	Mas quando eu chego em casa Eu vejo que as coisas que você faz Você me faz sentir tão bem Então por que diabos eu deveria me lamentar? Porque quando te vejo sozinha Eu me sinto tão bem
When I'm home Everything seems to be right When I'm home Feeling you holding me tight Tight, yeah	Quando estou em casa Tudo parece uma maravilha Quando estou em casa Sentindo você me abraçar forte Forte, é!

[continua]

It's been a hard day's night And I've been workin' like a dog It's been a hard day's night I should be sleepin' like a log But when I get home to you I find the things that you do You make me feel alright You know I feel alright	Hoje foi um dia difícil E tenho trabalhado como um cachorro Hoje foi um dia difícil Eu deveria estar dormindo como uma pedra Mas quando eu chego em casa Eu vejo que as coisas que você faz Me fazem sentir tão bem Me fazem sentir tão bem
You know I feel alright (Lennon/McCartney)	Me fazem sentir tão bem (Tradução nossa)

FONTE: Autora (2020).

A Hard Day's Night foi um divisor de águas na carreira d'Os Beatles, e Turner (2015) conta que foi o primeiro álbum com todas as canções escritas apenas por eles. Nessa turnê do álbum nomeado com o título da primeira canção do lado A, é que Brian Epstein presenteou os Beatles com um dos momentos mais felizes da carreira deles: Epstein permitiu a partir daquele momento que o *Fab Four* produzisse álbuns completos com as próprias composições.

E assim que o discurso dos queridinhos de Liverpool consolidou-se cada vez mais entre os meios de comunicação da época. E a esse fenômeno midiático, pode-se citar a opinião de Citelli (2005) a respeito do discurso, o qual se define em uma dada época, com as características sociais, históricas, geográficas, econômicas e linguísticas, com condições de exercícios da função enunciativa permeando também as experiências vividas por todos que têm contato com uma determinada mensagem.

Nesse sentido, Turner (2015, p.68) narra como foi escolhido o nome da canção; e usou as palavras de Paul McCartney; "Parecia meio ridículo escrever uma música chamada *A Hard Day's Night,* porque segundo o autor, o Paul explicou que; "a frase soava estranha, mas a ideia veio na noite de um dia difícil, pois tínhamos trabalhado o dia inteiro. Mas então você volta para a sua garota e fica tudo bem. E aí virou uma dessas canções.".

Contrapondo em uma encruzilhada criativa dos pontos de conexão no imaginário coletivo, os quais se compreendem na propaganda "Reanime-se", do produto Coca-Cola, bem como na canção,

A Hard Day's Night, produto artístico d'Os Beatles, embora se apresente com a assinatura Lennon/McCartney, eis, então um ponto crítico acerca do que Santos (2013) entende por estudos sociológicos mediados pela contribuição das propagandas, e nesse caso o presente artigo acrescenta em continuidade à ideia da autora um produto artístico como fora apresentado.

Santos (2013) traz um pensar sociológico a partir de Bauman, em que é relatado como as ações humanas ainda que individuais se correlacionam, tecem redes de dependências entre si e assim, e são redes que não ocorrem somente por vontade de um indivíduo. Mas, por permear os mesmos contextos históricos, culturais, políticos e embora, o autor citado por Santos postule que as coisas são como são em uma liquidez onde cada vez mais os indivíduos permeiam efervescências sociais.

No entanto, para a professora Janiclei A. Mendonça (2013) o efervescer da sociedade enlaça uma constante busca de personificar valores que emergem da sopa social em que vários contextos, áreas e culturas sejam convergentes às tecnologias, mídias e linguagens ditando assim, o ritmo da evolução do indivíduo. Por esse prisma, comunicar não é suficiente porque é preciso saber como tecer essa comunicação e assim, alinhando o papel do docente em Publicidade à inovação não puramente das novas tecnologias, mas o inovar da ação de tecer essas conexões de tempos, espaços e perpetuação das diferentes linguagens.

A ponte de conexões entre o mercado de trabalho e a graduação em Publicidade atravessa desde o conhecimento teórico ao saber prático e experimental, permitindo que o aluno se encontre não apenas como profissional de Comunicação Social, mas como um indivíduo social capaz de movimentar-se no campo das ideias utilizando a criatividade, bem como lendo deslendo contextos vários por meio dessa fonte de criação, a imaginação.

Retomando a ideia de imaginação e conexões no processo criativo e no ensino deste, observa-se na propaganda apresentada "Reanime-se" da marca Coca-Cola uma interação mágica no sentido de se criar uma utopia entre a moça e o rapaz, sendo essa fagulha

brilhante, assim dizer, um pontinho de luz para o receptor da mensagem e o mesmo ocorre na canção que advém de um nutrir-se de condições de produção no pós-II Guerra Mundial. Pois, a canção do *Fab Four* aproxima diferentes sociedades de uma utopia comum a todas, um tipo de razão e sensibilidade, tão literais quanto a que foi descrita por Jane Austen que emerge do mergulho na tríade utópica das poéticas de guerra: perda, amor e esperança.

A história de uma ideia a partir das análises de utopias transcriadas entre Coca-Cola e The Beatles apontam necessidades materiais de consumo, mas também necessidades sociais: amor, amizade, aceitação social, reconhecimento do outro. Cocriando um trevo de conexões a partir da ponte já existente e exemplificada neste artigo, para o imaginário, considera-se, como uma utopia de conexão, as *Pin-ups* de Gil Elvgren (2013).

Eis, então, os estudos de Saggese (2008), a partir de uma tese realizada na universidade de São Paulo, em que o autor fez uso do imaginário da figura feminina através de um estudo sobre *Pin ups*, o corpo feminino, o *glamour*, a mulher como mercadoria, a influência dessas imagens para questões culturais durante a II Guerra Mundial, no pós-guerra e a interferência midiática das *Pin ups* no discurso das mídias.

Suggest (2008) relata que durante a II Guerra Mundial, essa representação da figura feminina tornou-se um símbolo pátrio nos EUA. As mesmas foram muito utilizadas como «amuletos da sorte» para milhares de soldados e civis em território de guerra, configurando-se em uma conotação totêmica se considerar as *Pin-ups* como belas representações do mito de Afrodite em tempos de guerra.

As *Pin ups*, «componente importante» do esforço de guerra americano como descreve a pesquisa de Suggest (2008), eram «*folders*» dentro de revistas e o próprio exército muitas vezes, publicava tiragens pensando na saúde mental dos seus envolvidos em guerra. Compondo desse modo, inferências das imagens das *Pin-ups*,até em canhões e aviões, utilizadas como mensagens do governo americano aos soldados e no decorrer da história para a sociedade.

Bem como, foram utilizadas por marcas como Coca-Cola na ânsia de se criar uma nova emoção com os soldados em campos de ba-

talhas, sendo essa ansiedade um nexo com o herói interior, ou seja, ao relacionar a saudade de suas esposas, irmãs e mães, criaram uma reação instintiva de sobrevivência nesses homens com a expectativa de se diminuir as mortes nos campos de batalha.

Seriam as *Pin-ups* produtos de guerra? No caleidoscópio de mistérios que envolve o processo de criação e o imaginário coletivo, a canção d'Os Beatles não somente traz a narrativa social de noites amargas na angústia de um ataque em alguns territórios, mas o angustiar-se que escorreu socialmente através dos tempos como uma utopia, se ao chegar em casa seria possível ou não viver um momento de êxtase como era vendido o *storytelling* em vários produtos.

Ainda hoje, o estilo *Pin-up* é uma tendência, embora muito discutido e censurado entre rodas de encontro dos clubes de leitura voltados para mulheres, porque consideram muitas vezes que as *pin-ups* foram mulheres subestimadas às relações tóxicas dos homens. E isso, o artista Gil Elvgren, tido como o Pai das *Pin-ups*, destacou com *glamour*.

FIGURA 2 - PIN-UP

FONTE: Gil Elvgren (2013).

As *Pin-ups* de Elvgren (2013) representavam a beleza jovem da mulher americana a partir da ideia do "Sonho Americano" como um modelo de vida, e essas jovens se destacaram em atividades até então, ocidentalizadas como fazeres masculinos. Mas o artista em tom sarcástico sempre deixava em suas artes um recado sobre a toxicidade do gênero masculino, bem como pode ser observado na imagem acima em que a jovem ganha um prêmio, mas também tem um curativo no carro como se para ganhar o prêmio ela tivesse que ter se acidentado.

A relação de masculinidade tóxica nas imagens das Pin-ups pintadas por Elvgren (2013) expressa uma sociedade que de acordo com o Robert W. Connell (2001) se encontra hierarquizada por meio da consolidação do poder no gênero masculino, representado por uma ideia de patriarcado que traz em sua consistência os anseios sociais em relação às discussões sobre o papel social do homem. E este anseio, antes está representado pela duplicidade de sentidos na obra de Elvgren que evidencia o caos social entre a guerra dos sexos que aflorava muito sutilmente antes da década de 1960.

Desse modo, as conexões entre os produtos artísticos e não artísticos ensejam olhares além da transformação dos meios de comunicação a partir de meados da Segunda Guerra Mundial, quando houve um marco na indústria cultural em âmbito mundial no qual, propalou-se a "diversão popular", como salienta Hobsbawm (2008), em nuances de cunho histórico a se pensar que as *Pin ups* surgem em 1941 para amenizarem a saudade da figura feminina para milhares de civis e soldados durante a Segunda Guerra Mundial, e no pós-guerra sugestiona-se que as *Pin ups* persuadiram a sociedade por meio de um discurso presente na beleza de suas imagens.

Considerando que são resistentes à atualidade, então o estudo das *Pin ups*, são no ensino da criação publicitária, mais do que desfechos da história. A partir de uma análise historiográfica e da historiofotia, essas linguagens propõem significantes contribuições científicas sobre este tema tanto para estudos da sociologia, como se propôs por Santos (2013), como didáticas culturais capazes de conectarem com o imaginário coletivo por meio de recortes históricos e sociais.

Entretanto, o imaginário se (re) atualiza com as mesmas utopias por meios de novas poéticas de transcriações propondo o mesmo sentido de carregar valores e teores históricos, sociais, culturais, bem como novos pontos brilhantes de conexão para/com a criatividade dentro do processo de criação.

E por meio dessa fagulha crítica, presente no imaginário coletivo, observa-se com a mesma composição de mistérios encontrados na propaganda, "Reanime-se" da marca Coca-Cola, na canção *A Hard Days Night d'Os Beatles*, na *Pin-up*, de Gil Elvgren, eis, então, a presença estética dessas utopias na narrativa do filme *500 Days of Summer*, em tradução conhecido por *500 Dias com Ela* (2009).

FIGURA 3 – Summer e Tom.

FONTE: 500 Days of Summer (2009).

Nessa narrativa de Scott Neustadter e Michael H. Weber (2009), Summer e Tom vivem um romance com o mesmo tom de voz de liberdade, um sentido da contracultura que ecoou do pós-II Guerra Mundial. A personagem em sua tonalidade de voz feminista decide propor contrapontos de uma ausência dessa utopia, emergindo assim distopias ainda que o contexto seja aos olhos do espectador um convite a um romance onde em uma noite amarga o casal viverá do início ao fim a história de amor.

De volta à superfície após esse mergulho entre didáticas culturais, estima-se, o que a professora Janiclei A. Mendonça (2013, p.108) traz sobre a construção da identidade profissional, a qual é posta como uma somatória de elementos internos e externos ao profissional a partir do autoconhecimento do sujeito que se posiciona no processo, e do alter reconhecer-se do sujeito que é observado pelos outros nessa jornada de ensino e criação publicitária.

Compondo esse olhar crítico, Daniel Padilha apresenta em sua Biblioteca de Arquétipos no *The Ugly Lab*, uma fórmula criativa sobre um possível reconhecimento profissional do Professor como detentor do saber nessa busca de ensinar e convidar os alunos a transmutarem o que há de mágico no processo da criação publicitária, se considerarmos que o imaginário coletivo é muito mais do que um simples emaranhado de conexões possíveis que se encontram em dimensões várias.

FIGURA 4 - ALQUIMISTA

FONTE: *The Ugly Lab* (2020).

Alquimia pode ser uma utopia como poética transcriativa de laboratórios experienciais, realizados para coletar *insights* para um *brainstorm* ou mesmo na imersão de ser professor em um campo minado por diferentes mentes pensantes onde a guerra está mais uma vez dentro de si, não nas mentes pensantes.

De acordo com a imagem do Alquimista, ensinar é uma plena experimentação a ser adequada em cada contexto a ser transformado, pois, diz o arquétipo da figura acima: por meio de estudos e habilidades, consegue transformar o ambiente em que está. De caráter inventivo e com disposição para romper com o que é recorrente, faz do mágico a sua ferramenta para o real e tem na experimentação a sua aliada mais fundamental." E assim, o cientista, o futurista dentre outras relações arquetípicas com a *imagem* apresentada, completam-se a partir de histórias que contemplam estruturas narrativas míticas e o sentido de que, o importante não é completar o jogo, mas ensinar a jogar. Bem como, a educação quando passa a existir entre artes para conduzir o mundo além das convencionais lentes do mundo ao prisma que todas as pessoas buscam em qualquer lugar, a arte do saber e a fruição para comunicar.

Considerações Finais

Na completude dessas ideias apresentadas como um rito de passagem estruturalista, a ciência dentre suas dimensões sociais, históricas, psíquicas, humanas e culturais, transpassam a história de uma ideia em uma estrutura rígida para que o ensino e a criação publicitária germinem desde os solos devastados por guerras várias aos jardins encantados onde o conhecimento é um convite à imaginação. Sendo que, o imaginário coletivo traz a imaginação como um campo de possível verificação de universos vários como se assim, fosse uma espécie de caleidoscópio de ideias, onde os sentidos são capazes de contemplarem didaticamente espaços e tempos.

Para tanto, caminhando por uma tempestade de ideias contemporâneas, as perspectivas apresentadas relatam que a publicidade e a propaganda podem ser comparadas a um estado de

arte, em que tudo se constrói a partir de relações míticas, sociais, culturais, políticas, psíquicas e outras.

Apesar dos contextos midiáticos e políticos, as propaganda não se diferem do sistema de buscar o que já foi evidenciado e modificar, modelar com alto teor de criatividade. No entanto, temos como respaldo o livro: «As impublicáveis pérolas da propaganda agora publicadas», onde se explica que hoje temos idéias impublicáveis, e que estas são originadas principalmente através de uma técnica que se chama «brainstorm» - uma técnica que usa o poder criativo da mente para gerar ideias sem nenhum tipo de julgamento e, então, temos um «expresso criativo», em que tudo pode ser imaginado, desenhado, criado, transformado em ideia, associado à ideologia e concretizado em uma propaganda, a qual, na maioria das vezes, não pode ser veiculada à mídia, atualmente.

A importância deste artigo está em demonstrar que a partir da utopia The Beatles, a Beatlemania, há uma porta de entrada para as poéticas transcriativas no imaginário coletivo e que ao observá-las, é como estar diante a um caleidoscópio de sentidos vários que podem ser trabalhados como didáticas culturais com a intenção de serem fruições capazes de reconstruir saberes importantes a docência universitária. E são utopias que ao serem encontradas e resgatadas dentre distopias várias, trazem a transcendência de tempos e espaços almejada para uma sociedade como John Lennon imaginou: igualitária, pertencentes às minorias, heterogênea, com representatividade, possibilitando a inclusão social, identitária, de respeito às diferenças e estruturada a partir da ética do amor.

Entretanto, eis aqui um desafio aos docentes e discentes, isto é, saber comunicar com o poder da palavra no ensino e na criação publicitária vencendo obstáculos e experimentações e para que isso seja possível a partir do imaginário coletivo que não se trata apenas de imaginação, é preciso estar disposto a mergulhar entre espaços e tempos, é preciso ter coragem e ser gentil.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA DIGITAL. USP. Disponível em : http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-29012009-150456/pt-br.php. Acesso em: 20 de set. de 2020> 10.11606/D.8.2008.tde-29012009-150456

CARRASCOZA, A. J. A **Evolução do Texto Publicitário**. São Paulo. Editora Futura. 1999

CARRASCOZA, A. J. **Redação Publicitária.** São Paulo. Editora Futura. 2003

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. Trad. Ângela Maria Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006. 283 p.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. Série Princípios. 16 ed. São Paulo: Ática, 2005. 103p.

DURAND, Gilbert. **Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ELVGREN, Gil. Trad. Charles G. Martignette. **Gil Elvgren:** *His Glamourous American Pin-ups.* Nova Iorque: Taschen, 2013.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos:** o breve século XX (1914-1991). Tradução de Marcos Santaaneta. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HUYSSEN, Andreas. Mapeando o Pós-Moderno. *In:* HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). **Pós-Modernismo e Política.** 2a edição, Rio de Janeiro, Rocco, 1992.

MENDONÇA, Janiclei; CAMARGO, Hertz Wendel de. (Orgs.). **Ensino e Criação Publicitária:** diálogos entre o conhecimento e a publicidade. Londrina: Syntagma Editores, 2013.

MICHÈLE, Riot-Sarcey; BOUCHET, Thomas; PICON, Antoine. **Dicionário das Utopias.** Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2009.

NOTH, W. **Panorama da semiótica:** de Platão a Pierce. São Paulo: Annablume,1995.

NOTH, W. **As teorias da comunicação**. Porto Alegre: Penso, 2011. 152 p. 85.

THE BEATLES. **Antologia.** São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2001.

SANTOS, Renata Oliveira dos. Uso da propaganda como recurso didático para o ensino da sociologia. *In:* MENDONÇA, Aparecida Janiclei; CAMARGO, Hertz Wendel de (Orgs.). **Ensino e Criação Publicitária.** Londrina, PR: Syntagma Editores, 2013. p. 13-28.

VESTERGAARD, Torben e SCHRODER, Christian Kim. **A Linguagem da Propaganda**. Trad. João Alves dos Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 102- 274 p.

ORGANIZAÇÃO

Organização

Fernanda Amorim Accorsi

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Comunicação e Educação pela Faculdade Cidade Verde (FCV). Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Jornalista pelo Centro de Ensino Superior do Paraná. Professora do Departamento de Educação (DEDI), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenadora do grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/UFS).

João Paulo Baliscei

Doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá com estudos na Facultad de Bellas Artes/ Universitat de Barcelona, Espanha. Mestre em Educação (2014) pela Universidade Estadual de Maringá; e Graduado em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Maringá (2009). É professor adjunto na Universidade Estadual de Maringá e atua no curso de Artes Visuais. Coordena o Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI e desenvolve pesquisas sobre Educação, Arte/ Ensino de Arte; Estudos Culturais; Estudos da Cultura Visual; Visualidades; Gênero e Masculinidades. É autor do livro "PROVOQUE: Cultura Visual, masculinidades e ensino de Artes Visuais".

Samilo Takara

Professor Adjunto do Departamento de Educação (DAED-RM) e da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) no Campus Rolim de Moura e professor permanente da Linha de Formação Docente do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação no Campus José Ribeiro Filho da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM/PR). Graduado em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR (Unicentro/PR). Realizou entre os anos de 2017 a 2019 o Pós-Doutorado em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da

Universidade Estadual de Londrina (UEL). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC/UNIR). Editor da Seção de Ciências Humanas, Ciências da Educação e Ensino da Revista Brasileira de Ciências da Amazônia (RBCA) e editor de indexação da Revista Práxis Pedagógica.

AUTORES & AUTORAS

Autores & Autoras

Ana Flávia Braun Vieira > Doutora em Ciências Sociais Aplicadas (PPGCSA – UEPG). Professora colaboradora do Departamento de Educação (DEED – UEPG). E-mail: ana.braun@yahoo.com.br

Bruna Augusta Marques > Licenciada em Artes Visuais (UEM). Vinculada ao grupo de estudos ARTEI. E-mail: bruna-augusta_@hotmail.com.

Carolina Cordeiro Siqueira > Mestranda em Artes Visuais pela Universidade de Brasília- UNB - (Bolsista CAPES) na linha de pesquisa: Educação em Artes Visuais. Especialista em Metodologia do Ensino de Arte pela Unicesumar (2018). Graduada em licenciatura no curso de Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) em 2015. Habilitada à docência no Ensino Fundamental I e Educação Infantil, pelo curso de formação de docentes (magistério). O presente Trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. E-mail: caasika@gmail.com

Daniela Finco > Doutora em Educação (USP). Professora adjunta do curso de Pedagogia da Unifesp e professora no PPGE-Unifesp. Líder do grupo de pesquisa Gênero Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade. E-mail: dfinco@unifesp.br.

Debora Primo > Graduanda em Comunicação e Multimeios (UEM). Vinculada ao grupo de estudos ARTEI, deboraops60@gmail.com.

Diego Paiva Bahls > Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE - UFPR) na linha de pesquisa: Educação - diversidade, desigualdade e diferença social. Atualmente, pesquisador bolsista do GILDA - Grupo Interdisciplinar em Linguagem,

Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO e em Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional. Especialista em Gestão escolar. E-mail: diegobahls09@gmail.com

Dryelly Martina Santos > Possui Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, Campus Maringá. Formada em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo Faculdade Maringá. Campus Maringá. Especialização em Comunicação e Educação. Faculdade Cidade Verde. Campus Maringá. E-mail: dryellymartinasantos@gmail.com

Eliane Rose Maio > Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado/Doutorado) junto à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX). E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br.

Eloiza Amália Bergo Sestito Silva > Doutora em Educação (PPE-UEM), professora colaboradora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM, no curso de Artes Visuais, participante do ARTEI-Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens. E-mail: eloizaamalia@hotmail.com

Emilly Anselmo Pereira > Licenciada em Artes Visuais (UEM). Vinculada ao grupo de estudos ARTEI, emyanselmo@gmail.com.

Eva Alves Lacerda > Mestra em Educação (PPE - UEM), professora assistente no curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá. - UEM. Membra do ARTEI - Grupo de Pesquisa em Arte Educação e Imagens e do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais - GPEMEC/UEM. E-mail: evaalveslacerda@gmail.com

Fabiana Aparecida de Carvalho > Profa. Adjunta do Depto.

de Biologia (DBI / UEM). Coordenadora do GEPECOS (UEM). E-mail: facarvalho@uem.br

Felipe Rodrigo Caldas > Mestre em Arte pela Universidade do Estado de Santa Catarina (ProfArtes – UDESC) na linha de Abordagens teórico-metodológicas das práticas docente. Atua como professor de Arte na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Paraná e docente no Ensino Superior pela Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO. É membro do Grupo de Pesquisa em Artes – Unicentro e do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens – ARTEI – UEM. E-mail: frcaldas@live.com

Fernanda Amorim Accorsi > Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Comunicação e Educação pela Faculdade Cidade Verde (FCV). Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Jornalista pelo Centro de Ensino Superior do Paraná. Professora do Departamento de Educação (DEDI), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenadora do grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/UFS).

Fernanda Roveri > Doutora em Educação (Unicamp). Coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP. Integrante do Núcleo de Educação e Estudos da Infância (UFSCar- Sorocaba). E-mail: ferdth@yahoo.com.br.

Giane Rodrigues de Souza de Andrade > Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista, especialização em Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagens pelo Instituto Paranaense de Ensino; Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Iguaçu- Esap :Instituto de Estudos Avançados e Pós -Graduação , também é pós-graduada em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação, foi membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC -UEM). Desenvolve pesquisas sobre a mídia na educação, identidade e diferença, Corpo e Educação,

representação do corpo obeso, História Cultural do Corpo, Pedagogia Cultural, Estudos Culturais. Tem experiência nas áreas de Gestão Escolar, Didática, Alfabetização, Psicopedagogia, Filosofia e Formação Humana, Educação Especial, Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem e Práticas Escolares.

Jean Pablo Guimarães Rossi > Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM); Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: psijeanpablo@gmail.com.

João Paulo Baliscei > Doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá com estudos na Facultad de Bellas Artes/ Universitat de Barcelona, Espanha. Mestre em Educação (2014) pela Universidade Estadual de Maringá; e Graduado em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Maringá (2009). É professor adjunto na Universidade Estadual de Maringá e atua no curso de Artes Visuais. Coordena o Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI e desenvolve pesquisas sobre Educação, Arte/ Ensino de Arte; Estudos Culturais; Estudos da Cultura Visual; Visualidades; Gênero e Masculinidades. É autor do livro "PROVOQUE: Cultura Visual, masculinidades e ensino de Artes Visuais". E-mail: jpbaliscei@uem.br

Julia Caroline de Matos > Possui graduação em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste UNICENTRO (2014), pós-graduada em Arteterapia com Enfoque no Ambiente Escolar pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (2017). Atualmente é professora de Arte do Centro Educacional Primeiros Passos e da Rede Pública Estadual do Paraná. Membro do grupo de pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI da Universidade Estadual de Maringá- UEM (2019/2020). No âmbito acadêmico possui pesquisas de iniciação científica nas áreas de arte e ensino, processos criativos com foco em experimentação vocal, foi bolsista no Pro-

grama Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID em Arte/Música pela UNICENTRO (2014). Foi integrante do projeto de extensão: "Poéticas do corpo e da dança", pela UNICENTRO (2014). Participou como integrante do projeto de extensão no grupo artístico Parafolclórico Fogança da Universidade Estadual de Maringá- UEM (2017/ 2018). E-mail: juliamatos.ae@gmail.com

Lua Lamberti de Abreu > Mestra em educação (PPE-UEM), integrante do grupo NUDISEX – Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual. E-mail: luax.l.de.a@gmail.com

Lucas Men Benatti > Mestre em Educação (PPE - UEM), professor do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Cesumar - Unicesumar, membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídia e Estudos Culturais - GPEMEC/UEM e do Grupo de Pesquisa Discursividades, Cultura, Mídia e Arte - GPDISCMÍDIA/ UEM. E-mail: lucas-benatti@outlook.com

Ludmila Martins Naves > Mestre em Letras MLET/PUC-GOIÁS. No momento, em transição para o Doutoramento na área de Comunicação e construindo o Coolab Beatles junto ao Fã Clube Revolution – Brasil. E-mail: coolab.beatles@gmail.com.

Maddox (Cleberson Diego Gonçalves) > Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE / UEM). Prof. Assistente Colaborador do Departamento de Teoria e Pratica de Educação (DTP / UEM). E-mail: maddoxcircus@gmail.com

Miguel Archanjo de Freitas Junior > Doutor em História (PPGHIS – UFPR). Professor do Departamento de Educação Física (DEDUF – UEPG) e do Programa Stricto Sensu em Ciências Sociais Aplicadas (PPGCSA – UEPG).

Raony Robson Ruiz > Graduado no curso de Licenciatura de Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá (UEM) - 2016.

Com proficiência em História da Arte e desenho. Desenvolve pesquisa sobre formação de professores, membro do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagem (ARTEI)-UEM. Atua como professor do Ensino Médio na rede Sesi Internacional de Maringá - 2017-2020. E-mail: raony.ruiz@hotmail.com

Ricardo Fernandes Pátaro > Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM); Professor do Centro de Ciências Humanas e Educação e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: ricardopataro@gmail.com.

Rosiane Cristina de Souza > Doutora em Letras (PLE-UEM), professora colaboradora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM, no curso de Artes Visuais, participante do ARTEI-Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens. E-mail: rosianecristinadesouza@hotmail.com

Samilo Takara > Professor Adjunto do Departamento de Educação (DAED-RM) e da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) no *Campus* Rolim de Moura e professor permanente da Linha de Formação Docente do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação no *Campus* José Ribeiro Filho da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM/PR). Graduado em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR (Unicentro/PR). Realizou entre os anos de 2017 a 2019 o Pós-Doutorado em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC/UNIR). Editor da Seção de Ciências Humanas, Ciências da Educação e Ensino da Revista Brasileira de Ciências da Amazônia (RBCA) e editor de indexação da Revista Praxis Pedagógica.

SYNTAGMA