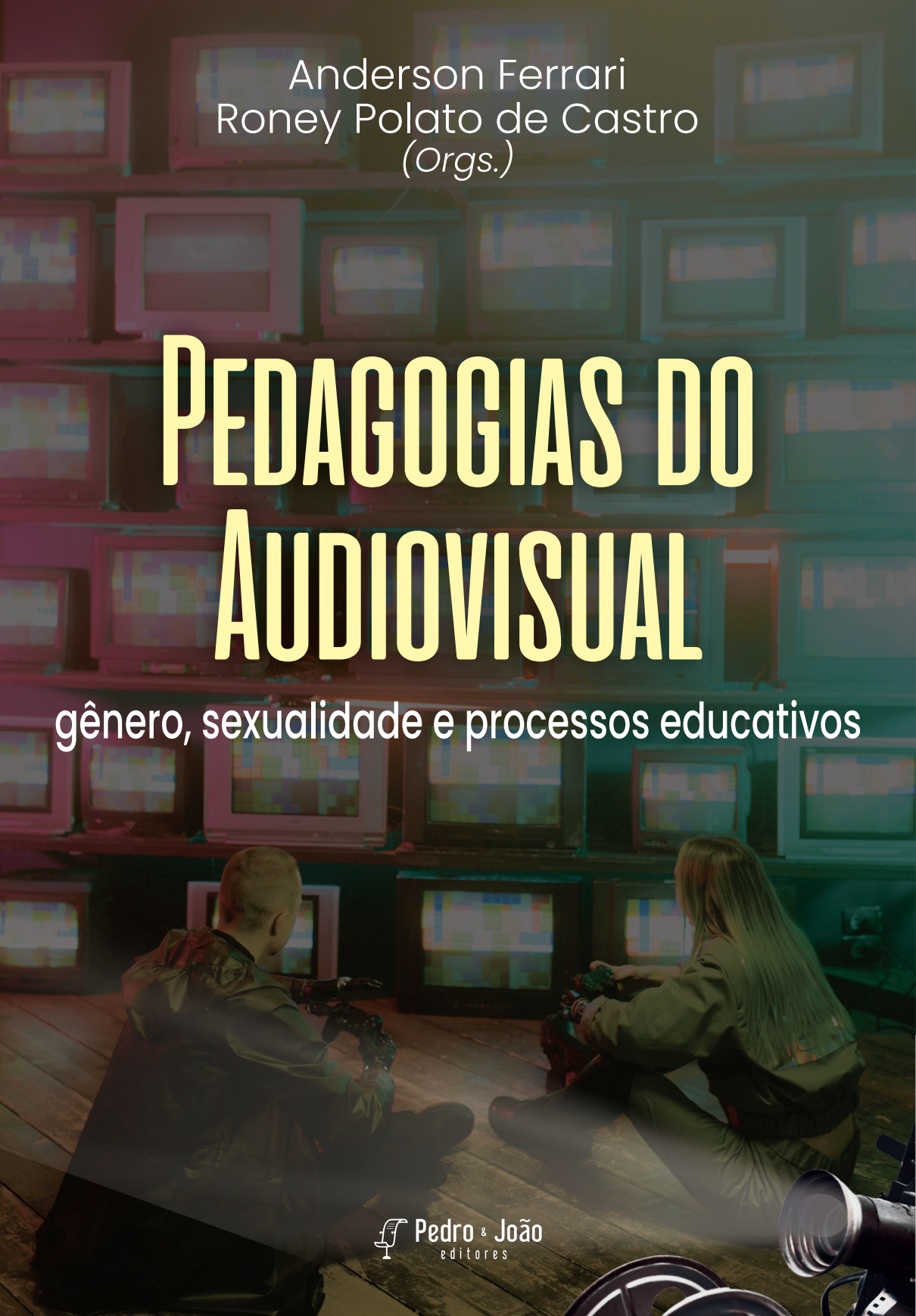
Anderson Ferrari
Roney Polato de Castro
(Orgs.)

Pedagogias do Audiovisual

gênero, sexualidade e processos educativos



Pedro & João editores

Pedagogias do Audiovisual: gênero, sexualidade e processos educativos

Pedro & João editores
20 Años

Anderson Ferrari
Roney Polato de Castro
(Organizadores)

Pedagogias do Audiovisual: gênero, sexualidade e processos educativos

Pedro & João editores
20 Años

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Anderson Ferrari; Roney Polato de Castro [Orgs.]

Pedagogias do Audiovisual: gênero, sexualidade e processos educativos.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 298p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2487-9 [Impresso]
978-65-265-2488-6 [Digital]

1. Audiovisual. 2. Pedagogia Cultural. 3. Gênero. 4. Sexualidade. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Revisão: Julio Machado
Diagramação: Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

SUMÁRIO

1. UM CONVITE À EXPERIÊNCIA COM AS PEDAGOGIAS DO AUDIOVISUAL **7**
Anderson Ferrari
Roney Polato de Castro

2. CONSTITUIÇÃO NARRATIVA DE SI NA SÉRIE ENTREVISTA COM O VAMPIRO **19**
John Jamerson da Silva Brito
Roney Polato de Castro

3. O QUE TEM DE *QUEER* NO FILME *QUEER*? **41**
Anderson Ferrari
Danilo Araújo Oliveira

4. DAS FOGUEIRAS ÀS TELAS: AS BRUXAS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO EM ARTEFATOS CULTURAIS **59**
Jussara de Souza Lima da Silva
Roney Polato de Castro

5. PEDAGOGIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM "AS HISTÓRIAS DE MARIA" **81**
Joanalira Corpes Magalhães
Juliana Lapa Rizza
Paula Regina Costa Ribeiro

6. PEDAGOGIAS DO CURTA-METRAGEM "A PRINCESA PANTANEIRA": SUBVERTENDO MODOS DE SER PRINCESA **103**
Apolônia de J. Ferreira Silva
Roney Polato de Castro

7. PEDAGOGIAS DE COCRIAÇÃO NO PROJETO BRINCAR DE FAZER CINEMA COM CRIANÇAS **125**
Constantina Xavier Filha

8. "COLEGAS": POSSIBILIDADES PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DA AMIZADE E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA **149**
Anderson Ferrari
Cláudia Maria Ribeiro

9. EMILY DICKINSON E AS RELEITURAS DO PASSADO DE FIGURAS HISTÓRICAS: GÊNERO E SEXUALIDADE EM ARTEFATOS CULTURAIS **167**
Luana da Silva Reis
Julia Martins de Castro Ferreira Nogueira
Jonas Augusto Silva

10. MATERNIDADE E PATERNIDADE EM CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DE "O BOTICÁRIO" **189**
Gláucia Siqueira Marcondes
Grasiele Augusto Franco
Michele Priscila Gonçalves dos Santos
Roney Polato de Castro

11. "*SOU TRANS, SOU OSSO DURO DE ROER E ESTOU PRONTA PRO QUE DER E VIER. E VOCÊ, QUEM É?*": PROBLEMATIZANDO GÊNERO E ESCOLA COM ALICE JÚNIOR **211**
Maria Angélica Vargas Pinto de Faria
Roney Polato de Castro

12. BARBIE E AS PEDAGOGIAS DE GÊNERO EM CIRCULAÇÃO **233**
Isabela Santana de Souza
Roney Polato de Castro

13. A SÉRIE-*REALITY LEGENDARY* COMO MODO DE CONHECER A CULTURA *BALLROOM* **255**
Rodrigo Abranches Xavier
Roney Polato de Castro

14. "CLOSE": MASCULINIDADES TÓXICAS E OS LIMITES DA AMIZADE ENTRE MENINOS NA ESCOLA **277**
Thatiane Oliveira do Nascimento
Anderson Ferrari

UM CONVITE À EXPERIÊNCIA COM AS PEDAGOGIAS DO AUDIOVISUAL

Anderson Ferrari[1]
Roney Polato de Castro[2]

Esta é a apresentação de um *livro comemorativo*. Isso implica em diferentes intencionalidades, ao mesmo tempo que nos impele a construir algumas definições preliminares. Uma primeira intenção desta obra é comemorar os quinze anos de existência e de produção do Gesed – grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade. Temos motivos para isso. Construímos uma trajetória de pesquisa que tem contribuído para a área de conhecimento a qual nos filiamos: *estudos de gênero, sexualidade e educação*. Participamos efetivamente da formação inicial e continuada de diversos/as profissionais da educação, além de pesquisadores e pesquisadoras. Estabelecemos redes de parcerias com a educação pública, com outros/as pesquisadores e pesquisadoras, com diversos grupos de pesquisas. Produzimos conhecimentos que problematizam os currículos, as práticas escolares, a formação inicial, as infâncias e adolescências e os artefatos culturais.

Outra intenção da presente obra é aquela ligada à ideia de *comemorar*. Em sua etimologia, a palavra comemorar compõe sentidos que se associam à nossa proposta. O prefixo *cum-* remete à companhia e à reunião. Já *memorare* remete a lembrar, celebrar a lembrança de algo, trazer à memória. Assim, *comemorar* é lembrar e celebrar junto

[1] Doutor em Educação (Unicamp). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. Coordenador do Gesed. E-mail: anderson.ferrari@ufjf.br.
[2] Doutor em Educação (UFJF). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenador do Gesed. E-mail: roney.polato@ufjf.br.

com outros. Por isso, este livro é, desde sua concepção, um convite. Primeiro, às queridas pesquisadoras e pesquisadores que partilham conosco o entusiasmo pelas discussões empreendidas. Segundo, às pessoas que lerão esta obra, para que se deixem afetar e produzam outras formas de pensar a partir das preocupações de investigação que atravessam cada um dos capítulos. Terceiro, um convite a lembrar e celebrar junto com o Gesed as potencialidades dessa trajetória percorrida por estudos e investigações, um convite a um encontro-experiência para deixar marcas: aquela da qual se sai afetado/a, transformado/a (Larrosa, 2014).

Para melhor delinear o que significa um livro para nós, recorremos a Michel Foucault. Na obra *O Belo Perigo*, Foucault (2016) nos convida a pensar a escrita e, portanto, o livro, não apenas como um texto, mas como um discurso, uma batalha e também como uma arma. O livro seria uma estratégia e uma forma de embate que se apresentam com desenvoltura e têm a capacidade de afirmar o seu próprio lugar no mundo. É essa definição que nos organiza no presente livro, entendida como parte da nossa luta na produção de conhecimento em gênero, sexualidade e educação. Para nós, portanto, mais do que simples textos, o que estamos apresentando aqui é um livro como um *ato de discurso*, com a capacidade de materializar o que queremos dizer, o que estamos construindo como conhecimento e como produção de sentido. É o que Foucault (2009) vai definir como *livro-experiência*. Para ele, livros-experiência dialogam com a ideia de experiência-limite.

Os livros-experiência são aqueles que abrem possibilidades de outras formas de pensar e se traduzem em uma experiência como aquilo que nos toma de nós mesmos e nos modifica, nos faz pensar diferente do que pensávamos, nos faz ser diferentes do que éramos. São livros que também transformam quem escreve, ou seja, livros que colocam os autores e as autoras, os leitores e as leitoras, em um teste sobre suas formas de pensar e, portanto, dos seus próprios limites. Essa é nossa pretensão com os artigos que compõem este livro: não apenas analisar formas de pensar, saberes que nos constituem, modos de olhar para o mundo, mas, sobretudo, colocar

sob suspeita esses pensamentos, saberes e percepções, no sentido de desconstruí-los. São essas formas de entender a pesquisa, a escrita e os livros, que nos movem e nos constituem como grupo, nesses quinze anos de existência.

O Gesed vem, há quinze anos, produzindo conhecimento em suas pesquisas e articulando ações de ensino e de extensão no campo denominado *estudos de gênero, sexualidade e educação*. Isso significa que nosso foco de pesquisa se estabelece sobre os processos que constroem formas de (auto)reconhecimento, experiências e subjetividades na relação com gênero e sexualidade. Isso significa problematizar essas formas construídas social, cultural e historicamente, bem como analisar de que maneira essas construções influenciam – e são influenciadas – pelas práticas educativas e pela organização da sociedade. Trata-se de um campo marcado pela interdisciplinaridade, fortemente ancorado em perspectivas pós-estruturalistas e feministas, que nos impulsionam a examinar criticamente as redes de saber e as relações de poder, considerando também as intersecções com marcadores sociais como raça, etnia, classe, geração e religiosidade, os quais sustentam e (re)produzem desigualdades. Nesse sentido, um dos nossos objetivos é contribuir para a problematização dos modos como se constroem diferenças, para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos, para a prevenção das violências e para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. Cultivando relações profícuas com as escolas, o Gesed vem apostando na potencialidade dessa instituição para problematizar os modos como gênero e sexualidade atravessam as existências singulares e as relações sociais. Além disso, o grupo se destaca pelo compromisso com a formação docente, organizando disciplinas, cursos, palestras, rodas de conversa, eventos acadêmicos e publicações.

Vinculando-nos a uma Faculdade de Educação e a um Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado acadêmicos), assumimos o compromisso ético-político não apenas de exaltar a educação pública, democrática, inclusiva e laica, mas colocar sob suspeita entendimentos clássicos e o senso comum sobre

a própria ideia do que seja educação. Fazendo isso não estamos *reinventando a roda*. Carlos Rodrigues Brandão (2013), em sua obra *O que é educação*, já nos convidava a um olhar amplo para os processos educativos que perpassam a casa, a rua, a igreja, a escola entre tantos outros lugares, situações, relações e rituais a partir dos quais passamos a saber, a fazer, a ser e a conviver. "Ninguém escapa da educação", ela constitui "uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade" (Brandão, 2013, p. 4).

Ao argumentar que nossas vidas estão *misturadas* com *educações*, Carlos Brandão (2013) as designa como uma *força* que constrói tipos de sociedades. Assim, se tomarmos como foco a educação escolar, diremos que ela está implicada na construção de um projeto civilizatório, visando à produção de um sujeito e de uma Nação. Pensar a educação vinculada a um projeto civilizatório nos aproxima da questão de investigação foucaultiana sobre como nos tornamos o que somos. O filósofo nos convida a pensar tal processo atrelado à passagem da ação do outro sobre nós para a nossa ação sobre nós mesmos/as. Assim, a educação é entendida de uma forma mais abrangente, como um meio fundamental para moldar o indivíduo de acordo com as normas, as regras e os comportamentos esperados pela sociedade, promovendo a passagem do controle externo para o autocontrole e a internalização de valores e sentimentos sociais.

As relações de gênero e os atravessamentos de sexualidade são parte desse projeto civilizatório porque envolvem dois outros processos: as formas de saber e as sociabilidades. As formas a partir das quais lidamos com as pessoas dizem das formas de conhecer. Portanto, esse processo civilizatório das relações de gênero e sexualidade leva-nos a problematizar a constituição dos sujeitos como parte da cultura, enquanto campo discursivo de significação do mundo; nos leva a problematizar a ocupação dos espaços públicos a partir dos pertencimentos de gênero e sexualidade, mas, sobretudo, faz-nos colocar em investigação formas de transformação dessa cultura.

Enquanto fenômeno social, cultural e histórico, educação não se limita à escola. Ao nos atentarmos para o tempo presente, observamos os processos educativos se multiplicarem, sobretudo a partir da relação com artefatos culturais, mídias, imagens que povoam o cotidiano das pessoas em diferentes territórios e instâncias sociais. Inspirando-nos na proposição de Carlos Brandão (2013), afirmamos que educação é um complexo *jogo de forças* capaz de assujeitar e de promover práticas de liberdade.

Com essa perspectiva, o Gesed volta seus estudos para a produtividade de analisar os processos educativos que nos interpelam a nos tornar quem somos, que nos vinculam a determinadas posições de sujeito, a partir de discursos e relações de poder que insinuam, sugerem, demarcam, reiteram, classificam e hierarquizam modos de vida. Certamente, poderíamos dizer que as instituições propriamente educativas, sobretudo as escolas e as universidades, fazem essas coisas. Porém, escolhemos olhar para as extensões e fluxos que expandem, afetam e rivalizam com esses processos de maneiras específicas. Estamos tratando dos artefatos culturais, sobretudo, daqueles que fazem circular imagens como enunciados produtivos, estreitamente associados com saberes, valores e crenças, social e culturalmente situados.

Jorge Larrosa (2002, p. 36) nos convida a pensar em um sentido particular de *pedagogia* como um dispositivo composto de práticas "nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas". O que o autor propõe é que pensemos menos nas práticas em que se aprende algo exterior, um corpo de conhecimentos transmitido em uma relação pedagógica estrita. Seu convite é para tomar como *pedagógicas* aquelas práticas que, como uma operação constitutiva, interpelam uma pessoa a se elaborar ou reelaborar alguma forma de relação consigo mesma. Sob inspiração foucaultiana, Jorge Larrosa (2002) enfatiza uma operação constitutiva de si em práticas pedagógicas, a partir das quais produzimos um peculiar entendimento de nós mesmos/as, apropriando-nos de sentidos do que é uma *pessoa*, um *sujeito*, um *eu*, sentidos esses histórica e culturalmente contingentes.

Discutindo as 'pedagogias do presente', Viviane Camozzato (2014, p. 575) argumenta que a proposição de uma pedagogia é uma operação que busca "responder às exigências que cada tempo coloca para a produção de tipos de sujeitos que lhe correspondam". Considerando o presente como um tempo de transformações nos saberes e tecnologias, sentidos de certeza e de permanência são desalojados, de modo que uma pedagogia pode articular-se tanto com a possibilidade de um sujeito adaptar-se ao mundo em que vive, levando-o adiante, quanto com as possibilidades fluídas de ocupar diversas posições de sujeito. Assim, uma pedagogia do presente "envolve um conjunto de saberes e práticas que cada indivíduo é incitado a fazer operar sobre si para tornar-se sujeito de determinados discursos" (Camozzato, 2014, p. 575).

Entremeando as proposições de Jorge Larrosa (2002) e Viviane Camozzato (2014), somos instigados/as a problematizar como se constituem nossos comportamentos e pensamentos na relação com os regimes de verdade do *nosso* tempo, marcado pela insistente presença das *imagens audiovisuais* que nos chegam, nos interpelam, nos capturam. O audiovisual não se restringe mais às telas da sala de cinema, nem mesmo às telas do aparelho de TV: está por toda parte, circulando entre variadas telas e suportes, dos *notebooks* aos *smartphones*, das *smart* TVs, com recursos de conexão com a Internet, às plataformas de *streaming*. Além disso, multiplicaram-se também as formas de produzir imagens audiovisuais: cotidianamente, gravam-se vídeos que circulam pelas redes sociais, plataformas de vídeo e *sites*, ampliando as possibilidades de subjetivação, ou seja, de produzir modos de conduzir-se e governar-se.

Pensar em *pedagogias do audiovisual* é dar atenção aos modos como nos constituímos na relação com essa linguagem que povoa nosso cotidiano. As imagens que consumimos em filmes, séries, videoclipes, redes sociais, propagandas etc. não são neutras: elas carregam discursos, reforçam normas e, muitas vezes, produzem e reproduzem estereótipos sobre gênero e sexualidade. Nesse sentido, o audiovisual atua como um potente dispositivo pedagógico, moldando afetos, comportamentos e subjetividades.

Desde a infância, somos expostos/as a narrativas visuais que nos ensinam o que é ser *menino* ou *menina*, sob uma perspectiva binária e cis-heteronormativa. Temos defendido que as imagens nos educam antes mesmo de qualquer processo alfabetizador.

Somos educados/as pelas imagens sobre como nossos corpos devem se portar, amar e desejar. As pedagogias do audiovisual constroem, de forma muitas vezes sutil (e por isso eficaz), uma cartilha do que é considerado normal, aceitável ou desviante. Mulheres hipersexualizadas, masculinidades agressivas, amores heteronormativos e corpos LGBTQIA+ apagados ou ridicularizados são exemplos de como o audiovisual pode limitar as possibilidades de existência. No entanto, esse mesmo campo oferece brechas e oportunidades para a subversão. Ao pensarmos criticamente essas pedagogias, podemos identificar produções que desafiam os padrões normativos, que abrem espaço para outras formas de saber e de agir, de ser e de estar no mundo. Filmes independentes, narrativas *queer*, conteúdos produzidos por pessoas trans e negras, entre outros, têm disputado o imaginário coletivo, oferecendo novas referências e expandindo os horizontes do possível. Assim sendo, abordar as pedagogias do audiovisual nas discussões sobre gênero e sexualidade é essencial para compreender como essas relações são construídas culturalmente e como podemos, através da crítica e da criação, reimaginar um mundo mais plural, justo e inclusivo.

Foram essas ideias que nos conduziram a produção desse livro, as quais se vinculam a certas vertentes dos estudos culturais em educação, atravessadas pelas perspectivas pós-estruturalistas e foucaultianas, ampliando o espectro do olhar sobre o que pode ser considerado *educativo*, focalizando múltiplos espaços, instâncias, rituais e artefatos. Trata-se de processos de *desterritorialização* de conceitos de sua matriz enunciativa do campo da educação. Marisa Costa, Maria Lucia Wortmann e Iara Bonin (2016) argumentam sobre a produtividade da noção de *currículo cultural*, cujas operações podem ser analisadas em filmes, peças publicitárias, programas de TV, obras da literatura infantil, entre outros, entendidos "como artefatos culturais produtivos e constitutivos

das formas como somos, vivemos, compreendemos e explicamos o mundo". A perspectiva de um *currículo cultural* se articula com as proposições de Stuart Hall (1997) sobre a centralidade da cultura e seu papel constitutivo da subjetividade e de variados aspectos da vida social contemporânea, presente nas *vozes e imagens incorpóreas* que nos interpelam. Tais perspectivas acionam a linguagem como sistema de significação e a cultura como a composição de formações discursivas às quais uma língua recorre para dar significado às coisas, vinculada a processos de regulação social e governo das condutas (Hall, 1997).

As abordagens que têm nos possibilitado pensar em *currículos culturais* estão entremeadas, frequentemente, com discussões sobre *pedagogias culturais*. Paula Andrade e Marisa Costa (2015) nos remetem aos estudos culturais em educação do início dos anos 1990 como articulares de perspectivas teóricas que inserem a *pedagogia* dentro de uma rede de significações relacionada com *cultura*, *política* e *poder*. Assim, o conceito de *pedagogias culturais* surge "como uma produtiva ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos" (Andrade; Costa, 2015, p. 49). O conceito se articula a partir da ampliação da noção de *lugares de aprendizagem*, ou seja, o foco de discussão recai sobre relações de ensino e aprendizagem que marcam múltiplas dimensões da vida, tornando-o útil "tanto para expandir, multiplicar e matizar o entendimento sobre pedagogia, quanto para explorar as qualidades pedagógicas da vida social" (Andrade; Costa, 2015, p. 49).

Viviane Camozzato e Marisa Costa (2013) associam essa expansão das instâncias pedagógicas a uma *vontade de pedagogia*, característica de um *imperativo pedagógico contemporâneo* em constante atividade, adentrando múltiplos âmbitos de nossas existências, ao atuar como operadora de discursos que intentam nos constituir. Assim, no tempo presente, a pedagogia figura como "uma marca da contínua vontade de investir e atuar sobre todos os aspectos e âmbitos da vida dos sujeitos contemporâneos", fazendo de cada um/a de nós agente de incessante transformação e atuação com os saberes" (Camozzato; Costa, 2013, p. 23).

Tomamos as *pedagogias do audiovisual* como aquelas que acionam *pedagogias culturais*, responsáveis por fazer circular saberes e valores, visando perpetuar certos modos de vida e produzir determinadas formas de ser sujeito, incitando a um governo de si e dos outros (Camozzato; Costa, 2013). Estamos tratando de algo que não se limita a processos de transferência de um corpo de conhecimentos que devem ocorrer apenas nos espaços escolares, desterritorializando as relações de ensino e aprendizagem para todas as redes de convivência e de sociabilidade e para todas as instâncias em que interagimos com artefatos audiovisuais. De muitos e complexos modos, as escolas são atravessadas pelas pedagogias do audiovisual, deslocando aprendizagens ritualizadas e produzindo conexões inesperadas que desafiam práticas educativas enrijecidas.

Retomando as ideias de Jorge Larrosa (2002), podemos argumentar que as pedagogias do audiovisual são aquelas que promovem formas de *ver* e de *ver-se*, aquelas implicadas na *constituição do visível*. Trata-se, desse modo, de focalizar tanto o que é visível quanto o olho que vê: a visibilidade não está nas qualidades visíveis das coisas (das imagens audiovisuais em seus diferentes formatos e suportes), tampouco nos aparatos de sensibilidade e percepção, ou na vontade de olhar autônoma do sujeito (do público, da audiência). O que se dá a ver, o que é possível ver e os modos como se vê, são variáveis de *regimes discursivos de visibilidade*. Além disso, na relação com as imagens audiovisuais, o que pode se tornar objeto visível é o próprio sujeito, ou seja, uma relação que reverbera em outra: uma conversão do olhar, um voltar-se para si mesmo para fabricar uma *experiência de si* (Larrosa, 2002). O que se torna objeto de atenção e que se dá a ver no próprio sujeito para ele mesmo é produzido por uma *experiência*: o que ocorre *entre*, uma relação que tem o poder de fabricar o que relaciona.

Assim, a experiência com o audiovisual não é aquela das evidências, ou seja, do que todo mundo vê, do que é indubitável ao olhar, do que se impõe pela autoridade do seu próprio aparecer (Larrosa, 2002, p. 83). As evidências são *contingentes*: o que se vê nem

sempre se viu assim; o que é evidente é resultado "de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. Por isso, nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos". O que vemos nos filmes, nas séries, nas propagandas e nos vídeos que circulam pela Internet pode nos atravessar de diferentes e, por vezes, conflitantes modos.

Instala-se, sob essa perspectiva, certa forma de análise das pedagogias do audiovisual: discutir as tramas de produção das imagens audiovisuais e as condições de possibilidade de sua produção, de sua circulação, de sua distribuição. Discutir as intrincadas relações entre essas imagens e as formações discursivas que produzem as verdades e os efeitos de realidade que as imagens disparam. Discutir a finitude e a contingência das evidências e das formas normatizadas de ver. E, com isso, "ensaiar novas formas de subjetivação", ver(-se) de outros modos, atuando sobre si para ser diferentemente do que se é e para pensar diferentemente do que se pensa no *entre* com as imagens audiovisuais. As pedagogias do audiovisual podem, desse modo, insistir nas evidências ou deslocar nosso olhar, provocando lutas contra nós mesmos/as, contra nossas formas de ver(-se).

No encontro com os textos do presente livro, a *vontade de saber* que inquieta o Gesed é partilhada com pesquisadores/as de outros grupos, que também tomam para si a tarefa urgente de problematizar a constituição de visibilidades contemporâneas na relação com distintos artefatos audiovisuais. Sobretudo, problematizar as visibilidades como contaminadas por certas perspectivas de gênero e de sexualidade que atravessam as imagens e aquilo que é possível pensar quando as *rachamos*, quando as *abrimos* e exploramos as discursividades que *falam* a partir delas. Os textos deste livro são um investimento para pensar gênero e sexualidade enquanto produtos de diferentes tecnologias sociais, as quais, por sua vez, produzem corpos, comportamentos e relações sociais, como propõe Tereza de Lauretis (1994). Tomamos, assim, gênero e sexualidade como construções associadas ao campo da significação social, do qual as imagens audiovisuais são

constitutivas. Colocar em questão tais tecnologias é uma forma de disputar com os significados hegemônicos e fazer ver a existência das variações, das subversões, das formas de resistência que habitam as margens do projeto civilizatório cis-heteronormativo.

Retomando Foucault (2009), gostaríamos que a presente obra se constituísse como um livro-experiência e não como um livro-verdade: aquele que se produz para transformar a relação que temos com as verdades do nosso tempo, um livro que funciona como uma experiência pessoal e direta que se coletiviza. Para Foucault, seus livros funcionam como convites, como um gesto para que as pessoas que os leem possam fazer o mesmo que ele fez ao escrevê-los: uma transformação que nos impede de ter o mesmo tipo de relação que tínhamos com as coisas e com as demais pessoas antes de lê-los. Sintam-se convidados/as!

Referências

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v.17, n. 34, p. 48-63, mai./ago. 2015. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 57 reimp. São Paulo: Brasiliense, 2013.

CAMOZZATO, Viviane C. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/JQGQqFY6bhHXDRrLj8Sn56P/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2025.

CAMOZZATO, Viviane C. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 107-119, jan./abr. 2018. Disponível

em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3232. Acesso em: 20 ago. 2025.

CAMOZZATO, Viviane C.; COSTA, Marisa V. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 44, p. 22 - 44, mar./abr. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2737. Acesso em: 20 ago. 2025.

COSTA, Marisa V.; WORTMANN, Maia Lúcia; BONIN, Iara T. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo – uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-241.

FOUCAULT, Michel. Cómo nace un libro-experiencia. *In*: FOUCAULT, M. **El yo minimalista e otras conversaciones**. Buenos Aires: La marca Editora, 2009. p. 09-17.

FOUCAULT, Michel. **O Belo Perigo** – conversa com Claude Bonnefoy. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361. Acesso: 20 ago. 2025.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CONSTITUIÇÃO NARRATIVA DE SI NA SÉRIE ENTREVISTA COM O VAMPIRO

John Jamerson da Silva Brito[1]
Roney Polato de Castro[2]

Organizando o cenário e ligando o gravador

O presente capítulo tem como objetivo problematizar a construção (auto)narrativa do personagem Louis de Pointe du Lac, um vampiro homossexual, a partir da série Entrevista com o Vampiro (2022). Tomamos a série enquanto um artefato cultural, entendendo-a como um espaço de educabilidade que produz subjetividades ao apresentar modos distintos de existir e de constituir relações consigo, com outros e com o mundo. Paula Andrade e Marisa Costa (2015, p. 55) argumentam que os artefatos culturais, "para além da escola, produzem ações do sujeito, o subjetivam e o conduzem; um processo também entendido como educativo, mas cujos objetivos são distintos daqueles da educação promovida mediante o desenvolvimento de experiências curriculares na escola.". Assim, argumentamos que a série, para além de um meio de entretenimento, se constitui como um *lócus* de aprendizagem e de constituição de subjetividades, pois "o foco na visualidade dá à visão um caráter de prática social, ou seja, algo construído socialmente e localizado culturalmente" (Castro, 2020, p. 150).

A série Entrevista com o Vampiro é uma produção norte-americana, lançada em 2022 pela *AMC Television* e distribuída mundialmente pela plataforma de *streaming Prime Video*. Baseada

[1] Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas (UFMA). Professor dos anos iniciais no município de Davinópolis/MA. Membro do Gesed. E-mail: jamersonbritobr@gmail.com.
[2] Doutor em Educação (UFJF). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenador do Gesed. E-mail: roney.polato@ufjf.br.

na saga literária *The Vampire Chronicles* (As Crônicas Vampirescas) de Anne Rice[3], já teve diversas adaptações cinematográficas e televisivas, sendo uma das mais famosas o filme de 1994. Tanto o filme quanto a série trouxeram consideráveis modificações em relação à obra da autora, porém, muitos/as fãs apontam nas redes sociais (X, *Instagram* e *Tik Tok*) que a série se manteve mais fiel à obra, apresentando, por exemplo, a relação amorosa/sexual de Louis e Lestat de Lioncourt, algo suprimido no filme de 1994. Guacira Louro (2008) nos auxilia a pensar que essa supressão faz parte das regras que a indústria cinematográfica veio estipulando desde os anos 1950, pautadas nas normas sociais que estabelecem como natural apenas relações heterossexuais. Nesse sentido, argumentamos que o fato de se ter deixado à margem a relação amorosa/sexual entre os personagens, não é uma escolha fortuita, mas produto de elementos contextuais. Como indicaremos neste texto, tal relação, que é algo basilar para o desenvolvimento dos personagens nos livros, é subvertida e explorada pela série em seus efeitos na constituição de Louis e nas reverberações nas vidas dele e Lestat.

Segundo Guacira Louro (2008, p. 87, grifos da autora), se antes os recursos fílmicos, usualmente, levavam a plateia a perceber personagens homossexuais como 'o outro' e não como alguém com quem pudesse se identificar, pouco a pouco "alguns filmes passam a representar os/as 'desviantes' de um modo 'positivo', desejável, e/ou a desenvolver a narrativa a partir da ótica desses sujeitos.". Especialmente a partir dos anos 2000, um processo de mudança vem ocorrendo, no qual os/as personagens vistos/as como desviantes e abjetos/as começam a ser destacados/as e representados/as de maneira menos caricata. Assim, produções

[3] É uma série literária que contém 13 obras publicadas, sendo a primeira Entrevista com o Vampiro, lançada em 1976. A saga acompanha a história, de maneira geral, de três vampiros: Lestat de Lioncourt, Louis de Pointe du Lac e Armand, na qual, em alguns livros, o foco é direcionado para cada um dos personagens, e em outros eles são secundários. As obras narram as experiências individuais e as relações desenvolvidas por/entre eles.

como a série por nós selecionada para análise, apresentam outras possibilidades de existência para as sexualidades, investindo na ressignificação da perspectiva 'tímida' da relação entre Louis e Lestat, adotada no filme de 1994.

A série possui duas temporadas, com sete e oito episódios respectivamente, sendo renovada para uma terceira temporada, com previsão de lançamento em 2026. Ela apresenta a história do vampiro Louis de Pointe du Lac, que concede uma entrevista ao jornalista Daniel Molloy para falar como se tornou um vampiro em 1910, na cidade norte-americana de Louisiana. Além disso, a entrevista aborda sua relação com Lestat de Lioncourt (vampiro que o transformou) e com a jovem vampira Claudia (criada por Lestat) na tentativa de sobreviverem à imortalidade enquanto uma família "disfuncional". A série se passa no ano de 2022, com Louis narrando suas memórias para Daniel, que as registra por meio de um gravador. Ao longo da narrativa, são mostrados os *flashbacks* com as cenas narradas. Nesse sentido, nosso intuito é através desse ato (auto)narrativo da entrevista, problematizar os processos de constituição de si de Louis enquanto sujeito de sua época – transitando entre o passado e o presente – e seus entremeios nas relações de gêneros e sexualidades.

A série traz, de maneira literal, um sujeito sendo entrevistado, rememorando sua própria história de vida, que possui inúmeras peculiaridades devido a sua condição de vampiro, de homem negro e homossexual no início do século XX nos Estados Unidos da América (EUA). Isso nos possibilita problematizar a sua constituição, que atravessa mais de um século de existência, por meio das relações sociais e históricas produzidas em sua narrativa. Michel Foucault (2014, p. 9) argumenta que nas sociedades modernas há procedimentos de interdição que se cruzam, se reforçam e se compensam: "Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa". Há discursos que não podem circular como os outros, assim, importa nos voltarmos para quem fala, de que posição de sujeito

fala e em que circunstâncias a fala é legitimada. Sendo assim, quem produz a narrativa, a produz de um lugar e traz consigo todas as marcas sociais, culturais e históricas dos processos que o constituíram e dos espaços de que faz parte. Louis, um sujeito negro, homossexual, de uma classe abastada, que não tem seu reconhecimento entre os pares devido a sua raça e à desconfiança sobre sua sexualidade: eis o lugar – móvel e instável – de onde ele narra sua história.

Nesta primeira parte do trabalho, contextualizamos nossas pretensões, apresentamos e situamos a série e seu contexto. Na próxima seção, acionaremos elementos da obra para dialogar com autores/as do campo dos estudos (auto)biográficos e dos estudos foucaultianos, a fim de tensionar os movimentos auto(trans)formativos de si por meio da narrativa. Na última seção problematizaremos como as questões de gêneros e sexualidades constituem e produzem o sujeito representado na série.

A primeira fita do gravador: ruídos e pistas para um devir narrativo

Ao assistirmos à série notamos que a entrevista não é somente um ato mecânico de produzir perguntas e respostas. Na trama, a entrevista é o próprio fio condutor da produção narrativa, uma escolha estética para contar a história. Ela é o caminho pelo qual o jornalista Daniel Molloy começa a acessar e conhecer as memórias de Louis de Pointe du Lac, e ao mesmo tempo, ela é a forma como Louis partilha e resgata essas memórias, construindo-as e reinventando-as. Sobretudo, a entrevista constitui um dos dispositivos materiais de funcionamentos dos discursos, ou seja, "das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer" (Larrosa, 2002, p. 67).

Um elemento de destaque é que Louis narra, a partir de 2022, as experiências vividas no passado, iniciando em 1910, ano em que se torna vampiro. Trata-se de um investimento narrativo que busca recuperar o vivido em mais de um século de existência. Desse modo, podemos argumentar que as formas como ele narra suas

memórias estão 'contaminadas' pelo 'eu' do presente. As cenas são construídas primeiramente com Louis e Daniel na sala. O jornalista já havia entrevistado o vampiro em 1973, mas, ao que parece, havia mais a ser dito ou havia a necessidade de dizer de outros modos o que foi testemunhado por Louis. Inquietado por Daniel, agora um jornalista investigativo 'maduro', ele inicia a jornada narrativa. A série usa o recurso de *flashback*, fazendo-nos movimentar entre vivências do personagem central que vão do presente ao passado e retornam ao presente.

Essa opção dos/as produtores/as[4] diz sobre o modo estético de pensar a obra, de nos colocar na posição de co-autores/as da entrevista. Assim, vivenciamos o momento das perguntas com Daniel Molloy, mas também 'imaginamos', a partir das respostas de Louis, como as vivências ocorreram, através do seu 'olhar', retratados nos *flashbacks*. Um olhar situado, histórico e que diz de uma narrativa diacrônica, que entremeia os tempos passado-presente-futuro em uma forma de produzir a si e a realidade, menos que na "curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papeis distintos" (Foucault, 2006, p. 9). Nesse sentido, o entremear narrativo nos pede "um indispensável demorar-se" na "singularidade dos acontecimentos", espreitando-os "onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos" (Foucault, 2006, p. 9).

Estão em jogo as noções de realidade e ficção, ou seja, a narrativa dos acontecimentos depende de jogos de verdade relativos à produção discursiva de uma época. Nesse sentido, o/a espectador/a, por vezes, pode entrar nesse jogo tentando definir, assim como o jornalista, se os fatos narrados por Louis são verdadeiros ou não. Considerando se tratar de uma história contada a partir da perspectiva de um sujeito, esse elemento se

[4] Diferente dos filmes, que normalmente trazem um/a diretor/a apenas, as séries possuem produtores/as, que organizam, gerenciam e selecionam diretores/as para estar à frente da direção de cada episódio.

torna ainda mais inquietante na série. Nesses momentos de dúvida, o jornalista assume a tarefa de colocar sob suspeita o que foi dito, confrontando o vampiro sobre sua veracidade. Porém, a validade dos ditos só é definida no interior dos jogos de verdade, a partir de regras discursivas que estabelecem o que é verdadeiro e o que é fictício. Desestabilizando sentidos de fixidez e estabilidade, as perspectivas foucaultianas nos conduzem a problematizar a constituição dos sujeitos nesse jogo: a verdade não está dada de antemão, nesse caso, não caberia ao entrevistador e aos/às espectadores/as interpretar os ditos para buscar suas significações ocultas ou abafadas (Fischer, 1997).

Trata-se de tomar a entrevista enquanto instância 'verbalizante', na qual se fala e se faz falar, e não enquanto instância para reconstituir e apreender o 'real', já que qualquer sentido de realidade é socialmente construído. O sujeito não é a origem das verdades e sua narrativa não contém a essência exata das coisas, "em sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo" (Foucault, 2006, p. 17). Ao realizar a entrevista, Daniel (e, por conseguinte, os/as espectadores/as) não encontrará "'o que era imediatamente', o 'aquilo mesmo' de uma imagem exatamente adequada a si", não haveria máscaras que, ao serem tiradas, desvelariam uma 'identidade primeira' (Foucault, 2006, p. 17). A perspectiva arqueogenealógica foucaultiana nos possibilita pensar que a vida não é um conjunto sucessivo e fragmentado de eventos, mas um movimento entre continuidades e descontinuidades de acontecimentos vividos em determinado tempo e lugar(es) e sob circunstâncias históricas, sociais e culturais específicas (Fischer, 1997). O depoimento, os fatos relatados por Louis a Daniel, não apresentam 'a' verdade, mas contribuem para reconstruir as condições de possibilidade para que determinada narrativa se produza, na relação com as discursividades e com a vontade de verdade que a atravessam (Fischer, 1997; Foucault, 2014).

Para Christine Delory-Momberger (2014, p. 33, grifos da autora) "o ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de *contar* essas histórias para comunicá-las aos

outros, o que ele vive só se torna *sua* vida e ele só se torna *ele mesmo* por meio de *figurações* com as quais representa sua existência.". Jorge Larrosa (2002, p. 69) nos diz que "é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.". A narrativa de si, portanto, não parte de um 'eu' como uma "entidade pré-simbólica ou pré-cultural", que simplesmente se volta sobre si mesma e resgata de um 'depósito de rastros de memória' o que viu e viveu, podendo 'expressar' os acontecimentos de modo neutro, pela linguagem narrativa. Ao contrário, o 'eu' se constitui na reflexão mediada sobre si mesmo, articulada às estruturas narrativas que lhe pré-existem (Larrosa, 2002).

Louis só se torna quem ele acredita ser no presente através das *figurações* e dos modos e sentidos que ele atribui a si, aos outros e ao mundo por meio do ato (auto)narrativo. Ele se constitui ao participar de "redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias" (Larrosa, 2002, p. 72), ao participar das políticas de (auto)narração de seu tempo, com suas regras próprias. Assim, os lugares de 'autor', 'narrador' e 'personagem' se desarticulam: Louis é produto das redes discursivas (não é propriamente autor), posicionado como narrador e tornado personagem para si mesmo por meio da instância verbalizante que o faz narrar e da própria ação do entrevistador.

A articulação temporal dos acontecimentos aparece nos episódios da série como um desafio para Louis. Se considerarmos que a memória não é um 'depósito' de rastros do passado, as dificuldades do vampiro em se lembrar de alguns elementos do vivido nos mostra que a recordação é uma operação ativa de elaboração temporal da subjetividade e não pode ser olhada e ordenada "como se observa e se ordena um álbum de fotos" (Larrosa, 2002, p. 68). Nesse sentido é que destacamos a função do entrevistador e do vampiro Armand, com quem ele se relaciona e divide um apartamento em Dubai. Eles provocam Louis a colocar sua própria narrativa em questão, suscitam outras percepções, suspeitam da versão que Louis apresenta para alguns dos

acontecimentos, instigando mais ainda o movimento de voltar-se a si mesmo. Além disso, artefatos como diários escritos pela vampira Claudia e registros fotográficos são usados por Armand para apontar o que poderiam ser as 'divergências' daquilo que é narrado por Louis. Embora na série tais elementos estejam envolvidos em estratégias de legitimação ou não da narrativa, entendemos que eles não trazem a comprovação dos fatos ou que tenham mais validade do que os relatos orais. Diferentes fontes e materiais biográficos vêm sendo utilizados como disparadores e organizadores de práticas (auto)narrativas (Ferrarotti, 2010), entendendo que a recordação "implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa" (Larrosa, 2002, p. 68).

Louis não expressa/exterioriza os rastros do que os acontecimentos deixaram em sua memória. Ele compõe uma "topologia" de sua subjetividade, em uma operação ativa de ordenar, articular, lembrar e esquecer, narrar e silenciar (Larrosa, 2002). A filosofia intempestiva de Nietzsche (2003, p. 8, grifo do autor) nos provoca a pensar que a memória pode ser um tormento, pois nos lembra, através do sofrimento e da dor, de nossa existência como um "'*imperfectum*' que nunca pode ser acabado.". Assim, não aprendemos a esquecer, não podemos ver os 'instantes' morrerem imersos em névoa e noite e extinguirem-se para sempre: "é possível viver quase sem lembrança [...] mas é absolutamente impossível viver, em geral, sem esquecimento" (Nietzsche, 2003, p. 10). O filósofo marca, assim, a historicidade do humano: o 'peso' do que passou é como um fardo invisível, impedindo de nos instalarmos no limiar do instante e esquecer todo o passado. "Incessantemente uma folha se destaca da roldana do tempo, cai e é carregada pelo vento – e, de repente, é trazida de volta para o colo do homem" (Nietzsche, 2003, p. 8).

A roldana do tempo, citada por Nietzsche (2003), pode ser associada às memórias das vivências experienciadas, que por vezes queremos esquecer, mas que fazem parte de nossas existências, são 'trazidas de volta' e funcionam como elementos constitutivos dos

seres humanos. A capacidade de (re)lembrar e de esquecer está relacionada à transformação de nós mesmos/as e da realidade, configurando múltiplas possibilidades e modos de existência. Para Ecléa Bosi (1979, p. 3) "a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento". Falar de memória, portanto, é falar da composição de narrativas entre fragmentos, entre esquecimentos e ocultamentos. Aí reside a riqueza das operações que instigam o narrar(-se): elas provocam o movimento perspectivado da vida, não para colecionar experiências como verdades associadas à capacidade de retenção de lembranças, mas para explorar as descontinuidades como potências constitutivas de nossas relações com o mundo.

Em se tratando de uma série cuja centralidade está na narrativa de um vampiro, a intempestividade de Nietzsche (2003, p. 8) se mostra ainda mais assombrosa: se a morte traz "o ansiado esquecer", como isso se coloca para a existência de um ser, em princípio, imortal? Se a morte extingue, ao mesmo tempo, o presente e a existência, como "um ininterrupto ter sido", o fardo da memória é maior? O vampiro se situa entre a vida e a morte, entre o humano e o sobrenatural, entre a finitude da existência e o desejo pela imortalidade. A figura do vampiro humanizado, como os/as personagens inventados/as pela escritora Anne Rice, nos ensina que os sentidos de humanidade são construídos historicamente e que a memória, enquanto atributo humano que extrapola qualquer essencialismo, compõe a existência e dá sentido a ela. Para o vampiro, a morte não é o fim, é o começo de outra vida, que carrega consigo os rastros humanos do lembrar e do esquecer e de tudo no que essas ações estão implicadas em termos de sentimentos e moralidades.

Inspiradas em Walter Benjamin, Carola Saraiva e Rosa Fischer (2020, p. 15) argumentam sobre a ideia de narração como "aquela que surge da própria experiência do narrador. Não se trata de produzir relatos lineares e totais, que busquem desvendar verdades ou estabelecer relações de causalidade", pois o que interessa é a experiência narrada através daquilo que o/a narrador/a entende como o que o/a atravessa. Entre verbalizar e calar, entre lembrar e esquecer,

entre memórias, "trata-se de produzir narrativa a partir dos detalhes quase invisíveis, em que não interessa transmitir uma 'pureza' da coisa narrada" (Saraiva; Fischer, 2020, p. 15, *grifo das autoras*), ou seja, não nos interessa buscar e validar uma 'verdade verdadeira', mas a verdade que é tomada como tal para o sujeito que narra.

No contexto de uma 'sociedade da informação', o volume e a velocidade das que nos chegam pode ser avassalador. Uma sociedade em que os acontecimentos nos chegam como excitações pontuais e fragmentadas, como estímulos fugazes e instantâneos, forjados na obsessão pela novidade. Assim, "impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio" (Larrosa, 2014, p. 22). Sem silêncio, sem memória, sem experiência. Jorge Larrosa (2014, p. 32) associa esses componentes envolvidos na constituição de subjetividades a partir do que acontece, do que toca, do que padece, do que afeta. A narrativa pode, então, ser "o modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece".

Ao convidar o jornalista Daniel Molloy para o apartamento em que vive com seu companheiro Armand, concordando em narrar sua existência, Louis se torna um sujeito da experiência: um sujeito exposto, que assume o risco do indeterminado e o perigo do padecimento. Desse modo, sua narrativa não trataria da verdade do que são as coisas, mas do "sentido ou do sem-sentido" do que lhe aconteceu, "um saber ligado à existência de um indivíduo", portanto, particular, contingente, singular. Ao serem narrados, os acontecimentos rememorados por Louis poderão nos incitar a uma identificação de, talvez, já tê-los vivido. No entanto, a experiência não será comum: ela é para cada qual sua única. A narrativa diz sobre uma forma-sujeito singular de estar no mundo, que pode nos passar, tocar-nos, afetar-nos, produzindo experiência, desde que nos inspiremos em Louis e nos tornemos abertos, expostos e superfícies sensíveis ao padecimento por ela (Larrosa, 2014).

Nem uma verdade, nem uma mentira: a produção da narrativa de si é um ato ficcional que é construído através daquilo que o sujeito entende como sua verdade, como sua existência. Mas, que ao ser compartilhado, como propõe Jorge Larrosa (2014, p. 70), pode assumir uma linguagem para a experiência, para falar não 'da' realidade, 'do' passado ou de qualquer outra abstração em seu sentido fixo, generalizável. Com Louis, em sua interlocução com Daniel e Armand, aprendemos uma linguagem na qual o falar "na primeira pessoa não significa falar de si mesmo, colocar a si mesmo como tema ou conteúdo do que se diz", mas significa falar "a partir de si mesmo, colocar a si mesmo em jogo no que se diz e no que se pensa.". Ao adotar essa linguagem, Louis pode "abandonar a segurança de qualquer posição enunciativa para se expor na insegurança das próprias palavras, na incerteza dos próprios pensamentos.". Trata-se, desse modo, de falar "em direção a alguém", pois a língua da experiência "não só traz a marca do falante, mas também a do ouvinte [...] a do destinatário sempre desconhecido de nossas palavras e de nossos pensamentos" (Larrosa, 2014, p. 70).

A conversação produzida na Entrevista com o Vampiro é possível pelas mútuas aberturas e sensibilidades em negociação. Perspectivas vão sendo confrontadas, como nas ocasiões em que Daniel extrapola os limites acordados pelo 'contrato' previamente assinado, desafiando Louis ao perigo da exposição, ou nas ocasiões em que Armand narra as mesmas situações apresentadas por Louis, mas sob outras referências, trazendo novos elementos associados aos seus processos de constituição. Ao mesmo tempo, quem vivencia a experiência partilhada também traz outras perspectivas, como o que ocorre com Armand, que narra a mesma situação de Louis, mas com outros elementos e perspectivas, que dizem da sua constituição, pois, "o sujeito como guardião de suas lembranças é portador da memória que se expressa numa razão de ser, e a partir de seu narrar o passado torna-se presente num reconhecimento marcado nos povos: somos o construir da nossa memória" (Grossi e Ferreira, 2009, p. 33).

O ato de narrar pode ser um ato de desprendimento de si mesmo, da possibilidade de um 'eu' cristalizado, conservado do passado. O ato narrativo pode desestabilizar o indivíduo de sua posição de "progressivo descobrimento de si mesmo", como se um 'verdadeiro eu' pudesse ir, pouco a pouco, alcançando uma "transparência para si mesmo", bastando apenas encontrar "os meios linguísticos para expressar-se" (Larrosa, 2002, p. 70). O ato de narrar constitui um modo provisório de enunciar seus processos de constituição, "algo que vai se construindo e se reconstruindo em operações de narração e com a narração" (Larrosa, 2002, p. 70). Na série, ao ser confrontado com outras perspectivas, Louis reconfigura sua própria narrativa e os sentidos de sua existência. Ele começa a rememorar as situações que havia narrado anteriormente, dando outros sentidos para elas, desestabilizando a si próprio e os modos como ele percebia sua relação com Armand e Lestat, que foram, até aquele momento, baseadas nessa constituição narrativa. Assim, o ato (auto)narrativo não é apenas um voltar a si mesmo como quem pretende conhecer o que seria sua própria interioridade, mas pode ser tomado como técnica de si, como modo de cuidado consigo mesmo, convertendo o olhar para o que se pensa, para o que se passa no pensamento (Foucault, 2010), e pensar diferentemente.

O ato (auto)narrativo praticado por Louis é um modo de ir em direção a si próprio, deslocando-se para si, não como ato contemplativo ou de renúncia, mas de ocupação consigo mesmo. "Não se trata simplesmente, como na ideia, por assim dizer, 'nua' do cuidado de si, de prestar atenção a si mesmo, de dirigir o olhar a si ou de permanecer acordado e vigilante a si mesmo. [...] O sujeito deve ir em direção a alguma coisa que é ele próprio" (Foucault, 2010, p. 222, grifo do autor). Fabricar sua história no contexto enunciativo da entrevista possibilita a Louis deslocar a estabilidade da memória de uma existência e abrir-se às (im)possibilidades de novas formas de pensar e de existir. Tal exercício não é um ato isolado na série, mas é afetado pelas inquietações trazidas por Armand e pelo jornalista Daniel Molloy.

Trata-se, em suma, de produzir algumas inquietações consigo mesmo, como as que Foucault (2010) propõe: Quem eu sou? Como eu me tornei quem eu sou? E quais as reverberações disso em quem eu posso ser?

Para Anderson Ferrari e Roney Castro (2024, p. 12), ao dialogarem com a obra foucaultiana e o conceito de cuidado de si, "o que Foucault (2011) nos mostra é que há uma subjetivação do cuidado de si. Ela estaria ligada à ética, ou seja, ela responderia a uma pergunta importante: o que nós podemos fazer da nossa vida?". O que "significa dizer que somos incitados/as a tomar nossa vida como material de um trabalho possível sobre nós mesmos/as."? A (auto)narrativa de Louis situa uma forma singular de estar no mundo, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo), um modo de se transformar para perseguir o acesso à sua própria verdade e não à verdade, considerando que a "verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito" (Foucault, 2010, p. 16). As verdades que Louis foi construindo para si, ao serem narradas, dão margem para novas repercussões. Nos momentos finais da segunda temporada da série, o vampiro coloca em revisão sua relação com Armand, seu término com Lestat de Lioncurt e como ele próprio foi se constituindo enquanto um vampiro homossexual, pois suas memórias são reconfiguradas.

Dessa forma, na próxima seção, apresentaremos algumas problematizações sobre os processos de constituição de si que Louis apresenta em sua narrativa, através dos processos de devir narrativo que se relacionam com as questões de gêneros e sexualidades, seja pela sua forma de estar e agir, como por suas relações com Armand e Lestat de Lioncourt.

A segunda fita do gravador: sons de uma narrativa que produz gêneros e sexualidades

Louis vivia escondido em meio aos cabarés e prostíbulos. Ele transava com uma única mulher, apesar de seu desejo sempre ter

sido por homens. Entretanto, devido ao período histórico da série, no ano 1910, isso era algo pouco aceito e até rechaçado. Tudo muda com a chegada do misterioso homem francês Lestat de Lioncourt. Logo eles se atraem, porém Louis não quer aceitar essa atração. Durante meses permanecem como amigos. Porém, em certo momento, Lestat surpreende Louis e prepara um encontro com aquela prostituta em sua casa. Entre jogos de sedução, Lestat a coloca para dormir, enquanto ele e Louis (afetado pelo álcool e pelo frenesi da mordida de Lestat) começam a se beijar e tem um momento de intimidade nus. Após esse encontro, Louis, ainda afetado, finge não se lembrar e tenta esquecer o ocorrido, evitando encontrar Lestat. Alguns meses depois, um acontecimento marca a história dos dois: Louis é transformado em vampiro, por Lestat, dando início a uma relação intensa.

A primeira temporada da série traz como principal enfoque as reverberações dessa relação que envolve sedução, desejo, ciúme, controle e conflitos. Louis se vê insatisfeito com a 'nova vida', já que somente pode sair à noite (a luz do Sol queima os vampiros) e terá que viver eternamente com Lestat, sendo que toda sua família (mãe, irmã e sobrinhas) morrerá. Vamos nos ater a essa relação amorosa retratada pela série, perpassando o desejo sexual, a exaltação dos corpos dos personagens e o amor que eles têm um pelo outro. Guacira Louro (2008, p. 82) nos diz que "os significados que se atribuem a identidades, jogos e parcerias sexuais são situados e disputados historicamente e, ao longo dos tempos, nos filmes, posições-de-sujeitos e práticas sexuais e de gênero vêm sendo representadas como legítimas, modernas, patológicas, normais, desviantes, sadias, impróprias, perigosas, fatais, etc". Na série isso nos é mostrado de forma sutil, no modo como Louis apresenta Lestat à sua família, nas conversas com os políticos da cidade, nos olhares das pessoas enquanto eles caminham pelas ruas.

Uma cena é representativa desses jogos: no último episódio da primeira temporada, Louis, Lestat e Claudia organizam uma grande festa e convidam pessoas influentes da cidade, sob pretexto de que deixarão aquele lugar devido ao fato de que sua

imortalidade estava chamando a atenção e denunciando sua condição. Em certo momento, Lestat convida Louis para dançar, percorrem a sala dançando, exibindo seu amor, terminando com um beijo. Os olhares e comentários de espanto e o repúdio de alguns casais que deixam a festa após presenciarem tal cena é indicativo dos significados atribuídos à homossexualidade naquele contexto social e histórico. No entanto, entendemos que os/as roteiristas e produtores/as da série optaram por não dar enfoque aos processos de aceitação social ou à possível homofobia sofrida pelos personagens e sim optaram por enfatizar os elementos cotidianos daquela relação, indicando os modos como estavam entendendo e querendo apresentar tal história para seu público.

Elizabeth Ellsworth (2001, p. 16) pontua que "os produtores de filmes fazem muitas suposições e têm muitos desejos conscientes e inconscientes sobre o tipo de pessoa para a qual seu filme é endereçado e sobre as posições e identidades sociais que seu público deve ocupar". Nesse sentido, "essas suposições e esses desejos deixam traços intencionais e não-intencionais no próprio filme", que o configuram e, de certo modo, direcionam o/a espectador/a a perceber e ver o filme/série de uma determinada forma. Para Elizabeth Ellsworth (2001), isso constitui os modos de endereçamento de um filme (estendendo a mesma ideia para as séries), pois quem os/as roteiristas e produtores/as pensam que seu/sua espectador/a é pode não corresponder aos processos de interpelação que o filme faz funcionar. Ou seja, muitas vezes 'erram o alvo' desse/a espectador/a e acertam outro/a, e assim provocam/criam outros modos de ver/sentir/pensar sobre/com o filme/série, já que "não existe, nunca, um único e unificado modo de endereçamento em um filme" (Ellsworth, 2001, p. 21).

Considerando que a série Entrevista com o Vampiro já é conhecida do público, seja pela saga de livros da escritora Anne Rice, seja pelo filme produzido na década de 1990, podemos nos perguntar: para quem a série foi feita? Que espectador/a se espera que a assista? Como esse público pode receber e relacionar as obras entre si? Como a relação de Louis e Lestat e outras relações de

gêneros e sexualidades apresentadas na série dizem dos modos que os produtores esperavam que o público a assistisse? Esses questionamentos nos conduzem a discutir os processos educativos que essa produção audiovisual faz funcionar, provocando-nos a pensar modos de existência e sexualidades a partir de como a narrativa conta-nos sobre as relações entre os/as personagens. O foco da série nos modos como essas relações são vividas, menos nas reverberações sociais delas, pode interpelar o público a tomar a si próprios/as como objeto de atenção e problematização e, assim, pode afetar seus processos de constituição subjetiva.

Os processos educativos produzidos com a série se constituem a partir de dois aspectos importantes. Primeiramente, o aspecto poético, que diz respeito a "certos recursos e técnicas, sons e imagens, ou seja, certos efeitos estéticos, por meio dos quais somos interpelados/as a produzir sentidos, tecendo com eles compreensões – mesmo que provisórias e cambiantes – de nós mesmos/as, dos outros e do mundo" (Castro, 2020, p. 152). Segundo o aspecto político, relativo aos "significados acionados pelas imagens", os quais "estão atrelados a jogos de poderes e práticas de significação" que "estabelecem modos de tornar o mundo inteligível [...] na relação com a cultura e com os grupos sociais, construindo nossos posicionamentos" (Castro, 2020, p. 152). O aspecto poético pode ser observado nos modos de apresentar as cenas, nas cores escuras, na caracterização dos/as personagens, nos *takes* e ângulos, ênfases e cortes, nas sonoridades, no uso de *flashbacks* que nos faz assistir a tudo pela perspectiva de Louis, de modo que produzimos, junto com ele, memórias e sentimentos. O aspecto político está nos jogos de poder e nas discursividades que são acionados para retratar a relação de dois homens no período histórico da série, perpassando nuances de classe social e de raça, especialmente na primeira temporada.

Nos episódios finais da primeira temporada e a partir da segunda, acentuam-se as discordâncias entre Louis e Lestat. Acompanhamos confrontos e episódios de violência que nos dão pistas sobre como cada personagem percebe a relação e vive as emoções construídas com ela. Desse modo, somos conduzidos

pelos conflitos vividos e narrados por Louis, até o momento em que passamos a questionar essa relação e a noção de amor que a atravessa. Pelas cenas, vamos preenchendo o 'espaço' entre nós e a tela com as perspectivas que temos sobre essas questões, ao mesmo tempo que questionamos a nós mesmos/as sobre essas perspectivas. Os conflitos vividos por Louis, sua inquietude e, por vezes, resistência em entender o que sentia, como poderia viver como vampiro e como homossexual, para além do âmbito privado, percorrem os processos de constituição do personagem, os modos como ele passa a se comportar, como expressava suas emoções, como demonstrava carinho, como vivia seus prazeres, como via a si mesmo, como passa a se vestir e como se relaciona com outros além de Lestat. Aprendemos, como propõe Guacira Louro (2008), que as sexualidades não são dados da natureza, mas construções culturais nas quais se arranjam linguagens, corpos, gestos e rituais. Aprendemos que "as possibilidades e as impossibilidades de aproximações e de estabelecimento de laços afetivos e sexuais têm 'tudo a ver' com as possibilidades e os limites que uma determinada época e sociedade asseguram e impõem aos sujeitos" (Louro, 2008, p. 90). As sexualidades são continuamente negociadas em meio a relações de poder e dos efeitos de verdade que as diversas instâncias sociais produzem; 'resíduos' e 'vestígios' das marcações sociais das sexualidades podem persistir ao longo do tempo.

Por isso, ao assistir à série, os/as espectadores/as poderão notar aspectos que lhes são familiares, que dizem dessa continuidade histórica de certos aspectos envolvendo as sexualidades. Ao mesmo tempo, rupturas podem ser produzidas, entendendo que as sexualidades e as relações de gênero se atrelam aos processos sociais e discursivos em constante mutação. Assim, nem mesmo as posições mais normativas permanecem intactas. Acompanhamos isso na série não apenas em relação a Louis, para quem a homossexualidade era motivo de preocupação maior, mas também nos modos como os bordeis da cidade são mostrados, como espaços de uma sexualidade imprópria, periférica e, ao mesmo tempo,

permitida; nos modos como a família de Louis se preocupa com o casamento de sua irmã, fazendo os arranjos necessários para garanti-lo; nos modos como Lestat vivia seus prazeres, não se fixando numa posição de sujeito; na relação estabelecida por Louis com Armand; nas vivências de Claudia, tornada vampira enquanto era adolescente, tendo que viver a imortalidade com um corpo adolescente. Assim, aprendemos com a série que os gêneros e sexualidades são construídos social e culturalmente, através dos processos constitutivos que permeiam e provocam tensionamentos nos modos de existência.

Episódio por episódio, cena a cena, vamos acompanhando esses processos. Sobretudo, por se tratar de uma narrativa que percorre mudanças temporais por um período prolongado, desde os anos 1910 até os anos 2022, ou seja, o Louis do início do século XX não será o mesmo no século XXI. Como enfatizamos na seção anterior, o aspecto contingente da sexualidade pode ser percebido no ato (auto)narrativo de Louis ao ser entrevistado por Daniel Molloy à medida que narra, isto é, à medida que sua narrativa vai sendo construída, com as interferências do jornalista e do vampiro Armand, Louis passa a se perceber de outros modos, coloca suas vivências em questão e seus sentimentos sob suspeita. Mesmo a relação entre Louis e Lestat vai sendo ressignificada no ato (auto)narrativo, vai sendo retratada ora como problemática, ora de forma poética e romântica, de modo que a sexualidade não poderia ser definida sem sua historicidade e sua contingência social e cultural.

Rebobinando a fita e desligando o gravador

Neste texto, tomamos uma série televisiva para discutir dois aspectos centrais mutuamente relacionados: a produção (auto)narrativa da subjetividade e a sexualidade como construção social, cultural e histórica. Admitindo que somos constituídos pelas histórias que aprendemos a contar, a série nos abre múltiplas possibilidades. O momento em que vivemos, marcado pela intensa circulação de imagens, potencializada pelas tecnologias digitais de

informação e comunicação, anuncia complexos modos de constituição. Múltiplas instâncias atuam educando, promovendo saberes e valores, interpelando os indivíduos a assumirem ou contestarem certas posições de sujeito, a matizarem os limites para as sexualidades.

A série Entrevista com o Vampiro (2022) é um artefato cultural audiovisual que nos educa pelos modos como promove capturas da nossa atenção e certos processos de identificação com os/as personagens. Situando-se no limiar entre a humanidade e a monstruosidade, os/as vampiros/as da série fabricam sua existência entre memórias, lembranças, esquecimentos e 'rastros' de outra vida. A habilidade narrativa e a capacidade de nos constituirmos pelas narrativas e processos de narração compõem esse sentido de humanidade e nos convida a problematizar nossas próprias histórias e a refletir os processos narrativos com os quais nos envolvemos e pelos quais somos envolvidos/as.

Se os/as vampiros/as vêm exercendo medo e fascínio, enquanto figuras míticas que desafiam noções de realidade e nos apresentam dilemas sobre a vida humana, podemos ser seduzidos/as pelos modos como aparecem na literatura e no cinema. Figuras enigmáticas e imprevisíveis, os/as vampiros/as, indo além dos limites da morte, ensinam que as moralidades que nos acorrentam ao passado e às relações sociais normativas podem ser ressignificadas, e que as noções de 'bem' e de 'mal' podem ser colocadas sob suspeita. Anunciam, assim, que as sexualidades podem ser exploradas e desnaturalizadas como experiências negociadas e contingentes. Desejo, prazer, amor, solidão e liberdade vão compondo uma ética-estética de existência nos jogos de verdade de uma época.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA Marisa Vorraber. Usos do conceito de pedagogias culturais em pesquisas dos Estudos

Culturais em Educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1501. Acesso em: 29 mar. 2025.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo, Companhia das Letras, 1979.

CASTRO, Roney Polato de. "Ser bicha é ser livre": um documentário anunciando modos de existir nas fronteiras dos gêneros. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 146–172, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/43964. Acesso em: 3 abr. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. 2 ed. Natal, EDUFRN, 2014.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-76.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. "Saí da minha zona de conforto pela primeira vez sem perceber" – subjetividade, verdade e cuidado de Si. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, p. 1–26, 2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/68092. Acesso em: 3 abr. 2025.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.

FISCHER, Beatriz D. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 05-20, jan./jun. 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30625. Acesso em: 07 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

GROSSI, Yonne. FERREIRA, Amauri. Razão narrativa: significado e memória. **História Oral**, [S. l.], v. 4, 2009. Disponível em: https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/33. Acesso em: 31 mar. 2025.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Cinema e Sexualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 81-98, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6688. Acesso em: 2 abr. 2025.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da História para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

SARAIVA, Carola; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e pesquisa em educação: sobre a arte de colecionar e narrar. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 2, 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6659. Acesso em: 2 abr. 2025.

O QUE TEM DE *QUEER* NO FILME *QUEER*?

Anderson Ferrari[1]
Danilo Araújo Oliveira[2]

No livro "Um corpo estranho", Guacira Lopes Louro (2015, p. 39) nos dizia que "*queer* significava colocar-se contra a normalização", seja lá de onde ela venha. Seu alvo principal é, certamente, a "heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante" (Louro, 2015 p. 39). Posteriormente, Thiago Ranniery (2022, p. 33), nos questionava: "E se [*queer*] não for, ou não somente for, sinônimo de corpo estranho, como evocado por Louro (2004) e depender da deriva que Louro (2010) em outro texto, da quebra, de um rumor delicado, de um barulho ou de som ao redor?". Uma questão provocativa para pensarmos, como diz o autor, numa desorientação, num barulho ou numa perturbação, num delicado ou tênue rumor como efeito do *queer*. Enfim, o *queer* seria um murmurante movimento. As duas perspectivas de *queer*, não necessariamente conflitantes, nos perseguiram para pensar o filme *Queer* (2025).

Isso porque ainda que carregue a terminologia *queer* no título, o filme parece evocar mais sistematicamente a primeira definição, mas, ao entrar em contato com a película, os corpos não são tão estranhos assim, mas bem familiares e, em um primeiro momento, ocupados pela norma. O que nos faz levantar a questão do título

[1] Doutor em Educação (Unicamp). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. Coordenador do Gesed. E-mail: anderson.ferrari@ufjf.br.
[2] Doutor em Educação (UFMG). Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão. Coordenador do Grupo de Pesquisa sobre Questões e Políticas de Currículo. E-mail: oliveira.danilo@ufma.br.

deste artigo, buscando conexões outras na investigação que aqui fazemos, talvez nos aproximando de um *murmurante movimento* que a película instaura.

Estamos assumindo o filme *Queer* como um artefato cultural que alarga as possibilidades de fabricação das experiências e das subjetividades em suas relações com gênero e de sexualidade. Fazemos isso a partir da perspectiva dos Estudos Culturais que tem defendido a necessidade de nos ocuparmos das pedagogias presentes nos artefatos culturais variados que temos acesso diariamente. Essa ampliação tem contribuído para pensar outros espaços como educativos e, dentre eles, o cinema, que tem atuado como um importante espaço de formação dos sujeitos na atualidade. Marlucy Paraíso (2001) destaca essa mudança, mostrando que tem ocorrido um certo deslocamento da escola para as mídias. Neste sentido, estamos partindo dessa provocação de pensar o cinema como um desses espaços que tem educado as novas gerações para as questões de gênero e sexualidade.

Tomar um filme como elemento produtivo para compreender os discursos de sexualidade é "uma das formas mais significativas e persistentes da combinação entre cinema e sexualidade (...)" (Louro, 2007, p. 81). Dizer que o filme produz algo é assumir que ele coloca em exercício pedagogias culturais. O filme nos convoca a visitar as nossas ideias e as formas de lidar com os discursos e os sujeitos, sendo essa uma das potencialidades do cinema. No que diz respeito especificamente ao filme em tela, podemos antecipar que ele coloca em circulação problemáticas variadas, como envelhecimento, solidão, amizade, masculinidades e homossexualidades. Poderíamos estender essa lista, certamente, a partir mesmo de outras temáticas que se desdobram dessas que citamos. Mas queremos aqui nos concentrar sobre essas duas últimas.

O filme *Queer* é uma produção que se passa na Cidade do México, em 1950. Lançado em 2024, ele é uma adaptação do romance de William S. Burroughs, de 1952, que conta a história do envolvimento afetivo-sexual entre dois homens de gerações distintas. William Lee, expatriado estadunidense, apaixona-se, de

forma obsessiva, pelo jovem Eugene Allerton. Podemos dizer que a trama central está nos atravessamentos entre homossexualidades e geração, que se organiza nas relações entre desejo, solidão e vício. Fernando Pocahy (2013, p. 139), ao pensar as relações entre homossexualidades e geração, vai afirmar que a velhice é "um lugar de contestação privilegiado, uma vez que apresenta tensões das normas do gênero e da (homo)sexualidade". Para ele a cultura gay tem construído identidades que podem ser tomadas como espaços de aprendizado e de desenvolvimento de estilos de vidas com investimento no corpo. O resultado disso é um certo reforço de um contraste entre uma juventude exuberante e valorizada e uma velhice sombria e desvalorizada. O filme *Queer* foge a isso. A velhice não parece atormentar William Lee, um homem maduro que mantem uma vida social intensa, agitada e entregue a bebidas e a relacionamentos fugazes. O apetite sexual, a disposição para vida noturna e a busca por relacionamentos constroem um outro tipo de velhice, bem distante daquela que é comumente retratada em outras produções fílmicas.

Neste sentido, é possível identificar, neste filme, a continuidade e a descontinuidade que marcam a história do cinema LGBTQIA+. Ao mesmo tempo que o filme faz parte de um movimento que se iniciou na década de 1920 (Lekitsch, 2011), ou seja, a produção de filmes com foco nas homossexualidades, ele também inova no que diz respeito às representações de homossexualidades e velhice, surpreendente em se tratando de uma obra escrita em 1952. Portanto, se a continuidade diz daquilo que vem se consolidando em festivais de cinema, em grandes produções, ou mesmo no cinema experimental, em pesquisas e trabalhos que se dedicam às problematizações entre cinema, movimento sociais e subjetividades, a descontinuidade vai se dedicar ao investimento em novas e atualizadas imagens de homossexualidades e a trazer, para o campo do cinema, essas novas formas de viver a sexualidade em seus atravessamentos de raça, classe e geração. É esse jogo de continuidade e descontinuidade que nos permite dizer sobre uma história do cinema LGBTQIA+, numa

perspectiva foucaultiana. Na sua obra clássica "Arqueologia do Saber", Michel Foucault (2005) investe num entendimento de história como construção, como um sistema de dispersão de enunciados, apostando na noção de monumento como rastros deixados pelos homens e como espaço para o trabalho com a memória, chamando atenção para a possibilidade sempre aberta de intervenção dos sujeitos. Estamos entendendo o cinema LGBTQIA+ como esses rastros deixados pelos sujeitos, marcados por sua historicidade e experiências e, acima de tudo, rastros que nos convidam a problematizar o que chamamos de realidade, provocando-nos a novas construções de si e dos outros.

Segundo Stevan Lekitsch (2011), a década de 1920 foi um marco para a história do cinema, na perspectiva LGBTQIA+. Para o autor, o ano de 1929 entraria para a história em vários sentidos, como no cinema, já que foi o ano da criação do prêmio Oscar, do fim do cinema mudo e do primeiro filme de temática homoerótica. "Inspirado numa ópera, A caixa de pandora (1929), clássico do expressionismo alemão, mostra uma mulher dominadora e a eterna dualidade entre os sexos masculino e feminino" (Lekitsch, 2011, p. 21). Embora esse seja considerado o marco inicial, foi somente no final da década de 1960, mais precisamente após Stonewall, que houve um maior investimento nas produções com a representação e a presença de personagens LGBTQIA+. A história do cinema LGBTQIA+ acompanha os avanços, as pautas e as políticas que marcaram a história do movimento social como, por exemplo, a advento do HIV/Aids na década de 1980, que motivou a produção de filmes que traziam a doença para o debate. Nessa breve linha do tempo do cinema LGBTQIA+, Antônio Moreno (2001) defende que o cinema *queer* contribuiu com multiplicidade e a diversidade de representações das identidades LGBTQIA+.

O filme *Queer* aposta nessa multiplicidade e, mais do que isso, parece confiar na ampliação das discussões teóricas. Segundo Elizabeth Ellsworth (2001), os "filmes visam e imaginam determinados públicos. Eles também desejam determinados públicos". Para que esse público desejado seja afetado e para que um filme funcione, há necessidade de

o espectador entrar numa relação particular com a trama, com os personagens e com o sistema de imagem do filme. Neste sentido, podemos supor que o filme *Queer* está destinado a um público que entende o significado do título, sem a necessidade de tradução. Toda divulgação do filme foi realizada sem a tradução. Isso pode nos levar a pensar que o seu público alvo são pessoas que conhecem a teoria *queer*, que estão familiarizados com as discussões que envolvem o *queer*, ou que são capturados pelo título do filme porque já sabem que se trata de um filme de temática LGBTQIA+.

Nesse sentido, o artigo investiga o filme *Queer* (2025) como um artefato cultural que subverte as lógicas da representação hegemônica, funcionando como uma pedagogia que desestabiliza a norma. Através de uma perspectiva dos Estudos Culturais, o filme é posicionado como um espaço de problematização da constituição das homossexualidades masculinas. A análise se concentra em como a película encena masculinidades que escapam à matriz heterossexual e à associação compulsória entre homossexualidade e feminilidade, explorando uma multiplicidade do masculino. O filme *Queer* questiona os regimes de verdade que governam a atribuição da homossexualidade, ao mesmo tempo em que destaca o papel dos espaços de sociabilidade como contraespaços ou heterotopias onde novas formas de ser e sentir podem ser inventadas, resistindo às tentativas de patologização e reforçando a homossexualidade como uma identidade coletiva e politizada.

Masculinidades em cena

O filme inicia com a câmera focada num rosto de um homem maduro. A pele maltratada pelo tempo e as rugas compõem esse rosto, sugerindo que se trata de um homem de meia idade, entre cinquenta e sessenta anos. Um homem branco, loiro, de olhos claros que nos olha fixamente para câmera e, assim, nos encara. Parece observar, ou mesmo avaliar algo ou alguém. Está inquieto, impaciente. O silêncio inicial é quebrado com uma afirmação: "*You´re not queer*". Essa é a primeira frase do filme que traduzida

revela o sentido de *queer* que o filme assume: "*você não é uma bicha*". Bicha, é essa a tradução que se repete ao longo do filme em todas as vezes que a palavra *queer* é acionada.

Bicha não aparece como algo pejorativo. É uma constatação que não parece incomodar. Nesse sentido, o filme traduz a discussão que produziu a teoria *queer*. Uma teoria que vai se estruturar a partir da ressignificação do *queer*, nos obrigando a trabalhar com três sentidos que se relacionam. O primeiro é o sentido literal do *queer*, podendo ser traduzido por estranho, excêntrico e raro. O segundo é o sentido que a palavra expressa, ou seja, ela serve para designar, pejorativamente, homens e mulheres homossexuais, de tal forma que é utilizada como sinônimo de homossexuais, como no caso empregado no filme. Por último, como um insulto que foi ressignificado. Antes utilizado por grupos e pessoas homofóbicas para insultar, agredir e conferir um lugar de abjeto aos homossexuais, ele foi "assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier". (Louro, 2001, p. 546).

Pois é essa última ideia que organiza todo filme. William Lee se assume como *queer* – bicha –, ao fazer isso se coloca contra a norma que embaralha gênero e sexualidade, que prescreve um tipo de sexualidade para os gêneros numa perspectiva heteronormativa. A suposta constatação de que seu companheiro não é bicha é seguida de uma decepção. A câmera agora revela a quem se destina a constatação. Trata-se de um rapaz jovem, também branco, ruivo e de olhos claros. O foco é aberto e podemos perceber que se trata de um encontro. Estão os dois sentados na mesa de um bar, um em frente ao outro. Lee é o dono da situação. Fala com desenvoltura, gesticula e parece confortável na sua identidade sexual, enquanto o jovem demonstra timidez, numa inversão entre velhice exuberante e juventude sombria. A performance do masculino impera entre eles. No entanto, inicialmente, enquanto William Lee afirma-se e se percebe como

bicha, Eugene Allerton não segue o mesmo script. Isso gera incômodo, dúvida e inquietação em Lee.

Numa outra passagem do filme, participamos de uma conversa entre três personagens – William Lee, seu amigo Joe Guidry e um terceiro frequentador do bar – que dialogam sobre os sentidos do que seria ser bicha:

> (William Lee) Acha que ele é bicha? Já faz umas semanas que estou saindo com ele.
> (Joe Guidry) Saindo com ele?
> (William Lee) Sim, passando um tempo com ele. Mas não sei dizer.
> (Joe Guidry) Pode simplesmente perguntar.
> (William Lee) Não, não, não!
> (Joe Guidry) Bom, ele deve ser bicha se está falando com ele.
> (Joe Guidry) Dumé pertence a um pequeno círculo homossexual que frequenta um boteco em Campeche. The Green Lantern.
> (William Lee) Sei quem é.
> (Joe Guidry) É o único dos rapazes do Green Lantern, que seria bem-vindo num lugar como esse. Os demais não passam de bichas espalhafatosas.
> (William Lee) Com licença.
> (John Dumé) O que você acha dessa figura? Ele chega e me fala: "Achei que você fosse um dos rapazes do Green Lantern". Bom eu respondi: "bom, eu sou". Ele quer que eu o leve para conhecer uns lugares gays aqui. Para dizer a verdade não levo ninguém ao Lantern. Ou se vai pra lá ou não. Mas do jeito que ele pediu, não consegui recusar.

Esse diálogo demonstra como aquilo que entendemos como o que é ser bicha está associado àquilo que o discurso fabrica. Assim, mobilizamos e buscamos, em um certo campo de conhecimento, aquilo que nos dá certa garantia para atribuir como o outro pode ser reconhecido por nós. Podemos supor que a hesitação de Lee em reconhecer seu mais recente companheiro de conversa como bicha seja o fato de encontrar nele marcas de feminilidade. Tampouco as conversas são atravessadas por temáticas que, de algum modo, responda a essa dúvida. Não encontrando a referência quanto ao

gênero, o amigo de Lee, Joe Guidry, busca outras alusões e faz algumas insinuações dizendo que Eugene Allerton é gay porque conversa com Lee. Na continuidade do diálogo, um outro frequentador do bar gay, que eles encontram, diz que o Eugene pediu que ele mostrasse "lugares gays" da cidade para ele. Lee, por sua vez, parece se convencer de que Eugene é gay.

A associação recorrente entre homossexualidade e feminilidade não é natural nem inevitável, mas efeito de normas regulatórias que articulam corpo, gênero e sexualidade no que Butler denomina matriz heterossexual (Butler, 2019). Nessa matriz, supõe-se uma coerência obrigatória entre sexo atribuído ao nascimento, gênero e desejo: corpos com pênis devem corresponder a um gênero masculino e a uma sexualidade voltada para mulheres. Quando essa coerência é rompida — por exemplo, quando um homem deseja outro homem — produz-se uma descontinuidade performativa, capaz de expor a artificialidade dessas categorias. Tal ruptura não apenas desafia a expectativa de que masculinidade se vincule à heterossexualidade, mas também pode operar como um deslocamento que expulsa simbolicamente o sujeito do gênero "de origem", revelando que gênero não é essência, mas repetição regulada de atos e signos, sempre passível de subversão.

Nesse sentido, percebemos "atos que vão construindo masculinidades, mas que também constroem homossexualidades, feminilidades, já que só é possível entender essas masculinidades a partir do distanciamento e negação do feminino e do homossexual" (Ferrari, Castro, 2013, p. 76). Por isso, ao não encontrar traços de feminilidade em Eugene, é difícil atribuir a ele a homossexualidade. Há aqui um certo embaralhamento de gênero e sexualidade, efeito de processos que são produzidos por práticas discursivas mediadas pelos sujeitos e instituições sociais, que por sua vez "Vão produzindo valores e concepções que constituem o nosso entendimento sobre as relações de gênero e sobre as diversas formas por meio das quais os sujeitos vivenciam suas identidades sexuais" (Ferrari, Castro, 2013, p. 76).

No texto "O saber gay", Michel Foucault (2015) também explora a associação entre homossexualidade e feminilidade. Ele afirma que quando a homossexualidade foi medicalizada e psiquiatrizada no século XIX, ela foi interpretada segundo a lógica do hermafroditismo psíquico — o homossexual seria visto como portador de uma "mistura" de masculino e feminino. Isso gerou intervenções médicas e hormonais. Frente a essa captura médica, alguns homossexuais adotaram uma estratégia de desafio: assumir e exagerar os signos de feminilidade para devolver o estigma como provocação política ("bicha louca" que se afirma mulher).

Por um lado, essa associação com a feminilidade foi ambígua: serviu de base para a dominação médica, mas também para articular alianças com o movimento feminista, ao colocar em questão a feminilidade dentro de uma cultura falocrática. Por outro lado, Foucault (2015) nota mudanças contemporâneas (à época): o surgimento de estéticas hipermasculinizadas no meio gay (bigodes, couro, símbolos viris) que, paradoxalmente, não reforçavam o machismo, mas serviam para inventar novos usos do corpo e prazeres polimorfos, distantes da valorização tradicional do "macho". Assim ele defende que, embora a relação histórica entre homossexualidade masculina e feminilidade tenha sido estrategicamente útil, era necessário tomar distância dessa ideia e pensar a homossexualidade como uma relação com o corpo e com os prazeres que não dependa da referência à feminilidade. Pensamos que o filme passa a explorar exatamente essa nuance. Mas antes não deixa de instaurar um questionamento também direcionado ao espectador sobre Eugene e sua suposta homossexualidade. Que conjunto de conhecimentos temos e acionamos para atribuir a homossexualidade a alguém? Isso demonstra como a construção sobre as homossexualidades é cultural e depende, portanto, de uma série de signos, códigos, padrões e é algo que também está associado ao grupo e não é feito isoladamente e de modo solitário.

Nessa primeira parte do filme conhecemos William Lee, um homem que demonstra interesse por rapazes mais jovens.

Caminhando pelas ruas de terra de uma cidade com resquícios de colônia, ele direciona os olhares para os rapazes e seus corpos. Há nessa figura central da trama um conjunto de artefatos e de ações detalhadamente planejadas que constroem o sujeito masculino como, por exemplo, o revólver que mantem na cintura, o cigarro como presença quase constante, a caça pelo objeto de desejo num olhar invasivo para os rapazes, na atitude de atacar os rapazes com cantadas, propostas e galanteios, o andar e a postura corporal que nos lembra o caminhar dos cowboys. William Lee vai sugerindo e incitando o espectador a algumas associações com o gênero e não outras, nos conduzindo à construção de masculinidade em contexto cultural específico. Suas ações ocorrem nos espaços públicos. É na rua que ele vai atrás dos jovens, assim como nos bares que permite pagar uma bebida a alguém, se aproximar e investir num encontro. Ao mesmo tempo que essa postura mantém o que comumente entendemos como comportamento masculino ela também demonstra uma fuga à regulação do gênero.

A forma de caminhar e de se apropriar dos espaços públicos dizem sobre a organização dos gêneros e no filme não é diferente. Trata-se de um homem caminhando pela cidade, circulando nos espaços de sociabilidade em que o masculino é o dominante. O comportamento de William Lee é masculino. No entanto, ele foge à regulação do gênero quando se dedica aos encontros sexuais com outros homens, nos convidando a pensar nessa inexistência de um único e típico masculino e nos fazendo pensar na multiplicidade do masculino e seus atravessamentos com sexualidade, geração e raça.

Nesse sentido, se nos perguntarmos "O que tem de *queer* no filme *Queer*?", talvez a resposta esteja exatamente nos usos que se faz ao colocar à masculinidade, o masculino, o homem e o macho em outras cenas que parecem fazer abrir um espaço heterotópico para a masculinidade. Em síntese, podemos dizer que as heterotopias são "a contestação de todos os outros espaços" (Foucault, 2013, p. 28) e, por essa razão, são contraespaços ou, segundo a etimologia da palavra, outro lugar (hetero – diferente, outro; topos – lugar). As heterotopias "dessecam o assunto, detêm

as palavras sobre si mesmas, contestam, desde a sua raiz, toda a possibilidade de gramática; desfazem os mitos e tornam estéril o lirismo das frases" (Foucault, 1999, p. XIII). Entendemos, por assim dizer, que se coloca a masculinidade hegemônica e normativa em suspensão e faz emergir uma masculinidade ocupando um contraespaço que antes não fora disponibilizado para ela.

Podemos ver isso no filme em algumas situações, mas não sem a tensão própria das redes de poder que fabricam o gênero de certa forma. William Lee circula em bares frequentados por homens que expressam sua homossexualidade de maneira mais efeminada, algo que Lee, inicialmente, despreza como "inferior", para preservar uma imagem masculina rígida. No entanto, no desenrolar da trama, percebemos sua própria vulnerabilidade e busca por conexão que acabam colocando em xeque essa postura de masculinidade normativa. Algo perceptível também quando o personagem, aos poucos, vai cedendo à masculinidade normativa para performar ações mais afeminadas.

Mas a masculinidade e suas características mais normativas também não são deixadas de lado, resgatando aquilo que Foucault dissera sobre os usos dessas marcas na cultura gay como objeto de desejo. Lee aparece em trajes elegantes, terno de linho branco, chapéu Panamá, irradiando charme afetado e fadado à miséria emocional. Sua postura é masculina e refinada, mas frágil, um objeto de desejo paradoxal: ao mesmo tempo atraente e dolorosamente vulnerável. Eugene, por sua vez, como dissemos, é constituído de marcas da masculinidade hegemônica, que como já dissemos torna difícil atribuir a ele a homossexualidade. Eugene Allerton aparece em câmera lenta durante uma briga de galos, ao som de *Come as You Are* (Nirvana). O diretor destaca seu corpo esbelto e quase escultural. Lee, obcecado, transborda desejo ao cruzar o olhar com ele. A masculinidade de Eugene aparece como enigma erótico, um desejo silenciosamente possuído. Lee encarna uma masculinidade em frangalhos — suado, vulnerável, ansioso; mas, ao mesmo tempo, sua carnalidade lateja como pulsão sexual intensa que se torna irresistível. Essa fusão de desejo e

autodestruição torna sua masculinidade profundamente desejável e perturbadora.

No filme *Queer*, embora não vejamos cowboys estereotipados ou bigodes explícitos, elementos como o terno branco impecável e o chapéu Panamá, a postura dominante de Lee evoca uma masculinidade codificada — mas um tanto artística. Essa atuação performática da masculinidade, intensa e teatral, produz desejos ambíguos: é atraente, mas ao revelar a fragilidade interna, transforma-se numa subversão dessa própria masculinidade. Assim, o filme encarna uma versão hiper-masculina que, ao expor sua própria construção e vulnerabilidades, descarta o valor normativo do "macho" e se aproxima do que Foucault (2015, p. 18) descrevia como uma "preferência para se inventar, para se permitir fazer de seu corpo masculino um lugar de produção de prazeres extraordinariamente polimorfos, afastados das valorizações do sexo e, particularmente, do sexo másculo".

O filme vai acionando os nossos conhecimentos sobre os sujeitos e seus atravessamentos de gênero e sexualidade e vamos completando as cenas com nossas noções de masculinidades. O filme só acontece porque ele dialoga com os nossos conhecimentos. Mas ao mesmo tempo, ele vai nos ensinando outras maneiras de viver a homossexualidade e a velhice nas suas articulações com o masculino.

Para prosseguir com o fio condutor deste texto que instiga as tensões, encontros e (des)continuidades sobre as homossexualidades e gerações, queremos pensar como essas relações vão sendo produzidas e associadas com a cultura. Algo nos parece bastante produtivo também para continuar nos perguntando "o que tem de *queer* no filme *Queer*?" e um outro aspecto que nos chama atenção junto ao que viemos discutindo até então diz respeito à constituição das homossexualidades como vinculadas ao pertencimento a um grupo. O que passamos a discutir no próximo tópico.

Homossexualidades e o grupo

Já há algum tempo o primeiro autor deste artigo se ocupa em defender que a constituição das homossexualidades não se dá de forma isolada, mas a partir de um campo relacional em que o pertencimento e a interação com outros sujeitos e grupos se tornam referências fundamentais para a definição de si (Ferrari, 2004, 2007). Por isso, o que entendemos por homossexualidade e os modos como a entendemos está em "permanente construção e realiza-se nos variados espaços públicos por onde os indivíduos circulam, negociam e renegociam com os outros" (Ferrari, 2004, p. 10).

Assim, no filme *Queer*, os espaços de sociabilidade gay aparecem como cruciais para produção dos entendimentos acionados na película sobre homossexualidade. O diálogo descrito no tópico anterior, inclusive, ressalta isso também quando, para atribuir a homossexualidade a Eugene, a afirmação vem do seu interesse em estar nesses espaços. Isso vem acompanhado, atravessado e constituído de um certo modo de funcionamento do discurso que também opera por enquadramentos e normalização. "Nesses lugares, também se classifica, se define, se impõe identidades e se assusta" (Ferrari, 2007, p. 152).

No filme, William Lee circula em bares frequentados por homens que expressam sua homossexualidade de maneira mais efeminada, isso não escapa ao olhar escrutinador de Lee, que inicialmente, despreza como "inferior", para preservar uma imagem masculina rígida. Não raro, ser bicha afeminada "é considerada uma afronta que deve ser ridicularizada, diminuída, escondida, controlada, negada" (Hilário e Pereira, 2020, p. 4). Algo presente dentro dos próprios espaços gays, produzindo hierarquizações. Na película aqui investigada há essa menção ao dizer que Eugene seria bem-vindo a um determinado espaço, a Green Lantern, exatamente por não ser como os demais, que são "bichas espalhafatosas".

No que se refere à atuação desses espaços, de algum modo eles são importantes para a construção das homossexualidades. Ainda

que a ideia de grupo defendida por Ferrari (2004, 2007) esteja se referindo aos espaços fixos de reuniões, na atualidade, queremos mobilizar esse conceito de grupo de forma mais ampliada, como correlato ao que se convencionou chamar de "comunidade gay", que hoje se espraia e se constitui também na cibercultura. Assim como acontecia lá, onde considerava-se que a "identificação dos membros que faz surgir e fortalecer o grupo, o que, em parte, explica a necessidade dos grupos gays de identificar e de classificar quem é homossexual, utilizando, para isso, exclusivamente, o desejo" (Ferrari, 2007, p. 154). Isso reaparece nos espaços gays do filme e se desdobra na cultura contemporânea. O que torna o filme atual e pertinente para a problematização das homossexualidades.

Os espaços de sociabilidade gay são defendidos por Foucault (2015, p. 21) como importantes para vivenciar a sexualidade. Segundo ele, esses são "lugares nos quais a gente se dessubjetiva; isto é, se dessujeita de uma maneira, eu não diria a mais radical, porém em todo caso de uma forma suficientemente intensa para que esse momento seja importante".

Não podemos esquecer que foi dentro da atuação de grupos que, como defende Halperin (2007, p. 3), "o movimento lésbico e gay produziu uma nova notavelmente plausível e persuasiva definição de homossexualidade em termos políticos e não psíquicos". Isso quer dizer que, enquanto a palavra homossexualidade inventou-se no campo da medicina para se exercer o poder de nomear quem estava fora da norma, no movimento, ser gay "não é exibir uma subjetividade queer, mas sim pertencer a um grupo social" (Halperin, 2007 p. 3). Dizer que a homossexualidade não era uma anormalidade individual e sim uma identidade coletiva foi crucial para produzir outros significados. Ainda que isso não tenha acabado de uma vez por todas com as tentativas de patologização, inaugurou-se um campo de luta por direitos, mais sistematizado e organizado.

No filme *Queer*, a construção das homossexualidades está fortemente atravessada pelos espaços de sociabilidade, ainda que nem sempre sejam "bairros gays" ou bares explicitamente

assumidos. Tal como descreve Ferrari (2007), que aponta a importância dos espaços coletivos na formação identitária, Guadagnino insere Lee e Eugene em ambientes onde o olhar e o contato físico são mediadores de desejo e pertencimento — como bares boêmios da Cidade do México, quartos de hotel, ruas povoadas por figuras *queer* e, em especial, a sequência na América do Sul, em que a experiência com Ayahuasca[3] se torna um ritual partilhado, aproximando os dois de uma comunidade psicodélica e alternativa. Esses espaços funcionam como "territórios temporários" de expressão e liberdade, nos quais os códigos de masculinidade e desejo se negociam e se reinventam. O bar, por exemplo, é mais que cenário: é arena onde a presença de outros gays molda as performances, intensifica as tensões e legitima a existência queer fora da heteronormatividade. Assim, a narrativa reflete a análise de que a homossexualidade, enquanto prática e identidade, se constrói no diálogo com o grupo e no uso estratégico de espaços que possibilitam visibilidade, experimentação e, muitas vezes, proteção frente ao mundo hostil.

Nesse sentido, podemos afirmar que *Queer* não deixa de mostrar as ambivalências e limitações dos espaços de sociabilidade gay, ainda fortemente marcados pelas normas generificadas, mas também os mostram como espaços de resistência, de segurança, de afeto e de vivências dos prazeres e desejos.

Considerações finais

Há 29 anos atrás, num clássico artigo sobre gênero e sexualidade que circulava no campo educacional e curricular, Débora Britzman (1996, p. 74), "O que é coisa chamada amor?: identidade homossexual, educação e currículo", já nos indagava:

[3] Ayahuasca é uma bebida amazônica de origem ancestral, utilizada em rituais espirituais e cerimônias de cura por povos indígenas da região. Também conhecida como hoasca, daime, iagê, santo-daime ou vegetal, ela é preparada a partir da combinação de várias plantas que conduzem ao transe.

"O que se sabe sobre as relações entre escolarização, currículo, cultura popular e representações particulares de heterossexualidade e homossexualidade?". Adicionando um outro questionamento: "o que os campos dos Estudos Gays e dos Estudos Lésbicos têm a oferecer à educação dos/as educadores/as?".

Certamente, podemos dizer que, hoje, já sabemos muitas coisas. Os Estudos Culturais em Educação foram cruciais, associados aos últimos estudos mencionados pela autora por problematizar, escrutinar e produzir saberes sobre as sexualidades dissidentes. Há um campo no Brasil muito forte e resistente. Revisitar algumas das temáticas tão caras a nós é uma forma de atualizar nosso pensamento e pensar as (des)continuidades que nos atravessam nessa tarefa. Assim, nos indagamos o que um filme, ambientando nos anos 1950, tem a nos dizer sobre (re)afirmar a constituição das homossexualidades no presente? Por que ele é tão atual e significativo para nós, gays, e para os estudos e pesquisas sobre gênero e sexualidade? O que tem de *queer* no fime *Queer?*

São muitas as possibilidades de respostas. Pensamos que a constituição das homossexualidades continua em disputa e continuarão. O que esse filme tem de *queer* é exatamente a constituição de uma inteligibilidade que diz sobre quem somos, o que queremos, como nos tornamos o que somos e como podemos ser diferentes daquilo que dizem de nós. Um filme pode ter múltiplos modos de endereçamento, mas também muitos fios e emaranhados que nos conectam para afirmar a potência da vida. Como afirmava Britzman (1996, p. 74) "precisamos também compreender as estórias de desejo e de amizade que teimam em existir, apesar de condições hostis". E uma dessas histórias nos apresentada em *Queer*.

Referências

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"**. n-1 edições, 2019.

BRITZMAN, Deborah P.; SILVA, Tomaz Tadeu da. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & realidade.** Porto Alegre. Vol. 21, n. 1 (jan./jun. 1996), p. 71-96, 1996.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. *In*: SILVA, Thomaz Tadeu de. **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, p. 105-115, 2004.

FERRARI, Anderson. O desejo como definidor da homossexualidade. **Revista Gênero**. 2007.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. "Nossa! eu nunca tinha parado pra pensar nisso!"– gênero, sexualidades e formação docente. **Interfaces da Educação**, v. 3, n. 7, p. 69-83, 2015.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições. 2013.

FOUCAULT, Michel. O saber gay. **Ecopolítica**, n. 11, 2015.

HALPERIN, David M. **What Do Gay Men Want?** An Essay on Sex, Risk, and Subjectivity. Ann Arbor: University of Michigan Press. 2007.

HILÁRIO, Rosangela Aparecida; PEREIRA, Wilson Guilherme Dias. Bichas pretas afeminadas: do silenciamento na escola a solidão na vida. **REVES-Revista Relações Sociais**, v. 3, n. 4, p. 03001-03011, 2020.

LEKITSCH, Stevan. **Cine arco íris**: 100 anos de cinema LGBT nas telas brasileira. São Paulo: GLS, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista estudos feministas**, v. 9, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho** – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004, 92p.

LOURO, Guacira Lopes. Cinema e sexualidade. **Revista Educação & Realidade**, v. 33. N1, p. 81-98, 2007.

MORENO, Antônio. **A personagem homossexual no cinema brasileiro**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? **Revista Educação & Realidade**, 26(1), 2001, p. 141-160.

POCAHY, Fernando. Deuses e Monstros: envelhecimento e (homo)sexualidade nas tramas da abjeção. **Bagoas**, n. 10, 2013.

RANNIERY, T. Ecoar o Possível: do currículo queer a queerização da teoria decurrículo. Aceno. **Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 9, n.21, p.27-44, 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/13766. Acesso em: 14 ago. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed., 2003.

DAS FOGUEIRAS ÀS TELAS: AS BRUXAS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO EM ARTEFATOS CULTURAIS

Jussara de Souza Lima da Silva[1]
Roney Polato de Castro[2]

Motivações iniciais para falar de bruxas

Rita Lee e Zélia Duncan evocam a figura da feiticeira na canção 'Pagu'[3]. Duas referências são emblemáticas: "*Só quem já morreu na fogueira sabe o que é ser carvão*"; "[...] *nem toda feiticeira é corcunda*". Essas referências vêm sendo construídas desde a Idade Média, avindas do contexto europeu, quando mulheres foram acusadas de 'bruxaria' e usadas como 'bode expiatório' da igreja católica para justificar uma série de problemas sociais. O fato de Rita e Zélia associarem essa figura com as mulheres do contemporâneo não é fortuito, tampouco o título da canção, que faz referência à brasileira Patrícia Galvão, apelidada de Pagu, jornalista, escritora, poetiza e militante comunista e feminista.

A canção 'Pagu' questiona estereótipos, como a erotização feminina ("*Nem toda brasileira é bunda*"), e exalta a força e a liberdade para as mulheres. Assim, a canção mantém sua atualidade e diálogo com as lutas feministas da atualidade. Pagu não era feiticeira, mas a canção nos provoca a associar essa figura com os ideais de liberdade, autonomia e sabedoria que levaram tantas mulheres à fogueira entre os séculos XV e XVI. No

[1] Bacharel em Jornalismo (UFJF). Mestra em Comunicação Social (PPGCOM/UFOP). Membro do Gesed. E-mail: jusouza.jf2@gmail.com.
[2] Doutor em Educação (UFJF). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenador do Gesed. E-mail: roney.polato@ufjf.br.
[3] Disponível em: https://www.letras.mus.br/rita-lee/81651/. Acesso em: 02 abr. 2025.

dicionário[4], os significados de 'feiticeira' e de 'bruxa' se associam e por vezes são indicados como palavras sinônimas. Além da perspectiva comum de que se trata de uma mulher com poderes sobrenaturais para fazer magias, dominar pessoas, causar malefícios e prever o futuro, o dicionário faz uma distinção: a feiticeira seria uma mulher bela, que seduz e encanta; a bruxa, uma mulher 'velha', feia, rabugenta.

As histórias sobre a demonização das mulheres (Hutton, 2021) se perpetuaram ao longo do tempo, sobretudo no Ocidente, incorporando-se aos contos clássicos, narrativas literárias e, posteriormente, aos enredos cinematográficos, adentrando a cultura *mainstream*. Talvez um dos casos mais famosos de caça às bruxas seja, em 1692, o julgamento das bruxas de Salem, nos Estados Unidos, o qual, ainda hoje, se faz presente em filmes, séries de TV e outros produtos audiovisuais. A história das bruxas também é evocada por certas vertentes feministas, relembrando as mulheres que morreram na fogueira, alvo da inquisição católica, injustiçadas e assassinadas por serem mulheres e desafiarem as normas. A perseguição e morte das bruxas é associada com o machismo, a misoginia e o feminicídio. Vinculando-se a esse passado, as feministas ressignificam o sentido negativo e pejorativo e acionam o *slogan* '*Somos as netas das bruxas que vocês não conseguiram queimar*' (Oliveira, 2019). Assim, a imagem da bruxa se torna relevante para debater relações sociais de poder e as posições de sujeito generificadas atribuídas às pessoas.

Nas narrativas históricas e na ficção midiática, a presença das bruxas, essas mulheres poderosas e capazes dos atos mais horrendos, pode nos assombrar e nos fascinar. Tomamos a imagem da bruxa em produções culturais de nossa época para problematizar discursos que fabulam sentidos a partir de personagens ficcionais e de acontecimentos que marcam a história de como o ser mulher e o feminino foram (re)significados, visando questionar as regulações e

[4] Significados disponíveis em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/. Acesso em: 05 jul. 2025.

os lugares de submissão e dominação. Sobretudo, essa imagem ressignificada nos possibilita discutir a associação com outras posições de sujeito, como a professora e a mãe.

Assim, o presente artigo retoma parte das discussões elaboradas durante a realização de uma pesquisa de mestrado em comunicação (Silva, 2022) e se vincula a um campo de discussão acadêmica em que educação e pedagogias são problematizados como processos em funcionamento para além das esferas estritamente escolares. Tornam-se objetos de análise, em suas estratégias pedagógicas, diversos artefatos culturais – filmes, programas de TV, sites, blogs, jogos, fotografias, peças publicitárias, entre outros, "uma vez que atuam e fazem funcionar pedagogias orientadas para a constituição de determinados modos de ser e viver na contemporaneidade" (Camozzato, 2018, p. 110).

O artigo se organiza em três seções. Inicialmente, mapeamos as discursividades históricas associadas à imagem da bruxa e do mal associado ao feminino e como os contos de fadas contribuíram para a naturalização dessa personagem e sua utilização para afirmar certas moralidades. Em seguida, apresentamos as imagens de bruxas em produções audiovisuais, considerando que a cultura da mídia precisa ser discutida a partir das conexões que estabelece com a sociedade e suas habilidades para atuar na constituição de sujeitos (Kellner, 2001). Por fim, elegemos uma personagem bruxa – a professora *Minerva Mcgonagall*, da saga *Harry Potter* – como inspiração para discutir questões de gênero que atualizam as performances de gênero reiteradas culturalmente, além de dar-nos pistas para problematizar questões como maternidade e docência.

A produção histórica da imagem da bruxa

Muitos/as de nós já ouvimos, ao longo da vida, histórias sobre príncipes, princesas, rainhas más, fadas e bruxas. Essas narrativas participam da construção de nossas visões de mundo, acionando valores, crenças, costumes e símbolos culturais, à medida que se ligam aos enunciados de discursos historicamente estabelecidos,

cujas regras de funcionamento estabelecem o que é verdadeiro e o que é fictício. Nesse sentido, como propõe Jorge Larrosa (2002, p. 68), somos marcados/as e constituídos pelas narrativas. A produção de nossas subjetividades depende "da participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias", em processos intermináveis de "ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura" (Larrosa, 2002, p. 70).

Antes de se transformarem em grandes sucessos de público, os contos de fadas eram narrativas sombrias, compartilhadas entre famílias, amigos/as ou em conversas para entreter a população adulta. O elemento fantástico e lúdico que hoje caracteriza essas narrativas surgiu da necessidade de suavizar os enredos para reduzir os aspectos assustadores das narrativas (Silva, 2022). As histórias eram transmitidas entre gerações de maneira oral, a partir de elementos do cotidiano e de valores morais, evocando diferentes sentimentos (medo, amor e ódio) e podendo ser compreendidas como expressões da cultura, já que essas histórias "tendem a constituir, atualizar, criar, produzir, retomar e fazer circular sentidos/símbolos/imagens/ representações" (Bastos; Nogueira, 2016, p. 19). Ao serem recontados em diversas línguas e culturas e, posteriormente, passando a figurar em textos escritos, os contos foram sendo alterados ao longo do tempo (Carter, 2007).

Os clássicos contos de fadas delineiam personagens marcados/as por características que definem e naturalizam modos de agir, de sentir, de pensar e as relações estabelecidas entre eles/as (Bastos; Nogueira, 2016). Os príncipes são aventureiros, corajosos, atraentes e viris; as princesas são delicadas, emotivas, bondosas e românticas. Elas são salvas pelos príncipes e com eles poderão ser 'premiadas' e 'viverem felizes para sempre', ou seja, o matrimônio heterorreprodutivo é o destino, assim como a maternidade. Os contos clássicos apresentam as princesas como jovens valorizadas por sua beleza, bom comportamento e subserviência (Martins, 2016). Os príncipes são destinados a salvar as donzelas indefesas e

a ocupar o lugar de liderança e reinado. Enquanto eles combatem o mal, elas aguardam o salvamento.

Outra figura comum nos contos de fadas que ocupa lugar específico e aciona determinados estereótipos é a bruxa. Se a beleza da princesa é recompensada, a ausência de beleza poderá resultar em punição. Assim, as personagens más nas narrativas clássicas – madrastas, irmãs malvadas e bruxas – terão características opostas: geralmente, são mais velhas, feias, invejosas, ardilosas, ambiciosas, cruéis e independentes (Martins, 2016). Aí também reside sua característica moral: as bruxas serão castigadas por praticarem o mal, serão exterminadas ou viverão solitárias – ao contrário das belas princesas, premiadas com o amor e o casamento.

A bruxa já era associada a uma imagem demoníaca no século XVI: uma mulher idosa, feia, maldosa e que comia crianças. Ronald Hutton (2021) propõe um extenso estudo que indica a existência e persistência de bruxas em todos os continentes e em todas as sociedades do mundo, porém, foi no continente europeu que se deu a demonização das mulheres agentes de uma magia nociva, como uma ferramenta para classificar um tipo destrutivo e odiado. A representação negativa da bruxaria começa a ser atribuída a partir do século XVI, devido, principalmente, à ligação com o demônio. Uma das razões para essa associação é que a Igreja Católica necessitava de 'bodes expiatórios' para atribuir a culpa pelos problemas da época, como a crise alimentar que atingiu a Europa na segunda metade do mencionado século (Russell; Alexander, 2019).

Da longa e complexa tradição do "Mal feminino", o *Malleus Maleficarum*, tratado de bruxaria de 1487, escrito por inquisidores da igreja católica, descrevia como identificar e punir as praticantes de heresia e "produziu a imagem completa da bruxa, junto com descrições sobre sua origem, hábitos e poderes, além de questões práticas de como julgar e condenar essas mulheres malignas" (Larroca, 2021, p. 115). O *Malleus* fundamentava a relação entre mulheres e bruxaria tanto nos estereótipos tradicionais, quanto no "elo conceitual entre o feminino e a fraqueza intelectual", de modo

que a busca pelo Diabo revelaria sua propensão à servidão (Larroca, 2021, p. 130).

Silvia Federici (2017) argumenta que o fenômeno da 'caça às bruxas' foi o principal responsável por minar a força, a participação e a resistência das mulheres nas comunidades globais. Esse fenômeno seria um acordo para retirar o domínio feminino sobre sua função reprodutiva e contribuiu para a formação de um regime patriarcal opressor, influenciando mudanças sociais que levaram ao surgimento do capitalismo. Em uma sociedade capitalista, a feminilidade foi construída sob a perspectiva de que a força de trabalho destinada às mulheres seria a reprodução biológica, ou seja, as mulheres seriam objetos de reprodução. Isso foi crucial para a efetivação do sistema patriarcal de exploração do trabalho feminino centrado nos homens (Federici, 2017).

Anne Barstow (1995) examina como a perseguição às mulheres mais idosas e de menor renda estava associada ao estereótipo da bruxa: idosa, pálida, com muitas rugas, vista como feia. Homens e crianças também podiam ser acusados de bruxaria, o que era incomum, pois se acreditava que a mulher seria mais vulnerável e mais suscetível à manipulação do Diabo. A partir dessa visão, o imaginário contemporâneo foi se formando: "Uma análise da farta literatura sobre o assunto nos mostra que a caracterização da bruxa que vigorou durante a Inquisição, ressoando até os dias de hoje, constitui-se como um dos elementos mais perversos produzidos na sociedade patriarcal do Ocidente" (Zordan, 2005, p. 332).

De acordo com Paola Zordan (2005, p. 332), a figura da bruxa sofreu alterações ao longo das eras, "ficando em sua imagem as marcas que a sociedade lhe impôs". A mulher bruxa, vista pela igreja católica como um monstro a ser aniquilado em público, e pelo Romantismo como uma *mártir*, digna de piedade, foi moldada de acordo com um modelo patriarcal de sociedade. A bruxa se tornou uma figura de aspecto monstruoso e perverso, uma mulher de sexualidade promíscua e andrógina, "que transita no pantanoso terreno do irracional, da carne e da animalidade" (Zordan, 2005, p. 339).

É importante destacar que a concepção da bruxa como uma entidade malévola, que faz pacto com o mal e utiliza sua magia para prejudicar os outros é uma construção social e ocorreu em um contexto histórico distinto daquele que é difundido pelo senso comum. Também se deve considerar que a demonização dessa 'entidade maligna' pode ter sido um esforço para perpetuar a dominação sobre os corpos femininos e seu status social ao longo dos séculos. Ao declarar que a mulher carrega o mal em si e é vulnerável às ordens de um ser maligno, deve ser exterminada para que esse mal seja eliminado.

Dos contos para as telas: entre rupturas e continuidades, a bruxa 'está entre nós'

A bruxa foi reinventada pelo capitalismo e pela modernidade: uma mulher livre, autônoma e sedutora (Silva, 2022), porém, ainda carregando as marcas de sua demonização. A bruxa se tornou personagem de diferentes produções da cultura midiática *mainstream*, acionando imagens de mulheres atraentes e destrutivas, que se transformam em abomináveis criaturas, capazes de seduzir um homem para torná-lo seu escravo, os quais não conseguem resistir aos seus desejos sexuais. Mulheres que matam e comem crianças para satisfazer seus desejos, manterem-se jovens e atraentes, e honrar o Diabo. Está em jogo, portanto, certo regime histórico de visibilidade e dizibilidade que constrói modos de ver as mulheres e os homens. Empregando as teorizações foucaultianas sobre as relações de mútua constituição entre o ver e o dizer, Jorge Larrosa (2002, p. 65) argumenta que "a distribuição histórica do que se vê e do que se oculta vai em paralelo com a distribuição do que se diz e do que se cala". Nesse sentido, a figura da bruxa, como estratégia para tornar visível e dizível as posições sociais de mulheres e homens, é um modo de capturar e tornar eficazes os processos realizados por instituições como a família, a escola, a prisão, o manicômio e a fábrica, como 'máquinas de ver e de dizer'. Junto a esses processos, vão se produzir os modos de os sujeitos se tornarem

visíveis e dizíveis para si mesmos, ou seja, modos de se objetivarem, podendo, desse modo, aplicar a si mesmos os "critérios de juízo dominantes em uma cultura" (Larrosa, 2002, p. 77).

O funcionamento dos regimes históricos de visibilidade e dizibilidade que evocam a figura da bruxa estão atrelados a certas materialidades das práticas sociais, nas quais se produzem, ao mesmo tempo, o sujeito que vê e as coisas visíveis, os significantes e os significados (Larrosa, 2002). O cinema e outras mídias seriam, nessa acepção, máquinas óticas e enunciativas, considerando que "as práticas discursivas são também práticas sociais organizadas e constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle" (Larrosa, 2002, p. 71). Por isso, pode ser produtivo discutir as disputas em torno dessa imagem da bruxa que vem se perpetuando, entre continuidades e rupturas. Se a bruxa pode estar associada ao que é nocivo para o bem-estar social ou se sua imagem pode ser ressignificada e reapropriada como elemento de luta, ou mais próxima do que socialmente se convencionou como características de mulheres, isso nos conduz a pensar que a categoria mulher não é homogênea, que as ideias de uma natureza feminina e de um sexo anterior à cultura podem ser subvertidas e que o gênero não é uma essência (Butler, 2003).

Tomando a perspectiva de Judith Butler (2003, p. 59) de que o gênero "é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma dada estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância", desfaz-se a universalidade de uma interioridade descolada das configurações culturais de gênero. A reificação de certos 'tipos' generificados como mais verdadeiros ou inteligíveis é contextual e acontece, justamente, a partir da repetição constante da lógica normativa, de forma a naturalizar uma "aparência social do gênero". No contemporâneo, a imagem da bruxa também nos remete às possibilidades performativas do gênero, sobretudo aos modos como produções audiovisuais sugerem, anunciam e incitam atos que 'fazem' o gênero, cristalizando certas posições de sujeito na cultura.

Ao longo dos anos, as narrativas dos contos de fadas foram adaptadas para as telas, dando vida a personagens que antes somente eram conhecidos/as através da literatura. A figura da bruxa vem sendo retratada nos produtos audiovisuais em variados gêneros – dos filmes infantis e romances aos filmes de horror (Larocca, 2021). Das mais caricatas e emblemáticas, caracterizadas como feias, estranhas, velhas e eminentemente más, destacamos, como exemplos, (1) as bruxas de animações, filmes e séries produzidas pelos *Estúdios Disney* – a *Rainha Má*, de Branca de Neve; a *Malévola*, da Bela Adormecida (posteriormente ressignificada no cinema, como uma figura amigável e protetora); (2) *Winifred*, *Mary* e *Sara*, as *irmãs Sanderson*, dos filmes *Abracadabra (I e II)*; (3) a bruxa má, de pele verde, *Elphaba*, e sua antagonista, a bruxa boa *Glinda*, do clássico *O Mágico de Oz* e, mais recentemente, da adaptação para o cinema, intitulada *Wicked*; (4) a icônica personagem *Elvira*, do filme *Rainha das Trevas*; (5) a bruxa *Morgana*, tia-avó de Nino em *Castelo Rá-Tim-Bum*; e (6) a bruxa rainha *Eva Ernest*, do filme *Convenção das Bruxas*, uma figura com pele rugosa e verrugas, que se 'disfarça' para encobrir sua aparência grotesca e transformar crianças em ratos.

Os Estúdios Disney, conglomerado famoso globalmente por oferecer aos/às seus/suas espectadores/as um universo de encantos e magia, é o responsável por muitas dessas produções. As histórias do 'mundo Disney' retomaram aspectos da moralidade moderna, ao enfocar os conflitos entre o bem e o mal, em que o final feliz prevalece para aqueles/as que agem sem maldade no coração. Tais produções estão associadas à construção e popularização do estereótipo da bruxa má, velha e feia. Nesse caso, a bruxa representada nos filmes da Disney também é, frequentemente, a madrasta da princesa. Contos populares como *A Branca de Neve*, *Cinderela* e *Bela Adormecida* retratam essa mulher má, invejosa, excessivamente preocupada com a beleza e o poder, que pode se transformar em uma criatura horrível para eliminar a princesa e se tornar a rainha do reino (Silva, 2022). Como argumenta Henry Giroux (2008, p. 136), as produções da Disney vêm exercendo um

papel importante nas "batalhas culturais e, torno do presente e do futuro", entendendo a cultura como "um terreno de luta" e os mais diversos aparatos culturais como instâncias onde o poder se organiza. Sob a rubrica da diversão e do entretenimento se produzem "imagens e textos que penetram em cada vez mais áreas da vida cotidiana.". Assim, a Disney "não ignora a história; ela a reinventa como um instrumento pedagógico e político para assegurar seus próprios interesses e sua autoridade e poder." (Giroux, 2008, p. 137).

Gabriela Larocca (2021) ressalta o cinema e a TV da década de 1960 como diretamente relacionados ao estereótipo da bruxa. Os filmes com temáticas de bruxaria, especialmente o subgênero de horror, foram se tornando populares, tais como 'A maldição do demônio' (Mario Bava, 1960), Horror Hotel (John Llewellyn Moxey, 1960), A filha de Satã (Sidney Hayers, 1964) ou O espelho da bruxa (Chano Urueta, 1962) (Larocca, 2021). Porém, esse fato não seria aleatório, "considerando que o cinema estabelece diálogos com o momento de sua produção" (Larocca, 2021, p. 25). Os anos 1960, na Europa e nos Estados Unidos, foram marcados pela segunda onda do feminismo, que se fortaleceu nas décadas de 1970 e 1980. "Os diversos movimentos feministas passaram a questionar as noções tradicionais de família, gênero, corpo e sexualidade, assim como defender a independência feminina, atuações na política e reivindicar mudanças no campo do trabalho assalariado e nas relações pessoais, como o direito ao divórcio e ao aborto" (Larocca, 2021, p. 26). No entanto, a popularização das perspectivas feministas veio acompanhada de reações contrárias e da busca pela reiteração dos estereótipos que essencializavam uma suposta natureza feminina e viam como negativas as imagens de mulheres que não se alinhavam aos valores sociais do matrimônio e da maternidade. Assim, Gabriela Larocca (2021) associa o momento de reformulações e disputas sobre as relações de gênero à popularização de filmes de bruxaria e de mulheres más, como uma reação cultural a esse contexto de ressignificação e reivindicação de liberdade pelas mulheres. Nesse sentido, os estereótipos da bruxa

de décadas anteriores eram acionados para se opor a imagens femininas valorizadas, como a figura materna, sempre amorosa e devotada, pronta para fazer qualquer coisa pelo bem-estar de seu/sua filho/a (Badinter, 1985).

Tereza de Lauretis (1994) nos auxilia a pensar esse contexto, marcado pelas disputas entre perspectivas de diferenciação biológica e de construção social dos gêneros. "Poderíamos dizer que, assim como a sexualidade, gênero não é uma propriedade de corpos nem algo existe a priori nos seres humanos", e sim "efeito de tecnologias sociais em corpos, comportamentos e relações sociais" (Lauretis, 1994, p. 208). O cinema e outras mídias agiriam como uma tecnologia de gênero, tanto para legitimar discursos de verdade que produzem e naturalizam as diferenças entre os gêneros, quanto para discutir e transformar os modos como essas diferenças se impõem aos corpos. Assim, "os termos para uma construção diferente do gênero também existem, nas margens dos discursos hegemônicos [...] inscritos em práticas micropolíticas" (Lauretis, 1994, p. 228).

Uma série do final da década de 1960 e início da década de 1970 é emblemática dos modos como as produções audiovisuais investiam em imagens que reiteravam a configuração cultural almejada. Investiu-se na imagem da 'bruxa domesticada', na série de TV *A Feiticeira*. A personagem era uma dona de casa típica norte-americana, que deveria renunciar aos seus poderes em favor da família. Nas décadas seguintes, outras personagens foram apresentadas em filmes como *As Bruxas de Eastwick*, *Da Magia à Sedução* e séries como *Charmed*, trazendo bruxas ressignificadas – da maldade e associação demoníaca para o erotismo e a juventude (Larocca, 2021). Outras produções investiram na ideia de que a angústia adolescente, a sedução pelo poder e o corpo feminino jovem podem ser canais para o Mal (Larocca, 2021), como o filme *Jovens Bruxas*, além de tornar as bruxas protagonistas e heroínas, como nas séries *Sabrina, a Aprendiz de Feiticeira*, *American Horror Story – Coven* e *Apocalypse* e *O mundo sombrio de Sabrina*.

Outro importante marco de como as narrativas sobre bruxas e magia vêm sendo ressignificadas são os oito filmes da saga de aventura *Harry Potter*. Adaptados dos livros escritos por *J. K. Rowling* e lançados ao longo dos anos 2000, essas produções audiovisuais apresentaram a uma nova geração de espectadores/as uma visão distinta sobre o que significa ser uma bruxa. Na obra de *Rowling*, nos deparamos com bruxas que são mulheres comuns (mães, estudantes, professoras, socialites, donas de casa etc.), desempenhando as funções que lhes são atribuídas na sociedade bruxa. Algumas delas mantêm contato direto com a sociedade não-mágica e com os/as *trouxas* (aqueles/as que não possuem magia). De certa forma, o estereótipo de bruxa é quebrado em *Harry Potter*: embora recitem feitiços, se transformem em animais, preparem poções mágicas, voem em vassouras, as bruxas não são retratadas com uma aparência assustadora e cruel, associada aos clássicos contos de fadas. São mulheres que entram em relacionamentos amorosos, sofrem com o estresse, batalham pelos seus direitos, fazem compras e trabalham como em outras sociedades. Elas também podem ser excelentes estudantes, podem possuir uma inteligência singular e um forte senso de justiça, como *Hermione Granger*, ou ser corajosas e aficionadas por esportes, como *Gina Weasley* (Silva, 2022).

Em *Harry Potter*, a magia não é vista como algo incomum ou atípico e sim como um fenômeno natural. Considerando o impacto cultural[5] da saga *Harry Potter*, que vem figurando como sucesso de crítica e uma das principais franquias de *Hollywood*, faturando bilhões de dólares, fenômeno de vendas na literatura e fenômeno de público nos cinemas, canais de TV e de *streaming*, além de uma franquia que inclui parques temáticos e jogos para videogame, selecionamos para uma análise mais específica a personagem *Minerva McGonagall*, professora da Escola de Magia *Hogwarts*, como modo de pensar algumas possibilidades de discutir as

[5] Conferir as informações em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Harry_Potter_(s%C3%A9rie_de_filmes). Acesso: 02 abr. 2025.

marcas de gênero de nosso tempo a partir da ressignificação de personagens bruxas.

Minerva McGonagall: uma bruxa entre sentidos de maternidade e docência

A palavra *Minerva* deriva do latim *mens*, que significa mente: pensamento. Na mitologia romana, *Minerva*, a deusa da sabedoria e das artes, originou-se da cabeça de *Júpiter*, seu progenitor. Empunhando uma lança, armadura e escudo, representava a guerra de maneira estratégica e diplomática. Na mitologia grega, *Minerva* é comparada à deusa *Atena*. O *voto de Minerva* é uma das expressões mais ligadas ao nome[6]. No universo de *Harry Potter*, a personagem *Minerva McGonagall*, interpretada pela atriz britânica *Maggie Smith* (que tinha entre 67 e 77 anos durante as filmagens da saga), apresenta traços muito parecidos com os da deusa: é uma mulher prudente e equitativa, implacável quando necessário e fiel aos seus princípios e aos/às seus/suas amigos/as. Porém, afasta-se, em muitos aspectos, da imagem de bruxa como uma mulher má, horrenda e cruel. *Minerva McGonagall* é diretora da casa *Grifinória*[7], vice-diretora de *Hogwarts* e docente de Transfiguração, aparenta ser uma mulher severa e extremamente formal. Uma bruxa idosa e com grande conhecimento (Silva, 2022).

Em pesquisa realizada anteriormente, Silva (2022) analisou nove cenas da saga, a partir dos critérios da análise fílmica, para discutir a personagem *Minerva* e como ela personifica um ideal de feminilidade, manifestado pela proximidade com a maternidade, não por opção própria, mas por imposição. Na função de professora, *Minerva McGonagall* preocupa-se com seus/suas estudantes e busca protegê-los/as, sem negligenciar seu lado

[6] Disponível em: https://encurtador.com.br/ej5Go. Acesso em: 02 abr. 2025.

[7] Na saga Harry Potter, a escola de magia *Hogwarts* se organiza em quatro 'casas' (grupos de estudantes) – Grifinória, Sonserina, Corvinal e Lufa-Lufa, cada uma com valores específicos.

severo. Ela ainda se comporta como uma mãe para alguns de seus/suas estudantes, tendo, inclusive se coloca à frente deles/as em situações de risco para suas vidas[8].

Nos filmes, *McGonagall* frequentemente se apresenta como uma mulher lógica, evitando que suas emoções se manifestem, especialmente diante de seus/suas estudantes e colegas de trabalho. No entanto, ela apresenta um afeto pelos/as estudantes que pode ser considerado maternal, nos moldes do que se produziu com o regime histórico da modernidade no Ocidente. Por exemplo, no filme *Harry Potter e a Câmara Secreta*, a bruxa demonstra grande preocupação com *Gina Weasley*, quando a menina é levada para a Câmara Secreta pelo *basilisco*. Outro exemplo: no filme *Harry Potter e o Enigma do Príncipe*, *Minerva* se desentende com a então nomeada Alta Inquisidora de *Hogwarts*, *Dolores Umbridge*. Ela instaura um regime de punições físicas e torturas aos/às estudantes. *Minerva* a confronta e as duas se desentendem (Silva, 2022). Nesse filme, ainda podemos destacar uma aparente contradição que subverte sentidos associados ao bem e ao mal. *Minerva* traja mantos em cores escuras, chapéu pontiagudo, enquanto *Dolores* traz, em intensidade, a cor rosa em suas roupas e em seu gabinete, expressando certo sentido de feminino aparentemente passivo e delicado. Entretanto, *Minerva* representa o bem e *Dolores*, o mal.

Assumindo que o cinema é um artefato que forma representações e perpetua estereótipos (Lauretis, 1994), podemos problematizar a associação da professora *Minerva McGonagall* com a maternidade. Primeiramente, a própria naturalização da maternidade como uma característica inata e instintiva da mulher parece constituir um estereótipo comum nos filmes e em outras instâncias. Ele vem sendo questionado pelo movimento feminista contemporâneo, de modo a refutar o "determinismo biológico que

[8] Em uma das cenas emblemáticas da saga, no filme Harry Potter e as Relíquias da Morte (Parte 1), o bruxo *Severus Snape*, tendo se unido às forças malignas de *Voldemort*, se torna diretor da escola. Harry Potter, que estava foragido, retorna à escola para confrontá-lo. No entanto, é *Minerva* que o enfrenta, fazendo com que o bruxo fuja.

reservava às mulheres um destino social de mães", associando-as ao espaço privado doméstico. Portanto, não seria a reprodução, enquanto "fato biológico", que determinaria a posição social das mulheres, "mas as relações de dominação que atribuem um significado social à maternidade" (Scavone, 2001, p. 141). Elizabeth Badinter (1985) ressalta que, por séculos, a maternidade foi vista como uma função ligada à natureza feminina. No entanto, essa exaltação ao amor materno e o ideal de relações afetivas entre mãe e filho/a começou a ser construída a partir do último terço do século XVIII, principalmente por meio de discursos políticos e filosóficos daquele período. Badinter (1985), contrariando as concepções predominantes, sustenta que o amor materno não é inerente à natureza feminina.

Badinter (1985) argumentará que a figura materna devota e com um amor sem reservas pelo/a filho/a é um mito. O amor maternal, visto como inerente à natureza feminina, é, desse modo, uma criação social que varia conforme a época e os costumes. Sob essa discursividade histórica, a maternidade implicaria em circunscrever o papel da mãe protetora, aquela que tudo faz para garantir a felicidade e o bem-estar de seu/sua filho/a. A mãe renuncia a seus próprios anseios para garantir a felicidade total de sua prole, até mesmo sacrificando sua vida, se necessário. Nos filmes da saga *Harry Potter*, a professora *Minerva* desempenha esse papel: sua austeridade convive com uma personalidade calorosa, que trata seus/suas estudantes como se fossem seus filhos e filhas e se empenha em garantir seu bem-estar e segurança em *Hogwarts*.

Outro argumento que nos possibilita problematizar a associação de *Minerva* com a maternidade é a construção social e cultural do papel de professora. Como argumenta Guacira Louro (2003), historicamente, a atividade escolar, sendo marcada por ações de cuidado, vigilância e educação, foi associada à mulher, como uma extensão de tarefas tradicionalmente femininas. Isso se fazia presente nos discursos pedagógicos que buscavam estabelecer uma relação de proximidade das práticas familiares e escolares, embasada no afeto e na confiança. Assim, "a ação das

agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes" (Louro, 2003, p. 88).

Os modos como *Minerva* é apresentada nos filmes podem ser associados a características descritas por Louro (2003) como uma combinação de elementos religiosos e atributos femininos. Entre os fins do século XIX e início do século XX, as professoras foram compreendidas como "mães espirituais", construindo o magistério como uma atividade que implicava doação, dedicação, afeição e autoridade, firmeza e bondade, amor e vigilância. Além disso, havia a exigência de que as professoras tivessem uma vida pessoal exemplar, irretocável, discreta e reservada (Louro, 2003). Assim, o magistério deveria, ao mesmo tempo, tomar de empréstimo atributos tradicionalmente associados às mulheres e se ajustar às funções sociais ligadas ao casamento e à maternidade. Nesse sentido, configurou-se a imagem da mulher professora como a 'solteirona', uma mulher que, por não ter conseguido casar, ao menos se entregaria a atividades que tivessem analogia com essa 'missão'.

Muitas das 'marcas' distintivas discutidas por Guacira Louro (2003) parecem ter sido empregadas na construção da personagem *Minerva*. A autora destaca como no início do século XX havia uma construção imagética da professora nos almanaques e jornais em circulação – ora com "poemas de exaltação à sua abnegação", ora com "desenhos e caricaturas que as/os apresentavam como figuras carrancudas, severas (algumas vezes, as professoras pareciam quase bruxas, vestidas com roupas longas e fechadas)". Eram figuras austeras, "com vestidos abotoados até o pescoço, cabelos presos e... *óculos*" (Louro, 2003, p. 105 – *grifo da autora*). Os trajes deveriam ser, na medida do possível, 'assexuados', afastando quaisquer 'marcas' da sexualidade feminina. A aparência 'seca' e controlada, "poderia esconder [...] um 'enorme coração', uma 'infinita bondade'" e a demonstração e afeto para com os/as estudantes deveria ser "rigidamente administrada e controlada" (Louro, 2003, p. 105).

Os argumentos aqui reunidos nos possibilitam associar discursividades históricas sobre maternidade, docência e gênero à narrativa proposta pela escritora *J. K. Howling* para a personagem *Minerva Mcgonagall*. Ela apresenta características como ser reservada, prudente e forte. Espera-se que, por ser mais experiente, ela seja um modelo para as meninas de *Hogwarts*. Para isso, sua inteligência e compromisso com as normas devem prevalecer sobre qualquer outro elemento. Assim, a maternidade parece não ter sido uma escolha de *Minerva*, mas está vinculada a uma exigência de seu papel como professora e orientadora dos/as estudantes. As tentativas de protegê-los/as em diversas ocasiões, a preocupação com seu bem-estar e até a quebra de algumas normas para beneficiá-los/as, mostra como a personagem assume essa posição materna. Além disso, os filmes parecem ressignificar a imagem clássica da bruxa que está presente nos contos de fadas e outras produções culturais, contrastando-a com a figura materna e docente, construída socialmente (Badinter, 1985). De uma mulher monstruosa, cruel, de sexualidade ambígua e promíscua, que faz maldades, transfigura e mata crianças, as novas bruxas, na saga *Harry Potter*, apresentam formas híbridas, que conjugam elementos dos trajes tradicionais e das habilidades mágicas com elementos humanizados, alguns dos quais se desdobram de discursos que essencializam e estereotipam uma 'experiência feminina' e outros advindos dos debates feministas que pluralizam as performances de gênero no contemporâneo.

Para finalizar: ser ou não ser? Eis a questão?

Ao longo do artigo procuramos delimitar algumas das imagens da bruxa e recuperar parte dos aspectos históricos, culturais e midiáticos nos quais essa personagem se apresenta. Isso nos possibilita 'rachar' as narrativas que pretendem capturar e cristalizar essa imagem, anunciando sua função pedagógica e performativa – 'fazem algo' com as pessoas – e relacionando-a com questões de gênero que persistem no tempo histórico, entre continuidades e rupturas. Retomando Judith Butler (2003),

colocamo-nos a pensar que as pedagogias dos artefatos que nos apresentam, de múltiplos modos, a bruxa, enquanto uma figura feminina ora acolhida, ora rechaçada, está envolvida com as práticas socioculturais de regulação do gênero.

Então, ser ou não ser uma bruxa? A função pedagógica da bruxa, como figura moralizante e doutrinária, veio cumprindo, ao longo do tempo, seu papel de ensinar às meninas e às mulheres o que elas podem/devem ser e o que não podem/devem ser. A questão é que, se gênero é menos uma 'essência identitária' e mais algo que se faz consigo mesmo/a, a figura da bruxa pode nunca ter sido garantia da moralidade pretendida. Mas ela cumpre seu papel amedrontador, vagando como um fantasma, para lembrar as implicações de 'fabricar' certo gênero. Cumpre, também, o papel de anunciar liberdades e insubmissões. Supondo, com Butler (2003), que a categoria 'mulher' é um termo em processo, nunca finalizado, aberto a intervenções e ressignificações. A bruxa, por meio dos artefatos culturais, pode suscitar 'encantos' com diferentes (e até divergentes) posições de sujeito. Como é o caso da bruxa *Minerva Mcgonagall* da saga *Harry Potter*: uma bruxa maternal e abnegada professora.

Os filmes da saga *Harry Potter* retomam e multiplicam múltiplos modos de imaginar uma bruxa. Misturando elementos clássicos ligados às histórias sobre magia com elementos sociais comuns ao nosso tempo – *Hogwarts* é uma escola que, em muitos aspectos, se assemelha às escolas modernas –, esses produtos audiovisuais apresentam bruxas de diferentes gerações, classes sociais, raças e etnias, embora não as apresente do mesmo modo. Por exemplo, das personagens centrais, nenhuma é negra. Há bruxas estranhas e más, como *Bellatrix Lestrange*; há bruxas pacíficas donas de casa, como *Molly Weasley*; há bruxas sábias, sisudas e sérias, como *Minerva Macgonagall*; e há bruxas corajosas e inteligentes, como *Hermione Granger*. São múltiplas formas de apresentação e ressignificação das bruxas e múltiplas relações educativas possíveis que se apropriam de saberes e valores das feminilidades contemporâneas.

Nas sociedades pedagógicas contemporâneas (Camozzato, 2018) pode ser oportuno nos questionarmos sobre essas práticas

que articulam os sujeitos aos saberes, investem sobre suas vidas, governando-os a partir de forças pedagógicas cada vez mais plurais, cambiantes e mutáveis. As mídias e os diversos artefatos culturais "atuam nesse limiar entre as produções dos modos de ver e dizer, dos modos de atuar sobre si", para ser sujeito das pedagogias que eles acionam "na tentativa de produzir uma subjetividade" (Camozzato, 2018, p. 118). Mais que uma possibilidade, trata-se de um imperativo: ensinar a ocupar as diferentes posições de sujeito e ensinar modos de se movimentar por essas posições, estendendo-se para todos os âmbitos da vida. Aqui reside a relevância de colocarmos em discussão a cultura da mídia (Kellner, 2001), o cinema, as séries, os vídeos, as plataformas de *streaming* e todos os demais produtos audiovisuais que estão implicados nesse imperativo contemporâneo.

Referências

BADINTER, Elisabeth. **O mito do amor materno**: Um amor conquistado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARSTOW, Anne L. **Chacina de Feiticeiras**: uma revisão histórica da caças às bruxas na Europa. Tradução Ismênia Tupy. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

BASTOS, Rodolpho A. S. M.; NOGUEIRA, Joana R. Estereótipos de gênero em contos de fada: uma abordagem histórico-pedagógica. **Dimensões**, Vitória, v. 36, jan.-jun. 2016, p. 12-30. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/13864. Acesso em: 25 mar. 2025.

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

CAMOZZATO, Viviane C. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 107-119, jan./abr. 2018. Disponível

em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3232. Acesso em: 11 jan. 2025.

CARTER, Angela. **103 contos de fadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpos e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 132-158.

HUTTON, Ronald. **Grimório das Bruxas**. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2021.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

LAROCCA, Gabriela M. **Do *Malleus Maleficarum* ao cinema de horror**: a tradição do mal feminino e da mulher-bruxa em filmes da década de 1960. 395 p. Tese (Doutorado em História). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72570. Acesso em: 23 mar. 2025.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-86.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTINS, Maria Cristina. "E a bela dançou...": subvertendo o belo feminino dos contos de fadas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 351-363, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.

scielo.br/j/ref/a/kgxCSDGb5b6cMM9fDpm6Ldh/. Acesso em: 25 mar. 2025.

OLIVEIRA, Amanda. Por que as bruxas são consideradas ícones do movimento feminista? **Capricho**, 30/10/2019. Disponível em: https://capricho.abril.com.br/comportamento/por-que-as-bruxas-sao-consideradas-icones-do-movimento-feminista/. Acesso em: 05 jul. 2025.

RUSSELL, Jeffrey B.; ALEXANDER, Brooks. **História da Bruxaria:** feiticeiras, hereges e pagãs. São Paulo: Aleph, 2019.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 137-150, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/3wSKqcsySs8ZV4rHM63K8Lz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 mar. 2025.

SILVA, Jussara de S. Lima da. **Femina Revelio: Bellatrix, Hermione e Minerva e as representações da mulher/bruxa na saga cinematográfica de Harry Potter**. 2022. 199 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/items/4179c9b4-bbf5-44ea-bdab-08d412d6f716. Acesso em: 08 abr. 2025.

ZORDAN, Paola B. M. B. G. Bruxas: figuras de poder. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13 n. 2, p. 331-341, mai./ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/HqZwyqV5PwdyYL5Pz5bnLBG/. Acesso em: 23 mar. 2025.

PEDAGOGIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM "AS HISTÓRIAS DE MARIA"

Joanalira Corpes Magalhães[1]
Juliana Lapa Rizza[2]
Paula Regina Costa Ribeiro[3]

> *[...] podemos pensar que um professor ou uma professora precisa aprender a reconhecer pedagogias dentro e fora da escola, precisa saber "ler" determinadas propostas culturais em termos curriculares, precisa saber identificar a presença de recursos didáticos em artefatos culturais* (Seffner, Figliuzzi, 2011, p. 46).

Iniciamos essa escrita mobilizadas pela provocação de Fernando Seffner e Adriza Figliuzzi em um dos seus escritos, em que buscaram problematizar as pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo em artefatos culturais. A constituição enquanto docente, desde a formação inicial até a formação continuada, é permeada por um movimento que se renova constantemente e que visa pensar estratégias para movimentar então o processo de ensinar e aprender. No entanto, quando falamos, enquanto professoras/es, em processo educativo e/ou

[1] Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Professora do PPG em Educação em Ciências. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese). E-mail: joanaliramagalhaes@gmail.com.
[2] Pós-Doutorado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – Furg e Professora do PPG em Educação em Ciências. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese). E-mail: rizzalapajuliana@gmail.com.
[3] Pós-Doutorado em Educação pela Escola Superior de Educação de Coimbra/Instituto Politécnico de Coimbra. Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande – Furg e Professora do PPG em Educação em Ciências. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese). E-mail: pribeiro.furg@gmail.com.

processo de ensino e de aprendizagem, o que acaba vindo à mente são as experiências vivenciadas em espaços, produzidos socialmente, como espaços formais em que a educação acontece, ou seja, na escola e na sala de aula.

Fernando e Adriza, por sua vez, nos convidam, ao assumirmos essa posição de professoras/es, que possamos "reconhecer pedagogias dentro e fora da escola" (2011, p. 46), mas afinal de contas, o que isso significa? Reconhecer que existem pedagogias tanto dentro quanto fora da escola significa dizer que os processos de ensinar e aprender não acontecem apenas nos espaços formais de educação, como a escola ou a sala de aula, por exemplo. Por isso, então, é que a epígrafe que dá início a essa escrita apresenta um convite às professoras e aos professores para que possam olhar para as diferentes produções culturais enquanto potentes disparadores do pensamento, integrando e até mesmo tensionando o currículo[4] escolar.

Essas produções a que estamos nos referindo aqui são entendidas como artefatos culturais, ou seja, são várias produções que são resultado de um processo de construção cultural, tais como músicas, filmes, videoclipes, séries, desenhos animados, entre outras. Entretanto, a discussão que buscamos tecer é que:

> […] esses artefatos culturais também têm sido objeto de discussão possibilitando ampliar o entendimento de que vários são os espaços formais e não formais que possuem uma pedagogia, sendo assim, tal como a educação, as demais instâncias culturais são pedagógicas, ou seja, não são apenas artefatos de informação ou entretenimento, mas formas de conhecimento que interpelam os sujeitos (Magalhães, 2014, p. 175-176).

[4] Cabe destacar que estamos entendendo o currículo enquanto um conjunto articulado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e os seres do mundo (Silva, 2008).

Nessa direção, trata-se de ampliar o processo de pedagogização para além dos muros das escolas e salas de aula, "é entender que essas pedagogias estão presentes nos diferentes espaços em que transitamos, bem como também nas múltiplas produções com as quais temos acesso" (Amaral; Caseira; Magalhães, 2017, p. 123). Dentre as possibilidades de interlocução, entendendo a potencialidade dos artefatos culturais, nosso foco, nessa escrita, está centrado nas discussões que permeiam os gêneros e as sexualidades, afinal as pedagogias presentes nessas produções vão ensinando modos de ser homem e mulher na nossa sociedade, assim também como modos de experienciar e viver a sexualidade. O que é corroborado por Marlécio Maknamara (2025, p. 183) "Um artefato cultural exerce pedagogia quando se dá a ver, ensinando formas de sentir, perceber, significar e compor com as coisas de seu tempo".

Para tanto, nossa proposta nesse texto é apresentar e problematizar três livros infanto-juvenis – Histórias de Maria: escola (Ribeiro; Magalhães; Rizza, 2016), Histórias de Maria: famílias (Ribeiro; Teixeira; Kornatzki, 2017) e Histórias de Maria: infâncias (Ribeiro; Varela, 2018) – produzidos pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - Gese, da Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Estamos entendendo esses 3 livros como artefatos culturais que possuem um currículo de gênero e sexualidade, como nos coloca Marlécio Maknamara (2020, p. 69).

Assim, tais produções apresentam e produzem discussões acerca das questões de gênero e sexualidade em interface com a escola e também com as infâncias e as constituições familiares. E foram produzidas a partir dos pressupostos dos Estudos Culturais pós-estruturalistas e no entendimento de que os corpos, as sexualidades e os gêneros são construções históricas, sociais e culturais articuladas com as dimensões de classe e de raça/etnia. Assim, suas configurações se constituem na correlação de elementos sociais presentes nas famílias, na medicina, na educação, na religião, nas políticas públicas, entre outros espaços educativos.

No texto, vamos, num primeiro momento, apresentar os 3 livros e, após, buscaremos problematizar as pedagogias de gênero e sexualidade, buscando discutir o quanto o que está expresso nesses livros é uma das possibilidades de rompimento com as normas instituídas, pensando acerca da forma como vamos sendo produzidos/as a partir das marcas de gênero e de sexualidades inscritas em nossos corpos. Finalizamos tecendo algumas considerações sobre a potência desses artefatos culturais enquanto espaços que "procuram estimular sensações, favorecer percepções e proporcionar aprendizagens nos moldes de uma cultura, concorrendo para processos de subjetivação" (Makinamara, 2025, p. 183).

Apresentando as histórias de Maria

As histórias narradas nos livros que compõem a trilogia "Histórias de Maria" emergiram nos diversos espaços que o Gese tem trilhado ao longo dos seus 23 anos de atuação, bem como nos estudos e pesquisas do grupo que apontam para uma produção de materiais para o público infanto-juvenil, muitas vezes centrada numa visão biologicista, higienista, binária e cisheteronormativa. Para Paula Ribeiro *et al.* (2022, p. 218):

> Ao longo desses anos, em que temos promovido ações vinculadas ao Gese no que tange às questões de corpos, gênero e sexualidade, foi possível perceber o quanto há uma escassez de materiais didáticos pedagógicos que tenham como foco de debate esses temas no espaço escolar. Mobilizadas/os por essa ausência e/ou por nos depararmos, na maioria das vezes, apenas com materiais que estão alicerçados em métodos contraceptivos, cuidados com o corpo, gravidez na adolescência; ou seja, que privilegiam apenas alguns discursos acerca dos corpos, do gênero e da sexualidade como legítimos. Assim, o Gese teve a preocupação de produzir alguns materiais – livros, DVD, revista – que pudessem subsidiar a prática pedagógica de profissionais da educação e interessados/as em discutir temáticas que trazem à tona temas contemporâneos, como as diferentes configurações familiares, a diversidade sexual e de gênero, a

> cidadania LGBTI+, a fim de possibilitar que essas temáticas sejam (re)significadas, (re)construídas, (re)configuradas, (re)inventadas, potencializando múltiplas aprendizagens.

Assim, o grupo, ao longo da sua trajetória, tem buscado atuar, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, que constitui a universidade, tecendo discussões acerca das questões de gênero e sexualidade nos diferentes espaços educativos[5]. São debates que acontecem nas empresas, com coletivos de trabalhadoras/es que atuam em diferentes âmbitos, na formação inicial e continuada de professoras/es, que essas histórias surgem.

Maria é uma personagem criada pelo coletivo de pesquisadoras/es e professoras/es que integram o Gese e é ela quem dá vida às histórias vividas em diferentes municípios do estado do Rio Grande do Sul, em diferentes estados e até mesmo em diferentes países. Sim, as histórias que tratam da escola, das famílias e das infâncias foram vividas por sujeitos de diferentes partes do mundo e compartilhadas nos momentos em que o Gese esteve promovendo debates acerca das questões de gênero e sexualidade.

Sendo assim, trata-se de histórias, como gostamos de denominar, baseadas em "fatos reais", com personagens e alguns enredos modificados, a fim de garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos. Além disso, é importante destacar que esses materiais são destinados ao público infanto-juvenil e devem ser trabalhados a partir de uma intencionalidade pedagógica. Ou seja, a partir de uma proposta em que o debate das questões de gênero e sexualidade não aconteça de forma pontual, em uma palestra ou um momento de formação, ou ainda apenas em alusão a alguma agenda específica do debate (por exemplo, dia internacional das mulheres e dia internacional dos direitos humanos), mas sim, que a instituição escolar possa entender que a escola é um espaço sexualizado e generificado. Sendo assim, esses livros aqui

[5] Estamos entendendo que todos os espaços em que transitamos são educativos e não somente a escola, tendo em vista que esses espaços possuem pedagogias as quais vão nos interpelando, produzindo assim nossa subjetividade.

apresentados buscam construir possibilidades de abordagens dessas temáticas, entendendo o quanto elas atravessam a escola e a prática pedagógica dos/as professores/as.

Embora saibamos que gênero e sexualidade são componentes que constituem o currículo, seja pelas discussões que pulsam no contexto escolar, seja pelas políticas públicas que orientam que esse debate aconteça nas escolas, sabemos também os embates para a promoção de uma educação para a sexualidade nas salas de aula das professoras e professores e na escola, como um todo. Percebemos isso de forma mais intensa nos últimos anos, com a proliferação do movimento antigênero, que tem reiterado que: "só existem 2 sexos, homem e mulher", "azul para meninos e rosa para meninas", "que os filhos recebam a educação moral e religiosa que esteja de acordo com suas convicções". Para Lara Pereira, Paula Ribeiro e Juliana Rizza (2020, p. 118):

> Discursos como "confundir as crianças", "ensinar que isso é normal" ou "influenciar a ser gay", entre outros, causam incômodo em estudiosas/os de gênero que compreendem gênero e sexualidade como construções históricas e culturais. [...] Ou seja, ao defender que construímos o gênero a partir da cultura e do momento histórico que estamos vivenciando, possibilitamos refletir sobre os diferentes modos de ser homens e mulheres, não afirmamos que meninos e meninas podem "escolher" seu gênero, mas sim possibilitamos que seja pensado a respeito das muitas formas de vivenciar o gênero, as quais estão para além da materialidade biológica.

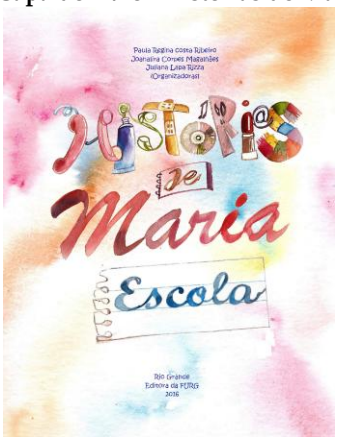
Sendo assim, é importante que as professoras e os professores, ou ainda as famílias, já que estamos falando de diferentes espaços educativos em que os livros podem circular, conheçam os materiais e então possam dialogar com as crianças sobre os temas que ali estão expressos, tais como: brincadeiras não têm gênero; práticas esportivas não têm gênero; cores não têm gênero; que existem diferentes expressões de sexualidade e configurações familiares, entre outras discussões.

A seguir, então, apresentamos uma breve sinopse dos livros que compõem "As Histórias de Maria".

Histórias de Maria: escola[6]

As histórias de Maria, nessa obra, se passam na escola em que ela estuda. Junto de suas/seus colegas e da professora Fafá, as situações vivenciadas por Maria – seja na sala de aula, na hora do recreio ou junto da família, ou ainda em uma festa de aniversário de uma de suas colegas de turma –, acabam sendo disparadores para a promoção de uma educação para a sexualidade no espaço escolar (figuras 1 e 2). Essas histórias narradas por Maria são endereçadas para crianças que estão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ou que estejam nessa faixa etária, caso o contato com o livro não aconteça por meio da escola) e possibilitam que discussões sobre as questões de gêneros, sexualidades, preconceitos e formas de violência estejam presentes em diálogos realizados junto a essas crianças.

Figura 1 – Capa do livro "Histórias de Maria: escola"



Fonte: Arquivo do Gese.

[6] A versão digitalizada desse livro está disponível no Repositório Institucional da FURG, no endereço: http://repositorio.furg.br/handle/1/6558, para ser acessada e baixada de forma livre e gratuita.

Figura 2 – Fragmentos do livro "Histórias de Maria: escola"



Fonte: Arquivo do Gese.

Histórias de Maria: famílias[7]

As histórias de Maria, narradas neste livro, têm como foco discutir acerca das famílias e envolve o professor Rogério e o projeto que Maria e suas/seus colegas de aula vêm desenvolvendo, intitulado Projeto de Educação para a Sexualidade – Famílias. Em suas vivências, Maria vai descobrindo sobre as múltiplas formas de as famílias se organizarem e que a família dela é apenas uma das tantas formas de constituição familiar. Além da escola e da sua família, Maria compartilha algumas situações da família de sua prima Marta. Essas histórias também são endereçadas às crianças que estão cursando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ou que estejam nessa faixa etária, caso o contato com o livro não aconteça por meio da escola) e possibilitam a discussão de temas como: as múltiplas configurações familiares, adoção, gêneros e sexualidades (figuras 3 e 4).

[7] A versão digitalizada desse livro está disponível no Repositório Institucional da FURG, no endereço: http://repositorio.furg.br/handle/1/7184, para ser acessada e baixada de forma livre e gratuita.

Figura 3 – Capa do livro "Histórias de Maria: famílias"



Fonte: Arquivo do Gese.

Figura 4 – Fragmentos do livro "Histórias de Maria: famílias"



Fonte: Arquivo do Gese.

História de Maria: infâncias[8]

No livro Histórias de Maria: infâncias, Maria compartilha vivências que se passam na sua família, mais especificamente, na escola de balé em que ela e seu irmão Carlos fazem aulas. Essas histórias vão discutindo a forma como as infâncias vêm sendo produzidas, permeadas pelas normas e regras sociais de gênero, as

[8] A versão digitalizada desse livro está disponível no Repositório Institucional da FURG, no endereço: http://repositorio.furg.br/handle/1/7655, para ser acessada e baixada de forma livre e gratuita.

quais vão delimitando, já desde muito cedo, o que é socialmente permitido e proibido para meninos e meninas. Esses modos de ser e estar são discutidos nessa obra a partir da escola, da mídia e de outros espaços sociais. Esse debate sobre as infâncias tecido por Maria também tem como foco as crianças que estão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ou que estejam nessa faixa etária, caso o contato com o livro não aconteça por meio da escola) e traz à tona o debate sobre brincadeiras, brinquedos, roupas, danças, profissões e esportes (figuras 5 e 6).

Figura 5 – Capa do livro "Histórias de Maria: infâncias"



Fonte: Arquivo do Gese.

Figura 6 – Fragmentos do livro "Histórias de Maria: infâncias"



Fonte: Arquivo do Gese.

As histórias de Maria foram então produzidas de forma física, sendo impressos alguns exemplares dessas obras. Além disso, os livros também estão disponíveis no Repositório Institucional da FURG, para serem acessados e baixados de forma livre e gratuita. No entanto, com o uso das tecnologias da informação e comunicação e, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da FURG, surgiu a possibilidade de gravar essas histórias e então disponibilizar no canal de *Podcast* "GESE"[9]. Essa ideia emerge com o objetivo de que esse artefato cultural, que tem como foco a promoção de uma educação para a sexualidade, possa estar disponível de forma ampla e de fácil acesso para profissionais da educação, mães, pais, tias, tios, avós, avôs, irmãs, irmãos, entre outras pessoas que tenham interesse.

Esse canal de *podcast* foi criado para fins educativos, bem como para expressão cultural, e possui também um caráter experimental. A radioweb experimental produz e publica materiais produzidos por docentes, estudantes e técnicas/os da universidade e também colaboradoras/es que desejam tornar pública a sua produção ou transpor a sua produção para um outro formato, como ocorreu com as histórias de Maria.

Tanto o livro que trata da escola, como o que aborda a família, ou ainda o que discute as infâncias, também possuem pedagogias, ou seja, vão nos ensinando algumas atitudes e comportamentos, mas a partir do que denominamos como brechas/fissuras nas normas sociais, as quais são cultural e historicamente produzidas. As histórias de Maria, então, de alguma forma, acabam possibilitando a emergência de outras formas de pensar e agir na contemporaneidade, abrindo brechas para outros modos de ser e estar no mundo, para outras existências possíveis. Nessa direção, são essas possibilidades outras que apresentamos a seguir.

[9] O canal de *podcast* "GESE" está disponível no link: https://salapodcast.furg.br/podcast/65-gese-grupo-de-pesquisa-sexualidade-e-escola.

Histórias de Maria: as pedagogias de gênero e de sexualidade em foco

> [...] necessidade de transformar a mim mesma, de lutar, vontade de viver, força para sair por aí *cavando possíveis* com meu desejo de construir uma escola, uma universidade, uma cidade, um país, um mundo melhor para ela e para todos/as de sua geração viverem (Paraíso, 2018, p. 9-10).

As palavras de Marlucy Paraíso são fonte de inspiração, mas não somente de inspiração poética. Pensar na possibilidade de *cavar possíveis*, como ela nos convida, mas tendo como foco o espaço da escola, foi o que mobilizou o Gese para a produção dos três livros apresentados nesse texto. Esses artefatos se constituem como espaços de criação e ruptura nos modos de entender, produzir e viver os gêneros e as sexualidades. Trata-se da possibilidade de rompimento com o que vem sendo apresentado, ou seja, com as normas sociais, históricas e culturais para o que é de menino e de menina, por exemplo; ensinando assim, ou melhor, abrindo brechas para outros modos de ser e estar no mundo, para outras existências possíveis.

Nessa direção, criar outros possíveis no debate sobre as questões de gênero e sexualidade é buscar, de alguma forma, um alargamento do currículo, ou seja, olhar para debates/assuntos que muitas vezes se encontram às margens, não sendo considerados como componentes desse currículo. As histórias de Maria, então, constituem-se a partir desse desejo de criação de possíveis pelo Gese. O olhar para a escola para as famílias e para a produção das infâncias, debates presentes nas histórias compartilhadas por Maria, possibilita rompimentos com as normas cisheteronormativas, com os binarismos, com o determinismo biológico, com o discurso da família nuclear como única forma de constituição familiar, promovendo os diferentes modos de produzir e viver as infâncias no que tange às questões de gênero, entre outras pautas e debates que

podem emergir a partir da leitura dos livros, bem como nas interlocuções tecidas na escola.

Nesse movimento criativo, afinal, o que os livros podem ensinar com relação a gênero e sexualidade?

O primeiro livro que compõe a coletânea é **Histórias de Maria: escola.** Nessa obra, buscamos "cavar alguns possíveis" para a discussão das questões de gêneros, sexualidades, preconceitos e formas de violência. São histórias que emergem na família de Maria, que chegam até a escola e movimentam o debate da educação para a sexualidade em um projeto desenvolvido na turma da personagem. A narrativa inicia com Maria explicando que, no primeiro dia de aula, após se apresentar e contar a história de seu nome, a professora Fafá propôs como tarefa para a aula do dia seguinte que os/as colegas apresentassem a história de seu nome. Nesse movimento, a personagem Luanna conta para a turma que escolheu seu nome e alguns/algumas colegas não entendem como ela conseguiu escolher seu nome. Luanna é uma estudante que se reconhece como trans.

A partir da história de Luanna, outras situações, tais como: o impedimento da aluna por outros/as estudantes da escola de utilizar o banheiro do gênero com o qual se reconhece; o fato de as meninas serem impedidas pelos meninos de jogar futebol; a música tocada no aniversário de uma das personagens, cuja letra "ensina" modos de ser homem ou mulher; dentre outras situações e contextos, mobilizam o debate sobre as questões de gênero.

O livro busca evidenciar, a partir de situações do cotidiano escolar, a importância da educação para a sexualidade na escola e em diferentes espaços educativos. Essas discussões são fundamentais para garantir inclusão, respeito à diversidade/ diferença e a construção de um ambiente escolar mais acolhedor. Conforme Juliana Lapa Rizza e Paula Ribeiro, é importante

> [...] possibilitar que as discussões estejam em um documento legal, que fornece diretrizes para a educação e sobre o qual serão produzidos os planos municipais de educação das escolas

> brasileiras, é fazer com que a escola repense essas concepções de gênero e promova práticas pedagógicas que visem, efetivamente, a inclusão, a minimização da violência e da discriminação a grupos sociais minoritários, entre outros aspectos (2017, p. 66).

Desta forma, o livro, enquanto um artefato cultural para a promoção de uma educação para a sexualidade na escola e nos diferentes espaços educativos, possibilita a disseminação de conhecimento com relação às temáticas, de forma que as famílias, por exemplo, acessem as histórias e as utilizem para estabelecer o diálogo sobre a temática no âmbito familiar, bem como a escola crie espaços de diálogo e aprendizagens com as crianças a fim de que possam pensar sobre as suas histórias e as histórias de Maria.

No livro **Histórias de Maria: famílias**, queríamos acionar a discussão do conceito de famílias e problematizar a família branca, heterossexual e cristã, as múltiplas configurações familiares e seus modos de constituição, os sobrenomes das famílias, ou seja, desejávamos cavar outras possibilidades de discutir essa instância social. Como nos coloca Luciana Kornatzki (2019, p. 17):

> Em cada momento de encontro do grupo[10], discutíamos sobre a ampliação do conceito de família em diversas instâncias, assim como sobre o embate que esta ampliação passava a enfrentar por grupos em defesa do conceito de família apenas em sua acepção nuclear, biológica e matrimonial. Passamos então a problematizar este conceito contemporâneo como diferentes arranjos familiares que se constituem a partir de relações de afeto, responsabilidade, partilha, companheirismo, de forma a ensejar sua construção histórica e cultural, em articulação também à própria produção da família.

Assim, queríamos, com o livro, criar outros possíveis, além dessa "acepção nuclear, biológica e matrimonial", desejávamos tensionar o conceito de família como um campo de luta política

[10] A autora, nesse fragmento, ao falar do grupo, refere-se ao Gese e seus momentos de encontro, estudo e debate.

ligado ao cristianismo e à defesa da família nuclear patriarcal, queríamos inventar outras saídas para um currículo escolar que geralmente aponta uma única forma de constituição familiar. Pretendíamos, como aponta Marlucy Paraíso (2017, p. 12), "alargar os limites do possível no currículo", pois, segundo a autora, "os possíveis não estão aí à nossa espera para serem selecionados e ensinados." Eles precisam ser criados, sabendo que não se cava possíveis sem um trabalho sobre nós mesmas".

O livro "Famílias" era a possibilidade de construirmos outras pedagogias de gênero e sexualidade e criar outras formas de pensar família e casamento não como realidades naturalmente associadas ao vínculo afetivo e sexual entre um homem e uma mulher. Para tanto, organizamos uma história em que o Prof. Rogério, novo professor da turma da Maria, daria continuidade ao Projeto Educação para a Sexualidade, que já era realizado na escola, com o tema famílias, a fim de explorar vários assuntos vinculados a esse tema.

Precisávamos, então, criar estratégias no livro para potencializar outras formas de perceber e significar as famílias. Uma das estratégias foi, a partir de fotos de várias famílias de estudantes, apresentar e discutir a multiplicidade de famílias: como matrimonial, informal, monoparental, homoparental, parental, natural, ampliada e substitutiva. Queríamos alargar o conceito de família a partir das histórias das crianças: Maria levou a foto de sua família, constituída por seus pais e seu irmão Carlos, e também a foto da família de sua prima Marta, que tinha 3 pais e uma mãe, visto que os pais de Marta eram divorciados – seu pai casou com um homem, constituindo um relacionamento homoafetivo; sua mãe também se casou, tendo um outro companheiro; a personagem Lívia menciona na história que tem 2 mães e um pai, e que uma mãe estava no céu, trazendo à tona um assunto pouco discutido que é a morte e a constituição de uma outra família. Ainda sobre as diferentes formas de constituição familiar, no contexto da história, outras crianças da turma de Maria apresentaram famílias formadas por mães solo e famílias que adotaram crianças e adolescentes.

O debate sobre as famílias presente nessa História de Maria também possibilita a discussão do direito à adoção por casais homoparentais e por pessoas solteiras, que se trata das famílias monoparentais. Além disso, o livro trata, a partir desse debate da adoção, a discussão sobre as certidões de nascimento, pois esse documento, ao longo dos anos, passou por mudanças, como a possibilidade de registro de crianças nascidas por técnicas de reprodução assistida e a filiação homoparental. Nas certidões mais antigas, era necessário colocar o nome do pai, da mãe e dos avós maternos e paternos. Hoje, a certidão solicita filiação, assim é possível realizar outras formas de registro, tais como: dois pais, duas mães, uma mãe e responsável socioafetivo.

Outro debate possível nessa História de Maria, através da personagem Lúcia Filha, é acerca dos nomes e sobrenomes. Geralmente, conhecemos homens que têm junto aos seus sobrenomes os agnomes Filho, Neto, Sobrinho ou Júnior, mas pouco sabemos de mulheres que trazem em seus nomes esses marcadores, o que vai ensinando como o patriarcado está presente também na constituição das famílias e da tradição cristã, vinculando aos nomes do pai, do avô ou do tio.

Por fim, a história encerra com a festa das famílias na escola de Maria. Trata-se de outra estratégia potente para repensarmos as festividades de Dia das Mães e Dia dos Pais, abrindo brechas e criando possíveis para acionarmos o conceito de família "como união de pessoas por laços de afeto, de compromisso mútuo, de responsabilidade e que residem ou não na mesma casa" (Kornatzki, 2019, p. 150).

No livro **Histórias de Maria: infâncias**, outras histórias passam a ser narradas por Maria, mas dessa vez, seu irmão Carlos também assume um lugar de protagonista nas tramas da terceira obra dessa trilogia. O foco é o debate acerca das infâncias e, para isso, as situações se passam na escola de Carlos; na família de Maria e Carlos; em uma escola de balé; na praça com um grupo de crianças e também na escola de Maria.

Carlos, irmão de Maria, é um menino que está na Educação Infantil e adora dançar balé, tanto que ele faz aulas de balé em uma escola de dança. No entanto, em uma sociedade como a nossa, marcada pelos binarismos sociais, os quais vão produzindo e determinando o que é possível e permitido de ser vivido por meninos e meninas, fazer balé causa mais do que um estranhamento nas crianças que estão na sala de referência do Carlos, na Educação Infantil. Fazer balé gera preconceito, discriminações e processos de exclusão, afinal: "Corpos de crianças ambíguos, híbridos e que destoam da norma sexual, instituída como um dos fios condutores do desenvolvimento humano, são alvos de atenção, controle e conserto" (Salgado; Martins-Garcia, 2018, p. 118).

Brincar de boneca, jogar futebol e usar roupa rosa ou azul são algumas das histórias que Maria e Carlos compartilham nessa obra para que então possamos discutir as diferentes formas das crianças produzirem e viverem as infâncias. Além disso, o professor da Maria, o Prof. Rogério, ao propor às crianças um trabalho de história, com entrevistas para os familiares das crianças, nos ajuda a entender como, ao longo dos anos, a forma como produzimos as masculinidades e feminilidades foi sofrendo modificações, movimento esse que é possível ser percebido na narrativa de Carlos, ao dançar balé, ou no gosto da Manu pelo futebol, ou ainda quando Anita menciona que queria comprar meias coloridas, mas menos rosa, afinal, ela não gosta de rosa.

Carlos e as outras crianças que compartilham suas histórias nos possibilitam pensar acerca da produção das múltiplas infâncias. A partir de algumas afirmações, tais como: não existe cor, roupa, acessórios, brinquedos e brincadeiras para meninos e meninas, e que tudo isso é para crianças, independente do gênero, as Histórias de Maria: infâncias vão tecendo algumas rupturas, abrindo brechas para outras existências possíveis. Assim, mobilizar esse debate sobre as questões de gênero "com crianças, é justapor um modelo de escola engessado na ótica da moralidade, da disciplina e do controle sobre a infância" (Pereira; Ribeiro; Rizza, 2021, p. 363).

Finalizando... mas sem finalizar

> Assim, resistir, propor novos (des)propósitos, questionar, duvidar, às vezes recuar, recomeçar novamente, pensar em novas estratégias (Xavier Filha, 2018, p. 102).

Com as palavras de Constantina Xavier Filha, chegamos ao final dessa escrita, contudo é importante destacar que se trata de uma finalização, mas sem finalizar, já que outros dizeres podem surgir a partir das Histórias de Maria aqui apresentadas. Aliás, é esse o nosso desejo ao escrever que outros debates e estratégias para tecer discussões acerca das questões de gênero e sexualidade, mobilizadas por esses artefatos culturais aqui apresentados, possam emergir, acionando dúvidas, propósitos outros, questionamentos e até mesmo recuos para começos e recomeços.

As Histórias de Maria, tanto as que têm como foco a escola e as famílias, quanto as que abordam as infâncias, foram produzidas a partir de fatos. Gostamos de dizer que são: Histórias Baseadas em Fatos Reais! As andanças do Gese, nos movimentos de formação inicial e continuada de professores/as, através da extensão universitária, é que nos possibilitaram conhecer a história do Carlos, por exemplo, que era um menino que estava na Educação Infantil, e que dizia gostar de dançar balé, mas para poder existir e resistir nesse mundo, ele dançava balé de botas.

Essas e as outras histórias que compõem essa trilogia, bem como as outras histórias que são narradas em outras escritas e ainda aquelas que guardamos nas nossas memórias, acabam por expressar o que Maria diz ao Carlos, quando ele pergunta se vai demorar muito para os amigos e as amigas da escola brincarem com ele de aula de balé. Maria responde então: "Não sei, Carlos, só sei que é importante que as pessoas se respeitem, é o que tenho estudado na minha escola" (Ribeiro; Varela, 2018, p. 20).

Para tanto, essas produções culturais são potentes estratégias para que, no espaço escolar ou ainda nos diálogos tecidos nas instituições familiares, possa se combater os preconceitos e as discriminações no

que tange às questões de gênero e sexualidade, possibilitando assim a emergência de outros modos de ser e estar na sociedade, bem como a promoção de uma educação para a sexualidade.

Assim, para que o respeito e os afetos possam estar presente nas relações entre as pessoas, garantindo todas as existências como possíveis, entendemos que é preciso a promoção de uma educação para a sexualidade que possibilite outras pedagogias de gênero e sexualidade nos currículos, a fim de abrirmos espaços para outras aprendizagens que envolvam as diferenças, as experiências, os desejos e as esperanças...

Referências

AMARAL, Caroline Amaral; CASEIRA, Fabiani Caseira; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Artefatos Culturais: pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos, gêneros e sexualidades. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 121-133.

KORNATZKI, Luciana. **O dispositivo da família e a constituição de subjetividades em membros de famílias homoparentais**. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande – Furg, Rio Grande, 2019.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Gênero e ciência: analisando alguns artefatos culturais. **Exedra: Revista Científica Esec**, Coimbra/Portugal, p. 170-191. 2014. Disponível em: https://exedra. esec.pt/? p=323. Acesso em: 14 de maio. 2025.

MAKNAMARA, Marlécio. Formação como subjetivação: docentes de ciências diante da cultura ecologista em espaços verdes urbanos. **Sisyphus. Journal Education**, v. 13, n. 01, p. 176-196. 2025. DOI: https://doi.org/10.25749/sis.38239.

PARAÍSO, Marlucy. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; SEFFNER, Fernando; VILAÇA, Teresa. **Corpo, gênero e sexualidade:** resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 7-27.

PEREIRA, Lara Torrada; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. A ofensiva antigênero e seus efeitos: Um projeto-experiência com professoras/es da Educação Básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 107-126, jan./abr. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1093 Acesso em: 15 de maio. 2025.

PEREIRA, Lara Torrada; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. Inventividades criativas de gênero e sexualidade em uma escola de Educação Infantil: espaços de resistência a partir de uma educação menor. **Instrumento: revista de estudos e pesquisa em educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 362-381, maio/ago. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/33830/ Acesso em: 19 de maio. 2025.

RIZZA, Juliana Lapa; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Produzindo olhares sobre a sexualidade em políticas públicas educacionais. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. Cap. 3, p. 53-70. Disponível em: http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7097/debates sequence=1. Acesso em: 31 mar. 2021.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIZZA, Juliana Lapa. **Histórias de Maria**: escola. Rio Grande: Ed. da FURG, 2016.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; TEIXEIRA, Filomena; KORNATZKI, Luciana. **Histórias de Maria**: famílias. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; VARELA, Cristina Monteggia. **Histórias de Mar**ia: infância. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018.

SALGADO, Raquel Gonçalves; MARTINS-GARCIA, Paula Fernanda. Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da Educação Infantil. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 112-124. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-451. Acesso em: 17 de maio. 2025.

SEFFNER, Fernando; FIGLIUZZI, Adrisa. Na escola e nas revistas: reconhecendo as pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo. **R. FACED**, Salvador, n. 19, p.45-59, jan./jun. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 247-258.

PEDAGOGIAS DO CURTA-METRAGEM 'A PRINCESA PANTANEIRA': SUBVERTENDO MODOS DE SER PRINCESA

Apolônia de J. Ferreira Silva[1]
Roney Polato de Castro[2]

Introdução

Encontramo-nos em um contexto de ampliação das compreensões sobre o que é educação. Nesse cenário, os estudos culturais em educação buscam analisar processos educativos em múltiplas instâncias, extrapolando o espaço escolar. Assim, as pedagogias dos artefatos culturais se tornam alvo de análises acerca dos modos como essas produções participam da construção dos sujeitos e de suas subjetividades. Filmes, livros, desenhos animados, programas de TV, músicas, brinquedos, entre tantos outros artefatos, fomentam a invenção de sentidos e de significados que circulam no nosso dia-a-dia e participam da produção de 'lentes' com as quais enxergamos o mundo. Acionamos o conceito de pedagogias culturais como ferramenta analítica para tratar dessas relações de ensino-aprendizagem que atravessam nosso cotidiano e possibilitam multiplicar os sentidos atribuídos à pedagogia (Andrade; Costa, 2015).

Diante dos inúmeros artefatos presentes em nosso cotidiano, neste trabalho, optamos por problematizar as pedagogias audiovisuais em torno da imagem da princesa, tendo como especial foco o curta-metragem 'A Princesa Pantaneira'. Essa seleção não é

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Professora substituta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: apoloniasilva13@gmail.com.
[2] Doutor em Educação (UFJF). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenador do Gesed. E-mail: roney.polato@ufjf.br.

fortuita, mas diz respeito às nossas relações pessoais e profissionais com esse artefato. Recentemente, ele fez parte de uma abordagem com uma turma do primeiro período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto, por meio da disciplina 'Formação, gênero e condição docente', lecionada por uma das autoras deste artigo. Em outras ocasiões, o mesmo filme foi utilizado em processos de formação continuada, ações de extensão e disciplinas de licenciatura na Universidade Federal de Juiz de Fora, sob coordenação do segundo autor deste texto. Além disso, o curta-metragem compõe as produções audiovisuais do projeto 'Brincar de fazer cinema com crianças', que vem sendo analisadas, pelo segundo autor, em um estágio de pós-doutorado em educação, sob supervisão da Prof.ª Dr.ª Constantina Xavier Filha (UFMS).

A fim de conduzir as nossas análises, tomamos como inspiração os estudos culturais e estudos de gênero de vertentes pós-estruturalistas e foucaultianas. Essa composição teórica nos inquieta a desestabilizar certezas e verdades culturalmente estabelecidas, entendendo a linguagem como produtora do mundo. Para Guacira Louro (2007, p. 241) escrever sob essa perspectiva "[...] significa resistir à pretensão de operar com a verdade. Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada.". Acionamos a perspectiva foucaultiana da problematização para colocar sob suspeita os modos como nos constituímos a partir dos discursos de gênero e de sexualidade que naturalizam posições-de-sujeito e fomentam certos modos de exercício das relações de poder. Assim, somos interpelados/as pelas imagens e sons em movimento e pelos recursos visuais, sonoros e de edição presentes no curta-metragem 'A Princesa Pantaneira', entendendo que a partir dele, é possível problematizar modos de constituição de sujeitos como mulheres e homens, meninas e meninos.

No âmbito das sociedades ocidentais contemporâneas, os processos de constituição de subjetividades nas relações com questões de gênero e sexualidade podem ser analisados como

pedagógicos, no sentido de que incitam os indivíduos a se tornarem sujeitos aos discursos, passando a governar as ações dos outros e a si mesmos. Enquanto construções socioculturais, gênero e sexualidade referem-se a essas maneiras de nos relacionamos com o outro e conosco mesmos/as. Desse modo, as imagens audiovisuais atuam como formas de nos vincularmos ao contexto histórico, cultural e social dos quais fazemos parte. Assim, como argumenta Guacira Louro (2000, p. 26), importa tomar como análise os modos como as diferenças sexuais e de gênero são construídas, como são valorizadas, "aquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto".

Os elementos a partir dos quais o curta-metragem se torna um artefato cultural, quer seja pela narrativa e o enredo da história, quer pelos recursos de imagem, sons, silêncios, cores etc., nos possibilitam pensar nos modos de endereçamento que estão em jogo ao assisti-lo. Conforme sugere Elizabeth Ellsworth (2001, p. 15) "[...] existe uma 'posição' no interior das relações e dos interesses de poder, no interior das construções de gênero e de raça, no interior do saber, para a qual a história e o visual estão dirigidos.". Há endereçamentos que o filme faz funcionar, pois se dirigem às posições-de-sujeito que ocupamos em dada sociedade e contexto histórico. Ao estabelecermos elos com as imagens audiovisuais e seus recursos, passamos a olharmo-nos de certos modos, em relações de negociação, assentimento ou recusa dos saberes e valores que esse artefato mobiliza. Assim, consideramos relevante problematizar as pedagogias de gênero e de sexualidade dos artefatos culturais. O curta-metragem 'A princesa pantaneira', como será possível acompanhar nas próximas seções deste texto, possibilita visibilizar as linhas enunciativas que ligam a narrativa sobre uma princesa 'diferente' e a imagem da princesa que povoa a cultura. O artefato, portanto, atua deslocando significados cristalizados de performances hegemônicas de gênero (Butler, 2003), entendendo que feminilidade e masculinidade não são

essências internas que afloram nos corpos, mas são modos da cultura inscrever significados nesses corpos.

Ao falar de cultura, em diálogo com os estudos culturais, como propõe Marisa Vorraber Costa (2005), operamos na tentativa de romper com concepções que hierarquizam produções culturais entre aquelas que seriam eruditas e clássicas e aquelas consideradas menores, por seu caráter de popularidade, ou menos importantes por se tratarem de mero entretenimento. Pensamos na cultura como um emaranhado de relações de significação atravessadas por jogos de poder (Silva, 2007), como práticas que podem subjetivar meninas, meninos, homens e mulheres a tornarem-se quem são, a construírem uma compreensão de si mesmos/as no mundo. Não apenas em relações de apropriação das narrativas hegemônicas, mas na produção de contranarrativas que disputam e tensionam os significados cristalizados e fabricam subjetividades menos formatadas.

Princesas e príncipes estão entre os personagens que mais se destacam nos contos de fadas e produções audiovisuais clássicas, como aquelas produzidas pelos estúdios Disney. A partir dessas histórias, podemos discutir uma série de elementos discursivos que dizem sobre feminilidades e masculinidades, amor romântico, casamento como sinônimo de 'final feliz' entre tantas outras estratégias de regulação das condutas. Em geral, essas histórias polarizam a luta entre o bem e o mal, atribuindo às princesas e aos príncipes características associadas ao primeiro polo. Por isso, teriam como 'prêmio' o final feliz. Quando consideramos a premência na produção de narrativas que provocam nossa fantasia e nossa habilidade de fabular pensamentos, sentimentos, emoções, atitudes e desejos, o foco recai sobre a franquia das princesas Disney, que, desde o início do século XX, vem transformando as histórias literárias de contos de fadas em produções audiovisuais de alcance global. O 'mundo encantado' das princesas se endereça às meninas nos filmes de animação e em um grande volume de produtos que carregam sua marca, entre brinquedos, livros, sites,

jogos, roupas, materiais escolares e produtos de higiene e beleza (Cechin, 2014; Machida; Mendonça, 2020).

Não é nosso objetivo analisar especificamente as animações dos estúdios Disney, mas destacar seu papel na produção da imagem da princesa e nos processos educativos de negociação e disputas que constituíram a produção do curta-metragem 'A Princesa Pantaneira'. A partir dessa imagem e do curta, podemos analisar discursividades que investem diferencialmente sobre meninas e meninos, mulheres e homens, contribuindo para naturalizar estereótipos associados aos gêneros. Ideais de beleza e comportamento, atrelados ao amor romântico, à branquitude, à juventude e à heterossexualidade são, de forma sutil, porém, eficaz, insistentemente ensinados, atuando na constituição de sujeitos e suas subjetividades. A visibilidade das princesas Disney, ampliada ao longo das últimas décadas pelo maior conglomerado de mídia e entretenimento do mundo, contribuiu, significativamente, para difundir uma visão normativa de feminilidade. Algumas das produções, como as histórias da Branca de Neve, da Cinderela e da Bela Adormecida, são associadas ao apelo para que as mulheres, após a Segunda Guerra Mundial, deixassem os postos de trabalho considerados masculinos e retornassem ao espaço doméstico (Machida; Mendonça, 2020).

Considerando essas proposições iniciais, organizamos este texto em duas seções analíticas. Na primeira, buscamos apresentar e discutir a ideia de 'princesa' que foi se tornando 'comum' a partir dos processos culturais que possibilitaram extrapolar o significado clássico associado à posição política na hierarquia familiar monárquica, funcionando como uma pedagogia cultural de gênero presente desde a infância. Na segunda seção analítica, nosso foco recai sobre o curta-metragem 'A Princesa Pantaneira' e suas pedagogias para deslocar as imagens cristalizadas e investir na produção de outras posições de sujeito.

A construção cultural da imagem de "princesa" e a subjetivação de meninas e mulheres

Diferentes histórias que compõem o repertório cultural dos últimos séculos vêm nos apresentando a figura da princesa como uma mulher a quem se outorga um título real em função de sua ligação hereditária ou matrimonial com uma dinastia real. Ou seja, a princesa tem vínculo com um núcleo familiar de um regime monárquico, podendo ser a filha do rei ou podendo incorporar o título ao se casar com um príncipe. Essa personagem vem povoando variadas produções, desde os clássicos contos de fadas, passando pela literatura infanto-juvenil e adulta, até as produções audiovisuais, como novelas, séries e filmes de diferentes gêneros. A inspiração para essas histórias é, notadamente, a realeza europeia, de modo que podemos associar a premência dessa imagem da princesa com os processos colonizadores a partir dos quais foram subjugadas outras regiões e povos do planeta. Nesses processos, o eurocentrismo se impôs sobre os povos colonizados como uma racionalidade que vem universalizando os saberes e os valores 'do colonizador europeu' como produtores de certas formas de subjetividade e certos padrões estéticos de beleza e saúde ligados a ideia de normalidade e branquitude (Sant'Ana, 2017; Carrera, 2021).

Na atualidade, para além da ficção, há princesas que compõem os reinados de países que conservam o regime monárquico como parte de sua organização política. Talvez o contexto de maior visibilidade relaciona-se com a monarquia britânica, frequentemente sob foco da mídia, por meio da qual inúmeras pessoas acompanham de perto os eventos relacionados à família real. Observa-se o fascínio e a curiosidade que esses eventos despertam no público, mantendo perspectivas histórias em que a realeza "continua sendo um espaço social idealizado que distingue a vida das pessoas pertencentes às classes mais abastadas em relação às classes menos favorecidas assim como nos séculos passados" (Cechin, 2014, p. 138). O cotidiano da realeza britânica na mídia "é retratado em casas luxuosas, com ares aristocráticos,

decorados com objetos alusivos aos palácios neoclássicos e ao luxo da burguesia pós-industrial" (*id*., p. 138). No Reino Unido, em se tratando de uma monarquia constitucional parlamentarista, a realeza, centralizada na figura do Rei Charles III, não exerce funções políticas propriamente ditas na gestão do Estado, figurando como símbolo de unidade nacional (Martins, 2022). Merece destaque, nesse ínterim, como as princesas desse reinado ganham notoriedade.

A exemplo da Princesa Diana[3], a Lady Di, que pertenceu à família real britânica e teve importante atuação filantrópica pelo mundo, destacando-se pelo carisma e simpatia, usando a intensa visibilidade que lhe foi conferida para se dedicar a causas sociais, como a desestigmatização de pessoas afetadas pelo HIV/aids. Ela também ficou conhecida por subverter tradições da realeza. Também merece destaque a princesa Kate Middleton, cujo casamento com o príncipe William, em 2011, teve audiência de milhares de pessoas pelo mundo. A princesa Kate também é ativamente envolvida em causas sociais. O destaque dado ao casamento pode estar relacionado ao desejo do público feminino em encontrar o 'príncipe encantado', produzido a partir de um intenso processo educativo desde a infância.

Uma consulta ao dicionário[4] nos mostra que a palavra 'princesa' não está associada apenas a um título da realeza, mas se tornou sinônimo de "menina ou mulher de muita beleza e graciosidade ou que apresenta grande altivez". No cotidiano, passou a ser utilizada como forma afetuosa para se referir a meninas. Essa denominação costuma ser usada desde o momento em que o 'sexo/gênero' do feto é constatado pelas tecnologias óticas médicas, 'perseguindo' as meninas desde o nascimento, para ressaltar a beleza e a delicadeza que lhes seriam próprias. A

[3] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Diana,_Princesa_de_Gales. Acesso em: 26 abr. 2025.

[4] Significados disponíveis em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/princesa. Acesso em: 26 abr. 2025.

incitação para que as meninas 'se comportem como uma princesa' as acompanha ao longo da vida e pode ser encontrada no desejo por 'vestir-se como princesa', no glamour dos bailes de debutantes e nas festas de casamento. "É comum usar, nesses eventos, vestidos ao estilo daqueles usados pela aristocracia dos séculos XVIII e XIX, caracterizado por suas saias longas e bordados com pedrarias" (Cechin, 2014, p. 138). Colocando sob suspeita tais significados, podemos dizer que o 'rótulo' de princesa atribuído às meninas acaba por se constituir como um modo de exaltar certos processos performativos hegemônicos de gênero (Butler, 2003) que conferem a um indivíduo o *status* de humano.

Pelas características que carrega, a figura da princesa que povoa as narrativas ficcionais está frequentemente associada a certos elementos de juventude e de beleza física (pele branca, magra, cabelos compridos e loiros (lisos ou levemente cacheados), olhos azuis, andar gracioso e voz cálida), de vestimenta (a princesa usa, geralmente, vestido longo, esvoaçante, em tons como cor de rosa, azul e amarelo) e de padrões comportamentais (delicadeza, paciência, ternura, fragilidade, docilidade, romantismo, obediência e submissão) (Xavier Filha, 2011; Cechin, 2014). Essa imagem vem se pluralizando, a exemplo de produções como as animações dos estúdios Disney, que apresentam, desde os anos 2000, princesas com outras características físicas, etnias não europeias e guiadas pela coragem, pela força e pelo protagonismo em relação aos príncipes (Machida; Mendonça, 2020). Porém, a inspiração para os processos de subjetivação em funcionamento na cultura aciona, de forma recorrente, seus significados mais tradicionais, que apregoam a constituição da menina/mulher como frágil e submissa aos homens. Assim, podemos inferir que a 'presença insistente' dessas imagens estereotipadas de feminilidade na cultura contemporânea produzem efeitos nas subjetividades desde a infância (Xavier Filha, 2011; Cechin, 2014).

Michelle Cechin (2014, p. 137) associa o perfil das princesas clássicas nos contos de fadas, que inspiraram as produções audiovisuais, aos ideais de comportamento considerados 'nobres',

'civilizados', constituídos a partir das regras sociais da aristocracia europeia relativas à etiqueta, ao requinte e à educação. Assim, além de modelos de beleza, "as princesas também eram apresentadas como virtuosas, bondosas, de reto caráter, de candura". Assim, as princesas se tornam "imagens do 'bem supremo', representado por condutas virtuosas e comportamentos eleitos como os corretos" (*id*., p. 138). A autora problematiza a relação entre a bondade presumida desse modelo da princesa e sua aparência, ensinando que o esse modelo de beleza expressa bondade e garante felicidade.

Um caso emblemático de educação para uma feminilidade ideal é a franquia 'escola de princesas'[5], que funciona desde 2013 em diferentes cidades do Brasil, uma iniciativa que prevê em seu 'currículo' lições para que meninas, entre quatro a quinze anos, aprendam como se comportar e como incorporar valores ditos 'tradicionais', como bondade, gentileza, doçura e delicadeza. A escola propõe aulas que vão de etiqueta e bons modos, a como arrumar os cabelos e se maquiar, até culinária, costura e organização da casa. Sob o lema 'O sonho de toda menina é tornar-se uma princesa', a escola pretende resgatar valores que estariam se perdendo. As 'marcas' dessa feminilidade inspirada na 'cultura das princesas' estão na decoração predominantemente cor de rosa. Poderíamos, então, questionar: se o título de realeza é concedido apenas às meninas e mulheres que tenham vínculo hereditário ou matrimonial com um reinado, que princesas são formadas nessa escola? O investimento em uma cultura que se pauta na estética das princesas clássicas, ligada a parâmetros eurocêntricos, carrega consigo saberes, valores e práticas que reiteram feminilidades submetidas aos parâmetros normativos que estereotipam características e naturalizam comportamentos como próprios de mulheres ou de homens.

[5] Informações disponíveis em: https://www.estadao.com.br/emais/comportamento/escola-de-princesas-ensina-etiqueta-culinaria-e-organizacao-de-casa-a-meninas-de-4-a-15-anos/?srsltid=AfmBOoqwagumXM_AscbumZzj-GlkoDvyzu-d5173iqv1H8D8c_MZM6y5. Acesso em: 26 abr. 2025.

Outro elemento associado à 'cultura das princesas' é o amor romântico heterossexual. Em muitas das narrativas clássicas, o 'final feliz' das princesas é, justamente, o encontro com o príncipe encantado e o casamento. O destino das princesas seria esse: encontrar o par romântico, casar-se e dar continuidade à linhagem hereditária real. Os efeitos de uma educação para as feminilidades pautada no investimento em características associadas às princesas clássicas se estendem para outros espaços, rituais e artefatos, nos quais se apregoa a busca pelo amor romântico como objetivo da mulher. Mais que um sonho, por vezes, há o desejo de encontrar um príncipe encantado que chegue em um cavalo branco para salvá-las dos perigos, casar-se com elas e formar, com elas, uma família feliz. As narrativas literárias e audiovisuais constituem um poderoso repertório que naturaliza o amor romântico heterossexual e o 'casamento ideal' como garantidores de uma 'verdadeira' felicidade. Esse privilégio seria concedido apenas a quem se submete à 'cartilha' das princesas (Xavier Filha, 2011; Cechin, 2014).

Nessa perspectiva, é possível nos questionarmos sobre uma educação para as masculinidades: existiria uma 'cultura dos príncipes'? Os príncipes dos contos de fadas e produções audiovisuais inspiram processos educativos para meninos e homens? Nessas histórias o príncipe partilha com a princesa o ideal de amor romântico heterossexual, cumprindo o destino matrimonial. Porém, se nos perguntarmos, saberíamos o nome de pelo menos um dos príncipes dessas histórias? A partir de ações de extensão com crianças, nas quais se discutia personagens que povoam sua imaginação, Constantina Xavier Filha (2011, p. 598) observou que "os príncipes dos contos de fadas escolhidos [pelas crianças] não têm nomes próprios: são simplesmente príncipes das princesas. Para serem reconhecidos, necessitam dizer a qual princesa 'pertencem'". Nas perspectivas das crianças, os príncipes apareciam ora como coadjuvantes das tramas (mesmo sem um nome próprio), ora tendo papel principal no desfecho da história, no momento de salvar e desposar a princesa. Isso pode ser

indicativo de que as referências socioculturais de uma educação para as masculinidades podem estar em outros lugares.

Os príncipes expressariam uma masculinidade "sensível, cortês, doce, porém com a medida certa de virilidade para poder salvar a princesa em perigo" (Xavier Filha, 2011, p. 599). Consideramos inevitável falar das princesas na relação com os príncipes, entendendo que as narrativas literárias e audiovisuais, ficcionais ou não, atrela os 'destinos' de ambos ao apregoar as tradições ligadas ao casamento como uma idealização de vida. O príncipe, nessas produções, torna-se 'desejável' ao se endereçar, sobretudo, às meninas/mulheres. A própria ideia de romance que organiza as histórias é também mobilizada para interpelar de modo particular meninas e mulheres. Exemplo é o modo como foi pensado um dos personagens da franquia de animações Disney: Flynn Rider, do filme Enrolados (2010), foi criado para se tornar o homem mais atraente da franquia, a partir de uma pesquisa de opinião[6] com todas as mulheres do estúdio. Elas indicaram, por meio de fotos, os homens mais bonitos e atraentes. Com a pesquisa também foi criado um perfil comportamental: Rider tem empatia, entende a jovem Rapunzel e a ajuda sem controlá-la. Assim, argumentamos que as masculinidades dos príncipes, especialmente nas histórias clássicas, estão a serviço da manutenção da heteronormatividade, com "o reforço da relação amorosa e do enlace final, com o casamento, e da demarcação do destino imutável do 'e foram felizes para o resto de suas vidas'" (Xavier Filha, 2011, p. 600).

A delicadeza, a emotividade e o romantismo das princesas contrastam com a impulsividade, a força, a dureza e, por vezes, a violência dos personagens endereçados aos meninos, como forma de constituição de masculinidades mais valorizadas culturalmente. De maneira geral, em diversas instâncias e artefatos culturais, afirmam-se determinados modos de exercer as masculinidades.

[6] Disponível em: https://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-1000077603/. Acesso: 28 abr. 2025.

Michelle Cechin e Thaise da Silva (2012) discutem a relação dos brinquedos com a construção das masculinidades, a partir de uma experiência pedagógica com crianças. Como argumentam, se as bonecas são brinquedos para meninas, as 'figuras de ação' são empregadas para designar os bonecos que representam personagens velozes, heroicos, viris, como os G. I. Joe, o Ben 10, o Max Steel, entre outros, destinados às brincadeiras dos meninos, indicando um 'abismo' entre 'brinquedos de guerra e ação' (destinados aos meninos) e 'brinquedos sensíveis' (destinados às meninas). Entendendo que esse processo performativo de gênero busca regular a estilização das masculinidades, limitando ações e escolhas, a partir de referências normativas e binárias de 'homem' e 'mulher' (Butler, 2003), a garantia de sua efetividade é sempre adiada, necessitando, portanto, que instâncias como a literatura e o audiovisual reiterem e ensinem determinadas formas de existir.

Os príncipes guardam algumas das características mais marcantes dessa masculinidade: são corajosos, destemidos, aventureiros, racionais, ágeis e fortes. Porém, carregam consigo marcas de beleza, charme, romantismo, bondade e justiça, que os diferenciam dos vilões e os tornam paladinos do bom-mocismo. Expressam, assim, uma forma honrada e valorizada de masculinidade, destinada a salvar as princesas dos perigos nas histórias. Na ficção da vida vivida por inúmeras meninas e mulheres, o príncipe poderia salvá-las de um destino infeliz, longe do casamento e da maternidade, definindo suas vidas a partir da subordinação aos homens. Assim, inspiram processos negociados e conflituosos de constituição das relações de gênero e das expectativas sociais para que os sujeitos se tornem homens ou mulheres.

E se existisse uma 'escola de príncipes'? A imagem do príncipe é aquela tomada como referência na educação dos meninos e homens? Para além disso, retomando o surgimento da 'escola de princesas' e seu currículo implicado na constituição de feminilidades ideais, acompanhamos um movimento intitulado de

'desprincesamento'[7], a partir do qual se questiona: será mesmo que toda menina quer ser princesa? Tal questionamento estaria relacionado às possibilidades de investimento em processos educativos plurais, compostos por outras referências, além das princesas. "Desprincesar" é, nesse caso, um modo de questionar estereótipos que fixam posições-de-sujeito normativas e limitam os processos de constituição, considerando homens como heróis e mulheres como princesas. "Desprincesar" é colocar sob suspeita os padrões estéticos e comportamentais que se impõem sobre corpos designados como femininos, os quais atuam no reforço da coerência entre sexo, gênero e desejo (Butler, 2003). Isso pode ser estendido aos processos educativos de corpos designados como masculinos, porém, a aposta se daria na direção de retomar e investir na delicadeza, na emotividade, na bondade e na generosidade, um processo híbrido de 'princesamento'.

Era uma vez... Camuela, 'A Princesa Pantaneira': outros modos de ser princesa

Conforme destaca a professora Constantina Xavier Filha (2016), o processo de produção do filme 'A princesa Pantaneira', com ênfase na protagonista Camuela, surgiu a partir de um projeto de pesquisa realizado com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A fim de realizar um investimento em novas possibilidades para se pensar a produção das princesas nos filmes de animação, Camuela surge como um movimento de resistência, rompendo com os ideais de feminilidade e as marcas da branquitude, suscitando novas maneiras de se construir enquanto mulher na sociedade. (Xavier Filha, 2016). Lançado no ano de 2012, o curta-metragem apresenta uma princesa inserida no contexto do Pantanal sul-mato-grossense e que recebe dos seus amigos bichos

[7] Mais informações: https://www.gaz.com.br/desprincesamento-o-impacto-dos-padroes-de-beleza-sobre-as-criancas/. Acesso em: 26 abr. 2025.

o apelido de 'Princesa Pantaneira'. A personagem e a história foram construídas pelas próprias crianças, a partir das intervenções da equipe do projeto 'Brincar de fazer cinema com crianças', coordenado pela professora Constantina Xavier Filha.

O filme é dividido em duas narrativas. Em um primeiro momento, acompanhamos algo que muito se aproxima dos enredos de histórias clássicas: uma menina de cabelos loiros e pele clara encontra-se à espera do seu príncipe encantado para que, após salvá-la, pudessem viver felizes para sempre. Já em um segundo momento, as crianças propõem uma nova maneira de ser princesa. Ela recebeu o nome de Camuela, 'A Princesa Pantaneira', e é descrita como uma criança dotada de coragem e de alegria. É amiga do jacaré Godofredo e da capivara Sofia, animais frequentemente encontrados no Pantanal sul-mato-grossense. Camuela gosta de nadar, pescar e jogar futebol. Com os seus cabelos pretos, vestindo uma calça azul marinho, blusa alaranjada e com suas inseparáveis botas, a princesa usufrui de liberdade e desprendimento. "Ela é morena, criança, corajosa, alegre, monta e doma cavalo bravo, salva o príncipe, é decidida, às vezes tem dúvidas, sente medo e pede colo, mas logo volta a sonhar, a imaginar e a viver muitas aventuras" (Xavier Filha, 2016, p. 32).

Constantina Xavier Filha (2016) relata que, mesmo sendo instigadas a pensar de outros modos e inserir Camuela em outros contextos sociais, em um primeiro momento, as crianças insistiam na imagem de uma personagem loira, magra, dotada de um vestuário tipicamente feminino e vestidos longos como aqueles sugeridos pelo 'universo Disney'. Nesse momento, a atuação da pesquisadora e sua equipe sugeria novos olhares acerca do ideal de beleza, além de serem apresentadas outras maneiras de ser e estar no mundo, a partir de outras produções literárias e audiovisuais. (Xavier Filha, 2016). No filme, a menina vivencia a sua feminilidade de modo distinto de outras princesas. Camuela é questionadora e se permite repensar suas vivências, investindo em outras maneiras de 'ser mulher'. O trabalho pedagógico de confrontação das normas cristalizadas em torno da imagem da princesa possibilita

pensar que os artefatos audiovisuais, como o filme 'A Princesa Pantaneira', possibilitam uma abertura à ressignificação dos processos formativos de sujeitos de gênero, que se dão a partir da reiteração de discursos em torno das fronteiras de dois gêneros inteligíveis. Assim, como argumenta Judith Butler (2003), o gênero é performativo "porque é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero [...] os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva" (Butler, 2002, p. 64).

Em se tratando dos elementos estéticos utilizados na fabricação da princesa pantaneira, ressaltamos que são fundamentais para problematizar a racionalidade colonizadora que funciona a partir dos discursos de gênero e raça. Com a princesa pantaneira, somos conduzidos/as a pensar nas marcas da branquitude e dos ideais de feminilidade. Como ocorreu com as crianças, quem assiste ao curta-metragem poderá estranhar a estética corporal da princesa. Como argumenta Michelle Cechin (2014), tais aspectos informam, na lógica hegemônica que atravessa as histórias clássicas, a atribuição de cada personagem a um dos polos na luta entre o bem e o mal. Enquanto os cabelos loiros e a pele branca estão associados à beleza e à bondade, os cabelos escuros, crespos, despenteados são associados ao selvagem, ao descuido e à maldade. A feiura, nesse sentido, representa o mal. Ana Naemi Machida e Carlos Mendonça (2020) afirmam que a invisibilização de corpos não-brancos e fora dos ideais de feminilidade, nas histórias clássicas, contribui para legitimar a imagem da princesa como uma 'mulher universal', branca, loira, magra, delicada e vulnerável. As mulheres negras, indígenas e de outras etnias ocupariam um lugar inimaginável.

Ao analisarmos o filme da princesa pantaneira nos deparamos com uma estética distinta dos modelos europeus colonizadores. Assim, a colonialidade, como "sobrevivência dos sentidos, das práticas e dos discursos de dominação que se imbricam nas materialidades culturais e nos comportamentos dos sujeitos sociais" (Carrera, 2021, p. 8) pode ser subvertida. Criar princesas não-brancas, com características não-europeias, contribui para

quebrar, de certo modo, a continuidade do discurso colonial. Quando retomamos a franquia de princesas Disney, constatamos que a primeira princesa negra surge em 2009: Tiana, no filme 'A Princesa e o Sapo'. Embora ainda carregue as marcas do racismo, atribuindo às pessoas uma condescendência em relação a sua condição subalterna e não explorando os fatores raciais e de gênero envolvidos nela, o filme investe em outro modo de ser mulher: não mais dependendo diretamente de homens (o príncipe, o pai ou outro), mas capazes de tomar suas próprias decisões, serem determinadas e lutarem por seus objetivos, sem que isso esteja condicionado ao casamento com um príncipe.

Considerando a lógica de opressão interseccional que atribui às mulheres negras o lugar de 'outro racializado e sexualizado' sob a ótica do homem branco (Carrera, 2021), o que esses filmes apresentam não constitui novidade, já que as mulheres negras e da classe trabalhadora, historicamente, precisaram trabalhar e se esforçar, assumir o controle de suas próprias vidas, não sendo vistas como frágeis, delicadas ou singelas, nem dignas da salvação por um príncipe. Assim, Camuela (e outras princesas cuja imagem desafia a estética hegemônica) pode se configurar como indício de rompimento com os aparatos "destinados a fazer desigualdades sociais, especialmente de raça, classe e gênero", rompimento esse que produz efeito de princesas "espontâneas, genuínas e irremediáveis", o que rompe com as "premissas de subalternidade, necessidade de domesticação e controle" que agem em prol de uma matriz de dominação" (Carrera, 2021, p. 12). Esse aspecto se destaca para além das performances corporais da princesa pantaneira: diferente de outras princesas, é ela quem salva o príncipe. O filme mostra o momento em que o sossego de Camuela é interrompido por gritos assustadores de socorro. Alguém estava em apuros e ela tinha que fazer alguma coisa. A partir daí, tinha uma tarefa a ser cumprida: salvar o príncipe que estava preso no alto de uma torre e cercada de bichos enfeitiçados que viraram monstros perigosos. Um bruxo muito mal havia prendido o príncipe, após enfeitiçá-lo com uma manga envenenada.

Outro elemento constitutivo da princesa pantaneira é a regionalidade. A composição da personagem se inspira em características comumente encontradas na região do sul-matogrossense. Para salvar o príncipe, ela prepara a 'matula' (mochila) com delícias regionais, como *linguiça*, *chipa*, *sopa paraguaia*, *arroz carreteiro*, *arroz com pequi* e uma bebida chamada *tereré*. Em seguida, ela toma uma poção feita com uma 'frutinha que tinha gosto de felicidade', chamada *guavira*. E rapidamente a menina se transformou na '*Super Princesa Pantaneira*'. Em sua longa jornada, Camuela, apesar de sentir medo, enfrentava todos os perigos com coragem e não desistia. Após salvar João Pedro, o príncipe indefeso, ela o conduz de volta para o seu território. Porém, o final da história não é o mesmo dos clássicos: não tem beijo e tampouco pedido de casamento. Um trecho da narrativa nos diz que "*não precisa ter um beijo pra ter um final feliz, né?*". Subvertendo os 'finais felizes' dos contos de fadas e mostrando ser corajosa e aventureira, a princesa pantaneira rompe com as normatizações binárias de gênero que inspiraram as históricas clássicas. Há outras possibilidades de subjetivação em jogo: se a cultura é um campo disputado e negociação de processos de significação, Camuela e João Pedro podem ser os contrapontos a modelos arraigados na constituição de crianças e pessoas adultas. O pressuposto heteronormativo de completude e felicidade no enlace matrimonial, associado ao amor romântico heterossexual, são colocados em suspensão. Os ideais de feminilidade e de masculinidade são deslocados e encontramos outros modos de viver e de se relacionar com o mundo e conosco mesmos/as.

Finalizando...

Retomando nossos argumentos a respeito dos modos como o curta-metragem 'A Princesa Pantaneira' pode configurar processos de subjetivação para outras posições-de-sujeito e outras subjetividades, ressaltamos a sua relevância, tanto como produto de uma ação educativa que mobilizou discussões sobre a

construção das feminilidades e das masculinidades, quanto como artefato que poderá compor diversas ações de formação nas escolas, nas universidades, nas atividades de formação continuada de profissionais da educação e nos dispositivos eletrônicos ao alcance das mãos de diferentes pessoas (já que o filme se encontra disponível no canal do YouTube[8], associado ao projeto 'Brincar de fazer cinema com crianças').

Em uma época na qual as imagens, sobretudo as audiovisuais, contribuem de forma direta e intensa para a constituição de modos de ser, de agir, de pensar, de sentir e de desejar, a existência desse artefato pode ser uma ferramenta educativa potente, quando articulada às intencionalidades que compõem a atividade docente nas instituições educacionais. A linguagem de animação, os recursos visuais, as falas das crianças à frente da narrativa e as edições que produzem cortes e ênfases, fazem do curta-metragem um artefato cultural de relevante interesse.

Movimentos de multiplicação de possíveis são disparados a partir desse artefato: se uma princesa não precisa ser branca, loira, magra; se ela não precisa usar pesados e esvoaçantes vestidos que limitam suas ações; se ela não precisa ser salva por um príncipe; se ela pode se aventurar, ser corajosa, ter amigos bichos; se o príncipe pode ser frágil a ponto de ter que ser salvo por uma princesa; e se o final feliz não é o beijo e nem o casamento... Então, é possível, portanto, imaginar, inventar e fabular outras existências, não apenas para histórias de princesas e príncipes, mas para nós mesmos/as.

Com a princesa pantaneira nos aventuramos a ocupar lugares novos. Encorajamo-nos a não nos limitarmos pelos sistemas socioculturais de regulação. Problematizamos nossos processos de constituição. Certamente, temos aqui mais do que entretenimento, mas uma experiência audiovisual em que sentidos não-hegemônicos podem se produzir. Camuela nos convida a novos endereçamentos e construções subjetivas, desconstruindo modelos

[8] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NSHwThmG3GQ&t=284s. Acesso em: 28 abr. 2025.

normativos e investindo em novas maneiras de existências. Esperamos que nossos argumentos incitem quem nos lê a afetar-se pela princesa pantaneira.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v.17, n. 34, p. 48-63, mai./ago. 2015. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140. Acesso em: 26 abr. 2025.

BUTLER, Judith. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgressoras**: uma antologia de estudos queer. Barcelona: Icária Editorial, 2002. p. 55-81.

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

CARRERA, Fernanda. Algoritmização de estereótipos raciais em bancos de imagens: a persistência dos padrões coloniais Jezebel, Mammy e Sapphire para mulheres negras. **Palabra Clave**, Condinamarca/Colômbia, v. 24, n. 3, p. 01-37, out. 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/pacla/v24n3/2027-534X-pacla-24-03-e2433.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

CECHIN, Michelle B. C.; SILVA, Thaise da. Meninos, bonecos e masculinidade: construção de gênero e brincadeiras simbólicas. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 10, n. 1, p.134-154, jan./jun. 2012; Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/19996/39213. Acesso em: 28 abr. 2025.

CECHIN, Michelle B. C. O que se aprende com as princesas Disney? **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 1, n. 29, p.131-147, jan./jul. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n29p131. Acesso em: 28 abr. 2025.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares em contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 37-68.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.

LOURO, Guacira L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira L (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 9-34.

LOURO, Guacira L. Conhecer, pesquisar e escrever. **Educação, Sociedades e Culturas**, Porto, v. 1, n. 25, p. 235-245, 2007. Disponível em: https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/index. Acesso em: 28 abr. 2025.

MACHIDA, Ana Naemi; MENDONÇA, Carlos M. C. A construção das princesas Disney: uma análise das performances, narrativas e identidades femininas. **Tropos**, Boa Vista, v. 9, n. 2, dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index .php/tropos/article/view/3850. Acesso em: 26 abr. 2025.

MARTINS, Maura. Família real: quais as diferenças entre os títulos da realeza? **Tecmundo**, 2022. Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/cultura-geek/248205-familia-real-diferencas-entre-titulos-realeza.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

SANT'ANA, Jonathas V. B. Colonialidade na mídia: imagens estereotipadas de negros. **Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 24, p. 141-156, mai./ago. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufs.br /forumidentidades/article/view/7124. Acesso em: 27 abr. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças.

Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 591-603, mai./ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/z5kp7sqRvrtmYJ4kgrCc8pt/abstract/?lang=pt. Acesso em: 26 abr. 2025.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e resistências em filmes de animação. **Pró-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/D439Z8335B9GJwqN4z7K5xP/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 abr. 2025.

PEDAGOGIAS DE COCRIAÇÃO NO PROJETO BRINCAR DE FAZER CINEMA COM CRIANÇAS

Constantina Xavier Filha[1]

O Brincar de Fazer Cinema com Crianças: apresentando o projeto

O projeto de extensão universitária "Brincar de fazer Cinema com Crianças", iniciado em 2010, é realizado anualmente em escolas públicas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Ao longo de sua trajetória, tem desenvolvido ações educativas com crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, com idades médias entre sete e doze anos, e já resultou na produção de 15 curtas-metragens de animação. Neste artigo se apresentarão os principais pressupostos teóricos, metodológicos, éticos e artísticos que orientaram as práticas de produção cinematográfica em cocriação com as crianças ao longo de mais de uma década.

As ações do projeto se dividem em etapas interdependentes. A primeira delas, que denomino "brincar de pensar em si e no mundo", consiste em conhecer o que as crianças sabem sobre o tema escolhido para cada ano, como infância, gênero, direitos humanos, corpo, violência contra crianças, infância, emoções e sentimentos. A partir daí, produzimos coletivamente ideias, pensamentos e o filme de animação. Várias metodologias são desenvolvidas em conjunto, como rodas de conversa, elaboração de pequenos textos e desenhos, produção de histórias individuais ou coletivas, trabalhos em grupo e dramatizações. Nesta etapa, é

[1] Docente titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu. Idealizadora e coordenadora do projeto de extensão Brincar de Fazer Cinema com Crianças. Líder coordenadora do Gepsex – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero – tinaxav@gmail.com.

fundamental valorizar os momentos que propiciam as falas e os saberes das crianças.

Outro momento do projeto é a produção coletiva do filme de animação, que chamei de "fazer cinema brincando". Nessa etapa, as crianças participam de todo o processo de forma lúdica, colaborativa e coletiva, desde a pré-produção até a sugestão final para a edição do filme.

A última etapa é a de "ver e pensar o filme". É o momento de socializar o que se produziu coletivamente entre adultos/as e crianças. Elas têm a oportunidade de falar sobre o processo de produção na universidade, em uma mesa-redonda, e também quando o filme é exibido na escola para outros/as estudantes e familiares. Tais encontros são momentos de fruição, acolhimento, partilha de novos questionamentos, de ver a obra pronta e de prospectar novos sonhos, ideias e formas de produzir com e para as crianças.

Ao longo desses anos, já produzimos 15 filmes, que se encontram nas páginas das redes sociais[2] do projeto. Muitos deles já foram selecionados para festivais e ganharam prêmios dentro e fora do País. Apresento, a seguir, em ordem cronológica, uma síntese dos que foram produzidos e lançados:

• *Jéssica e Júnior no mundo das cores* (3 min., 2010) – História de uma menina que se transforma em cor-de-rosa de tanto viver imersa em um mundo rosa. O mesmo ocorre com um menino, que se torna azul. Ambos questionam essa transformação. O filme é baseado no livro *A menina e o menino que brincavam de ser*, de minha autoria (2009), com ilustrações de Marilza Rodrigues.

• *Ser criança em Campo Grande: um documentário animado* (6 min., 2011) – História de uma menina e um menino que narram seu dia

[2] Redes sociais do projeto: **YouTube:** Brincar de fazer cinema - https://www.youtube.com/channel/UC8G0GQobi-_bfz3vp4kqyqA; **Site:** https://brincardefazercinema.Wixsite.com/brincardefazercinema/post/2018/06/27/brincar-de-fazer-cinema-com-crian%C3%A7as-2018; **Instagran**: https://instagram.com/brincardefazercinema?igshid=MzRlODBiNWFlZA==; **Facebook**: https://www.facebook.com/brincardefazercinema?mibextid=ZbWKwL.

na cidade de Campo Grande, descrevendo o que mais gostam de fazer na cidade e imaginando-a governada por crianças super-heroínas, com chuva de doces e balas, e transformada em "docelândia", "sorvetelândia" e "guaranalândia".

• *A Princesa Pantaneira* (9 min., 2012) – Camuela é uma menina que recebeu dos bichos de seu reino a condecoração de Princesa Pantaneira. Ela é corajosa, valente, destemida e desbravadora; doma cavalo bravo e salva príncipes e princesas. Esse filme inspirou a escrita do livro *As aventuras da Princesa Pantaneira* (2012), de minha autoria e ilustrações de Lorena Martins.

• *Queityléia em perigos reais* (9 min., 2012) – História de uma menina que, em sonho, faz tudo o que sempre quis dentro de casa, colocando-se em situações de perigo e vulnerabilidade.

• *Direitos das crianças: uma aventura intergaláctica* (9 min., 2013) – Amizade de duas crianças terráqueas, Lila e Luiz, residentes em Campo Grande, com as crianças ETs Etvaldo e Etnilda, habitantes do Planeta Timbum. Lila e Luiz convidam-nas para passear no planeta Terra, onde conhecem a realidade de outras crianças: as que são tratadas com cuidado, alimentação e proteção, e as que têm seus direitos violados.

• *João e Maria: dos contos à realidade* (9 min., 2013) – Versão contemporânea do conto de fadas homônimo. João e Maria, irmãos, são vendidos por pai e mãe a um 'casal mau' que mora em uma casa de doces. Lá, eles devem realizar trabalhos forçados e descobrem que muitas outras crianças são escravizadas pelo mesmo casal.

• *Cantando os direitos das crianças* (10 min., 2016) – O roteiro foi construído a partir de dois *raps* escritos por uma das meninas do grupo de crianças. O filme mostra a atuação de duas MCs de *rap* em um show de calouras/os, focando na violência contra crianças e nos direitos humanos.

• *Eu protejo o meu corpo* (8 min., 2017) – Narra os cuidados e as formas de proteção que as crianças devem assumir para se proteger e buscar ajuda em situações de vulnerabilidade. É baseado no livro

Do meu corpo eu cuido e protejo, de minha autoria (2014a), com ilustrações de Lorena Martins.

• *Mariquinha no mundo da imaginação* (10 min., 2018) – Inspirado livremente nas obras do poeta Manoel de Barros. Conta a história de uma menina que descobre que seu "quintal é maior do que o mundo"; e o explora, assim como cultiva a natureza, brinca com seu amigo Nardo e vive experiências em seu mundo imaginário.

• *Princesa Pantaneira YouTuber* (4 min., 2020) – É protagonizado pela Princesa Pantaneira, que agora é uma *youtuber*. Ela apresenta um programa em um canal da internet e responde a perguntas de suas/seus seguidoras/es.

• *Princesa Pantaneira responde: cinema?* (10 min., 2020) – A *youtuber* Princesa Pantaneira responde a uma pergunta enviada ao seu canal sobre a história do cinema no mundo e no Brasil. O roteiro do filme é baseado no livro *Princesa Pantaneira em: brincando no mundo mágico do cinema*, de minha autoria (2014b), com ilustrações de Lorena Martins.

• *Brincar de fazer cinema com crianças* (10 min., 2020) – É protagonizado pela *youtuber* Princesa Pantaneira. A pergunta-chave do roteiro é sobre como as crianças fazem cinema de animação.

• *Deu a louca nas emoções* (6 min., 2022) – Num planeta não muito distante, um vírus dizimou muitas pessoas. As crianças não podiam ir à escola e tinham aulas a distância. Ao retornarem às aulas, tiveram que lidar com todas as emoções do reencontro.

• *A escola das diferenças* (9 min., 2023) – Alice é esperta, inteligente e alegre. Na escola, descobre que haverá um campeonato de futebol e resolve fazer parte do time da sua sala de aula. É impedida de jogar e, a partir daí, várias situações de preconceitos e violências ocorrem com ela.

• *Escola dos sonhos* (6 min. 40 seg., 2024) – As crianças descrevem, entre a realidade e a imaginação, como gostariam que a escola fosse para se tornar a "escola dos sonhos".

As temáticas priorizadas e enfatizadas no projeto – infâncias, gênero, corpo, diferenças, violência contra crianças e direitos humanos – partem de nossos campos de estudo e são abordadas

em roteiros em que as crianças são sempre protagonistas. Um destaque especial é dado aos três últimos filmes, que formam uma trilogia focada na escola. Eles ressaltam os desafios de convivência, as relações interpessoais e a (re)produção de violências, mas também exploram o desejo por um novo modelo de escola, um espaço de sonhos e felicidade para estudantes e toda a comunidade escolar. Esses filmes ilustram o processo ético e estético propiciado pelos encontros do projeto, abordando temas como relações interpessoais, poder, preconceito, violência e a imaginação de um espaço escolar ideal.

Outra questão que constatamos nesse processo de ver-pensar-fruir-fazer filmes é que eles podem ser artefatos culturais ricos para nos abrir janelas para o entendimento do mundo e de nós mesmos/as. Além disso, nossos filmes, feitos por crianças e adultos/as, podem ser utilizados como recursos pedagógicos em práticas educativas que fomentem o diálogo franco e respeitoso com as crianças, promovendo novos aprendizados e novas formas de discussão. Tais práticas pedagógicas, esperamos, serão mais dialógicas, coletivas, questionadoras, democráticas, afetivas, éticas e promotoras de direitos humanos, especialmente para crianças de escolas públicas brasileiras.

A seguir, passarei a analisar e a discutir os elementos teórico-metodológicos que compõem as pedagogias de cocriação de artefatos culturais com e para as crianças.

Pedagogia de cocriação de artefatos fílmicos: discussões teóricas

Esta parte do texto visa apresentar os pressupostos teórico-metodológicos-éticos-artísticos da pedagogia de cocriação de filmes com crianças em escolas públicas, no âmbito do projeto "Brincar de fazer cinema com crianças". O texto fundamenta-se em estudos pós-críticos e nos Estudos Culturais. Esses campos teóricos têm ampliado a compreensão de que os espaços educativos se estendem além da escola, observando haver pedagogias em diversos espaços culturais. Na própria escola, há inúmeras delas que se propõem a ensinar e a

educar para além dos conteúdos prescritivos, como as de gênero, sexualidade, raça e etnia, que se expressam e atuam nos espaços-tempos da escola, no currículo prescrito e nos currículos cotidianos.

É importante salientar que as ações do projeto ocorrem no cotidiano de escolas públicas, mas não fazem necessariamente parte da proposta curricular da escola. São ações de um projeto de ensino-aprendizagem que ocorre em paralelo ao currículo escolar e que desenvolvem atividades que se somam aos aprendizados das crianças. Em muitos casos, elas é que começam a questionar a organização da escola, a metodologia dos/as professores/as, o tempo para o brincar e as regras impostas sem suas participações efetivas, provocando discussões que se devem ao que lhes foi proposto pelo projeto.

Pensar sobre a pedagogia do projeto é também buscar entender dois campos conceituais que fazem parte desse processo educativo: a didática e o currículo. O currículo, aqui, é compreendido como o conjunto de práticas, saberes e relações de poder que perpassam a vida cotidiana das crianças, produzindo subjetividades (Silva, 1999; Silva e Camba, 2022; Paraíso 2009; 2010, 2015) e a constituição de modos de vida (Paraíso, 2010, p. 588). Muito mais do que um conjunto de conhecimentos desinteressados ou uma lista de conteúdos, um currículo envolve processos de construção de subjetividades.

Ao longo de mais de uma década do projeto, com foco na produção de filmes de animação, o processo é sempre muito mais significativo do que o produto. Várias temáticas foram mediadas e discutidas com as crianças, como: gênero, formas e possibilidades de ser menino/a, violência contra as crianças dentro e fora de casa, direitos, vulnerabilidades e resistências infantis, o diálogo e o cuidado das crianças com as redes sociais, a infância e suas interseccionalidades (raça, etnia, gênero e classe), vivências de emoções e sentimentos, a escola que promove e exalta as diferenças, a escola que as crianças sonham para si, as violências na escola (*bullying*, sexismo e misoginia), violação de direitos humanos e papel ativo das crianças para denunciar essas violências. Para além das informações e questões conceituais abordadas no currículo do projeto, realizamos o que Marlucy

Paraíso propõe como prática curricular, afirmando que um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida, e que pode ser "um lugar privilegiado de contágio do desejo" (2009, p. 286). Esse 'contágio' se dá no encontro com as crianças, no desejo de estar junto com elas, pensando, produzindo e criando.

Ensino e aprendizagem se dão como resultado de uma relação social – de um conjunto de interações humanas – e não se resumem a procedimentos técnicos isolados. O papel da didática é pensar em como o ensino pode ocorrer. Entendo a didática como um campo de conhecimento teórico-prático que se preocupa com o ensino e com o "como ensinar", mas que ultrapassa a ideia clássica de regras e prescrições neutras para ensinar tudo a todas as pessoas. Penso em uma didática que não se pretenda apenas instrumental, mas que se preocupe com a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem (Candau, 2003; Cordeiro, 2007; Xavier Filha, 2009; Oliveira e André, 2000); que se questione e busque entender como a/o aluna/o aprende e, a partir disso, reflita sobre condições e formas de ensinar, promovendo um jogo pedagógico entre quem ensina e quem aprende. Uma didática que se preocupe com as dimensões técnicas, mas dê preferência às dimensões humanas, políticas e culturais produzidas em meio a relações de poder (Candau, 2003). Uma didática que privilegie, exalte e aprenda com a diferença.

A pedagogia desenvolvida no projeto é composta por esses campos de saberes da didática e do currículo em uma perspectiva pós-crítica, que são campos disciplinares diversos e que se complementam no fazer educativo, na escola ou fora dela. A pedagogia tem como objeto a educação. Com as contribuições dos Estudos Culturais, ela ganha um alcance muito maior, que não se limita aos espaços escolares. Fabiana Marcello e Rosa Fisher (2011, p. 506) ressaltam que a "educação não se limita mais a ser um sinônimo de escola, já que diversas instâncias da cultura hoje se ocupam, das mais diferentes formas, em produzir, em formar, enfim, em educar sujeitos". As pedagogias culturais constituem

objeto de meus estudos há algum tempo, por priorizarem o entendimento de como elas operam para ensinar e produzir subjetividades de gênero e de sexualidade. As pedagogias culturais são realizadas por artefatos culturais, como filmes e livros para a infância, entre outros. Um artefato cultural, por sua vez, é aqui compreendido como todo material produzido pelo ser humano que atua na produção, reprodução, manutenção ou construção de novos saberes, que, por sua vez, operam na constituição de subjetivações (Giroux; Mclaren, 1995; Steinberg; Kincheloe, 2001; Andrade; Costa, 2017).

No projeto utilizamos os recursos pedagógicos dos artefatos culturais para o conhecimento, a informação, a reflexão, a problematização da realidade e os constantes questionamentos sobre o que eles produzem em nós e como nos subjetivam. Paralelamente, ao dialogar sobre os artefatos culturais fílmicos, também produzimos e criamos, com a linguagem cinematográfica, narrativas que dizem respeito à vida das crianças.

A seguir, destaco as práticas curriculares e didáticas da pedagogia que constituem o projeto, ressaltando seus pressupostos teórico-metodológicos-éticos-artísticos da pedagogia de cocriação de produção de filmes com crianças.

Pedagogias de Cocriação do Projeto Brincar de Fazer Cinema com Crianças: pressupostos teórico-metodológicos-éticos-artísticos

O conceito de cocriação tem origem no marketing, referindo-se à interação e à criação conjunta entre empresas e consumidoras/es. Na educação, Galeano Sanches destaca que a cocriação vai além da simples participação de crianças, pois envolve uma jornada de investigação, reflexão, compreensão, proposição, desenvolvimento e suporte mútuo nas aprendizagens entre as pessoas participantes (Galeano Sanches, 2025, p. 104).

No contexto do projeto, a cocriação é entendida como um processo de produção colaborativa entre adultos/as e crianças. O filme finalizado é um testemunho dessa interação, representando

não apenas a criação das crianças ou da equipe, mas o resultado de um esforço coletivo marcado por negociações, considerações e cooperação coletivas. Esse processo permeou toda a duração dos encontros do projeto, abrangendo meses de interações, estudos, investigações, vivências, imaginações e ações criativas, culminando na elaboração de uma narrativa audiovisual que materializou o trabalho realizado.

Um dos propósitos teórico-metodológicos-ético-artísticos do projeto é a construção coletiva de conhecimentos entre adultos/as e crianças, bem como a promoção de metodologias criativas e inovadoras nos campos da educação, dos direitos humanos e da produção de filmes de animação. Insistimos nessa atividade conjunta em escolas públicas, e é por esse motivo que essas ações merecem destaque pela autenticidade, criatividade, inovação e engajamento teórico-político da universidade com a escola pública.

Isto permitiu que se realizassem ações que promoveram o diálogo e a construção de conhecimentos entre crianças e adultos/as, tendo-se como produto final a socialização das informações, a provocação da reflexão e o debate sobre questões do cotidiano de muitas crianças, como violência e direitos humanos. O produto final do projeto – o filme – visa atingir o maior número de crianças que o poderão assistir, discutir a produção feita por seus iguais, abordar questões que lhes digam respeito e questionar os ditames adultocêntricos impostos à produção cultural do público infantil.

Para que pudéssemos realizar os pressupostos da pedagogia de cocriação e da produção de artefatos fílmicos com as crianças, partimos do entendimento de que elas são *seres sociais e produtoras de cultura* (Cruz, 2008; Karlsson, 2008; Sarmento, 2005, 2007; Corsaro, 2011), pois também são sujeitos pensantes e produtores de saberes sobre os temas estudados. Interessa-nos estar com as crianças, proporcionar espaço para que possam falar e construir repertórios de oralidade, ouvi-las e refletir com elas sobre os assuntos que consideram importantes para suas vidas.

As crianças não são meros receptáculos passivos diante dos filmes e de outros audiovisuais; são seres ativos; são seres sociais

que podem interagir com o cinema para pensar com ele e também produzir filmes, desde que sejam propiciados espaços dialógicos para a construção da oralidade e de um pensamento questionador sobre assuntos que lhes dizem respeito. É fundamental propiciar a troca entre conhecimentos produzidos na universidade e a cultura da infância no âmbito de escolas públicas da educação básica. O conhecimento que produzimos coletivamente desenvolve-se em troca de saberes e de afetos e na construção conjunta e colaborativa entre crianças e adultos/as.

Um dos princípios do projeto é questionar os ditames adultocêntricos das produções culturais para crianças, criadas, em sua maioria, por adultos/as sem a sua participação. Em nosso caso, a participação efetiva das crianças ocorre ao longo de todo o processo de produção de filmes, em que se podem utilizar materiais pedagógicos que possam despertar a atenção ou a reflexão de outras crianças. Essas, na maioria das vezes, são afastadas do processo de concepção e produção de artefatos culturais, mesmo sendo consumidoras vorazes desses produtos, sobretudo dos de animação, mas, na maioria das vezes, sem um diálogo ou participação efetiva nas etapas de pré-produção, produção e pós-produção.

Aliados ao princípio da criança como sujeito ativo e produtor de cultura, estão a necessidade de um diálogo franco para o debate e o aprendizado sobre assuntos de seu interesse. A infância já foi pensada, no passado, como um ser 'sem fala' e, portanto, 'sem pensamento'. Nosso projeto propicia formas diferentes de pensar as crianças na vivência de suas infâncias, proporcionando-lhes a oportunidade de elas próprias exercitarem e construírem o pensamento e agirem como sujeitos ativos, capazes de pensar e argumentar sobre assuntos que lhe dissessem respeito. Isso só foi possível porque reservamos um espaço para as ouvir e instigar a pensar.

Nos encontros do projeto, assistimos a muitos filmes, muitos deles produzidos por crianças. Levamos outras estéticas e técnicas, diferentes das habituais do cinema convencional, para que pudessem ir construindo o conhecimento da linguagem

cinematográfica. No processo de ver e fruir filmes, acreditamos que elas não são sujeitos passivos. "No ato de ver e assimilar um filme, o público o transforma e interpreta, em função de suas vivências, inquietações, aspirações, etc." (Bernardet, 2012, p. 84). Rosália Duarte também analisa esta questão, afirmando que "[...] o olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados. Ao contrário, esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está imerso" (Duarte, 2002, p. 67). As ações desenvolvidas no projeto, ao longo dos anos, visaram realizar a educação do olhar, de pensar ao assistir aos filmes, de aprender junto com as crianças à medida que propúnhamos atividades individuais e coletivas de pensamento entre crianças e adultos/as a partir da linguagem cinematográfica dos filmes de animação. As crianças não nascem sabendo pensar; isto se constrói à medida que lhes são propiciados espaços-tempos para que o pensamento se desenvolva em interação com momentos de diálogo e de fruição de filmes e livros, que se desdobram ao longo do projeto.

Outro aspecto a salientar sobre as ações que nos movem é sobre o ato de brincar, que trazemos no título do projeto: *Brincar de fazer cinema de animação com as crianças*. Nesses encontros, desenvolvemos formas e possibilidades de proporcionar momentos para brincar de pensar e brincar ao fazer cinema com elas.

Brincar é um direito humano da criança. O artigo 16 do Estatuto da Criança e do/a Adolescente (1990) estabelece, dentre outros, que o direito à liberdade compreende os aspectos de liberdade de ir e vir, de expressar opinião, de brincar e de divertir-se e de participar da vida familiar e comunitária sem discriminação. Brincar é um direito e, ao brincar, a criança aprende e se desenvolve. Na perspectiva vygotskiana, o ato de brincar é uma atividade humana criadora, sociocultural e histórica. Ao brincar, a criança desenvolve a imaginação, que é um modo de funcionamento psicológico eminentemente humano. Brincando, a criança tem a possibilidade de vivenciar situações em jogos de papéis e de faz de conta. E essa possibilidade criativa e imaginativa atua na construção de esferas

cognitivas importantes para o seu desenvolvimento, conforme reforça Teresa Rego: "A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso" (Rego, 1997, p. 82).

Ao brincar de pensar e fazer cinema, a criança se coloca em ação num processo de se tornar um sujeito social e cultural, na medida em que aprende e se desenvolve em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais, tornando-se, com isso, mais humana. A perspectiva da psicologia histórico-cultural nos ajuda a pensar que nos tornamos humanos interagindo com seres humanos. E as crianças aprendem brincando. Diante desses aspectos teóricos, o brincar é um elemento fundamental em nossas ações e experiências. Nas brincadeiras, as crianças aprendem, imaginam e se desenvolvem cognitiva e afetivamente, pois se colocam no lugar do/a outro/a, utilizam a criatividade e se tornam sujeitos capazes de olhar para si, para as outras pessoas e para o mundo, querendo e desejando transformá-lo.

Ao priorizar o brincar nas pedagogias de cocriação do projeto, optamos eticamente por trabalhar com as *crianças como sujeitos de direitos humanos*. Este é um dos princípios elementares da educação em direitos humanos: o de a criança aprender sobre seus direitos e de os passar a exigir como cidadã/o de um país.

Falar em direitos humanos nem sempre é algo simples. Conceituar direitos humanos não é tarefa das mais fáceis, como já venho discutindo em outros artigos (2019, 2020a), em especial em Xavier Filha (2020b). A Organização das Nações Unidas (ONU) adota o conceito mais amplo: "Direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição" (ONU, 2025). Talvez uma das dificuldades em sua conceituação se refira à sua intermitente violação, que é sistemática e ocorre em níveis mundiais. É comum vermos direitos humanos violados a toda hora em noticiários e em nossa vida cotidiana, com atos que ferem profundamente a humanidade e a dignidade das pessoas.

A *dignidade*, outro conceito também bastante abstrato, constitui um elemento fundamental dos direitos humanos. Se nos perguntarmos sobre a dignidade da vivência de um ser humano, diríamos que está intrinsecamente ligada à concretização de seus direitos, como os de moradia, saúde e alimentação, entre outros. A condição de dignidade só se efetiva na medida em que o direito é concretizado.

Benevides (2007) apresenta alguns dos princípios fundamentais dos direitos humanos, importantes para seu entendimento. Eles se aplicam a todas as pessoas, independentemente de onde estejam vivendo. São históricos, portanto, produzidos historicamente e não "dados" por alguém, instituição ou Estado. Foram conquistados por grupos e demais pessoas em níveis locais e internacionais e precisamos estar constantemente em alerta para que não sejam retirados por ações de governos e de políticos que consideram que apenas algumas pessoas podem ser consideradas humanas, enquanto outras, não.

O conceito de direitos humanos é trabalhado com as crianças a partir de práticas pedagógicas de educação em direitos humanos. Em todas as turmas com que trabalhamos, as crianças, em um primeiro momento, titubeiam em dizer se têm ou não direitos. Elas, na maioria das vezes, fazem uma lista de deveres, mas nem sempre sabem muito bem se têm direitos. Aos poucos, vão se percebendo como sujeitos de direitos e o direito de brincar passa a ser o mais amplamente discutido entre elas, que os vivenciam em diversas experiências pedagógicas nos encontros do projeto, constituindo para nós, que trabalhamos com elas, como um compromisso ético que nos impõe respeitá-las em sua condição de desenvolvimento.

A seguir, descrevo outros pressupostos teórico-metodológicos-éticos-artísticos do fazer cinema com crianças que constituem as pedagogias do projeto.

• *Produção de questionamentos e de pensamento sobre as temáticas de gênero, diferenças, violência contra crianças e direitos humanos* – O exercício do pensamento é constantemente acionado nas ações do projeto. Repito o que já disse: pensar não é algo inato na vida de

sujeitos, pois é algo que se aprende. Sílvio Gallo escreve, a partir de conceitos deleuzianos, que o "pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda-não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar" (2012, p. 72). O que se buscou, nas várias experiências do projeto, foi propiciar momentos de *livre pensamento* sobre assuntos nem sempre aceitos e/ou debatidos com o público infantil em escolas brasileiras. Discutir as temáticas selecionadas com crianças no Brasil vem se mostrando um enorme desafio nos dias atuais. Ideias errôneas e equivocadas inundam as redes sociais, provocando pânicos morais em familiares de crianças e na sociedade como um todo. As discussões escolhidas são realizadas em momentos de resistência ao se propor as ações do projeto com temáticas fundamentadas em conhecimentos científicos e a partir dos direitos humanos.

• *Exercício de pensar sobre si, sobre a/o outra/o e sobre o mundo pela janela do cinema* – Bergala (2008) assegura que a "escola representa, hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar" (p. 32). O autor vai além, ao afirmar que "se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum" (p. 33). O autor é enfático ao assegurar o papel primordial da escola nesses encontros promissores com a arte do cinema. Nas ações do projeto, além do exercício do pensamento, temos como propósito pensar sobre e com os filmes, promovendo momentos de fruição e de produção de pensamento. Como assegura Bergala, talvez as crianças, sem essas oportunidades oferecidas pela escola, não teriam outros momentos para essas experiências de encontro com o cinema. Juntamente com estes momentos, o projeto tem propiciado, às crianças, o encontro consigo mesmas.

O trabalho ético e estético pode ser trilhado nas relações estabelecidas entre os sujeitos, adultos/as e crianças, na medida em que o pensamento se volta para a vida de cada um. A elaboração do trabalho ético, como diz Michel Foucault, que se efetua sobre si mesmo, ocorre "não somente para tornar seu próprio

comportamento conforme a uma regra dada, mas também para tentar transformar a si mesmo" (Foucault, 2014, p. 34). A partir de muitas das atividades propostas pelo projeto, as crianças puderam, segundo Foucault, brincando, fazer a experiência de "tomar a si próprias objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se" (2014, p. 48). O trabalho ético, para o filósofo, ocorre ao "estabelecer relações de si para consigo" (2014, p. 49) e também para se ocupar consigo mesmo. Este trabalho não é solitário e egoísta. O cuidado de si, continua o filósofo, não é um exercício de solidão, mas se constitui na prática. O cuidado de si está em relação direta com o pensamento e a ação sobre si e sobre a/o outra/o. A partir de muitas das atividades propostas, as crianças puderam, brincando, executar a experiência de "tomar a si próprias como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se" (Foucault, 2014, p. 48). Esse processo também ocorre com as pessoas adultas que compõem as equipes do projeto.

O cinema é um espaço de alteridade, conforme propõe Alain Bergala (2008). Partindo da *hipótese-cinema* do referido autor, o reconhecemos como alteridade, pois a experiência com o cinema permite ser a/o outra/o, viver em outros territórios, outros mundos, viver outras vidas e pensar sobre si a partir da vivência de outras pessoas e realidades.

De acordo com Ismail Xavier, *o cinema é um espaço de nos fazer pensar*. Ela afirma que "um cinema que 'educa' é aquele que (nos) faz pensar – e que (nos) faz pensar não somente sobre o cinema em si mesmo, mas, igualmente, sobre 'as mais variadas experiências e questões que ele coloca em foco'" (Xavier, 2008, p. 14). O cinema que nos faz pensar, questionar nossas vivências e experiências e pensar diferente a partir das janelas que estabelecemos com a linguagem cinematográfica, torna-se instrumento para a constituição ético-estética de nós mesmos/as. As crianças, na maioria das vezes, conforme venho afirmando, são alijadas desse processo, tornando-se consumidoras vorazes de filmes, sobretudo os de animação, sem um diálogo ou sem sua participação no processo de produção. O cinema, então, é um instrumento

poderoso para nos fazer pensar, questionar o que somos e o que queremos ser. O ato de fazer cinema igualmente nos coloca como sujeitos ativos nesse processo, fazendo o pensamento virar ação na medida em que produzimos ideias e roteiros, e transformamos o abstrato em realidade a partir de imagens em movimento e sons.

Por fim, os pressupostos teórico-metodológicos-éticos-artísticos da Pedagogia de Cocriação de filmes, ideias e sonhos que realizamos com as crianças, constituem ações de resistência nos microcotidianos das escolas. Foucault, ao conceituar o poder, escreve que "lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder" (1997, p. 91). Apoiadas na constatação do filósofo, ressaltamos que onde há poder, há resistência. É por esta possibilidade de vivência nos jogos de poder que, politicamente, desenvolvemos as ações do projeto de extensão com as crianças na escola. Penso que várias das ações desenvolvidas com elas têm caráter teórico-político, no sentido de pensar o microcotidiano da escola e o seu próprio, os direitos de crianças, as formas de resistência possíveis em nosso comprometimento diário, além dos momentos éticos, políticos e teóricos trilhados e vivenciados na escola pública. Resistir é uma das ações políticas mais importantes que nos têm alimentado ao longo desses anos, para que a pedagogia de cocriação do projeto continue a existir e a reexistir com as crianças nas escolas.

Considerações finais

Na produção do filme de animação, o produto fílmico é concebido como um artefato cultural muito potente. Ele instiga a reflexão e também atua sobre os processos de subjetivação, tanto para as crianças quanto para a equipe adulta do projeto. Essa equipe foi composta por acadêmicos/as do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A equipe, além de docentes, conta com

uma ex-mestranda em educação e uma técnica em assuntos educacionais da mesma instituição.

A perspectiva foucaultiana sobre os modos de subjetivação e os processos éticos oferece um arcabouço conceitual para analisar as práticas de subjetivação que emergiram na produção dos filmes com as crianças. Conceitos como cuidado de si, amizade, estética da existência, práticas de liberdade e processos coletivos e plurais revelam-se pertinentes para a proposição de novas formas de convivência entre adultos/as e crianças.

Michel Foucault (2004), nesse contexto, postula que o cuidado de si é indissociável do autoconhecimento, implicando a internalização de "um certo número de regras de conduta" (p. 269). Além disso, ressalta que o "cuidado de si implica também a relação com um outro," (p. 271). Para Foucault, o processo de cuidar de si e do outro exige a presença de outra pessoa. Corroborando essa análise no campo educacional, Sílvio Gallo (2006) argumenta que a ação da/o educadora/or é caracterizada pelo cuidado da/o outra/o e, consequentemente, pelo cuidado de si, configurando-se como sujeito do ato educativo. No processo da realização da pedagogia de cocriação de produção de filmes de animação com crianças, diversos desses elementos foram experienciados: o cuidado recíproco, o trabalho colaborativo, a mediação de conhecimentos (em que a hierarquia do saber, no uso de tecnologia, nem sempre reside na pessoa adulta) e a consequente produção de novas formas de ser e de se constituir nesse processo criativo, ético e estético.

A pedagogia de produção de artefato cultural fílmico de animação em cocriação com crianças, discutida neste estudo, fundamenta-se em princípios e reflexões que foram detalhados ao longo deste texto. Retomam-se aqui algumas delas para fins de síntese.

• *A criança como sujeito ativo e produtor/a de cultura*: A criança é reconhecida como um ser social em constante e ativa construção de sua subjetividade, contrariando a visão tradicionalmente passiva. Nesse processo, ela manifesta uma multiplicidade de ações, incluindo aceitar, rejeitar, negociar, questionar, resistir, insistir e

concordar parcialmente. As atividades da pedagogia do projeto enfatizam o diálogo e a escuta sensível e atenta às crianças, buscando compreender seus saberes prévios e interesses de aprendizagem, com o objetivo de promover uma aprendizagem mútua, colaborativa e solidária.

• *Produção coletiva, colaborativa e em cocriação entre crianças e adultos/as*: O produto final é resultado de uma produção coletiva, negociada e concebida conjuntamente por crianças e adultos/as. O papel da pessoa adulta durante o processo da pedagogia desenvolvida se caracteriza pela disposição para aprender e ensinar em processos horizontais e dialógicos, sem, contudo, negligenciar sua função como indivíduo mais experiente e com conhecimentos mais consolidados. Este processo, portanto, configura um espaço de aprendizado compartilhado, no qual a obra final não pertence exclusivamente à criança, mas emerge da cocriação entre as crianças e destas em colaboração com a equipe adulta. A cocriação não ocorre somente do produto fílmico, mas durante todo o processo de discussão das ideias, da reflexão sobre assuntos importantes para a vida das crianças, nas negociações das histórias que vão ser propiciadas pelo roteiro dos filmes, dentre tantas outras trocas e aprendizados mútuos que ocorrem de forma coletiva e colaborativa.

• *O filme como processo de produção de pensamento sobre si, sobre a/o outra/o e o mundo*: A elaboração do filme se estabelece como um processo de produção de pensamentos e processos reflexivos sobre a própria existência, sobre si, sobre as outras pessoas e sobre o mundo. As reflexões e problematizações das temáticas do projeto partem da vivência individual para gerar formas de cuidado consigo mesma/o, com as pessoas próximas e com a sociedade em geral.

• *Reflexões e autoconhecimento no fazer cinema*: A produção do artefato cultural fílmico de animação constitui um processo de intensas reflexões e autoconhecimento, na medida em que a criança se apropria de si como objeto de conhecimento e de problematização. Este processo não ocorre de forma isolada, mas

se manifesta no coletivo, permitindo que, ao refletir sobre si, a criança também contemple outras formas de existência.

• *Metodologias lúdicas, brincantes e a potência comunicativa e problematozadora do artefato fílmico*: a pedagogia de cocriação do artefato fílmico emprega metodologias lúdicas e brincantes para a produção da linguagem cinematográfica e do filme de animação propriamente dito. Isso habilita as crianças a produzir filmes e estabelece uma forma de comunicação potente entre elas e outras crianças, além de priorizar a brincadeira e o ato de brincar como um direito humano das crianças.

Os pressupostos e reflexões previamente apresentados nesse texto demonstram a potencialidade da pedagogia desenvolvida nos encontros do projeto. O foco não se restringiu ao produto final, embora relevante, mas se fixou prioritariamente no processo de vivências, interações, diálogos, reflexão e produção de novas formas de pensamento e subjetivações com as crianças. A pedagogia de cocriação de produção de artefato fílmico impulsiona a reflexão sobre o eu, o/a outro/a e o mundo. As discussões, os estudos e as reflexões proporcionaram às crianças ferramentas para analisar sua constituição ao longo de toda a trajetória dos encontros do projeto, os efeitos sobre seus processos de ensino-aprendizagem e, fundamentalmente, sobre a possibilidade de falar e de ser ouvida de forma atenta, sensível e cuidadosa. Essa abordagem se revela uma forma instigante de fomentar modos de subjetivação mais plurais e éticos entre as pessoas participantes. Essas práticas da pedagogia de cocriação com as crianças podem inspirar práticas pedagógicas nas escolas públicas visando produzir currículo-vida-brincante com docentes e crianças.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção,

disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e157950, 2017.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafio para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 21ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL, **LEI Nº 8.069, DE 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Retirado do site: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 27/08/25.

CANDAU, Vera Maria. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.) **Alternativas no ensino de Didática**. 5ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Rosalia. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**. A vontade de saber. 12 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Coleção Ditos & Escritos (volume V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**. O uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALEANO SANCHES, Bibian Rocío. **Diálogo de saberes y cocreación en el desarrollo de una estrategia de alfabetización mediática en educación media**: el caso de la institución educativa técnica musical Amina Melendro de Pulecio, de Ibagué (Colombia). [Tese de doutorado]. Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, 2025.

GALLO, Sílvio. Foucault: (Re)pensar a educação. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALLO, Sílvio. **Metodologia de ensino de filosofia**. Uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GIROUX, Henry A., MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

KARLSSON, L. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: Cruz, S. H. V. (Org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A prática do ensino da Didática no Brasil: introduzindo a temática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ONU/BRASIL. **O que são direitos humanos**. Retirado do site: https://unric.org/pt/o-que-sao-os-direitos-humanos/. Acesso em 27/08/25.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**: 34(2), 277-293, mai./ago., 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**. Petrópolis, RJ, 1997.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago., 2005, p. 361-378.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel. Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, p. 25-49, 2007.

SILVA, C. A.; CAMBA, M. O currículo por projetos na dialética de Michel Foucault: desmistificando mecanismos de controle nos espaços escolares. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 9, n. 21, p. 127-139, 2022.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Org.). (2001). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Tradução de George Eduardo Japiassú Brício. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

XAVIER FILHA, Constantina. **A menina e o menino que brincavam de ser**... Campo Grande: EdUFMS, 2009.

XAVIER FILHA, Constantina. **Guia de estudos e formação docente-Didática**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e direitos humanos na Base Nacional Comum Curricular. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019.

XAVIER FILHA, Constantina. Encontros com o cinema de animação e com crianças na produção de filmes sobre direitos humanos. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais – LAV**, Universidade Federal de Santa Maria, 2020b. v. 13, n. 2, maio/ago. 2020a.

XAVIER FILHA, Constantina. Direitos humanos na Base Nacional Comum Curricular: resistências para o trabalho docente. In: **Revista Diversidade e Educação**. V.8, jan./julho, 2020b, p. 144-161.

XAVIER, Ismail. Um cinema que "educa" é um cinema que (nos) faz pensar. *In:* **Revista Educação e Realidade**. Vol. 33, número 1, Jan./jun. p. 13-20, 2008.

XAVIER, Tina. **As aventuras da Princesa Pantaneira**. Campo Grande: Life Editora, 2012.

XAVIER, Tina. **Do meu corpo eu cuido e protejo**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2014a.

XAVIER, Tina. **Princesa Pantaneira em**: brincando no mundo mágico do cinema. Campo Grande: Editora da UFMS, 2014b.

"COLEGAS"[1]: POSSIBILIDADES PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DA AMIZADE E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

Anderson Ferrari[2]
Cláudia Maria Ribeiro[3]

Introdução

De imediato queremos afirmar que o cinema nos provoca. E são suas provocações que queremos socializar neste artigo. Neste sentido, estamos seguindo as trilhas do pensamento de Ismael Xavier (2008) que argumenta que é importante compreender o cinema não somente como arte, mas, principalmente, como linguagem que deve servir para mobilizar e, mais do que isso, desestabilizar nossas certezas. Para o autor (2008, p. 14) "um cinema que 'educa' é aquele que (nos) faz pensar – e que (nos) faz pensar não somente sobre o cinema em si mesmo", mas que nos convida a entrar em contato com as mais diferentes e variadas experiências e questões que elas colocam em foco. Assim, nosso interesse pelo cinema está na sua função educativa resultado da força social, política e estética dos filmes. Com isso queremos, ao mesmo tempo, diferenciar e relacionar cinema e filme. Para nós,

[1] Inspirados pelo filme "Thelma & Louise", três amigos com síndrome de Down resolvem deixar para trás a instituição onde vivem e embarcam em uma longa viagem de carro. Estrelando: Ariel Goldenberg, Rita Pokk e Breno Viola.

[2] Doutor em Educação (Unicamp). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. Coordenador do Gesed. E-mail: anderson.ferrari@ufjf.br.

[3] Doutora em Educação (Unicamp). Professora Titular aposentada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG. Professora Emérita desta Universidade. Integrante do grupo de pesquisa GEIDI – Educação Infantil, diferenças de gênero e infâncias. Coordenadora do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil e Integrante do Colegiado do Fórum Mineiro de Educação Infantil. E-mail: ribeiro@ufla.br.

quando nos referimos ao cinema, estamos englobando a totalidade do universo cinematográfico, ou seja, a produção, a tecnologia, a indústria e o circuito de exibição, enquanto filme se refere a uma obra de arte finalizada, a narrativa visual e sonora em movimento.

Foram essas provocações iniciais que nos conduziram ao filme que escolhemos para ser o foco das nossas problematizações. Problematizar é um modo singular de fazer pesquisa, próprio das investigações foucaultianas. Segundo James Marshall (2008) há uma perspectiva de pesquisa em Foucault, que podemos chamar de "problematização". Marshall explora essa abordagem "como uma possibilidade para fazer pesquisa educacional" (2008, p. 25). Para Michel Foucault, problematizar está diretamente ligado à história do pensamento. Problematizar é dar um passo para trás para transformar em problema algo que não nos chamava atenção. É uma forma de nos posicionar em favor das rupturas necessárias para uma nova realidade educativa, uma nova estética da existência, uma nova forma de conhecer e de agir sobre si mesmo. É essa a metodologia que estamos assumindo neste artigo para olhar para o cinema e para o filme, com essa perspectiva de dar um passo atrás para transformar em problema as relações de amizade.

"Colegas" é uma produção nacional de 2013. Classificado como um gênero de aventura e comédia, o filme é estrelado por Ariel Goldenberg, Rita Pokk e Breno Viola, três atores portadores da Síndrome de Down que interpretam, respectivamente, Stalone, Aninha e Márcio. Três colegas que são moradores de um instituto e têm sua história narrada por Lima Duarte, o zelador da instituição. Três histórias de abandono e de encontros. Stalone foi deixado no instituto pela mãe, depois desta ter sido abandonada pelo seu marido. É Stalone quem chama as pessoas do instituto de "colegas" por se tratarem de pessoas iguais a ele. O termo colega, segundo o dicionário Oxford, é utilizado para pessoa que pertence à mesma corporação ou comunidade, de maneira que ele cabe, perfeitamente, para designar as relações estabelecidas entre eles e se aproxima da definição de amizade, segundo Michel Foucault. De acordo com Francisco Ortega (1999) a amizade, para Foucault, está ligada à ética,

a um certo rompimento com as fronteiras morais capaz de conduzir os sujeitos a transformarem-se a si mesmos. A amizade seria, portanto, as relações que somos capazes de estabelecer com os outros, numa constante recriação de nós mesmos.

Essa é mais uma provocação do filme Colegas, qual seja, pensar a amizade a partir do arcabouço foucaultiano, para quem a amizade é um modo de subjetivação coletiva, uma forma de vida como possibilidade de criar o novo, criar espaços capazes de estimular, ao mesmo tempo, necessidades individuais e coletivas. Assim como a amizade, o filme Colegas é um convite à experimentação de novas formas de vida individual e em comunidade, se transformando, assim, num artefato cultural potente para problematizar as formas de relacionamentos existentes em nossa sociedade. Para Henry Giroux (2001) os artefatos culturais, como o cinema, a televisão, a literatura, a música, dentre outros, são "máquinas de ensinar", o que significa dizer que elas nos possibilitam deslocamentos e a partir deles vamos ensinando e aprendendo novas formas de pensar e agir, novas possibilidades de pensar os sujeitos, as sociabilidades e as afetividades.

Mas na amizade também cabe a fantasia, que ameniza as rígidas relações sociais. Stalone, por exemplo, contava que sua mãe o deixou no instituto para habitar um castelo localizado no fundo do mar e que ele não teria ido porque não sabia nadar. Márcio, órfão de pais, foi deixado no instituto pelas irmãs que o visitavam esporadicamente. Elas criam a narrativa de que seus pais tinham se transformado em anjos e que estariam construindo uma casa na lua e que todos, um dia, iriam morar lá. Aninha, embora tivesse pai e mãe, nunca os conheceu. A menina acreditava que iria viver junto deles no dia em que se casasse com um cantor e no dia de São Judas Tadeu, seu santo de devoção. A fantasia, que é parte da amizade, reforça o poder subversivo da amizade, já que ela consegue descolar o sujeito de suas histórias de vida, nos possibilitando experimentações e desterritorialização.

Neste sentido, o título do filme tem uma potencialidade. Colegas é um título que nos remete à amizade, é quase seu sinônimo, de tal forma que o título nos incita a pensar sobre nossas relações de

amizade, essas que são sempre provisórias e abertas a novos posicionamentos do sujeito. O filme explora isso já que se concentra nas relações entre sujeitos com uma especificidade – pessoas com Síndrome de Down – o fato de que são tomados como matéria prima para que possamos problematizar nossas relações com essas pessoas, investindo na renovação das relações interpessoais. Neste sentido, algumas questões norteadoras nos organizam: o que esse filme nos ensina? Que colegas são fabricados nas teias da amizade e que extrapolam as telas do cinema? Como essas questões organizam processos educativos para os expectadores?

Para a organização do artigo elegemos a música Metamorfose Ambulante, uma música que é parte do filme. Dessa forma, vamos tomar partes dela para problematizar o filme "Colegas". Cada subtítulo deste artigo contemplará uma frase da música.

"Metamorfose ambulante": não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo

Este subtítulo contém duas ideias-força que borbulham neste artigo, para que possamos problematizar a pedagogia do audiovisual, que grita no filme escolhido: "Colegas". A personagem e os personagens, três adolescentes com Síndrome de Down, vivem em uma instituição na qual têm, cotidianamente, contato com filmes pelos quais são apaixonados e que os educam. A voz em *off*, no começo do filme, diz "os filmes são realmente inspiradores". Dizer que os filmes são inspiradores é uma maneira de extrapolar seu aspecto artístico e trazer para o debate os seus efeitos nos sujeitos. Ismail Xavier (2008) defende que o cinema, desde o período do cinema mudo, despertou o interesse por sua dimensão educativa, em duplo sentido. Por um lado, há a dimensão formadora que é própria das formas de arte e que se concentra num tipo de educação informal e cotidiana. Por outro, há a dimensão mais sistemática da educação, da qual esse artigo é parte, ou seja, o uso que fazemos dos filmes com intencionalidade educativa como, por exemplo, quando levamos o filme para uma

sala de aula atribuindo a ele uma demarcação, uma metodologia de ensino e uma função pedagógica. Afirmar que os filmes são inspiradores é dizer algo sobre seu aspecto educativo para além da ideia de passar conteúdos, mas como um artefato que inspira porque provoca a reflexão, a problematização, o que pensamos e como agimos.

As duas ideias-forças que elegemos para problematizar a pedagogia do filme dialogam com o que Elizabeth Ellsworth (2001) vai definir como "modos de endereçamento", entendido "menos como algo que está *em* um filme e mais como um evento que ocorre em algum lugar *entre* o social e o individual" (2001, p. 13) (grifos da autora). Neste sentido, a primeira das ideias-força é advinda da música: metamorfose ambulante de Raul Seixas. Esta música e várias outras[4], de autoria deste cantor e compositor e que fazem parte da trilha sonora do filme em tela, podem ser analisadas considerando o protesto e a crítica social. As músicas são uma "viagem" da qual não se volta o/a mesmo/a. "*Metamorfose* quer dizer aquilo que muda constantemente, tanto na forma quanto na estrutura, no hábito e na natureza. Já *ambulante* é algo que se locomove, perambula e migra sem se manter em um lugar fixo" (Camilo, 2019). Quando o filme aposta nessa música ele está fazendo uma convocação: que os espectadores sejam capazes de se locomoverem. Há uma aposta na mudança social que é própria do cinema e seus modos de endereçamento (Ellsworth, 2001). Para a autora, os filmes são feitos para alguém, imaginam e se direcionam a um público determinado. Eles apostam em duas perguntas: quem o filme pensa que o espectador é? Quem ele quer que o espectador seja? As possíveis respostas a essas perguntas revelam que o endereçamento ocorre entre o texto do filme (falas, imagens, músicas etc) e os usos que o espectador faz dele. Mais do que isso, trabalhar com a ideia de quem eu penso que o espectador é e quem eu quero que ele seja é uma aposta na mudança social. A aposta é

[4] Músicas de autoria de Raul Seixas e que são veiculadas no filme: Quando acabar o maluco sou eu; SOS; Cantar; Tá na hora; Moleque Maravilhoso; Sociedade Alternativa.

que, ao final do filme, o espectador sairá metamorfoseado, transformado em outro sujeito. Em última análise, a ideia-força que estamos convocando é a potência e o desafio de transformação sobre os quais o filme investe.

A segunda ideia-força advém de Michel Foucault, na obra A Arqueologia do Saber, "Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo" (Foucault, 2005, p. 20). O referencial teórico foucaultiano, especialmente as questões da amizade e estética da existência, subsidiarão nossas problematizações. Ao mergulhar na ideia de amizade e estética da existência em Foucault, Francisco Ortega (1999) afirma que a amizade é um tema no debate atual, de tal maneira que há um contexto favorável "para pensar e experimentar a amizade" (1999, p. 158), uma vez que ela é uma "possibilidade de utilizar o espaço aberto pela perda de vínculos orgânicos, de experimentar a multiplicidade de formas de vida possíveis" (1999, p. 158). É no instituto que Aninha, Stalone e Márcio se encontram e é nesse espaço que eles nos convidam a pensar como a amizade pode representar uma possível reabilitação da estética da existência.

> A *amizade* é a forma de existência considerada por Foucault quando pensa numa possível atualização da estética da existência, apesar de limitar a sua análise quase exclusivamente à cultura homossexual, falando assim de um "estilo de vida *gay*" – o que, por outro lado, não exclui uma ampliação a outros grupos. Trata-se de chegar a uma nova forma de existência mediante a sexualidade. Esta forma de existência alcançável através de um certo trabalho sobre si mesmo, de uma certa *ascese*, tem a forma da amizade (Ortega, 1999, p. 154-155, grifos do autor).

O que Francisco Ortega defende na citação acima é o caráter transgressor nas problematizações de Foucault ao tratar da amizade. Nesse sentido, o que menos importaria na amizade é a sua função compensatória. Ao contrário disso, para o filósofo francês a amizade representaria uma alternativa às formas de relacionamentos

prescritos e institucionalizados. "Colegas" se organiza nesta lógica. A princípio, podemos supor que Márcio, Stalone e Aninha estão institucionalizados e disciplinados. Os horários das atividades são respeitados e ainda cuidam da videoteca. Mas tudo se modifica ao assistirem a um de seus filmes favoritos – Thelma & Louise – que os inspiram a uma ação transgressora. Eles não somente fogem da Instituição. Na verdade, eles fogem do que se espera de pessoas com Síndrome de Down, saem da prescrição e parecem construir outra forma de vida. À noite, escapam do instituto, numa ação em que a amizade é vista na sua intensidade, multiplicidade e experimentação, vista como um "jogo agonístico e estratégico, que consiste em agir com a mínima quantidade de domínio" (Ortega, 1999, p. 157). Essa experimentação de desterritorialização, de fuga do instituto, só parece possível diante dessa amizade como jogo estratégico e de comunicação. Márcio fica responsável por conseguir as chaves para abrir as portas do instituto, o que consegue ao roubá-las do quarto do zelador. Aninha encarrega-se de arrumar os disfarces e Stalone encarrega-se do carro que os conduzirão para longe do instituto.

É nesse sentido que o filme se aproxima do conceito de amizade em Foucault, que advoga pela construção de novas possibilidades de existência, pelas quais sejamos capazes de criar novos esboços de nós mesmos distantes da formação de um sujeito dócil. Do filme para a realidade, o que "Colegas" aposta é nessa intenção de nos fazer imaginar formas de existências que não sejam necessariamente boas ou más, mas que sejam intensas.

Outro referencial que potencializará nossas discussões é o de Gaston Bachelard, que trilhou dois sendeiros paralelos configurados em sua obra: ciência e poesia. Buscou fazer não apenas a "psicanálise do conhecimento objetivo", como também a "psicanálise dos elementos" – terra, ar, água e fogo. Especialmente mergulhamos na obra de Bachelard (1989) intitulada *"A Água e os Sonhos"* – ensaio de estética literária, em que a maioria dos exemplos são tirados da poesia e da mitologia, objetivando determinar a substância das imagens poéticas.

Iniciamos com a simbologia do mar. O sonho de Stalone, um dos personagens do filme, era conhecer o mar. Ele liderou toda a fuga da instituição atrás de seus sonhos – o seu, o de Aninha e o de Márcio. Conforme já dissemos, inspiraram-se no filme Telma e Louise[5] e em tantos outros filmes[6] relacionados entre si, ao final, quando os créditos são apresentados, após a exibição do filme. Assim, toda a sua tônica está na simbologia do mar: "símbolo da dinâmica da vida. Tudo sai do mar e tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos. Águas em movimento". (Chevalier e Gheerbrant, 1998, p. 592). Essa dinâmica é uma constante no filme, sob a inspiração dos filmes assistidos por eles e ela na instituição na qual eram internos. Tais artefatos culturais produziram e reproduziram representações de mundo. "O mar simboliza um estado transitório entre as possibilidades ainda informes as realidades configuradas, uma situação de ambivalência, que é a de incerteza, de dúvida, de indecisão" (Idem).

Nesses movimentos do mar torna-se, para muitas pessoas, inacreditável o que Stalone, Aninha e Márcio conseguiram realizar em sua trajetória de fuga. O artigo de Carina Streda e Carla Karnoppi Vasques potencializa nossos pensares sobre a Síndrome de Down e a Deficiência Intelectual. Refutam "a certeza e a generalização de um aprender restrito para pessoas com a

---

[5] Louise Sawyer (Susan Sarandon) é uma garçonete quarentona e Thelma (Geena Davis) é uma jovem dona-de-casa. Cansadas da vida monótona que levam, as amigas resolvem deixar tudo para trás e pegar a estrada. Durante a viagem, elas se envolvem em um crime e decidem fugir para o México, mas acabam sendo perseguidas pela polícia americana.

[6] Dezenas de filmes são elencados. Dentre eles: "Buongiorno principessa", La Vita é Bella – Roberto Benigni, 1997; as máscaras usadas são uma referência ao filme "Palhaços" de Frederico Fellini; "Dadinho é o caralho, meu nome é Zé Pequeno porra" Cidade de Deus, Fernando Meirelles e Kátia Lund, 2002; Um por todos e todos por um", The Three Musketeers, Sthephen Herek, 1993; "I'm the king of the world", Titanic, James Cameron, 1997; "Everybody be cool. This is a Robbery", Pulp Fiction, Quentin Tarantino, 1994; "Hasta la vista baby" The Terminator, James Cameron, 1984; Carpe Diem, aproveitem o dia, colegas. Façam de suas vidas uma coisa extraordinária; Dead Pets Society, Peter Weir, 1989.

Síndrome de Down, a partir da compreensão das condições de produção dos enunciados científicos e culturais que sustentam essa associação desde o século XIX" (Streda e Vasques, p. 417, 2022). O filme aposta em outros enunciados sobre as pessoas com Síndrome de Down. Ele nos faz acionar o que sabemos, como conhecemos e como agimos nas relações com essas pessoas e isso ocorre porque, em todo filme, há um espaço do vazio. Um espaço do vazio entre a tela e o olhar do espectador sentado na poltrona do cinema e que é convocado a preencher esse espaço do vazio. O filme só ocorre na medida em que nós preenchemos esse espaço do vazio e fazemos isso com nossas experiências, saberes, vivências e, assim, vamos dando sentido ao filme. No entanto, quando fazemos isso, não é mais do filme que estamos falando, mas de nós mesmos, de maneira que o preenchimento desse espaço do vazio se transforma num espelho no qual é possível enxergarmo-nos. Como eu olho o filme? Como o filme me olha?

As duas ideias-forças do filme que exploramos aqui – a ideia-força da transformação, da metamorfose e a ideia-força da transgressão – se potencializam porque dizem sobre os efeitos nos sujeitos. Não são ideias-forças que se limitam ao filme, mas que são entendidas como uma estruturação, como um modo de endereçamento que se desenvolve nas relações entre o filme e seus espectadores.

"Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo": construção cultural da Síndrome de Down

As velhas opiniões sobre a Síndrome de Down provocaram Andréa Soares Wuo que publicou o artigo: A construção social da Síndrome de Down: discutindo os fatores sociais e históricos de sua constituição. Seu texto organiza-se em duas partes:

> (...) a primeira dedica-se a apresentar um breve histórico do discurso médico-científico da deficiência iniciado na Europa em fins de século XVIII. A segunda discorre sobre a Síndrome de Down e a deficiência

mental, abordando aspectos orgânicos e sociais de constituição (Wuo, 2007).

As causas e explicações das deficiências foram mudando no decorrer dos anos. O que nos interessa aqui é afirmar o quanto ainda há preconceito em relação a Síndrome de Down e, em vários momentos do filme, elas encharcam o enredo. Ao longo do filme, Márcio, Aninha e Stalone são classificados de débeis mentais, de deficientes, recuperando a história da Síndrome. Como nos ensina Foucault, somos sujeitos de experiência e resultado de discursos. Quando nascemos chegamos num mundo já organizado discursivamente, de tal forma que somos muito mais resultado dos discursos do que propriamente produtores deles. Portanto, somos sujeitos assujeitados, segundo Foucault (1988), já que não existe sujeito sem saberes. Saberes que são atravessados por relações de poder. Não por acaso, Foucault (1988) ao pensar a história da sexualidade nos afirma que não é possível fazer uma história da sexualidade sem a história dos discursos. O filme "Colegas" nas suas passagens de preconceito nos remete a essa afirmação, nos possibilitando afirmar também a impossibilidade de uma história da Síndrome de Down sem a história dos discursos. A história dos discursos nos remete a construção cultural e temporal da Síndrome de Down, que organiza as passagens do filme.

Como resultado das aventuras que Márcio, Aninha e Stalone passam e das confusões que provocam, os três se transformam num tema de debate de um programa de televisão. É o discurso médico – na presença de um psicólogo – que é chamado a falar das três pessoas com Síndrome de Down. Analisando o fato de terem se fantasiado de palhaços, o psicólogo afirma que a fantasia é uma forma irônica e debochada de dizerem o que pensam da sociedade, mas não deixa de alertar para a necessidade de cuidado ao lidar com os três, já que se trata de "deficientes mentais" vivendo num mundo lúdico do cinema. Uma passagem que nos mostra como somos resultados de discursos e vamos nos constituindo e constituindo o outro a partir das formas de conhecer. O discurso

que o psicólogo recupera é datado e diz de um entendimento médico já problematizado e que, no entanto, permanece presente, nos mostrando como vivemos num tempo labiríntico. Segundo Zan Mustacchi (1990), o primeiro relato científico sobre a síndrome surgiu na segunda metade do século XIX, realizado pelo médio inglês John Langdon Haydon Down. Trabalhando numa clínica para crianças com atraso neuropsicomotor, o médico listou as características similares a partir das suas observações, chegando à conclusão de que se tratava de uma síndrome caracterizada por um estado regressivo da evolução.

Uma ruptura desse pensamento ocorreu em 1959, quando os cientistas Jerome LeJeune e Patricia Jacobs, trabalhando de forma independente, determinaram a causa do até então "mongolismo", como sendo a trissomia do cromossomo 21. A trissomia do 21 foi a primeira alteração cromossômica detectada na espécie humana e, dentro dos primeiros anos da década seguinte, seria renomeada para Síndrome de Down. Nos Estados Unidos, após uma revisão de termos científicos realizada em 1970, a denominação "mongolismo" foi abolida e a alteração foi definitivamente denominada Síndrome de Down em homenagem ao médico que a descreveu pela primeira vez. O que esse debate nos mostra é que os discursos não somente nomeiam as pessoas, mas as constituem, como nos ensina Foucault (1988). Mais do que isso, ele nos mostra como somos sujeitos de experiências, da ação dos outros sobre nós e nossas ações sobre nós mesmos. Somos sujeitos históricos, de tempos históricos que se embaralham. O filme "Colegas" em passagens como essas que foram narradas aqui nos possibilita discutir essas questões de constituição dos sujeitos através dos artefatos culturais. Os discursos se constituem como um aspecto invisível do filme. "Os estudiosos do cinema que têm se concentrado na ideia de "modo de endereçamento" têm desenvolvido formas de falar desse invisível processo que parecer "convocar" o espectador a uma posição a partir da qual ele deve ler o filme" (Ellsworth, 2001, p. 17).

A narrativa do filme "Colegas" toma de empréstimo discursos de áreas do conhecimento como medicina, direito, educação para poder organizar, nomear e analisar as experiências que dão vida à história que o filme conta. Essas experiências incluem trama, drama, personagens, subtexto, discursos, gêneros e ponto de vista e assim vão interpelando e convocando os espectadores a se posicionarem.

> Isso faz com que a experiência de ver os filmes e os sentidos que damos a eles sejam não simplesmente voluntários e idiossincráticos, mas relacionais – uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e o eu, bem como entre o eu e os outros, o conhecimento e o poder (Ellsworth, 2001, p. 19).

Para além dos preconceitos Stalone, Aninha e Márcio seguem em direção à concretização de seus sonhos. O sonho de Aninha era casar-se com um cantor no dia de São Judas Tadeu. Stalone conquista sua companheira de fuga e, no decorrer da trama o casamento é realizado pelo companheiro Márcio, no meio de uma ponte. O simbolismo da ponte, conforme Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 729), é visto "como aquilo que permite passar de *uma margem à outra,* é um dos mais difundidos universalmente (...) o simbolismo da passagem, e o caráter frequentemente perigoso dessa passagem, que é o de toda viagem iniciatória".

O filme "Colegas" veicula esta passagem, ou seja, o relacionamento amoroso de Stalone e Aninha, com muita beleza. Pesquisadores e pesquisadoras debruçam-se sobre o tema buscando descobrir quais são as percepções de jovens com Síndrome de Down sobre relacionar-se amorosamente. Elaine Cristina Luiz e Olga Mitsue Kubo (2007) afirmam que os resultados da pesquisa possibilitam concluir que as "percepções que jovens com Síndrome de Down têm sobre relacionamentos amorosos não diferem daquelas de jovens sem síndrome e, muito provavelmente, são desenvolvidas pelas oportunidades de se comportarem efetivamente sob contingências que favoreçam comportamentos

amorosos" (2007, p. 219). As perguntas da pesquisa são as mesmas que incitam nossas problematizações:

> Qual o direito desses jovens de namorarem? E de terem relações sexuais? E de casarem? O que esses jovens pensam sobre isso? Têm oportunidades de vivenciar uma vida afetiva e sexual? Deveriam ter? Sob que situações? Quais as condições necessárias para que isso aconteça? Quem são os responsáveis por garantir essas condições? (Luiz e Kubo, 2007, p. 220).

Também quanto à sexualidade, a pesquisa de Talita Borges Castelão, Márcio Ruiz Schiavo e Pedro Jurberg, intitulada Sexualidade da pessoa com Síndrome de Down, objetiva analisar as opiniões de pais e profissionais sobre o tema. Na introdução do artigo as seguintes questões são elencadas:

> 1) sexualidade das pessoas com SD: visão dos pais e profissionais; 2) sexualidade das pessoas com SD segundo elas mesmas; 3) percepção de pais, profissionais e pessoas com SD sobre a viabilidade do casamento e reprodução; 4) capacidade de pais e profissionais para tratar o tema: sexualidade das pessoas com SD; 5) necessidade de receber informações sobre o tema sexualidade (Castelão, Schiavo e Jurberg, p. 33, 2003).

Todas essas questões foram exaustivamente discutidas no decorrer do artigo e o material empírico foi decorrente de questionários e grupos focais. Nas considerações finais concluíram que a "Sexualidade independe de deficiência. Assim, a pessoa com Síndrome de Down, tem direito a viver e experenciar sua sexualidade de modo gratificante, à semelhança dos indivíduos comuns" (Idem, página 38).

"Eu vou desdizer aquilo tudo que eu lhe disse antes": outras simbologias no filme

O filme Palhaços de Frederico Fellini inspirou Stalone, Aninha e Márcio a transitarem pelo dito e o não dito da cultura. As máscaras estavam presentes em várias cenas. O palhaço simboliza "a inversão

da compostura régia nos seus atavios, palavras e atitudes. À majestade substituem-se a chalaça e a irreverência; à soberania, a ausência de toda a autoridade; ao temor, o riso; à vitória, a derrota" (Chevalier e Gheerbrant, 1998, p. 680). A figura do palhaço encharca as cenas do filme "o palhaço é como que o reverso da medalha, o contrário da realeza: a paródia encarnada" (Idem).

Outras cenas do filme permitem-nos mergulhar em outras simbologias. Acionamos o personagem do policial que, a todo momento, estava preocupado com os seus cabelos. Em tê-los devidamente penteados. "Os cabelos representam certas virtudes ou certos poderes do homem: a força e a virilidade, por exemplo, no mito bíblico de Sansão" (Idem, p. 153). Essas simbologias, as relações de poder que perpassam os vários discursos, remetem-nos aos regimes de verdade no referencial foucaultiano:

> os tipos de discurso que [uma sociedade] abriga e faz com que funcionem como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obter a verdade; o status dos que têm a tarefa de dizer o que funciona como verdade (Foucault, 2011, p. 217).

Stalone, Aninha e Márcio resistiram ao regime de verdade e de como estavam sendo constituídos como sujeitos. A verdade nos dá escolhas. Eles e ela estavam sendo subjetivados num internato, mas na paixão pelos filmes potencializaram as resistências. Inventaram uma forma diferente de subjetividade. Diferente daquela que viviam quando internos. Vivenciavam um processo de sujeição, mas também de subjetivação pois os sujeitos estão dentro desses processos. A personagem e os personagens viveram um devir.

O convite é para pensar esse devir com a simbologia das nuvens e problematizar o sonho de Márcio: voar! No retorno das aventuras dos três para o internato, a vista que Márcio tem da janela do avião são as nuvens. E elas se revestem de formas indefinidas. Elas são a própria metamorfose: são bruma, orvalho e vapor. Relacionar,

portanto, essa indefinição com os processos de subjetivação de Stalone, Aninha e Márcio, significa navegar pela negação de rótulos, de fixidez, de normatização, de normalização, de serialização e de classificação, embora, contraditoriamente, os muitos discursos insistem em mantê-los.

Potencializamos esse devir, encharcado da simbologia da água, para pensar que a vida das três pessoas passa também pelas tempestades. A Síndrome de Down reveste essas vidas de turbulências, mas o final do filme não diz quais. Perguntamos: poderia ser "o fim de um tempo e a promessa de um tempo novo (?) Depois da destruição, a terra infatigável reproduzirá outra coisa" (Chevalier e Gheerbrant, 1998, p. 455).

"Eu quero viver nessa metamorfose ambulante": considerações nunca finais

Iniciamos este texto com várias provocações e explicitamos nossa metodologia: a problematização. O filme Colegas inspirou-nos a pensar a amizade pelo referencial foucaultiano – um modo de subjetivação coletiva –, na intensidade das experiências "onde se encontram implicados os três elementos necessários de toda experiência: um jogo de verdade, relações de poder, formas de relação consigo mesmo e com os outros" (Castro, 2009, p. 162).

Félix Guattari, em seu livro Caosmose – Um novo paradigma estético, diz que "é nas trincheiras da arte que se encontram os núcleos de resistência" (2012, p. 105). Os três personagens do filme Colegas exerceram, com muita potência, o mergulho na arte do cinema e construíram as suas resistências. Ampliamos, com este autor, "a potência estética de sentir, embora igual em direito às outras – potências de pensar filosoficamente, de conhecer cientificamente, de agir politicamente" (p. 116). Esse autor nos convida a pensar na "subjetividade polissêmica, animista, transindividual, no mundo da primeira infância, da loucura, da paixão amorosa, da criação artística" (Idem).

Stalone, Aninha e Márcio conseguiram mudar suas vidas; criaram sua fuga e viveram outras oportunidades para seguirem os seus sonhos. Guattari nos diz que essa experiência está ao alcance das mãos. "Falta apenas o desejo e a vontade política de assumir tais transformações" (2012, p. 154). Agiram, embora estivessem vinculados a um conjunto de regras. Experienciaram a estética da existência foucaultiana como uma arte, exercendo poder no interior dos jogos de poder. "Dentro da perspectiva foucaultiana, resistir não é simplesmente uma negação, mas um processo criativo, um criar e recriar constante" (PEREIRA, 2002, p. 55).

Terminamos o que não tem fim com os aprendizados advindos dos três personagens de Colegas e que o texto de Nilmar Pellizzaro (2015, p. 125) sintetiza muito bem: "precisamos ser livres para viver uma vida prazerosa e para criar a vida que queremos. Assim o fazemos através de uma prática de ascese, um trabalho constante de aprimoramento de nós mesmos e, ao mesmo tempo, estimulando o outro para que cuide de si mesmo".

O filme nos ensina que novas formas de vida e de sociedade podem ser experimentadas.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Coleção Tópicos.

CAMILO, Lorena. **Explica Raul**: análise da letra "Metamorfose Ambulante" do Maluco Beleza. Analisando Letras. 2019.

CASTELÃO, Talita Borges, SCHIAVO, Márcio Ruiz e JURBERG, Pedro. Sexualidade da pessoa com Síndrome de Down. **In: Rev. Saúde Pública**. 2003; 37(1):32-9.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier;

revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 12ª. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio,1998.

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

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2005.

FOUCAULT, Michel. A Função Política do Intelectual. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos VII:** Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 217.

GIROUX, Henry A. A disneyzação da cultura infantil. *In*: SILVA, Tomaz T. da e MOREIRA, Antonio F. B. (Orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 49-81.

GUATTARI, Félix. Caosmose. **Um novo paradigma estético.** 2 ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.

LUIZ, Elaine Cristina e KUBO, Olga Mitsue. Percepções de jovens com Síndrome de Down sobre relacionar-se amorosamente: **Ver. Bras. Ed. Esp**. Marília. Mai.Ago 2007. V. 13 n. 2 p. 219, 238.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. *In*: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (orgs.) **Por que Foucault?:** novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MUSTACCHI, Zan. **Síndrome de Down.** Brasil. CID Editora Ltda 1990; 1: 21''.

ORTEGA, Francisco. **A amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

PELLIZZARO, Nilmar. A amizade na perspectiva de M. Foucault. In: Revista Argumentos. **Revista de Filosofia**. Ano 7, n. 14, Fortaleza, jul./dez. 2015.

PEREIRA, Sandra Mara. O homem: subjetividade, práticas de liberdade e políticas de identidade. **Revista Destarte**. v. 1, n.1, p. 49-64. 2002.

STREDA, Carina e VASQUES, Carla Karnoppi. Síndrome de Down e Deficiência Intelectual: história e lógica de uma associação. *In*: **Ver. Bras. Ed. Esp.,** Corumbá, v. 28 e0085, p. 417-432, 2022.

WUO, Andréa Soares. A construção social da Síndrome de Down. **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 00, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 02 abr. 2025.

XAVIER, Ismael. Um cinema que "Educa" é um cinema que (nos) faz Pensar. **Revista Educação & Realidade**, 33 (1), 2008, p. 13-20.

EMILY DICKINSON E AS RELEITURAS DO PASSADO DE FIGURAS HISTÓRICAS: GÊNERO E SEXUALIDADE EM ARTEFATOS CULTURAIS

Luana da Silva Reis[1]
Julia Martins de Castro Ferreira Nogueira[2]
Jonas Augusto Silva[3]

A demanda por memória e os artefatos culturais

No presente texto tomamos a série *Dickinson* (2019-2021) para pensar como as figuras históricas, a exemplo da poetisa estadunidense Emily Dickinson, vêm sendo resgatadas na atualidade por meio de produções audiovisuais. Mais do que entreter e divertir os espectadores, essas produções têm ajudado a construir saberes e problematizar a realidade por meio de suas representações.

Dickinson foi criada por Alena Smith e distribuída pela *Apple TV+*, em três temporadas, combinando elementos de comédia, drama e romance histórico para narrar a juventude de Emily Dickinson. Situada nos Estados Unidos do século XIX, a obra se apropria de aspectos biográficos e do contexto sociocultural do período para abordar temas contemporâneos como gênero, sexualidade e a liberdade criativa. Um dos pontos centrais da narrativa é a representação da relação afetiva entre Emily e sua cunhada, Susan Gilbert, apresentada como um romance explícito, tomando, portanto, uma posição em algo que é um debate para os estudiosos de Dickinson: muitos consideram essa ligação como possivelmente platônica.

[1] Mestranda em Educação (UFJF). Professora de História. Membro do Gesed. E-mail: luanasilva181115@gmail.com.
[2] Mestre em História (UFF). Professora de História. Membro do Gesed. E-mail: juliacmfnogueira@hotmail.com.
[3] Graduando em História (UFJF). Membro do Gesed. E-mail: jonasaugustos2003@gmail.com.

Essa escolha dramatúrgica evidencia uma tendência crescente nas produções audiovisuais contemporâneas: explorar personagens históricas/os com o intuito de atualizar debates ou engajar o público atual. Filmes como *Maria Antonieta* (2006), *Napoleão* (2023), ou séries como *The Great* (2020) – que abordam a ascensão de Catarina, a Grande, na Rússia – e *Alexandre: o nascimento de um Deus* (2024), têm explorado não apenas a dimensão histórica das/os personagens e períodos retratados, como também as demandas da atualidade a partir de escolhas nas formas de demonstrar as subjetividades das/dos protagonistas.

As sociedades demonstram uma necessidade de se conectar com o passado, por meio da memória, da história e de suas representações culturais. Especialmente a partir do final do século XX, vemos o que seria uma nova cultura de memória no Ocidente (Huyssen, 2000), pautada por um "dever de memória". Essa nova forma de interagir e operar com a memória é entendida como forma de obter

> [...] vitória simbólica, um meio de restituir a dignidade àqueles que foram vítimas da repressão e da violência perpetrada por grupos dominantes no passado, que arrogam para si o direito de selecionar aquilo que poderia ou não ser recordado (Pereira, 2020, p. 22).

A princípio, a eclosão desse dever de memória se relacionava mais às vítimas do holocausto da segunda guerra mundial, ditaduras militares e outros governos autoritários e/ou episódios de extermínio. Em anos mais recentes, no entanto, ocorreu um aumento da busca por memórias de outros grupos também considerados parte dessa disputa de memórias, nomeadamente de pessoas LGBTQIA+ (Pereira, 2020), negras, indígenas, quilombolas, entre outras.

Essa demanda se materializa em pesquisas de História, em ações diversas voltadas para memória e também em produções midiáticas atuais, como livros, filmes, séries etc. Muitas delas, inclusive, apresentam como possibilidade recorrer a viagens no

tempo ou reconstruir a vida de personagens históricos, coisas impensáveis para um trabalho historiográfico, de forma a construir uma ideia histórica específica.

É nesse contexto de produções voltadas para suprir essa necessidade por história que *Dickinson* se encaixa. Nesse sentido, procuramos analisá-la a partir de uma perspectiva que toma a série como um artefato cultural, algo que os Estudos Culturais compreendem "como parte de uma conjuntura sócio-histórica e a cultura, que lhes serve de subsídio e inspiração, como um campo instável, permeado por conflitos, negociações […]" (Colins; Lima, 2020, p. 431).

Dessa forma, este capítulo se propõe a analisar o uso de uma personagem histórica, a poetisa Emily Dickinson, na série dramática *Dickinson* (2019), investigando de que maneira a protagonista é construída por meio de discursos relacionados a gênero e sexualidade. Além disso, buscaremos empreender um debate sobre os usos do passado no presente por meio das produções audiovisuais.

Optamos por elencar produções audiovisuais e sua relação com a história em duas categorias: uma primeira, que está preocupada "em retratar, ou tematizar, fatos históricos" (Souza, 2012, p. 16) e assume assim uma tentativa de representação dos eventos e personagens reais, seguindo à risca os documentos disponíveis que corroborem com a narrativa; e uma segunda, composta por produções que "se utilizam de um recuo ao passado para construir seus enredos, e constroem cenários, paisagens, gestos e falas que pertencem a uma temporalidade distinta daquela em que o filme foi produzido." (Souza, 2012, p. 15), construindo discursos que, embora ambientados em tempos históricos, não visam à representação factual, mas caminham em direção a uma construção criativa do passado.

Dickinson se enquadra na segunda categoria, uma vez que constrói uma narrativa anacrônica e se vale de elementos como linguagem, trilha sonora e questões alinhadas às demandas do século XXI. A série não busca a reconstituição precisa de um contexto histórico ou da biografia da autora, mas sim a elaboração de um discurso contemporâneo sobre feminilidade, sexualidade e

liberdade a partir de um viés histórico. Não obstante, a produção mantém conexões significativas com a trajetória de Emily Dickinson, especialmente por meio da incorporação de seus poemas originais ao longo de alguns episódios. Essas incorporações funcionam como pontes entre a vida da autora e alguns dos temas que a série pretende discutir.

Ao refletir sobre o papel do cinema, e por extensão do audiovisual, na representação histórica, Robert Rosenstone (1997, p. 52 - tradução nossa) afirma que "o cinema personaliza, dramatiza e dá emoção à história. Através de atores e testemunhos históricos, oferece-nos acontecimentos do passado, enclaves de triunfo, angústia, aventura, sofrimento, heroísmo, felicidade e desespero" e continua:

> Tanto os filmes de ficção como os documentários utilizam as potencialidades próprias do meio - a proximidade do rosto humano, a rápida justaposição de imagens díspares, o poder da música e do som em geral - para intensificar os sentimentos despertados no público pelos acontecimentos apresentados na tela. [...] O cinema oferece-nos, é óbvio, a "aparência" do passado: edifícios, paisagens e objectos. E não nos damos conta de como isso afeta a nossa ideia da História (Rosenstone, 1997, p. 52 - tradução nossa).

Através desse processo apontado por Rosenstone (1997), em que as produções audiovisuais transformam eventos históricos em experiências tangíveis, ou seja, sensíveis e acessíveis para quem as assiste, é possível pensar na produção de sentidos em relação ao passado para além de uma transmissão de dados. Quando assistimos a uma série ou filme sobre determinada/o personagem, a distância entre o nosso tempo e o dela/e parece desaparecer, o que contribui para a humanização "daqueles grandes nomes e eventos", criando vínculos afetivos e estimulado reflexões críticas. Como argumenta Elias Saliba (1993),

> […] hoje, o conhecimento histórico se origina menos da necessidade de demonstrar que certos acontecimentos se realizaram e, muito

> mais, da necessidade de se verificar o que certos acontecimentos podem significar, para a concepção de um determinado grupo, sociedade ou cultura, sobre suas atuais tarefas e perspectivas futuras (Saliba, 1993, p. 94).

Assim, ao reconfigurar o passado por meio de recursos estéticos e narrativos, o audiovisual atua também como um instrumento de elaboração cultural, contribuindo para a construção de consciências históricas plurais e contemporâneas. A inserção de questões de gênero e sexualidade, nessas produções, podem ser percebidas como forma de gerar uma consciência histórica que engloba essa esfera humana, em especial no caso de artefatos que trazem sexualidades e/ou gêneros dissidentes: entre outros objetivos, se destaca o de demonstrar que essas pessoas "sempre estiveram aqui".

Ademais, é importante destacarmos que as produções culturais que circulam nas esferas sociais não servem apenas para consolidar saberes estabelecidos. O filme, – estendendo a ideia às demais produções audiovisuais – "também pode ser considerado como produtor de novas abordagens, indutor de outros olhares não pensados ou testados pela própria historiografia." (Souza, 2012, p. 21). Assim como comenta Saliba (1993),

> A construção da história na ficção fílmica é mais do que uma interpretação da história, pois o ato de engendrar significados para o presente lança o realizador (ou realizadores) da ficção cinematográfica em possíveis ideológicos que ele não domina em sua totalidade. Portanto, construir a história na narrativa fílmica pode implicar, inclusive, destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados – seja pela tradução, seja pela própria historiografia (Saliba, 1993, p. 103).

É justamente o que observamos em *Dickinson*. A obra desloca a figura da escritora Emily Dickinson de um lugar de erudição solitária para um espaço de questionamento existencial, social e político. Ao misturar elementos históricos com referências

contemporâneas, como a trilha sonora ou uso de linguagem informal, tem-se um rompimento com as expectativas de uma representação fiel do século XIX e abre-se caminho para outras possibilidades de realidade. Desta forma, a série atua a partir de uma releitura do passado, exemplificando como o audiovisual não apenas pode recontar uma história, mas também intervir nos modos de compreendê-la.

Nesta primeira parte do trabalho, apresentamos a série, seu contexto e trouxemos uma breve problematização sobre os usos do passado nos artefatos culturais contemporâneos. Na próxima seção usaremos um dos episódios para explorar as questões de gênero e sexualidade. E, por fim, retomaremos a relações entre história e representações audiovisuais para discutir seus limites e suas potencialidades.

Gênero e sexualidade em cena: uma etnografia de tela do episódio 4

Com o objetivo de explorar como as questões de gênero e sexualidade são articuladas no universo ficcional da série, propomos uma etnografia de tela do episódio 4 da 1ª temporada, intitulado "Sozinha eu não posso ficar". Essa abordagem metodológica parte da proposta de Carmen Rial (2004, p. 30), que a define como uma "metodologia que transporta para o estudo do texto da mídia procedimentos próprios da pesquisa antropológica, como a longa imersão do pesquisador no campo, a observação sistemática, registro em caderno de campo, etc.". Ela nos permite tratar a série, não somente como uma obra a ser assistida, mas como um campo etnográfico que constrói sentidos e interfere na constituição dos sujeitos. Ao aplicarmos esse olhar ao episódio, buscamos captar como *Dickinson* movimenta discursos sobre gênero e sexualidade.

A escolha do episódio não é ao acaso: trata-se de um momento-chave em que o relacionamento de Emily e Susan (Sue) ganha centralidade na trama, tensionando expectativas sociais e

posicionamentos normativos sobre desejo. É um episódio fortemente marcado por uma disputa que pode ser entendida na chave da heterossexualidade compulsória. Criado pela autora Adrienne Rich, esse conceito parte do entendimento de que

> [...] a heterossexualidade também é política, isto é, política na naturalização dos seres na exclusão e no confinamento de um feminino construído como oposto e complemento do masculino. Inferior, porém, já que "diferente". "Diferença de sexos" é uma categoria fundadora da heterossexualidade compulsória, carregando a ideia de que os corpos sexuados são determinantes do papel e status no social e de que a "natureza" define a importância dos seres humanos de acordo com a sua biologia. A diferença dos sexos é, portanto, também política, na medida em que sela a desigualdade no social (Swain, 2012, p. 47).

Com marcados momentos de exclusão ou invalidação dos desejos e objetivos de Dickinson em aspectos profissionais e também românticos, por não se enquadrarem nos moldes estabelecidos pela heterossexualidade compulsória, esse episódio nos permite refletir sobre esse aspecto político da heterossexualidade e as formas pelas quais se procura naturalizar a desigualdade entre sexos e entre gêneros para encaixar dentro desse molde.

Nesse sentido, faremos a descrição e análise de três momentos do episódio 4. Para contextualizarmos, ele se inicia com Emily lendo o livro: *Walden: in life the woods*[4], de Henry D. Thoreau, debaixo do que mais tarde saberemos ser o seu carvalho favorito. O cenário é um gramado verde, repleto de árvores e com uma luminosidade natural, que busca representar o bosque da família Dickinson e a única figura humana nele é a protagonista que buscava desfrutar de um momento de silêncio. Logo ela é interrompida por um de seus

[4] Walden ou a vida nos bosques é um livro autobiográfico do escritor Henry D. Thoreau, publicado em 1854; o livro tece críticas à sociedade industrial do século XIX e advoga a favor da natureza e da liberdade.

amigos, George Gould, que mesmo sob protestos, senta-se próximo a ela. Quando questionada sobre o livro que está lendo, Emily lhe conta sobre Thoreau, sobre a solidão descrita no livro e que também deseja viver dessa forma. Novamente ela é interrompida, desta vez, pelo barulho de um grupo de homens a quem George identifica como os inspetores da nova ferrovia. Embora a moça soubesse da construção de uma ferrovia que ligará sua cidade, Amherst, a Nova York, ela se depara com uma nova informação que a deixa incrédula: esta passará pela propriedade e seu carvalho será derrubado. Emily então parte para falar com o pai, Edward Dickinson, e é então que temos de fato nossa primeira cena para análise.

Estamos na residência dos Dickinson e Emily vai depressa ao escritório do pai, um lugar que, embora iluminado por grandes janelas, conta com papéis de paredes escuros, móveis e tapetes em tons sóbrios, vários livros e papéis espalhados, que ajudam a compor um ambiente sério e intelectual, cujo único ponto de cor é um quadro de moldura dourada. O pai está debruçado em plantas do terreno, as analisando com um amigo da família, enquanto Austin, o filho mais velho, está sentado em uma mesa no canto do cômodo fazendo anotações. Os três personagens parecem perplexos pela entrada apressada de Emily e por sua interrupção naquele ambiente que, para nós espectadores, é nitidamente masculino. A diferença entre os personagens é marcada inclusive pelas suas vestes típicas do século XIX: enquanto os homens estão usando conjuntos de calça, coletes e casacos longos e ajustados em tons de preto e azul marinho, Emily usa um vestido branco com grandes estampas de folhagens em um azul claro e uma anágua que o deixa bem volumoso, colocando-a em destaque frente às outras figuras. Depois de ser repreendida pelo pai por não ter nem ao menos batido à porta, Emily é informada que foi ele quem autorizou a passagem da estrada pela propriedade. O amigo da família, um homem mais velho, aproveita para dizer que a moça, assim como suas filhas, deve estar muito animada com a obra, já que agora poderão ir à cidade próxima mais rápido e comprar vários vestidos. Emily tenta esboçar um sorriso um pouco sem

graça pelo comentário e protesta novamente. Edward enfatiza que a construção irá acontecer, que os documentos já foram assinados e que a filha não deve se opor ao progresso. Ele se diz envergonhado pelo comportamento da filha: "Itamar, peço desculpas [...] parece que minha filha escolheu me envergonhar, mas talvez meu filho cause uma impressão melhor". Edward aproveita o momento para encorajar Austin a escrever um poema para a cerimônia de abertura da ferrovia. O rapaz não aparenta estar muito seguro com a tarefa e questiona o pai se ele deveria mesmo fazê-lo, ao que ele prontamente responde: "É claro, meu querido rapaz, quem mais?" e continua: "William Austin Dickinson, você é meu único filho. E por acaso é um homem de rara inteligência e talento. [...] Tenho certeza de que cumprirá o desafio". Emily assiste aquela cena incrédula. Nós espectadores/as também experimentamos essa incredulidade que se mistura a algo cômico. É quase como se fossemos convidados/as a responder "quem mais escreveria? Ora Emily Dickinson".

Na cena observada já podemos perceber a proposta da série ao problematizar as questões de gênero, como na construção de um ambiente 'masculino' onde os homens ali presentes funcionavam em harmonia até a chegada de uma mulher. Ou mesmo como, ao longo do diálogo, eles concordam entre si enquanto Emily é tratada de forma inferior intelectualmente e lhe são atribuídas questões entendidas tradicionalmente como pertencentes ao universo feminino para que ela *se lembre do seu lugar*: o caso dos vestidos, por exemplo. Isso nos possibilita pensar em dois pontos: o primeiro é sobre o processo de naturalização do gênero, que é uma construção social e que se evidencia na medida em que, em vários momentos ao longo da série, Emily e as demais personagens femininas precisam ser lembradas e corrigidas por fugir às expectativas que acompanham o ser mulher naquela época, pois, na medida em que se verifica a necessidade de reafirmar determinadas condutas, entende-se que elas não são naturais. Como aponta Guacira Lopes Louro (2008, p.18): "Nada há de puramente 'natural' e 'dado' (...) ser homem e ser mulher constituem-se em processos que

acontecem no âmbito da cultura". O outro ponto liga-se justamente à masculinidade, mais especificamente ao modo como a construção do feminino ali funciona em oposição ao masculino. Ao tratar do conceito de masculinidade hegemônica Ruth Sabat (2001) discorre sobre: [...] "o que é percebido como masculinidade, ou melhor, como *a* masculinidade, que se opõe à feminilidade e que se sobrepõe a outras formas de masculinidade" (2001, p. 18). Na cena, também verificamos essa oposição, seja nos trajes ou na diferença de tratamento que Edward destina aos filhos. Não se trata de uma predileção por afeto, mas sim de seu papel enquanto chefe da família em também administrar o comportamento dos filhos, ensinando a Austin o que é ser homem, assim como ele, e dar orgulho à família representando-a em eventos públicos e também ensinando a Emily, que é diferente deles, o que é ser mulher, e já que é mulher, portanto, precisa ser mais ponderada em suas ações.

Dickinson nos mostra a luta de Emily em ter seu trabalho reconhecido, especialmente entre os mais próximos a ela, uma batalha que ocorre por ser uma mulher. No primeiro episódio da 1ª temporada, por exemplo, Edward havia proibido sua filha de publicar "porque isso não era coisa para mulheres de família". O pai, que sabe que ela escreveu diversos poemas, incentiva, nessa primeira cena, Austin a escrever, solidificando seu posicionamento a respeito das escritas de Dickinson: nada mais seria que um passatempo, algo que ele 'permite' que ela faça desde que fique entre as quatro paredes da casa. Essa questão também se enquadra na heterossexualidade compulsória, apesar de não trazer em si questões de sexualidade, justamente pelo entendimento de que esse conceito diz respeito a diferenciações realizadas entre os gêneros e reforçadas culturalmente em políticas familiares e educacionais a partir da "imposição pela coerção de normas de submissão e devoção ao masculino, construindo-o de forma imperiosa como definidor da divisão do trabalho, remuneração e importância social" (Swain, 2012, p. 47). Nesse momento, em que é ignorada, apesar de ser a poetisa da família, reforça-se que essa área

do público, da escrita para os outros, da arte reconhecida, seriam de posse do masculino.

Voltando propriamente ao episódio 4, ao perceber que não será ouvida pelo pai, a personagem parte em busca de David Henry Thoreau, que escreveu um livro sobre sua vida solitária nas montanhas e a quem Emily pretende pedir ajuda por ser visto como um ambientalista. Dessa forma, ao ver suas reivindicações ignoradas em nome do progresso que seria trazido pela ferrovia, percebendo também que uma figura masculina sempre seria preterida sobre ela, Emilly busca no autor alguém do mundo dos homens, com todos seus privilégios, que pudesse "validar" seu pedido. Como não pode fazer a viagem "perigosa" para Concord sozinha, George, seu amigo, que nutre sentimentos românticos por ela, se oferece para acompanhá-la.

A partir de então temos a segunda cena, que se desenvolve na cabine de um trem entre a personagem Emily e George, sentados frente a frente. Embora pequeno, percebemos que o espaço é confortável e bem organizado, o que sugere que eles não estão viajando na parte mais popular do trem. A presença das divisórias de vidro entre os compartimentos indica um certo grau de privacidade e status. O ambiente ajuda a reforçar o pertencimento da família Dickinson a uma classe média alta, com acesso a certos privilégios, ainda que não pertençam diretamente à aristocracia. O cenário físico, nesse sentido, colabora para reforçar a distinção social e, também, as distinções de gênero: Austin mostra-se à vontade em um espaço público, enquanto Emily permanece inquieta.

No início, a moça tenta escrever uma carta para sua amiga Sue, preocupada, pois não teve notícias dela desde a festa em que seu irmão e noivo de Sue, Austin, flagrou-as no meio de um beijo. Embora prefira o silêncio, ela é interrompida por George, que se esgueirou do assento à frente da garota para se sentar ao seu lado, e iniciou uma conversa fazendo com que Emily desistisse da escrita. Ela então compartilha suas preocupações com o amigo, dizendo que espera que seu irmão e Sue não se casem, pois o casamento seria uma prisão para a Sue.

- Por que você é tão anti-casamentos? Alguns gostam de estar casados - provoca George.
- Certo, algumas pessoas chamadas homens.
- Não, não só homens - desdenha George, mas é interrompido por Emily:
- Se eu fosse homem definitivamente ia querer uma esposa. Alguém para cozinhar para mim, limpar para mim, criar meus quinhentos filhos, tudo enquanto eu faço exatamente o que meu coração quer.

Essa cena condensa elementos importantes para aquilo que estamos buscando. Esse temor de Emily pela ideia do casamento, seja o próprio ou o de Sue, é apresentado como uma crítica à instituição conjugal heterossexual, percebida por ela como um dispositivo de controle e apagamento da individualidade feminina. Sua visão se alinha à perspectiva da heterossexualidade compulsória, que entende que o casamento e a relação heterossexual hegemonicamente defendida socialmente procurar assegurar a "posse do corpo, da mão de obra e da produção executada pelas mulheres" (Swain, 2012, p.47), atribuindo à categoria mulher uma função reprodutora e restrita ao ambiente "privado" e doméstico.

Ao mesmo tempo, nela se evidencia a relação entre as duas personagens. Para o/a espectador/a que vem acompanhando a produção, é notável que o que há entre elas é uma vinculação romântica, marcada por carícias, confidências e compartilhamento de espaços íntimos. Contudo, esses momentos não são reconhecidos como tal pelos demais personagens da trama. A reação de Austin ao flagrante do beijo entre Sue e Emily, por exemplo, não é de traição ou escândalo, mas de ciúmes pela amizade das duas, o que sugere a invisibilidade da sexualidade sáfica dentro da lógica heteronormativa dominante. Como aponta Marinês Santos (2018, p.4 - grifos nossos), "quem atravessa os limites instituídos e não segue o sistema de coerência heteronormativo corre o risco de não ser considerado *inteligível*, *possível*, normal".

Retomando a heterossexualidade compulsória, Rich, sua criadora, formula outro conceito que caminha ao lado deste: o do *continuum* lesbiano, que se refere à "toda gama de experiências do ser mulher e das relações afetivas mantidas entre as mulheres, sem que isso signifique necessariamente relações sexuais" (Swain, 2012, p.53). Nesse sentido, relações diversas entre mulheres, inclusive românticas e sexuais, são sistematicamente apagadas da história, dos relatos, das narrativas, como parte da construção dos saberes e estratégias da heterossexualidade compulsória, de forma a relegar mulheres a uma categoria inferior (Swain, 2012). Apagar ou inferiorizar as relações estabelecidas entre mulheres, especialmente relações lésbicas, é uma forma de manter essa hierarquia entre os gêneros, de não permitir que seja ameaçada a heterossexualidade hegemônica. Nesse sentido, Austin nem sequer se habilita a conceber que a relação de sua irmã e noiva seja algo além de uma amizade, algo ainda assim desvalorizado por ele através de suas atitudes para com o relacionamento das duas.

Logo, podemos pensar quais questões levam o personagem a não ter sua irmã como uma ameaça real a seu relacionamento. O historiador Ronaldo Vainfas (1989), ao estudar processos inquisitoriais no Brasil e na Europa, aponta que, dentre os casos de sodomia imprópria (quando realizado com duas mulheres), as penas eram mais brandas ou inexistentes, devido à dificuldade de constatar o acontecimento, de comprovar o acontecido. Isso se dava porque a sodomia se caracterizava pelo ato de penetração anal. Dessa forma, não se podia constatar tal feito nos casos denunciados à época. Podemos inferir que a falta do órgão sexual, comumente atribuído ao homem, fazia a relação entre duas mulheres receber menor vigilância, pois não comprometia a castidade. Portanto, vemos que a série, que se passa no século XIX, reproduz um olhar da época sobre a relação homoafetiva entre duas mulheres.

Na terceira cena observada, Emily e George encontram o escritor, David Thoreau, em uma cabana ao lado de um lago, e quebrando as expectativas da garota de que ele não gostaria de ser perturbado, ele prontamente aceita conceder uma entrevista. O lugar

conta com um único cômodo, composto por quatro paredes. De frente para a porta observamos um fogão a lenha metálico preto, embutido no que parece ter sido uma lareira, e uma chaminé que leva a fumaça para fora. Embora esta parede esteja manchada pela fumaça, as outras três são de uma cor clara e o ambiente é bem iluminado por duas grandes janelas, uma em cada lateral. Em uma delas podemos notar prateleiras suspensas com vários vidros de feijão em conserva e na outra, algumas gravuras de plantas penduradas com alfinetes. Uma cama com lençol e travesseiros surpreendentemente brancos em contraste com as roupas do morador e duas cadeiras de madeira compõem a mobília da cabana.

Durante a entrevista, enquanto Emily e George estão sentados ansiosos nas cadeiras, Thoreau senta-se displicente na cama. Quando eles pedem para que ele escreva uma carta para salvar o bosque ele então exclama: "eu amo meu bosque, só não tenho interesse no seu". O entusiasmo de Emily, então, começa a mudar quando ela vai percebendo que seu herói, quando se trata de viver isoladamente e não depender dos outros, não passa de um farsante.

> - É a verdade, ótimos escritores deveriam falar a verdade.
> - Está querendo me ensinar a escrever agora? O que você sabe sobre isso? - diz Thoreau com raiva.
> - Por acaso ela é poetisa - responde George, orgulhoso.
> - É mesmo? - questiona Thoreau com sarcasmo. - Algum poema que eu já tenha lido?
> - Não - diz Emily secamente. - Nenhum deles foi publicado.
> - Ah, entendi. [Thoreau sacode a cabeça irônico].
> - Eu acho que não - enfatiza Emily. - Você publica os seus livros que são cheios de desinformação e as pessoas ainda os leem. Elas o admiram, o entrevistam, enquanto tudo o que escrevo tenho que manter para mim mesma. Tente escrever algo e não mostrar para ninguém e então saberá o que solidão de verdade significa.
> - Eu acho que a entrevista acabou - diz Thoreau.

Michel Foucault (1996) nos mostra que os saberes não são neutros, eles produzem verdades atravessadas por relações de

poder e essas verdades vão movimentar um 'sistema de exclusão' que foi aos poucos institucionalizado (Foucault, 1996). Historicamente, nós, enquanto sociedade, ao longo tempo, fomos definindo, organizando e hierarquizando saberes, e a partir dessas práticas definindo aqueles que merecem validação. Thoreau, enquanto um homem, branco e já publicado, personifica essa figura do intelectual que está autorizado não apenas a escrever, mas a produzir verdades que merecem ser lidas. Ele é o homem no sistema da heterossexualidade compulsória a quem o público é permitido e incentivado. Emily, por outro lado, é colocada fora desse lugar de autoridade, ainda que ela produza saberes através de suas poesias. Quando Emily diz "tente escrever algo e não mostrar para ninguém e então saberá o que *solidão* significa", ela fala de uma solidão que não é apenas física, mas política.

Essa colocação explícita das hierarquias de saberes existentes naquele momento, na sociedade em que vivia, são também uma forma da série dialogar com o contexto presente, em que cada vez mais procura-se ressaltar essas vozes silenciadas, tanto no passado quanto no presente. Responde, portanto, àquele apelo que abordamos no início, por tentar trazer grupos marginalizados para o foco, tanto da história quanto de outras narrativas. É também um diálogo com requisições de movimentos ativistas que querem não apenas que mulheres e pessoas LGBTQIA+ tenham voz na sociedade, mas que esses silenciamentos históricos sejam ressaltados e reconhecidos.

Posto que a questão do gênero limite a personagem diante de um mundo que parece ser feito pelos homens e para os homens, é importante fazermos um recorte de raça e classe. Emily Dickinson era uma mulher branca, sua família tinha posses, ela teve acesso a escolarização ainda que no âmbito doméstico. A série a retrata como alguém que não precisa trabalhar fora por necessidade e que escolhe não fazer as tarefas domésticas convencendo o pai a contratar uma empregada para que ela tenha mais tempo de fazer o que gosta, escrever. Isso é um privilégio, seja atualmente ou em meados do século XIX. Esses privilégios podem inclusive atuar em

prol da forma como o irmão dela age a partir de encontrá-la beijando sua noiva. Uma mulher de outra classe social, outra raça, possivelmente encontraria resistências e mesmo violências mais intensas caso fosse flagrada em situação semelhante.

A escritora nasceu em 1830, um período em que o uso de mão de obra escravizada era comum em parte dos Estados Unidos. Embora Emily se apresente na produção como uma mulher progressista, quase 'à frente de seu tempo', em alguns momentos, ela precisa que outros personagens a confrontem com a realidade para que assim ela perceba seus privilégios. Esse é um movimento interessante, uma vez que não há a tentativa de construir uma imagem perfeita da personagem que está sendo representada, o que retoma a ideia já mencionada de humanização propiciada pelas produções audiovisuais.

Biografia em disputa: os limites de uma produção audiovisual

Emily Dickinson escreveu cartas dos seus 11 anos até sua morte, em 1886, compondo um acervo de 1046 cartas a quase 100 interlocutores/as diferentes (Nepomuceno, 2011). É por meio dessas correspondências que grande parte da vida e a obra da autora ficaram conhecidas.

Um dos elementos que vem chamando atenção de vários estudiosos é sobre a relação de Emily com Susan Gilbert, a quem a poetisa enviou mais de 150 cartas. Segundo Luís André Nepomuceno (2011, p.17): "Susan Gilbert continua sendo de longe o nome mais significativo dentre os interlocutores de Emily Dickinson, aquela identidade que sintetiza os diversos anseios da poeta, nas fronteiras entre o amor e as reflexões sobre a poesia". Além das correspondências, o fato da autora nunca ter se casado, em uma época em que o casamento era visto quase como obrigatório para as jovens, contribuiu para as especulações acerca dos relacionamentos de Emily. De todo modo, ainda que referências explícitas a sua sexualidade não façam parte do acervo documental, a recusa do matrimônio pode ser interpretada como

uma recusa às normas impostas pela sociedade no período, fortalecendo a narrativa presente na série de uma luta pela independência que perpassava os momentos de reclusão da poeta.

A série aborda a bissexualidade de Emily Dickinson e sua relação com Susan (Sue) como algo concreto, construindo um importante diálogo com demandas da atualidade e produzindo uma nova percepção sobre o passado, mesmo que ultrapassando barreiras documentais. A historiadora Saidiya Hartman (2020) nos leva a pensar sobre os limites dos documentos e como eles, em muitos momentos, produzem e suscitam, no presente, um novo estado de violência que foi imposto no passado. Nesse caso, a série busca "iluminar a intimidade da nossa experiência com as vidas dos mortos, para escrever nosso agora enquanto ele é interrompido por esse passado e para imaginar um *estado livre* [...]" (Hartman, 2020). Dessa forma, evocar a bissexualidade da escritora na série, é evocar demandas do presente em um passado limitado pelas violências. É, a partir da ficção, construir algo que a autora tanto almeja:

> Eu desejava escrever uma nova história, que não fosse limitada pelos constrangimentos dos documentos legais e fosse além da reiteração e das transposições que constituíram minha estratégia para desordenar e transgredir os protocolos do arquivo e a autoridade de suas afirmações e que me permitam aumentar e intensificar suas ficções (Hartman, 2020, p. 26).

Portanto, o que a série busca fazer é produzir um passado, construir uma narrativa histórica possível que se perde pelas limitações violentas de seu tempo, contar a história daqueles "homens infames" (Foucault, 2003), ou melhor, "mulheres infames" que habitam o passado deixando apenas rastros de discursos que os constituem para nós no presente.

Considerações finais

Enquanto produtos e produtores de cultura, os artefatos culturais transmitem "significados que interpelam os sujeitos, pois neles propagam valores, costumes, verdades de uma sociedade." (Magalhães; Amaral; Caseira, 2017, p.126). Mesmo se tratando de uma obra que se passa em outro tempo, *Dickinson* nos educa enquanto artefato cultural, uma vez que problematiza questões de gênero, sexualidade, raça e classe. Além disso, justamente por conta da temporalidade, podemos observar as mudanças e as continuidades presentes nessas categorias, os avanços na condição feminina na contemporaneidade e os processos que permitiram que eles ocorressem.

Assim, retomando os apontamentos de Huyssen (2000), somos levados a refletir sobre uma "cultura da memória" (Huyssen, 2000, p. 15) que se faz presente em nossa sociedade e se relaciona com os novos meios de circulação em massa, como filmes, séries e livros. A série *Dickinson* está inserida nessa relação entre a busca pela memória e seu referencial no presente, como um passado que não passa (Rousso, 2016). Ao pensarmos nas narrativas e demandas da população LGBTQIA+ nos deparamos com os limites da produção histórica acadêmica, limites esses que são ultrapassados pelos artefatos culturais, permitindo a produção de histórias outras que contem sobre grupos historicamente marginalizados e sub representados em uma narrativa oficial. Então, podemos refletir a partir do que Saidiya Hartman (2020) e Foucault (2003) nos apresentam: será possível pensar esses sujeitos infames para além das amarras das fontes, em um estado livre? Seriam então os artefatos culturais um espaço fértil para pensar outras formas de habitar o passado?

A série, portanto, se cobre de grande potencialidade, suscitando discussões e debates acerca dos limites da história. Sendo produzida em um contexto em que cada vez mais se procura um passado e uma história diferente daquela mais tradicional dos livros didáticos, ela se coloca como uma forma potente de entender

uma personagem histórica de grande relevância. Cria, no presente, uma narrativa que alimenta possibilidades de vivências de pessoas LGBTQIA+ e de mulheres, com raízes em um passado que, embora não esteja nos livros didáticos, pode ser instituído nos imaginários a partir do audiovisual.

Referências

COLINS, Alfredo Taunay, LIMA, Morgana Gama de. Etnografia de tela e semiopragmática: um diálogo entre metodologias de análise fílmica. **Conferência Internacional Alavanca Cinema.** 2020, p.430-437. Disponível em: https://publication.avanca.org/index.php/avancacinema/article/view/146. Acesso: 29/02/25.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**; tradução de Laura Fraga. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV**. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. **Revista Eco-Pós**, 23(3), 2020, p. 12-33. Disponível em: https://doi.org/10.29146/eco-pos.v23i3.27640.

HUYSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídias**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), p.17-23, maio/ago. 2008.

MAGALHÃES, Joanalira, AMARAL, Caroline Amaral, CASEIRA, Fabiano Figueiredo. Artefatos culturais: pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos, gêneros e sexualidades. In: **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade** / [organizadoras] Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira Corpes Magalhães - Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, 284p.

NEPOMUCENO, Luís André. Identidades imaginadas: uma autobiografia romântica nas cartas de Emily Dickinson. **Remate dos Males**, Campinas, SP, (31,1-2), p.159-177, 2011.

PEREIRA, Ana Cecília. **As comissões da verdade no Brasil e a construção de narrativas sobre a repressão a pessoas LGBT durante a ditadura militar**. 2020. 95 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

RIAL, Carmen Silvia. Antropologia e Mídia: Breve Panorama das Teorias de Comunicação. **Antropologia em Primeira Mão**, 2004**.** Disponível em: https://apm.ufsc.br/titulos-publicados/.

ROSENSTONE, Robert. **El pasado en imágenes: El desafío del cine a nuestra idea de la historia**. Barcelona: Ariel, 1997.

ROUSSO, Henry. O nosso tempo. In: ROUSSO, H. **A última catástrofe**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016, p. 219-246.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, 9. p.9-21, 2001.

SALIBA, Elias. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In:Falcão, A.R. & Bruzzo, C. (Orgs). **Lições com cinema**: São Paulo: FDE, 1993. p. 87-108.

SANTOS, Marinês Ribeiro dos. Gênero e cultura material: a dimensão política dos artefatos cotidianos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2018, 26(1): e37361. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n137361.

SOUZA, Éder Cristiano de. Cinema e didática da história: um diálogo com o conceito de cultura histórica de Jörn Rüsen. Doi: 10.5216/hr.v17i1.21682. **História Revista**, 17(1). 2012. Disponível em: https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21682.

SWAIN, Tânia Navarro. Desfazendo o "natural": a heterossexualidade compulsória e o continuum lesbiano. Disponível em: SWAIN, Tânia. "Desfazendo o 'natural': a heterossexualidade compulsória e o continuum lesbiano". **Revista**

Bagoas, v. 4, n.05, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2310/1743.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil**, Rio de Janeiro: Campus, 1989.

MATERNIDADE E PATERNIDADE EM CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DE 'O BOTICÁRIO'

Gláucia Siqueira Marcondes[1]
Grasiele Augusto Franco[2]
Michele Priscila Gonçalves dos Santos[3]
Roney Polato de Castro[4]

Apontamentos iniciais: mídia publicitária e seus efeitos pedagógicos

A relação entre mídias e a apropriação de posições-de-sujeitos pais e mães é cada vez mais presente em nossa sociedade. É comum assistirmos, nos meios de comunicação, programas com dicas de cuidados com os/as filhos/as ou com apresentação de referências de maternidade e paternidade. Tal fenômeno ocorre em mídias diversas, como revistas, *blogs*, canais de vídeos, programas de televisão, redes sociais, novelas, séries, documentários e peças publicitárias. Vinculados a saberes culturais, científicos, médicos e pedagógicos, entre outros, esses artefatos apresentam comportamentos 'desejáveis' a pais e mães, divulgando formas de ser e agir. Essa dinâmica contribui para a formação desses sujeitos, uma vez que, a partir das imagens maternas e paternas na publicidade, por exemplo, sujeitos podem olhar para si e conduzir suas vivências com base no que é dado a ver e a dizer sobre essas

[1] Mestre em Educação (UFJF). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora e da Rede Estadual de Minas Gerais. Membro do Gesed. E-mail: siqueiramarcondesglaucia@gmail.com.
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da rede Estadual de Minas Gerais e da rede Municipal de Juiz de Fora. Membro do Gesed. E-mail: grasielejf@gmail.com.
[3] Mestre em Educação (UFJF). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora e da Rede Estadual de Minas Gerais. Membro do Gesed. E-mail: michele_pgs@hotmail.com.
[4] Doutor em Educação (UFJF). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenador do Gesed. E-mail: roney.polato@ufjf.br.

experiências. Tal processo se relaciona com a sua subjetividade, ou seja, com "a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em cada jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo" (Foucault, 2006, p. 236). Assim, discursos que operam por meio das mídias podem fazer o indivíduo se (re)pensar e se constituir enquanto mãe ou pai de determinadas maneiras.

Do âmbito dos diversos produtos midiáticos que abordam questões relativas à maternidade e à paternidade, selecionamos duas peças publicitárias da empresa de cosméticos 'O Boticário', divulgadas em 2024, como campanhas do Dia das Mães (Tormenta)[5] e do Dia dos Pais (5 dias é pouco)[6]. Segundo o site de 'O Boticário'[7], a história da empresa se iniciou em 1977, com a abertura de uma pequena farmácia de manipulação em Curitiba/PR, criada pelo farmacêutico Miguel Krigsner. Em 1981, 'O Boticário' passou a adotar o modelo de franquias, o que contribuiu para expandir seu reconhecimento no mercado. Com essa visibilidade, a marca começou a veicular campanhas publicitárias em diferentes meios de comunicação. As campanhas começaram simples, mas logo passaram a explorar a identidade sensorial e emocional da marca, criando conexões afetivas com os/as consumidores/as, alcançando um público mais amplo e diversificado. Ao longo de sua trajetória, a empresa não se limitou somente a vender cosméticos, mas, por meio de suas campanhas publicitárias, começou a contar histórias e a provocar reflexões.

As campanhas de 'O Boticário' ganharam cada vez mais visibilidade, principalmente em datas comemorativas como o Dia das Mães, o Dia dos Namorados e o Dia dos Pais. Essas iniciativas não apenas promovem os produtos da marca, como ainda tratam de questões sociais e culturais brasileiras, especialmente em relação a gênero e sexualidade. Nas ações voltadas ao Dia das Mães, por

[5] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VMOQthTVjpY&t=4s. Acesso em: 24 mar. 2025.

[6] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QdEOwf7L1ck. Acesso em: 24 mar. 2025.

[7] Disponível em: https://www.boticario.com.br/nossa-historia/. Acesso em: 5 mai. 2025.

exemplo, a empresa passou a acionar diferentes contextos da maternidade, como mães que trabalham fora de casa, mães de adolescentes, mães que não conseguem amamentar e mães tentantes[8]. As propagandas do Dia dos Namorados passaram a destacar não apenas casais heterossexuais, como também casais homossexuais. Já as divulgações referentes ao Dia dos Pais mostram pais cuidando de seus/suas filhos/as e se conectando com eles/as, rompendo com estereótipos de masculinidade. Assim, tais campanhas não tratam apenas da utilidade dos produtos a serem consumidos, mas estão ativamente envolvidas na construção de subjetividades, na expressão de desejos e na mediação de afetos (Canclini, 2008).

No âmbito de uma sociedade do consumo, a publicidade e suas estratégias adquirem relevância para pensar nos processos de constituição de subjetividades. Presentes de forma híbrida e dispersa por diferentes suportes midiáticos e visando abarcar um público numeroso e heterogêneo, as campanhas publicitárias agem ativando "sentimentos, reações e emoções geralmente agradáveis como surpresa, riso, enternecimento, encantamento", usando recursos do "lirismo, do humor, do apuro estético" (Corrêa, 2011, p. 29). Criados por agências de publicidade, a ação subjetivadora desses produtos pressupõe o envolvimento ativo do/a espectador/a, valendo-se de ideias cristalizadas, convenções sociais arraigadas e valores compartilhados, retomando, reiterando ou atualizando processos culturais de significação. Por vezes, visões não hegemônicas compõem as dinâmicas publicitárias, garantindo a atenção e mobilizando o envolvimento do público com algo que pode ser 'novo', 'transgressivo', em certa medida, 'polêmico', a fim de se sobressair, pulverizar-se e se conectar a mais redes discursivas: quanto maior o alcance, maior o lucro.

Embora os termos publicidade e propaganda possam ter significados diferentes, eles se entrecruzam, tendo em vista que ambos estão envolvidos com a difusão de visões de mundo (Corrêa, 2011). A peça publicitária de um produto pode operar como

[8] Mulheres que estão no processo de tentar engravidar.

constituidora de sujeitos, de modos de ver o mundo e de se comportar em diversas situações (Sabat, 2001). Dessa forma, quando falamos em publicidade ou propaganda neste texto, nos referimos não apenas a uma atividade que envolve técnicas e práticas para a divulgação paga de bens, serviços e ideias, no contexto das relações capitalistas de consumo, mas a "um sistema cultural e simbólico que organiza sentidos, oferece classificações, gera identificações", constrói realidades, sendo "também construída e definida pelos fluxos e forças atuantes no mundo social (Corrêa, 2011, p. 26). Sob esse olhar, entendemos as peças publicitárias como artefatos culturais que educam sujeitos para viverem na cultura, pois, mais do que convencer um/uma consumidor/a a comprar um produto ou serviço, elas "produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder" (Sabat, 2001, p. 9).

Assim, estamos pensando educação de uma maneira mais ampla, para além dos espaços formais como escolas e universidades. Em uma perspectiva foucaultiana, ela está relacionada às práticas "nas quais se produzem ou se transformam as experiências que as pessoas têm de si mesmas" (Larrosa, 1994, p. 35). Ou seja, tratamos esse campo atrelado ao conceito de subjetividade de Michel Foucault (2006), considerando as diversas formas através das quais os indivíduos se transformam em sujeitos. Onde há práticas capazes de produzir e mediar formas de subjetivação, há processos educativo, pois eles promovem formas de "estabelecer algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, a fazer determinadas coisas com essa relação e, eventualmente, a transformá-la" (Larrosa, 1994, p. 51). Nesse sentido, Ruth Sabat (2001, p. 30) argumenta que é cada vez mais necessário que o campo da educação volte "a atenção para outros espaços que estão funcionando como produtores de conhecimentos e saberes.". Ao tomarmos como objeto de análise as campanhas publicitárias, nos filiamos ao campo dos estudos culturais em educação, que nos incitam a olhar para as diferentes pedagogias

presentes na nossa cultura que atuam na produção de sujeitos e nos processos de significação.

Enquanto artefatos culturais, as peças publicitárias possuem "pedagogias que operam pela sedução, que colonizam o desejo, que capturam indivíduos", ensinando "determinadas formas de ser, de se ver, de pensar e agir sobre as coisas e sobre os outros" (Wagner; Sommer, 2007, p. 2). Ressaltamos uma das características cruciais das campanhas publicitárias: a produção de vínculos entre saberes e valores que compõem a vida social e os sujeitos que se tornam consumidores/as do produto ou da marca anunciada. As campanhas, mais do que ofertar produtos, vendem sensações, estilos de vida e visões de mundo. No Contemporâneo as estratégias de *marketing* e a promoção das mensagens publicitárias vêm se ampliando, considerando a expansão das mídias e tecnologias digitais. Se antes o acesso à publicidade era, majoritariamente, via jornais e revistas impressos e da programação da televisão aberta, hoje tal acesso é exponencialmente maior: está nas redes sociais, nos serviços de *streaming*, nos sites e blogs, em vídeos do YouTube, na programação da televisão à cabo, na sala de cinema, e desse modo, chegando às pessoas por múltiplos pontos de conexão – a tela da televisão, do computador, do *tablet* e do *smartphone*. Com isso, multiplicam-se as posições-de-sujeito anunciadas e sugeridas sistematicamente, as quais devemos (ou não) ocupar.

Apresentando as campanhas de 'O Boticário': da 'tormenta' ao 'sossego'

A campanha do Dia das Mães 2024 de 'O Boticário', intitulada 'Tormenta', começa ao som de uma música instrumental, criando uma atmosfera carregada de angústia de uma mãe. A cena inicial acontece na sala de estar, onde a mãe, cabisbaixa e preocupada, permanece sentada à espera do seu filho adolescente. Ambos personagens são brancos. E detalhes do ambiente, como cômodos com disposições amplas dos móveis, sugerem tratar-se a uma

família de classe média. O diálogo entre mãe e filho nos mostra essa aflição: "*Onde você estava? Poxa vida, de todas as coisas que eu te peço, filho, eu só queria saber onde você estava. Que horas você chega em casa?*". A câmera direciona nosso olhar para uma mobília onde está um porta-retratos da mãe com seu filho, ainda criança. A campanha reforça a imagem de mãe cuidadora, controladora e dramática, que precisa proteger o filho de todos os perigos que uma noite de diversão pode trazer. Para o filho, a mãe é exagerada: "*Que drama, mãe!*". Após confrontar a mãe, o filho vai em direção ao quarto, enquanto ela, inconformada, o segue. Para intensificar o clima de tensão e enfatizar o conflito, a casa começa a balançar, como um navio à deriva em alto-mar, sacudido por uma violenta tempestade. A música volta a subir, agora mais intensa, acompanhando a discussão entre mãe e filho.

"*Eu tô a noite inteira te esperando chegar, eu tô preocupada*". "*Eu tô tentando te cuidar, só isso. Qual o problema?*". Esse momento marca o clímax da discussão e a casa começa a balançar com ainda mais intensidade. O vento sacode violentamente as portas e janelas, até que as vidraças se quebram, permitindo que a água do oceano invada as dependências da casa, reforçando a metáfora da tempestade emocional entre mãe e filho. O filho bate à porta do quarto com raiva. Nesse instante, a música se silencia, enquanto a imagem de um barco no topo de uma onda gigante é mostrada, simbolizando o auge dessa tempestade entre mãe e filho. A imagem do filho volta a aparecer, agora sentado na cama, ofegante, mas pensativo. A tensão entre mãe e filho começa a se dissipar. A tempestade, antes intensa, desaparece à medida que o filho é envolvido pelas suas memórias, recordando momentos marcantes ao lado da mãe, ao longo de várias fases da sua vida: ao embalá-lo no colo quando bebê, ao dar-lhe banho, ao brincar com ele e registrar seu crescimento, ao tranquilizá-lo após uma derrota no karatê e ao cortar seu cabelo. Cada lembrança traduz gestos de carinho, cuidado e proteção. As memórias o levam a reconhecer o amor e a dedicação da mãe.

Depois das lembranças, o filho, então, vai até a cozinha, onde encontra a mãe. É como se estivessem em águas calmas, em uma manhã ensolarada. Os dois trocam olhares carregados de emoção, choram e, num gesto de reconciliação, abraçam-se. O filho se desculpa, reforçando o sentimento de arrependimento, e conclui dizendo: "*Eu te amo*". No encerramento da campanha, a imagem foca a mãe, ainda abraçada pelo filho, enquanto surge a mensagem em caixa alta: "TORMENTAS PASSAM. O AMOR FICA.". Uma frase que simboliza que nenhuma tempestade dura para sempre numa relação construída com o amor incondicional de uma mãe. A campanha encerra com a homenagem: "DIA DAS MÃES O BOTICÁRIO. ONDE TEM AMOR, TEM BELEZA".

A campanha de Dia dos Pais 2024 de 'O Boticário', intitulada '5 Dias é Pouco', é mais curta e, diferente da anterior, se inicia mostrando o sossego do quarto de um bebê. A amplitude do quarto e a decoração em tons suaves de azul claro e branco conduz o olhar do/a espectador/a, sugerindo tratar-se do quarto de um menino de classe média. Essa confirmação acontece quando a câmara se aproxima do berço, onde o bebê dorme tranquilamente, vestido com um macacão azul claro. Na imagem podemos ver pai e filho brancos. Ao lado do berço, o pai observa o filho com um olhar cheio de carinho, mas também carregado da melancolia de quem precisa voltar ao trabalho após apenas cinco dias de licença-paternidade. Em pensamento, ele diz: "*Olha, filhinho, desculpa. Eu queria ficar mais tempo com você. Mas não, vou ter que voltar a trabalhar. Você entende, né, meu amor?*".

Enquanto a conversa acontece, a câmera desliza em direção ao pai, focando as suas mãos apoiadas no berço. Uma aliança de ouro é mostrada, denunciando que ele é casado e sugerindo que, durante a sua ausência, será a mãe quem assumirá as responsabilidades e os cuidados com o recém-nascido. A cena é embalada por uma música instrumental, cujo som parece reforçar o drama desse momento de despedida. Enquanto pensa, o pai mantém o olhar fixo no filho e, com delicadeza, passa a mão sobre ele, num gesto que expressa tanto o afeto quanto a tristeza por ter de deixá-lo. Nesse

momento, o pai diz em pensamento: "*Papai não tem função nenhuma aqui. Não sabe cuidar de você. A presença do papai não é tão importante. Mas no emprego, lá sim. É mais importante ir pro escritório do que cuidar de você.*". Essa fala reforça a ideia construída na sociedade de que cuidar de um/a filho/a é responsabilidade da mãe, ou de outra mulher como avó ou babá. E que, por isso, a licença-paternidade não precisa ser longa, afinal, espera-se que o homem volte rapidamente ao trabalho e garanta o sustento da família, como se essa fosse sua única função.

'O Boticário' encerra a campanha com uma mensagem escrita em caixa alta: "É ISSO QUE UMA LICENÇA DE SÓ 5 DIAS DIZ PARA A SOCIEDADE. PRECISAMOS FALAR DE LICENÇA PARENTAL. DE NOVO". Essa mensagem, associada à cena final em que o pai se levanta cabisbaixo e sai do quarto, convida o/a espectador/a à reflexão sobre o tempo de licença destinado aos pais e sobre a necessidade de ter que falar novamente sobre esse assunto. Questionar esse tempo é questionar as normas culturais, os discursos e as desigualdades de gênero presente na sociedade.

O que as propagandas do Dia das Mães e Dia dos Pais podem ensinar sobre maternidade e paternidade?

Assim como as demais posições-de-sujeito que nos constituem, a maternidade e a paternidade são construídas na cultura, a partir das relações sociais e dos discursos que nos cercam. Essa concepção dialoga com os estudos feministas, especialmente em meados do século XX, quando as questões de gênero passaram a ser vistas de acordo com seu caráter social e não apenas biológico. Tal perspectiva influenciou os estudos posteriores sobre maternidade e paternidade, que questionam a ideia de que essas funções são meramente orgânicas e inatas, discutindo sobre os sentidos e as relações de poder envolvidas na atribuição social dessas posições (Marcello, 2005; Meyer, 2003; Schwengber, 2009; Schwengber; Silveira, 2011; Corrêa 2011). Assim, paternidade e maternidade começaram a ser desnaturalizadas e passaram a ser

vistas como lugares sociais não fixos, que são ressignificados por discursos presentes na cultura de acordo com contextos históricos e sociais.

Maternidades e paternidades são posições-de-sujeito múltiplas, construídas e modificadas a partir do que cada pessoa vê, ouve, sente, faz e experiencia ao longo da vida. Nesse sentido, argumentamos que as peças publicitárias atuam na constituição de sujeitos pais e mães em nossa cultura, pois são fabricadas a partir de discursos sobre paternidade e maternidade, ensinando comportamentos, visões de mundo e modos de cuidar dos/as filhos/as. Enquanto um aparato discursivo, trabalha na educação das pessoas construindo e reforçando modelos parentais. Para Michel Foucault (2008), os discursos não apenas descrevem a realidade, mas são capazes de produzi-la, criando regimes de verdade que definem o que é 'bom pai' ou 'boa mãe'. A publicidade opera nessa lógica, disseminando narrativas que, geralmente, exaltam a responsabilidade, o cuidado e o afeto com os/as descendentes (muitas vezes apresentando-os como funções maternas); a boa relação com os/as filhos/as (retratando momentos de convivência harmoniosa e carinhosa) e a capacidade de prover produtos para o bem-estar e alegria da criança (transformando o consumo em valor moral). Esses discursos valorizam um tipo de parentalidade que, de tanto ser vista repetidamente na mídia, se fortalece culturalmente e ganha muitos/as adeptos/as.

Ao (re)produzirem certas posturas corporais, expressões faciais, falas e até maneiras de se relacionar com o/a filho/a, os comerciais enfatizam características presentes na sociedade, principalmente as mais aceitas e praticadas na cultura em que está inserida, inclusive invisibilizando outras possibilidades. Essa é a maneira de se comunicar com os/as espectadores/as para que eles/elas se reconheçam nas figuras representadas e tenham vontade de adquirir produtos e serviços para se sentirem pertencentes a uma comunidade, como se ser 'bom pai' ou 'boa mãe' dependesse do consumo do que está sendo anunciado. Como argumenta Ruth Sabat (2001, p. 13), a publicidade reveste os

produtos de pessoalidade, levando o/a consumidor/a "a estabelecer com o produto um tipo de relação pessoal. É como se aquele produto tivesse sido criado especialmente para cada um de nós, individualmente". É por meio do valor simbólico criado pela publicidade que "são tecidas as relações entre produto e consumidor/a; é através dele que o produto desperta em nós algo tão subjetivo como o desejo".

As estratégias de sedução compõem o caráter pedagógico das propagandas, acionando significados e, ao mesmo tempo, participando de sua perpetuação. Nesse sentido, contribuem para a naturalização de determinadas posições-de-sujeito. Porém, ressaltamos que os modos como o público é afetado pelas campanhas publicitárias são diversos. Existem múltiplas formas de olhar para uma peça publicitária e preencher seus sentidos de acordo com as próprias vivências. Isso nos possibilita discutir que, embora a publicidade dissemine discursos hegemônicos sobre maternidades e paternidades, os sujeitos estabelecem relações de negociação e de ressignificação, resistindo às estratégias pedagógicas que ensejam processos de assujeitamento às verdades que delimitam as fronteiras dessas experiências.

Em se tratando das peças publicitárias que tomamos como análise neste texto, entendemos, como Corrêa (2011), que se trata de um tipo específico de publicidade – a de homenagem, o que nos conduz a vinculá-las aos elementos sociais, culturais e históricos de gênero que organizam a vida cotidiana. Esse tipo de publicidade busca "despertar sentimentos e provocar, na [sua] recepção, uma experiência agradável" (Corrêa, 2011, p. 34). O discurso publicitário se vale da estratégia de homenagem relacionada às datas comemorativas e ao apelo para a compra que envolve a ideia de 'retribuição' e 'reconhecimento' para com as mães e com os pais para reiterar sentidos de família, de maternidade e de paternidade (Corrêa, 2011). Ressalta-se, assim, o caráter pedagógico dessas datas, dos rituais de homenagem que lhes são próprios e, por conseguinte, da publicidade que retoma e atualiza os valores a elas associados – o cuidado, a dedicação, a abnegação, a força etc. A

publicidade de homenagem é, desse modo, constitutiva das operações que os indivíduos fazem consigo mesmos para se ver e se colocar nas posições-de-sujeito disponibilizadas pela cultura.

Como discutiremos a seguir, as campanhas publicitárias de homenagem, voltadas para o Dia das Mães e o Dia dos Pais, constroem e disseminam ideais de maternidade e paternidade, vinculando-os ao consumo e a valores hegemônicos. Sob a ótica foucaultiana, essas peças funcionam como práticas discursivas que se alinham aos regimes de verdade que buscam definir o que é ser um 'bom pai' ou uma 'boa mãe', de acordo com expectativas sociais. A publicidade, portanto, é um campo de disputa de significados constantemente reforçados ou contestados. Seu caráter pedagógico reside na capacidade de seduzir, ensinar e normatizar comportamentos, ao passo que nos possibilita desnaturalizar discursos e questionar os modelos que propaga, abrindo caminho para imagens mais plurais de parentalidade.

Dia das Mães abnegadas e sofredoras: depois da tempestade, vem a calmaria

Como apresentamos anteriormente, o vídeo da campanha pelo Dia das Mães de 'O Boticário', em 2024, finaliza com o enunciado: "*Tormentas passam. O amor fica.*". A peça publicitária se vale de uma discursividade específica, que Dagmar Meyer (2003) denomina de "uma nova politização da maternidade", a qual não somente atribui à mulher-mãe a responsabilidade pela geração e criação de filhos/as, como associa à relação mãe-filho/a o sucesso no desenvolvimento físico e emocional das crianças, as quais "devem tornar-se adultos produtivos, equilibrados e 'saudáveis' (Meyer, 2003, p. 37). Tal discursividade se inscreve nas subjetividades das mulheres, associada a determinadas qualidades intrínsecas ao corpo feminino, como características anatômicas e funções biológicas (engravidar, produzir e secretar leite). Além disso, aposta na naturalização de certos comportamentos e sentimentos, como os de doação, cuidado e amor ilimitados. Em conjunto, tais

enunciados convergem para a maternidade como um 'destino natural' para todas as mulheres (Meyer, 2003).

A publicidade de homenagem apresenta, justamente, a mãe como aquela que sofre, que se angustia, que faz de tudo para proteger e cuidar, por vezes, obtendo pouco reconhecimento. O vídeo opera com a analogia das tempestades para dizer sobre a relação da mãe com o filho. Nessa representação, a figura materna aparece como cerceadora da liberdade, dramática e exigente. A protagonista entra em embate com o filho em função do desacordo sobre regras estabelecidas. A calmaria somente aparece ao final do vídeo, indicando, a partir do recurso aos *flashbacks*, que o filho relembrou os momentos em que a mãe cuidou dele. Ou seja, diferente da peça publicitária em homenagem ao Dia dos Pais, cuja calmaria está dada de antemão, na direcionada ao Dia das Mães ela é resultado de tensões e disputas entre mãe e filho: o pai aparece tranquilo, transparecendo serenidade e encantamento pela criança no berço; a mãe aparece preocupada, triste, nervosa e contrariada.

A imagem da mãe sofredora associa o sofrimento à responsabilidade e à abnegação pelos/as filhos/as. "Mãe é a que chora, que sofre, que tem o avental 'todo sujo de ovo', que 'padece no paraíso', a 'rainha do lar', que se sacrifica pelos filhos, a compadecida que tudo perdoa; enfim, que os ama acima de tudo" (Freitas, 2002, n/p). Assim, os deveres da mãe vão da gestação à maternagem, ao longo de toda a vida do/a filho/a. Tal responsabilidade carrega consigo a culpa pelos fracassos, já que a ligação mãe-filho/a é enunciada como mais intensa, definida, desde o parto, a partir da dor e do sofrimento (Freitas, 2002). Porém, argumentando que tais sentidos não teriam qualquer "significado fixo, final e verdadeiro, mas são produzidos e passam a significar algo específico no interior de culturas específicas" (Meyer, 2003, p. 41), de modo que a produção da maternidade é um processo disputado no âmbito das verdades de um contexto histórico, social e cultural. Há contínuos investimentos para que os sentidos da 'mater dolorosa' (Freitas, 2002), inspirados em perspectivas sociais, religiosas e médicas, sejam tomados como inteligíveis. A análise da

peça publicitária do Dia das Mães é um modo de problematizar como eles se expressam e se concretizam, definindo e regulando o 'ser mãe' (Meyer, 2003).

A publicidade, como vimos, aciona saberes e valores consolidados, incorporados ao senso comum, para interpelar o público a vincular-se com determinado produto. Se a mãe é essa que está constantemente preocupada, tentando cuidar, importando-se com o filho, ela deve ser homenageada – o que, no contexto de pretensões mercadológicas, está associado ao reconhecimento e à homenagem por meio de determinados produtos. Portanto, podemos argumentar que as práticas discursivas que instituem o sofrimento e a abnegação da mãe não se direcionam somente às mulheres-mães, mas àqueles que devem reconhecê-los, notadamente, os filhos e as filhas. Há processos pedagógicos que se estendem para esses sujeitos e que os interpelam a assumir essa posição: se a 'boa mãe' é a que sofre, cuida, se preocupa, o/a 'bom/boa filho/a' é quem reconhece os sacrifícios e valoriza a doação da mãe. Os efeitos pedagógicos da publicidade são ressaltados pelo recurso ao *flashback*, mostrando que a mãe estava, em todos os momentos, cuidando, protegendo, orientando e ensinando.

No jogo de forças entre mãe e filho, a tutela do adulto sobre o adolescente se coloca como cerceadora e, ao mesmo tempo, como necessária para educar a liberdade. O que o filho parece entender como 'excesso', pode ser pensado como um *script* materno socialmente reconhecido, ou seja, como a mãe cumprindo uma função social ligada à manutenção de uma sociedade na qual os indivíduos devem aprender a se autorregular e autogovernar a partir da ação de outros, como a mãe, o pai, a professora, etc. Assim, a publicidade interpela o público: nem sempre as relações entre mãe e filhos/as são calmaria, quer dizer, é preciso saber que as 'tormentas' fazem parte dessas relações, desde que elas passem. Ao final do vídeo, o filho abraça a mãe, pede desculpas e diz que a ama. Aqui aprendemos qual deve ser o desfecho: a reconciliação vem do reconhecimento do dever e do direito da mãe em exercer a

autoridade necessária para regular as liberdades dos/as filhos/as em nome de um 'bem maior'.

Como nos lembra Dagmar Meyer (2003), frequentemente a ideia de uma maternidade valorizada e ideal se coloca em oposição a uma 'maternidade de risco', que vem sendo culpada por uma série de problemas sociais, como criminalidade, mortalidade infantil, subnutrição, drogadição e fracasso escolar, entre outros. Nesse sentido, o comercial de 'O Boticário' estabelece um outro não visível, uma espécie de 'zona obscurecida': afirmar a mãe amorosa, cuidadosa e preocupada é, ao mesmo tempo, lembrar que o oposto disso – a irresponsabilidade, o afastamento e a ausência –, ou seja, o estabelecimento de vínculos 'inadequados' entre mãe e filho/a, pode ter implicações familiares e sociais negativas. Assim, as práticas que posicionam indivíduos como mulheres-mães subjetivam e as fazem operar sobre si mesmas determinados saberes que instituem as equivalências entre maternidade e amor desmedido, que enquadram mães responsáveis ou relapsas, normais ou desviantes. Práticas que podemos analisar como pedagógicas, que têm efeitos concretos nas vidas das pessoas (Meyer, 2003).

Dia dos Pais: presença e cuidado também são funções paternas?

A publicidade sobre o Dia dos Pais de 'O Boticário' foca na licença-paternidade. Nela, os enunciados enfatizam o que a presença do pai, nos primeiros meses de vida da criança, poderia representar, portanto, o que estaria sendo subtraído dessa relação entre o pai e a criança em função da obrigatoriedade de retorno ao trabalho. Podemos argumentar que o 'texto' dessa peça publicitária é desdobramento das linhas discursivas que têm perturbado as noções dicotômicas de masculino e feminino e as categorias binárias delas decorrentes. A questão do cuidado com a criança, antes naturalizada como uma função feminina materna, passa a ser entendida como extensiva a uma função paterna masculina, problematizando significados arraigados em torno das relações de gênero e dos modos

de constituição de sujeitos posicionados como homens e mulheres (Meyer, 2003; Corrêa, 2011; Schwengber; Silveira, 2011).

Tanto a peça publicitária quanto a própria legislação sobre a licença-paternidade parecem indicar uma transformação nas ideias naturalizadas sobre o ser homem: ao exercer a paternidade, também precisa estabelecer vínculo com a criança, dividindo com a mulher os ônus dos cuidados necessários. Há um investimento em um tipo de homem, não mais em uma posição exterior ao âmbito doméstico, não mais exclusivamente provedor. O 'pai de antigamente' era o responsável pela regulação do lar e do bem-estar da família a partir de atributos de objetividade e racionalidade associados à personalidade masculina. No modelo de família nuclear heterorreprodutivo das sociedades ocidentais modernas, "a relação entre o homem-pai e sua prole esteve por muito tempo marcada pela distância, pela fraca conexão afetiva e pela intimidade limitada" (Corrêa, 2011, p. 86). A figura do homem-pai era a de acompanhante, de quem deveria ajudar a mulher-mãe. Nas últimas décadas, no entanto, cada vez mais vem sendo demandada dele "uma presença interessada na vida dos/as filhos/as", maior participação e atuação na vida das crianças (Schwengber; Silveira, 2011, p. 07).

Apesar da divisão nas tarefas no cuidado com os/as filhos/as já não causar tanto estranhamento, pais e mães permanecem sendo posicionados de formas diferenciadas nesse quesito. Paternidade e maternidade não se igualaram, já que as "mulheres seguem sendo entendidas como aquelas que são as mais decididas e dinâmicas diante dos cuidados e da educação dos/as filhos/as do casal." (Schwengber; Silveira, 2011, p. 97). A maior responsabilização da mulher nos cuidados com o/a filho/a está relacionada, como vimos, a uma naturalização biológica da maternidade (Meyer, 2003; Schwengber; Silveira, 2011), tornando-a 'mais preparada' para a função. Isso parece sustentar a noção de 'ajuda paterna', pois o homem estaria, biopsiquicamente, menos preparado para criar filhos/as. As mulheres não seriam as únicas, mas continuariam sendo posicionadas como principais responsáveis pelos/as filhos/as. Maria Simone Schwengber e Catarina Silveira (2011)

problematizam a ideia do "pai-presente" para além do sentido de 'presença': esse pai seria um 'presente' para a mãe, pois ela teria 'a sorte' de ter com quem dividir as responsabilidades no cuidado com o/s filho/a.

A licença-paternidade é um direito previsto na Constituição Federal de 1988 e na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Em princípio, visava atender às necessidades de apoio à mãe no pós-parto e permitir que o pai faltasse ao trabalho para fazer o registro civil do/a filho/a. Atualmente, a licença é de cinco dias corridos, embora haja discussões no âmbito legislativo nacional que propõem a expansão desse período. As distinções entre os períodos de licença no caso de pais e mães trabalhadores/as, e as proposições que visam torná-los mais equitativos, são produto de regimes históricos de verdade que impactam as relações sociais desde meados do século XX. Mudanças nas perspectivas de trabalho, advindas dos debates em torno dos direitos humanos e reivindicações feministas, em especial a partir da década de 1960, reconfiguraram os discursos que fixavam as posições-de-sujeito de homens e mulheres.

Falar de paternidade, assim como de maternidade, implica vincular essas noções a contextos históricos, sociais e culturais específicos. No caso da paternidade isso se coloca de modo destacado, considerando que essa experiência não teria uma vinculação biológica tão óbvia quanto a maternidade, ou seja, ela pode ser considerada uma 'hipótese', sem evidência física imediata (Corrêa, 2011). A peça publicitária do Dia dos Pais cumpre, desse modo, sua função pedagógica em reiterar a discursividade que convoca o homem a 'assumir a paternidade'. Essa expressão, inclusive, é usada frequentemente para caracterizar a crença ou disposição do homem em reconhecer seu vínculo biológico com a criança ou a aceitação de um vínculo não consanguíneo.

A licença-paternidade, sendo indicativa de uma ampliação do debate, não pode ser tomada como garantidora de mudanças sociais. A presença do homem-pai, em maior tempo ao lado da criança, não é garantia de que as funções de cuidado serão exercidas de modo

equânime. Não é incomum a ideia de que o homem 'ajuda', portanto, a função prioritária é da mulher. A política de licença-paternidade, denunciada pela campanha de 'O Boticário', é indicativa disso, já que limita o direito dos pais trabalhadores a cinco dias, em contraste com a licença-maternidade, que pode chegar a cento e vinte dias. Ao que parece, permanece a ideia de que o cuidado paterno não pode ser uma responsabilidade equiparável à materna.

Uma das possibilidades de análise recai sobre a ideia de que o cuidado pode ser entendido, ao mesmo tempo, como atividade inerentemente feminina e como desqualificador do homem. As definições em torno de normas de masculinidade pressupõem o afastamento de elementos considerados femininos, sob risco de inferiorização e subordinação. O cuidado com o/a filho/a e o maior vínculo ao âmbito doméstico podem denotar, por exemplo, fracasso no exercício da atividade profissional, o que está associado às construções que instituem o 'ser homem'. Ao contrário da mulher trabalhadora, espera-se que a vida dos homens-pais não se altere em função do nascimento do/a filho/a. Sacrificar oportunidades na carreira profissional pode ser visto como fracasso para o homem, ao passo que para a mulher é algo compreensível e, por vezes, até valorizado (Corrêa, 2011).

A publicidade de homenagem de 'O Boticário' para o Dia dos Pais assume uma mensagem que negocia com as mudanças culturais. Porém, ao mesmo tempo que pretende homenagear o pai enquanto figura que precisa permanecer próxima, a questão do trabalho, no âmbito público, permanece como relevante para posicioná-lo. A campanha não apresenta o pai exercendo esse cuidado. Nos *takes* iniciais, em que observamos o pai debruçado sobre o berço, percebe-se uma aliança em sua mão, indicativa da relação matrimonial e 'lida' pelo senso comum, como pressuposto de uma relação heterossexual monogâmica. Aí reside uma possível ambiguidade: a opção da campanha é reivindicar maior tempo para que o pai participe do cuidado com o filho, porém, em nenhum momento o homem é mostrado se dedicando a esse cuidado. Se há uma aliança em seu dedo, somos conduzidos/as a 'preencher' essa

imagem com uma 'presença-ausente': para que o pai possa trabalhar fora do ambiente doméstico, pressupõe-se que haverá quem cuide do bebê, função atribuída à mulher. A peça publicitária se passa numa cena de tranquilidade, a criança está dormindo e, aparentemente, já passou pelos cuidados necessários para desfrutar dessa tranquilidade. Não há indícios diretos sobre quem realizou esses cuidados ou quem produziu esse contexto tranquilo. Mas, em se tratando de um produto cultural que aciona os saberes e os valores vigentes, visando estabelecer vínculos mais efetivos com o público consumidor, podemos nos remeter à mulher como exercendo mais diretamente os ônus das funções de cuidado. Nesse ponto, as peças do Dia dos Pais e do Dia das Mães se relacionam.

Considerações finais

Embora cada peça publicitária de 'O Boticário' tenha como foco uma data específica e que assume como centralidade uma imagem – 'mulher-mãe' e 'homem-pai', podemos vislumbrar suas 'zonas de obscuridade', ou seja, aquelas que implicam pensar em 'ausências-presentes'. Desse modo, 'mãe' e 'pai' são categorias relacionais, indicando que, embora a publicidade não as mostre, elas estão ali, como 'fantasmas' discursivos que se assombram mutuamente. Com isso, estamos argumentando que a publicidade sobre o Dia dos Pais, apesar de apresentar nitidamente o pai ao lado do berço do filho, pressupõe a existência da mãe, pois coloca em questão justamente a impossibilidade desse pai permanecer próximo ao filho, já que deve voltar ao trabalho. Na publicidade sobre o Dia das Mães, a questão é, justamente, a inversa: visa demarcar a importância da figura da mãe, de sua presença na vida do filho. Tal peça publicitária também pressupõe a presença fantasmática do pai. Onde estaria o pai?

Essa situação não é incomum na sociedade brasileira: mães-solo frequentemente assumem toda a responsabilidade pela educação, cuidado e provimento de filhos e filhas, seja por opção, seja pelo abandono do progenitor. A figura do pai-ausente, que não

assume a progenitura ou a abandona aos cuidados da figura materna, não é incomum. Porém, as presenças-ausentes nas duas peças publicitárias não se colocam do mesmo modo. Enquanto na propaganda em homenagem ao Dia dos Pais, o que se reivindica é exatamente a sua presença, já que o foco está no prolongamento da licença-paternidade, na campanha referente ao dia das mães, a figura do pai não é, em princípio, reivindicada, a não ser, talvez, pelo olhar de quem a assiste e pode vir a se perguntar pela ausência, pautando-se em perspectivas normativas de família 'estruturada' sendo composta, necessariamente e de forma complementar, por uma figura materna e uma figura paterna. Na primeira situação, a ausência do pai, embora sentida e reivindicada, não constituiria um abandono da criança. Na segunda representação, essa possibilidade pode ser aventada. Olhares mais 'normativizados' poderão, inclusive, apontar a ausência de um pai como responsável por aumentar o sofrimento da mãe: o pai, representando a severidade e austeridade, poderia intervir para 'educar' o filho 'rebelde', para estabelecer limites mais rígidos. Novamente, seria o homem salvando a mulher.

Concluímos a discussão pretendida neste texto ressaltando a potencialidade dos artefatos culturais, como as peças publicitárias de homenagem de 'O Boticário', em educar para a constituição de posições-de-sujeitos mãe e pai. As imagens da 'mãe abnegada e sofredora', da 'mãe-solo', do 'pai cuidadoso' ou do 'pai ausente', por vezes, reiteram significados hegemônicos, pautados em discursos médicos, religiosos e políticos. Por outro lado, partindo do pressuposto de que as estratégias educativas das pedagogias dos artefatos culturais não são apenas assujeitadoras, abre-se oportunidades de colocar sob suspeita os significados arraigados e vinculá-los a debates sociais e culturais mais amplos sobre as relações de gênero, as sexualidades, o casamento, as configurações familiares e a parentalidade. Buscamos apresentar algumas possibilidades de análises a partir das campanhas publicitárias, ressaltando que elas são capazes de incitar sujeitos a tomarem a si mesmos como objetos de atenção e de autorregulação. Fica o

convite para nos colocarmos frente às campanhas publicitários de modo crítico, problematizando seus efeitos pedagógicos e os saberes e valores que reiteram.

Referências

5 DIAS é pouco | dia dos pais - O Boticário. **Produção de Canal O Boticário**. 2024. (1 min.). Disponível em: https://www.youtube.Com/watch?v=QdEOwf7L1ck. Acesso em: 24 mar. 2025.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

CORRÊA, Laura G. **Mães cuidam, pais brincam**: normas, valores e papéis na publicidade de homenagem. 254 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/FAFI-8U4JXZ. Acesso em: 26 mar. 2025.

DIA das Mães | O Boticário. **Produção de Canal O Boticário**. 2024. (3:45 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VMOQthTVjpY&t=4s. Acesso em: 24 mar. 2025.

FREITAS, Rita de Cássia S. Famílias e violência: reflexões sobre as mães de Acari. **Psicologia USP**, São Paulo, v.13, n. 2, 2002, n/p. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/nqzf4BYGgHR5YsTdjDC4RYK/?lang=pt#. Acesso em: 12 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 35-86.

MARCELLO, Fabiana A. Enunciar-se, organizar-se, controlar-se: modos de subjetivação feminina no dispositivo da maternidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, ago., p. 139-151, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MTpsKgrrvg3pgkrznYYzcgt/?lang=pt. Acesso em: 26 mar. 2025.

MEYER, Dagmar E. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n.3, p. 38-52, 2003. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2817. Acesso em: 26 mar. 2025.

MEYER, Dagmar E. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. **Movimento**: Revista de Educação Física, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 38-52, 2003. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2817/1432. Acesso em: 20 mar. 2025.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 9-21, jul./dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8601.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

SCHWENGBER, Maria Simone V. A Educação da Mãe Carinhosa e o Discurso das Práticas Corporais e Esportiva nas páginas da Pais & Filhos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, p. 209-232, 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/4342. Acesso em: 26 mar. 2025.

SCHWENGBER, Maria Simone V.; SILVEIRA, Catharina C. Paternidade em deslocamento: o caso do pai amigo e presente. **Revista Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador, v. 1, p. 91-102, jan./jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.Ufba.br/index.php/entreideias/article/view/5257/4302. Acesso em: 31 mar. 2025.

SOMMER, Luís Henrique; WAGNER, Irmo. **Mídia e pedagogias culturais**. 2007. Disponível em: https://moodlep.uem.br/pluginfile

.php/71083/course/overviewfiles/M%C3%ADdias%20e%20Pedagogias%20Culturais.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 31 mar. 2025.

"SOU TRANS, SOU OSSO DURO DE ROER E ESTOU PRONTA PRO QUE DER E VIER. E VOCÊ, QUEM É?": PROBLEMATIZANDO GÊNERO E ESCOLA COM ALICE JÚNIOR

Maria Angélica Vargas Pinto de Faria[1]
Roney Polato de Castro[2]

Situando a escrita e localizando nosso ponto de partida

Uma jovem em transição: mudando-se para uma cidade do interior, passa a enfrentar novas situações. Uma jovem em transição: como 'migrante de gênero', ela se afirma no feminino e enfrenta os dissabores e as delícias de se movimentar pelas fronteiras, escapando da 'via planejada' (Louro, 2018). Uma jovem em transição: entre infância e idade adulta, estaria a jovem passando por uma 'etapa' de transição? Estamos nos referindo a processos de transição: sujeito em processo. Ao contrário da transição geográfica, em que se desloca de um território para outro, transgeneridade e juventude podem ser entendidas como transição sem origem e sem destino, sem começo e sem fim. A transição: o movimento, a travessia, o percurso.

Tomamos como foco de análise um filme brasileiro que fala sobre essas transições e nos convida a pensarmos quem somos e como nos tornamos o que somos. 'Alice Junior' nos apresenta uma jovem transgênera (trans) e seus modos de se estabelecer em um novo 'lugar' e ocupar novas posições-de-sujeito – entre cidades, idades e gêneros. Nosso objetivo é, a partir do filme, problematizar experiências de uma jovem garota trans para pensar processos de

[1] Mestra em Educação (UFJF). Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora. Membro do grupo Gesed. E-mail: mavpinto30@gmail.com.
[2] Doutor em Educação (UFJF). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenador do Gesed. E-mail: roney.polato@ufjf.br.

constituição na relação com diferentes instâncias do social, sobretudo, com a família e a escola. Além disso, buscamos tomar o filme em sua potencialidade pedagógica, produzindo novos repertórios culturais para aprender a problematizar os binários de gênero e os possíveis da família e da escola entre omissão, negação, acolhimento e resistências.

O filme 'Alice Júnior' tem uma hora e vinte e seis minutos de duração, foi lançado em 2019 e foi dirigido por Gil Barone. Apresenta-nos a história de Alice, interpretada pela atriz Anne Celestino, uma jovem blogueira que tem que se mudar com o pai da cidade do Recife/PE para a cidade de Araucárias do Sul, no interior do Rio Grande do Sul. Em Recife ela é Alice, tratada pelo nome com o qual se reconhece, sentindo-se acolhida na família, na escola e entre suas/seus seguidoras/es virtuais. Como blogueira, fala sobre o cotidiano, sobre maquiagem e dicas de moda, sobre sua transgeneridade, interagindo com suas/seus seguidoras/es a partir das perguntas que essas pessoas lhe fazem. Nesses momentos, Alice fala sobre suas vivências e dá conselhos, inclusive sobre questões relativas à transgeneridade.

A mudança para a nova cidade coloca novos desafios para Alice. Em se tratando de uma cidade do interior[3], os valores urbanos e cosmopolitas a partir dos quais a garota se situava são, agora, desalojados. Em sua nova escola, tradicional e religiosa, a garota é forçada a usar um uniforme masculino, é chamada pelo 'nome morto' e impedida de utilizar o banheiro feminino. O 'tom' narrativo se mescla entre humor e drama, entrelaçando angústias e discriminações com experiências de amizade e amor. O filme aciona uma ideia de juventude com vistas a aproximar Alice de outras pessoas que estão vivenciando essa 'fase' da vida: como outros/as jovens de classe média urbana, Alice passa muito do seu tempo livre na Internet, vive amores platônicos, sonha com o primeiro beijo, usa gírias, roupas e adereços que remetem a essa

[3] No filme não se destaca o regionalismo, mas sim o contraste entre capital e cidade do interior.

cultura juvenil e tem que lidar com situações envolvendo transfobia, autoaceitação, sexualidade e construção de sua autoimagem na relação com a escola, com a família, com amigos/as e com os/as seguidores/as de suas redes sociais.

Para nós, o filme fala de deslocamentos e de distâncias. Não apenas geográficas. Acompanhamos Alice em seu processo de constituição, que se dá entre movimentos, avanços e recuos. O sentido de transição, no que diz respeito ao gênero, está sendo utilizado nesse texto para se referir, como propõe Letícia Nascimento (2021), ao processo em que pessoas não-cisgêneras (pessoas trans) constituem para si modos de autodefinição em distintos níveis de discordância em relação ao gênero que lhes foi designado/imposto no nascimento. Portanto, consideramos que Alice se constitui por jogos de negociação em relação às regulações binárias e essencialistas de gênero e entre saberes que são construídos junto às demais pessoas trans. Alice constrói uma forma singular de mulheridade e de feminilidade, em negociação com experiências sociais, pessoais e coletivas, produzindo cocriações e subversões ao roteiro cultural que institui as verdades biológicas "impostas pelo CIStema[4] sexo-gênero-desejo" (Nascimento, 2021, p. 61).

A referência às pessoas cisgêneras (cis) se faz a partir da perspectiva de que as cisgeneridades, assim como as transgeneridades, se constituem como experiência de materialização, a partir de práticas discursivas e não discursivas sobre sexo e gênero. Porém, as pessoas cis gozam dos privilégios de ocupar posições-de-sujeito que as colocam em um lugar de acordo com a natureza, o que torna seu gênero verdadeiro, legítimo e real. A cisnormatividade, portanto, institui as transgeneridades como uma produção artificial, falsa, que altera a natureza verdadeira. Esse princípio organiza diferentes processos de constituição, nos quais as pessoas cis podem

[4] O termo utilizado como forma de denunciar e criticar a estrutura cisnormativa, a qual legitima apenas a forma binária de gênero (homem e mulher), enquanto marginaliza outras experiências, como por exemplo, a trans.

não tomar seus gêneros como igualmente artificiais, produto de ações performativas que fazemos cotidianamente, assim como o fazem as pessoas trans. (Nascimento, 2021).

O filme nos apresenta uma pessoa trans que vivencia experiências de discriminação e violências, mas também nos mostra outras vivências, na família, na escola e em vínculos de amizade, nos quais Alice encontra apoio e acolhimento para seguir lutando por seus direitos. Esse é mais um aspecto a destacar: Alice, como diz o título, é "*osso duro de roer*" e se movimenta em torno da luta pela garantia de seus direitos, especialmente pelo direito de existir dignamente e pelo direito à escola. No filme, a escola se destaca como espaço de vivências que afetam profundamente a constituição de sua subjetividade.

Alice em trânsito pelo mundo: constituição de si entre relações

> [Viviane] - Olá, me chamo Viviane. Tô aqui pra combater qualquer tipo de opressão. Você é transexual, não é? É transexual que fala ainda?
> [Alice] - Pode ser, mas eu prefiro Alice, pode me chamar de Alice.
> [Viviane] - Me fala, como você escolheu o nome Alice?
> [Alice] - Foi com 10 anos. Mainha lia pra mim Alice no país das maravilhas todas as noites.
> [Viviane] - Eu sou super fã de Alice. Juro. É aí, como é que era naquela época?
> [Alice] - Eu era bem livre. Eu tinha muita imaginação. Eu vestia as roupas de mainha, eu brincava de procurar o Sr. Coelho pelo quintal. Eu sabia quem eu era, só não sabia da existência do termo trans e muito menos que existia toda uma sociedade que me aprisionava.

As conversas entre Alice e Viviane[5] nos dão pistas para pensar nos processos de constituição de sujeitos a partir de relações de saber-poder-verdade. Viviane tem um saber prévio sobre 'transexualidade' que condiciona um modo de se aproximar de

[5] Viviane é uma colega de classe que acolhe Alice desde o início e torna-se sua amiga.

Alice. Viviane é espontânea, curiosa e demonstra estar aberta nas conversas com Alice, ao contrário da maioria das pessoas, tanto da cidade quanto da escola, que passam a conviver com a menina quando ela se muda para Araucárias do Sul e passa a frequentar a nova escola. As pessoas que tratam Alice com estranhamento, repulsa, discriminação e violência também têm um saber prévio sobre 'transexualidade'. Porém, demonstram, em suas atitudes, estarem menos abertas a colocar esse saber sob suspeita.

Na conversa com Viviane, Alice questiona a visão reducionista e essencialista que determinado enquadramento pode produzir. 'Transexual' não é tudo que Alice é. O enquadramento, por vezes, aprisiona o sujeito em uma versão homogeneizada de ser que generaliza uma experiência. Alice é Alice: um modo singular de existência, em negociação com saberes e relações de poder que vêm produzindo a categoria 'transexualidade'. Nesse sentido, podemos pensar que a 'transexualidade', como uma experiência de 'trânsito' entre gêneros, pode ou não se fixar em uma posição naturalizada na ordem binária normativa masculino *versus* feminino. Alice nos mostra isso: ao mesmo tempo em que reivindica uma feminilidade que flerta com padrões culturalmente instituídos – como o uso predominante de roupas e outros acessórios associados ao dito 'universo feminino' –, Alice se mostra impetuosa, corajosa, atrevida e combativa – características que se convencionou atribuir ao 'universo masculino'.

Em seu processo de constituição, a escolha pelo nome Alice nos mostra que as definições de gênero são produzidas ao longo da vida. A relação com a história de 'Alice no país das maravilhas', de Lewis Carroll, presente em sua infância, nos apresenta dois elementos marcantes: a relação com a mãe e as possibilidades que a fantasia abre para que nos movimentemos entre posições-de-sujeito. A mãe lhe contava histórias, fazendo com que Alice imergisse nas estruturas narrativas pré-existentes da cultura, em função das quais ela pode construir e organizar um modo particular de experiência de si (Larrosa, 2002). A elaboração de sua narrativa pessoal, que constitui sua subjetividade, está atrelada ao "processo interminável

de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura." (Larrosa, 2002, p. 70).

Berenice Bento (2014) usa a ideia de 'brincar de gênero' para se referir ao rompimento com a 'obrigação' de corresponder a um estereótipo de gênero. Segundo a autora, é isso que as crianças fazem – brincam de gênero, porém, sofrendo a força da norma que as captura a todo momento. A liberdade de composição e fantasia, inspirada nessa ideia de infância proposta por Berenice Bento (2014), pode 'esvaziar' o gênero de seu caráter opressor. Em sua conversa com Viviane, Alice parece se remeter a esse contexto de liberdade, em que podia fantasiar na procura pelo 'Sr. Coelho', como na história que a mãe lhe contava, assim como podia 'fantasiar' um gênero para si mesma, vestindo as roupas de sua mãe. Essa, porém, não é uma ação praticada apenas por pessoas trans, ou seja, não estamos afirmando que pessoas trans 'se fantasiam', no sentido estrito do termo. Estamos argumentando que todas as pessoas se fantasiam, ou 'se montam', para usar um termo do universo artístico *drag queen*. 'Montar' é uma expressão utilizada por artistas *drag* para nomear as modificações manufaturadas sobre o corpo, o rosto, os trejeitos, a voz e o comportamento, para modificar e fabricar uma 'ilusória' expressão de gênero. (Souza; Ferreira; Merkle, 2017).

Judith Butler (2003) argumenta que o gênero não é uma essência, mas é produzido performativamente e imposto por práticas reguladoras de sua coerência. Assim, segundo a autora, não há 'identidade' 'por trás' das expressões de gênero. Gênero seria, nesse sentido, uma repetição imitativa de um 'original' "que nada mais é que uma paródia da ideia do natural e do original" (Butler, 2003, p. 57). A repetição constante dessa 'paródia' é um mecanismo cultural para reiterar e cristalizar a existência de certos 'tipos' de homem e de mulher, que 'passam como reais' e tornam-se inteligíveis. Nesse sentido, Butler (2003) se questiona: que 'repetições subversivas' seriam possíveis para questionar a própria

prática reguladora? A autora sugere que vejamos, na performance artística *drag*, um modo de problematizar os discursos de gênero operando sobre os corpos, entendendo que essa performance desestabiliza as distinções entre 'natural' e 'artificial', entre 'interno' e 'externo'.

Quando Alice rememora sua infância e os momentos em que se vestia com as roupas da mãe, podemos pensar nos rituais que todos/as fazemos para expressar um gênero na materialidade corporal. Estaríamos, assim, mais próximos/as da ação de 'fazer um gênero' de uma *drag queen*, dramatizando "gestos significantes mediante os quais o gênero se estabelece" (Butler, 2003, p. 9). Ao longo do filme, notamos que os modos de se vestir extravagantes de Alice demarcam atos performativos discursivamente produzidos. Isso nos indica que os processos de constituição de pessoas trans, que desnaturalizam a ideia de que há uma essência ou um gênero 'original' com o qual nascemos, anunciam que a 'identificação primária' com um gênero arbitrariamente atribuído no nascimento, e as experiências posteriores de gênero, ao longo da vida, podem ser reformuladas (Butler, 2003).

A própria Alice coloca em questão os processos de atribuição de um gênero marcados pelo modelo cisnormativo. Em uma das cenas, durante uma conversa com Bruno[6], que se tornou seu 'crush', apesar de ser namorado de sua amiga Taisa[7], Alice assume uma postura enunciativa política, que demarca a arbitrariedade da norma:

> [Bruno] - A Taisa fala 'mó' bem de você. Que você é linda. Quanto eu te vi no colégio nem imaginei que tu fosse trans.
> [Alice] - Isso é uma coisa péssima pra se dizer pra alguém trans.
> [Bruno] - Sério?

[6] Bruno é namorado de Taísa. Ele demonstra respeito e afeto por Alice. A protagonista se apaixona por ele. Sua postura demonstra uma masculinidade jovem sensível e não agressiva.

[7] Taísa é namorada de Bruno. Ela acolhe Alice com carinho e protagoniza uma cena de beijo com ela.

> [Alice] - Sério. Porque tá implícito que pra eu parecer mulher eu tenho que parecer uma mulher bonita. E eu sou mulher, independente de ser bonita. E, afinal, o que que é ser bonita?
> [Bruno] - Pode crê, foi mal. Desculpa a parada que eu te falei sobre você não parecer trans. É que é tudo meio novo pra mim.

"[...] nem imaginei que tu fosse trans". A capacidade de imaginar está condicionada pelos discursos que constituem os regimes de verdade de uma época. A cis-heteronormatividade constitui um conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não-discursivas de enquadramento dos indivíduos a posições-de-sujeito normatizadas. Esse regime histórico institui formas de imaginar, formas de pensar(-se), de ver(-se), de dizer(-se), de julgar(-se) e de governar(-se) (Larrosa, 2002). Bruno, à primeira vista, não enquadra Alice como uma pessoa trans e usa o argumento da beleza, noção que "emana daquilo que podemos chamar de uma ciscolonialidade, uma forma de colonizar todos os corpos, sobretudo os corpos trans, a partir de uma referência cisgênera" (Vieira; Bagagli, 2018, p. 361). Nesse caso, é como se a beleza fosse um atributo vinculado a uma essência feminina. A questão se coloca entre dois aspectos fundamentais: 'ser' uma mulher e 'parecer' uma mulher.

Em geral, as noções de que um gênero é inteligível, verdadeiro, estão associadas a uma ideia de natureza, ou seja, "processos que ocorrem no mundo sem nenhuma interferência tecnológica/humana", estando relacionados diretamente à biologia. (Vieira; Bagagli, 2018, p. 361). Assim, os corpos de pessoas, nas alterações que produzem em si, configurariam como artificiais. Alice coloca em questão essa inteligibilidade, na relação entre natural e artificial, ao se reivindicar mulher independentemente de ser bonita. A beleza feminina, como atributo da cisgeneridade, constituída por artifícios como cabelos longos, traços do rosto, modos de andar, de falar e de se comportar, tipos e cores das roupas e acessórios, é o que tornaria Alice 'passável' aos olhos dos outros, seguindo a lógica de Bruno. É como

se ele dissesse: 'você é linda, apesar de ser trans'. Nesse sentido, podemos argumentar que a passabilidade é um atributo de sexo, e não de gênero, tendo em vista a associação direta com as ideias de natureza/essência.

A ideia de 'se passar por' uma mulher envolve uma série de violências imputadas aos corpos de pessoas trans. Por isso a indignação de Alice diante da fala de Bruno se justifica. Aqui, evocamos o argumento de que o gênero é um processo frequentemente arbitrário de atribuição feito por um/a 'outro/a', algo de que somos alvo ao longo de toda a vida e que se vincula à 'imagem' naturalizada, cristalizada que temos do referente binário 'homem' ou 'mulher'. A relação entre passabilidade e reconhecimento social é constituída a partir de discursividades biomédicas, jurídicas e midiáticas, atravessada por marcadores sociais, como raça, classe, geração e religiosidade, entre outros. Nesse sentido, o recurso às cirurgias, tratamentos estéticos e processos de hormonização não são determinantes exclusivos desse reconhecimento, embora possam ser reivindicados por diversas pessoas. Além disso, considerando os índices obtusos de violência contra pessoas trans no Brasil, a reivindicação de uma 'invisibilidade' pode ser tomada como fator de proteção e sobrevivência (Duque, 2020).

Para Bruno, "tudo é meio novo" em se tratando da convivência com pessoas trans. A chegada de Alice representou um deslocamento das configurações sociais aparentemente estáveis naquela cidade do interior do Rio Grande do Sul. Saber e não saber são práticas que organizam essas configurações. A própria Alice, na conversa com Viviane, disse que na infância 'sabia quem era', mas desconhecia a existência do termo 'trans' e de uma sociedade que 'a aprisionava'. Nesse caso, Alice denuncia um dos processos que marcam a constituição das subjetividades: a necessidade do enquadramento como modo de existência, em que a linguagem e os processos de significação adquirem papel fundamental. Apesar de Alice ser Alice, ela demarca a necessidade de se vincular a um saber de gênero. Mais que uma necessidade, trata-se de uma imposição, já que existir fora

dos enquadramentos traz implicações de desumanização. Ao longo do filme, a jovem demonstra que esse processo constitutivo, enquanto uma pessoa trans, processa-se na relação com outras pessoas, cis e trans. Porém, o filme demarca a importância da presença de pessoas trans que a apoiam, que dão conselhos, que acolhem Alice. São experiências que se atravessam e acabam por constituir uma rede de proteção e afirmação de suas existências.

Ao denunciar uma sociedade que 'a aprisiona', Alice nos dá pistas para pensar a constituição de subjetividades como processo conflituoso e negociado com as estratégias de regulação do gênero. Berenice Bento (2014) se questiona sobre esse processo, argumentando que o gênero "serve para construir corpos, é uma máquina de produção em série de seres humanos", pautada em determinações biológicas: "Se você tem pênis, é homem; se tem vagina, é mulher. Em ambos os casos você deve ser heterossexual." (Bento; Dias, 2014, p. 485). A coerência entre um sexo, um gênero e uma forma de desejo é o que tornaria um corpo inteligível, portanto, passível de se enquadrar no plano da humanidade (Butler, 2003). Porém, essa coerência não é natural, mas precisa ser constantemente reiterada, por diferentes meios, evocando "um conjunto de dispositivos linguísticos, médicos, religiosos... que se organiza e se estrutura a partir de uma engrenagem bastante complexa para produzir a afirmação sobre o ser" (Bento; Dias, 2014, p. 485).

Alice tem nas amigas e na família seus 'alicerces' de apoio e acolhimento. Em especial, a relação com o pai se destaca. Alguns momentos são representativos dessa relação de acolhimento, de cumplicidade e de carinho mútuo com o pai: quando ele anuncia para Alice, em tom de 'surpresa' e de alegria, que o médico havia autorizado que ela iniciasse seu 'tratamento' (provavelmente relativo a questões hormonais); quando ele se propõe a comprar um uniforme escolar feminino para a filha; quando, após episódio de humilhação na escola, em que Alice se questiona 'por que eu existo?', o pai lhe diz: "Alice, você existe pra brilhar.". O pai também é um aliado, que partilha com a jovem suas angústias e inseguranças. Na cena em que ele leva Alice até uma festa na casa

de uma colega, a jovem lhe pergunta: "Pai, eu tô feminina?", e ele lhe responde: "Filha, você tá linda!". Considerando que, de forma geral, as pessoas trans enfrentam exclusões e violências em diversos âmbitos da sociedade, inclusive na família, o filme nos apresenta possibilidades que vão na contramão dessas realidades.

A escola e os processos de subjetivação: que possíveis se anunciam?

Alice é "a" trans da escola. Uma escola povoada por pessoas cis. Ela, a única trans. Sua presença incomoda, tenciona. Sob o viés dos estudos de gênero e sexualidade, "a instituição escolar (re)produz os valores e modelos que instituem como única identidade de gênero legítima aquela que converge com o sexo designado ao nascer – cisgênero" (Rosa, Hillesheim e Silva, 2023, p. 50). Alice é a única trans, porém, não é o único corpo abjeto[8] a circular por aquela escola. Ao encontrar Lino[9], seu colega de turma, a adolescente vê a possibilidade de uma aliança. Porém, Lino não compartilha dessa perspectiva:

> [Alice] E aí viado? A gente é da mesma turma, né?
> [Lino] Eu vou te dizer só uma vez então espero que fique bem claro. Nós não temos nada em comum, eu não sou como você e você não é como eu, portanto não seremos amigos. Já não foi nada fácil passar despercebido todos esses anos nesse colégio machista sem chamar a atenção dos machos alfa. Fazer amizade com travestis do ensino médio passa longe dos meus planos de sobrevivência.
> [Alice] Bicha escrota!

[8] Segundo Rita Rosa, Betina Hillesheim e Mozart Silva (2023), este conceito, apesar de ter sido conhecido através estudos de Julia Kristeva (1980), passou a ser discutido entre os/as pesquisadores/as nos estudos do gênero e sexualidade com Judith Butler (2003). Corpos abjetos são aqueles corpos que são marginalizados, considerados indignos ou rejeitados por um sistema de normas e valores predominante, como o cis-heteronormativo.

[9] Lino é um estudante gay que sofre homofobia na escola. Inicialmente evita Alice por medo de represálias, mas depois se aproxima dela, construindo uma relação de identificação e apoio.

A escola, muitas vezes, coloca-se como (re)produtora de corpos abjetos. "A abjeção está intimamente relacionada a inteligibilidade, ou seja, a capacidade que um corpo possui de ser lido" (Rosa, Hillesheim e Silva, 2023, p.49). Alice e Lino, garoto gay da escola, são esses corpos. Lino, como estratégia, quer se passar por despercebido. Alice, como estratégia, quer ser percebida. Em seu primeiro dia de aula, se arruma toda feminina, maquiada, porque ela é assim, uma jovem mulher. Mas a diretora da escola não permite: "[...] aqui em Araucárias do Sul os alunos não costumam vir fantasiados para a escola". A escola, fazendo uso de seu poder disciplinar "(re)produz e atualiza a categorização dicotômica e hierárquica dos corpos" (Rosa, Hillesheim e Silva, 2023, p. 50). A escola (re)produz a cisgeneridade como a única identidade de gênero legítima. A diretora pede ao zelador que traga o uniforme masculino. Os professores a chamam pelo nome morto, há um desrespeito ao nome social, há um desrespeito ao pronome. Mas um professor pergunta e anota o nome: Alice.

Segundo Junqueira (2012), a instituição escolar tornou-se um espaço em cujo cotidiano circulam preconceitos que movimentam diversos tipos de discriminações raciais, sexistas, classistas, homofóbicas, transfóbicas, de modo que "outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar" (Junqueira, 2012, p. 66). Nela são produzidos, reproduzidos e atualizados os parâmetros da heteronormatividade (Junqueira, 2012). Há um agrupamento de disposições (pronunciamentos, condutas e valores) através das quais a heterossexualidade é estabelecida e vivenciada como sendo a única, natural e legitimada forma de expressão. "Um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero. As disposições heteronormativas voltam-se a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade" (Junqueira, 2012, p.66), concentrada na heterossexualidade e pautada pelas normas de gênero.

Lino se cala, tenta se esconder, mas não consegue. Sofre diversos tipos de violência. Em uma das cenas, um grupo de garotos o perturba, quebram seu *tablet*. Alice, indignada, vai ajudá-lo, assume sua briga:

> [Alice] Piá de bosta!
> [Guilherme[10]] Do que você me chamou ô travecão?
> [Alunos/as] Briga, briga, briga...

Alice dá um soco em Guilherme e anuncia: "[...] você tá pensando que travesti é bagunça?". Esse enunciado é exemplo do movimento que o filme faz para conectar Alice a outras pessoas trans e, consequentemente, também o público que assiste. O bordão atribuído à travesti Luana Muniz foi enunciado durante sua participação do programa 'Profissão Repórter', exibido pelo canal Globo em maio de 2010. Não apenas o bordão, mas o momento em que se enuncia é representativo da performance aguerrida de Luana: um homem passa pela rua e tira uma foto, ela vai até ele e exige que ele apague, quando pronuncia o que veio a se tornar um meme. (Museu... [s. d.] – recurso online). Talvez não seja coincidência que esse enunciado seja proferido no momento em que Alice usa de violência para proteger Lino.

Após a briga, a diretora chama os responsáveis. Mas nada acontece. Segundo Junqueira (2013), pessoas identificadas como diferentes ou discordantes em relação às normas de gênero e à base heterossexual são "postas sob a mira preferencial de uma pedagogia da sexualidade" [...] geralmente traduzida entre outras coisas, em uma pedagogia do insulto" (Junqueira, 2013, p. 484) através de deboches, piadas, jogos, brincadeiras, apelidos e expressões que desqualificam e desumanizam. Práticas preconceituosas, atitudes discriminatórias, injúrias, humilhações, violências físicas ou verbais fazem parte da rotina escolar de

[10] Guilherme é o principal antagonista de Alice entre os colegas de escola, comportando-se de forma agressiva.

inúmeras pessoas, as quais desde crianças são expostas "às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância" (Junqueira, 2013, p. 484). Ainda: "As violências contra os corpos LGBT podem assumir diferentes formatos e, com frequência, se ocultam nas sociabilidades e práticas escolares, demandando estratégias mais complexas para serem enfrentadas" (Rosa, Hillesheim e Silva, 2023, p.52). Há a marginalização, a exclusão e o silenciamento.

Alice vai sofrendo ao longo do dia, dos dias, da semana, inúmeros tipos de violências. Ela entra no banheiro feminino e é impedida por duas colegas que a ameaçam: "[...] ora, ora, ora, o que temos aqui?". Alice, ao fazer uma prova, demonstra nervosismo, mas está muito apertada para fazer 'xixi'. Não aguenta e se urina na sala. Um colega se levanta, filma, a chama de mijona e posta o vídeo no *YouTube*. O pai chega à escola e a diretora insiste em negar o uso do banheiro. Ele a enfrenta, liga para a advogada e essa a informa sobre a legislação. O professor de História vai até Alice e lhe oferece a chave do banheiro dos/as professores/as. Mas ela diz que não irá retornar.

> [Alice] Painho, por que eu existo? Eu só me fodo. Por que eu existo?
> [Pai] Alice, você existe pra brilhar.

O banheiro é uma das questões que surgem quando falamos de pessoas trans. Em relação a essa questão, as problematizações foucaultianas de Elizabete Cruz (2011) podem nos inspirar: "por que o lugar no qual a travesti 'faz xixi' se tornou uma questão para nós? Como lidamos com as diferenças no cotidiano escolar? Quais os sujeitos são constituídos com os dispositivos que vigoram no cotidiano? O que ensinamos quando a travesti não tem lugar para 'fazer xixi'?" (Cruz, 2011, p.77).

Práticas discursivas e não discursivas produzem determinados efeitos de realidade. Alice não quer ir mais à escola. A adolescente cheia de vida, confiante, blogueira, que participou de um concurso de Top Model, que sonha com o primeiro beijo,

não quer ir mais para a escola e passa a questionar sua existência. Mas ao mesmo tempo em que a escola é um "espaço de produção, contestação e disputas, abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo" (Junqueira, 2013, p. 482), também é um espaço de resistência. Alice, com a ajuda dos/as amigos/as, resiste.

Alice retorna à escola, mesmo sob olhares de deboche. Então é convidada por algumas garotas para uma festa na piscina. Viviane fica admirada, sempre quis ir a essa festa. O convite permite um/uma convidado/a, Viviane se candidata. Ela mesmo sendo uma garota cis também fica a margem naquele contexto, pois não é considerada 'descolada'. Na festa, Alice se senta à beira da piscina e conversa com Viviane e Taísa:

> [Taísa] Tá pensando em entrar na água?
> [Alice] Não posso.
> [Taísa] Você também tá menstruada?
> [Alice] Não, eu não menstruo. Mas, obrigado pelo elogio.

Por que Alice recebe a pergunta de Taísa como um "elogio"? Estar menstruada seria indicativo de ser reconhecida como uma mulher? Antes de entrar na festa, Alice havia perguntado a seu pai se "estava feminina". A colagem aparentemente natural de um sexo a um gênero perpetua a noção de gênero inteligível como aquele que mantém a coerência entre essas dimensões (Butler, 2003), o que pode produzir a ideia de que ser mulher está associado a elementos anatômicos e fisiológicos específicos, como a menstruação. Alice é categórica: "Não, eu não menstruo". Apesar disso, se autorreconhece enquanto mulher. Situa-se nos limiares entre fronteiras de gênero naturalizadas ao longo do tempo e cristalizadas como condições para estabelecer a verdade. Alice faz ruir essas fronteiras essencialistas.

Ainda à beira da piscina, Alice sofre mais uma violência. Na festa, o garoto em quem ela bateu na escola a agarra, tira seu enchimento e a joga na piscina. De repente...Várias partes de cima

de biquínis caem na piscina. Uma menina grita: "[...] mexeu com uma, mexeu com todas.". No dia seguinte, as meninas se mobilizam e 'invadem' a escola. Vão ao banheiro. Uma das meninas que antes a havia impedido de usar o banheiro enfrenta a outra e diz: "Pra usar o banheiro agora tem que ter sororidade". Alice resistiu.

Com isso, demarcamos mais uma estratégia do filme para situar a experiência de mulheres trans no âmbito da vida social. A frase "mexeu com uma, mexeu com todas" faz referência à campanha que reuniu atrizes e outras mulheres a partir de um caso de assédio cometido contra a figurinista da Rede Globo, Suslem Tonani, denunciado em 2017. A denúncia repercutiu em diferentes redes sociais, não apenas no meio artístico, mas também entre militantes, coletivos e ONG's feministas. A campanha anunciava novas possibilidades de luta dos movimentos feministas em torno das redes de articulações ativistas on-line, produzindo efeitos que borram e extrapolam os limites do virtual. (Bezerra; Medeiros; Lacerda, 2018).

As cenas em que as adolescentes se unem à Alice, na festa da piscina e na escola, anunciam possibilidades que remetem aos movimentos feministas. A 'sororidade', que marca a defesa dessa aliança estratégica, tornou-se um tema e uma prática associada com a dimensão ética e política das lutas dos feminismos contemporâneos, sendo "um pacto político de gênero entre mulheres que, reconhecendo-se como interlocutoras, são fiéis a si mesmas e às outras mulheres, sem hierarquia." (Fernandes, 2021, p. 3). O termo remete à ideia de uma solidariedade feminina organizada em torno da reciprocidade entre mulheres que "compartilham o mesmo ideal e trabalham para alcançar o mesmo objetivo." (Fernandes, 2021, p. 3). Porém, há que se considerar que tal perspectiva é constantemente tensionada, como é possível acompanhar nos embates e dissensos entre feministas abolicionistas de gênero (lidas como 'feministas transexcludentes') e transfeministas, ambas correntes político-teóricas do feminismo contemporâneo. O filme parece reverberar uma perspectiva

'transinclusiva', que reconhece e valoriza a produção de conhecimento e a mobilização política de mulheres trans e de travestis (Nascimento, 2021).

A sororidade retratada no filme é um modo de pensar que a escola pode ser um lugar privilegiado de resistências, um lugar único de negociação de embates cotidianos dos sujeitos contra os "os efeitos do poder; não apenas como um espaço de disciplinarização, de controle, de dominação dos indivíduos, mas, antes, como um espaço de possíveis práticas de liberdades, onde é possível criar, recriar, transformar, combater, militar – destruir para recriar." (Dinali e Ferrari, 2011, p. 467-468). Alice não é mais a mesma que chegou em Araucárias do Sul, que chegou àquela escola. Araucárias do Sul e a escola não são mais as mesmas desde que Alice chegou. Sua presença incomodou e tencionou. Alice teve que criar estratégias para resistir às relações de poder estabelecidas. Segundo Foucault (1999), o que existe são "resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício" (Foucault, 1999, p. 90). Assim, tais resistências podem ser consideradas como um elemento fundamental "no campo estratégico das relações de poder" (Foucault, 1999, p. 90).

Alice, nesse processo, por esses atravessamentos, se constitui como sujeito. O sujeito se constitui a partir de uma construção histórica, se constitui "por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si" (Revel, 2005, p.85). Para Larrosa (2002), "o ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia." (Larrosa, 2002, p.54). Esses dispositivos são, fundamentalmente, os que permitem ao indivíduo se observar, decifrar, interpretar, julgar, narrar e dominar sua própria existência. Além disso, são aqueles que favorecem a aprendizagem (ou transformação) de modos específicos de se observar, julgar,

narrar ou dominar a si mesmo. (Larrosa, 2002). A partir deles, Alice passou a olhar para si, constituindo sua subjetividade. Judith Revel (2005) nos explica que a subjetivação, para Foucault, é "um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade" (Revel, 2005, p. 82).

Os atravessamentos que Alice sofreu na cidade e na escola e que a constituíram como sujeito estão relacionados a suas experiências. Apesar de todos/todas aqueles/as adolescentes viverem na mesma cidade, estudarem na mesma escola, a presença de Alice os/as afetou de forma diferente. Cada um/uma, inclusive Alice, possuem discursos e enunciados que os atravessa de maneira diferente. Assim, a experiência é algo que, somente daquele indivíduo, é relativo, é subjetivo e é pessoal. A chegada de uma estudante trans, na cidade e na escola, foi acontecimento comum a todos/as, porém a experiência foi única para cada um, foi vivida por cada um/uma de formas diferentes. Podemos dizer que as subjetividades são construídas de acordo com nossas experiências, de acordo com acontecimentos e processos, que atravessam de maneira diferente cada indivíduo.

É Hora de partir...

Termina o trabalho de pai de Alice. Hora de voltar para o Recife. Que Alice retorna? Que Viviane, Thaisa, Lino, Bruno, Guilherme e as demais pessoas de Araucária do Sul, ficam? Qual escola Alice deixa para trás? O título de nosso texto é significativo para pensar no convite endereçado a todas as pessoas que assistem ao filme: "*Sou trans, sou osso duro de roer e estou pronta pro que der e vier. E você, quem é?*". Nessa fala, narrada por Alice ao final da trama, somos convidados/as a nos colocar no lugar de quem pode pensar quem somos, ou melhor, como viemos nos tornando o que somos. Como propõe Foucault (2010), esse convite não é para um conhecimento de si, contemplativo e autocentrado, mas nos desafia a lutar contra as formas de submissão da subjetividade ligadas à produção das verdades de nosso tempo presente. "Talvez, o

objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos." (Foucault, 2010, p. 283).

Alice nos ensina que existir é resistir. Que o mundo não se produz exclusivamente por estratégias de dominação, na relação opositiva entre dominador e dominado. "E você, quem é?": a protagonista nos chama a atenção para que tomemos o que somos como objeto de atenção e um empreendimento de problematização. A mesma pergunta pode ser feita à escola, a fim de desalojá-la de seu lugar disciplinador e vigilante das normas de gênero. Dar-se conta de quem somos, para poder inventar outros modos de ser, ser diferentemente do que se é. Assim como nas histórias que a mãe de Alice lhe contava, é preciso fabular modos de existência que não nos reduzam aos enquadramentos. Sobretudo, é preciso reconhecer as implicações de ocupar certos lugares sociais: no jogo da cis-heteronorma, Alice não partilha dos privilégios.

Voltamo-nos, assim, para as possibilidades anunciadas pelas produções audiovisuais, como disparadoras de outros repertórios culturais, na sua habilidade de fabular possíveis e inspirar resistências. O convite que o filme Alice Júnior nos faz é para nos deixarmos afetar por suas provocações, para que nos aliemos a Alice, a Lino e tantas outras pessoas em um movimento de solidariedade política. Ser como Alice, "osso duro de roer". Mas, também ser como o pai, como o professor de História e todas as pessoas que lutaram junto com a adolescente, que a acolheram e a valorizaram. O 'mundo de Alice' não é mais uma história ficcional: é uma possibilidade.

Referências

BENTO, Berenice; DIAS, Diego Madi. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 43, p. 475-497, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/vYNRnLtFHvh6fhCRw5H86tB/. Acesso em: 25 mai. 2025.

BEZERRA, Mariana; MEDEIROS, Kaliany; LACERDA, Juciano. Mexeu com uma mexeu com todas: feminismo em rede no combate ao assédio sexual. In: BRAIGHI, Antônio Augusto; LESSA, Cláudio; CÂMARA, Marco Túlio (orgs.). **Interfaces do midiativismo**: do conceito à prática. CEFET-MG: Belo Horizonte, 2018. p. 860-877.

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

CRUZ, Elizabete F. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 73-90, jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2025.

DINALI, Wescley e FERRARI, Anderson. "É meu último ano aqui mesmo [...] tê pensando em botar fogo na escola": O cotidiano escolar e as práticas de resistências. **Revista Contemporânea de Educação,** n12 – agosto/dezembro, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277041544> Acesso em: 18 jul. 2024.

DUQUE, Tiago. A epistemologia da passabilidade: dez notas analíticas sobre experiências de (in)visbilidade trans. **História Revista**, Goiânia, v. 25, n. 3, p. 32–50, set./dez. 2020. Disponível em: https://revistas.ufg.br/historia/article/view/66509. Acesso em: 25 mai. 2025.

FERNANDES, Evelyn B. Morte ao patriarcado: fraternidade, irmandade, sororidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 63, p. 1-10, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/kzKGbt3svhfMHF96CNrVSnJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 09 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade** I: A vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica***:* para

além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério D. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64–83, 2012. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1723. Acesso em: 19 jun. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério D. A Pedagogia do Armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: https://retratosda escola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320. Acesso em: 11 jul. 2024.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-86.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MUSEU de memes. **Tá pensando que travesti é bagunça?** Disponível em: https://museudememes.com.br/collection/ta-pensando-que-travesti-e-bagunca. Acesso: 09 jun. 2025.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSA, Rita Q. da; HILLESHEIM, Betina; SILVA, Mozart L. da. A escola e a produção de corpos abjetos: acoplamentos bio-necropolíticos. **Criar Educação**, Criciúma, v. 12, n. 1, p. 40-57, jan./jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/7596. Acesso em: 10 jun. 2025.

SOUZA, Humberto da C. A. de; FERREIRA, Michel A.; MERKLE, Luiz Ernesto. "We're all born naked and the rest is drag": técnicas e tecnologias da performance drag queen. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 10, n. 35, p. 19-45, jan./jun. 2017. Disponível

em: https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/13687. Acesso em: 25 mai. 2025.

VIEIRA, Helena; BAGAGLI, Bia Pagliarini. Transfeminismo. HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Explosão feminista**: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 343-378.

BARBIE E AS PEDAGOGIAS DE GÊNERO EM CIRCULAÇÃO

Isabela Santana de Souza[1]
Roney Polato de Castro[2]

Palavras iniciais

Este texto toma o filme *Barbie* (2023) como mote para pensar "a centralidade da cultura [...] e o seu papel constitutivo, hoje, em todos os aspectos da vida social." (Hall, 1997, p. 16), considerando que "[o]s meios de produção, circulação e troca cultural, em particular têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação." (Hall, 1997, p. 17). Assumimos o filme *Barbie* (2023) como artefato cultural que faz funcionar pedagogias, na medida em que participa da produção e circulação de significados na constituição de sujeitos (Hall, 1997). Em diferentes regiões do mundo, o nome 'Barbie', produto da empresa Mattel, é reconhecido e associado a uma famosa boneca que, desde a década de 1950, vem impactando concepções de infância e juventude, de beleza e padrões estéticos, de consumo e apropriação de determinado estilo de vida. Assim, Barbie não é apenas o nome que designa uma boneca, mas uma marca que se faz presente na cultura ocidental e que, como outras marcas que impregnam de sentidos certos produtos culturais, tem capacidade de penetrar "em cada recanto da vida social contemporânea" (Hall, 1997, p. 20), sofisticando e intensificando meios de regulação e vigilância.

Entender a Barbie como uma marca envolve pensá-la para além de um objeto de plástico ou um brinquedo: ela compõe uma

[1] Pedagoga. Professora da rede municipal de educação de Juiz de Fora. Mestranda em Educação (UFJF). E-mail: isabela.santana@estudante.ufjf.br.
[2] Doutor em Educação (UFJF). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenador do Gesed. E-mail: roney.polato@ufjf.br.

rede de produtos, que incluem brinquedos diversos, artigos de vestuário, de higiene e beleza, artigos escolares, esportivos e filmes de animação, entre tantos outros. "A marca representa um modo de vida, um conjunto de atitudes, um conceito de feminilidade. Distanciada do produto, a marca Barbie pode ser o que quiser e estar em qualquer lugar" (Roveri, 2012, p. 21). A Barbie, além de ícone de beleza e juventude, é também porta-voz de uma vida de sucesso: é dona de sua própria casa dos sonhos, do carro dos sonhos, do namorado dos sonhos. Como diz o *slogan* de uma das coleções da boneca: você pode ser o que quiser (*You can be anything*). Como argumenta Fernanda Roveri (2012, p. 22), se nem todas as crianças podem comprar os produtos que a publicidade da boneca se empenha em vender, qualquer pessoa pode consumir "os signos de gênero e sexualidade apresentados pela *marca Barbie*, que, vertiginosamente, produz certas formas de pensar, de agir, de estar e se relacionar com o mundo".

Se a Barbie é uma marca que se projeta para além da boneca, podemos pensar que o filme, cuja estreia nos cinemas brasileiros aconteceu em 20 de julho de 2023 e atualmente está nas plataformas de *streaming* Max e Amazon Prime, reverbera certa perspectiva sobre a Barbie, os valores que carrega e os saberes que ensina. O filme foi a maior bilheteria do ano de 2023 e a maior bilheteria de uma cineasta mulher, arrecadando 1,44 bilhão de dólares (Toledo, 2024 – recurso on-line), o que demonstra sua relevância cultural e seu potencial constitutivo de subjetividades. A produção tem duração de 1 hora e 54 minutos e foi dirigida por *Greta Gerwing*, tendo roteiro escrito por ela em parceria com o marido, *Noah Baumbach*. Trata-se de uma produção *live-action* inspirada na boneca Barbie. Diferente das animações, o *live-action* emprega atores e atrizes reais, cenários físicos, câmeras e equipes de filmagem, a fim de "dar vida, fluidez e realismo aos personagens, operando com o mecanismo da sedução e personificação da boneca" (Roveri; Finco, 2024, p. 4). Essa distinção nos parece importante, tendo em vista que diferentes públicos podem se atrair pelos filmes a depender de seu formato. Nesse sentido, destacamos

a existência de produções em que a Barbie é a protagonista, sob o formato de animação, como longas-metragens e séries de desenhos animados, notadamente voltadas para o público infantil, apresentando para meninas e meninos determinadas maneiras de viver as feminilidades e, por conseguinte, as masculinidades, a partir de normas e ideais de gênero, ao mesmo tempo em que "proporcionam uma infinidade de maneiras para pensar em resistências e rupturas com modelos únicos de feminilidade" (Bacarin, 2015, p. 09).

Nas animações, Barbie aparece em contos encantados e cenários luxuosos, quase sempre ao lado de Ken, que assume o príncipe ou o 'par perfeito'. Ela é apresentada como heroína que mobiliza gentileza e altruísmo. No live-action, a proposta muda. O enredo atravessa dois mundos. Em *Barbieland*, mundo mágico cor-de-rosa, múltiplas versões convivem e performam um cotidiano ritualizado, marcado por roupas, passeios e festas. Nesse arranjo, a política opera como relações de poder que regulam rotinas e pertencimentos; há traços de empoderamento feminino, Barbies ocupam posições de prestígio, ainda que de modo normativo e seletivo. Ali, a 'Barbie estereotipada', interpretada pela atriz *Margot Robbie*, é a protagonista. A trama avança quando essa Barbie passa a questionar o sentido de sua existência e a suposta perfeição daquele mundo, movimento que a leva ao 'mundo real', onde enfrenta desafios relativos ao lugar social conferido às mulheres em uma sociedade machista.

Nessa viagem entre mundos, a Barbie tem como companheiro o Ken, interpretado pelo ator *Ryan Gosling*. No entanto, ele não é seu príncipe encantado. Na *Barbieland*, o Ken, apesar de namorado da 'Barbie estereotipada', disputa a atenção da personagem com outro Ken, interpretado pelo ator *Simu Liu*. Ao adentrar o 'mundo real', Ken vislumbra um mundo comandado pelo patriarcado e retorna para a *Barbieland* disposto a mudar o lugar dos Kens naquele mundo.

O enredo poderia ser analisado como uma jornada de descobertas e de autoconhecimento, no estilo *hollywoodiano*[3], em que o/a personagem herói/heroína percorre uma trajetória que implica em transformações, ou seja, ao final já não é mais o/a mesmo/a. Para a Barbie, tal jornada a conduz para a transformação de sua condição de boneca: ela passa a viver no 'mundo real' e a enfrentar situações desafiadoras que escapam à rotina roteirizada que vivia em *Barbieland*, situações vividas pelas 'mulheres reais' todos os dias. Para o Ken, a jornada o conduz a uma modificação de perspectiva: se antes se via vinculado e submetido à Barbie, ao deparar-se com o 'mundo real' se dá conta de que ele se organiza com a predominância do masculino. Retornando à *Barbieland*, o Ken protagoniza uma mudança nas relações, a partir de saberes e valores que submetiam as Barbies aos Kens.

A pedagogia *hollywoodiana* apresenta modelos frequentemente pautados na figura do herói ocidental, que concentra as posições masculina, branca, heterossexual e demais formas hegemônicas de ser e estar no social (Fabris, 2010). Como acompanhamos em *Barbie (2023)*, a protagonista será a heroína, o que desloca os sentidos sobre a centralidade no herói masculino. Porém, ela reitera a lógica do discurso salvacionista da pedagogia *hollywoodiana*, em que a protagonista reproduz a lógica do herói que precisa passar por diferentes e difíceis desafios. "Essa pedagogia do herói está centrada no sucesso, na conduta moral elevada, no modelo de homem e mulher competitivo, que por tanto tempo se acreditou como solução para levar a civilização a um nível de desenvolvimento e excelência" (Fabris, 2010, p. 242).

Misturando comédia e sátira de convenções sociais, escancarando os absurdos da sociedade ocidental moderna relacionadas ao gênero, o filme *Barbie (2023)* pode fazer pensar as contradições e disputas que envolvem as posições determinadas

[3] É um conjunto de convenções narrativas, estéticas e técnicas que marcaram e ainda marcam grande parte das produções do cinema comercial dos Estados Unidos, especialmente as feitas em Hollywood.

para mulheres e homens. Assim, com o filme discutimos a produtividade de pensar processos de constituição a partir de diferentes artefatos culturais – como a boneca Barbie e os filmes e, mais especificamente, nos possibilita discutir as práticas sociais que o cinema pode engendrar. Neste texto, focalizamos o filme enquanto produto cultural, nos discursos que por ele se enunciam, mas ampliamos o olhar para a circulação sociocultural da Barbie e do filme, contemplando as suas repercussões, as disputas discursivas e as apropriações estéticas e simbólicas por ele provocadas. O argumento central é o de que o filme *Barbie (2023)* mobiliza pedagogias que ensinam formas de pensar as relações de gênero, as masculinidades e as feminilidades como experiências que se aprendem, se negociam e se disputam o tempo todo.

Um filme e outros modos de pensar educação e pedagogias

Com a perspectiva de que Barbie ultrapassa a venda de produtos para consumo direto, voltamo-nos para o filme lançado em 2023, a partir do qual é possível pensar nas formas como os discursos da cultura nos interpelam a assumir certas posições de sujeito e como respondemos a esses 'apelos'. O cinema pode ser considerado um espaço educativo, de um modo distinto do espaço escolar, mobilizando certa economia afetiva e apelando para a fantasia e para a imaginação. Assim, tomamos o cinema como uma "instância formativa poderosa", que reitera, legitima ou marginaliza posições de sujeito de gênero e de sexualidade. (Louro, 2000, p. 423). Os processos educativos que funcionam pelo cinema produzem distintas relações dos sujeitos com as imagens fílmicas: "acolhida, ruptura, conformidade, resistência, crítica ou imprevisíveis combinações dessas e de outras respostas" (Louro, 2000, p. 424).

Sob a inspiração dos estudos culturais, pensamos a educação em sua dimensão mais ampla, compreendendo que os processos de ensinar e aprender não se limitam ao espaço escolar, mas atravessam múltiplos territórios sociais e culturais. Viviane Camozzato (2018, p. 110) propõe que "espaços e artefatos culturais [...] são considerados

aptos para a análise de suas estratégias, uma vez que atuam e fazem funcionar pedagogias orientadas para a constituição de determinados modos de ser e viver na contemporaneidade". Essa perspectiva contribui para refletir sobre os modos dos artefatos culturais, como o filme *Barbie (2023)*, produzirem efeitos educativos, ao mobilizar discursos sobre gênero, beleza e consumo, que constituem corpos e subjetividades. Essas pedagogias se atualizam constantemente e operam sobre as formas de ver, dizer e ser no mundo, constituindo processos de subjetivação. Pensar a boneca e o filme *Barbie (2023)* como artefatos culturais possibilita tensionar esses discursos, reconhecendo tanto seus efeitos normativos quanto as brechas para resistências e reinvenções.

Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001, p. 14-15) argumentam que a educação se enquadra em uma variedade de áreas sociais, tidas como pedagógicas por serem "lugares onde o poder é organizado e difundido" e por meio das quais os indivíduos são conduzidos a entender a si mesmos e ao mundo que os cerca. Sobretudo, destacam as dinâmicas comerciais e corporativas que organizam as pedagogias culturais. O filme *Barbie (2023)* é, nesse sentido, um artefato cultural por meio do qual funcionam certas pedagogias para reforçar verdades ou abrir brechas para novas possibilidades, produzindo saberes, condutas e práticas. Isso implica problematizar os discursos que o filme veicula e que atuam na produção de subjetividades.

Em se tratando do filme Barbie (2023), Ana Laura Schliemann, Gabriela Martins e Rayssa Siqueira (2024) analisam que, diferente dos filmes de animação anteriores, a nova produção tensiona os padrões historicamente impostos de feminilidade, abrindo espaço para discursos mais ambíguos e questionadores. O que antes era marcado por um ideal de feminilidade dócil, altruísta e estereotipada, como apontado por Telma Bacarin (2015), passa a ser atravessado por crises existenciais, fraturas no discurso hegemônico e uma crítica aberta à própria empresa Mattel. As autoras sugerem uma mudança no eixo das narrativas: do ensinamento de um modo idealizado de ser feminina para

questionamentos acerca do gênero, apontando para uma atualização nas pedagogias culturais operadas pelos filmes. Essa virada mostra não apenas uma reformulação estética ou narrativa, mas uma disputa simbólica sobre os sentidos do que é ser mulher no século XXI. Ainda assim, como problematizam as autoras, permanece o desafio de romper com os limites da representação, visto que a protagonista segue sendo a 'Barbie estereotipada' (branca, magra, loira e bem-sucedida), o que nos indica a complexidade e as contradições presentes quando artefatos culturais se ligam a um discurso de inclusão dentro dos marcos de uma lógica de mercado.

Ao observar esse deslocamento nas narrativas e representações da Barbie, entre os filmes de animação e o *live-action*, é possível afirmar que os artefatos culturais não apenas acompanham transformações sociais, mas também estão envolvidos na sua produção, atualizando discursos normativos e tensionando limites impostos. Ainda que o filme mantenha determinadas estruturas hegemônicas – como a centralidade da Barbie estereotipada – ele também ativa possibilidades de ressignificação (Schliemann; Martins; Siqueira, 2024), como mostram os efeitos estéticos, midiáticos e subjetivos provocados em sua circulação. A presença do debate sobre o patriarcado em manchetes, a viralização de performances de gênero nas redes sociais e a apropriação afetiva de sua estética pelo público sugerem que o filme ultrapassou os limites da tela e tornou-se um campo de disputa cultural. Ao mobilizar afetos, promover identificações e provocar reações diversas, o filme *Barbie (2023)* se inscreve como um artefato que ensina, desestabiliza e reorganiza sentidos sobre o lugar da mulher na sociedade contemporânea, convocando os sujeitos à problematização de si mesmos e do mundo no qual habitam.

Pensar o filme é, de certo modo, pensar a boneca...

Podemos nos arriscar a dizer que falar em Barbie é trazer à mente uma imagem específica: a boneca branca, loira, magra e

fashionista, representando uma mulher adulta. Embora o mercado de brinquedos esteja, na atualidade, povoado por uma variedade de Barbies, agora com outros 'tons' de pele, formas corporais, tamanhos, rostos e cabelos, é essa a imagem que nos chega. Nesse sentido, não é coincidência que a atriz escalada para viver a Barbie no *live-action* seja *Margot Robbie*: ela personifica a beleza sob medida da boneca. Ao contrário das mulheres de 'carne e osso', que podem expressar insatisfações com o próprio corpo e a busca por adequarem-se a padrões de beleza, Barbie, em sua consistência plástica, figura como parâmetro de feminilidade *fashion*. A publicidade, sob a perspectiva mercadológica, é a principal responsável por manter a Barbie 'viva' no imaginário infantil e adulto: "ao contrário de muitos brinquedos, nunca foi esquecida e tampouco envelheceu nas prateleiras das lojas" (Roveri, 2012, p. 19).

Outro aspecto a considerar é que a boneca, comumente associada às crianças, sobretudo às meninas, foi se desvinculando dessa relação exclusiva e se expandindo para outros públicos, como os meninos e as pessoas adultas. Isso se relaciona com a recepção do filme nos cinemas: apesar de estar classificado para 12 anos, observou-se que ele atraiu um público diverso, de crianças e adolescentes a pessoas idosas. Entretanto, a publicidade permanece como uma das instâncias que promove normas distintivas dos brinquedos de acordo com o gênero para o qual é designado: as bonecas, como "brinquedos sensíveis exclusivos das meninas" e as 'figuras de ação' (e não bonecos), como "brinquedos fortes destinados aos garotos" (Roveri, 2012, p. 22).

Contrariando a ideia de que boneca não é coisa de menino, há colecionadores cujas bonecas se tornam objeto de admiração e paixão (Reis, 2023 – recurso on-line). Pessoas jovens e adultas, homens e mulheres, compartilham, nas redes sociais, sua devoção pela Barbie, promovem intercâmbios de saberes que descrevem as especificidades dos moldes, peças de vestuário e adornos que compõem os *looks* das bonecas. A coleção de trajes, que podem ser adquiridos separadamente, instiga a renovar e colecionar os acessórios, podendo simular personalidades e funções diferentes

para a boneca. A suposta liberdade em decidir o que sua Barbie usará e quem ela será, constitui uma eficiente estratégia de *marketing*. Seguindo as tendências de estímulo ao consumo, a Barbie se diversifica: de um único molde padronizado, produzem-se variações para agradar e seduzir diferentes públicos. (Roveri, 2012).

Como problematizam Fernanda Roveri e Daniela Finco (2024, p. 4), "mais que uma boneca, Barbie é um ícone cultural que veicula uma determinada representação de feminilidade, branca, jovem, magra e bem-sucedida". Essa representação não se dá de forma neutra, mas por meio de processos pedagógicos que naturalizam modos de ser mulher, modos de habitar o corpo, de performar o gênero. Fazem isso ao tornar essas posições sociais normativas desejáveis, a ponto de meninas e mulheres buscarem assumi-las – não sem conflito e negociação. Ainda de acordo com as autoras, "Barbie opera como um espelho, cuja imagem projeta e reflete um modelo inalcançável de mulher, feito para ser visto e desejado" (Roveri; Finco, 2024, p. 12). Desse modo, podemos argumentar que a Barbie veicula e faz funcionar pedagogias culturais que incitam os sujeitos a se voltarem para si mesmos, a se olhar, se julgar, se analisar a partir dos discursos que essas pedagogias promovem. A boneca, ao ser constantemente renovada e reposicionada no mercado, atualiza os discursos sobre feminilidade e beleza, ao mesmo tempo em que propaga ideias de liberdade e possibilidade, como no *slogan* já destacado anteriormente: 'você pode ser tudo que quiser'. Assim, Barbie também anuncia, sugere, insinua novas exigências de performance, aparência e comportamento.

Da boneca ao filme: o *marketing* e as repercussões de Barbie (2023)

O *marketing* em torno do filme *Barbie (2023)* foi intenso. Diferentes marcas comerciais fabricaram produtos relacionados ao filme. O *Burger King*, por exemplo, comercializou, no Brasil, o 'combo BK Barbie', com o lanche acondicionado em uma caixa no formato de bolsa. O anúncio das gravações do filme deu origem ao fenômeno '*barbiecore*', na moda, nome dado ao estilo que se inspira

na estética da boneca, sobretudo, a partir do uso de peças monocromáticas na cor rosa. Atrizes e atores do filme dispararam a tendência ao fazerem aparições públicas com *looks* em tons de rosa, intensificando a circulação de imagens nas redes sociais. As marcas Balenciaga e Valentino adotaram a tendência e lançaram peças de vestuário em tons de rosa. Artistas estadudinenses como Lizzo, Zendaya, Anne Hathaway, Harry Styles, Lil Nas X e Sebastian Stan aderiram ao estilo. (CNN, 2023 – recurso on-line). Lojas como C&A, Renner, Riachuelo, Ipanema, Grendene e Melissa produziram e disponibilizaram coleções inspiradas na tendência.

Na fase de lançamento do filme existia um site em que qualquer pessoa ao redor do mundo poderia produzir uma foto tendo como pano de fundo o cenário apresentado nos cartazes de divulgação, podendo, posteriormente, compartilhar essa foto nas redes sociais. O site se chamava *Barbie Selfie Generator*[4] e foi lançado oficialmente pela *Warner Bros* como parte da divulgação do filme. Usando recursos de inteligência artificial, o site possibilita fazer *upload* de uma foto ou produzi-la com a câmera, ajustando o enquadramento do rosto, escolhendo a cor de fundo e a frase que constará nela (no formato 'essa Barbie é uma...'). A partir disso, o site gera uma imagem no estilo dos pôsteres oficiais. Diversas artistas na época, e o público em geral, se envolveram na criação e circulação da imagem.

Em relação às salas de cinema não foi diferente: UCI, Kinoplex e Cinemark disponibilizaram combos temáticos para compra. Em um deles, até a pipoca foi comercializada na cor rosa. Além disso, disponibilizaram réplicas da caixa da Barbie para que o público produzisse fotos, criando a possibilidade de 'ser uma Barbie'. (Nunes; Coutinho, 2023 – recurso on-line). Fãs lotaram as salas de cinema, usando roupas e acessórios na cor rosa ou mesmo *looks* totalmente inspirados na boneca Barbie. (O Globo, 2023 – recurso on-line). Não se tratava apenas da expectativa por uma nova estreia, mas de um envolvimento coletivo que ultrapassava o

[4] Disponível em: https://www.barbieselfie.ai/br/. Acesso em: 01 jul. 2025.

habitual: pessoas planejavam suas roupas, organizavam grupos, interagiam nas redes sociais com antecedência e falavam sobre o filme como se estivessem prestes a participar de um grande acontecimento. Assim, ir ao cinema significava vivenciar um evento social, coletivo, estético e de consumo.

Fernanda Roveri e Daniela Finco (2024) delineiam esse fenômeno cultural como *pinkização* (hipérbole da cor rosa), que funciona como uma estratégia de manutenção da ordem de gênero, ao associar o universo feminino à cor rosa, à delicadeza, à doçura e ao consumo. Assim, "a pinkização corresponde a uma forma de generificação a partir de rótulos explícitos que sugerem o que meninos e meninas podem usar, o que podem ou não escolher ou fazer" (Roveri; Finco, 2024, p. 21). Essa lógica, sustentada por campanhas publicitárias e pela indústria do entretenimento, reforça os binarismos de gênero a partir de formas estereotipadas de existência – menina-mulher-rosa e menino-homem-azul, atuando como forma de controle social.

Em se tratando das repercussões do filme, cabe ainda mencionar o contraste simbólico gerado à época pela rivalidade entre os filmes Barbie e Oppenheimer, lançados na mesma data. Essa suposta rivalidade, alimentada pelas redes sociais, foi apelidada de '*Barbenheimer*'. A dupla estreia, considerada a maior desde a pandemia pelo Covid-19, também contribuiu para ampliar os sentidos atribuídos ao filme de *Greta Gerwig*. Enquanto Barbie foi associado ao universo feminino, à estética vibrante e à sensibilidade crítica, Oppenheimer carregou a marca do drama histórico, da racionalidade masculina e da grandiosidade épica (Sabbaga, 2023 – recurso on-line). A coexistência desses dois lançamentos no imaginário popular expôs não apenas estratégias de *marketing*, mas o funcionamento do cinema enquanto uma tecnologia social de gênero, ou seja, gênero é "produto e processo de um certo número de tecnologias sociais ou aparatos biomédicos" que interpelam diferentemente, e de forma conflitante, sujeitos masculinos e femininos. (De Lauretis, 1994, p. 208). Assim, o filme *Barbie (2023)* se destacou como um campo simbólico potente

para pensar os próprios processos de subjetivação que atravessam os sujeitos na contemporaneidade.

As repercussões levaram o filme a ser banido de alguns países, como o Vietnã, o Líbano, a Argélia e o Kuwait, notadamente por explorar questões relativas a gênero e sexualidade. O Ministro da Cultura do Líbano informou que a proibição se devia ao fato de "promover a homossexualidade e a transformação sexual" e o governo do Kuwait argumentou que o banimento se devia ao fato do filme encorajar "ideias e crenças estranhas à sociedade e à ordem pública". Já na Argélia, o filme foi acusado de "promover homossexualidade e outras anormalidades ocidentais", prejudicando a moral (Decaris, 2023 – recurso on-line). Políticos/as conservadores/as, bolsonaristas e outros agentes sociais, como personalidades cristãs, no Brasil e nos Estados Unidos, defenderam boicote ao filme por 'deturpar valores familiares' e servir de mau exemplo para as crianças, mesmo que ele tenha classificação etária de 12 anos. (Caputo, 2023 – recurso on-line).

Reportagem do site da revista Veja informa que grupos evangélicos brasileiros repercutiram a crítica de sites estadunidenses que alertavam para que famílias não levassem suas filhas para assistir Barbie (2023), sob a justificativa de que "atende a adultos nostálgicos e promove histórias de personagens transgêneros" (Caputo, 2023 – recurso on-line). Isso porque o filme escalou uma atriz trans, *Hari Nef*, para interpretar a 'Barbie médica'. Além disso, a crítica evangélica recaiu sobre a cena inicial do filme, que inclusive circulou on-line como *teaser* (vídeo promocional curto), "em que, ao descobrirem a Barbie, meninas se revoltam contra as bonecas do tipo bebê – uma destruição da ideia de maternidade, na concepção deles." (Caputo, 2023 – recurso on-line). As críticas e boicotes nos indicam a abrangência não apenas do filme, mas da 'marca' Barbie em todo o mundo, enquanto produto ocidental que ao mesmo tempo reitera e subverte valores relativos à ordem binária de gênero.

Tais notícias mostram que o filme *Barbie (2023)* se tornou mais do que um sucesso comercial, fomentando um campo de disputa de

sentidos, em que valores, saberes e práticas estão sendo constantemente negociados. A obra foi tomada como tendo um 'papel pedagógico' ao provocar reflexões públicas sobre temas como feminismo, patriarcado, masculinidade, maternidade e sexualidade, entre outros, tendo as mídias sociais como espaço de reverberação das tensões e, por conseguinte, de ampliação dos efeitos culturais e políticos da produção. Porém, as pedagogias do filme não se limitam à promoção do debate público sobre essas questões: enquanto artefato cultural, arriscamo-nos a argumentar que o filme produziu subjetivações nas quais o público tomou a si mesmo como objeto de atenção e, possivelmente, de problematização.

Da cor rosa ao empoderamento feminino: algumas problematizações

Diante do exposto nas seções anteriores, argumentamos que o filme *Barbie (2023)* tem muitas lições a ensinar. Porém, dados os limites deste texto, selecionamos o que, talvez, possa ser percebido como o aspecto mais 'óbvio' ligado à marca: a associação entre a Barbie e a cor rosa e desta com determinado modo de circunscrever experiências do feminino. Historicamente, as cores têm sido um componente simbólico relevante das pedagogias de gênero, indicando que o uso seu generificado é uma construção social (Baliscei, 2020). Até o início do século XX, "em sociedades ocidentais, fora comum o uso generificado das cores diferentemente do que se estabelece como norma na contemporaneidade: o rosa caracterizava meninos e o azul, meninas." (Baliscei, 2020, p. 225). Antes, a cor rosa se fazia presente nas vestimentas e acessórios de 'sujeitos infantis masculinos', já que estava associada ao uso da cor vermelha pelos homens adultos, em referência à sua liderança política, força, determinação e ao sangue.

Ao longo do século XX e no século XXI, com a expansão do consumismo, a influência de ícones populares, as estratégias publicitárias e os questionamentos dos movimentos sociais, mudam os significados atribuídos ao rosa e ao azul como definidores de gênero (Baliscei, 2020). No contexto de uma

sociedade orientada pelo ideal masculino hegemônico, machista e homofóbico, "é provável que um menino ou adulto que use uma camisa, mochila e acessório rosa, por exemplo, tenha seu gênero e sexualidade questionados", ou seja, a cor rosa confere certos estigmas à masculinidade. (Baliscei, 2020, p. 241). Assim, múltiplos fatores contribuíram para que as cores fossem vinculadas aos corpos, aos produtos e a outros elementos constitutivos da subjetividade, sobre a qual passaram a ser exercidas as pedagogias distintas de gênero.

Como argumenta João Paulo Baliscei (2020), a boneca Barbie pode ser considerada protagonista no projeto de associar a cor rosa aos corpos, comportamentos e valores femininos. Diferenciando-se das bonecas que imitavam bebês, mais comuns até a década de 1950, as formas corporais da Barbie possibilitavam o uso de roupas semelhantes às dos catálogos de moda, ampliando "os significados do 'brincar de boneca' para além da ideia de cuidados e maternidade", de modo que "as roupas, bolsas, sapatos, maquiagens, óculos, móveis, casas e demais acessórios rosas que alternadamente acompanharam a boneca desde a sua criação" estimularam as relações entre a cor rosa e certa forma de feminilidade (Baliscei, 2020, p. 233).

No filme *Barbie (2023)* somos bombardeados/as pela cor rosa predominante no 'mundo' da boneca. Logo nas primeiras cenas, a Barbie estereotipada (*Margot Robbie*) é acompanhada em sua rotina, acordando em sua casa de plástico e sem paredes, tomando banho em um chuveiro que não tem água, tomando o café da manhã com comidas falsas, escolhendo o '*look* do dia' para passear e encontrar as outras Barbies e Kens. A intensidade da cor rosa parece remeter a um mundo harmonioso, sem conflitos, no qual as relações sociais são pautadas em elogios mútuos, reconhecimento e amizades. O 'excesso' da cor rosa "tanto reforça a ideia de plastificação e mundo irreal da Barbilândia", como pode ser pensado enquanto um recurso para "ironizar e criticar este mundo perfeito da Barbie." (Ribeiro *et al*., 2023, p. 296). O contraste da *Barbieland* em relação ao dito 'mundo real' se faz notório. Ao deixar seu 'mundo cor de rosa',

Barbie estereotipada se depara com inúmeras outras cores, em diferentes tons e intensidades, remetendo às nuances das relações humanas engendradas por jogos de poder.

O 'mundo real' é aquele em que as crianças vêm, ao longo de décadas, sendo constituídas na relação com a marca Barbie. Ali, onde as Barbies de fato existem como bonecas em seu propósito inspirador de meninas 'empoderadas', que podem 'ser o que quiserem', as cores se multiplicam, assim como as mazelas: a protagonista se depara com um mundo dominado pelo 'patriarcado', um mundo dominado pela perspectiva dominante pautada no homem branco cisgênero e heterossexual, que impõe às mulheres uma série de violências. Assim que chega ao 'mundo real', a Barbie se depara com o assédio misógino e com a dominância masculina, expressa, por exemplo, na ironia de que a empresa Mattel, fabricante da boneca vendida sob discurso de empoderamento feminino, é gerida por homens, sem a presença de mulheres.

O filme nos interpela a estabelecer o paralelo entre um mundo igualitário, cooperativo, estereotipado, e um mundo no qual persiste a desigualdade, a hierarquia de gêneros e a violência. Duas questões centrais nos conduzem a problematizar essa dicotomia. Primeiramente, a crítica da diretora e roteirista *Greta Gerwig*, sobre um mundo machista, nos instiga para a possibilidade de problematizar a existência de certo projeto social em que pudéssemos descontinuar o *status quo* vigente e nos livrar das relações patriarcais de dominação. Um mundo cor-de-rosa em que as mulheres teriam mais oportunidades de participação, de liderança, de desenvolver diferentes habilidades sem a interferência dos estereótipos de gênero. Colocamos em questão se tais relações de dominação são um problema provocado pelos homens, que seria resolvido com a 'inversão' dos lugares de poder. Por isso, o *slogan* de empoderamento empregado pela marca Barbie se pautaria em uma perspectiva de que, nas relações dualistas de gênero, "o pólo masculino sempre detém o poder e o feminino é

desprovido de poder – daí a necessidade de 'fortalecer' ou 'dar poder' às mulheres." (Louro, 2003, p. 115).

O projeto social cor-de-rosa pode ser questionado em sua disposição de negar que o poder subjaz as relações e práticas sociais. Inspirando-nos nas análises de Guacira Louro (2003, p. 116) sobre certas pedagogias feministas emancipatórias, questionamos, justamente, a ideia de 'banir' as relações de poder, "simplesmente porque não há espaços sociais livres do exercício do poder!". A reivindicação da igualdade não é sinônimo de que todas as pessoas exercem o poder na mesma intensidade, correndo-se o risco de apagar a diferença e o dissenso que ela produz nas relações sociais. O filme nos possibilita pensar que o reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres não significa isolá-las dos meninos e homens. Almejar construir estratégias para romper com as relações hierárquicas inclui um investimento em transformações na educação de meninos e homens, tanto quanto de meninas e mulheres.

Isso nos conduz à segunda problematização da dicotomia entre o 'mundo cor-de-rosa' e o 'mundo real' do filme. Ainda que a produção invista na crítica do machismo e das desigualdades vividas pelas mulheres, acionando a perspectiva de empoderamento feminino, à primeira vista, persiste a captura pela ideia da existência de um modelo feminino perfeito. O que movimenta a Barbie estereotipada a buscar explicações no 'mundo real' é, justamente, o abalo de sua existência perfeita. Ela começa a se questionar sobre a morte, passa a ter mau hálito e celulites, seus pés se dobram e se tornam retos, para desespero da personagem. Será a Barbie estranha, interpretada pela atriz Kate McKinnon, a incumbida de orientá-la nessa busca: 'estranha' em função das marcas que carrega, advindas do 'mundo além' – cabelos cortados, arrepiados e manchas de caneta, entre outros sinais de que alguém brincou com ela. A imperfeição é a peculiaridade da Barbie estranha, em oposição à Barbie estereotipada, essa sim bela, bem-sucedida e empoderada.

Uma das cenas marca mais fortemente o encontro da Barbie estereotipada com a 'realidade'. Ao buscar aquela que seria a menina que brinca com ela no 'mundo real', a Barbie ouve a 'dura' verdade: a de que a boneca representava a busca pela perfeição inalcançável e pela valorização estética extrema que contribuía para o adoecimento das mulheres. (Ribeiro *et al*., 2023). Assim, uma das leituras possíveis do filme é que a protagonista se aventura no 'mundo real' em busca da perfeição perdida, algo que se assemelharia à busca das 'mulheres reais' e que perpetuaria a opressão dos padrões de beleza e consumo. "Apesar do discurso feminista presente no filme, talvez o legado da boneca continue sendo aquele de opressão estética-capitalista." (Ribeiro *et al*., 2023, p. 294). Com isso, questionamos também de qual perspectiva feminista o filme se apropria, considerando a Barbie como marca que perpetua a ideia de que as meninas 'podem ser o que quiserem'.

No contexto de uma sociedade ocidental capitalista, a mercantilização da Barbie, em seus *slogans* generalizantes de empoderamento e sua perspectiva multicultural, celebra a 'diversidade', pela qual o discurso feminista liberal apela para uma suposta 'liberdade' do corpo e de oportunidades. Ainda que Barbie apregoe que as meninas podem ser quem quiserem, nem todas as meninas podem ter a Barbie, podem consumir os produtos dessa franquia. O feminismo liberal, "dedicado a permitir que um pequeno número de mulheres privilegiadas escale a hierarquia corporativa", propõe uma visão de igualdade baseada no mercado e na liberdade de escolha. (Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 37). Embora seja entusiasta da 'diversidade', essa perspectiva "se recusa firmemente a tratar das restrições socioeconômicas que tornam a liberdade e o empoderamento impossível para uma ampla maioria das mulheres." (Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 37). Daí a ideia de que a Barbie seja o ícone do feminismo liberal, já que ele visa empoderar "mulheres talentosas para ascender ao topo", garantindo que "algumas poucas almas privilegiadas alcancem cargos e salários iguais aos dos homens *de sua própria classe*", ou seja, "aquelas que já contam com consideráveis

vantagens sociais, culturais e econômicas." (Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 38 – grifo das autoras).

Considerações finais

Ao longo deste texto, analisamos o filme *Barbie (2023)* enquanto um artefato cultural que mobiliza pedagogias de gênero por meio de discursos que produzem, negociam e problematizam modos de ser e estar no mundo. O filme, ao tensionar padrões de feminilidade historicamente consolidados, apresenta ambiguidades importantes: enquanto desafia ideais tradicionais de gênero, mantém certas estruturas hegemônicas, especialmente ligadas à feminilidade estereotipada e ao consumo. Observamos que a repercussão do filme ultrapassou as telas, provocando intensos debates públicos sobre gênero, sexualidade, feminismo e relações de poder. Dessa forma, essas disputas reforçam o potencial educativo do cinema que, embora não pareça ministrar uma aula escolar formal, é também um espaço formativo dos sujeitos, evidenciando sua capacidade de engajar as pessoas na reflexão crítica sobre si mesmas e suas realidades sociais. Assim, *Barbie (2023)* se consolida como um espaço potencializador para problematizações sobre as pedagogias culturais, contribuindo para entendermos como artefatos midiáticos atuam na constituição contemporânea das subjetividades e das relações sociais.

Reconhecer *Barbie* (2023) como artefato cultural é pensar que a cultura não apenas reflete, mas participa ativamente da produção de sentidos que conformam e tensionam a vida social. Ao articular narrativas, imagens e afetos, o filme se inscreve em um campo de disputas simbólicas onde se elaboram modos de ver, sentir e agir. Nesse sentido, sua circulação exemplifica como as pedagogias culturais operam na constituição de sujeitos, não apenas oferecendo representações, mas também criando condições para que novas possibilidades de existência sejam imaginadas, negociadas e, por vezes, vividas.

Referências

ARRUZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. Trad.: Heci R. Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

BACARIN, Telma Iara. **Filmes de animação da Barbie:** normatizações e resistências aos modelos de feminilidade. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2015.

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, ago. 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/46113. Acesso em: 03 jul. 2025.

CAMOZZATO, Viviane C. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 107-119, jan./abr. 2018. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3232. Acesso em: 11 jan. 2025.

CAPUTO, Gabriela. **Como 'Barbie' virou 'demônio' para bolsonaristas e conservadores**. 2023. Disponível em: https://veja.abril.com.br/coluna/em-cartaz/como-barbie-virou-demonio-para-bolsonaristas-e-conservadores/. Acesso em: 01 jul. 2025.

CNN. **Barbiecore**: confira como usar esta tendência com dicas de looks. 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/barbiecore/. Acesso em: 01 jul. 2025.

DECARIS, Fernanda. **Barbie**: todos os países que baniram o filme. 2023. Disponível em: https://rollingstone.com.br/noticia/barbie-todos-os-paises-que-baniram-o-filme-lista/. Acesso em: 01 jul. 2025.

FABRIS, Eli T. H. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v.10, n.1, p.232-245, jan./jun. 2010.

Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/fabris.pdf. Acesso: 01 jul. 2025.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-241.

LOURO, Guacira L. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane Marta et al. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 423-446.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NUNES, Caroline; COUTINHO, Beatriz. **Barbie**: pipoca cor-de-rosa, look Barbiecore e experiência imersiva no closet da boneca. 2023. Disponível em: https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/07/12/barbie-universo-cor-de-rosa-da-boneca-invade-lojas-e-restaurantes-as-vesperas-da-estreia-do-filme.ghtml. Acesso em: 01 jul. 2025.

O GLOBO. **Fãs lotam salas de cinema vestidos de rosa para ver lançamento de Barbie**. 2023. Disponível em: https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2023/07/20/fas-lotam-salas-de-cinema-vestidos-de-rosa-para-ver-lancamento-de-barbie.ghtml .Acesso em: 01 jul. 2025.

REIS, Gabriel. **Barbie para meninos**: jovens de MG exibem coleções e compartilham paixão pela boneca. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2023/07/20/barbie-para-meninos-jovens-de-mg-exibem-colecoes-e-compartilham-paixao-pela-boneca.ghtml. Acesso em: 01 jul. 2025.

RIBEIRO, Vannini de M. M. et al. Uma análise do filme Barbie (2023), da boneca e suas implicações no desenvolvimento da criança. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 15, n. 45, p. 284-309,

2023. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2099. Acesso em: 03 jul. 2025.

ROVERI, Fernanda T. **Barbie na educação de meninas**: do rosa ao choque. São Paulo: Annablume, 2012.

ROVERI, Fernanda T.; FINCO, Daniela. **Barbie e o fenômeno da pinkização**: um olhar para os artefatos culturais e o controle social de gênero. **Periferia**, v. 16, n. 1, p.1-27, 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/83032. Acesso em: 02 mar. 2025.

SABBAGA, Julia. **Barbenheimer**: Barbie e Oppenheimer fazem 4ª maior bilheteria de estreia. 2023. Disponível em: https://www.omelete.com.br/filmes/barbie-oppenheimer-barbenheimer-recorde. Acesso em: 02 jul. 2025.

SCHLIEMANN, Ana Laura; JESUS, Gabriela Martins de; SIQUEIRA, Rayssa Barbosa de. A evolução da abordagem da feminilidade e gênero nas criações da Mattel: uma comparação dos filmes de animação da Barbie e o filme "Barbie" de 2023. **Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 12, n. 2, p. 1159-1179, 2024. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16619. Acesso em: 05 mar. 2025.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Trad.: George E. J. Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

TOLEDO, Marina. **Veja as maiores bilheterias de 2023**. 2024. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/veja-as-maiores-bilheterias-de-2023/. Acesso em: 01 jul. 2025.

A SÉRIE-*REALITY LEGENDARY* COMO MODO DE CONHECER A CULTURA *BALLROOM*

Rodrigo Abranches Xavier[1]
Roney Polato de Castro[2]

Lendário: algo muito conhecido, admirado, célebre. *Legendary*: na cultura *ballroom*, trata-se de alguém que tem história na cena, com muitos troféus e um legado (Novo Anhangabaú, 2022 – recurso on-line). *Legendary*: série não-fictícia estadunidense que toma esses significados para apresentar, em formato de *reality show*, uma competição que exalta a cultura *ballroom*[3] como lendária, digna de ser lembrada e celebrada. Oito diferentes *houses* ('casas') da cena *ballroom mainstream* estadunidense – conhecidas e disseminadas por diversos países – disputam os desafios propostos pelo programa, com foco na arte, na dança, na performance *voguing*[4] e na moda, com vistas ao prêmio de cem mil dólares.

---

[1] Bacharel em Secretariado Executivo Trilíngue (UFV). Mestrando em Educação (UFJF). Membro do Gesed. E-mail: rodrigo.abranchesx@gmail.com.
[2] Doutor em Educação (UFJF). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenador do Gesed. E-mail: roney.polato@ufjf.br.
[3] Optamos pelo uso de inicial minúscula para ballroom, entendendo que se trata de uma cultura. Entretanto, nas citações diretas, encontramos modos diversos – ora com inicial maiúscula, ora com minúscula. Além disso, optamos pelo uso do itálico como forma de demarcar os termos que vêm sendo associados à cultura estadunidense, ou seja, termos em inglês, apropriados em outros lugares do mundo, inclusive no Brasil.
[4] O *voguing* é uma modalidade de dança que integra a cultura *ballroom* mundial. Esse estilo é o mais célebre e possui três tipos: *old way* (moda antiga), *new way* (moda atual) e o *vogue femme* (criado por mulheres trans). O *old way* traz movimentos mais lineares e estáticos, o *new way*, movimentos mais flexíveis, e o *vogue femme*, a partir de cinco elementos, sendo o *hands performance* (performance com as mãos), *catwalk* (andar do gato), *duckwalk* (andar do pato), *floor performance* (performance no chão) e os *spins* e *dips* (giros e finalizações no chão). Para uma

Tomamos essa série/*reality* como forma de discutir alguns dos elementos históricos e sentidos da cultura *ballroom*, que a perpassam e a vinculam a outras produções midiáticas que têm contribuído para a disseminação dessa cultura. As discussões são parte de uma investigação de mestrado em andamento, que busca problematizar os discursos sobre corpo, gênero e sexualidade a partir de *Legendary* e de como esse artefato cultural aciona significados sobre a cultura *ballroom*, caracterizada pela partilha de afetos, sentidos de parentesco e comunidade e por sentidos políticos de uma estética que negocia com as normas de gênero e sexualidade.

A '*ballroom*' pode ser traduzida como 'salão de baile', um espaço performático em que certos estilos de música, dança, performance, moda e arte são exercitados. As '*balls*'[5] (bailes), eventos celebrativos e competitivos promovidos pelos integrantes que compõem as *houses* e constituem a cultura *ballroom*, são um dos elementos centrais da cultura, embora não possamos reduzi-la a esses eventos: "[...] os *Ballrooms* são muito mais do que as competições, mas sim um estilo de vida" (Santos, 2018, p. 16). Assim, apresentaremos uma parte do investimento de estudos que nos leva a conhecer a cultura *ballroom* pelos trabalhos acadêmicos já produzidos e pelo modo como as mídias acionam e ajudam a construir e a perpetuá-la. Em seguida, destacamos um dos elementos presentes em *Legendary*, as *houses*, como modo de problematizar sentidos de família na *ballroom*.

melhor compreensão sobre *voguing*, veja os vídeos "*Legendary | Werk It: Elements of Vogue*": https://youtube.com/playlist?list=PLSduohp5OGX5Uoa8GmmDQo-biU1RKiG5Y&si=exUT-zuybJuBCRwJ. Acesso em: 08 ago. 2025).

[5] Neste trabalho, utilizaremos a palavra "*ball*" no feminino, pois é a forma como grande parte dos integrantes da cena *ballroom* brasileira refere-se a esse evento, mesmo que, na tradução, a palavra "baile" seja masculina.

De *Legendary* a Beyoncé: presenças da cultura *ballroom* em produtos midiáticos

Lançada em 2020 pelo canal HBO, *Legendary* teve três temporadas: 2020 (9 episódios), 2021 (10 episódios), encerrando-se em 2022 (10 episódios). Os episódios têm duração aproximada de 40 a 50 minutos. À frente do programa, tínhamos o Mestre de Cerimônia – MC – e *host*, Dashaun Wesley (ator, coreógrafo e dançarino – '*icon'*[6] da cultura *ballroom*), que abria e conduzia os episódios da série e criava as frases de efeito e ritmadas durante as performances. Ele era acompanhado pelo DJ MikeQ (DJ, músico e produtor musical), aquele que gerenciava os *beats* (batidas de *voguing*) durante as performances. Ambos fazem parte da cultura *ballroom* estadunidense. Além deles, havia o corpo de jurados/as: Jameela Jamil (atriz, apresentadora e modelo britânica), Leiomy Maldonado (dançarina, instrutora, modelo e ativista – '*icon'* da cultura *ballroom*), Law Roach (estilista), Megan Thee Stallion (rapper e compositora – presente na 1ª e 2ª temporadas) e Keke Palmer (atriz, cantora, compositora e escritora – presente na 3ª temporada). Havia também jurados/as convidados/as em cada episódio, com exceção dos primeiros e últimos episódios de cada temporada.

Cada episódio possui um tema central que irá orientar a(s) categoria(s) selecionada(s), podendo ser, por exemplo, rosto (*face*), desfile (*runway*), *voguing* à moda antiga (*old way)* etc. Além disso, o objetivo de cada episódio é fugir do *chop*, isto é, escapar de ser cortado/eliminado pelos/as jurados/as, não podendo mais continuar na competição de uma categoria. No caso do programa, a depender do momento em que é levado o *chop*, pode-se eliminar a casa da competição ou apenas da disputa na categoria em questão.

Ao contrário do *chop*, os/as participantes devem buscar os 10's de todos/as os/as jurados/as (nota máxima e única na cultura *ballroom*), o que significa que foram cumpridos os requisitos daquela categoria e que os/as jurados/as gostaram do que foi

[6] [...] pessoas que fizeram história nas Ballroom (Zion, 2020, p. 5).

apresentado. Em todo episódio havia uma s*uperior house* ('casa superior'), aquela que, aos olhos dos/as jurados/as, teve a melhor apresentação do dia. Porém, com exceção do primeiro e último episódio, havia também as duas casas que menos pontuaram e que deveriam competir entre si para continuar no programa. O *father* (pai) ou a *mother* (mãe) das casas que menos pontuaram deviam escolher um/a representante da sua família para batalhar a fim de não ter sua casa eliminada do programa. Na batalha final de cada episódio, o estilo de performance era o *voguing*, podendo ser em qualquer modalidade (*old way, new way* ou *vogue femme*).

O *voguing* é a categoria mais conhecida no mundo, "por conta de uma apropriação feita pela indústria da música pop desse estilo de dança", tornando-a a expressão artística mais famosa dessa cultura (Santos, 2018, p. 10). A categoria incorpora *shades* (ofensas) e poses. Há ainda uma forte referência aos movimentos de artes marciais, kung-fu, monumentos egípcios etc. Além das apresentações e batalhas de *voguing* e das categorias que envolvem desfile e beleza, que são a centralidade da série e que ocupam a maior parte do tempo de cada episódio, há também momentos de diálogos entre os/as competidores/as das *houses*, com depoimentos sobre sua relação com a cultura *ballroom*, suas trajetórias de existência e de resistência, em sua maioria, nos bairros do subúrbio estadunidense.

Como é possível perceber até aqui, há um vocabulário específico acionado pela série-*reality Legendary*, que a antecede e constitui uma cultura cujas raízes estão no contexto estadunidense de meados do século XX. Os termos em inglês nos dão pistas da transnacionalização da cultura para outras regiões do mundo, inclusive para o Brasil (Santos, 2018). Tal disseminação cultural não se faz sem contradições, já que, embora esteja associada a grupos historicamente subalternizados, tais como pessoas negras, latinas e LGBTQIA+, o que nos permite supor um caráter subversivo, há estratégias de controle das comunidades estadunidenses que demandam das outras espalhadas ao redor do globo, o seu reconhecimento como originárias, reverenciando sua história e engajando-se "em um processo normatizador e controlador" das

práticas da cultura *ballroom* em outros países, sendo a linguagem "o principal dispositivo de poder para garantir essa subordinação" (Santos, 2018, p. 11).

Os processos de transnacionalização da cultura *ballroom* estadunidense ocorrem, sobretudo, a partir da midiatização, com a música, o cinema, a televisão e a Internet. A série-*reality Legendary* e outras produções foram e são diretamente relacionadas à disseminação dessa cultura pelo mundo. Esse processo se inicia nos anos 1990, quando os movimentos de *voguing* começaram a se propagar na mídia *mainstream*, ou seja, a mídia internacional, representada pelos produtos midiáticos de grande circulação (Oliveira, 2023), como *Legendary*. Naquele momento se destacaram dois produtos culturais. O documentário *Paris is Burning*, escrito e dirigido por *Jennie Livingston*, gravado ao longo de seis anos, buscou acompanhar a cena *ballroom* e o funcionamento das *balls* no subúrbio de Nova York, além de contar as histórias de personagens que compunham essa cena. Assim, misturou a extravagância das *balls* com relatos desoladores sobre violências, rupturas familiares, desumanização de pessoas negras, latinas e LGBTQIA+. O enredo perpassa o contexto de marginalização e o fantasma da aids na década de 1980. Apesar de premiado e amplamente divulgado, o documentário recebeu críticas, sobretudo em função da roteirista e diretora ser uma mulher cis, branca, lésbica e abastada economicamente, que fala de um mundo ao qual não pertence e não problematiza esse 'olhar' a partir de seu lugar *outsider* (Reis, 2019; JG, 2021 – recurso on-line).

No mesmo ano, Madonna lançava sua aclamada música *Vogue*, que incorporou movimentos do *voguing* e trouxe dançarinos participantes da cultura *ballroom*. A música e o videoclipe tornaram-se um grande sucesso e são considerados um marco na história da indústria do entretenimento. Os dançarinos também acompanharam Madonna em sua turnê, *Blond Ambition Tour*. A projeção em torno da 'marca' e da fama de Madonna produziu a ampliação da visibilidade da cultura *ballroom*, ganhando as revistas, os programas de televisão e outros espaços midiáticos da época,

embora tal atenção não tenha durado por muito tempo. Madonna também enfrentou críticas, principalmente pelo fato de ser uma mulher cis e branca fazendo fortuna a partir de uma cultura periférica, sendo acusada de apropriação cultural. O videoclipe faz referência à 'era de ouro' de Hollywood e a letra da música cita celebridades dessa era, como Greta Garbo, Marilyn Monroe, Marlene Dietrich, Marlon Brando e James Dean, entre outras – todas pessoas brancas. Apesar disso, a projeção da cultura *ballroom* com Madonna é notória (Reis, 2019; JG, 2021 – recurso on-line).

Na música e videoclipe, Madonna convocava: *Strike a pose*. O título da música e a frase icônica remetem à história da cultura *ballroom* (Santos, 2018; Oliveira, 2023). As *balls* tinham como prática o *throwing shade*, em que as/os participantes trocavam 'ofensas', ou seja, jogavam *shade* umas nas outras, enquanto competiam. Em uma dessas ocasiões, Paris Dupree, icônica personagem da cena *ballroom* de Nova York, retirou de sua bolsa uma revista *Vogue*, abriu-a e, enquanto dançava, reproduziu as poses das modelos ao som da batida da música, atitude que foi seguida por outras *queens*, devolvendo a provocação. O que ficou caracterizado como *voguing*, tornou-se o estilo de dança mais conhecido, relacionado ao legado das comunidades da *ballroom* (Santos, 2018; Oliveira, 2023). O sucesso atribuído ao videoclipe de Madonna é uma demonstração disso.

Na atualidade, além de *Legendary*, encontramos associações diretas e indiretas com a cultura *ballroom* em outras produções midiáticas. No reality *Rupaul´s Drag Race* há referências ao documentário *Paris is Burning*, por exemplo, no *Reading Challenge*, quando *Rupaul* introduz o desafio: "Na grande tradição de *Paris is Burning*...". Trata-se de um desafio em que as *queens* 'leem' suas colegas, ou seja, 'jogam *shades'* em tom jocoso, referência direta à cultura *ballroom*. Outras marcas dessa cultura estão presentes nas categorias ("*The category is*..."), nos desafios e na linguagem utilizada ao longo dos episódios do programa (Reis, 2019 – recurso on-line). Outra produção que merece destaque é *Pose*, série dramática de televisão que foi exibida entre 2018 e 2021 pelo canal estadunidense FX, em três temporadas. Atualmente se encontra em

plataformas de *streaming*. Criada e produzida por *Ryan Murphy*, a trama se inspira diretamente nas histórias das personagens de *Paris is Burning*. A série aprofunda muitas das questões enunciadas no documentário, conduzindo-nos aos bastidores das *balls*, às relações nas *houses*, além de retratar de forma sensível o impacto do HIV/aids[7] nas comunidades *queer* das décadas de 1980 e 1990. Destacou-se também o que foi considerado o maior elenco constituído por pessoas trans para uma série estadunidense (Reis, 2019; JG, 2021 – recurso on-line).

A incursão mais recente em relação à cultura *Ballroom,* em nível internacional, talvez seja o lançamento, em 2022, do álbum e da turnê *Renaissance*, da cantora Beyoncé. O álbum é inspirado nas referências dos clubes *queer* de Nova York e em sonoridades específicas de músicas presentes nas *balls* e estilos musicais protagonizados por pessoas negras (*dance*, *disco*, *funk* e *soul*), com faixas produzidas por DJs renomados, como MikeQ – que também participa da série-*reality Legendary*. Para a turnê de divulgação do álbum, Beyoncé contou com dançarinos da *ballroom* estadunidense, alguns dos quais já participaram de *Legendary*. Cabe lembrar que, como foi o caso de Madonna, a relação entre cantoras pop e a cultura *ballroom* pode ser acompanhada desde a década de 1990. Elas vão se apropriando e reinventando elementos da cultura ao passo que disseminam esses mesmos elementos. Beyoncé ainda lançou um *remix* da música *Break My Soul* com *Vogue*, revisitando a música de Madonna, atualizando a letra com referências a mulheres negras da música, como Nina Simone, Lauryn Hill, Missy Elliott, Diana Ross e Grace Jones, entre outras. Além disso, acrescentou os nomes de *houses* lendárias e aclamadas da cena *mainstream* da *ballroom* estadunidense (Oliveira, 2023; Rubens; Fernandes, 2024).

[7] Utilizamos HIV, em maiúsculas, pois se trata de uma sigla em inglês, já a aids, em minúsculas, pois se trata de uma doença já consolidada pelo mundo, assim como câncer, gripe e hepatite.

Consideramos relevante destacar as produções aqui mencionadas que, como *Legendary*, vinculam-se às diversas mídias, não apenas para identificar as presenças da cultura *ballroom*, mas para problematizar essa relação. Da cultura vivida nas *balls* e nas *houses* no contexto do subúrbio de Nova York ao cenário midiático *mainstream*, desfazem-se quaisquer possibilidades de tomar 'cultura' como algo universal e fixo. Ao adotarmos o verbo 'disseminar' destacamos o caráter expansivo e incontrolável da *ballroom*, embora isso se produza a partir de jogos de poder. Como argumenta Oliveira (2023), há uma ambivalência resultante dessa apropriação feita pela indústria midiática: ao mesmo tempo em que o consumo da cultura gera lucros que não se convertem em ganhos para as pessoas que fazem dessa uma cultura de resistência, a visibilidade promovida amplia possibilidades de vínculo e de processos de identificação de pessoas que não tinham relação direta com a *ballroom*.

Rastros de um legado da cultura *Ballroom*

"A Comunidade Ballroom, também identificada como *drag ball culture, the ballroom scene* ou *ball culture* é um desdobramento de 150 anos de cultura" (Zion, 2022, p. 200). Apesar de sua maior visibilidade midiática ter se dado na década de 1980, "as práticas performativas que originam a cultura Ballroom, nos Estados Unidos, remontam à segunda metade do século XIX" (Oliveira, 2023, p. 25). É a partir dos bailes de máscaras dessa época que começa a se conformar o que chamamos de cultura *ballroom*. Surgida nos Estados Unidos, a partir de bailes organizados, em sua maioria, por homens cisgêneros homossexuais (Zion, 2022), tem seu marco inaugural em um evento datado de 1869, no Hamilton Lodge do Harlem (EUA) (Lawrence, 2011).

Com o passar dos anos, já no início da década de 1900, os bailes de máscara de Nova York tornaram-se um evento de grande magnitude, atraindo diversas pessoas com o intuito de desfrutar das noites de forma livre e sem discriminação, sobretudo aquelas

que ‘desviavam’ das normas de gênero e sexualidade. Tim Lawrence (2011, p. 3) relata que, durante o evento, casais ‘aparentemente heterossexuais’ iam para a pista dançar, no entanto, esses casais poderiam ser formados por homens vestidos de mulheres e vice e versa, enquanto heterossexuais assistiam pelas laterais. Os bailes contavam com desfiles e concurso de figurinos, algo que pode estar relacionado às *drag queens* de décadas posteriores. O autor ainda acrescenta que esses bailes chegaram a comportar, nos anos de 1920, em torno de seis mil pessoas (Lawrence, 2011).

Como argumenta Oliveira (2023), conhecer a existência desses bailes são um modo de problematizar como se educa a sociedade para uma história LGBTQIA+, tendo em vista que, ao contrário do que se pensa, havia práticas de sociabilidade dissidente que, embora não fossem realizadas em praça pública, nem sempre estiveram ‘escondidas’. Em meados do século XX, com o crescimento e notoriedade dos bailes de máscara da época, possibilitando que homens e mulheres homossexuais vivessem um ‘clima’ de certa liberdade, a legislatura do estado de Nova York criou leis para proibir a manifestação em torno das relações entre homossexuais, em especial, os homens (Lawrence, 2011, p. 3). A partir de então, inicia-se uma forte repressão policial e higienização social contra os bailes de máscara da época pelo fato de haver uma forte presença de pessoas negras e de pessoas que hoje agrupamos na sigla LGBTQIA+, forçando esses eventos a serem realizados de forma secreta. Essa repressão estendeu-se também para os bares em que havia uma grande presença desse público. Concomitante a essa repressão, por volta dos anos 1960, inicia-se um processo de embates raciais nos EUA com leis de segregação racial, separando pessoas brancas das demais, em especial, pessoas negras (Lawrence, 2011; Santos, 2018; Oliveira, 2023).

Ademais, os bailes continuaram a existir, mesmo com toda a repressão instaurada, porém houve uma captação desses eventos por pessoas brancas. A partir de então, os bailes começam a ser organizados por e para pessoas brancas, com um formato voltado

para as competições de beleza, conhecido como *drag balls*. Esses eventos tinham por objetivo premiar a *drag queen* mais bela do baile, levando a titulação de *the queen of the ball*[8] (Lawrence, 2011). Nessas competições, pessoas negras e latinas que desejassem vencer precisavam 'branquear' suas aparências, escondendo suas características raciais, entretanto, por vários anos seguidos, as vencedoras das principais competições de cada baile foram pessoas brancas (Lawrence, 2011; Santos, 2018; Oliveira, 2023).

"Nas próximas décadas, a cultura *drag balls* é impactada pelo 'fenômeno' do embranquecimento sem precedentes" (Zion, 2022, p. 201). Apesar disso, um acontecimento dá início ao processo de construção da cultura *ballroom* conhecida atualmente. Em 1967, Crystal Labeija, uma mulher transexual afro-latina, uma das poucas pessoas negras a vencer um concurso de beleza em um baile organizado por pessoas brancas, faz uma fala de indignação, registrada pelo filme/documentário *The Queen* (1968), contra o apagamento de pessoas não-brancas[9] nas competições de beleza das *drag balls*[10].

Em 1972, Lottie, uma *drag queen* negra do Harlem, convidou Crystal para organizarem o próprio baile, com o intuito de ser um espaço voltado para pessoas negras e latinas. Crystal aceita o convite desde que ela tivesse destaque no evento. Assim, inicia-se um movimento de agregar pessoas LGBTQIA+ negras e latinas, cujas histórias de vida eram marcadas pela segregação em seus espaços familiares consanguíneos. Desse modo, surge a primeira *house* da cultura *ballroom*, conhecida como *The Royal House of Labeija*. (Lawrence, 2011; Oliveira, 2023). A criação das *houses* e a promoção de *balls* direcionados exclusivamente para esse grupo marginalizado significou "um local seguro e livre da pressão da necessidade constante de *passarem* por brancos para que pudessem

[8] "A rainha do baile" (tradução nossa).

[9] Pessoas não-brancas, no contexto dos EUA, trata-se de todas as etnias que compõem a população do país, tais como: negras, latinas, asiáticas etc.

[10] Veja em: https://www.youtube.com/watch?v=RYCQEl8TPeM (acesso em: 20 fev. 2025).

ter a chance de ganhar algum dos prêmios e [...] desenvolver e transformar suas práticas e performances" (Santos, 2018, p. 18).

A década de 1970[11], portanto, fica marcada como início da consolidação da cultura como a conhecemos na atualidade: a formação de *houses*, a realização das *balls*, as performances etc. Outras *houses* foram surgindo, ao longo dos anos seguintes, e muitas delas ainda existem nos dias de hoje: *House of Prada*, *House of Channel*, *House of Balmain*, *House of Nina Oricci*, referenciando a alta costura parisiense, *House of McQueen*, *House of Miyake-Mugler*, *House of Mizrahi*, *House of Yamamoto*, referenciando *designers* de moda, e *House of Milan*, referenciando uma das semanas de moda mais importantes do mundo (Zion, 2022, p. 203).

Após uma grande repercussão dessa cultura durante os anos 1990, com a ocupação do cenário *mainstream*, como discutido anteriormente, marcado pelo lançamento do *single* de Madonna e do documentário *Paris is Burning*, a cultura *ballroom* passa a ter visibilidade pela mídia nacional e internacional. Desde então, essa cultura começou a ser praticada e disseminada em outros países do mundo como França, Brasil, Japão etc.

O 'cultural' da *ballroom* sob a perspectiva dos estudos culturais

Os estudos culturais, ao firmarem-se em meados do século XX, no período pós Segunda Guerra Mundial, enquanto campo heterogêneo e não-disciplinar, apostam na centralidade da cultura como constitutiva das práticas sociais e dos sujeitos nelas implicados (Costa, 2004; Costa; Silveira; Sommer, 2003). "[...] toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. As práticas sociais, na medida em que dependam do significado

[11] Dado o nosso objetivo e as limitações de um capítulo, não abordaremos a relação da *ballroom* com os movimentos de direitos civis homossexuais nos EUA, com o episódio da revolta de Stonewall e com o ativismo em torno da luta contra os efeitos nefastos do hiv-aids na década de 1980, embora reconheçamos que há laços estreitos entre essas histórias, como discutem Lawrence (2011), Santos (2018) e Oliveira (2023).

para funcionarem e produzirem efeitos, se situa, 'dentro do discurso', são 'discursivas'" (Hall, 1997, p. 34). Os estudos culturais buscam operar deslocamentos na concepção de cultura elitista vigente até então, que estabelecia distinções entre a 'alta cultura', ligada à tradição cultural europeia, e a 'baixa cultura', associada à cultura popular e de massa. "Harmonia e beleza eram prerrogativas da *cultura*, que deveria ser cultivada para fazer frente à barbárie dos grupos populares, cuja vida se caracterizaria pela indigência estética e pela desordem social e política" (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 37). A 'verdadeira cultura' seria capaz de "apaziguar os ânimos, aplacar a ignorância e suprimir a anarquia da classe trabalhadora parcamente instruída" (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 38).

Configurou-se, desse modo, como um movimento acadêmico e político de oposição ao elitismo e ao determinismo econômico marxista (Costa, 2004; Costa; Silveira; Sommer, 2003). A cultura passa a ser entendida como o modo de vida de uma sociedade, "como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano", de forma que não havia mais diferenças qualitativas "entre, de um lado, as 'grandes obras' da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência" (Silva, 2007, p. 131). Além disso, a cultura é considerada um *lócus* onde se estabelecem e se contestam as divisões desiguais de classe, gênero, sexualidade, etnia e raça entre outras. Com isso, ela se torna um lugar de luta pela significação e os diversos espaços, rituais e artefatos culturais se tornam instâncias em que os significados são fixados, disputados e negociados (Costa, 2004). A 'virada cultural' levada a efeito pela primeira geração de 'praticantes' dos estudos culturais promoveu transformações nas formas de pensar a cultura, com foco na materialidade da linguagem, dos discursos, das imagens, das práticas simbólicas que constroem o social (Hall, 1997).

A 'vocação transnacional' dos estudos culturais possibilita operar com eles em um âmbito muito amplo de políticas culturais (Costa, 2004). Com isso, nos apropriamos de certas vertentes desses

estudos para conhecer e discutir o que tem sido nomeado como 'cultura *ballroom'*. Na direção do que propõem os estudos culturais, não há um conhecimento universal ou uma experiência homogênea no que tange à *ballroom*, embora seja possível reconhecer alguns elementos comuns, como "a criação de laços afetivos" na constituição das *houses*, a realização das *balls*, que "são eventos ritualizados de competição de performances" e "a existência de um sistema de gênero próprio que traz possibilidades de performatividade de gênero e sexualidade para além da lógica binária" (Rubens; Fernandes, 2024, p. 214).

Essa cultura diz respeito às dinâmicas que acionam certos traços característicos de uma comunidade, os quais não estão desde sempre instituídos, mas vão se tornando correspondentes a ela em função de certas discursividades. Desse modo, a cultura *ballroom* partilha certos significados atribuídos às práticas cotidianas, os quais vêm sendo construídos historicamente nos atravessamentos com outras culturas, sobretudo àquelas que são compartilhadas por comunidades de pessoas negras, latinas e LGBTQIA+ em regiões periféricas. Como argumenta Oliveira (2023, p. 56), a cultura *ballroom* é um movimento considerado como uma cultura "por possuir um sistema de significações próprio, que se materializa a partir de suas manifestações discursivas: os bailes ritualizados, a relação entre os membros de uma mesma *house*, bem como a relação desses com demais competidores". Esses elementos sugerem que a cultura *ballroom* se manifesta nas interações, com a produção, ressignificação e atualização dos sentidos (Oliveira, 2023). Há certos costumes, valores e práticas sociais que foram sendo associadas à *ballroom*. É nesse sentido que argumentamos que, falar dessa cultura, não se restringe a falar das *balls*, mas se vincula a elas.

A cultura *ballroom* também se constitui a partir de sentidos de pertencimento com o reconhecimento de certos valores, símbolos, rituais, saberes e práticas, próprios da cultura, que são partilhados e com os quais os sujeitos se identificam. Porém, esses elementos não são completamente aceitos e incorporados, adquirindo caráter

negociado e disputado, a partir da constante produção e atualização de suas dinâmicas culturais próprias (Oliveira, 2023). Com isso, entendemos que há um envolvimento ativo dos sujeitos na produção do caráter comum dessa cultura, de modo que os seus sentidos interpelam e se tornam parte dos sujeitos. Assumir determinada posição de sujeito na cultura *ballroom* é um processo inacabado e que pode ser contraditório e móvel, o que não impede o sujeito de construir, para si mesmo, uma 'narrativa de si', um sentido de si mesmo aparentemente estável e unificado (Hall, 2006). Trata-se de um modo de construir sentidos que organiza as ações do sujeito e a concepção que tem de si mesmo, a partir das histórias que se contam; das memórias que conectam o presente ao passado e produzem uma ideia de herança; das experiências compartilhadas, entre perdas e triunfos; das imagens da *ballroom* que são construídas; do próprio desejo de viver em conjunto e das conexões criadas entre trajetórias individuais (Hall, 2006). Os sentidos dessa cultura não são perpétuos, não permanecem intactos, entendendo que, enquanto atrelados a um sistema de significação, podem ser temporários e contaminados por outros sistemas, inclusive considerando sua maior exposição, alcance e disseminação por diferentes contextos.

Ainda assim, como argumentamos anteriormente, podemos reconhecer elementos marcantes dessa cultura, sobretudo aqueles que se manifestam em práticas relacionais e a partir de gestos simbólicos específicos. Trata-se de uma cultura performática por excelência, tendo as *balls* como "espaço profícuo de performances que perpetuam essa cultura de resistência tão importante para a comunidade LGBTQIAPN+", considerando que essas práticas "carregam um legado e uma ancestralidade". Isso significa que se performa "no presente o legado e a ancestralidade de uma comunidade que sempre esteva às margens" (Oliveira, 2023, p. 61). Assim, a partir de uma estética própria vivenciada e sentida por aqueles/as que compartilham a cultura *ballroom* são criados e atualizados os modos de partilhar o comum (Scudeller; Santos, 2020), de forma que podemos entender essa estética como política,

como afirmação de vidas que se perpetuam em práticas culturais de resistência. Conhecer e partilhar essa ancestralidade, esse legado, construindo certa narrativa histórica, é uma ação constituidora da cultura *ballroom*.

As *houses* como importante elemento da cultura *Ballroom*

Conforme argumentamos anteriormente, a cultura *ballroom* é consolidada e disseminada a partir da formação de *houses*, da organização e das performances nas *balls*, dentre outros. A cultura, no formato como é conhecida atualmente, tem início a partir da criação de uma casa (*house of Labeija*) e com a participação de seus integrantes nas competições dos bailes, representando, agora, a casa e não apenas como um indivíduo, como acontecia nos eventos anteriores. Além disso, o roteiro da série *Legendary* foi construído com enfoque em algumas das principais casas do cenário *mainstream* da *ballroom*, demostrando a importância que as casas têm para essa cultura. Segundo Scudeller e Santos (2020, p. 7), *houses* (casas) "são conjuntos de relações sociais entre sujeitos, independentemente de parentesco consanguíneo, que formam grupos aos quais se referem como 'famílias'". O que podemos aprender com as *houses*? A série-*reality Legendary* ensina que elas são lugares de acolhimento, de proteção e de produção de pertencimento à cultura *ballroom*.

"*A minha vida sem a casa não seria nada. Como mãe da casa, lidero com paixão, lidero com meu coração, guio meus filhos. Tento ajudá-los quando estão com problemas, e que todos se tornem lendários. Essas pessoas importam. Eles me dão orgulho*" (Mãe London Escada – homem cis, gay e negro). A ideia de 'família' figura como vocábulo e categoria discursiva do senso comum, frequentemente usada como evidente, mera descrição de uma realidade indubitável. A idealização de família como lugar de proteção, cuidado e educação remete-se a uma configuração familiar nuclear, composta por pai, mãe e filhos/as. Porém, na *ballroom* outros sentidos se apresentam. Ao desfazerem-se laços consanguíneos, cria-se uma comunidade

de afeto, de ajuda e de orientação, como podemos observar no depoimento de Mãe London.

Observamos também que a figura de 'mãe' ou 'pai', na *house*, agrega-se com a figura de líder, que organiza, orienta e conduz filhos e filhas em torno de um projeto coletivo, mas não só: disputar e vencer as competições nas *balls*. Além disso, a *house* é um abrigo, sobretudo para pessoas que foram expulsas de suas casas e de suas famílias consanguíneas em função de sua identidade de gênero e/ou orientação sexual dissidentes. O depoimento de Xa'Pariis Ebony (homem cis, gay, negro e *drag queen*) nos remete a essa dimensão: "*Quando era jovem, eu já sabia que minha mãe não aceitava minha sexualidade. Quando decidi me assumir, ela me expulsou. Às vezes eu dormia em estacionamentos. Mas o baile me deu uma família. Ensinou a me sentir confortável em ser quem sou*". Em suas investigações, Berenice Bento (2012) discute que a família tem sido estudada como espaço de violência que pode se expressar na expulsão de filhos e filhas por comportamentos considerados desonradores. Produz-se, nesse caso, uma 'descontinuidade socializatória', já que os valores primários da relação familiar tradicional-moderna se dissociam dos valores aprendidos ao longo da vida, que podem ser identificados com a igualdade, a simetria e a liberdade entre os gêneros (Bento, 2012). Portanto, os sentidos de família se produzem histórica e culturalmente. As relações instituídas nas *houses* nos possibilitam pensar para além das relações familiares essencialmente simétricas e organizadas em arranjos fixos por gênero e condição geracional.

O sentido de família na cultura *ballroom* perpassa a partilha de histórias que se atravessam, especialmente, em torno de conflitos, perdas, exclusões e violências. Carlos Lanvin (homem, cis, gay e latino) relata que enquanto crescia era 'extremamente' feminino e adorava dançar, fatos que levavam a situações de discriminação e violências físicas na rua e na escola. Segundo ele, o banheiro era seu porto seguro, além do seu 'dom' para a dança, já que expressar suas emoções através dos movimentos o fazia esquecer tudo o que passava. "*O baile me mostrou que existe um lugar pra você. Passamos*

pelas mesmas adversidades, mas temos fórmulas diferentes, e é isso que faz essa casa ser enorme". Retomando a perspectiva de Berenice Bento (2012, p. 276) em sua pesquisa com pessoas travestis e transexuais era recorrente o choro quando elas se lembravam de suas famílias, histórias de abandono e violência, que compunham suas memórias e narrativas. Essa dor perpassava a "promessa não cumprida", o "desamparo" e a falta de um "repertório discursivo que lhes permitissem entender por que seus familiares as puniram com tanta violência". Isso fazia com que essas pessoas inventassem novas famílias, criassem novos vínculos, pautados não nas referências biológicas, mas em outros princípios, como cuidado e proteção.

Em outro depoimento, Torie Balmain (homem cis, gay e negro) relata que sua mãe biológica havia falecido de câncer no pulmão, mas que, antes de falecer, havia dado um cartão ao Jamari Balmain (*father* da *house*) no qual dizia que ela se sentia confortável em partir porque ela sabia que tinha alguém que tomaria conta dele. "*Se não fosse pelo Jamari e pela casa, eu estaria em uma escuridão que jamais estive na vida*", relata Torie. Outro participante, Shorty Ebony (homem cis, gay e negro) também destaca a importância da *house* em função de um contexto desfavorável: "*Eu tenho passado por muitos problemas pessoais. Tecnicamente, não tenho casa para voltar em Chicago. Eu não tenho um vínculo familiar como costumava ter quando eu era mais jovem. Então eu preciso do apoio deles, a união, o amor, todas as coisas que eu precisava para ser o jovem homem que eu estou tentando me tornar. Vocês significam muito para mim*". Os depoimentos nos sugerem que a categoria 'família' vem sendo disputada, apropriada e modificada de múltiplas formas ao longo da história e em diferentes contextos. A idealização da organização familiar nuclear convive com outras configurações, sobretudo, ressignificando a noção de um lar como espaço de conforto e de harmonia. Como argumenta Berenice Bento (2012, p. 281), organizar redes de apoio e solidariedade é uma marca de grupos de pessoas que foram expulsas de suas famílias, "o que passa a conferir à amizade um caráter singular como espaço de construção e manutenção de vínculos afetivos". Trata-se, assim, de

famílias construídas por afinidades, que ensinam a ser quem se é, a ter orgulho e aprender a enfrentar os processos de desumanização.

A história da cultura *ballroom* mostra que, em alguns períodos, 'família' significava, inclusive, viver 'sob o mesmo tempo', quer dizer, compartilhar espaços físicos de moradia. Além dessa noção de *houses* enquanto uma família e um espaço físico de moradia, Henrique Santos (2018, p. 16) ainda acrescenta que elas "são frutos de ligações sociais que transcendem muito a concepção de uma família formada a partir de um laço matrimonial entre dois indivíduos, ou mais especificamente, um homem e uma mulher". As *houses* podem ser chefiadas por uma figura experiente da cena *ballroom*, podendo ser por uma 'mãe' ou por um 'pai', pautadas em princípios de cuidados mútuos, construção de vínculos afetivos, preparação para as categorias das *balls*, além de espaço de acolhimento e, por vezes, de moradia. O relato do Pai Jamari (homem cis, bissexual e negro) nos dá pistas dessa configuração: "*Pressiono as crianças porque as amo demais. Quero elas tendo sucesso, não apenas no baile, também fora. Quanto mais forço, mais eles veem o quão são bons. Como figura paterna, tenho de certificar que estão se cuidando*". Desse modo, o vínculo constitutivo das *houses* são, como vimos, as afinidades existenciais, sobretudo, o compartilhamento de precariedades impostas por uma sociedade que discrimina e violenta sujeitos dissidentes dos modelos de gênero, sexualidade, etnia, raça e classe social.

Finalizando...

Neste capítulo, buscamos demonstrar como a cultura *ballroom* pode ser um campo instigante de análise, considerando sua constituição, seus efeitos em práticas sociais, corpos e performances, além dos deslocamentos que podem produzir concepções normativas de gênero, sexualidade e família, entre outras. Não foi nosso objetivo esgotar as possibilidades de análise, mas apresentar algumas das questões centrais que têm nos possibilitado olhar para a produtividade de trabalhar com artefatos culturais e com a

perspectiva dos estudos culturais, de modo a pensar a cultura como "um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder" (Silva, 2007, p. 134).

Anunciamos, assim, que tomar nosso 'objeto' de análise – a série-*reality Legendary* – enquanto artefato cultural, é entendê-la "como o resultado de um processo de construção social" (Silva, 2007, p. 134). Significa pensar nas pedagogias que por ela funcionam, sobre as formas como ela aciona processos de subjetivação, ou seja, como ela nos interpela a tomarmo-nos enquanto sujeitos que se voltam para si mesmos e encontram inquietantes modos de pensar nos saberes, valores e práticas que vieram constituindo o que entendemos como gênero, sexualidade, corpo, raça, nacionalidade e família, entre outras categorias.

Referências

BENTO, Berenice. As famílias que habitam "a família". **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 275-283, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/703/70325252004.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

COSTA, Marisa V. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa V.; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. p. 13-36.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, mai./ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2025.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514. Acesso em: 10 mar. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidad**e. Trad.: Tomaz T. Silva e, Guacira L. Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JG, Fernando. Crítica – Paris is Burning. **Plano Crítico**, 05/08/2021. Disponível em: https://www.planocritico.com/critica-paris-is-burning/. Acesso em: 17 jul. 2025.

LAWRENCE, Tim. "Listen, and you will hear all the houses that walked there before": a history of drag balls, houses and the culture of voguing. In: REGNAULT, Chantal (org.). **Voguing and the Ballroom Scene of New York, 1989-92**. New York: Soul Jazz Books, 2011. Disponível em: https://www.timlawrence.info/articles 2/2013/7/16/listen-and-you-will-hear-all-the-houses-that-walked-there-before-a-history-of-drag-balls-houses-and-the-culture-of-voguing. Acesso em: 22 jul. 2025.

NOVO ANHANGABAÚ. **Microdicionário da cultura ballroom**. 05/05/2022. Disponível em: https://www.novoanhangabau.com.br/blog/microdicionario-da-cultura-ballroom. Acesso em: 17 jul. 2025.

OLIVEIRA, Samuel Rubens Barbosa de. **"Segura essa pose para mim"**: enquadramentos dos dispositivos interacionais da cultura *Ballroom* em Belo Horizonte. 2023. 152 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/58350/7/Segura%20essa%20pose%20para%20mim%20-%20vers%C3%A3o%20final%20online.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

REIS, Isabela. Paris is Burning: do marginalizado ao grande público. **Valkirias**, 26/08/2019. Disponível em: https://valkirias.com.br/paris-is-burning-do-marginalizado-ao-grande-publico/. Acesso em: 17 jul. 2025.

RUBENS, Samuel; FERNANDES, Pablo M. A ballroom em Beyoncé e Beyoncé na ballroom: Renaissance e a reflexividade entre cultura pop e ballroom. **Brazilian Creative Industries Jornal**, Novo Hamburgo, v. 4, n. 1, p. 212-238, jan./jun. 2024. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/brazilian creativeindustries/article/view/3710. Acesso em: 17 jul. 2025.

SANTOS, Henrique Cintra. **A transnacionalização da cultura dos *Ballrooms***. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/ 1010049. Acesso em: 10 jul. 2025.

SCUDELLER, Pedro A. P.; SANTOS, Thiago H. R. dos. "*I am ballroom*": tensões, reiterações e subversões na partilha do sensível da cultura *ballroom* midiatizada.

Tropos, Rio Branco, v. 9, n 2, dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/3997. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZION, Fênix. A categoria de desfile *runway* figura feminina na comunidade afro-latina e LGBT americana *ballroom*: uma passarela contracultural. **Cadernos cênicos**, Maceió, v. 2, n. 2, jul. 2020. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/CadCenicos/ article/view/10585. Acesso em: 21 jul. 2025.

ZION, Fênix. Um olhar negro sobre a história da Ballroom brasileira. In: SOUZA, David; SANTOS, Daniel dos; ZACARIAS, Vinícius (orgs.). **Bixas pretas**: dissidências, memórias e afetividades. Salvador: Editora Devires, 2021, p. 199-213.

"CLOSE": MASCULINIDADES TÓXICAS E OS LIMITES DA AMIZADE ENTRE MENINOS NA ESCOLA

Thatiane Oliveira do Nascimento[1]
Anderson Ferrari[2]

Introdução

Cantos de pássaros é o primeiro som que se ouve antes mesmo de qualquer imagem, seguidos de sussurros como pedido de silêncio. Os sons dos pássaros continuam, entre o que se percebe ser, risos sussurrados... "Tá fazendo o que aqui?". "Xiiii, fica quieto". "Tá bom, foi mal". "Não faz barulho". "Tá, tá, bom". "Xiiii, espera aqui, eu vou lá olhar". "Não! Fica!". "Leo!".

A tela é iluminada à medida que aparece um menino correndo, no que parece ser uma casa em construção. A cena acontece de forma rápida, quando Leo surge. Logo em seguida, Rémi também é iluminado. O menino está sentado, com um pedaço de madeira na mão, e fica de pé, de forma apressada. "Se esconde, se esconde, se esconde, se esconde!", ordena Leo, de forma sussurrada. O clima é de cumplicidade e de amizade. Iniciam uma brincadeira que parece ser do conhecimento dos dois, já que a troca realizada pela imaginação é compartilhada por ambos. Os garotos riem entre si. "Sério, o que tá acontecendo?", pergunta Rémi, entre risos. Eles se encostam nas paredes, como se estivessem se escondendo de algo. "Xiii, não faz barulho", insiste Leo. "Cê não tá ouvindo?". "Não tá ouvindo o barulho dos passos?". "E as armaduras? Cê não tá

[1] Doutoranda em Educação (PPGE/UFJF). Professora/Supervisora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino da Paraíba/PB. E-mail: thatiane.nascimento@estudante.ufjf.br.
[2] Doutor em Educação (Unicamp). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. Coordenador do Gesed. E-mail: anderson.ferrari@ufjf.br.

ouvindo?". "Você acha que são quantos?", pergunta Rémi. "Acho que pelo menos uns 80." "Eu vou ver se eles tão aqui"- continua Leo. "Mas, o que tão fazendo aqui?" "Sei lá".

Eles seguem olhando entre as frestas da casa, como procurando visualizar alguém vindo em direção a eles. "Eles não tão ali", expressa Leo. Nesse momento, Rémi, olha para fora da casa e assustado, se abaixa: "O que que foi?", pergunta Leo. "Ouvi alguma coisa". "Xiii, não faz barulho", insiste Leo. "Não tô ouvindo", responde Rémi. "Eu acho que eles estão no telhado, mas tão mais pra lá, pra trás da gente. Eles tão em círculo", informa Leo, apontando para o telhado da casa. Rémi pega o pedaço de madeira e começa a bater no telhado. "Eiiii", grita Rémi enquanto bate no telhado. "Para com isso, eles vão ouvir a gente. Tá maluco?! Olha só, no três, você corre pra bem longe daqui", expressa Leo. "Sim, capitão!". Leo segue contando, enquanto ambos estão encostados na parede. "Três, dois, um, vai!".

Os dois saem correndo em meio a uma floresta. Nesse momento, a cena toda é iluminada, o que torna possível ver com nitidez os dois protagonistas. Ambos aparentam ter entre 11 e 13 anos, são magros. Rémi é um garoto branco, de cabelo castanho e rosto fino. Sempre que sorri, aparecem furinhos em suas bochechas. Ele veste uma bermuda rosa e uma camisa cinza. Leo é um menino branco de cabelos loiros, de olhos grandes e verdes, ele veste uma camisa bege e uma bermuda jeans, assim como a de Rémi, na altura dos joelhos. Eles correm um ao lado do outro, até chegar a um lindo campo de flores roxas, amarelas, brancas e vermelhas que chegam à altura de seus ombros.

A descrição da cena acima tem a mesma intencionalidade que sua utilização no filme Close[3]. Ela é a cena inicial do filme e podemos dizer que ela tem uma intencionalidade. Ela tem a função de nos conduzir ao universo dos dois protagonistas, que

[3] *Close* é um longa-metragem belga, mas produzido em coparticipação entre França e Países Baixos. Lançado em 2022, dirigido por Lukas Dhont. A trama gira em torno da amizade entre dois jovens de treze anos, Leo e Rémi, subitamente interrompida.

costumavam brincar e eram levados ao mundo da imaginação, como acontece com as crianças. Dizer que o filme tem uma intencionalidade é afirmar que isso se concretiza a partir da dinâmica entre pensamento e técnica (Marcello & Fisher, 2011), uma vez que esses dois polos não existem separadamente.

O filme belga lançado em 2022, que teve indicação para o Oscar em 2023, na categoria de melhor longa-metragem internacional, tem como enredo central a amizade que foi construída desde a infância entre Leo e Rémi. As cenas que apresentam essa amizade são repletas de afeição. Leo costuma fazer refeições junto de Rémi e seus pais. Na hora das refeições, eles compartilham risos e brincadeiras. Em uma das cenas, a mãe de Rémi se expressa dizendo que Leo é o filho adotivo, tamanha era a convivência dos dois meninos. O diretor, a partir dessa cena inicial, convoca o espectador a um estado poético, já que ele incita quem está vendo a preencher a cena com significados, que não por acaso, é a amizade que se destaca. Assim, o espectador recebe as escolhas do diretor: ele entra na cena, nos fragmentos de diálogo, planos e sequências, na música, na construção dos gestos e assim por diante. A cena nos conduz à cumplicidade fraterna e juvenil entre dois meninos, mas isso só existe em função das intencionalidades do diretor e nas suas escolhas técnicas. "Isso tem a ver com a premissa de que o cinema não é apenas a escritura do movimento, mas a escritura do gesto (Larrosa, 2006), a partir da conversão do olhar" (Marcello & Fisher, 2011, p. 509).

Percebe-se que Leo tem o hábito de, para além de fazer as refeições na casa do amigo, também dormir com ele em seu quarto, na mesma cama, e com os corpos próximos. Toda essa dinâmica é encarada por ambas as famílias, como natural. Em nenhum momento, os meninos são questionados pelos familiares por estarem próximos demais. Antes, percebe-se uma aprovação e reforço para que esse vínculo permaneça.

Entretanto, ao mudarem de escola, a amizade começa a ser questionada pelos/as novos/as colegas e foi por esse contexto que o filme foi escolhido para problematizar as masculinidades tóxicas e

suas consequências no ambiente escolar, através das perspectivas pós-estruturalistas de inspiração foucaultiana. Dizer que estamos assumindo essa perspectiva como ferramenta de análise significa que estamos considerando que os sujeitos são construídos pelos discursos, atravessados por relações de saber-poder. No filme, é esse processo que nos interessa, ou seja, como os discursos produzem sujeitos, tanto os colegas da escola que questionam a amizade e a intimidade entre dois meninos, quanto Rémi e Leo que se encontram com esses discursos e são afetados por eles. Para tanto, a metodologia de etnografia de tela discutida por Patrícia A. Balestrin e Rosângela Soares (2012) norteará a apresentação e análise das cenas escolhidas com a intencionalidade de responder às perguntas: como as masculinidades tóxicas podem se materializar no espaço escolar? E quais possíveis consequências para os sujeitos vítimas dessa forma de ser/estar masculino?

As masculinidades tóxicas acionam os limites da amizade entre meninos

Rémi e Leo chegam juntos no que seria o pátio da nova escola, após uma brincadeira na qual os dois aparentavam competir em suas bicicletas para ver quem correria mais, na estrada da floresta. O pátio é grande e bem iluminado, muitas crianças na mesma faixa etária conversam e caminham. Rémi e Leo chegam olhando para os lados e sorriem entre si. Rémi puxa Leo pela mão enquanto sorriem, eles soltam as mãos, mas continuam próximos, caminhando e buscando um lugar para ficar entre tantas pessoas. À medida que a câmera amplia o ângulo, é possível perceber que o pátio é feito de pequenas lajotas cinzas e tem uma quadra de esportes pintada na cor branca no piso. Cerca de 100 crianças e adolescentes, pretos, pardos, brancos e loiros dividem esse espaço com eles.

"Olá alunos!", é a frase que se ouve ao ter o rosto de Rémi focado enquanto está sentado. "Sejam bem-vindos ao primeiro ano!" Nesse momento, a câmera foca em Leo que está sentado ao lado de Rémi, no que agora se percebe ser uma sala de aula com

cadeiras duplas. “Eu não conheço vocês ainda, muitos aqui vieram de lugares diferentes”. A voz que era possível ser ouvida quando os meninos estavam olhando para frente é de um professor. Ele está de pé na parte da frente do quadro verde, e logo atrás tem um birô, com cadeira e computador. “Não tem problema”, responde um dos alunos. “Não tem problema para você?! Que bom!”, segue o professor. “Então começa por você mesmo”. “Tipo, de boa, meu nome é Batisti, eu tenho 13 anos, eu jogo hóquei no gelo, meus hobbies são hóquei no gelo, nadar, correr, e eu quero jogar hóquei profissionalmente”.

“Ok, profissional!”, responde o professor após a apresentação do aluno. Enquanto as apresentações seguem, Leo sussurra sorrindo para Rémi “Cê tá nervoso?”. “Um pouco, um pouco”, responde Rémi sorrindo. Leo deita a cabeça no ombro de Rémi à medida que diz “relaxa". Rémi inclina a cabeça e a encosta na de Leo. Nesse momento, a câmera desfoca de Rémi e Leo e mostra um dos alunos olhando para eles, como se observasse a proximidade dos dois. “Você? Pode se apresentar”, diz o professor, enquanto a câmera permanece no menino que observa Rémi e Leo. “Quem é você? e o que eu preciso saber sobre você?”, diz o professor. Logo em seguida, a cena encerra, sem que os dois protagonistas se apresentem. Entretanto, é possível perceber que os meninos, ao se apresentarem, expressam um gosto por esportes que podemos inferir como comuns quando se pensa no masculino, como futebol, basquete, hóquei e corrida. Uma das meninas, quando se apresenta, não cita esportes, diz apenas que deseja trabalhar na política.

A similaridade na escolha dos esportes por parte dos meninos e a diferença em relação à menina, apresenta o modo como os gêneros se constroem, entre si (meninos e meninas) e no interior de cada gênero (entre meninos). “A essas atitudes classificadas como agressivas, resistentes ou mesmo de coragem, que se repetem e, portanto, se esperam de meninos, não cabe o valor de verdadeiras ou falsas: elas constroem o gênero” (Ferrari; Almeida, 2012, p. 877). Os autores descrevem a construção sobre o ser menino/homem de acordo com os atos performativos, construções sobre o que se

espera para que assim seja considerado masculino ou feminino. Para as meninas, espera-se a docilidade e a amorosidade; para os meninos, a agressividade e a virilidade. De tal modo, a cena descrita a seguir apresenta o questionamento gerado através dos comportamentos dos protagonistas, por expressarem carinho um para o outro.

É o universo da escola e seu diálogo com outros espaços que é o foco do filme. Assim, a passagem do tempo vai ocorrendo à medida que as cenas vão se desenvolvendo, retratando os diferentes momentos de encontro e desencontro entre os alunos e alunas. Numa outra cena em que estão sentados em um espaço que pode ser o refeitório, os dois meninos são questionados sobre o relacionamento que os une. "É… Eu posso fazer uma pergunta?", expressa uma menina enquanto a câmera foca em seu rosto. "Vocês dois são um casal?". Nesse momento, o rosto assustado de Leo aparece, seguido de um "Não". Ele olha para o lado e sorri entre os lábios. "Por que que cê tá rindo?" "Por que ele tá rindo?", as meninas questionam. "Ah, sei lá, só falei que não". Rémi e Leo estão sentados em uma mesa com mais três meninas. "Não… É que eu tava curiosa, porque parece que vocês são muito mais que melhores amigos, é isso, não é nada demais." Ao falar, ela olha para a colega do lado e sorri. "Por que a gente tá rindo?", elas perguntam entre si. "Sei lá.", responde uma delas. Leo olha para Rémi, que está do seu lado, e volta olhando para as meninas, agora seu sorriso não está mais em seu rosto, antes se percebe uma tensão. "Por que cê perguntou?", indaga Leo. "Porque dá pra notar." "O que que dá pra notar? Eu não entendi". "Ah, cês são um casal." "Tá, é verdade, a gente dá a mão, a gente faz carinho. Não! É como se eu dissesse que vocês duas são namoradas porque vocês fazem coisas de meninas." A que fez a pergunta para Leo e Rémi abraça a que está do lado com ironia e, sorrindo, expressa: "Ahh, minha namorada, que gatinha". "Ahh, é diferente", responde a que foi abraçada. E segue descrevendo o comportamento dos dois durante a aula. "É… Vocês sentam assim pertinho, colocam a cabeça no ombro um do outro." Ela reproduz a cena com o corpo enquanto narra. A

descrição do comportamento de Leo e Rémi pelas meninas nos ajuda a pensar em categorias que atravessam os processos de subjetivação e, por conseguinte, constituem os sujeitos. A primeira delas é a amizade, que é pensada como um modo de vida.

> A amizade foucaultiana utiliza-se da filosofia como um exercício de si no pensamento para constituir-se como um modo de vida e de relações que escapa constante dos processos de institucionalização e restrição do tecido relacional impostos pelo biopoder subjetivante (Cardoso Júnior; Naldinho, 2009, p. 53).

A segunda é o biopoder subjetivante, que interfere nas relações e funciona como modo regulador dos sujeitos e os constitui. As indagações do grupo de meninas remetem ao processo de subjetivação não apenas dos meninos, mas dizem delas também, no momento que apontam os comportamentos que são aceitos para elas enquanto meninas, ao encenarem a cena dos meninos se abraçando. Percebemos que suas subjetividades e a forma como a amizade entre meninas foram construídas estão atravessadas pelo biopoder subjetivante, que regula e diz o que é permitido de acordo com o gênero. A cena segue com Leo explicando: "Isso é normal, porque nós somos melhores amigos", rebate Leo. "É, são melhores amigos". "Tá bom, a gente só fez uma pergunta". Uma delas continua, enquanto a câmera foca em Leo. "Eu acho que eles são mais que melhores amigos". "É?" "Só que mais que do que mais". Elas seguem dialogando discordando da resposta de Leo, que segue dizendo: "Nós somos mais que melhores amigos, somos quase irmãos, isso desde criança". Ele recorre à metáfora familiar como recurso para explicar a amizade entre os dois, como uma relação de irmãos. "A utilização da palavra amigo para definir a pessoa em quem se confia e com quem se pode contar parece não ser suficiente" (Schwertner, 2012, p. 174). "Mais do que coisa de irmãos", diz uma delas, aparentando discordar, quando a outra responde: "É que eles se conhecem há muito tempo". "E talvez não tenham se assumido". "Escuta, será

que dá pra gente mudar de assunto por favor?", indaga Leo de forma incisiva. "Não, a gente não é um casal", continua ele. "Certeza?" "Certeza absoluta!", rebate novamente Leo. "É uma discussão que não vale a pena. A gente só fez uma pergunta." Uma delas continua, "e, se um dia eles forem um casal e quiserem contar, eles contam". Nesse momento, é possível ver o rosto de Leo ruborizado, enquanto morde os lábios, que denota um desconforto diante da conversa.

A amizade, que até o momento não tinha sido questionada no enredo familiar, foi alvo dos primeiros questionamentos. O comportamento de Rémi e Leo durante a aula não passou despercebido. Os gestos de carinho que antes estavam apenas no contexto familiar, provocaram questionamentos nos que estavam em volta. A sexualidade foi posta como homossexual, pois não era admitido que dois meninos estivessem tão próximos. Nessa perspectiva, Michel Foucault (1981, p.4) nos faz pensar nos modos de amizades aceitos para homens e para mulheres: "[...] uma mulher penteia outra mulher, ela a ajuda a se maquiar e se vestir. As mulheres tinham direito ao corpo de outras mulheres, segurar pela cintura, abraçar-se". O autor se refere a constatações ocorridas na década de 80, diferente das mulheres, aos homens só foi permitida a amizade dentro do contexto das guerras, "é somente em certos períodos e a partir do séc. XIX que a vida entre homens foi, não somente tolerada, mas rigorosamente obrigatória: simplesmente durante as guerras" (Foucault, 1981, p.4). As proibições que denotavam os comportamentos aceitos para os gêneros, desdobravam-se em permissões também quando pensadas nas relações entre pares. Essas proibições e permissões corroboram os descritos por Joan Scott (1995), quando nos convoca a pensar que os gêneros se constroem entre si, no que podemos chamar de intercâmbios relacionais entre os sujeitos. O olhar fixo do aluno diante da proximidade entre Leo e Rémi nos dá indícios de comportamentos que não são aceitos quando pensados em contextos públicos, a exemplo dos espaços escolares. Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro (2015) descrevem que:

> Existe um saber que organiza nossos comportamentos e, consequentemente, nossa classificação entre o que é esperado, permitido, valorizado e normal, para aquilo que nos assusta, não é permitido, desvalorizado e "anormal". O diferente só nasce neste jogo entre a continuidade e a ruptura (Ferrari; Castro, 2015, p. 59).

A amizade entre os dois protagonistas está fora do considerado normal. O discurso da heterossexualidade constrói a homossexualidade. Desse modo, a amizade entre meninos se torna homossexualidade devido ao enquadramento dos gêneros e das relações permitidas no interior do gênero masculino. Rémi e Leo materializam não apenas a diferença, mas um modo de ser que não foi atravessado pelo biopoder subjetivante que regulava aquele espaço escolar. Quando expressam gestos de carinho um para o outro, esse modo de ser é capturado por um enquadramento: a homossexualidade.

Nesse pensamento, os intercâmbios relacionais estabelecidos entre os sujeitos remetem a duas estratégias de poder problematizadas por Michel Foucault (2023), o biopoder subjetivante e o poder disciplinar. O primeiro nos faz pensar em controles sobre os modos de vida dos sujeitos, o controle que corre na vida da população e conduz os intercâmbios relacionais. No contexto do filme, o espaço escolar materializa as ações referentes ao biopoder subjetivante diante da normalização das condutas, pensadas desde os aspectos do currículo escolar à alimentação e demais atividades. Os horários de início das aulas, a organização das cadeiras, a ordem estabelecida para que cada atividade ocorra de acordo com o estabelecido pela instituição.

O poder disciplinar está associado ao controle dos corpos, que também diz sobre uma estratégia do biopoder subjetivante, esses poderes estão entrelaçados e agem de forma concomitante. Podemos pensar que o biopoder subjetivante e o poder disciplinar acionam técnicas de condutas dos sujeitos de acordo com os contextos sociais e culturais. A exemplo, as duas cenas estabelecem narrativas comuns em uma escola, a apresentação de estudantes durante o primeiro dia de aula, e a conversa durante o intervalo.

Mas uma coisa acontece que provoca estranhamento. Podemos pensar no estranhamento diante das ações que se seguem após ocorrido, para além do olhar fixo de um dos alunos diante do comportamento de Leo e Rémi durante a aula, agora ambos precisam explicar qual relação eles estabeleciam. Eles têm de explicar porque passam por uma cobrança do grupo de estudantes. Os questionamentos acerca de ser um casal diz sobre uma cobrança de uma postura masculina valorizada e entendida como própria de homens para aquele grupo de alunos/as. A proximidade entre os dois só era compreendida diante da relação amorosa de um casal. A norma de gênero descrita por Judith Butler (2023), estabelecida nesse contexto escolar, preconiza que meninos não poderiam demonstrar afetos, ou expressar a amizade através da proximidade dos corpos, o contrário disso geraria um enquadramento em uma relação entendida como homossexual.

> De fato, na amizade, trata-se justamente do desenvolvimento de relações que ultrapassem quaisquer categorias, sejam elas de gênero, idade, classe social, etc., uma vez que é por meio da normalização e compartimentalização das relações que o biopoder restringe e captura os processos de subjetivação (Cardoso Jr; Naldinho, 2009, p. 53).

No contexto familiar, o biopoder subjetivante se materializa diante das orientações sobre alimentação e comportamentos dos meninos e remete a uma cultura que não proíbe ou limita a proximidade e relação entre eles. Quando pensamos no poder disciplinar atuando no contexto familiar, a sua existência não limita que os meninos se toquem ou vivam de forma carinhosa um com o outro. Entendemos que o biopoder subjetivante e o poder disciplinar agem de forma produtiva e concomitante, entretanto, de acordo com o contexto, teremos dispositivos diferentes que serão acionados por esses poderes.

Nesse caminhar, ocorre a construção das masculinidades tóxicas, que podemos pensar como um dispositivo de controle do biopoder subjetivante e do poder disciplinar sobre o

comportamento dos sujeitos. As masculinidades tóxicas remetem aos modos de ser/estar masculino de acordo com o contexto sociocultural, uma de suas características é o distanciamento do universo feminino, como prerrogativa para ser homem, uma vez que as performatividades que são do feminino são vistas como uma zona de risco. Nesse pensamento, o biopoder subjetivante e o poder disciplinar acionam as normas de condutas para os sujeitos de acordo com cada contexto. Podemos pensar sobre a construção dos gêneros na perspectiva do cuidado com a saúde, diferente das meninas, que após a primeira menstruação, ou mesmo antes, já possuem o saber da medicina que orienta para procurar um/a ginecologista. Um saber que é construído no interior do próprio gênero, entre mulheres. Com os meninos, esse cuidado é mais raro, o que pode conduzir a uma negligência com a saúde no decorrer da vida. "Os valores da cultura masculina envolvem comportamentos de risco à saúde, sendo que a forma como os homens constroem e vivenciam a sua masculinidade torna-se uma das matrizes dos modos de adoecer e morrer" (Leborato *et al*, 2013, p. 1253). A afirmação é feita por pesquisadores/as após um estudo referente ao comportamento em relação à procura pelos serviços de saúde de acordo com o gênero. O biopoder subjetivante aciona as ações de controle da população e conduz a pensar que, de acordo com cada gênero, a necessidade pela busca de orientação médica é distinta. "Em se tratando de cuidados com a saúde, tem-se, historicamente na visão de senso comum que o homem é um ser forte, que dificilmente adoece, razão pela qual a procura pelos serviços de saúde apresenta predominância feminina" (Leborato *et al*, 2013, p. 1271). A afirmação dos/as pesquisadores/as remete ao que foi descrito por Michel Foucault (2023), que o homem é um sujeito histórico, construído através dos discursos. É esse processo de construção histórica discursiva pela qual passa os/as estudantes da escola apresentada no filme que provoca o estranhamento sobre o comportamento de Leo e Rémi.

O estranhamento que acontece no contexto escolar diz sobre um modo de ser que enquadra e limita as possibilidades de

ser/estar dos sujeitos. Especificamente no filme, ela não se materializa apenas na rejeição do comportamento entre Rémi e Leo, mas também remete à forma de se relacionar dos meninos entre si, e com as meninas. Os esportes e o comportamento no vestiário dos meninos podem nos dar indícios dessa construção, quando as escolhas dos meninos denotam espaços que remetem à força, como basquete, futebol e hóquei, e essa força se materializa também no vestiário quando a brincadeira é bater um no outro. Essas formas de construção de subjetividades remetem aos modos de ser/estar masculinos voltados para as masculinidades tóxicas:

> [...] percebemos as masculinidades tóxicas enquanto uma construção histórica social, que ocorre na esfera cultural, iniciada desde a infância e que se desdobram em violências contra si e contra outros/as, sendo responsável pelos altos índices de violência contra mulheres e LGBT+. Apresenta uma performance da face mais perversa do ser masculino de acordo com o contexto sociocultural (Nascimento, 2024, p. 543).

Sabemos que os sujeitos estão em permanente processo de construção. Quando pensamos nas masculinidades tóxicas, podemos supor que elas dizem sobre construções realizadas ao longo da vida, seguindo o enquadramento dos gêneros que preconizam o masculino como lugar da violência, do distanciamento do feminino, do medo da homossexualidade. Na infância e na adolescência, os modos de ser/estar masculinos se confundem com o tornar-se homem, como se fosse possível pensar em um homem típico ou único. Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro (2015, p. 57) apontam que "Quase sempre o pedido de ajuda para as homossexualidades se relaciona com algum tipo de discriminação, preconceito e violência vinda de meninos heterossexuais, ou que estão em processo de construção das heterossexualidades". Os autores nos dão indícios da materialidade das masculinidades tóxicas diante da violência sofrida por meninos, advinda de outros entendidos como

heterossexuais. Não estamos pensando as masculinidades tóxicas apenas presentes em pessoas heterossexuais, haja vista que ela se materializa em diversos contextos e, por conseguinte, de diversas formas, entretanto uma de suas faces busca reivindicar um enquadramento para ser entendido como masculino em cada contexto. Nesse pensamento, "Padrões hegemônicos de masculinidade são tanto envolvidos como contestados, à medida que as crianças crescem" (Connell; Messerschmitt, 2013, p. 253). Poderíamos pensar a materialização das masculinidades tóxicas como hegemônica nesse contexto escolar?

A construção das masculinidades e seus efeitos nos sujeitos

"Crianças, a gente chegou!" A fala interrompe o sorriso de Leo, que conversava com outro aluno dentro do ônibus que tinha ido para um passeio. Ele está sentado e olha para frente em direção à voz, enquanto coloca a mão direita sobre a cadeira. Aos poucos, seu semblante vai ficando sério, à medida que olha para fora do ônibus. O corpo já não está relaxado como antes, agora ele retira a mão da cadeira e inclina o corpo para frente, olhando os pais que estão esperando as pessoas descerem do ônibus. "Vocês vão ver que seus pais estão aqui, a gente vai se reunir com eles e vocês vão direto pra quadra." "Por quê?", questiona um aluno. "Não esqueçam nada no ônibus!" "Oh professora, por que nossos pais tão aqui?", continua outro aluno. "A gente vai explicar lá dentro." Todos/as os/as estudantes descem, mas Leo permanece sentado. "Leo, vem, temos que sair do ônibus, agora." lembra o professor. Lentamente, Leo vai se levantando e caminhando. "Vem!" "Leo, vem." Ele para no corredor do ônibus. "Leo", diz sua mãe ao entrar no ônibus, e o professor se organiza para sair. "Vem, meu filho." Diz ela com o rosto com sinais de choro, enquanto caminha até ele e toca em seu ombro. "Que que foi?", pergunta Leo. "Vem." "O que houve?", continua ele. Ela para por uns segundos, desvia o olhar de Leo, como se procurasse uma forma de falar o que tinha acontecido. Olhando para Leo, ela começa: "É que aconteceu uma coisa." "Pode

falar." responde Leo, com o rosto sério. "Com o Rémi… Ele…", diz ela com a voz embargada. "Ele tá no hospital?" pergunta Leo. Ela passa a mão no rosto, ainda tentando encontrar uma forma de contar. Olha para trás, balança a cabeça em sinal negativo, à medida que tem os olhos marejados de lágrimas e começa a chorar, passando as mãos para secar as lágrimas. "Ele não tá mais aqui filho", responde ela chorando, enquanto a câmera foca em Leo, agora também com os olhos marejados de lágrimas. "Vem comigo, vem." Ele passa pela mãe sai correndo do ônibus. As cenas seguintes apresentam Leo correndo de bicicleta até a casa de Rémi; ele chega à noite e observa do lado de fora da casa que a porta do banheiro está com sinal de arrombamento, o que nos sugere que foi onde Rémi foi encontrado sem vida.

A cena descreve o momento em que Leo é informado sobre o suicídio de Rémi. Após vários episódios de homofobia, que corresponde a uma das faces das masculinidades tóxicas, sofrida pelos amigos, Leo se distancia de Rémi, aproxima-se dos outros colegas da escola, altera a amizade, nos convidando-nos a pensar sobre os efeitos da homofobia nos sujeitos, tanto aqueles a quem a agressão é direcionada, quanto àqueles que direcionam tais discursos. Os diferentes efeitos dos discursos em Leo e em Rémi nos convidam a pensar sobre os processos de performatividade de gênero descrito por Judith Butler (2023), que remetem a ações e efeitos contínuos para construção dos gêneros e da sexualidade. "A homofobia, no caso masculino, aparece como um imperativo. Além de negar qualquer possibilidade de lembrar alguma característica feminina, os garotos não devem deixar nenhuma suspeita de que possam sentir atração por alguém do mesmo sexo" (Bandeira; Seffner, 2013, p. 250). Leo começou a afastar-se de Rémi, não indo mais a sua casa e, assim, participando ativamente do trabalho com a família na plantação de flores. Na escola, passou a reunir-se ao grupo de meninos que apresentavam uma masculinidade que seria aceita dentro do contexto escolar, não passível de homofobia, e não sentava ao lado de Rémi. Entrou também para o time de hóquei no gelo. "[...] podemos pensar no esporte como uma dessas

instituições de nossa cultura bastante atravessada por pressupostos e produção de significados relativos aos gêneros" (Bandeira; Seffner, 2013, p. 254). Ao atingir a performance de masculinidade aceita para o contexto escolar, Leo parou de sofrer homofobia, assim como passou a ser incluído no grupo dos outros meninos. Leo e Rémi ficaram tristes, mas para Rémi a inconformidade com a mudança do amigo pareceu ser mais latente. Ele se revoltou com Leo na escola, mas, diferente da proximidade que antes causou questionamentos, a briga não foi questionada pelos/as demais estudantes. "Diferentes manifestações de violência podem ser entendidas como uma característica importante e desejável em algumas representações de masculinidades" (Bandeira; Seffner, 2013, p. 263). A amizade que sofreu intervenções quando materializada com aspectos de carinho não foi questionada por outros estudantes quando materializou a violência.

A construção das masculinidades vivida por Leo, no momento em que iniciou na nova escola, remete-nos também à governamentalidade descrita por Michel Foucault (2014), ao descrever a disciplina como "um princípio de controle da produção de discursos" (p.34). Leo costumava dormir na cama com Rémi, mas, após os episódios de homofobia, nega-se a dividir a cama com o amigo, mesmo que não esteja na presença das pessoas da escola. O processo de governamentalidade vivido pelo personagem se materializa na vigilância que passa a ter sobre si, mesmo quando outras pessoas não estão olhando. "Essa vigilância é materializada através das práticas discursivas instauradas nas normas de assujeitamento dos sujeitos, que se colocam para vigiar o corpo do outro, reivindicando uma padronização [...]" (Nascimento; Ferrari, 2024, p. 3). Os novos saberes entendidos por Leo provocaram uma mudança no seu processo de subjetivação, antes o que era visto como vivência comum para dois amigos, agora passou a ser percebida como inaceitável para a construção da masculinidade.

Gustavo Andrada Bandeira e Fernando Seffner (2013, p. 270) afirmam que a homofobia "[...] aparece na instituição escolar, nas igrejas, na restrição de direitos civis, nas violências verbal e

física…". O enfrentamento à homofobia realizado por Leo não acontece, antes, ele se assujeita aos saberes e normas entendidos como próprios para meninos naquela escola, na sociedade. Ele, diferente da agência descrita por Judith Butler (2023), que consiste em subversão das normas, atende ao que é esperado para um menino heterossexual dentro desse contexto escolar. O processo de subjetivação de Leo é afetado pelo entrelace da norma, do biopoder subjetivante e do poder disciplinar, que remete à construção das masculinidades tóxicas.

Nesse pensamento, Michel Foucault (2023) nos convoca a pensar nas possibilidades de resistência para os sujeitos, diante das relações de poder estabelecidas. O suicídio por parte de Rémi nos convoca a refletir sobre as possibilidades de resistência vivenciada pelo protagonista. Podemos pensar que o ato de tirar a própria vida se configura como um modo resistência? "A autoaniquilação pode ser percebida como a última estratégia disponível pelos que têm menos poder para influenciar o comportamento de outros" (Meneghel *et al*., 2012, p.1984). Os modos de existência possível para Rémi parecem estar entrelaçados à permanência da sua amizade com Leo e, diante do rompimento, recorre ao suicídio para encerrar a própria vida, o que pode ser pensado como um processo de resistência aos novos modos de subjetivação que lhes são requeridos.

Diferente de Leo que buscou atender à performatividade entendida como masculina no contexto escolar, Rémi recorreu à última instância que o sujeito pode ter, diante dos processos de subjetivação que lhes são requeridos, finalizar a sua própria vida. Welson Barbosa Santos e Nilson Fernandes Dinis (2018) descrevem que "[...] Ser reconhecido fora da norma ou não alcançar a masculinidade heteronormativa, pode ser fator sinalizador da intenção e de possibilidades de suicídio" (2018, p. 26). O filme não problematiza a homofobia como fator que pode ter conduzido ao suicídio de Rémi, entretanto é possível inferir que os eventos homofóbicos são responsáveis para que Leo decidisse se afastar do amigo. Isso nos permite pensar que a homofobia também foi uma das causas do suicídio de Rémi. "Comportamento homofóbico

desencadeia rejeição entre grupos sociais masculinos, além de contribuir para desequilíbrios e desajustes entre eles" (Santos; Dinis, 2018, p. 26). Os autores problematizam o suicídio com o que nomeiam como "emersão de um fantasma", de acordo com os relatórios de suicídio da OMS, no século XX e XXI, que indicam a causa morte de adolescentes.

> Mesmo considerando que o desejo é fugaz e capaz de propiciar rotas de fuga, não têm possibilitado, em alguns casos, fugir, desencadeando suicídio de adolescentes fora da norma heterossexual. Nisso, percebe-se que a construção do masculino, como experiência, desencadeia sofrimento, gera desequilíbrio, inquietação e reforça hipóteses de que dificuldades enfrentadas podem contribuir na elevação da taxa de suicídio entre os adolescentes (Santos; Dinis, 2018, p. 27).

A hipótese de suicídio como resultado da não adequação às normas sociais que circunscrevem a heteronormatividade que deve ser seguida, levantada pelos autores, conduzem-nos a pensar sobre os efeitos dos processos de subjetivação sobre os sujeitos. Na trama do filme, dois adolescentes Leo e Rémi vivem esse momento de início da adolescência e são surpreendidos quando o ambiente escolar os enquadrada e os violentam pela possibilidade de serem um casal gay. "[...] Questões de sexualidade e gênero entre adolescentes ocorrem através de aprendizagens e práticas, investidas por instâncias sociais e culturais inesgotáveis, explícitas ou dissimuladas e que o não ajuste à norma causa violência (Santos; Dinis, 2018, p. 28). A violência sofrida pelos protagonistas gerou a violência contra si por parte de Rémi, através do suicídio. Poderíamos pensar o suicídio de Rémi com ato heroico e manifestação de resistência? Estamos pensando os modos de subjetivação como processo histórico, ou seja, de acordo com cada contexto e épocas o homem vai se constituindo.

Nesse pensamento, o suicídio também remete aos valores que são construídos historicamente. Maria Bernadete Medeiros

Fernandes Lessa (2018) nos convoca a pensar os afetamentos que a moralidade provocou no ato de suicidar-se. "Em outras ocasiões, poderia também ser reconhecido como feito heroico – mesmo quando a precipitação da morte se dava como desfecho para a resolução de uma situação pessoal" (Lessa, 2018, n.p). O sujeito não seria visto como fraco, débil por retirar a própria vida; antes, era uma forma de resolver problemas pessoais. Entretanto, conforme a autora afirma "A interdição do suicídio se consolidou a partir da moral cristã, que cunhou nesse ato a ideia de blasfêmia que um homem poderia cometer contra as leis divinas" (2018, n/p). De acordo com os valores morais que atravessam os sujeitos, o suicídio de Rémi pode ser visto de forma distinta. Podemos perceber como um modo de resistência e forma de resolver a situação pessoal em que se encontrava, ou como um ato de fragilidade e blasfêmia.

A proibição do sujeito tirar a própria vida foi construída historicamente. No contexto do filme, após a morte de Rémi, a escola convoca os/as alunos/as para uma roda de conversa, na qual são convidados a expressar seus sentimentos, a falarem sobre suas dores. Contudo, precisamos pensar no processo que conduziu Rémi ao ato e ainda na idade que ele tinha. Um menino entre 11 e 13 anos, que tem seu modo de ser interditado diante do biopoder subjetivante presente no espaço escolar. Durante todos seus poucos anos de vida, seu modo de ser/estar não tinha sido questionado, antes sua família apoiava a amizade com Leo, que era visto como seu irmão adotivo. Diante disso, podemos pensar: a decisão de Rémi em tirar a vida foi meramente algo fatídico, ou foi consequência da norma social presente na escola que limitava os modos de ser/estar dos sujeitos?

Consideramos que esses modos singulares de ser/estar masculino, que se distanciam do feminino e de qualquer característica que possa se aproximar deste universo também constroem as masculinidades tóxicas, que, por conseguinte, refletem em práticas homofóbicas contra os sujeitos masculinos que não se comportam dentro do esperado. "Uma das formas mais importantes do afastamento das intimidades pode ser vista nas

manifestações homofóbicas" (Bandeira; Seffner, 2013, p. 250). Os autores apresentaram a proibição que afetou o processo de subjetivação de Leo e Rémi ao frequentarem o espaço escolar presente no filme. A homofobia afeta os dois sujeitos, entretanto, ambos tiveram atitudes distintas. Podemos considerar que Leo cedeu e passou a performar uma masculinidade que não era vista como próxima ao universo feminino. Rémi foi afetado pela homofobia e, por conseguinte, ocorreu o distanciamento do amigo e, assim, decidiu tirar a própria vida.

Considerações finais

A construção das masculinidades dentro da narrativa fílmica nos oportuniza a reflexão sobre os processos de subjetivação que ocorrem de acordo com cada contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Foi possível perceber que, de acordo com esse contexto familiar, as masculinidades poderão ser construídas dentro dos afetos quando pensada para dois meninos que se conhecem desde a infância. Entretanto, no contexto escolar, a materialização das masculinidades tóxicas impede que os meninos expressem carinho entre si, considerando-os homossexuais, caso o façam. "Todos os dias, temos aulas de gênero e sexualidade e vamos ensinando meninos e meninas a serem meninos e meninas nos seus atravessamentos de raça, classe, sexualidade" (Ferrari, 2022, p. 39). Nessa perspectiva, as normas socioculturais que constroem as masculinidades tóxicas se tornam dispositivos do biopoder subjetivante e do poder disciplinar no processo de subjetivação do sujeito. O controle sobre os modos de subjetivação se ramifica e se capilariza nos intercâmbios relacionais. Leo realiza a performatividade de gênero entendida como masculina para o contexto escolar, entretanto Rémi decide tirar a própria vida. Sabemos que o filme Close é uma construção ficcional, entretanto, os modos de subjetivação são construídos e materializados nas/pelas narrativas das mídias. Desse modo, podemos pensar que

existem espaços escolares que enquadram os sujeitos reivindicando modos de ser/estar para que possam ser aceitos nesses espaços?

Referência

BALESTRIN, Patrícia A.; SOARES, Rosângela. "Etnografia de tela": uma aposta metodológica. *In*. MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marluce A. (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

BANDEIRA, Gustavo Andrada; SEFFNER, Fernando. **Espaço Plural**, v. XIV, n. 29, p. 246-270, jul./dez., 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4459/445944242012.pdf. Acesso: 18 dez. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

CARDOSO JR., Hélio Rebello; NALDINHO, Thiago Canonenco. A amizade para Foucault: resistências criativas face ao biopoder. Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 43–56, jan. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/TH8vqFDqktxKC7D8NBFL5Kg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 ago. 2024.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241–282, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?lang=pt#. Acesso em: 01 nov.2023.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Diferenças, sexualidades e subjetividades em jogo no contexto escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 56–71, 2015. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24550. Acesso em: 30 dez. 2024.

FERRARI, Anderson. Entrevista concedida a Maria Eulina Pessoa de Carvalho. **Eles por Eles**, 33-39. Curitiba: CRV, 2022.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A. de. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. Educação & Realidade, v. 37, n. 3, p. 865–885, set. 2012. Disponível: https://www.scielo.br/j/edreal/a/WjLBP8jtgGB6wXHSQWy9DQq/?format=pdf&lang=pt. Acesso: 16 dez. 2024.

FOUCAULT. Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France; pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. A vontade de saber; tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 16 ed. RJ/SP, Paz e Terra, 2023.

FOUCAULT, Michel – **Da Amizade Como Modo de Vida**. Escola Nômade, 12 fev. 2016. Disponível em: https://escolanomade.org/2016/02/12/599/. Acesso em: 18 dez. 2024.

LESSA, Maria Bernadete Medeiros Fernandes. Um Estudo Sobre a Moralização Do Suicídio. *In* **Suicídio: entre o morrer e o viver**. Ifen – Instituto de Psicologia Fenomenológico-Existencial do Rio de Janeiro, 2018.

LEVORATO, Cleice Daiana *et al*. Fatores associados à procura por serviços de saúde numa perspectiva relacional de gênero. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1263–1274, abr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/8cp6H8fy9rSpQvGG3WcYXKB/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 dez.2024.

MARCELLO, Fabiana Amorin; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011.

MENEGHEL, Stela. Nazareth. *et al*. Suicídio de idosos sob a perspectiva de gênero. **Ciência & Saúde Coletiva,** v. 17, n. 8, p. 1983–1992, ago. 2012. Disponível em:https://www.scielo.br/j/csc/a/YppBcQyQXcMMJTMYkGqCCZw/?fomat=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 set. 2024.

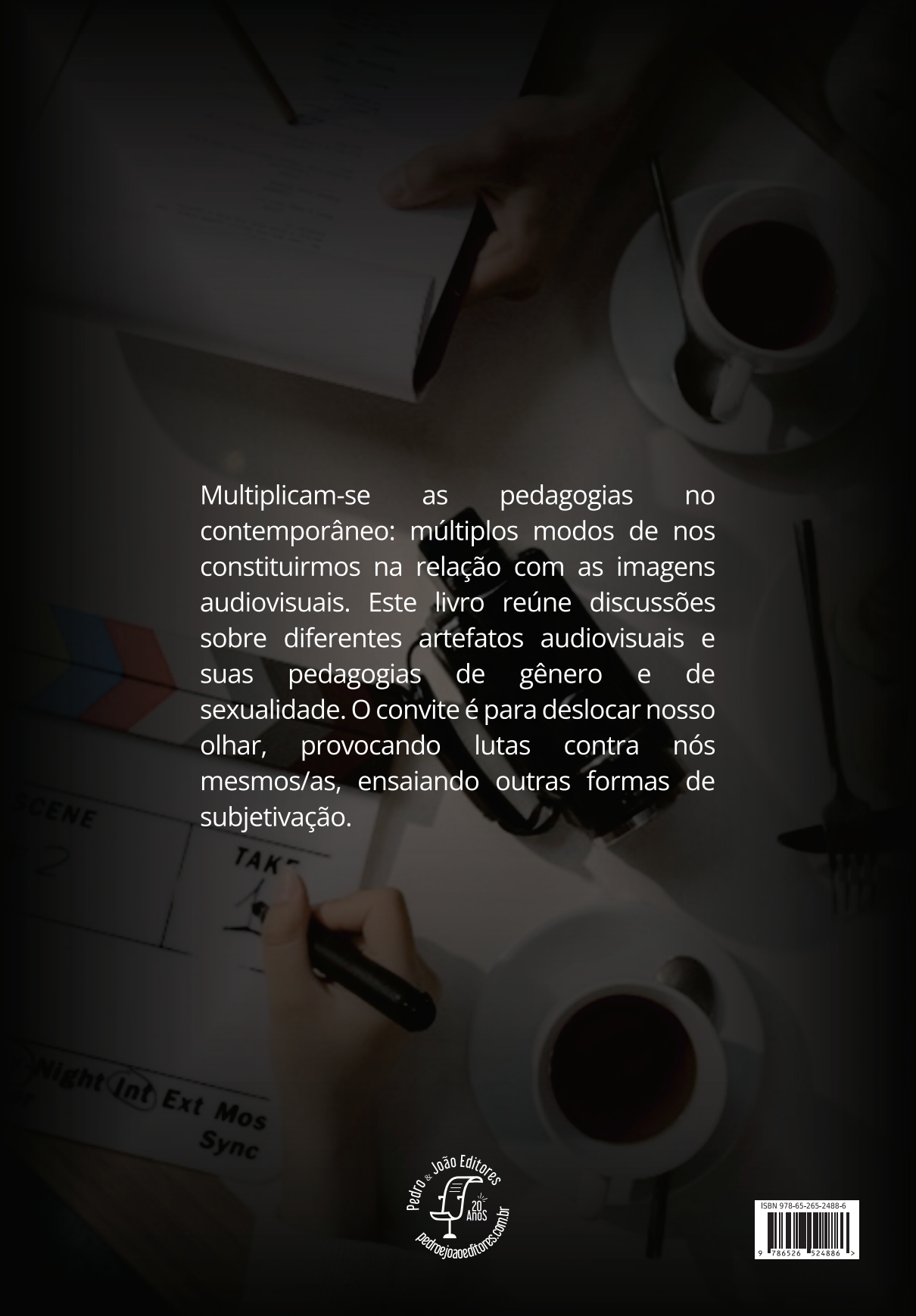
NASCIMENTO, Thatiane Oliveira do. Debate teórico em torno da construção do cabra-macho e da masculinidade tóxica. **Diversidade e Educação**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. 524–548, 2024. DOI: 10.14295/de.v12i1.17102. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/17102. Acesso em: 14 ago. 2024.

NASCIMENTO. Thatiane Oliveira do. FERRARI, Anderson. Isso é jeito do cabra se chegar? Masculinidades hegemônicas e discursos de ódio na internet. *In*: FAZENDO GÊNERO, 13. ed., 2024b, Florianópolis. **Anais** ISSN 2179-510X.p. 01-12. Disponível em: https://www.fg2024.eventos.dype.com.br/anais/trabalhos/lista#T. Acesso em: 06 out. 2024.

SANTOS, W. B.; DINIS, N. F.. Violência e risco de suicídio na contrução das masculinidades adolescentes. **Cadernos Pagu**, n. 52, p. e185218, 2018. Disponível: https://www.scielo.br/j/cpa/a/VsxkTpTQNZwcSqrGVNSNk7x/?format=pdf&lang=pt. Acesso: 13 dez. 2024.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 4 nov. 2023.

SCHWERTNER, S. F. Palavras e Imagens sobre Amizade Jovem na Contemporaneidade. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 1, p. 163–185, jan. 2012. Disponível: https://www.scielo.br/j/edreal/a/kPksVWX6QMQNV7Nc6SqdxjN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 dez. 2024.



Multiplicam-se as pedagogias no contemporâneo: múltiplos modos de nos constituirmos na relação com as imagens audiovisuais. Este livro reúne discussões sobre diferentes artefatos audiovisuais e suas pedagogias de gênero e de sexualidade. O convite é para deslocar nosso olhar, provocando lutas contra nós mesmos/as, ensaiando outras formas de subjetivação.

Pedro & João Editores
20 Años
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2488-6