UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BEATRIZ GIRÃO ENES CARVALHO

BRINCAR E RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DA TELENOVELA *CARROSSEL* COMO PEDAGOGIA CULTURAL

UBERLÂNDIA
2024

BEATRIZ GIRÃO ENES CARVALHO

BRINCAR E RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DA TELENOVELA *CARROSSEL* COMO PEDAGOGICA CUTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito obrigatório para a conclusão do doutorado em Educação, Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Vagner Matias do Prado

UBERLÂNDIA
2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C331 Carvalho, Beatriz Girão Enes, 1979-
2024 Brincar e Relações de Gênero [recurso eletrônico] : uma análise da telenovela Carrossel como Pedagogia Cultural / Beatriz Girão Enes Carvalho. - 2024.

Orientador: Vagner Matias do Prado.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.524
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Prado, Vagner Matias do,1983-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

BEATRIZ GIRÃO ENES CARVALHO

BRINCAR E RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DA TELENOVELA *CARROSSEL* COMO PEDAGOGIA CULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito obrigatório para a conclusão do doutorado em Educação, Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas.

Uberlândia, 29 de maio de 2024

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.a Dr.a Márcia Cristina Argenti
Universidade Estadual Paulista

_____

Prof. Dr. João Paulo Baliscei
Universidade Estadual de Maringá

_____

Prof.a Dra Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Universidade Federal de Uberlândia

_____

Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles
Universidade Federal de Uberlândia

_____

Prof. Dr. Vagner Matias do Prado – orientador
Universidade Federal de Uberlândia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 17/2024/405, PPGED				
Data:	Vinte e nove de maio de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	[09:00]	Hora de encerramento:	[13:50]
Matrícula do Discente:	12013EDU010				
Nome do Discente:	BEATRIZ GIRÃO ENES CARVALHO				
Título do Trabalho:	"BRINCAR E RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DA TELENOVELA CARROSSEL COMO PEDAGOGIA CULTURAL"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Gêneros, sexualidades e práticas pedagógicas na educação formal"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: João Paulo Baliscei - UEM; Márcia Cristina Argenti Perez - UNESP; Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU; Narciso Larangeira Telles da Silva - UFU e Vagner Matias do Prado - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Vagner Matias do Prado, apresentou a Comissão Examinadora e o candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Vagner Matias do Prado**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/05/2024, às 13:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **João Paulo Baliscei**, **Usuário Externo**, em 30/05/2024, às 11:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Marcia Cristina Argenti Perez**, **Usuário Externo**, em 03/06/2024, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Narciso Larangeira Telles da Silva**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/06/2024, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/06/2024, às 13:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5433819** e o código CRC **EB266653**.

Ao ***Felipe*** e ao ***Vitor*** seres brincantes que amo, que plantaram a semente de questionamentos, inquietações, que me mostraram que o mundo precisa ser livre. A eles que me ajudaram a dizer não as tipificações e me deram a força para enfrentar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas e muitas mãos que construíram esse trabalho. Pessoas que fizeram parte de cada pedaço da minha vida e dessa forma tornaram potente a escrita e as discussões. Pessoas que nutriram o afeto, que acolheram nos dias difíceis, que me ajudaram a ser resistência, que me apresentaram processos criativos tão potentes. As asas foram crescendo e nesse voo, me fizeram pensar, apresentando autores fortes e fundamentais para essa escrita. Pessoas que ajudaram, ouviram, choraram, beberam, comeram, dançaram, atuaram, riram, gargalharam, filosofaram e "botecaram" comigo essa parte da minha trajetória.

Foram momentos intensamente desafiadores, que me revelaram luzes e sombras. O processo da escrita se misturou ao processo da vida, de uma nova vida reescrita, repensada e revivida. Outra Bia, aqui pesquisadora, mas também mãe e mulher se reafirma. Que seja possível continuar a transformação, a metamorfose de lagarta para borboleta e outras vezes de borboleta para lagarta, por que não? Criar asas e se encasular... dois processos fortes que precisei viver e reviver muitas vezes. Gratidão a todos.

Agradeço ao Vagner (Professor Dr. Vagner Matias do Prado), pelo acolhimento sempre, entendendo meus momentos de loucura, tristeza, ansiedade, alegria, me auxiliando de forma sensível e me apresentando aos Estudos de Gênero. Foi possível compreender as inquietações que não tinham nome. Foi possível questionar. Foi possível criar laços de afeto. Que bom que foi assim.

Agradeço ao coletivo GPESP por tanta riqueza! Quanto aprendi e tenho aprendido com essa diversidade encantadora, que abraça forte. Quantas experiências humanas incríveis.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, aos secretários e a todos os professores com os quais pude estar. Em momentos de pandemia, fazendo o possível para manterem a nossa proximidade e quiçá sanidade.

Ao professor Dr. Carlos Alberto Lucena que acolheu uma turma enorme com sensibilidade. Tantas discussões que abriram portas no meu horizonte.

Ao professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Junior pelos Estudos Culturais que me arrebataram e me deslocaram.

Ao professor Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva que realmente me mostrou a potência da arte, a vivência dos corpos e a possibilidade de escritas poéticas e sensíveis mesmo na academia.

A professora Dra. Márcia Cristina Argenti com acolhimento e conhecimento possibilitou uma disciplina maravilhosa que foi um divisor de águas para a minha vida e para minha pesquisa.

A professora Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva pessoa linda que com leveza e afeto nos acolheu e nos transformou, nos trouxe tantas perguntas...

Ao professor Dr. João Paulo Baliscei pelos textos que me *provocam*, por me encorajar no caminho das visualidades. Por mostrar que azul e rosa são apenas cores nesse mundo, e precisamos de tantas outras para que ele fica mais justo e feliz.

Agradeço ao professor Dr. Sandro Prado Santos, a Prof.a Dra. Eliane Rose Maio e a Prof.a Dra. Helena Altmann por enriquecerem essa etapa aceitando o convite para compor essa banca.

Agradeço aos meus filhos Felipe e Vitor que são a maior fonte de inspiração e amor que esse trabalho poderia ter. Vocês estão presentes em cada pedacinho. Me fizeram mãe e me arrebataram. Com vocês foi e é possível experienciar a falta de controle, a transgressão, o incerto, o brincar em toda a sua intensidade.

Agradeço ao Rodrigo, companheiro de tantos anos, que sempre me ajudou nesse processo me apoiando nessa caminhada, se desdobrando com os meninos para que eu pudesse terminar.

Agradeço a minha irmã Sabrina, pela intensidade do afeto, pelas diferenças semelhantes (como somos parecidas afinal), pelas histórias compartilhadas, pela confiança e por me lembrar sempre de onde vim, quem sou, por ter feito tudo por mim quando talvez ninguém pudesse fazer.

Agradeço a meu pai José Henrique desde o primeiro empurrão para o mestrado e incentivos nessa carreira.

Agradeço minha mãe Teresinha que me fez forte e fraca ao mesmo tempo, me ajudando a acolher essa dualidade e cujo afeto me afeta ainda hoje, me abraçando com a sua lembrança.

Agradeço ao João Paolo, pelas viagens, pelos momentos de intensidade, pela história compartilhada.

Agradeço as amigas mais que amigas, Claudia, Marina, Paula e Grasi. Parceiras-irmãs, companheiras de afeto, incríveis, sensíveis e amorosas. Como foi transformador esse encontro... cada uma a um tempo, e de forma tão intensa, que sinto vocês como o meu lar. Sem vocês o mundo seria mais difícil.

Agradeço a Santa, minha "gêmea", com seu afeto e sua escuta maravilhosas. Dancemos um pagode para comemorar. A vida fica mais alegre com você.

As tantas amigas fortes e especiais, Carla, Nathália, Paula Lúcia, Heliana, Anne como é bom poder contar com essa rede incrível.

RESUMO

A presente Tese, vinculada à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) e ao Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP), trata-se de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa e situa-se no contexto das pedagogias culturais, à medida que se propõe a análise de um artefato cultural, a telenovela *Carrossel*. Esse estudo problematiza as manifestações do brincar, em suas interfaces com as relações de gênero, no que se refere aos regimes normativos de gênero nas infâncias ou transgressões e subversões dos binarismos por meio do brincar que podem ser expressos na telenovela *Carrossel*. Para tal utilizamos o conjunto de procedimentos PROVOQUE, composto por cinco etapas que são: *Flertando*, *Percebendo*, *Estranhando*, *Dialogando* e *Compartilhando*. Assistimos aos 310 episódios de *Carrossel*. Foram consideradas para análise oito cenas que apresentaram crianças na ação de brincar em interface com as relações de gênero, selecionadas a partir de um olhar de inquietação da pesquisadora que observou cenas que apresentassem fissuras das discussões dos estereótipos de gênero. Todas elas trazem as relações de gênero em diferentes manifestações do brincar. "Ela é uma moleca mesmo"; "Brincar com menina é divertido sim"; "Arrasa amiga!", acontece durante uma brincadeira, "As outras cores são mais legais"; "Quero jogar também"; "Agora as damas fazem de tudo", se referem a menção ao brincar, "Meninas não são objetos"; "Bando de frutosos", acontecem em lugares específicos de brincar entre as crianças. Foram pensados dois focos de afetação para discussão das etapas, sendo 1) Regimes normativos de gênero nas infâncias; 2) Transgressões e subversões dos binarismos por meio do brincar. Para categoria 1, traremos três focos de experiência, sendo o primeiro eixo é a política do performativo, tendo a Judith Butler, o segundo eixo é a masculinidade hegemônica na perspectiva de Raewyn Connel e o terceiro eixo é o movimento da "Casa dos Homens" de Daniel Welzer-Lang. Para o foco de afetação 2, apresentamos outros 3 focos de experiência, sendo o primeiro se refere ao brincar como estratégia de subversão, no olhar de Gilles Brougere, o segundo se refere a Visibilidade da Infância em um diálogo com a ideia da Sociologia da Infância, no olhar de Manuel Jacinto Sarmento e Willian Corsaro e o terceiro eixo pensamos na produção de uma estética estranha que se apoia na teoria *Queer* de Judith Butler. Entendemos que o conjunto de procedimentos PROVOQUE pode contribuir com as discussões na educação, no âmbito da cultura visual, analisando as visualidades a partir dos estereótipos encontrados. E mais do que isso, PROVOQUE se mostrou potente para encontrar e discutir estratégias de subversão. Foi possível encontrar fissuras e pontuar caminhos outros, mesmo que sutis, nas relações de gênero. Carrossel com Pedagogia Cultural que é, encontra-se atual para possibilitar discussões sobre infância, brincar e as relações de gênero. Entendemos que esse artefato cultural produz possibilidades de discussão que apontam para estratégias de subversão aos binarismos de gênero e a invisibilidade da infância.

Palavras-Chaves: brincar; relações de gênero; artefatos culturais; telenovela Carrossel

SUMMARY

This Thesis, linked to the Educational Knowledge and Practices Research Line of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU) and the Education, Sexualities and Performativities Research Group (GPESP), is a documentary research with a qualitative approach and is located in the context of Cultural Pedagogies, as it proposes the analysis of a cultural artifact, the soap opera *Carrossel*. This study problematizes the manifestations of play, in its interfaces with gender relations, with regard to normative gender regimes in childhood or transgressions and subversions of binaries through play that can be expressed in the soap opera *Carrossel*. To do this, we use the PROVOQUE set of procedures, made up of five stages: *Flirting*, *Noticing*, *Finding Strange*, *Dialoguing* and *Sharing*. We watched 310 episodes of *Carrossel*. Eight scenes that presented children in the action of playing in interface with gender relations were considered for analysis, selected based on the researcher's concern, who observed scenes that presented cracks in the discussions of gender stereotypes. They all bring gender relations into different manifestations of play. “She’s really a tomboy”; “Playing with girls is fun, yes”; “Do it my friend!”, happens during a game, “The other colors are cooler”; “I want to play too”; “Now ladies do everything”, refer to the mention of playing, “Girls are not objects”; “Bunch of fruits” take place in specific places where children play. Two focuses of affectation were considered to discuss the stages, being 1) Normative gender regimes in childhood; 2) Transgressions and subversions of binaries through play. For category 1, we will bring three focuses of experience, the first axis being the politics of the performative, with Judith Butler, the second axis being hegemonic masculinity from the perspective of Raewyn Connel and the third axis being the “House of Men” movement. by Daniel Welzer-Lang. For the focus of affectation 2, we present 3 other focuses of experience, the first of which refers to playing as a strategy of subversion, in Gilles Brougere's view, the second refers to the Visibility of Childhood in a dialogue with the idea of the Sociology of Childhood , in the eyes of Manuel Jacinto Sarmento and Willian Corsaro and the third axis we think about the production of a strange aesthetic that is based on Judith Butler's Queer theory. We understand that the PROVOQUE set of procedures can contribute to discussions in education, within the scope of visual culture, analyzing visualities based on the stereotypes found. And more than that, PROVOQUE proved to be powerful for finding and discussing subversion strategies. It was possible to find fissures and point out other paths, even if subtle, in gender relations. Carrossel with Cultural Pedagogy, which is current to enable discussions about childhood, playing and gender relations. We understand that this cultural artifact produces possibilities for discussion that point to strategies for subverting gender binaries and the invisibility of childhood.

Keywords: playing; gender relations; cultural artifacts; soap opera *Carrossel*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – PROVOQUE: Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos...27
Quadro 2 – Total de Cenas Selecionadas da Telenovela Carrossel.....87
Quadro 3 – Cenas Selecionadas da Telenovela *Carrossel* que apresentam processos de fissura 89
Quadro 4 – Personagens da Telenovela.....93
Quadro 5 – Cena *Bando de Frutosos* 101
Quadro 6 – Cena *As outras cores são mais legais* 105
Quadro 7 – Cena Ela é uma moleca mesmo.....109
Quadro 8 – Cena *Meninas não são objetos* 115
Quadro 9 – Cena *Quero jogar também* 122
Quadro 10 – Cena *Arrasa amiga!*.....130
Quadro 11 – Cena *Agora as damas fazem de tudo*.....139
Quadro 12 – Cena Brincar com menina é divertido sim 142
Quadro 13 – Focos de Afetação e Focos de Experiência 153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tirinha da Mafalda de Joaquin Salvador Lavado (Quino).....34
Figura 2 – Quadro Família de Fazendeiros de Johann Moritz Rugendas (1822).....36
Figura 3 – Propaganda sobre pirataria em TVs por assinatura, utilizando crianças.....40
Figura 4 – Tirinha Armandinho de Alexandre Beck.....42
Figura 5 – Desenhando crianças. Felipe.....45
Figura 6 – Revitalização de parque infantil em Céu das Artes no interior de Minas Gerais.....46
Figura 7 – Brincadeira de Criança – Falcão Meninos do Tráfico.....51
Figura 8 – Futebol de sabão.....55
Figura 9 – Mesa de aniversário do My Singing Monster.....56
Figura 10 – Crianças em processo criativo.....63
Figura 11 – Tirinha Armandinho (Alexandre Beck).....63
Figura 12 – Muro do Céu das Artes.....66
Figura 13 – Obra os Retirantes (1944) de Cândido Portinari.....68
Figura 14 – Muro do Céu das Artes durante o evento "Um dia de grafite no CEU.....71
Figura 15 – Muro do Céu das Artes meses após o evento "Um dia de grafite no Céu".....71
Figura 16 – Tirinha do Armandinho – Bem-te-vi (Alexandre Beck).....73
Figura 17 – Cena do Filme Pantera Negra.....80
Figura 18 – Tirinha Mafalda (Quino).....82
Figura 19 – Clube do Bolinha e Clube da Luluzinha.....92
Figura 20 – Cena Bando de *Frutosos*.....101
Figura 21 – Cena *As outras cores são mais legais*.....105
Figura 22 – Cena Ela é uma moleca mesmo.....109
Figura 23 – Cena *Meninas não são objetos*.....115
Figura 24 – Cena *Quero jogar também*.....122
Figura 25 – Cena *Arrasa amiga!*.....130
Figura 26 – Cena *Agora as damas fazem de tudo*.....139
Figura 27 – Cena Brincar com menina é divertido sim parte 01.....142
Figura 28 – Cena Brincar com menina é divertido sim parte 02.....148
Figura 29 – Meninos com medo.....156
Figura 30 – Meninos gritando e fugindo.....156

Figura 31 – Kokimoto chama colegas de *frutosos* 157
Figura 32 – Jaime corajoso.....159
Figura 33 – Jaime não é marica.....159
Figura 34 – Jaime se diz macho 160
Figura 35 – Jaime criticando o gosto por contos de fadas dos meninos.....162
Figura 36 – Paulo criticando o gosto por contos de fadas dos meninos.....163
Figura 37 – Daniel “se defendendo” frente ao interesse por princesas 163
Figura 38 – Crianças reunidas na Casa Abandonada 167
Figura 39 – Jaime Bravo por causa do assunto das meninas.....169
Figura 40 – Paulo imitando, com deboche, a fala das meninas.....169
Figura 41 – Kokimoto e a honra Samurai.....169
Figura 42 – Acessórios de Alícia.....171
Figura 43 – Capacete de Alícia.....174
Figura 44 – Meninas de rosa e meninos de azul.....175
Figura 45 – Alícia com equipamentos de skate.....176
Figura 46 – Meninos reclamando de Alícia jogar 178
Figura 47 – Meninas apoiam Alícia jogar futebol.....179
Figura 48 – Alícia na torcida e no time 180
Figura 49 – Crianças brincam juntas 182
Figura 50 – Meninos reclamando de Alícia jogar 178

SUMÁRIO

1 SOBRE AS PESSOALIDADES DA ESCRITA E AS PRIMEIRAS INTENÇÕES....16
1.1 A TELENOVELA *CARROSSEL*, INQUIETAÇÕES E CAMINHOS TRILHADOS....22

2 A REVOLUÇÃO QUE FALTA: RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA(S), BRINCAR E GÊNERO....31
2.1 AS CRIANÇAS: SUJEITOS PROTAGONISTAS NA PRODUÇÃO DE CULTURAS DAS INFÂNCIAS....32
2.2 CRIANÇAS BRINCAM PORQUE EXISTEM E CRIANÇAS BRINCAM PARA EXISTIR!....46
2.3 NEM MENINO OU MENINA, APENAS CRIANÇAS! – O MARCADOR SOCIAL DE GÊNERO E SEUS ATRAVESSAMENTOS NA(S) INFÂNCIA(S)....53

3 VISUALIDADES NA EDUCAÇÃO: INTERFACES ENTRE O MARCADOR SOCIAL DE GÊNERO E AS MANIFESTAÇÕES DO BRINCAR....61
3.1 O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA CONSTITUTIVA DAS CRIANÇAS: PROCESSOS CRIATIVOS E EXPERIÊNCIAS....62
3.2 O BRINCAR NA CULTURA VISUAL: ENTRE ARTEFATOS CULTURAIS E VISUALIDADES....65
3.3 SÓ SE APRENDE NA ESCOLA? PEDAGOGIAS CULTURAIS E ATRAVESSAMENTOS COM BRINCAR E GÊNERO E EDUCAÇÃO....75

4 ELABORAÇÕES SOBRE A TELENOVELA: COMO PENSAMOS?....83

5 PROVOCANDO UM *CARROSSEL*....86
5.1 FLERTANDO....86
5.2 PERCEBENDO....91
5.2.1 Percebendo o todo....91
5.2.2 Percebendo as cenas....100
5.3 ESTRANHANDO....152
5.3.1 Foco de Afetação 1: Regimes Normativos de Gênero nas infâncias....152
5.3.2 Foco de Afetação 2: Transgressões e Subversões dos Binarismos por Meio do Brincar....152
5.4 DIALOGANDO....152
5.4.1 Foco de Afetação 1: Regimes Normativos de Gênero nas infâncias....154
5.4.2 Foco de Afetação 2: Transgressões e Subversões dos Binarismos por Meio do Brincar....166

6 CONSIDERAÇÕES EM CENA....182

5 REFERÊNCIAS....187

Deliro. Vozes me assombram;
Louco, desejo um canto
onde descansado das mágoas,
possa seguir adiante
buscando a profunda paz
de um doce encantamento;
Que as dores ocultem,
de mim as fazendo ausentes.
E que, eu, novo guerreiro,
vendo-as todas no porão,
tenha apenas por loucura:
a coragem de sonhar
e ousadia de amar...

(JORGE BICHUETTI)

1 SOBRE AS PESSOALIDADES DA ESCRITA E AS PRIMEIRAS INTENÇÕES

Meus filhos sempre gostaram muito de bichinhos e bonecos de pelúcia. Possuem vários de todos os tipos. Incluindo duas bonecas de pano, que eram minhas e foram morar no quarto deles quando nasceram. Um dia meu filho mais novo, com seus quatro anos, ia para a quadra do condomínio onde moramos para brincar com outras crianças. Estava segurando uma das bonecas. Ele me disse que queria levá-la para a quadra, mas não sabia se os meninos iriam rir. Ficou pensativo em pé diante a porta, pensando se levava ou não. Conversei com ele que as pessoas poderiam rir, porque muitos tinham aprendido que os brinquedos tinham separação entre meninos e meninas, mas ele sabia que isso não era verdade. Mesmo se alguém pudesse rir, ele poderia levar a boneca e seguir o seu desejo, ignorando ou respondendo a provocação da outra criança. Ele disse que eu estava certa, que gostava da boneca, mas que era melhor levar o macaco. Pegou o macaco de pelúcia e saiu. Ficamos eu e a boneca no sofá. Não consegui nem chorar.

(Minha experiência pessoal, Beatriz Girão Enes Carvalho, 2016)

Uma das minhas orientandas (...) levou um susto quando afirmei que não faço pesquisa. "Se você não faz pesquisa, para que estou aqui?", perguntou com a bonomia e o espanto esperáveis de quem fez milhares de quilômetros para de repente perceber que não iria encontrar o que tanto buscava. Sua honestidade não me deu muitas alternativas: "Queres que seja sincero, que lhe diga a verdade? Estás preparada para ouvi-la?" Como ela respondeu afirmativamente, não tive outra alternativa a não ser dizer o que pensava: "Para transformar tua vida." A resposta, impulsiva, quase espontânea revelou algo que, de fato, sinto profundamente: a impossibilidade de dissociar a universidade de seu fora, a vida do trabalho, o pensamento da existência. Pode soar um pouco pretencioso, mas, se a pesquisa não tem a ver com a vida que vivemos, então decididamente não faço e não quero fazer pesquisa.

(Sobre a escrita acadêmica, a política e a amizade, Walter Omar Kohan, 2016)

Ao longo dos anos de atuação na docência em Educação Superior, com as práticas em estágio na área da infância, tive o brincar como elemento fundamental de minhas discussões. Todavia, pensar a infância no singular é, no mínimo, problemático, pois, são diversas as vivências de crianças a depender de diferentes marcadores sociais, tais como: raça, classe, gênero, nacionalidade, religião, configuração familiar e/ou acesso à educação. Em muitos contextos, a própria ideia de infância sequer existiria. Segundo Marcia Cristina Argenti Perez e Letícia Oliveira da Silva (2020):

> Ainda que a infância seja entendida comumente pela sociedade, tendo em vista que trata-se de um fenômeno do qual todo indivíduo já passou e todos aqueles que nascerão irão experienciar, pouco se reflete sobre as especificidades dessa vivência, sendo um assunto ancorado ao senso comum, em que a sociedade considera compreender amplamente a infância, baseando-se nas experiências que já foram vivenciadas. Configura-se, portanto, um perigoso caminho em que as infâncias são uniformizadas, de tal forma que as especificidades de cada criança, seus contextos, histórias e sentimentos são invisibilizados e desconsiderados. (p. 2).

Em acordo com a nova sociologia da infância, a ideia de "as infâncias", para esta tese, parte dos Estudos Sociais da Infância. Minha posição parte da desnaturalização da criança e da infância a partir de leituras da produção intelectual de autoras como Anete Abramowicz e Andrea Braga Moruzzi (2010), Anete Abramowicz e Gabriela Guarniere de Campos Tebet (2019), Márcia Cristina Argenti Perez (2020). Apesar de partirem de diferentes considerações sobre os conceitos de infância e de criança, as problematizações por elas visibilizadas se entrelaçam com minhas vivências e instauram movimentos de contestação às normas sociais que tendem a produzir corpos que atendam às regulações binárias de gênero.

Os enfrentamentos se iniciaram na graduação em Terapia Ocupacional de 1998 a 2001 em um município de médio porte do interior do estado de Minas Gerais, município no qual atuo como docente na Educação Superior. Deparei-me com os enfrentamentos diários das crianças frente ao que é dito (e não dito) sobre o que podem ou não fazer nas ações do brincar. Os múltiplos olhares que lhes são direcionados por família, escola e outros adultos, se mesclam com o que pensam sobre si e seus pares.

Em 2011 e 2012 somam-se às experiências profissionais, a maternidade e seus atravessamentos. Nas experiências com a maternidade de dois meninos, senti a pressão social

que estava sendo estabelecida comigo e que viria a cair sobre eles. Antes mesmo dos seus nascimentos, as expectativas sociais se materializavam na pergunta: é menina ou menino? Pensei sobre as implicações desses "ditos" e seus efeitos em seus corpos, principalmente no que se refere ao brincar e comecei a visualizar de muito perto os impactos dos pressupostos de gênero. O Vitor e sua insegurança ao levar uma boneca para brincar com os amigos já demonstrava que ele sabia que existiam divisões para os brinquedos, e de alguma forma não era adequado ele mostrar às outras crianças o seu desejo.

A presente tese "nasceu" de minha prática profissional e pessoal com as crianças e suas relações com o brincar. Nas observações e vivências percebo que, muitas vezes, as crianças se privam de experiências e restringem seus processos lúdicos em virtude de muitos atravessamentos, dentre eles, as manifestações de gênero como, por exemplo, ao se expressarem por meio das brincadeiras e brinquedos que passam a ser considerados de menina ou de menino e não apenas de crianças.

A partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha "Saberes e Práticas Educativas", temática Relações de Gênero e Sexualidade na Escola, do encontro sensível com o professor Vagner[1] e ao ser apresentada ao coletivo potente do Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e me deparar com discussões sobre os Estudos de Gênero na área da Educação, as inquietações ganharam outra roupagem e um mundo se abriu com diversas possibilidades de novas indagações e caminhos. Assim a pesquisa fundiu-se à vida, afinal, como disse Walter Omar Kohan (2016), ela precisa ter relação com a vida que vivemos. Desenhamos[2] a pesquisa intencionando, a priori, olhar para o brincar das crianças no ambiente escolar e suas interfaces com as relações de gênero, tomando o conceito como categoria de análise sociocultural.

Segundo Joan Scott (1995) é preciso operar com o gênero para além da compreensão sobre o que é socialmente considerado como feminino ou masculino. Para a autora, o investimento possível com a categoria remete a exercitar teorizações que desvelem epistemes que produzem e sustentam a própria noção de existência de mulheres e homens, fêmeas e machos como domínios da natureza. A definição de gênero proposta por Scott (1995) nos

[1] Prof. Dr. Vagner Matias do Prado. Meu orientador nesta tese e nessa jornada pelos Estudos de Gênero.
[2] Embora até este trecho tenha utilizado a primeira pessoa do singular devido à articulação de minhas vivências, no decorrer do texto utilizarei a primeira pessoa do plural em um exercício de reconhecimento da polifonia que transpassa a redação.

remete a duas dimensões: 1) gênero é a produção cultural sobre as diferenças percebidas entre os sexos; 2) gênero é uma forma primária de nomear as relações de poder.

O gênero como categoria analítica prevê que não existiria um domínio pré-discursivo em que pudéssemos pensar em mulheres e homens. Nesse sentido, a expressão “diferenças percebidas”, utilizada pela autora, de certa maneira permite criticar que as diferenças entre os corpos não são naturais. Antes percebidas por meio das representações que são possibilitadas pelos regimes normativos que nomeiam, classificam, hierarquizam e subjugam alguns sujeitos em relação a outros. Nessa esteira, Judith Butler (2019) já alertava que não é possível conceber o sexo como uma dimensão da biologia. Para a autora, a noção de diferença sexual só é possível a partir de uma classificação de gênero. Em suas palavras "talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma". (Butler, 2019, p.25).

Metodologicamente, nos valeríamos de um estudo de inspiração etnográfica para estar com as crianças nesses momentos dentro da escola e conversar com elas sobre isso, potencializando a escuta para suas vozes. No entanto, o contexto de pandemia pela COVID-19[3], causada pelo vírus SARS-COv-2 e suas variantes, trouxe muitas perdas, o medo e a insegurança para todos os ambientes, impactando de maneira significativa a escola. As escolas tiveram que se reorganizar com o ensino virtual em 2020, híbrido em 2021 e, retomando suas atividades totalmente presenciais em 2022, com restrições de contato. Neste período, o brincar nos pátios escolares durante o recreio pareceram cerceados, impactando na espontaneidade das crianças frente aos cuidados sanitários e o medo da contaminação. A partir disto, como seria possível observarmos as explorações livres das crianças? Até quando seriam mantidas as restrições de contato, o uso obrigatório de máscaras e o atendimento aos protocolos para cuidado e preservação da vida, fundamentais nessa situação de pandemia, mas que, sugerimos, tolhem as ações livres das crianças? Com o contexto social redefinido pela pandemia, a inserção empírica em uma escola, para observação de crianças em seus momentos de brincar não foi possível. Tal fato fez necessária a redefinição do contexto da pesquisa e seu delineamento.

[3] Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou a COVID-19 como uma pandemia. Estimativas da OMS de maio de 2022, segundo site da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), apontam que o número total de mortes associadas direta ou indiretamente à pandemia da covid-19 no mundo foram de 14,9 milhões, no período de 01 de janeiro de 2020 a 31 de dezembro de 2021 (paho.org). No Brasil, segundo os dados divulgados pelo site Coronavírus Brasil (covid.saude.gov.br) do início da pandemia até fevereiro de 2024, no foram 38.338.153 de novos casos de covid-19, sendo 709.407 óbitos.

Assim, direcionamos os olhares investigativos para a pesquisa documental, tendo como objeto de estudo uma telenovela que retrata crianças em situação escolar, *Carrossel* (2012). Nessa esfera, intencionamos observar manifestações do brincar em interface com as relações de gênero na educação de crianças. Para tal, nos valemos de algumas cenas do referido artefato cultural, direcionado, predominantemente, para crianças.

A partir das considerações de Villa e Prado (2021), artefatos culturais podem ser considerados como tudo aquilo que a humanidade produz e que possui significado em uma determinada sociedade. Nesse sentido, pensamos sobre a Telenovela não apenas como um produto audiovisual ou um artefato cultural, mas sim como uma pedagogia cultural que produz representações e gera aprendizagens sobre regras, valores e normatizações socioculturais que cristalizam representações de gênero, sexualidade, raça e classe.

Entendemos que a possibilidade de as crianças acessarem esse conteúdo é muito grande, principalmente no contexto da pandemia, com a restrição das atividades fora de casa. Assistindo a alguns episódios desse artefato cultural, percebemos, em muitos episódios, representações de brincar e relações de gênero expressas.

O referido objeto de investigação foi produzido e pensado para o público infantil, tendo a maior parte do seu elenco formado por crianças (16 atores/atrizes crianças). O enredo se passa em uma escola de Ensino Fundamental e gira em torno da vida de crianças que cursam o 3º e 4º ano, suas famílias e, principalmente, da sua relação com a professora. Os acontecimentos se passam dentro e fora da escola com situações diversas. (Netflix, 2021; SBT, 2022).

A telenovela *Carrossel* (2012) foi um produto pensado para crianças em fase de escolarização no Ensino Fundamental, e, por isso, se torna interessante analisá-la à luz de referenciais teóricos dos Estudos Sociais da Infância e dos Estudos de Gênero. A partir do pressuposto de que esse material audiovisual atua como uma pedagogia cultural, caberia problematizar quais representações ele produz sobre as relações que podem ser estabelecidas com o brincar e os regimes normativos de gênero. Para tal, alguns questionamentos acompanharam a tessitura da tese: como as relações de gênero são expressas nas manifestações do brincar, na telenovela *Carrossel,* entre as crianças? Como se relacionam meninas e meninos nos momentos de brincadeiras? Como são retratados os comportamentos, vestimentas, brinquedos e outros objetos que acompanham meninas e meninos no contexto escolar? O quanto essa pedagogia cultural apresenta representações sobre o brincar em suas interfaces com os regimes normativos de gênero?

Para a perspectiva pós-estruturalista, conforme já destacado por Guacira Lopes Louro na década de 1990 (Louro, 2014), o objeto de investigação em tela traz sentidos e significados que impactam no processo de produção de subjetividades, ao (re)produzirem representações sobre expectativas esperadas para crianças a partir das relações entre gênero e o brincar. Com isso, compreendemos que a Telenovela *Carrossel* pode ser analisada como um instrumento capaz de reforçar ou subverter padrões de comportamentos esperados para crianças, em relação às questões de gênero, por meio do brincar.

O objetivo geral desta tese foi problematizar as manifestações do brincar, em suas interfaces com os regimes normativos de gênero, no que se refere às fissuras frente as expectativas socialmente esperadas para meninas e meninos expressas na telenovela *Carrossel*. Como objetivos específicos delimitamos: 1) mapear cenas que apresentem relações entre o brincar e os regimes normativos de gênero; 2) problematizar, nas cenas, transgressões e/ou subversões dos binarismos de gênero pelas crianças.

Este trabalho teve como foco a análise das Pedagogias Culturais produzidas pelo artefato em tela no que se refere às manifestações do brincar e os regimes normativos de gênero. De acordo com Ruth Sabat (2001, p. 14) podemos inferir que a Pedagogia Cultural é uma "pedagogia específica, composta por um repertório de significados que, por sua vez, constroem e constituem identidades culturais hegemônicas". Nela:

> [...] podemos observar como as relações de gênero estão sendo vistas por determinada sociedade, ou seja, quais os significados mais ligados às mulheres e aos homens, ou quais os significantes mais diretamente relacionados aos comportamentos masculinos e femininos desejados socialmente (Sabat, 2001, p. 14).

É importante destacar que operar conceitualmente com a noção de pedagogias culturais "tem sido o principal elo articulador das pesquisas que entrelaçam os Estudos Culturais e a Educação" (Camozzato, Viviane Castro; Carvalho, Rodrigo Saballa de Carvalho; Andrade, Paula Deporte, p. 10). Nesse sentido, são desdobramentos possíveis em pesquisas dentro da linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pois produzem saberes que impactam no processo de construção de subjetividades e, não raro, não ganham destaques para serem problematizadas nos currículos "ditos" formais.

1.1 A TELENOVELA CARROSSEL, INQUIETAÇÕES E CAMINHOS (METODOLÓGICOS) TRILHADOS

O objeto de estudo desta proposta de tese é a telenovela *Carrossel* (2012), representações do brincar e as relações de gênero expressas e sua interface com a educação de crianças. Carrossel é uma telenovela destinada principalmente ao público infantil, tendo um elenco principal composto por 16 atrizes e atores crianças. A trama se passa em uma escola de Ensino Fundamental e gira em torno da vida das crianças e, essencialmente, da sua relação com a professora. A novela *Carrossel* é uma adaptação de Íris Abravanel[4] da novela mexicana *Carrusel,* escrita por Valentín Pimstein[5] e produzida pela Televisa[6] e exibida pelo Canal de *las Estrellas* de 16 de janeiro de 1989 a 1 de junho de 1990, com 358 capítulos. Essa por sua vez, foi inspirada na telenovela argentina "Jacinta Pichimahuida, la Maestra que no se Olvida" de 1966, baseada no conto escrito por Abel Santa Cruz[7].

A versão mexicana fez muito sucesso no Brasil, teve seus direitos adquiridos pelo canal de TV aberta SBT, sendo exibida no Brasil com o nome de *Carrossel* de 20 de maio de 1991 a 21 de abril de 1992 com 289 capítulos. Essa novela gerou altos índices de audiência e virou febre entre o público infantil e juvenil da época. A partir de sua história e pelo sucesso que fez no Brasil, o SBT produziu uma adaptação brasileira. A Novela *Carrossel* foi ao ar em 2012 e 2013 no SBT e teve 310 episódios nessa primeira exibição.

A telenovela foi vendida para mais de 90 países e o SBT ainda investiu na produção de três obras derivadas: a série “Patrulha Salvadora”, exibida de 11 de janeiro de 2014 a 24 de janeiro de 2015 e os filmes “Carrossel: O Filme”, lançado em 2015 e “Carrossel 2: O Sumiço de Maria Joaquina”, lançado em 2016. Todos os três contavam com grande parte do elenco da novela. Outra produção com o apoio do SBT e da Televisa foi o teatro musical “Carrossel, o musical” nos palcos em 2017 com os personagens da novela, no entanto com outro elenco.

A telenovela teve três reexibições no SBT, no entanto a primeira delas foi em 2013 um mês após a primeira exibição, sendo retirada do ar após alguns dias por motivos de não audiência. As duas posteriores tiveram exibição completa, sendo a segunda de 16 de março de

[4] Íris Pássaro Abravanel, casada com Silvio Santos, dono do SBT, desde 1978, empresária e autora de novelas.
[5] Produtor de telenovelas chileno, radicado no México.
[6] A Televisa é uma corporação de Telecomunicações Mexicana.
[7] Escritor e roteirista argentino.

2015 a 13 de setembro de 2016 com 310 capítulos e a terceira de 6 de agosto de 2018 a 8 março de 2019 com 152 capítulos[8]. No site do SBT pode-se ter acesso a sinopse da novela.

> A novela tem início com a chegada de Helena à Escola Mundial para assumir o cargo de professora efetiva. Helena traz consigo toda sua jovialidade, o desejo de lecionar e a disposição de propiciar aos alunos uma boa formação. Ela é a primeira e a única a conquistar todas as crianças do terceiro ano, batendo de frente com as regras e exigências da impetuosa e rigorosa diretora do colégio, Sra. Olívia. Helena está sempre disposta a colaborar com todos, não só conquista a confiança dos alunos, como também acaba se envolvendo com os conflitos pessoais e familiares. Ela passa a ser, além de uma professora, uma grande amiga e conselheira.
> Helena encontra no velho Firmino, o zelador da escola, um fiel amigo. Os dois agem como conciliadores nos conflitos provocados pela autoritária Olívia, que não gosta da tolerância excessiva da professora com relação aos alunos. Firmino conhece todos os alunos e funcionários da escola e sabe lidar com cada um deles, até mesmo com Dona Matilde, a exagerada professora de música, que sempre sofre com as travessuras das crianças e está sempre estressada.
> Quando Helena fica doente, a professora Suzana chega para substituí-la e acaba cativando também o coração das crianças – Suzana quer o posto de Helena. A professora de música, Matilde, enlouquecida, deixa a escola e é substituída por Renê, que forma uma banda com os alunos do terceiro ano e tem um romance com Helena.
> A Escola Mundial é aberta para todos. Meninos e meninas de diferentes crenças e classes sociais são colocados na mesma sala de aula. A união e a igualdade são pregadas pela professora Helena, mas todos os alunos são tratados individualmente, caracterizando o jeito, a personalidade e as necessidades específicas de cada um. (SBT, 2022).

Atualmente a novela está em exibição na plataforma de *streaming* Netflix, desde julho de 2020, com 310 episódios (mesma organização de 2012/2013 e 2015/2016), os episódios variam de 27 a 42 minutos. A Netflix traz a seguinte sinopse:

> Na Escola Mundial, meninos e meninas de todas as crenças e classes sociais aprendem a viver com amizade, igualdade e respeito.
> *Carrossel* descreve o dia a dia das crianças, abordando os conflitos atuais e reais, enfatizando valores como amizade, igualdade e respeito. (Netflix, 2021).

Outro local possível para assistir à novela é o *YoutTube*. A novela *Carrossel* tem um canal oficial, chamado "*Carrossel*", inscrito desde 3 de fevereiro de 2015. O canal conta com

[8] A novela não sofreu alterações entre as suas versões, a diferença no número de capítulos de cada exibição se deve a uma reorganização de todo o conteúdo em capítulos com tempo de duração diferentes em cada uma das versões. Mas a novela foi sempre exibida na íntegra.

4,13 milhões de inscritos, 230 vídeos tendo 1.358.619.722 de visualizações[9]. O canal tem todos os 152 episódios da novela, seguindo a versão reexibida em 2018/2019. A novela também tem uma conta no *Facebook* com 3.500.000 de pessoas seguindo e com 3.335.069 curtidas[10].

A Telenovela também gerou produtos licenciados dirigidos ao público infantil e juvenil, sendo bonecas da marca Estrela, das/os personagens Maria Joaquina, Cirilo, Valéria e Carmem, mochilas, cadernos e *kits* escolares, produtos de beleza, ursinhos de pelúcia, jogos com os personagens, laptop *Carrossel* bilíngue e tem mais de sessenta atividades educativas, álbum de figurinhas e livros. A novela também gerou o livro "*Carrossel*: A Obra Oficial", que traz histórias, fotos e entrevistas, além de todo o processo de criação da novela infanto-juvenil. As crianças, retratadas na Telenovela, com seus atravessamentos e sempre consideradas no plural, serão as atrizes deste estudo.

Desvelamos algumas cenas da telenovela com o olhar dos Estudos do Gênero e dos Estudos Sociais da Infância, discutindo as relações de gênero nas manifestações do brincar ocorridas sob o olhar da pesquisadora e do pesquisador. Não temos a pretensão de generalizar, mas problematizar os achados que tenham relação com nosso objeto de estudo. Nesse sentido o percurso metodológico a ser seguido aponta para um estudo de abordagem qualitativa.

Essa definição tem relação com a intenção de buscar sentidos em discursos presentes no artefato cultural, objeto de análise para a tese. Para Antônio Carlos Gil

> (...) a pesquisa qualitativa enfatiza as qualidades de entidades e de processos que não são apresentadas em termos de quantidade, intensidade ou frequência. Ela enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, o relacionamento íntimo entre o pesquisador e o que é estudado, além das restrições situacionais que moldam a investigação. (Gil, 2021, p. 32).

Outro ponto importante é a função interpretativa da pesquisa qualitativa, não com dados matemáticos, mas frente as relações entre os fatos e/ou as pessoas no local em que acontecem, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em relação aos significados que lhes são atribuídos pelas pessoas. (Gil, 2021; Denzin; Lincoln, 2011). A presente pesquisa, sendo uma pesquisa qualitativa, pretende interpretar algumas cenas da Telenovela, compreendendo suas possibilidades de expressão frente ao público que as assiste. O que temos como preceitos: podem reforçar ou subverter padrões ancorados. Essa interpretação se vale do

[9] Número de inscritos e visualizações foram obtidos em 09/04/2024.
[10] Número de seguidores e número de curtidas foram obtidas em 09/04/2024.

olhar dessa pesquisadora e desse pesquisador, ancorados em pressupostos pós-estruturalistas. Norman Denzin e Yvonna Lincoln referem que

> Os pesquisadores qualitativos enfatizam a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado e as restrições situacionais que moldam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza carregada de valor da investigação. Eles buscam respostas para perguntas que enfatizam *como* a experiência social é criada e ganha significado. (Denzin; Lincoln, 2011, p. 14).

O olhar para a Telenovela vai além do que é mostrado em tela. As cenas trazem perspectivas que vão além do que é dito ou visto diretamente, mas que podem trazer significado. O "como" destacado na citação acima, corrobora com autores como Menga Ludke e Marli André (2022), Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (1998) que enfatizam o caráter essencialmente descritivo das pesquisas qualitativas. Qualquer dado de realidade é importante, qualquer elemento precisa ser considerado, por menor que seja. Fazer pesquisa qualitativa não é apenas contar sobre o que foi observado, mas investigar a forma como as pessoas compreendem suas ações cotidianas. O pesquisador ou pesquisadora são o principal instrumento da pesquisa, como referem Bogdan e Biklen (1998). Ele ou ela estabelece uma relação direta com os sujeitos e vai ao contexto para compreender como as falas, comportamentos e atos se dão *in loco*. O processo é fundamental e mais importante que o produto.

Pelo fato de termos como objeto de análise uma Telenovela, delineamos para realização do estudo, a pesquisa documental. Partimos da compreensão de Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos de Almeida e Joel Felipe Guindani (2009), que a pesquisa documental é vista como um procedimento que utiliza diversos métodos e técnicas com a intenção de apreender, compreender e analisar os mais variados tipos de documentos.

Segundo Antônio Carlos Gil (2021), documentos podem ser considerados como qualquer informação registrada em algum suporte, qualquer fonte de dados já existente, produzida pelo ser humano. O autor ainda pontua que considera como documentos qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2019) e Eduardo Brandão Lima Junior, Guilherme Saramago de Oliveira, Adriana Cristina Omena dos Santos, Guilherme Fernando Schnekenberg (2021) pontuam que o documento como fonte de pesquisa pode ser escrito ou não e compõe os mais variados tipos, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias, pôsteres, imagens, jornais, revistas, postagens e mídias sociais, entre outros. Uwe Flick (2013) aponta que as análises da

mídia, como filmes ou séries de TV, se valem para analisar a apresentação de alguns problemas e de como a sociedade lida com eles.

Nesse sentido os autores e autoras reforçam a nossa compreensão da Telenovela como sendo um tipo de documento possível de ser utilizado como objeto em pesquisas científicas. Um artefato cultural que dialoga com um público e apresenta uma linguagem.

O interesse do/a pesquisador/a, e as questões a serem investigadas, são fundamentais para escolha do documento. A Telenovela *Carrossel* (2012) apresenta o olhar centralizado nas crianças, em ambiente escolar e cotidiano. A escolha dessa Telenovela parte da possibilidade de compreensão desse artefato cultural que pode ser considerado como meio de reproduções ou subversões de representações estereotipadas sobre gênero, por meio do brincar.

Entendemos o caráter contemporâneo dessa produção, afinal, apesar de ter sido lançada em 2012, atualmente crianças, adolescentes e adultos ainda podem ter acesso a todos os capítulos da telenovela através de dois caminhos, tanto pela Plataforma de *Streaming Netflix* desde julho de 2020, quanto pelo *Youtube*, através do canal oficial *Carrossel*, inscrito desde 2015. A versão por nós analisada é a de 2015, e conta com 310 episódios e está disponível na Plataforma de *Streaming Netflix*.

Como proposta para análise das cenas utilizamos o conjunto de procedimentos proposto por João Paulo Baliscei (2018; 2019; 2020), denominado Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos – PROVOQUE. Segundo o autor esses procedimentos foram criados com o objetivo de "orientar as investigações visuais críticas e inventivas, identificando e desestabilizando estereótipos que insistem em validar algumas representações e desprezar outras". (Baliscei, 2020, p. 65). Assim, a ênfase do PROVOQUE é dada aos estereótipos[11]. Discutiremos melhor sobre esse conceito na Seção 3 dessa tese.

Os procedimentos coadunam com o nosso objeto de estudo, que é uma produção audiovisual, e poderá auxiliar no alcance dos nossos objetivos. Acreditamos que esses procedimentos são interessantes na análise das cenas da telenovela, na identificação de relações de gênero tipificadas ou que subvertam os padrões de gênero, expressas nas manifestações do brincar entre meninas e meninos.

[11] Baliscei (2020) adota no PROVOQUE o conceito de estereótipo baseado nas discussões dos Estudos Culturais, de autores como Tomaz Tadeu da Silva (2006) e Stuart Hall (2012). Baliscei aponta que, nessa perspectiva, o estereótipo "é criado para ser lido com rigor e para provocar fixações identitárias, segundo modelos restritos e superficiais". (BALISCEI, 2020, p. 68). É algo que anula diferenças, evidencia hierarquias, reduz a complexidade do outro, mantem a ordem social e simbólica que sempre privilegia a diferença entre o normal e o patológico, pervertido, inaceitável.

Segundo o autor, PROVOQUE é composto por cinco etapas que são: Flertando, Percebendo, Estranhando, Dialogando e Compartilhando, conforme descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – PROVOQUE: Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos

Etapas	Verbos/Ações	Síntese	Perguntas
Flertando	Buscar; Escolher; Reunir; Justificar;	1) Compor o *corpus* de análise; 2) Expor os critérios adotados para a seleção;	É interessante e necessário analisar quais imagens? Por quê?
Percebendo	Mostrar; Narrar; Analisar; Interpretar;	1) Apresentar visualmente e verbalmente as imagens selecionadas; 2) Chamar atenção para representações específicas, preparando-as para a análise;	Quais imagens foram selecionadas? Como elas são compostas? Que histórias contam?
Estranhando	Questionar; Incomodar(-se); Suspeitar; Denunciar;	1) Formular; e 2) lançar perguntas que problematizem os estereótipos oferecidos pelas/nas imagens;	A quem essas imagens (des)favorecem? Como representam a mim e ao/à outro/a?
Dialogando	Pesquisar; Desestabilizar; Comparar Relacionar;	1) Promover diálogos, por exemplo, com textos científicos e com outras imagens;	Como a produção científica analisa esse tema? Quais imagens são diferentes daquelas que compõem o *corpus* de análise?
Compartilhando	Divulgar; Oferecer; Trocar; Produzir.	1) Socializar as vivências proporcionadas pelo PROVOQUE	Como é possível divulgar os conhecimentos construídos no PROVOQUE?

Fonte: (Baliscei, 2019, p. 295).

A primeira etapa, *Flertando,* é a relação inicial estabelecida com as imagens visuais, aqui entendidas como o artefato cultural selecionado, a fotografia, o filme, a série e outros. É o primeiro contato por início descompromissado, de flerte, namoro com as imagens. Envolve a busca, com um aspecto mais subjetivo e pessoal, entre tantas possiblidades daquilo que mexe com a pesquisadora ou com o pesquisador.

Baliscei (2020) descreve Flertando como sendo composta por duas ações analíticas. A primeira, é a composição do *corpus* de análise, formada pela escolha de imagens que:

> a) excitem o debate e a exposição de opiniões; b) provoquem incômodos, desequilíbrios e estranhamentos; c) integrem a cultura visual, sendo, portanto, populares e acessíveis aos indivíduos; d) (re)produzam estereótipos; e) ou,

> ainda, que promovam questionamentos e desestabilizações das representações convencionais contidas nos estereótipos. (Baliscei, 2020, p. 72).

A segunda ação analítica caracteriza-se pela descrição dos critérios adotados nessa seleção. No nosso caso o artefato cultural, a Telenovela *Carrossel*, já foi selecionado. Dessa forma o autor pontua importante o relato sobre os motivos da escolha, e os contextos históricos, culturais e afetivos que a atravessaram. Fizemos isso ao descrever a Telenovela nos parágrafos acima. No caso das imagens selecionadas posteriormente, cabe a justificativa dos critérios de exclusão e de seleção que foram considerados para a nova composição do *corpus* de análise.

Nesse sentido, pensamos a princípio, para os critérios de inclusão, cenas que apresentam crianças na ação de brincar em interface com as relações de gênero. Ou seja, em situações nas quais ficaram mais evidentes as tipificações e expectativas esperadas socialmente para meninas e meninos, a partir dos binarismos de gênero (Scott, 1995; Louro, 2014), bem como as subversões.

As cenas podem conter ações entre pares ou entre crianças e adultos. Para tal, a cada cena consideramos as imagens cênicas, a trilha sonora, os diálogos e as expressões corporais das personagens. Os tempos de cada cena (início, fim e duração) foram registrados para título de caracterização.

A segunda etapa *Percebendo*, assim como a anterior, também se vale de duas ações analíticas distintas: a apresentação visual e a apresentação verbal, sem ordem específica de realização. Na apresentação visual deve-se chamar atenção de representações específicas das imagens selecionadas. O autor recomenda a utilização de mais de uma imagem, combinando-as ou confrontando-as. Para as imagens estáticas, a combinação oportuniza o debate, comparação, relação entre elas, evidenciando estereótipos que elas compartilham ou não. No nosso caso, que utilizamos uma imagem em movimento (telenovela), o autor pontua que a seleção de várias cenas pode favorecer os aspectos narrativos e a linearidade da história. Dessa forma organizamos visualmente as cenas selecionadas em recortes de quadros das cenas com legendas que trazem a fala das personagens.

Já na apresentação verbal das imagens a apresentação do *corpus* de análise pode ser feita com informações quanto à procedência das imagens, quanto às narrativas que elas sugerem e até mesmo mediante a sua descrição visual. Esse procedimento mostra-se importante não apenas pela descrição propriamente dita, mas como uma forma de atenção a detalhes que podem passar despercebidos e que tenham importância na discussão.

> Ações analíticas de Percebendo, não são somente descritivas, já que narram acontecimentos e caracterizações, destacando-os como se os preparassem para a análise. Assim, Percebendo favorece os exercícios de investigações visuais críticas e inventivas, pois, enquanto socializa as imagens selecionadas, descrevem-nas e orientam os olhares a perceber os elementos que serão problematizados e fundamentados nas próximas etapas do PROVOQUE. (Baliscei, 2020, p. 73-74).

A terceira etapa, *Estranhando* refere-se à formulação e o lançamento de perguntas que sejam capazes de problematizar os estereótipos oferecidos pelas imagens, no nosso caso, as relações de gênero tipificadas. A partir dessas perguntas, a pesquisadora e o pesquisador "podem "estranhar" os estereótipos reincidentes e suspeitar daquilo que é apresentado como natural ou como única possibilidade". (Baliscei, 2020, p. 75, destaques do autor). Assim, nos atentando também para as relações de gênero que subvertam os padrões heteronormativos, apresentadas nas imagens.

A quarta etapa *Dialogando*, propõe o exercício do novo olhar sobre o material selecionado, transformando e ampliando as formas de significar as imagens, respondendo aos questionamentos de *Estranhando*, pesquisando para fundamentação das investigações e por último confrontando os "estereótipos identificados nas imagens com teorias, conceitos, dados, livros, documentos, reportagens, artigos, dissertações, teses ou outras produções que versem sobre a temática e que possibilitem evidenciar as relações de poder que atravessam a produção visual". (Baliscei, 2020, p. 76). No nosso caso confrontamos as imagens com os estudos Sociais da Infância e Estudos de Gênero. Nessa etapa cabem processos que discutam o estereótipo ou que contribuíam para sua desestabilização, que possam caminhar para a subversão de padrões. As imagens de estereótipos podem se somar as imagens que produzam significados outros dos comumente estabelecidos. Confrontamos imagens da Telenovela que caminham nas duas direções.

A última etapa, *Compartilhando*, se refere a socialização das vivências proporcionadas pelo PROVOQUE, que podem acontecer "de diversas formas e, inclusive, repercutir outras ações, tais como produções artísticas, cursos e oficinas de análise de imagens, rodas de conversa, exposições das imagens investigadas, planos de aula, apresentações em eventos científicos, *slides*, portfólios de documentação e registro, cartazes e painéis coletivos, relatos de experiências, artigos e livros." (Baliscei, 2020, p. 78-79).

Nesse sentido, após apresentarmos as intenções, inquietações e caminhos a serem trilhados, apresentamos a organização desta Tese. O mesmo foi dividido em cinco capítulos,

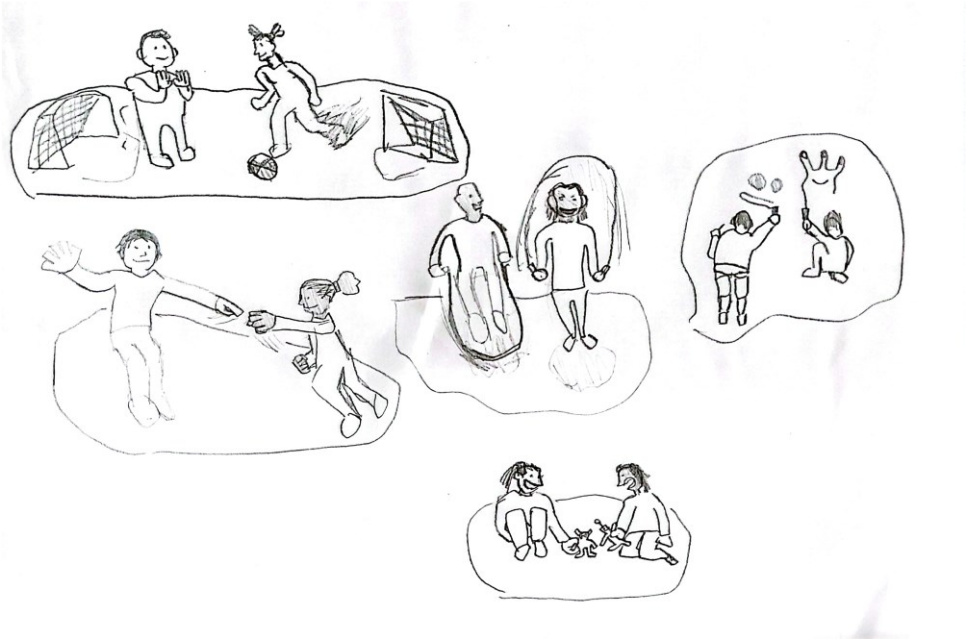
sendo a Seção 1 a parte já apresentada (*1 Sobre as pessoalidades da escrita e as primeiras intenções* e *1.1 A telenovela Carrossel, inquietações e caminhos trilhados*).

A Seção *2: Infância(s), brincar e gênero*, conta com três subcapítulos, dando espaço a cada um dos termos apresentados em seu título: infâncias, brincar e gênero. Nesta seção nos preocupamos em delimitar os conceitos e consequentes autores e autoras que utilizamos, apontando a perspectiva teórica deste trabalho. Discutiremos infâncias a partir da perspectiva dos Estudos Sociais da Infância, e do Pós-Estruturalismo, entendendo as infâncias como além de uma categoria geracional, mas um processo múltiplo, histórico e cultural. O brincar a partir de seu lugar como principal atividade das infâncias, produzido e produtor de cultura infantil. Traremos gênero na perspectiva dos Estudos de Gênero e do Pós-Estruturalismo.

A seção 3: *Visualidades na Educação: Interfaces Entre o Marcador Social de Gênero e as Manifestações do Brincar*, conta com três subseções e se preocupa com a delimitação teórico conceitual, dos conceitos relacionados às visualidades e sua interface com a Educação. Apresentamos nossos estudos sobre artefatos culturais visuais, seu papel enquanto Pedagogias Culturais e sua relação com o campo da Educação. Além disso, no capítulo apresentamos achados de trabalhos anteriores que se preocuparam em como as crianças são afetadas pelas visualidades, no que tange às relações de gênero, diretamente em seu principal processo de produção de conhecimento, que são as manifestações do brincar.

Na quarta seção: *Elaborações Sobre a Telenovela: Como Pensamos?* Apresenta a Telenovela e as personagens, a partir do nosso olhar. Nesse Capítulo apresentamos as análises da Telenovela, suas personagens e cenas escolhidas utilizando as cinco etapas do PROVOQUE: Flertando, Percebendo, Estranhando, Dialogando e Compartilhando. Ao final temos a lista de referenciais bibliográficos utilizados em todo o trabalho.

2 REVOLUÇÕES EM CURSO: RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIAS, BRINCAR E GÊNERO



(Felipe Girão Carvalho De Oliveira, 2022)

> *"Eu estou pela revolução que falta, que é esta revolução da criança. É isso que vai nos tirar deste mal-estar, dessa tristeza generalizada que a gente vê nas pessoas, essa falta de alegria que a gente está vivendo."*
>
> *(Lydia Hortelio, Tarja Branca, 2014)*

Esta seção trata das crianças e infâncias; brincar e gênero. Cada tema ganhará uma subseção para tratarmos os assuntos de forma mais abrangente. A subseção 2.1, nomeada *As crianças: sujeitos protagonistas na produção de culturas das infâncias*, discorre sobre autoras/es da área dos Estudos Sociais da Infância que tratam do sujeito em sua complexidade e pluralidade; entendendo-o tão múltiplo, que torna-se impossível pensarmos o termo no singular: não existe a criança e sim crianças mergulhadas em diferentes infâncias.

A subseção 2.2 intitulada *Crianças brincam porque existem, crianças brincam para existir* trata especificamente do brincar, suas manifestações e sua relação com a cultura das infâncias. Nela pensamos o brincar através do olhar das autoras/es dos Estudos Sociais da Infância com ênfase na Sociologia, Filosofia e Antropologia, tendo o brincar como principal atividade das infâncias, produto e produtor de cultura.

Na subseção 2.3 *Nem menino ou menina, apenas crianças! – o marcador social de gênero e seus atravessamentos nas infâncias,* pensamos sobre gênero e suas relações com as infâncias. Gênero aqui visto através da lente de autoras como Judith Butler e Guacira Lopes Louro. Partimos das seguintes indagações: que atravessamentos são percebidos frente ao brincar das crianças sob o escrutínio do que deveriam performar enquanto meninas ou meninos? Que subversões as crianças produzem frente aos regimes normativos de gênero? Como negociam as representações sobre ser menina e menino durante o ato de brincar?

2.1 AS CRIANÇAS: SUJEITOS PROTAGONISTAS NA PRODUÇÃO DE CULTURAS DAS INFÂNCIAS

> *Para começar, a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo que a "criança deveria ser" ou "ter" é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como "a criança precisa", "ela deve", "seria oportuno que", "vamos nos engajar em que", até o irônico "vamos torcer para". No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira.*
>
> (Mary Del Priore, 2010, n.p.)

Nesta seção refletimos sobre a visibilidade da infância. Os estudos de Philippe Airès (1986) sobre a infância e as crianças, mesmo sob críticas acerca do método empregado que focou em famílias nobres e abastadas, desconsiderando a classe proletariada, de certa maneira, descortinaram ideias provocativas no percurso dos Estudos Sociais da Infância e nas discussões sobre seus direitos. O autor resume seu trabalho em duas teses. A primeira, seria a ausência do sentimento de infância na Idade Média. A criança só era reconhecida como criança quando

muito nova, em uma fase que Airès destaca como *paparicação*. Nessa fase a criança era engraçadinha e servia para divertir os adultos, como um animalzinho filhote que inspirava cuidados de sobrevivência. Quando ultrapassava essa fase, superando a mortalidade infantil, transformava-se imediatamente em um mini adulto.

Na segunda tese, o autor aponta para o surgimento de um sentimento de infância e, a partir dele, a criança passa a ser vista como um ser que precisa de cuidados, seja pelos perigos que vai enfrentar ou pelos perigos que representa se não for cuidada. Assim, reflete que a infância, ao passar a ser reconhecida socialmente, torna-se invisível, pois, até então as crianças não eram separadas dos adultos e podiam estar em todos os espaços, seja no ambiente doméstico ou do trabalho. A partir deste reconhecimento, as crianças somem do convívio com os adultos e surgem duas abordagens importantes: o modelo de família nuclear e a escola como local disciplinador da infância. Anteriormente imersas nas manufaturas pré-industriais, passaram a frequentar as escolas. A educação passa a ser papel da escola e não mais dos adultos de convívio da criança e isso somente acontece porque a família se torna um lugar de afeição. A família passa a ser o local de convívio da criança, sendo agora o centro de atenção, pois, os adultos, pai, mãe e outros querem cuidar e acompanhar os estudos da criança que passa a ser insubstituível.

Frente ao panorama, no que se refere às discussões sobre infância em território nacional, em entrevista com Sonia Kramer, Anelise Monteiro do Nascimento, Nazareth Salutto e Silvia Néli Falcão Barbosa (2020) questionam sobre quais destaques a autora daria ao percurso histórico dos estudos das infâncias no Brasil nas últimas décadas. Apontam que discussões sobre a "Sociologia da Infância"[12] chegaram ao Brasil nos anos 2000, marcando o debate sobre a dimensão sociológica da infância.

> Constituiu-se, nesse percurso, o reconhecimento de quem é essa criança e de que infância estamos falando, o que colabora para o tema das políticas. Nas políticas, destacaria o reconhecimento dos direitos das crianças e da infância. Isso é algo extremamente importante que, de fato, advém das pesquisas, o reconhecimento das crianças como atores sociais, pessoas, como gosto de chamar, que têm direitos. Essa criança que é um sujeito de conhecimento também é um sujeito social, cidadão, cidadã ou, como eu um dia chamei, uma pessoa pequena, uma cidadã de pouca idade; do direito humano, ou seja, o direito à vida, o direito social e o direito político, o que é uma discussão pouco feita entre nós, na qual não avançamos tanto, e a gente sempre continua falando da criança protagonista, mas até que ponto, em que termos? Falar

[12] Cabe destacar que, como sinalizado na escrita desta tese, adotamos o conceito de Estudos Sociais da Infância por compreender que a Sociologia da Infância, Filosofia e Antropologia da Infância estão nele presentes.

> sobre direitos das crianças é dizer dos nossos deveres, da nossa responsabilidade social diante das crianças. Então, esse percurso tem a ver com aquilo que é preciso que se faça com as crianças, e quem deve fazer somos nós, adultos. Nesse sentido, o papel do adulto é impactado. (Kramer, Nascimento, Salutto, Barbosa, 2020, p. 779).

O que os Estudos Sociais da Infância discutem é que na verdade as infâncias se constitui não pela ausência, mas pela presença de características que são comuns a todas as crianças. A discussão proposta atualmente compreende a criança como ser social, cidadã e detentora de direitos. Abramowicz e Moruzzi (2016) referem que apesar da origem dispersa desses estudos, pode-se compreender que todos surgiram a partir de reflexões postas pelos direitos das crianças, em especial pelos direitos de proteção, provisão[13] e de participação.

No entanto, a voz de luta não é delas e pouco se pergunta sobre o que pensam das propostas, expectativas ou idealizações dos adultos sobre elas. A sua voz ainda é pseudo escutada, através do que dizem os adultos sobre elas, que na verdade quer dizer mais sobre eles do que sobre as próprias crianças. (Perez; Silva, 2020).

As tirinhas da Mafalda são uma forma de utilizar a ironia como questionamento sobre, entre outras questões sociais, o papel das crianças e o lugar das infâncias.

Figura 1 – Tirinha da Mafalda de Joaquin Salvador Lavado (Quino)



Fonte: Disponível em: https://www.zinecultural.com/blog/melhores-tirinhas-da-mafalda Acesso em 08 set. 2022

As leituras como arcabouço e a tirinha como ilustração, nos levam a perceber que apesar dos avanços nas discussões teóricas e legais, a infância ainda permanece em *status* de senso comum. Adultos, por terem vivenciado a infância, consideram-se porta vozes dessa "fase", delegando as crianças apenas o papel de obedecer. As especificidades são negligenciadas e

[13] Provisão se refere ao ato de prover, abastecer, fornecer, dar provimento. Nesse sentido de ofertar a criança alimentação, roupas e outros itens necessários a sobrevivência.

história, contexto e sentimentos desconsiderados e invisibilizados. Perez e Silva, (2020) tecem uma discussão com autores como Corsaro (2011) e Sarmento (2007) e reforçam que não sabemos o que esperar dos impactos desses processos hierárquicos que opõem adultos X crianças.

> Se, agora, dirigimos nosso olhar ao mundo que é dado às crianças, o que vemos? Falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte. Observando o cotidiano no trabalho, na política, nas relações familiares, vemos falta de diálogo e de escuta do outro. Com frequência falo desta minha perplexidade e assombro diante da exclusão, da discriminação e da eliminação. Pois, apesar do avanço e aparente progresso tecnológico, a humanidade não conseguiu superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida – sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual – na origem dos genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença. (Kramer, 2000, p. 6).

Em aspectos gerais, pouco se falava da criança no Brasil até o século XIX, ela não fazia parte da economia, nem estava presente nas discussões políticas. Mas existiam diferenças nas infâncias que eram marcadas pela classe e raça.

Julita Scarano (2010) refere que no Século XIX, no Brasil, até os sete anos as crianças negras podiam frequentar livremente os espaços da Casa Grande. Eram vistas como crianças e brincavam com as outras, em certo pé de "igualdade desigual". O que as assemelhava era a idade cronológica. No entanto as desigualdades sociais eram também nítidas.

Vejamos a pintura *Família de Fazendeiros* do pintor alemão Johann Moritz Rugendas (1822) [14].

[14] Pintor alemão que esteve em duas expedições no Brasil de 1822-1825 e 1845-1846, com o objetivo de documentar o continente americano. Retratou principalmente paisagens, pessoas e seus costumes no século XIX, inclusive crianças brancas e negras. Foi importante para a iconografia brasileira. Fonte: https://web.archive.org/web/20141102182200/http://www.sampa.art.br/biografias/johannmoritz/ Acesso em 08 set. 2022.

Figura 2 – Quadro Família de Fazendeiros de Johann Moritz Rugendas (1822)



Fonte: Disponível em: https://www.reddit.com/r/brasil/comments/8giy4s/fam%C3%ADlia_de_fazendeiros_ilustra%C3%A7%C3%A3o_de_johann/ Acesso em 08 set. 2022.

Ao analisarmos essa pintura percebemos crianças brancas e negras brincando. As crianças negras, escravizadas com vestimentas diferenciadas das usadas pelas crianças brancas, estão a cuidar e entreter as outras. Ambas brincando no chão da sala, entre os adultos, mas, nitidamente ocupando espaços sociais diferenciados.

> As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos. (Scarano, 2010, p. 101)

O cotidiano das crianças livres tinha suas particularidades, assim como entre essas, o das crianças da elite também tinha. No entanto, Mary Del Priore (2010) aponta que, existia uma mentalidade coletiva sobre a infância. O tempo de infância era mais como uma esperança do que um tempo atual. A infância era vista como um momento de transição, sem personalidade. A autora refere, que a partir da lógica de Galeno, citado em manuais de medicina entre os séculos XVI e XVIII, a infância era entendida dividida em três momentos variando segundo a condição social de pais e filhos.

> O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam

> a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou, ainda aprendiam algum ofício, tornando-se "aprendizes". (Del Priore, 2010, p. 77).

Todas as crianças eram batizadas, a partir disso passavam mesmo a existir. No entanto era como se fosse um tempo de espera, para ganharem força física e irem realizando trabalhos como os adultos. Não existiam trabalhos específicos designados as crianças, após os sete anos já eram consideradas aptas para todas as atividades laborais. No entanto as diferenças de classe, assim como nos dias atuais, marcavam o que se esperava dessa criança. Assim como trouxe Ariès, a escola e família se tornavam instituições disciplinadoras da infância, mas de família mais abastadas, às crianças escravizadas e às crianças pobres restava o trabalho, primeiro nas lavouras e posteriormente nas fábricas.

A concepção de infâncias se modifica ao ser atravessada pela história, pelo social e pela cultura. Na contemporaneidade temos novas concepções de infância, no entanto atravessadas por questões de gênero, classe e raça.

> A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (Sarmento, 2005a, p. 365-366).

Ficamos ainda com a visão contemporânea da infância, segundo Sônia Kramer (2000). Para a autora

> As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com

> elas. (Kramer, 2000, p. 5).

Entretanto, não podemos ignorar as reiterações que produzem sujeitos por intermédio da performatização estilizada do gênero. Luzinete Simões Minella (2006) cuja pesquisa analisou algumas das principais contribuições sobre a infância produzidas no âmbito da História Social e da Sociologia Histórica no Brasil, encontrou que

> ao se referirem aos papéis, espaços e atribuições de meninos e meninas, independentemente da classe, da etnia, e até mesmo do período analisado, boa parte dos registros históricos, remetem a uma associação, às vezes não muito clara, do masculino à esfera pública e do feminino à esfera privada, sugerindo que esse cotidiano revela a rigidez das regras do comportamento, inclusive no âmbito dos jogos e brincadeiras. (Minella, 2006, p. 325).

O estudo de Viviane Drumond e Cleidiane Cardoso da Silva (2018) em uma escola municipal de Educação Infantil de um município do interior do Tocantins, apontou o brincar como importante fonte de subversão às normas de gênero por parte das crianças. Através de pesquisa de campo, de cunho etnográfico com crianças de quatro e cinco anos, sendo 18 meninas e 12 meninos e duas professoras, foram realizadas observações do cotidiano e das relações entre professoras e crianças e entre as crianças. As observações realizadas foram registradas de forma descritiva em caderno de campo.

As autoras descrevem que as professoras em sua relação com as crianças, reforçam os estereótipos de gênero nos momentos de brincadeiras, incentivando as meninas a brincarem de bonecas com outras meninas e os meninos brincarem de carrinho ou bola. As professoras questionam as crianças que demonstram preferências de brinquedos diferentes do esperado, como uma menina que não leva boneca para a escola e sim uma bola. Outro fato é a repreensão de uma menina que brincava de correr com os meninos, enquanto a turma das meninas estava sentada brincando de bonecas. Em contrapartida, o estudo também mostrou, que as crianças encontravam espaço para a transgressão nos momentos de brincadeira, ultrapassando as fronteiras do gênero impostas. Observaram meninas abandonando bonecas para brincar com os meninos no tanque de areia e ao retornarem depois de um tempo para as bonecas, um menino as acompanha. No parque meninas e meninos brincam juntos das mesmas brincadeiras, sem qualquer divisão. (Drumond; Silva, 2018).

Qvortrup (2010) aponta a geração como sendo a categoria social estruturante da infância. Para Sarmento (2005a) geração é assumida como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e económicos da

sociedade. Entendemos que a categoria geração independe dos processos singulares das crianças, mas relaciona aquilo que as crianças têm em comum, como os direitos que são garantidos, a não participação política, por exemplo. A infância não deixa de ser infância se uma criança sai da categoria, mas isso não significa que a infância seja estanque. Ela se modifica ao longo da história ao mesmo tempo em que permanece enquanto categoria de análise social, nesse sentido existe mudança e existe continuidade. (Qvortrup, 2010).

Nesse ponto pensamos sobre as pluralidades e singularidades da infância, aquilo que é comum e aproxima as crianças (idade) e aquilo que difere, como os marcadores sociais de classe e gênero, por exemplo. Autores como James (2010) e Qvortrup (2010; 2014) apontam para um grande risco de se perder a pluralidade, ou aquilo que estrutura a infância como categoria social e segmentar em inúmeros pedaços, como se falassem por si. Nesse sentido James (2010) discute também os termos criança e crianças, entendendo que os atores sociais precisam ser considerados, mas não podem ser entendidos como sinônimos. Infância é uma categorial na estrutura social, as crianças são agentes sociais, produtoras de cultura da infância. Assim o autor propõe o uso do termo infância no singular e crianças no plural.

Perez e Silva (2020) fazem apontamentos distintos. Insistem no uso do "s" em infância, entendendo que a compreensão da multiplicidade de infâncias permite o reconhecimento de todas as crianças como sujeitos sensíveis, diversos, agentes de si. Possibilitar que existam, mais do que sobrevivam, é destinar as crianças a possibilidade de serem enxergadas em suas especificidades. A despeito da visão do adulto o que as crianças podem tencionar. (Perez; Silva, 2020).

Na verdade, os autores e autoras apresentados neste trabalho não divergem em termos de compreensão histórica da infância e das crianças, mas se colocam em lados opostos no que tange o foco nas singularidades ou nas pluralidades. Isso não interfere no uso que fazemos deles.

Tomamos a noção de infância como proposta por James (2010) e Qvortrup (2010; 2014), mas entendendo que "a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem". (Sarmento, 2005b, p. 27). Mesmo assim, optamos pelo termo infância no plural, infâncias, como uma forma de enfatizar a importância dos marcadores sociais e de priorizar os processos múltiplos, mas também como reforço da infância como categorial estrutural social. O termo criança será utilizado sempre no plural, favorecendo a compreensão delas enquanto atores sociais diversos e singulares.

Segundo Perez (2020) a invisibilidade na infância decorre de um processo histórico a

partir de construções conceituais que partem de uma visão adultocêntrica, que tende a idealizar, superficializar e singularizar as infâncias em infância única. Apesar das inúmeras transformações do conceito de infância ao longo da história, a infância ganhou espaço como fase legítima e certa visibilidade, no entanto, o potencial idealizador de considerar uma projeção para as crianças no futuro, compromete e descaracteriza a concepção de infância contemporânea. (Perez; Silva, 2020). Como exemplo, é possível pensar o que foi delimitado a meninos e meninas pela idealização adultocêntrica que atribui cenários estanques e similares a diferenciadas realidades e subjetividades. (Perez; Silva, 2020).

A propaganda "O certo é o certo" (Globo; Mixer, 2021) criada pela Globo e aprovada pelo Conselho Diretor da Associação Brasileira de TV por Assinatura (ABTA), utilizou crianças com o intuito de falar sobre a pirataria de televisão por assinatura. A propaganda compara baixar filmes em *sites* piratas com jogar lixo no chão ou comprar tênis falsificado.

Figura 3 – Propaganda sobre pirataria em TVs por assinatura, utilizando crianças.



Fonte: Disponível em https://youtu.be/kNKWhBq8J3A Acesso em: 10 set. 2022. Montagem e legenda nossa.

Como é possível ver nos diálogos o comportamento considerado incorreto e ilegal é atribuído a comportamento de criança. Nas falas: *Parece criança! Vê se cresce!* Reforça a imagem da criança como ser que precisa ser moldado pelos adultos, que seu comportamento é passível de correção. A criança, mais uma vez, considerada como uma ausência e não como ser em completude.

Contrapondo-se a essa mídia, os estudos de Sarmento (2005) e Corsaro (2011) nos

fazem compreender que as crianças, dentro das muitas infâncias reproduzem, processos da cultura dos adultos, mas também produzem seus próprios processos a partir de uma postura ativa e protagonista, interpretando o mundo que veem de forma singular, inventiva e criativa. A esse processo de produção de cultura a partir das relações com os adultos e entre pares, Sarmento e Corsaro chamam de culturas da infância ou culturas das crianças.

No caso da propaganda em análise, esse protagonismo parece ser ignorado, utilizando crianças para falar sobre si mesmas de um jeito pejorativo e despotencializante. A noção de "infantilização" que transpassa o material insinua certo desprestígio e incapacidade de reflexão, "marcando" socialmente a infância como dimensão que precisa de correção. Atribuir às crianças comportamentos considerados "incorretos" reforça ignorar as infâncias como fase do agora e não projeto de futuro.

Sarmento (2005; 2007) aponta que a infância sempre foi marcada pelo aspecto de negatividade. Pelo que não é, pelo que não tem, exprimindo-se na idade de menoridade, aquela que não se defende, não pensa adequadamente e não tem valores. Marcia Cristina Argenti Perez e Leticia Oliveira da Silva (2020) corroboram Sarmento, referindo que a história das infâncias brasileiras tem se mostrado reconhecidamente sinalizada pelas ausências, o que não foi visto ou reconhecido, quais singularidades foram negligenciadas. Tempos e espaços desconsiderados das infâncias, o que remeteu a uma infância única e singular, mas que de forma alguma corresponde à realidade brasileira.

Sarmento (2005; 2007) e Corsaro (2011) problematizam a ideia de infância como um ser em devir[15] que existe apenas enquanto processo a desenvolver-se como adulto.

> Expressões coloquiais como 'crianças são o futuro da sociedade', 'crianças são a próxima geração' e 'crianças são nosso mais precioso recurso' são uma tendência que as priva de uma existência como seres humanos em prol de um imaginário que as têm como devires humanos e, dessa forma, salienta a ideia de que não são contemporâneas autênticas dos adultos. (Qvortrup, 2014, p. 32).

Os autores entendem que dessa forma anula-se a sua complexidade social, dando-lhe um lugar marginalizado e subalternizado nas discussões. Perez e Silva (2020) referem que a criança brasileira ainda é a criança do futuro, um vir a ser e não quem ela é.

[15] O termo devir é utilizado por autores como Sarmento (2005), Prout (2010), James (2010), Qvortrup (2014) nos estudos da Sociologia da Infância. Significa vir a ser, trazendo a ideia de visão da criança como ser que será um adulto no futuro, não sendo nada agora mais do que essa construção da idade adulta.

> (...) a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo que a "criança deveria ser" ou "ter" é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como "a criança precisa", "ela deve", "seria oportuno que", "vamos nos engajar em que", até o irônico "vamos torcer para". No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira. (Del Priori, p. 7).

Corsaro (2011) tenciona sobre os impactos dessa falsa visibilidade, que na verdade caracteriza-se como um treinamento para adultos produtivos e competentes. A criança, em si, parece importar muito menos do que o que se espera dela no futuro. Nesse sentido, Anete Abramowicz e Andrea Braga Moruzzi, (2016) apontam que as instituições surgem como uma forma de moldar a criança para o mundo dos adultos. A criança precisa ser cuidada, ensinada, treinada a ser um bom adulto, a ser produtiva.

Sarmento (2005), James (2010), Qvotrup (2014) apresentam a sua compreensão de infância como uma categoria social do tipo geracional própria, com seus fatores de homogeneidade, no entanto sem uma concepção uniformizadora da infância, considerando as diferenças e desigualdades que a atravessam. Entendemos assim que a infância tem suas particularidades, podendo servir como parâmetro para discussão de políticas e práticas que as atendam, tanto de maneira geral quanto específica. Ou seja, isso impele pensarmos nas infâncias no plural, ou seja, transpassadas por marcadores sociais de diferenças como raça, deficiência, gênero, sexualidade, região, classe social etc.

Figura 4 – Tirinha Armandinho de Alexandre Beck



Fonte: Disponível em: https://revistatrip.uol.com.br/trip/o-pai-do-armandinho-o-menino-de-cabelo-azul-que-reflete-sobre-arte-a-politica-e-direitos-humanos Acesso em 08 set. 2022.

Como podemos observar na tirinha de Alexandre Beck, Armandinho, Camilo e Fê são

crianças, pela forma como se comportam, por características relacionadas à idade cronológica e de desenvolvimento, pelos interesses, mas também se diferem entre si por questões como gênero, raça e classe. Esses marcadores produzem impactos nos seus comportamentos e representações.

A infância é um processo sócio-histórico e cultural, com diversos atravessamentos, sendo que é vista como construto social, como processo que se modifica histórica e culturalmente. Continuamente atualizado nas interações das crianças entre pares e das crianças com os adultos. Fabiana de Oliveira e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet referem que

> (...) as crianças devem ser entendidas como atores ou sujeitos sociais que interagem com o mundo, com as coisas, com as palavras, com a arte, etc. Dessa forma, produzem culturas a partir da sua singularidade e na relação com o adulto, e com aquilo que podemos chamar de "o fora" (entendido como aquilo que está fora da criança, o exterior). (Oliveira; Tebet, 2010, p. 39).

As discussões sobre infâncias no âmbito dos Estudos Sociais da Infância têm tomado principalmente dois caminhos, no sentido de compreender as singularidades da infâncias ou das infâncias e no sentido de compreender a similaridade da infâncias como categoria geracional. Sarmento (2005), James (2010), Prout (2010), Qvortrup (2010; 2014), Abramowicz e Moruzzi (2010) entendem a necessidade de definir elementos que sejam similares a todas as crianças, a chamada infâncias. A infâncias quando visibilizada e segregada do mundo adulto assumiu características próprias, que a tornaram algo diferente da idade adulta.

As culturas da infância exprimem a cultura social, mas de forma diferente da cultura adulta, conseguindo veicular formas diferentes de representação e simbolização do mundo. (Sarmento, 2004). Em diálogo com Sarmento poderíamos pensar em diferentes dimensões que atravessam a infância como, por exemplo, as relações entre raça, etnia, categoria geracional, gênero, sexualidade, deficiência, dentre outros. Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) apontam como sendo interseccionalidade a investigação das relações de poder entre as diversas dimensões, possibilitando explicar e compreender as complexidades do mundo, das pessoas e das experiências humanas. É uma importante ferramenta analítica compreendendo como as categorias se inter-relacionam e se moldam mutuamente, fundamental análise para a compreensão dos processos lúdicos nas diversas infâncias brasileiras.

Sarmento (2004) apresenta quatro eixos estruturadores da cultura das infâncias: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interatividade diz respeito ao contato das crianças com diferentes realidades, através

das interações que realiza com sua família, as relações escolares, comunitárias e sociais, mas principalmente na relação entre os pares. Corsaro (2011) define cultura de pares como sendo "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças". (Corsaro, 2011, p. 151). Nesse sentido as crianças aprendem umas com as outras e ensinam ao mesmo tempo, sejam com as da mesma idade ou com as mais velhas. É com os pares que aprendem a existir no mundo e a se compreenderem como seres.

A ludicidade refere-se ao brincar como expressão significativa do ser humano e em especial da infância. Assim, temos que as crianças brincam porque existem, sem distinção do que é sério e do que é não sério, como o adulto que divide lazer e trabalho. A criança se entrega ao brincar pelo prazer dessa ação e existe por causa dela, nesse sentido o ser criança ao brincar propõe, capta, reinventa e significa e ressignifica o mundo.

A fantasia do real é a capacidade da criança de transpor o real imediato e reconstruir situações através do imaginário, valendo-se da não literalidade, ou seja, a criança não necessariamente reproduz a realidade, ela a recria em seu ato de brincar. A não literalidade se demonstra como elemento central na sua capacidade de resistência. Nesse sentido não compreendemos a criança unicamente como reprodutora das representações sociais, mas também como um agente que negocia possibilidades a partir do imaginário de se constituir enquanto ser.

A reiteração corresponde a não linearidade temporal, a criança inventa os próprios fluxos de tempo, com continuidades quase infinitas ou rupturas abruptas. Entendemos que a criança recria e refaz os processos de brincar à medida que se relaciona com seus pares, criando regras que podem prolongar ou interromper as situações. Nas situações de brincar o tempo é fluido, não é cronológico, o tempo é da criança, ela para quando quer, continua quando tem vontade.

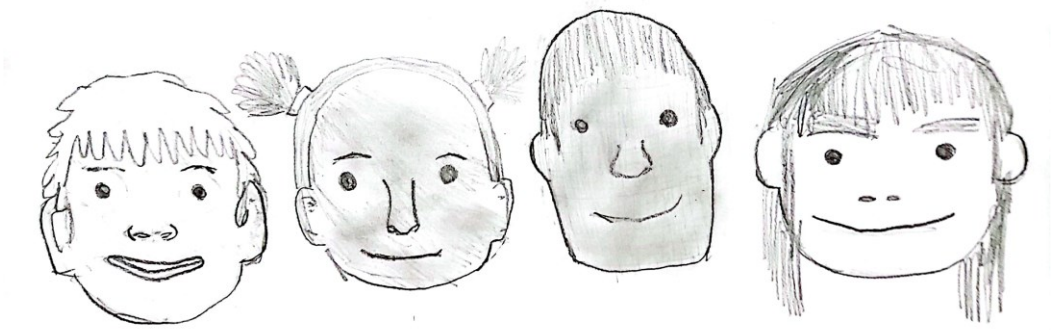
A esse respeito, Sarmento (2005a) aponta que, por um lado, a separação da infância do mundo dos adultos permitiu a criação de medidas de proteção em relação à vida da criança, garantindo sua defesa e condições que contribuem para sua segurança, sendo possível pensar em políticas públicas voltadas à família. Esse pensamento permite problematizar a realidade das condições materiais em que as crianças estão inseridas para que sejam garantidas suas necessidades e direitos. Em contrapartida se estabelecem condições paternalistas de dependência, minimizando o potencial infantil e maximizando a assimetria de poderes

intergeracionais. Tal fato deixa a criança sob os cuidados dos adultos, mas também sob o controle e o poder deles. (Sarmento, 2005a).

Ao rever minhas experiências como mãe, pesquisadora e professora, algumas falas sempre me chamaram a atenção quando em reunião de pais na escola, ou nos grupos de "mães" no *Whatsapp*, visto que meus dois filhos se encontram em fase de escolarização no Ensino Fundamental. Ora tem-se que o professor precisa se esforçar para que as crianças aprendam, que cada uma tem a sua forma e, se têm dificuldades, precisa ser dado tempo para pensar, para aprender. Em outros momentos, surgem as conversas sobre "aquela criança" que conversa muito, atrapalha a sala de aula e o absurdo que é o professor não ter *domínio de sala.* Penso que estamos mergulhados ainda no pensamento da infância como algo a ser cuidado e controlado. Essa experiência parece materializar o argumento de Sarmento em relação ao paradoxo entre direitos das crianças e paternalismo/tutela da criança pelo adulto.

Dessa forma entendemos que a criança do século XXI é diversa, singular e plural. Assim como a representação de crianças do desenho de Felipe, meu filho mais velho.

Figura 5 – Desenhando crianças. Felipe



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora, 2022.

As crianças diferem nas suas características físicas, como formato dos narizes, textura dos cabelos, tons de pele, tamanho das bocas e podemos dizer que isso nos transporta a pensar sobre todas as outras características que não são visíveis, mas que compõem a pluralidade infantil. Precisamos pensar na categoria infâncias como forma de fortalecimento de direitos e proteção, mas que tomemos cuidado com o risco de anular a potência e a voz das crianças. A(s) infâncias precisam ser defendidas enquanto "categoria de análise social", mas o pensar sobre as infâncias, no plural é fundamental, para garantir a existência de todas as crianças como cidadãs.

Partimos, então, para discutir o brincar enquanto vida e existência infantil.

2.2 CRIANÇAS BRINCAM PORQUE EXISTEM E CRIANÇAS BRINCAM PARA EXISTIREM!

> *"Brincar é isso: gana de viver com ênfase, expandindo-se. Quem nunca flagrou o contentamento de uma criança com o movimento harmônico do vaivém do balanço, desejosa de continuar simplesmente colocando o corpo em movimento, a mente em efusão? Todos os sentidos em festas."*
> *"Sem dúvida brincar é uma atividade carregada de afeto e envolvimento pessoal e, portanto, humana em sua complexidade."*
>
> (Adriana Klisys; Carlos Dela Stella, 2010)

O brincar, descrito por Adrina Klisys e Carlos Dela Stella (2010), mostra uma forma expressiva que surge do desejo de cada ser criança. O brincar como expressão humana, atividade complexa que envolve uma série de elementos e compõe a vida das crianças e, em certa medida, a vida dos adultos.

Penso em uma experiência de estágio que tive com meus alunos e alunas de graduação em Terapia Ocupacional em um Céu das Artes de uma cidade do interior de Minas Gerais.

Figura 6 – Revitalização de parque infantil em Céu das Artes no interior de Minas Gerais



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal da própria autora, 2018.

Estas imagens traduzem uma produção coletiva entre crianças e adultos. Um espaço de brincar sendo revitalizado, reconstruído e modificado. Um espaço em que adultos e crianças puderam pensar juntos sobre como aquilo lhes afetaria. Talvez até nem pensaram profundamente sobre nisso de verdade, mas sentiram!

Foi uma experiência de revitalização de um parque infantil. A ideia surgiu da ocupação das crianças e suas múltiplas facetas de atividades, que incluíam sempre buscar ações que lhes fossem intensas o suficiente para permanecerem no local. Era uma busca das crianças e era uma busca da equipe do equipamento. Uma forma de trazer as famílias ao local, de proporcionar um espaço de lazer intergeracional. O que unia todas elas (crianças) e elas a nós (adultos de fora), era o brincar. A transformação desse local com muitas mãos foi um divisor de águas para o pertencimento. As crianças foram ouvidas e puderam construir com os adultos um espaço para todos.

Essa experiência nos mostrou a potência do brincar como atividade infantil. Nesse sentido, em relação aos quatro eixos estruturantes da cultura lúdica, proposto por Sarmento (2004), que marca uma diferenciação da cultura lúdica infantil da cultura do adulto, daremos ênfase, neste estudo, a ludicidade proposta como eixo estruturador da cultura das infâncias, através da expressão do brincar. Para Sarmento (2004) a ludicidade refere-se ao brincar como expressão significativa do ser humano, e o brincar pode ser considerado um dos marcadores das infâncias.

As crianças brincam porque existem! Elas se entregam ao brincar pelo prazer dessa ação. Ao brincarem, as crianças propõem, captam, reinventam, significam e ressignificam o mundo. Para Maria de Lourdes Gonçalves Machado Rocha (2016, p. 155) “o brincar emerge da essência do ser humano, encontra-se na gênese do pensamento, na descoberta da individualidade, na possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo”.

Do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, Demerval Saviani (2021) aponta que a criança nasce com aparato biológico, mas só se torna criança humana a partir das experiências vivenciadas com outros humanos adultos e crianças. Não é a natureza que garante sermos humanos, mas a educação, educação tida como “ato de produzir direta ou intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (Saviani, 2021, p. 45). A educação se ocupa de identificar os elementos culturais que nos tornam humanos e que, por isso, precisam ser assimilados pelos indivíduos para serem considerados humanos e, ainda, descobrir formas mais efetivas e objetivas para isso acontecer. Esse processo se refere a todas as aquisições e comportamentos, inclusive o aprendizado do brincar como atividade própria das infâncias. Não pelo fato de só as crianças brincarem, mas no sentido delas se apropriarem dele com tamanha maestria.

Quando pontuamos o brincar como atividade principal das infâncias, não nos referimos ao tempo em que a criança se envolve com ele, mas o arrebatamento e também a relação dessa

atividade com as mudanças psíquicas da criança, como considerado pela Psicologia Histórico-Cultural (Perez, 2020). Existimos porque brincamos. O brincar é uma atividade fundamental do ser humano, ele funda o humano em nós. Inteligência, criatividade, simbolismo, emoção, imaginação, atributos que definem os seres humano, constituem-se pelas ações do brincar e por ele se expressam. (Fortuna, 2017). Através das explorações do brincar o ser humano exercita esses atributos e tantos outros mais que o diferenciam das outras espécies animais.

O brincar não é a única atividade das infâncias, estando as crianças, muitas vezes, expostas ao universo do trabalho, da escola e de atividades diversas ao longo do seu dia (aula de balé ou futebol, por exemplo), no entanto é a mais importante delas, sendo elemento fundamental para a formação da cultura. Para Johan Huizinga (2000) o brincar é a ação pela qual a civilização surgiu e se desenvolveu, sendo um elemento dado, existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos.

Gilles Brogère (2002) aponta que o brincar nasce em cada criança, nos primeiros jogos dos bebês com suas mães (arriscamo-nos a acrescentar: ou pais ou cuidadores que se ocupem deles), no esconder dos corpos, nas risadas e nas caretas do adulto ou das crianças maiores com as menores. Nasce nessas relações, não nasce com a criança biológica, mas sim da criança social. O brincar é aprendido, produzido culturalmente, é uma atividade dotada de uma significação social. Quanto mais se brinca, mas se aprende a brincar.

O brincar tem estreita relação com o processo de desenvolvimento da criança em seus mais diversos aspectos, fomentando a aprendizagem de forma livre e prazerosa. Destaca-se por seu caráter livre e autônomo, relacionado ao desejo de quem brinca, envolvendo o prazer e o arrebatamento. Huizinga (2000) refere que as crianças quando brincam o fazem compreendendo que aquele momento não é real, no entanto com um envolvimento que traduz um grande compromisso com o processo de brincar. A compreensão de estar em uma atividade não real não impede a presença da seriedade por parte das crianças enquanto brincam, compromissadas com o processo de brincar.

Assim, pretendemos frisar que o brincar é aprendido. Não temos crianças brincantes se nada lhes foi oferecido. Existem, sim, crianças que não sabem brincar, ou que não brincam. Essas crianças, provavelmente, não tiveram experiências que lhe fizeram desejar essas ações. Obviamente não conseguimos aqui discutir todas as situações existentes, afinal existem crianças com diferentes comprometimentos que podem interferir de forma substancial no processo de brincar. O que não descarta que todas elas precisam de adultos que estejam

envolvidos nesse processo junto com elas.

As crianças brincam com seus pares, mas partem de uma relação construída, a princípio, pelos adultos e mostrada por eles. Os brinquedos que são comprados, a organização dos espaços de brincar, a possibilidade de uso do tempo. Brincar requer liberdade, e não controle do tempo da criança. Cindi Katz (2011) aponta que brincar é criar identidade e, também, uma construção do mundo. A autora aponta que nas brincadeiras, as crianças aprendem e brincam com os significados e práticas de seus mundos sociais. No entanto complementa que Walter Benjamin, bem lembra, que também é onde os significados e as relações recebidas são negadas ou subvertidas.

No caminho dessa construção da cultura, a criança é um coconstrutor (Brougère, 2002). Nesse sentido Sarmento (2005) e Corsaro (2011) fazem críticas a principal teoria sociológica relacionada as infâncias, a socialização, por entenderem que o conceito despreza as crianças. Ele traduziria uma forma de interação das crianças entre pares e com os adultos, que entende a criança como ser passivo, manipulável, neutro e subordinado a vivência e interação com os adultos, tendo estes a visão de conformar as crianças às regras e normas sociais.

Em contrapartida, Corsaro (2011) propõe o conceito de reprodução interpretativa. Este autor aponta que as crianças *interpretam* o mundo apresentado pelo adulto de forma singular, inventiva e criativa, e utilizam nas suas próprias interações entre pares e com suas próprias preocupações, contribuindo na *reprodução*, não apenas internalizando a sociedade e a cultura, mas com postura ativa na produção de mudanças socais.

Sonia Kramer enfatiza que

> Outro aspecto é o da criança que era vista do ângulo da Psicologia como sujeito que pensa, sujeito que constrói conhecimento; mas pouco entendida eu diria como sujeito da criação. O tema da criação cultural vem com Vigotski, mas está presente em outros autores do nosso campo de estudo, especialmente em Walter Benjamin. A criança produz cultura, está inserida no âmbito da cultura, ela é influenciada por essa cultura, mas ela é um ser de criação, ela não só é criada por alguém, mas ela também cria. A criança, modifica, ela é capaz de alterar tanto os objetos, no sentido simbólico, como cria linguagem. Assim, a criança é alguém que muda, que cria, e não só um sujeito que pensa. E nesse processo de criação ela brinca; brinca nesse melhor sentido, ligado ao tema da criação que é entender a brincadeira como experiência de cultura. A criança é, portanto, uma pessoa que, além de ser um sujeito de linguagem, o que já sabíamos, é capaz de jogar, dramatizar, mexer nas coisas, virar pelo avesso as coisas e mudar os sentidos estabelecidos. (Nascimento; Salutto; Barbosa, 2020, p. 780).

O brincar das crianças não é apenas um espelho do mundo adulto, é também um

retrabalho delas em relação a esse mundo no qual ela nasce. É uma construção, elaboração e escrita da própria cultura, a cultura das infâncias da qual faz parte a cultura lúdica. A cultura lúdica é composta por um conjunto de regras e significações próprias a ação lúdica que só quem brinca sabe, adquiridas durante os processos de brincar. Significa ter referências para interpretar determinadas situações como jogo, que talvez outras pessoas não veriam como tal. (Brougère, 2002). É produzida pelos indivíduos que dela participam, na aquisição de experiências sociais exercitadas enquanto brincam, produto da interação social que acontece através da experiência em jogos com adultos, crianças maiores e entre pares. Inclusive nas interações solitárias com brinquedos a criança se relaciona com quem o concebeu através do objeto material e suas significações. (Brougère, 2002).

Essa discussão, proposta por Borugère (2002), enfatiza que as crianças têm uma cultura que é própria, que elas conseguem se relacionar através do brincar. Ou seja, se relacionam através de algo que é comum a elas e que pode não ser comum ou resto das pessoas, mas as crianças sabem exatamente o que aquilo significa. E não só como a brincadeira é estruturada, mas o que a brincadeira significa para cada uma delas, que papel aquela brincadeira tem em suas vidas.

Walter Benjamin (2002) aponta que o brincar da criança é mimético, não no sentido de copiar algo, muito além de cópias de comportamentos temos a inspiração e a criatividade quando algo é realizado ou utilizado de forma diferente. Nessa atividade é possível a expressão da potência infantil, é possível observar o mundo que se apresenta a criança, mas também como ela lida com ele, como ela o modifica, como ela subverte.

E isso me lembra muito do documentário *Falcão*[16] *– Meninos do Tráfico* (MV Bill; Athayde; CUFA, 2006) e o livro homônimo de MV Bill e Celso Athayde (2006)[17]. Os autores descrevem o dia a dia de meninos e meninas em diversas comunidades do país onde o tráfico é presente. A parte do documentário e do livro chamada *Brincadeira de Criança* me impactou pela força e relação com a realidade, trazendo o brincar como componente central.

Em uma conversa com uma das crianças, o MV Bill questiona as brincadeiras que acontecem por ali e um dos meninos revela que eles brincam de boca de fumo, mas que essa brincadeira acontece escondido de suas mães. Essa brincadeira era proibida, assim como o

[16] Falcão na gíria das comunidades, é o nome dado a criança ou adolescente encarregado de vigiar a favela para avisar aos traficantes da chegada da polícia.
[17] Esse livro conta os bastidores do documentário de mesmo nome, produzido durante sete anos de entrevistas em favelas de todo o país, com a intenção de mostrar a realidade de meninos e meninas que trabalham diariamente no tráfico no Brasil.

próprio tráfico, a brincadeira beirava a ilegalidade dentro daquela comunidade. As crianças, mesmo assim, enfrentavam e se organizavam, inclusive, colocando sempre duas crianças para vigiar e avisar se alguma mãe ou outro parente estivesse passando por ali. Elas sabiam que era considerado errado brincar disso, mas faziam mesmo assim e com certos requintes de realidade. Enrolavam folhas de eucalipto para fumar como maconha, existiam os "viciados", as mães com as crianças indo a boca, pagamento de arrego aos policiais, acerto de contas. As armas eram tão reais que o próprio MV Bill questionava se não havia, no meio delas, alguma verdadeira que pudesse ter sido descartada no lixo. As crianças se dividiam em personagens, vendedores, compradores, polícia, X9[18].

A Figura abaixo traz recortes do documentário, que mostra imagens das crianças nessas brincadeiras e o quão real ela parece aos olhos de quem está de fora.

Figura 7 – Brincadeira de Criança – Falcão Meninos do Tráfico



Fonte: Print de trechos do documentário Falcão Meninos do Tráfico. Disponível em: https://youtu.be/6yBgKwXQE50 Acesso em: 09 set. 2022. Montagem nossa.

As crianças têm uma linguagem própria, sabem quando a brincadeira começa e quando termina, entendem que deve ser feito. Durante o desenrolar da brincadeira, enquanto os produtores gravavam o documentário, ouve-se tiros reais em local próximo, de um acerto de contas, na realidade. E as crianças se assustam, elas sentem medo, demonstrando que compreendem totalmente quando estão brincando e quando não estão, a brincadeira é um

[18] São chamados de X9 aqueles que delatam o crime, que recebem dinheiro para delatar os traficantes a polícia ou a inimigos. (MV BILL; ATHAYDE, 2006).

momento que traz a seriedade de fazer aquilo com arrebatamento e se envolver integralmente, mas ao mesmo tempo sabendo que aquilo não é real. Compreender o brincar e a relação das crianças com ele é fundamental para compreensão das infâncias.

E, ainda seguindo com as discussões de Sarmento (2004) e Corsaro (2011) sobre o processo da cultura das infâncias, como essa cultura é representada e representa a cultura dos adultos, trazendo o conteúdo dessa cultura adulta, mas ao mesmo tempo com meandros que só as crianças compreendem. Elas traçam um plano, elas sabem o que cada uma deve fazer, elas se dividem entre os papeis. Elas conseguem se relacionar através da brincadeira com uma linguagem que é própria delas.

Então, a cultura lúdica tem a sua riqueza composta pela complexidade de considerar os dois aspectos presentes nesse processo de produção de significações pelas crianças. Tanto as concepções dos adultos, quanto a adaptação ou reação ao conjunto das propostas culturais das interações que lhe são em maior ou menor grau, impostas. (Brougère, 2002).

> A sociedade propõe numerosos produtos (livros, filmes, brinquedos) às crianças. Esses produtos integram as representações que os adultos fazem das crianças, bem como os conhecimentos sobre as crianças disponíveis em uma determinada época. Mas o que caracteriza a cultura lúdica é que apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas à criança. Ela é igualmente a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. (Brougère, 2002, p. 29).

Entendemos assim que a cultura lúdica não está isolada da cultura geral. As crianças "bebem" da fonte do mundo adulto, as brincadeiras[19] são permitidas, incentivadas ou restringidas pelos adultos e os brinquedos[20] são comprados antes mesmo dos interesses da criança. A mídia continua e tem cada vez mais se tornado um agente importante na formação das culturas infantis, por transmitir conteúdos, muitas vezes internacionais, que apontam para tendências e possibilidades, substituindo os métodos de transmissão oral que perpassavam dos adultos da família para as crianças. (Brougère, 2002). Assim como o processo de mudança na

[19] Entendidas como as atividades relacionadas ao brincar, apresentam regras implícitas ou explícitas e podem acontecer individualmente ou de forma coletiva. (Brougère, 2006).

[20] São objetos que dão suporte as brincadeiras. Podem ser materiais industrializados ou artesanais reconhecidos socialmente como brinquedos, como um carrinho ou uma boneca. Ou ainda, qualquer material que se transforma em objeto lúdico, em correspondência ao caráter lúdico da atividade, como uma cadeira quando a criança senta e brinca de trenzinho. (Brougère, 2006).

produção dos brinquedos a partir da industrialização[21] (Benjamin, 2002) as brincadeiras e comportamentos lúdicos infantis vem sendo regulados pela televisão e pela *internet*.

Essas discussões corroboram com o nosso estudo no que tange à escolha do nosso objeto, uma telenovela voltada ao público infantil. Que pedagogias culturais operam através desse artefato cultural e seus conteúdos transmitidos a criança? Ao pensarmos na discussão do nosso trabalho com enfoque no brincar e os regimes regulatórios de gênero, pretendemos entender como ele se apresenta em um artefato cultural produzido por adultos para crianças.

Arrematamos trazendo que quando observamos crianças brincando, percebemos que elas utilizam o ambiente de forma surpreendente, diferente do esperado pelos adultos (Aitken, 2019) que sempre apresentam uma forma de conter essa criança, criando brincadeiras para ela. Ao mostrar o "jeito certo", ao restringir os espaços, Stuart Aitken (2019) refere que Gilles Deleuze (1994) descreve que "com esses tipos de restrições estamos talvez sugerindo que queremos que as crianças "se tornem o mesmo" que nós, tornando-se adultas por meio de brincadeiras em ambiente que nós prescrevemos". (Aitken, 2019, p. 71, destaque do autor). Esse pensamento adultocêntrico retorna as discussões sobre crianças como seres e não como devires que os Estudos Sociais da Infância vêm enfatizar.

2.3 NEM MENINO OU MENINA, APENAS CRIANÇAS! – O MARCADOR SOCIAL DE GÊNERO E SEUS ATRAVESSAMENTOS NAS INFÂNCIAS

> *"Uma das mais claras percepções sobre as regulações de gênero no brincar, para minha prática profissional foi em uma atividade de estágio. Estava com os alunos do quinto período do curso de Terapia Ocupacional em uma instituição de contraturno escolar. Propusemos brincar de amarelinha. Ela foi desenhada no chão com giz colorido. Como não tínhamos pedrinhas para jogar nas casas e pular, pegamos pedaços de giz e oferecemos as crianças. Ao entregar um pedaço a uma das crianças, um menino, ele rapidamente*

[21] Antes da Revolução Industrial os brinquedos eram produzidos pelos pais junto com os filhos. Depois começaram a ser confeccionados nas oficinas de entalhadores de madeira. A industrialização dos brinquedos marcou um distanciamento entre as crianças e seus pais e homogeneizou os artefatos de brincar. Os adultos fabricantes de brinquedos passaram a ter poder de direcionar com o que as crianças deveriam brincar, supor desejos e demandas ou atribuir intenções sobre como devem brincar. Os brinquedos, no momento em que começaram a ser industrializados, passaram a direcionar muito as brincadeiras e dificultar um exercício livre do brincar. (Benjamin, 2002).

> *recolheu a mão dizendo que esse giz ele não podia pegar. Na hora não entendi nada e voltei a oferecer achando que ele não tinha entendido a proposta. Mas ele voltou a recusar dizendo que esse giz não era para ele, que era de menina. Aí me dei conta... o giz era rosa."*
>
> (Experiência Pessoal da Autora, Beatriz Girão Enes Carvalho, 2019)

A partir do relato pessoal podemos perceber que as relações de gênero também se constituem como experiências formativas das crianças, por meio do brincar. Tomamos aqui uma perspectiva pós-estruturalista que coaduna com as discussões anteriores sobre brincar, infâncias e crianças, tendo a cultura e a linguagem na centralidade dos processos pensados para esta tese.

Cultura segundo Clifford Geertz (2008), tem caráter semiótico, como uma ciência interpretativa, buscando significados. Para Roberto da Matta (1981), é a maneira de viver de um grupo, sociedade, país ou pessoa, é como um código social, uma espécie de mapa através do qual as pessoas de determinado grupo pensam, classificam, estudam e modificam tanto o mundo quanto a si mesmas, estabelece regras que organizam o pensamento dos grupos a partir do que pode ou não ser feito.

Os seres humanos produzem a cultura e vivem nela, como "um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu". (Geertz, 2008, p. 4). Podemos considerar o gênero como uma dessas teias, emaranhadas com a teia das infâncias.

> O conceito de gênero enfatiza a pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras "marcas" sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, **geração**, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida. (Meyer, 2013, p.19, grifo nosso).

No entanto, não se pode prever completamente a forma como os sujeitos vão se sentir ou como vão desempenhar os papeis sociais, "mas indica maneiras gerais e exemplos de como pessoas que viveram antes de nós os desempenharam". (Da Matta, 1991, p. 3).

O brincar como atividade principal das infâncias como já discutimos anteriormente tem o gênero imbricado em seus processos. As manifestações de gênero a partir de um lugar

preestabelecido binário tem se mostrado impactante na permissão concedida as crianças.

Ora, se o brincar é livre, por que essa discussão ainda se faz? Talvez porque não o seja de fato! Na verdade, nenhum processo na vida dos seres humanos pode ser efetivamente chamado de escolha, não uma escolha desprovida de signos. Vejamos as fotos a seguir do Aniversário de sete anos do Vitor, meu filho mais novo:

Figura 8 – Futebol de sabão



Fonte: Arquivo pessoal da própria autora, 2019
Vitor sem camisa de short colorido. Felipe de camiseta azul.

A primeira foto mostra quatro crianças, meninos, brincando em um campo de futebol de sabão. Foi um pedido do meu filho para o seu aniversário. O futebol, jogos de contato e brincadeiras mais truculentas, têm sido, tipicamente, reconhecidos como atividades masculinas, ou de meninos.

Pensando que, conforme referido por Judith Butler (2019) o gênero é um ato ou uma sequência de atos que está sempre e inevitavelmente ocorrendo, já que é impossível alguém existir como um agente social fora dos termos do gênero (Salih, 2015, p. 44), se não existimos fora do gênero, não se existe brincar também fora dele. E o que representa o gênero para essa atividade? O meu filho realmente escolheu o futebol de sabão ou essa atividade lhe foi apresentada, em detrimento de várias outras por ele ser menino?

Primeiro é importante destacar o que tomamos nesta tese por gênero. Trazemos aqui Judith Butler, Joan Scott e Guacira Lopes Louro para essa discussão. Segundo Guacira Lopes Louro (2014) o termo gênero não é determinado por uma característica biológica, mas se configura como uma construção social e histórica que vai além da questão biológica dos corpos. Ser homem e ser mulher não são identidades naturais e isentas de atravessamentos culturais.

Nesse sentido, não existe gênero longe do social. A forma como a sociedade percebe o masculino e o feminino tece padrões regulatórios dentro de um modelo hegemônico que aponta para um formato "certo" de existência. Desde que nascemos somos preparados para viver em sociedade, de maneira distinta, caso sejamos menino ou menina, ou seja atuando em um padrão binário de gênero. Os modelos de homens e mulheres que temos ao nosso redor, seja família, escola, vizinhos, podem apresentar impactos na construção de suas referências sobre gênero, ou seja, o que seria "ser" menina" ou "menino" e quais expectativas seriam consideradas como adequadas para cada um/uma. O sujeito não é livre para a escolha do gênero que vai encenar. O sujeito tem uma quantidade limitada de possibilidades de estilo dentro do quadro regulatório de gênero. (Salih, 2015). Com já discutido na introdução, Joan Scott (1995) aponta o gênero como elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças **percebidas** entre os sexos, marcadas pelas representações simbólicas, pela fixação normativa binária que acontece na família, mas também em todo o ambiente a volta, como escola, trabalho, mídias.

Pensemos na foto abaixo.

Figura 9 – Mesa de aniversário do *My Singing Monster*



Fonte: arquivo pessoal da própria autora, 2019

A foto é do aniversário de sete anos do meu filho Vitor. Tem uma mesa com o Tema *My Singing Monsters*[22] e mais nove meninos, além dele, convidados. Todos estão fazendo caretas.

Levantamos aqui a questão, será que se o Vitor fosse uma menina, teria sua festa com o

[22] Jogo disponível para sistema Android ou IOS, que consiste em criar e alimentar centenas de Monstros musicais com objetivo de formar sua própria orquestra. Cada monstro tem um tipo de melodia diferente e a junção de diferentes monstros faz diferentes músicas.

tema de Monstros ou a temática seria posta por alguma Princesa da Disney? Os seus desejos são direcionados, de forma a estarem fundidos com o que lhe foi dito que "deve ser"?

Pensamos que existe, sim, uma escolha, mas, como nenhuma criança existe fora do gênero, o Vitor não é uma exceção. Afinal segundo Salih (2015) o gênero é um tipo particular de processo "um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido." (Salih, 2015, p.59). Dessa forma ele escolhe de uma gama de possibilidades que lhe foram apresentadas, direta ou indiretamente, como próprias de meninos.

Scott (1995) deixa claro que as diferenças não existem em substância, mas a partir de como a sociedade as define e as roteiriza. O brincar entra nesse processo, assim como todas as outras atividades que têm o gênero como um marcador importante. O brincar como atividade cultural será marcado pelas relações de gênero e essas marcas podem operar pertencimentos e desigualdades de diferentes formas.

> Louro (2014) evidencia que muitas são as justificativas para as desigualdades sociais, mas a diferença biológica não está entre elas. A desigualdade se encontra ancorada, sim, nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. O poder entre homens e mulheres de operar nas relações sociais decorre da cultura e não de diferenças biológicas instaladas no corpo.

Se existe hierarquia existe a norma! Nesse sentido fixa-se a identidade como norma entendendo que a diferença é algo fora da norma ou ANORMAL. Fixar uma identidade como norma é um dos processos sutis da manifestação do poder. Para Tomaz Tadeu da Silva (2000) "normalizar é eleger arbitrariamente uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas". (Silva, 2000, p. 83). Quando se pensa no brincar de meninos, por exemplo, fixou-se como norma que eles vão gostar de brincar com carrinho e não vão gostar de brincar com bonecas. Que meu filho, por ser menino iria gostar de tema de monstros e não de princesas. Que iria gostar de futebol e não de casinha de bonecas. Todavia, é claro que se existem regras elas podem ser subvertidas!

Os Estudos Feministas e os Estudos Culturais, compreendem os sujeitos como tendo identidades plurais, que se transformam, não sendo fixas ou permanentes podendo até mesmo ser contraditórias. O gênero é mais um elemento, ele não é um marcador único de identidade, como se pudesse compreender o sujeito inteiro por dizer que é feminino ou masculino. Scott (1995) sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça. Neste estudo compreendemos a importância de pensarmos sobre a interseccionalidade e

entendemos as infâncias e as crianças relacionadas as representações de gênero.

Judith Butler (2019) vai além ao apontar a não distinção entre sexo e gênero. Para a autora, sexo sempre foi gênero! O sexo não tem, segundo ela, uma base biológica. O sexo é um constructo social e histórico, que sempre respondeu a uma ordem de gênero. O sexo passa a ser definido pelo gênero, que se mantem ancorado em certo discurso biológico para provocar um "efeito de verdade" e transparecer natural e, dessa forma, inquestionável. No entanto a biologia não tem relação com o sexo ou o gênero. O gênero não é, ele se faz a partir de mecanismos, atos performativos estilizados sobre masculinidade e feminilidade que demonstram socialmente quais são as formas aceitáveis de ser homem ou mulher.

> Todos os corpos são generificados desde o começo da sua existência social (e não há existência que não seja social), o que significa que não há "corpo natural" que pré-exista à sua inscrição cultural. Isso parece apontar para a conclusão de que gênero não é algo que somos, é algo que fazemos, um ato, ou mais precisamente, uma sequência de atos, um verbo em vez de um substantivo, um "fazer" em vez de um "ser". (Salih, 2015, p. 59).

Assim, Butler (2019) nos apresenta a noção de performatividade de gênero, enfatizando que o gênero é constituinte da identidade que se pretende ou que se simula ser. O gênero não é algo que somos, mas algo que fazemos. Salih (2015) completa que as identidades de gênero são construídas e constituídas pela linguagem, entendendo que a identidade de gênero não é pré-discursiva. A linguagem faz o gênero. Assim, "não existe um "eu" fora da linguagem, uma vez que a identidade é uma prática significante, e os sujeitos culturalmente inteligíveis são efeitos e não causas dos discursos que ocultam a sua atividade. É nesse sentido que a identidade de gênero é performativa". (Salih, 2015, p. 60).

Nesse sentido, autoras como Louro (2008) e Claudia Vianna e Daniela Finco (2009) argumentam que as relações dos gêneros se dão através de inúmeras práticas sociais e situações, das quais as crianças fazem parte. As crianças são treinadas, desde muito pequenas, a terem em seus corpos "marcadas" as diferenças de gênero, aprendendo o que "pode ou não pode" fazer.

Como exemplo, destacamos um estudo de João Paulo Baliscei e Ana Carla Vagliati (2021) que analisaram 38 jogos de ciências, pretendendo problematizar as representações de ciência e feminilidade em suas embalagens. O autor e a autora identificaram representações socialmente relacionadas a masculinidade como, por exemplo, a utilização das cores azul, cinza e verde e/ou imagens de meninos na caixa. Nos jogos que apresentavam imagens de meninas, sempre vinham acompanhadas das de meninos e mantidas em segundo plano. Apenas um dos

jogos teve a imagem de uma menina em destaque e o predomínio das cores rosa e lilás na caixa. Por meio destas análises, Baliscei e Vagliati demonstram que jogos direcionadas ao público infantil, muitas vezes utilizados por crianças em situações do brincar, podem se configurar como artefatos culturais que reforçam padrões tipificados de gênero.

Vagner Matias do Prado (2017) aponta que as práticas pedagógicas podem ser consideradas mecanismos sociais ancorados nessa compreensão ficcional fundante de gênero, acionando um projeto de fabricação de sujeitos dentro de padrões binários. As escolas, para além dos conteúdos de sala de aula, podem se constituir em linhas de captura dos processos de subjetividade das experiências dos sujeitos, dando *status* de verdade a determinada visão de mundo.

> Assim, identidades são criadas e a produção de conhecimentos sobre os corpos, a partir da divisão entre machos e fêmeas, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais se estabelece como fato irrefutável sobre nossas vidas, limitando experimentações sobre nossos corpos, gêneros, sexualidades e desejos. (Prado, 2017, p. 503).

Experiências lúdicas, inclusive! O brincar, em determinados contextos, também parece ser produzido por essas regulações. No entanto, Judith Butler (2019) pontua que da mesma forma que existe uma pulsão cultural para que seja feito o que se espera, existe espaço para a negociação e a subversão. Nesse sentido compreendemos que as crianças ao brincarem podem se comportar a partir do proposto e do esperado dentro da performatividade de gênero em uma perspectiva da heteronormatividade, mas também transgridem as normas impostas, renegociam entre elas e com os adultos e propõe novos formatos. Aqui temos um diálogo com a ideia dos Estudos Sociais da Infância, já discutida: crianças criam, negociam, ressignificam as práticas e símbolos culturais do universo adulto. Sendo assim, também não negociam e subvertem expectativas de gênero? Mesmo sendo rodeadas de pedagogias culturais que tendem a engendrá-las?

Isso quer dizer que as crianças não aceitam, passivamente, as regulações de gênero. Elas podem negociar, subverter, romper e construir novas expressões de identificação como crianças. Assim como o fazem em todo processo da cultura das infâncias e também na cultura lúdica. Este ponte de meu exercício de escrita lembra-me do poema Espírito de Contradição (Espírito, 2009) de Ruth Rocha, musicado por Hélio Ziskind, que fez parte do musical Na *Casa da Ruth*. Assisti a repetidas vezes esse DVD com meus filhos quando pequenos.

Espírito de contradição
(Ruth Rocha /Hélio Ziskind)

Eu disse: sim!
você disse: não!
eu disse: pé!
você disse: mão!

eu disse: biscoito!
você disse: pão!
eu disse josé!
você disse: joão!
eu disse: sim
você disse não

eu acho bom
você acha ruim
eu acho bonito
você acha "o fim"

mas se pensarmos
com muito cuidado
vamos descobrir
o "por outro lado"

(DVD Na casa da Ruth, FORTUNA; ZOLKO, 2008)

Contradizer também faz parte do universo infantil. Fazer o que não é esperado. Ao brincarem, meninas e meninos são apresentadas/os, constantemente, a referências de comportamento que produzem condutas tipificadas entre feminino e masculino. Todavia, muitas expressões que quebram estereótipos surgem, inclusive pela própria situação de brincar, que permite a exploração do comum e ensinado, mas também do incomum e transgressor.

Contudo, mesmo que os artefatos culturais caminhem para o reforço de padrões tipificados de gênero, muitas vezes expressos nas manifestações do brincar de meninas e meninos, os mesmos podem ser utilizados como fonte de discussão. Tal fato, permite questionar e problematizar estratégias de subversão e transformação, que permitam desvelar múltiplas expressões de gênero que fogem a binarismos.

3 VISUALIDADES NA EDUCAÇÃO: INTERFACES ENTRE O MARCADOR SOCIAL DE GÊNERO E AS MANIFESTAÇÕES DO BRINCAR

O menino ia no mato
E a onça comeu ele.
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino
E ele foi contar para a mãe.
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
O caminhão passou por dentro do seu corpo?
É que o caminhão só passou renteando meu corpo
E eu desviei depressa.
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
Eu não preciso fazer razão.

(Infantil, Manoel de Barros, 2014)

Pensando nas discussões anteriores sobre as infâncias, e suas manifestações, entendemos o brincar como a principal manifestação das infâncias. Através dessa atividade relações são estabelecidas entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos, em processos de parceria e trocas, de submissão ou de subversão. O brincar é proposto, mas também propõe elementos e possibilita, por sua abertura a imaginação, que as crianças possam fazer de forma diferente. A mãe buscou razão na história do menino, mas ele só queria criar! A imaginação da criança é o que a permite sobreviver, ao estar com o outro. É o que permite se separar do outro.

Nesta seção conversamos sobre o campo da cultura visual, mas especificamente sobre as visualidades e suas relações com a educação, principalmente o campo da educação escolar. Ela será dividida em três subseções, como forma de dar contorno aos aprofundamentos necessários à compreensão da telenovela como um artefato cultural que age como uma pedagogia cultural. E ainda pensar nas relações entre as visualidades e a área de Educação.

A Subseção 3.1, nomeada *O brincar como experiência constitutiva da criança: processos criativos e experiências*, discorre sobre essa manifestação e suas propriedades e sua relação com os estudos da cultura visual. Como podemos pensar que as visualidades impactam nos processos de brincar enquanto constituição do ser criança.

A Subseção 3.2 intitulada *O Brincar na Cultura Visual: Entre Artefatos Culturais e Visualidades* apresenta os conceitos de cultura visual, visualidades e artefatos culturais relacionando com as manifestações do brincar. Nesse momento pensamos sobre como as

visualidades estão marcadas pelas questões de gênero entre outras e impactam no brincar e na construção das subjetividades infantis.

A Subseção 3.3 *Só Se Aprende Na Escola? Pedagogias Culturais e Atravessamentos Com Brincar e Gênero e Educação* relacionamos os conceitos desenvolvidos na subseção 3.2 com a discussão sobre pedagogias culturais e os atravessamentos com a educação.

3.1 O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA CONSTITUTIVA DAS CRIANÇAS: PROCESSOS CRIATIVOS E EXPERIÊNCIAS

Entre o olhar suspeitoso da tia
E o olhar confiante do cão
O menino inventava poesia...

(Biografia, Mario Quintana)

Jorge Larrosa (2019) aponta que o nascimento de uma criança é o nascimento do outro, a alteridade das infâncias corresponde a absoluta diferença relacionada aos adultos e ao nosso mundo.

> Considerar o nascimento como se fosse o ponto inicial de um desenvolvimento previsto ou, de outra perspectiva, como se fosse o aparecimento de uma matéria-prima que vamos tomar como ponto de partida para influir na história, com vistas a uma nova ordem social sobre a qual nós tenhamos planejado suas ordens diretivas, não é receber os que nascem em sua alteridade, mas simplesmente toma-los como uma expressão de nós mesmos: do que nós somos ou do que nós quiséssemos ser. Mas a alteridade daquele que nasce só pode-se fazer presente como tal quando, no encontro com ela, encontramos verdadeiramente algum outro e não simplesmente aquilo que nós colocamos ali. O nascimento, portanto, implica o aparecimento de algo no qual nós não podemos reconhecer a nós mesmos. (Larrosa, 2019, p. 235-236).

O outro é sempre uma provocação no que tange ser outro em si. O fato de ter um filho ou filha, na expectativa de imagem e semelhança sempre causa frustração pelo fato de nos encontrarmos com esse outro. E com a dor de não nos reconhecermos. E talvez também com a alegria de não nos reconhecermos. A criança ao brincar provoca. Abraça por vezes a expectativa e por outras deixa claro que não tem intenções de ceder.

Figura 10 – Crianças em processo criativo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora
*Felipe, Vitor, João[23] e Marcos – uma banda
*Beatriz – mulher maravilha
* Felipe, Vitor e Roberto – piratas
*Arthur – tubarão comeu

Como nas fotos, as crianças, ao utilizarem objetos ou fantasias, ou ainda sem nenhum elemento concreto[24], criam as próprias histórias. Histórias que podem surgir de experiências próprias, a partir de elementos que a criança conhece, já viu, ouviu falar, assistiu na televisão ou em algum vídeo no *Youtube*. Os meninos são uma banda real, como aparece na TV. Eu não estava simplesmente vestida de mulher maravilha, eu "era" a Mulher Maravilha, naquele momento, como no desenho animado ou nos filmes. Os meninos eram piratas em ação navegando e Arthur, realmente, foi comido por um tubarão.

Figura 11 – Tirinha Armandinho (Alexandre Beck)



Fonte: https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/162053498624/tirinha-original

[23] Vou utilizar meu nome Beatriz e o nome dos meus filhos Felipe e Vitor. As outras crianças terão nomes fictícios e identidade preservada.

[24] Faremos um a parte nessa questão do objeto concreto ou melhor chamado brinquedo. Segundo Benjamin (2009), é um equívoco se pensar que a brincadeira da criança é determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo. Na verdade é justamente o oposto. Quanto mais atraentes se apresentam os brinquedos no sentido corrente e na visão do adulto, mas se distanciam dos instrumentos de brincar.

A tira de Armandinho associa uma melhor imaginação às crianças. Armandinho desconfia que só uma criança faria algo que remete a um processo criativo intenso e que ele como criança reconhece. Mas a imaginação não é um processo exclusivo das crianças, é certo que elas o fazem desde muito novas, são encorajadas a isso, e tem o brincar como principal atividade de exercício da imaginação. O brincar é o principal processo criativo das infâncias e talvez seja por isso que falte um pouco aos adultos. Huizinga (2000) faz apontamentos sobre essa diferença, refletindo que, o brincar para os adultos, só se torna uma necessidade urgente, à medida que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade. Talvez quando mais se brinque, mais se queira brincar. E também quanto menos se brinque, menos seja arrebatado e mais consiga, adiar ou suspender. Os cultos e rituais são os exemplos mais palpáveis do brincar adulto.

Ao seguir outra perspectiva, que foca no impacto constitutivo das experiências sobre "quem nós somos", Larrosa (2019) atenta para a noção de alteridade. A alteridade é algo que nos constitui como humanos singulares e depende de nossas vivências. A partir de sua discussão sobre experiência e alteridade, o autor permite pensar o brincar para além de um processo criativo ou da "atividade principal" da criança. O brincar poderia ser "lido" como a experiência que constitui o ser criança, sua subjetividade e a potencialidade de negociação com a cultura.

Trazemos Clifford Geertz (2008) para pensarmos a cultura

> Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade. (Geertz, 2008, p. 10).

A cultura como contexto, descrita por Clifford Geertz, nos ajuda a mergulhar nos processos do brincar enquanto experiência cultural, enquanto contexto em que a criança existe e resiste. É um espaço de potência e de criação de subjetividades, de transformação e reconstrução constante.

O conceito de cultura, ou, a cultura como conceito, para Da Matta (1981) permite que os sujeitos tenham uma perspectiva mais consciente sobre si mesmos. Isso porque a conceito diz que não há homens sem cultura e permite comparar culturas e configurações culturais como entidades iguais, deixando de estabelecer hierarquias em que inevitavelmente existiriam sociedades superiores e inferiores.

Nesse sentido partilhamos as suas ideias com os Estudos da Cultura Visual. Ora, pensemos sobre os diferentes artefatos que permeiam o brincar, principalmente nas infâncias. As bonecas, as bolas e carrinhos, os desenhos e filmes infantis, as músicas, as fantasias e suas marcações enquanto pedagogias culturais na vida das crianças. Na próxima subseção adentraremos melhor em alguns conceitos importantes para esses cruzamentos.

3.2 O BRINCAR NA CULTURA VISUAL: ENTRE ARTEFATOS CULTURAIS E VISUALIDADES

Intencionando realizar os cruzamentos necessários entre o brincar e a cultura visual, seguimos com alguns conceitos que podem ser esclarecedores para pensar essa interlocução.

Segundo Fernando Hernández (2020) o campo da Cultura Visual se apresenta como uma trama teórico-metodológica, referenciando-se, entre outros, aos estudos Pós-estruturalistas e os Estudos Culturais. O autor refere ser um campo de estudo transdisciplinar ou "adisciplinar"[25], ou seja, que não se localiza ou está disposto na transversalidade, cuja preocupação se alicerça nas práticas culturais que se relacionam com a forma e ato de olhar como com os efeitos sobre quem olha. (Hernández, 2020).

Assim Irene Tourinho e Raimundo Martins (2020) referem que o campo de estudo, da Cultura Visual,

> (...) além do interesse de pesquisa pela produção artística do passado, concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, no uso social, afetivo e político-ideológico das imagens e nas práticas culturais que emergem do uso dessas imagens. Ao adotar essa perspectiva, a cultura visual assume que a percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação e experiência cultural. (Tourinho; Martins, 2020, pos. 701).

As imagens não são apenas imagens, são projeções do que os observadores são, sentem, pensam, creem. **Como** eu vejo importa mais do que **o que** eu vejo.

[25] O termo adisciplinar empregado aqui, traz uma ênfase de Hernandez na não localização dos estudos da cultura visual, ela não é subordinada a uma área em específico e bebe de várias fontes teóricas.

Figura 12 – Muro do Céu das Artes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2017)

A imagem mostra um dos muros do Céu das Artes de uma cidade do interior de Minas Gerais. Esse equipamento é localizado em um bairro periférico e estigmatizado em virtude do tráfico de drogas. Esse grafite ou pixo[26] se refere a dois momentos distintos.

Em uma ação de descontentamento da comunidade ou parte dela com a coordenação da instituição, todos os muros foram pixados, com desenhos que traziam armas, palhaços, nomes e frases cifradas que se referiam à coordenação de forma hostil. Em um movimento realizado pela equipe da Terapia Ocupacional, formada por docentes do curso de graduação e por alunos estagiários do curso, equipe do Céu das Artes e do CRAS e representantes da comunidade, toda a população foi convidada a "deixar a sua marca" nas paredes do local no evento chamado "Um dia de grafite no Céu". Crianças, adolescentes, adultos, idosos, todos se juntaram para expressar com desenhos ou escritos suas pessoalidades nos muros do local. A figura mostrada acima se refere a uma pintura ressignificada por um adolescente da comunidade. Ele faz a opção de preservar o desenho anterior (uma pessoa sentada segurando uma arma), mas propõe uma nova abordagem quando pinta as flores saindo do gatilho da arma.

Assim como aponta Vigotski (2014), os processos criativos também estão relacionados as emoções. A imagem tem relação direta com o bairro em questão, a relação com as diversas formas de violência, tanto do crime organizado como da polícia. E nesse momento de ressignificação do espaço, em uma espécie de entrega ou melhor de devolução do local para a comunidade, a arma que simbolizava a violência e o poder, pode receber flores. Ela não foi

[26] Pixo é um termo que se diferencia do grafite, tem como base a ilegalidade das pinturas, e o objetivo de protesto. Indicação do documentário Pixo, disponível em:https://youtu.be/skGyFowTzew

apagada, o adolescente não pintou por cima do desenho, mas inseriu nele uma criação a partir, provavelmente de um novo estado emocional.

Pensar em cultura visual é pensar nessas imagens que estão, a todo tempo, conectadas com os artistas e com os expectadores. Eu fiz uma leitura do desenho, que foi construída pela minha experiência com a comunidade e conversa com o adolescente que pintou as flores. Ele disse que queria trazer paz ao desenho e por isso pintou como se a arma entregasse flores e não balas. A minha visão se fez ali, a partir da minha referência e da minha relação com a comunidade.

Geertz (2008) aponta a cultura como uma teia de significados que o homem mesmo teceu. Somos parte produtor e parte obra, somos parte espectador e parte artista. A cultura se entrelaça como um conceito que envolve as coletividades, que forma um coletivo. A criança faz parte do processo enquanto atriz e enquanto diretora, e não existe sozinha, existe e resiste com os adultos e com as outras crianças. Nesse sentido, como conceito, a cultura pode se articular com o conceito de Cultura Visual. Todavia, como destacado anteriormente nesta seção, é preciso problematizar os impactos ou efeitos de verdade que a cultura produz em nossa constituição subjetiva.

Ao pensar na construção da subjetividade, penso das discussões sobre experiência que Larrosa (2011) nos apresenta. Somos modificados a cada experiência que nos atravessa, assim como nos propõe Jorge Larrosa (2011).

> A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo *me* passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. Experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (Larrosa, 2011, p. 6).

Vivenciar e ser atravessado pelas experiências, se permitir parar e pensar, absorver, rever, subverter e recusar, são processos importantes, segundo Larrosa (2011). Tudo importa em suas relações. As imagens produzem e reproduzem discursos a partir de sua relação com o outro, tanto quem produz como para quem é produzida. Pablo Petit Passos Sérvio (2014) traz a discussão de Hal Foster (1988) sobre os objetos da cultura visual.

> O que Foster chama de "**visual**" está dividido em dois planos. Esses planos não atuam de modo separado, mas tampouco são idênticos. 1) **visão** trata da percepção como operação física, trata de seus mecanismos e dados; e 2) **visualidade** trata da percepção como fato social, suas técnicas históricas e determinações discursivas. Enquanto a visão foca na parcela biológica da experiência visual, o corpo e a psique, a visualidade trata da parcela cultural da experiência visual, aquilo que é aprendido social e historicamente. (Sérvio, 2014, p. 197).

Nesse sentido o autor propõe como visão o que é capitado pelos sentidos, aquilo que se vê, as imagens. Visualidades, a visão através da cultura. Tomemos como exemplo a imagem abaixo.

Figura 13 – Obra os Retirantes (1944) de Cândido Portinari



Fonte: https://www.culturagenial.com/obras-candido-portinari/

O que vemos pintado é a imagem de várias pessoas, possivelmente uma família, com adultos, idosos e crianças. Pessoas muito magras e com aspecto triste. A paisagem é cinza e marrom, parece seca, sem plantação. Urubus voando ao fundo. Além disso podemos pensar em diversos detalhes, como uma criança com a barriga distendida como se estivesse contaminada com algum tipo de verminose, a trouxa de roupa na cabeça e tantos outros elementos que a visão pode captar.

Agora, quando pensamos nas visualidades, essa imagem traz à tona outros elementos que não estão claramente dispostos, mas podem ser interpretados através da cultura. Sabemos da situação dos imigrantes nordestinos por causa da seca, sabemos do sofrimento e pobreza em volta dessas vidas, tensionamos sobre os aspectos políticos envolvidos nessa situação. A pintura

expõe um problema social grave. Além das emoções que temos ao nos depararmos com a imagem. A tristeza nos olhos é tão vívida a partir da situação, que pode nos causar sentimos como tristeza, raiva, indignação.

Para Sérvio (2014), a cultura influencia a nossa experiência visual, de formas diversas e muitas vezes difíceis de perceber. O que captamos com os olhos e como captamos as imagens, o que nos chama atenção, tem relação com a cultura. Como nos relacionamos com o que vemos, tem relação com a cultura. Como os processos visuais nos moldam ou nos impulsionam a discussão e transgressão, tem relação com a cultura. E não damos conta de como, onde e do quanto isso nos afeta estando mergulhados no dia a dia nessas imagens visuais. Portanto, para Sérvio (2014), é indispensável para a análise de experiências visuais em profundidade, considerarmos o contexto histórico e local nos quais estamos inseridos.

A cultura possibilita interpretações que podem constituir linhas de subjetivação de nosso "vir a ser". Aline da Silveira Becker (2010) aponta que ao analisarmos os diferentes períodos históricos, podemos observar que as imagens produzidas em cada época, nos mostram maneiras de como as crianças eram vistas, a partir de suas representações, seja como uma forma de mostra-las ou de negá-las e escondê-las.

> Essas imagens se incorporam aos nossos *modos de ver e de se ver*, coletiva ou individualmente, que vários sujeitos passam a identificar-se com elas. Elas também exercem mediação entre as crianças e os valores culturais, metaforizando imageticamente, o contexto social em que estão inseridas, além de interferir na sua forma de nomear, ordenar e representar o que se entende por realidade e a sua forma de interagir com a mesma. (Becker, 2010, p. 91, grifo da autora).

Becker (2010) refere que as imagens destinadas às crianças, e sobre elas desenham modos de vê-las, constituindo-se, em uma visualidade infantil. Como as crianças são vistas e interpretadas em cada momento e em cada cultura. E essa construção das subjetividades infantis está sujeita as práticas discursivas, afinal as crianças podem se conhecer através das representações que são feitas delas, "fazendo com essas apresentações e supressões se constituam em enunciados com mais discursos do que pode ser percebido no primeiro olhar". (Becker, 2010, p. 90).

Geertz (2008) aponta que

> Deve atentar-se para o comportamento, e com exatidão, pois é através do fluxo do comportamento – mais precisamente, da ação social – que as formas

> culturais encontram articulação. Elas encontram também, certamente, em várias espécies de artefatos e vários estados de consciência.

Nesse sentido a cultura, processos individuais e coletivos, comportamentos, emoções e também artefatos culturais transpassam a vida das crianças, produzindo subjetividades.

Um artefato cultural, segundo Paul Du Gay (1997), é algo que possui um conjunto particular de significados e práticas culturais em torno dele. São conceitos construídos em torno de um objeto, de uma produção cinematográfica, de um tipo de sapato, de uma boneca, de um aparelho eletrônico ou em torno de campos conceituais mais amplos como infância, maternidade, educação. Segundo o autor, "os artefatos culturais pertencem à nossa cultura porque construímos um pequeno mundo de significados e este associar o objeto aos significados é que faz dele um artefato cultural." (Du Gay, 1997, p. 5).

As autoras Bianca Salazar Guizzo, Dinah Quesada Beck, Jane Felipe (2013) e o autor Baliscei (2021) adentram a esse debate ao compreenderem os artefatos culturais como pedagogias culturais ou pedagogias visuais. Demostram o quanto esses formatos reproduzem representações diversas sobre gênero, infância, raça, etnia, classe social, cabendo serem analisados a luz de referenciais teóricos que possibilitem compreendê-los de uma maneira aprofundada, como essas representações são produzidas, reproduzidas, reiteradas, subvertidas e ressignificadas.

A partir dos estudos de João Paulo Baliscei (2021), Bianca Salazar Guizzo, Jane Felipe e Dinah Quesada Beck (2013), Guacira Lopes Louro (2008), Henry A. Giroux (2011), Joanalira Corpes Magalhães e Paula Regina Costa Ribeiro (2013), Constantina Xavier Filha (2014), Jéssica Fiorini Romero e João Paulo Baliscei (2021), as telenovelas poderiam ser categorizadas como um artefato cultural que tem impacto no processo educacional de crianças. As/os autoras/es citadas/os consideram artefatos culturais revistas, livros, filmes, televisão, mídia, brinquedos e outras produções que geram representações e discursos que circulam e originam significados e subjetividades.

Pensando novamente no evento "Um dia de Grafite no CEU", mencionado anteriormente, exemplificamos, o que os autores e autoras como Sérvio (2014) e Becker (2010) nos relatam, utilizando essas imagens.

Figura 14 – Muro do Céu das Artes durante o evento "Um dia de grafite no CEU"



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2017)
*Pintura realizada pela comunidade

Figura 15 – Muro do Céu das Artes meses após o evento "Um dia de grafite no Céu"



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2017)
*Ação da prefeitura do município

A figura 14 demonstra a pintura realizada durante o evento, principalmente pelas/os adolescentes do bairro. Poucos meses se passaram e a prefeitura resolveu, sem nenhuma conversa com a comunidade ou com as equipes, que os muros seriam pintados de branco (Figura 15) cobrindo todas as pinturas da comunidade. As pinturas surgem de um grande coletivo dessa comunidade, em que todos expressam suas "falas" nos muros. Muito simbólico que, em seguida, o poder público apague e coloque com uma placa com seu nome. Quem pode estar na parede e quem não pode. Adriana Hoffmam e Helenice Cassino (2020) apontam que

> Assim, os repertórios visuais vão se constituindo como cultura e constituindo os sujeitos e com isso sua cultura. (...) não são apenas repertórios imagéticos que conformam a cultura visual, mas tudo o que vem junto com esse repertório, como o momento histórico, as possibilidades tecnológicas, os discursos produzidos, as ideologias e relações de poder. (Hoffmann; Cassino, 2020, p. 5).

Nesse sentido pensamos como as visualidades promovem cultura e incidem sobre o processo de construção de nossas subjetividades. As imagens são algo além delas mesmas, enquanto estética e forma, "as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos". (Hernández, 2020, pos. 383) que pode ou não ser visto e quem pode ou não ver são questões importantes para se pensar na Cultura Visual. As imagens, bem como as experiências visuais, estão circunscritas em uma lógica de poder e controle, prescrevendo o comum e a normalidade e o tabu ou anormal, e ainda quem pode ou não ser visto. (Sérvio, 2014).

Atualmente temos a possibilidade de visualizar tudo. Tudo é filmado, fotografado. As programações da televisão, estão disponíveis na internet, sejam *sites* oficiais ou pirateados, programas produzidos exclusivamente pelas plataformas de *streaming* ou por canais como o *Youtube*. O acesso a programação é imediato, fácil!

Lembro bem, quando criança e adolescente, nas décadas de 1980 e 1990, os desenhos eram exibidos sempre na mesma hora nos programas infantis. Era preciso almoçar depressa ou chegar da escola rápido para conseguir assistir. Se perdêssemos o horário, só era possível assistir no outro dia. Agora meus filhos acham o desenho que querem, nas plataformas de *Streamig* ou *Youtube*. Não precisam ver propaganda ou sequer esperar o horário. Sem contar que as propagandas aproveitavam para transformar o brincar em produto. Capitalizar infâncias.

Revisitamos a discussão da pluralidade das infâncias. Temos diferentes situações como as crianças "não crianças" descritas por Rita de Cássia Marchi (2007) que se encontram em situações de vulnerabilidades, cujos direitos estão negligenciados como, por exemplo, as crianças que trabalham ou que não tem acesso a diversos bens inclusive à internet ou televisão[27].

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, 17,3% dos domicílios não tinham acesso à internet, por razões econômicas ou pela indisponibilidade do

[27] Indicamos para o tema o documentário Crianças Invisíveis. O documentário é composto de sete curtas-metragens realizados em países desenvolvidos e em desenvolvimento. No caso do Brasil é dirigido por Katia Lund e retrata a vida de dois irmãos Bilu e João, catadores de papelão e alumínio nas ruas de São Paulo. Disponível em: https://youtu.be/faWd8LN9U4I.

serviço na área em que viviam. (IBGE, 2022). Nesse sentido, essas crianças estão a margem das programações imagéticas como filmes e séries, principalmente aquelas que são exibidas pelas plataformas pagas de *Streamig* ou em canais de TV por assinatura.

De toda forma, as infâncias atuais já nasceram se relacionando com diversas tecnologias e meios imagéticos. Hoffmann e Cassino (2020) nos fazem refletir pontuando que

> (...) sobre os modos de recepção dos sujeitos mais jovens, podemos afirmar que estamos diante de uma geração que, mais que na escola, é nos meios audiovisuais, diante das telas, que aprende, faz conexões, experimenta empatia pelas novas tecnologias, se expressa, apreende o mundo e se coloca como participante ativo desse mundo, constrói subjetividades e modos de ver. (Hoffmann; Cassino, 2020, p. 16).

Cabe ressaltar que as visualidades devem ser problematizadas. Como visto a partir dos autores supracitados, vivemos em uma sociedade tecnológica na qual crianças parecem ter a tecnologia como extensão do próprio corpo. Nesse sentido, as imagens podem contribuir para a crítica ou limitar vivências. Pensemos sobre as questões que diferenciam as infâncias, mas também pontuamos a importância das visualidades na sociedade atual.

Figura 16 – Tirinha do Armandinho – Bem-te-vi (Alexandre Beck)



Fonte: https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104097252444/tirinha-original

Na tirinha do Armandinho, vemos a alegria da criança ao ver um Bem-te-vi no celular, mas, sem perceber que tem bem-te-vis reais a sua volta. O celular é o mundo mais importante do que o real. Tudo tem registro. Tudo é fotografado ou filmado. Parece que participar de algo é mais registrar do que estar presente. Participar de uma ação é mais a imagem que se guarda dela no celular do que na memória.

Quem somos sem as visualidades? Acredito que não sabemos ao certo. Lembro-me quando criança que a Xuxa era um ícone. Tudo na vida infantil girava em torno da Xuxa. O mundo era mágico, a Nave em que ela chegava como se fosse de outro planeta, as Paquitas, as

roupas, acessórios, músicas. Eu tinha a saia *jeans* rodada, a bota de plástico branco que amarrava na perna, as marias-chiquinhas de enrolar o cabelo para cima em um monte de coquinhos ou chuquinhas. Dançava e cantava as músicas. Minha infância foi marcada por esses padrões. Todas essas representações do que eu deveria ser, do que deveria gostar, do que seria certo desejar.

Fazemos assim um contraponto, pensando que as discussões que permeiam as visualidades, não podem ser tratadas como uma coisa ou outra, ou contribui para os processos autônomos infantis ou contribui para reprodução de estereótipos. Na verdade, é uma coisa e outra também, não podemos pensar como 8 ou 80. Como os processos dependem da cultura, a cultura também é produzida a partir dos significados considerados como válidos para determinado grupo. Assim, as culturas, as culturais visuais, também pode reforçar regimes de normalização, tais como os de gênero.

Na contemporaneidade, as crianças vivenciam o caminho do consumo intenso, no qual a aquisição permeia ou até precede as ações de brincar. Os brinquedos mais "desejados" são aqueles cujas imagens circulam pela mídia, seja televisão ou internet. Brougère (2004) refere o impacto da cultura do consumo nas infâncias, e aponta a inevitabilidade desse mergulho, pontuando que

> Temos um contexto e crianças que vivem nele. Não podemos imaginar indivíduos fora de um contexto social e cultural (e o consumo faz parte disso). É preciso admitir que esse contexto, qualquer que ele seja, participa da construção do indivíduo. Nossas crianças são produto da sociedade na qual elas vivem. (Brougère, 2004, p. 248).

Atualmente as personagens mudaram, mas o enredo é o mesmo. Meus filhos, quando menores, queriam ser os super-heróis. Vestiam fantasias de Homem de Ferro, Capitão América, Hulk. Queriam ser fortes, heróis, amados, e nas entrelinhas não ter medo, não chorar, lutar contra os vilões, estes entre tantos outros signos nesse discurso. Transgredir os padrões esperados, como as meninas não quererem ser princesas ou os meninos não se identificarem com o super-heróis causa estranhamento por parte da sociedade, que tem, principalmente na escola seu maior representante de coerção. (Oliveira; Prado, 2021).

Tanto a minha infância como a de meus filhos se assemelha a de tantas outras crianças, mas também se distancia. Irene Tourinho e Raimundo Martins (2010) nos instigam a pensar sobre essa diversidade, apontando que pretendem "situar algumas características das culturas de infâncias na sua relação com imagens, ressaltando a pluralidade e diversidade dessa relação

e a inadequação de pensá-la como um bloco único, monolítico e fixo." (Tourinho; Martins, 2010, p. 37). O que nos remete a diferentes infâncias e diferentes formas de exposição e de interação com as visualidades. As crianças nascem e vivem rodeadas, abraçadas por visualidades, mas isso depende também de outros marcadores sociais como gênero, classe, raça/etnia, por exemplo.

Na organização deste trabalho as inquietações surgiram como um processo que instiga a ir além. Pensar sobre as imagens e a forma como elas se relacionam com as crianças, ou melhor a forma como as crianças se relacionam com as imagens. Dentro das discussões da cultura visual, Hernández (2020) aponta a importância de estudarmos as visualidades e, nesse sentido, pensarmos em uma perspectiva crítica que vai além das imagens.

> tudo isso é uma narrativa discursiva, que tende a fixar posições que têm efeitos não só sobre como vemos ou escutamos ou praticamos as artes, mas também em como mitificamos seu papel e sua presença na história, contribuindo, com isto, para exclusões, silêncios, formas de poder... O que quero nesse marco apenas esboçado é convidar a subverter o 'dever ser' das artes (e especialmente das artes vinculadas com a escola) e começar a considerá-las como práticas sociais, que nos permitem não só responder à pergunta 'o que é que vemos ou sentimos' ante (ou realizando) um quadro, uma dança ou uma peça musical, mas em que lugar nos coloca como sujeitos (...). (Hernández, 2020).

As imagens não devem ser deixadas de lado. Podem ser o ponto de partida ou o meio do caminho, mas não a linha de chegada. Suzana Rangel Vieira da Cunha (2010) aponta que a Cultura Visual se preocupa mais com os receptores do que com os produtores das imagens. Muito mais do que representar os sujeitos e os grupos, os artefatos e imagens instituem os modos de vermos os outros e de nos relacionarmos com o mundo. (Cunha, 2010, p. 135).

3.3 SÓ SE APRENDE NA ESCOLA? PEDAGOGIAS CULTURAIS E ATRAVESSAMENTOS COM BRINCAR, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Traçamos uma discussão sobre as visualidades e sua interface com brincar e gênero. Interrogamos como estas podem contribuir para regimes normativos de gênero ou ainda para processos de subversões e transgressões de tipificações binárias. Nesse sentido, as visualidades parecem produzir subjetividades e carregam possibilidades de serem pensadas na leitura dos artefatos culturais. Em contrapartida praticam Pedagogias Culturais que permeiam os processos de educação.

Na compreensão do conceito de Pedagogias Culturais faremos algumas investidas em trabalhos que se preocuparam em traçar essa discussão. Viviane Castro Camozzato; Rodrigo Saballa de Carvalho; Paula Deporte de Andrade (2016) apontam que o termo surge dos Estudos Culturais e de sua articulação com a Educação. No Brasil, sua difusão ocorre na década de 1990 a partir das produções de Henry Giroux, Shirley Steinberg e Joe Kincheloe. (p. 10) .

> Seguindo a tradição dos Estudos Culturais e o entendimento do saudoso Stuart Hall, compreendemos que "a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo". As pedagogias, sendo construções culturais, portanto, atuam em conjunção com a cultura para penetrar, mediar e produzir os modos de ser e viver contemporâneos. (Camozzato; Carvalho; Andrade, 2016, p. 11-12).

As autoras e o autor apontam que as pedagogias são múltiplas, dessa forma, o conceito se atualiza constantemente. Este segue o fluxo dos processos socioculturais, históricos, políticos e econômicos dos sujeitos, localizados em determinado tempo e espaço, que pretendem produzir. Nesse sentido compreende-se que as pedagogias são plurais.

Na vertente dos Estudos Culturais os/as autores/as consideram a existência de diferentes formas de educar que vão além do contexto escolar. Dryelly Martina Santos (2021) aponta que a escola é o espaço de socialização das crianças, no entanto, ao entrarem na escola, elas apresentam uma bagagem que lhes foi dada previamente, produzidas junto ao convívio com a família e cm a comunidade. A autora acrescenta que o ensino e a aprendizagem acontecem em diferentes espaços sociais e culturais, nas mais diversas formas de informação e de entretenimento, através de jornais, revistas, redes sociais, gibis, televisão, rádio, seja como forma de busca de relação com o público ou como forma de vinculação de informação.

Dryelly Martina Santos (2021) refere que

> (...) esses espaços de interação do sujeito estão repletos de significados e ideologias e campos de investigação, tais como os Estudos Culturais e os da Cultura Visual, colaboram para o desenvolvimento de exercícios de problematização de tais significados e para aproximar as ações escolares do cotidiano dos alunos. (p. 328).

Nesse sentido, entendemos que a escola como instituição educacional formal que permeia a vida de todas as crianças, opera pedagogias responsáveis por constituir o processo de aprendizagem das crianças. Mas também entendemos que existem pedagogias outras que permeiam as infâncias e a cultura infantil: as Pedagogias Culturais.

Dryelly Martina Santos (2021) aponta que o trabalho de Henry Giroux, teve início na década de 1980, quando, com o advento das novas tecnologias, os pesquisadores adeptos aos Estudos Culturais identificaram a importância da cultura da mídia e o poder dos meios de comunicação de massa como dinâmicas que necessitam de questionamentos críticos. São os processos de aprendizado que permeiam os artefatos culturais, principalmente midiáticos, em uma discussão que está em casa e nas ruas e não apenas dentro da escola. No Brasil a Pedagogia Cultural nasce da compreensão dos Estudos Culturais em ligação com a Educação, através das discussões sobre a Pedagogia e os processos da cultura. (Andrade e Costa, 2017)

Camozzato, Carvalho e Andrade (2016) arrematam que "as pedagogias, sendo construções culturais, portanto, atuam em conjunção com a cultura para penetrar, mediar e produzir os modos de ser e viver contemporâneos". (p. 12). Dessa forma ocorre em diferentes espaços culturais e sociais, não se limitando às instituições escolares. Giane Rodrigues de Souza Andrade (2021) refere que "áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc." (Kincheloe; Steinberg, 2001, p. 14). Segundo ela, a pedagogia desses lugares provoca nos sujeitos movimentos, sensações e efeitos que fazem com que seus corpos e mentes realizem aprendizagens tanto em relação a si mesmos, quanto em relação aos outros e ao mundo.

No que se refere às Pedagogias Culturais, destacamos que, embora

> (...) desde os limiares dos anos 2000, muitos pesquisadores – embasados inclusive em Henry Giroux – viessem mencionando diferentes espaços não escolares como lugares de ensino e aprendizagem, em suas obras, o papel da pedagogia ou era silenciado ou era marginal, sendo pouco discutido e aprofundado. (Andrade; Costa, 2017, p.)

Vamos tomar aqui um percurso de discussão sobre os termos e seu lugar com a Educação.

Estudos como o de Xavier Filha (2016), demonstram essas relações entre visualidades e produção de subjetividade, ou seja, a compreensão de aprendizagem que se estabelece a partir de artefatos midiáticos. Xavier Filha (2016) analisa o filme de animação *Barbie - escola de princesas*, discutindo as concepções de gênero apresentadas no filme e na fala das crianças que assistem e produz um filme de animação com as crianças a partir das discussões sobre gênero.

> Em todo espaço social e cultural há pedagogias culturais que, de forma mais explícita, ou mais sutil, apontam as formas desejáveis de ser menina, de ser

> menino; de bem se portar; de viver masculinidades e feminilidades; de vivenciar expressões de sexualidade; entre tantas outras formas, dentro do que se convencionou ser a normalidade, de exercer identidades e subjetividades. (Xavier Filha, 2016, p. 27-28).

Sob tal ótica, o filme apresenta maneiras "corretas" de ser uma princesa, logo, reproduz padrões de feminilidade considerados ideais. O filme também apresenta outras possibilidades de "ser" feminino, ainda que em narrativa periférica. As amigas de Barbie, uma gosta de jogar futebol e outra tem habilidade e conhecimentos em informática. Barbie inicia o filme desengonçada e distante dos preceitos de etiqueta ensinados na escola de princesas, mas, ao final, ela acaba aprendendo e encerrando a trama junto ao príncipe como um grande final esperado para a mulher.

Nas discussões e produção do filme com as crianças, após assistirem o filme da Barbie, percebeu-se o ideal de branquitude e de feminilidade "ideal" esperada de uma princesa e a percepção de consistentes padrões heteronormativos. Com as discussões e a preparação do filme com as crianças, foi possível rediscutir as características da princesa, antes impensáveis. Pensar na cor da pele e dos cabelos, discutir a masculinidade do príncipe. Foi possível que as crianças repensassem as concepções de gênero que tinham. (Xavier Filha, 2016).

Outro estudo importante para a discussão das visualidades, é o estudo de Jéssica Fiorini Romero e João Paulo Baliscei (2021). A autora e o autor utilizam os filmes da Disney como foco para analisar representações de masculinidades, considerando os filmes como artefatos culturais. Romero e Baliscei (2021) analisam três personagens femininas do filme "Os Incríveis" e "Os Incríveis 2" do universo cinematográfico da Disney, discutindo estereótipos de feminilidade e os "papeis" atribuídos a mulher representados nos filmes, como possibilidades de apresentar o impacto e as representações que ali aparecem.

Podemos somar as discussões de Romero e Baliscei às reflexões de Xavier Filha (2014), ao analisar livros infantis. A autora aponta que "os artefatos culturais produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e estabelecem a forma "adequada" e "normal" de viver a sexualidade, a feminilidade ou a masculinidade". (Xavier Filha, 2014, p. 155).

Os estudos de Baliscei e Xavier Filha, de certa forma, adentram no que Henry A. Giroux (2011) já problematizava no capítulo "Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney" em que discute sobre os filmes "Bom dia, Vietnã" e "Uma linda Mulher", ambos da empresa de cinema *Touchstone* que pertence ao grupo Disney. Os filmes não são voltados ao público infantil, mas, a análise do autor, nos ajuda a pensar nesses materiais como artefatos culturais

que produzem representações que educam os sujeitos por atuarem como pedagogias culturais. Giroux aponta que ambos os filmes produzem representações sobre posições sociais de gênero, classe, raça, reforçando um padrão excludente, sexista e racista. Enfatiza ainda o papel dos agentes culturais hegemônicos como a televisão e o cinema, na construção de pedagogias influentes no século XX, tendo, as mídias eletrônicas, um enorme alcance global.

> A questão que se põe para os/as ativistas culturais não é apenas a de reconhecer o importante papel que textos culturais tais como Bom-dia, Vietnã e Uma linda mulher têm na moldagem de identidades sociais, mas de analisar como as representações são construídas e assumidas através de memórias sociais que são ensinadas, aprendidas, mediadas e apropriadas no contexto de formações discursivas e institucionais particulares de poder. (Giroux, 2011, p. 151).

Nessas reflexões as visualidades contidas nos artefatos culturais operam como pedagogias culturais, que segundo autores como Guizzo, Felipe e Beck (2013), Baliscei (2021) e Romero e Baliscei (2021), produzem conhecimento e aprendizagens, dando significado a discursos, veiculando representações. Esses saberes incitaram as pessoas a produzirem identidades sociais e culturais e são, segundo as/os autoras/es, relevantes na constituição dos corpos infantis e seus comportamentos. Esses artefatos são meios de autorizar, propagar e legitimar, mas também subverter e resignificar comportamentos, padrões e estéticas que sejam denominados normais ou corretos, entre eles destacamos as relações de gênero.

Paula Deporte (2016) aponta que Henry Giroux esforçou-se para salientar a importância da pedagogia para os estudos culturais. A autora aponta que Giroux evidencia que:

> tais artefatos, ao mesmo tempo em que reforçam estereótipos de gênero e raça, dão condições para que, por meio de uma pedagogia crítica, tais narrativas sejam reescritas, visto que é por meio da representação destas que os sujeitos podem ampliar sua compreensão sob os contextos social e cultural em que estão inseridos e, consequentemente, ampliar a gama de estratégias para criar um senso de resistência e transformação do meio mais forte. (p. 28).

Figura 17 – Cena do Filme Pantera Negra



Fonte: https://br.pinterest.com/pin/381680137168862006/

O filme Pantera Negra (Pantera Negra, 2018) é um filme de super-heróis da Marvel, com elenco quase todo de atores negros e com uma discussão forte sobre a negritude. A cena acima traz, no meio de uma obra de ficção, conteúdo histórico, apontando um posicionamento da obra que reforça a indignação com o processo de escravização. Muito mais do que as informações visuais expostas no filme, sentimos algo ao vê-lo, nos indignamos, sofremos, choramos, sentimos.

E como relacionamos os artefatos culturais, as visualidades com a educação? Caminharemos com alguns autores para entrelaçar esses conceitos. Anita Helena Schlesener (2011) discute educação e infâncias a luz dos escritos de Walter Benjamin. A autora nos aponta que Benjamin refere que a criança apreende o mundo com o exercício permanente da imaginação, da fantasia, da sensibilidade, no entanto, a educação corta esse fluxo a partir da visão de mundo do adulto. O adulto capturado pelo capitalismo burguês não consegue entender a perspectiva da criança ou ainda essa lhe é confrontante a partir da morte da própria infância que lhe ocorreu. Na educação Benjamin provoca que “é como se no processo de educação exercido na sociedade moderna, a fantasia e a criatividade fossem superadas pela lógica e pela

adaptação da criança aos objetivos que a sociedade coloca ao adulto" (p. 134). Um desses objetivos são as regulações de gênero.

Bianca Salazar Guizzo, Dinah Quesada Beck e Jane Felipe (2013) referem que a escola como instituição de controle, atua sobre uma pedagogia dos corpos apresentando os modelos rigidamente estabelecidos em relação aos comportamentos de feminilidade e de masculinidade apontando à criança o jeito de que é ser menina e de que é ser menino. Louro (2008) aponta que gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninas e meninos, tornando-se parte de seus corpos.

A visão adultocêntrica que entende a criança ainda como um "vir a ser", coloca a criança no lugar de receptáculo de conteúdo adulto, sem condições de contribuir com o mundo de forma contemporânea. Sarmento (2007) aponta que essa visão clássica afasta a criança do cenário político, das decisões e das discussões que dizem respeito a ela ou a sociedade como um todo.

Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento (2020) refere que a sociedade atual ainda desconsidera o contemporâneo das infâncias, pensando nela apenas como cidadãos do futuro, nesse sentido, afasta-a do espaço público das cidades, tendo adultos projetando espaços para adultos. A autora aponta ainda que como não se vê a criança no contemporâneo desses espaços, atribui à escola a função de preparo futuro, ou seja, a escola atua como uma instituição do vir a ser da criança, não considerando a criança em seu protagonismo no seu momento contemporâneo.

A criança vai à escola não para ampliar conteúdos de infância, mas para aprender tudo aquilo que precisa para quando crescer. As experiências na escola a despeito de serem desejantes para a criança e enriquecedoras para a infância, mostram-se maçantes com a intenção de apontar aquilo que ela não é, e aquilo que ela precisa se tornar.

Figura 18 – Tirinha Mafalda (Quino)



Fonte: https://tribunadejundiai.com.br/entretenimento/acontece-entretenimento/12-tirinhas-de-mafalda-sobre-a-visao-critica-de-quino-seu-criador/

Assim como na tirinha da Mafalda, a liberdade das crianças é bem pequena e infantilizada, elas estão sempre sendo controladas e observadas. Pouca coisa acontece de forma que o adulto não saiba, não interfira e não descaracterize os processos infantis.

Segundo Foucault (2021), são vários os discursos que incidem no processo de formação dos sujeitos. Embora o autor, na obra supracitada faça menção ao dispositivo da sexualidade, abre espaços para problematizarmos que os discursos, muitas vezes, carregam normas que acionam tipos de comportamentos com foco na produção de determinadas identidades. Nesse sentido, artefatos culturais como, por exemplo, a telenovela objeto de investigação dessa tese podem ser pensados também como uma dimensão discursiva que gera impacto no processo de subjetivação de experiências dos sujeitos.

4 ELABORAÇÕES SOBRE A TELENOVELA: COMO PENSAMOS?

> *Levou muito tempo, conflitos e cicatrizes superar essa violência. Quando o governo socialista do Zapatero propôs, em 2005, a lei do casamento homossexual na Espanha, meus pais, sempre católicos praticantes de direita, se manifestaram a favor dessa lei. Eles votaram a favor do partido socialista pela primeira vez na vida deles. Eles não se manifestaram só a favor da defesa dos meus direitos, mas também para reivindicar o próprio direito deles de serem pai e mãe de uma criança não heterossexual. Votaram pelo direito à paternidade de todas as crianças, independentemente do seu gênero, sexo ou orientação sexual. A minha mãe me contou que teve que convencer o meu pai, mais reacionário. Ela me disse "nós também, nós também temos o direito de ser os seus pais".*
>
> (Quem Defende A Criança *Queer*, Paul Preciado, 2013)

Utilizamos o conjunto de procedimentos PROVOQUE, proposto por Baliscei (2019, 2020). Estes procedimentos se situam junto aos Estudos Culturais e da Cultura Visual, e receberam contribuição de outros sistemas de análises de imagens com o *Image Watching*[28].

Pensamos a partir do PROVOQUE, mas também fomos provocados a subverter alguns caminhos (narrados a seguir) em virtude da diferença frente a nosso escopo de análise: Baliscei (2019, 2020) realiza análises de filmes e aqui fazemos a análise de uma telenovela e das nossas intenções como pesquisadora e pesquisador.

As discussões sobre os porquês da escolha da telenovela como objeto de análise para esta tese já foram apresentadas na parte introdutória. Na ocasião, tecemos considerações sobre sua elaboração para (re)pensar sobre o alcance e significado do material junto ao universo infantil e de suas potencialidades enquanto pedagogia cultural que produz subjetividades.

Ainda, conteúdos muito pessoais entraram nessa seara. Meu filho Vitor, de 11 anos (em 2024), adorava *Carrossel*! Já assistiu duas vezes, em sequência. Ao passar pela sala, enquanto ele assistia, me deparava com alguma fala, cenário, gesto que me compelia a conversar com ele

[28] Sistema de análise de imagens, criado em 1980 por Robert William Ott. Ver mais em OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte-educação: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 2011, p. 113-114.

a respeito. Eu parava, sentava, via melhor e discutia com ele sobre alguns processos que via. “Você percebe, filho, que essa menina está sofrendo *bullying*?”, “Você entende que meninos e meninas podem jogar bola?”, “Você sabe que está tudo bem ser gordo ou magro, são só características da pessoa?”, “Você entende que os meninos podem chorar e ter medo?”. E outras tantas inquietações que me atingiam. E assim fomos conversando sobre coisas que apareciam ali.

Essa telenovela sempre me atingiu nesse lugar de mãe e, depois, foi se descortinando para compreensões de como ela poderia compor a minha vida profissional. Como compreende-la como uma pedagogia cultural e, sobretudo, na produção de subjetividades infantis. A telenovela como um artefato cultural apresenta inúmeras situações que reproduzem estereotipias, mas também passamos a perceber que apresenta pontos de transgressão e subversão, apontando fissuras interessantes para discussão em Educação.

Rememorando o recorte proposto na discussão metodológica, as cenas precisavam conter manifestações do brincar e expressar regimes regulatórios de gênero. Trabalho árduo para separar aquelas que pensamos ser mais marcantes para a discussão, sob nosso ponto de vista. Importante dizer que como nosso recorte é brincar e gênero, cenas interessantes foram cortadas, que discutem gênero, mas em outras situações fora da atividade de brincar ou que tratam de brincar, mas sem contemplar discussão sobre gênero.

A partir dos nossos objetivos, das discussões teóricas dos Estudos de Gênero, dos Estudos Sociais da Infância e do conjunto de procedimentos PROVOQUE, chegamos ao universo de 46 cenas. Entendemos que era um universo extenso para análise nesse trabalho, então precisávamos reduzir ainda mais. E pensamos como isso seria feito. Contaremos na primeira etapa de PROVOQUE, na subseção 4.1.1 *Flertando*.

Em resumo, as elaborações foram organizadas seguindo as etapas do PROVOQUE (Baliscei, 2020), mas tomando a liberdade oferecida, inclusive pelo autor que o propôs, de que ousemos! Tentamos pensar em caminhos que pudessem facilitar a pesquisadora e o pesquisador a organização do material, e a leitora e ao leitor a fluidez que queremos, que ela e ele consigam caminhar conosco nas tramas analíticas propostas sobre a Telenovela *Carrossel*.

Em *Flertando*, comentamos sobre a escolha das cenas da Telenovela a partir da relação do conteúdo expresso nelas e os objetivos do presente estudo. O flerte com a Telenovela já foi descrito na parte introdutória desta Tese.

A etapa *Percebendo*, será dividida em duas, sendo *Percebendo o todo* e *Percebendo as Cenas*. Em *Percebendo o Todo* descrevemos de forma geral a Telenovela e apresentamos todas as personagens crianças sob nossa perspectiva.

As etapas *Percebendo as cenas*, *Estranhando* e *Dialogando* foram organizadas a partir de dois eixos problematizadores, chamados aqui de Focos de Afetação[29], definidos *a priori*, atinentes aos nossos objetivos específicos, que procuram problematizar no material possibilidades de 1) Reprodução dos estereótipos de regimes regulatórios de gênero nas infâncias nas ações do brincar; 2) Transgressões e/ou subversões dos binarismos no brincar. Cada um desses foi composto por Focos de Experiência[30] definidos *a posteriori* a partir do contato com as cenas da Telenovela. Os focos de experiência serão descritos na subseção 4.1.4.

Em *Percebendo as Cenas*, as cenas se apresentam através de descrição visual, ou seja, com seus recortes de imagem e legenda, e de forma escrita, com o relato da cena.

Em *Estranhando*, surgiram nossos estranhamentos e os questionamentos que nos moveram a partir da experiência de assistir às cenas. Essa nos levando as discussões que serão propostas em Dialogando.

Dialogando, apresentamos as possibilidades de diálogo com os autores dos Estudos de Gênero, dos Estudos Sociais da Infância e da Pedagogia Cultural.

A última etapa é *Compartilhando*, essa etapa terá realização posterior a esse trabalho

[29] Chamaremos de Focos de Afetação por esse termo se relacionar melhor com a proposta do nosso estudo e com os referenciais teóricos utilizados. Nos inspiramos em Larrosa (2011) e em como somos afetados pelas experiências.

[30] Para Larrosa (2011), a experiência é uma relação, o importante não é o texto, ou no nosso caso, a cena, o importante é a relação com a cena. Nesse sentido as cenas nos atravessam e a partir desse atravessamento os focos foram criados.

5 PROVOCANDO UM *CARROSSEL*

O homem abomina tagarelas
Garota caladinha ele adora
Se a mulher ficar falando, o dia inteiro fofocando
O homem se zanga, diz adeus e vai embora, não

Não vá querer jogar conversa fora
Que os homens fazem tudo pra evitar
Sabe quem é mais querida? É a garota retraída
E só as bem quietinhas vão casar

(Pobres Corações Infelizes, Úrsula, A Pequena Sereia, 1989)

Não adianta me prender
Eu não irei me entregar
Tenho muito pra viver
Eu vim ao mundo pra voar

O meu corpo grita
Nada me cala
Nem venha tentar, que não me intimida
Eu cansei, ninguém mais me cala, cala

E tem mais
Ainda que alguém me oprima
Mais ninguém me subestima
Eu cansei, ninguém mais me cala
Decidi que ninguém me cala
Me cala

(Ninguém Me Cala, Jasmine, Aladdin Live Action, 2019)

Provocando um *Carrossel* se refere a como operamos o conjunto de procedimentos PROVOQUE, a partir do proposto por Baliscei (2020). Tratamos das etapas *Flertando*, *Percebendo (Percebendo o Todo* e *Percebendo as Cenas)*, *Estranhando*, *Dialogando.*

5.1 FLERTANDO

O presente trabalho se inicia a partir da escolha da telenovela *Carrossel* como objeto de estudos. A escolha das cenas veio depois, a partir da observação minuciosa dos episódios. Definimos critérios para seleção das cenas a priori que foram: situações que tragam discussões

sobre estereótipos ou transgressão/subversão frente aos regimes regulatórios de gênero em situações do brincar. Entendemos as situações do brincar como: a organização do brincar; momentos de brincar propriamente dito; situações em espaços específicos de brincar das crianças, definido por elas; menção elementos do brincar como brincadeiras ou brinquedos; referência a brinquedos, uso ou compra; menção sobre uma brincadeira ou sobre algum brinquedo, também pode fazer parte do escopo selecionado.

Nesse sentido, nos atentamos aos Focos de Afetação: 1) Reprodução dos estereótipos de regimes normativos de gênero nas infâncias nas ações do brincar; 2) Transgressões e/ou subversões dos binarismos no brincar). Podemos fazer uma relação com a epigrafe, sendo a música de Úrsula, do filme A pequena sereia representa a heteronorma, a mulher quieta em submissão ao homem. Já na música de Jasmine, percebemos a recusa a permanecer nos padrões estabelecidos, subvertendo a lógica de submissão.

Para seleção do material assistimos aos 310 episódios da telenovela, na versão que está na plataforma de *streaming* Netflix. Selecionamos 46 cenas que contemplavam os critérios definidos acima na nossa análise. As cenas estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Total de Cenas Selecionadas da Telenovela *Carrossel*

Ep.	Cena				Nome	Foco de Afetação
	N.º	Início	Fim	Tempo		
2	01	10’48”	11’20”	32s	Menininas	1
2	02	12’08”	12’56”	48s	Bando de frutosas	1/2
3	03	34’41”	35’03”	22s	Bando de mocinhas	1
4	04	08’45”	9’18”	33s	O lobisomem precisa chegar logo	1
4	05	10’53”	12’18”	1m25s	A gente não devia ter vindo	2
4	06	13”13”	13’54”	41s	Meninas sempre estragam tudo	1
4	07	18’13”	18’53”	40s	Que vergonha para o Clube dos Cuecas	1
6	08	15’22”	16’22”	01m	Mulheres também são importantes	1
6	09	32’05”	32’52”	47s	As outras cores são mais legais	1/2
7	10	03’59”	05’44”	1m45s	A Alícia vai beber, minha gente!	2
7	11	35’57”	38’04”	2m07s	Precisamos estar preparados	1
10	12	29’39”	30’32”	53s	Ela é mesmo uma moleca	1/2
18	13	9’11”	10’47”	1m36s	Meninas não são objetos	1/2
29	14	19’25”	22’39”	3m14s	Chega de papo de mulherzinha	1/2
33	15	09’09”	09’58”	49s	Noite do terror	1
34	16	01’48”	2’44”	56s	Essa casa é sinistra	1
35	17	17’30”	18’53”	1m23s	Desfile de moda? Brincadeira ridícula	1
38	18	05’33”	06’00”	27s	Carrinhos são muito sem graça	1
39	19	32’55”	33’30”	1m54s	Telefone sem fio	1/2
53	20	10’01”	10’32”	46s	Está pronta para entrar na NBA	1/2

(continua...)

Quadro 2 – Total de Cenas Selecionadas da Telenovela *Carrossel* (continuação...)

Ep.	Cena				Nome	Foco de Afetação
	N.º	Início	Fim	Tempo		
83	21	30’45”	32’53”	2m08s	Quem disse que as meninas não são boas nos esportes?	1/2
86	22	16’21”	17’23”	1m2s	Quero jogar também	1/2
88	23	17’06”	17’52”	46s	Sou menina e ando melhor que todos vocês	1/2
88	24	30’53”	31’17”	24s	Vocês querem desistir?	1
88	25	32’37”	33’50”	1m13s	Embaixadinhas de salto alto	1/2
96	26	14’41”	15’07”	26s	Dançaria melhor se não estivesse de rosa	1/2
96	27	17’00”	17’34”	34s	Ui ui ui! Precisam da ajuda das meninas para ganhar?	1
96	28	22’52”	25’12”	2m20s	Arrasa amiga!	1/2
102	29	02’53”	04’03”	01m10s	Barbies profissões	1/2
104	30	04’15”	05’35”	1m20s	Vamos caçar um sapo	2
107	31	22’49”	24’08”	1m19s	Programa de meninos	1/2
118	32	25’06”	26’04”	58s	Conto de Fadas não é de menininha	1
121	33	34’15”	35’38”	1m23s	Fazer uma coisa bonita? Vamos ter que chamar as meninas	1
129	34	25’00”	26’02”	1m02s	Equipe A tem mais vantagens	1/2
169	35	37’24”	38’04”	40s	A boneca? Por que?	1
170	36	16’31”	16’56”	25s	É das meninas e não dos meninos	1
170	37	30’29”	31’23”	54s	Eu não quero o patinete	1
194	38	27’25”	29’01”	1m26s	O que mais poderia ser, brincar de boneca?	1
206	39	11’44”	12’15”	31s	Vixi Paulo, toma essa!	1/2
206	40	12’25”	13’00”	35s	Saias e pompons não! Mais legal jogar no time	1/2
214	41	9’20”	9’58”	38s	Elas vão querer brincar de boneca?	1
214	42	17’35”	18’08”	33s	Duvido que eles consigam vestir uma bonequinha	1
215	43	25’50”	27’49”	1m59s	Está maluca? Futebol é coisa de menino	2
215	44	32’54”	34’04”	1m10s	Se ela for uma boa jogadora, entra para o time	2
275	45	12’44”	13’13”	29s	Agora as damas fazem de tudo	1/2
297	46 (p.1)	09’20”	10’10”	41s	Brincar com menina tem graça sim	1
297	46 (p.2)	11’10”	12’36”	1m26s	Brincar com menina tem graça sim	2

Fonte: própria autora
Cenas nomeadas pela pesquisadora a partir das principais falas expressas nelas.

As 46 cenas acima listadas foram selecionadas a partir de um olhar de inquietação da pesquisadora. Todas elas trazem as relações de gênero em diferentes manifestações do brincar.

Butler (2019) aponta que as contradições marcam a performatividade de gênero, pois ao mesmo tempo que uma situação reproduz estereótipos, também pode operar rupturas.

Não temos pretensão de adentrar nas discussões políticas que compõem a produção da novela, que bem sabemos é um roteiro produzido por adultos para crianças atuarem e consumirem. Frente as discussões que traçamos sobre as pedagogias culturais compreendemos que os significados são flutuantes, e podem ter apelos diferentes nas massas, evocando desejos latentes e não apenas criando novos desejos. Como nos lembra Paula Deporte (2016), a partir dos estudos de Henry Giroux, os artefatos culturais ao mesmo tempo que reforçam estereótipos dão condições para reescrita das narrativas, possibilitando aos sujeitos ampliar a compreensão do meio social e possibilidades de resistência e transformação.

A despeito disso, percebemos que a Telenovela *Carrossel* como uma pedagogia cultural ensina determinadas maneiras de ser menina ou menino no brincar, mas ao mesmo tempo produz fissuras.

O conjunto de procedimentos PROVOQUE, como já abordado anteriormente, tem sua ênfase dada aos estereótipos, mas não só como intenção de identificar, mas de questionar e de desestabilizar (BALISCEI, 2020). O convite do PROVOQUE é descrito por seu autor como uma viagem que pode ter seu roteiro aproveitado ou pode ser criado um novo e novas explorações serem pensadas. A nossa afetação e nossa experiência, no sentido discutido por Larrosa (2011), frente a Telenovela nos leva a pensar na tese a ser defendida: a Telenovela *Carrossel* é uma pedagogia cultural que aponta fissuras no discurso sobre estereótipos de gênero, apontando contradições entre reprodução e resistência.

Esse chamado nos impulsiona a selecionar as cenas que melhor ilustram a fissura, dentro da discussão conceitual que nos orienta. Então cenas que trazem os dois focos de afetação. Chegamos assim em nove cenas[31], descritas no quadro abaixo.

Quadro 3 – Cenas Selecionadas da Telenovela *Carrossel* que apresentam processos de fissura

Ep.	Cena				Personagens		Foco de Afetação	
	N.º	Início e fim	Tempo	Nome	Meninas	Meninos	Estereótipo	Subversão
2	02	12’08” 12’56”	48s	Bando de frutosas	—	Adriano Cirilo Daniel Jaime Kokimoto Paulo	Medo dos meninos associado a questionar sexualidade	Meninos sentindo medo

(continua...)

[31] O leitor verá na tabela um total de 10 cenas, no entanto as cenas 46-47 entendemos em pares, por serem uma continuidade, separadas por alguma outra cena com outra temática.

Quadro 3 – Cenas Selecionadas da Telenovela *Carrossel* que apresentam processos de fissura (continuação...)

Ep.	Cena				Personagens		Foco de Afetação	
	N.º	Início e fim	Tempo	Nome	Meninas	Meninos	Estereótipo	Subversão
6	09	32’05” 32’52”	47s	As outras cores são mais legais	Alícia Bibi Carmem Laura Marcelina Valéria	——	Alícia questionada por não gostar de rosa o que é associado a ser menos feminina	Alícia refere preferir outras cores e ser sim feminina
10	12	29’39” 30’32”	53s	Ela é mesmo uma moleca	Alícia	Paulo Daniel Kokimoto Davi	Alícia é estranha, diferente das outras meninas	Alícia gosta de andar de skate
18	13	9’11” 10’47”	1m36s	Meninas não são objetos	Alícia Carmem Laura Marcelina Valéria	Adriano Cirilo Daniel Davi Paulo Kokimoto	Paulo pede para meninas varrerem Meninos querem ajuda das meninas, mas não querem compartilhar outros momentos com elas	Valéria chama ele de machista Valéria pontua que elas não são objetos
86	22	16’21” 18’06”	1m45s	Quero jogar também	Alicia Bibi Maria Joaquina Valéria	Cirilo Daniel Davi Jaime Kokimoto	Futebol não é para meninas Meninas devem pular corda	Time Brasileiro de futebol arrasa Alícia pontua que tem medo que ela faça gols
96	28	22’52” 25’12”	2m20s	Arrasa amiga!	Alicia Valéria Bibi Marcelina Maria Joaquina	Adriano Cirilo Daniel Davi Jaime Kokimoto Mário Paulo	Meninos não querem que Alicia jogue no time	Alícia faz o gol da vitória
275	45	12’44” 13’13”	29s	Agora as damas fazem de tudo	Laura	Paulo	Pilotar carrinhos não é para meninas	Damas podem fazer tudo hoje em dia

(continua...)

Quadro 3 – Cenas Selecionadas da Telenovela *Carrossel* que apresentam processos de fissura (continuação...)

Ep.	Cena				Personagens		Foco de Afetação	
	N.º	Início e fim	Tempo	Nome	Meninas	Meninos	Estereótipo	Subversão
297	46 (p1)	09'20" 10'10"	41s	Brincar com menina tem graça sim	Alícia Bibi Laura	Daniel Kokimoto Paulo	Meninos dizem que meninas só gostam de maquiagem e falar besteira	
297	46 (p2)	11'10" 12'36"	1m26s	Você não me pega	Alícia Bibi Laura	Daniel Kokimoto Paulo		Meninas propõem brincadeiras conjuntas e todos se divertem

Fonte: própria autora

5.2 PERCEBENDO

5.2.1 Percebendo o Todo

A Telenovela *Carrossel* se passa em uma escola de Ensino Fundamental, chamada Escola Mundial. É uma escola particular em que estudam crianças de diferentes classes sociais. A trama gira em torno do terceiro ano do Ensino Fundamental, a relação entre as crianças e das crianças com a professora Helena. As crianças se relacionam na escola e fora dela. A novela mostra um protagonismo infantil apresentado na autonomia de ir e vir das personagens pela cidade, possibilitando os encontros sempre sem a supervisão dos adultos. As famílias das crianças[32] são, todas, compostas de um pai e uma mãe. A exceção de uma delas, Carmem, todos são casados. As discussões entre as crianças permeiam o universo, que podemos considerar como Clube do Bolinha e Clube da Luluzinha, parafraseando as histórias em quadrinhos da cartunista Marjorie Henderson Buell.

[32] Existem personagens, que a telenovela não construiu um núcleo familiar, com atores e atrizes representando. Essa afirmação se refere a todas as famílias que a telenovela mostrou.

Figura 19 – Clube do Bolinha e Clube da Luluzinha



Fonte: http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/luluzinha-apresenta-n-3/lu100106/96646 e https://www.americanas.com.br/produto/46833661

Nesse universo dos quadrinhos, assim como na Telenovela *Carrossel*, as meninas e os meninos têm interesses diferentes frente ao brincar, conversam assuntos distintos e, principalmente, os meninos procuram atividades em que as meninas não estejam presentes. Eles, inclusive, montam um clube, nomeado clube dos Cuecas, com regras bem claras de exclusão de meninas. Essas por sua vez almejam fazer parte do clube.

Quanto as personagens crianças da Telenovela, temos 14 que aparecem até o episódio 12. Apresentaremos os fichamentos das personagens de acordo com a nossa percepção sobre elas, seus comportamentos, personalidades e histórias. Importante destacar que a telenovela *Carrossel* é uma trama longa com 310 episódios e nossas percepções partem da observação dos 12 primeiros, o que significa que a vida dos personagens pode se modificar ao longo da trama. Nos atemos, nesse momento, apenas a descrição das personagens do núcleo infantil, formado por atores e atrizes de idade entre oito a 13 anos, que interpretam crianças na telenovela. Essa escolha se deve ao nosso recorte de oito cenas selecionadas, que contém momentos de brincar e relações de gênero e, nesse caso, apenas aparecem nas relações entre as próprias crianças.

Quadro 4 – Personagens da Telenovela

ADRIANO RAMOS	
Foto	**Características**
	Sonhador. Tem muita imaginação, nas cenas sozinho em eu quarto ele aparece com personagens fantásticas, objetos do quarto ganham vida, como a poltrona, a meia Chulé. Sempre está imaginando situações a partir do real. Sonha acordado durante as aulas, cria histórias. Para os amigos ele é sonhador.
Família	
Só aparece uma mulher, que entendemos ser sua mãe. No entanto, como nos desenhos de Tom e Jerry, não aparece a cabeça, apenas o corpo.	

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/39336196715627939/

ALÍCIA GUSMAN	
Foto	**Características**
	Menina que aponta a transgressão dos padrões regulatórios de gênero. Ela gosta de atividades que se assemelham ao esperado para os meninos, como jogar futebol ou andar de *skate*. Parece sempre deslocada nas brincadeiras, entre as meninas que não gostam do que ela gosta e dos meninos que acham estranho seus gostos como menina. Veste-se sempre com um chapéu tipo quepe. Utiliza adornos, mas menos coloridos que as outras.
Família	
Não aparece a família.	

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/39336196715627931/

BIBI SMITH	
Foto	**Características**
	Bibi é estadunidense. Ela sempre fala uma ou outra palavra em inglês no meio da frases, mas também fala português sem qualquer sotaque.
Família	
Não aparece a família	

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/39336196715627915/

CARMEM CARRILHO	
Foto	**Características**
	Personagem doce, aparenta fragilidade. É bolsista na escola. Vive situação de conflito, porque os pais se separaram. Sofre e chora em muitos momentos querendo que o pai volte para casa.
Família	
Família pobre, pais separados, temos a impressão que ele saiu de casa para se relacionar com outra pessoa. Mãe: Inês Carrilho A mãe trabalha fora, mas não foi dito o lugar. Tem a guarda das crianças. Está sempre sofrendo com a separação do marido. Tem desejo que ele volte, recebe ele em casa sempre com esperança, pede para que volte, prepara jantares para ele. Tem dificuldades para pagar as contas da casa. Pai: Frederico Carrilho Ora trabalhando, ora desempregado. Não assume a pensão dos filhos. Omisso, não assume responsabilidade da situação do divórcio e nem da financeira. Irmão: Eduardo Carrilho Irmão mais novo de Carmem. No final o casal volta a morar juntos.	

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/393361967156279O7/

CIRILO RIVERA	
Foto	**Características**
	Personagem do núcleo negro da telenovela. Família pobre e negra, sendo a única da telenovela. Comportamento ingênuo, sofre bullying e não compreende. Aceita sempre com resignação o que acontece com ele. Seus comportamentos oscilam entre postura de bondade e de oprimido, sendo bom, mas não justo. Parece apresentar um déficit nas habilidades sociais, tem dificuldade em decifrar expressões, não entende a ironia e o sarcasmo. Sofre racismo por parte da Maria Joaquina. Tem comportamento de assédio com a Maria Joaquina, travestido no jeito dócil e doce que sempre apresenta. Insiste o contato constante, mesmo com a rejeição da menina. Não aparente compreender que é rejeitado. Nesse sentido tem o apoio de todos, como se não causasse incomodo a menina e ela tivesse que aceitar seu contato por ele ser uma criança doce.

Família *(Cirilo)*
A família reforça a postura de ingenuidade de Cirilo, como se fosse algo positivo. Não se incomodam com o bullying sofrido pela criança. Pai: José Rivera Marceneiro, sempre agradecido a tudo que acontece. Fala que é pobre, mas que não pode reclamar, que tem tudo que precisam. Pai demonstra postura de "chefe da casa", sempre tem a palavra final. Mãe: Paula Rivera Dona de casa, postura acolhedora e sempre sorridente. Não aparenta cansaço ou preocupação. Mãe em segundo plano na discussão dos assuntos do filho. Postura apaziguadora frente ao comportamento do pai com o filho. Não tem irmãos

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/39336196715627935/

DANIEL ZAPATA	
Foto	**Características**
	Menino chamado de inteligente na escola, pelas notas. Se destaca por ser um líder e por apaziguar conflitos entre os colegas. Costuma liderar algumas situações de brincadeiras, por exemplo na Casa Mal-assombrada. Costuma ser o porta voz de algumas situações na escola entre os colegas e entre os colegas e a professora.
Família	
Não aparece a família.	

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/39336196715627920/

DAVI RABINOVICH	
Foto	**Características**
	Sempre envolto em temas que exploram a religiosidade, é judeu e faz uso do *kipá* todo o tempo. Tem um jeito sensível e delicado. É amigo de todos e começa a esboçar um interesse pela Valéria.
Família	
Família judaica. Mãe: Rebeca Rabinovich Transmite ao filho conhecimentos sobre judaísmo	

Pai: Isaac Rabinovich Avó: Sara Rabinovich Afetuosa e tem uma ligação extreita com o neto. Passa por problemas de saúde na trama e todos ficam afetados com isso.

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/39336196715627929/

JAIME PALILLO	
Foto	**Características**
	Sofre gordofobia dos colegas, principalmente Valéria e Paulo. Adora jogar bola. Tenta resolver os conflitos com brigas físicas, se vale do seu tamanho, é maior e aparenta mais força física do que os outros meninos e meninas. Sempre refere gostar de comer. Refere não gostar da escola, ou de qualquer conteúdo. Aparenta dificuldade de aprendizagem, vista na fala dele, família, colegas e professora. Está sempre com a roupa amarrotada e desorganizada. Também é desorganizado com os materiais. Demonstra a necessidade de afirmação da masculinidade, referindo sempre ser macho ou irritação se é chamado de menininha ou maricas. Evita comportamentos ditos femininos ou relacionados as meninas.
Família	
Mãe: Eloísa Palillo Se mostra submissa ao pai, é dona de casa e o marido age como o "chefe da casa", postura reforçada por ela. Incentiva sempre o filho a comer, dona de casa. Conversa com o Jaime de forma mais acolhedora do que o pai e as vezes como se ele tivesse menos idade. Pai: Rafael Palillo Mecânico de carros, parece não ter completado o Ensino Fundamental ou o Médio, não fica claro. Tem um comportamento mais próximo de uma masculinidade tóxica, o estilo machão, que Jaime tenta copiar. Sempre faz cobranças ao filho quanto as notas. Utiliza de ameaças físicas para correções de comportamento. Apaixonado pelio Corinthians. Sempre ele que comparece as reuniões da escola e que conversa com prof.a Helena sobre notas e comportamento do fiho. Irmão: Jonas Palillo O irmão mais velho, faz uma quebra na masculinidade hegemônica exercida pelo pai e pelo irmão, se preocupa com moda e tem um corte de cabelo sempre citado pelo pai e pelo Jaime como de menina (cabelo curto com franja lateral).	

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/39336196715627924/

KOKIMOTO MISHIMA	
Foto	**Características**
	Kokimoto é descendente de japoneses. Sempre usa uma faixa com a bandeira do Japão. Está sempre com o Paulo, sendo seu melhor amigo, tipo escudeiro. Faz tudo o que o amigo pede, não nega nenhum desejo seu. Atua com masculinidade cumplice.
Família	
A família é japonesa, não fica claro se nasceram no Japão ou são descendentes. Mas tem uma criação tradicional.	

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/39336196715627934/

LAURA GIANOLLI	
Foto	**Características**
	Laura é uma criança gorda e sempre está comendo nas cenas. Sofre bullying (gordofobia) de todos sobre isso, principalmente Paulo e Valéria. Tem um lugar marginalizado na trama, sempre as suas falas são menosprezadas. Tem um perfil caricato de menina romântica, fala sempre sobre o amor. Tem um bordão "Isso é tão romântico" ou "isso é tão anti-romântico". Qualquer acontecimento cabe seu comentário utilizando essa comparação. Tem o sonho de namorar, casar, mas isso é evidenciado com uma negativa por causa do peso.
Família	
Mãe. Aparece em poucas cenas quando precisa ir à escola. Laura sempre comenta que a mãe é uma boa cozinheira.	

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/39336196715627914/

MARCELINA GUERRA	
Foto	**Características**
	Irmã mais nova de Paulo. Defende o irmão de forma incondicional. Chora ao ser maltratada, mas sempre desculpa suas violências. Permissiva, fala baixo, mais quieta.
Família	
A família geralmente se envolve nas situações do irmão. Ou em situação de repreensão do mesmo em relação ao seu comportamento violento com Marcelina.	

Mãe: Lilian Guerra Pai: Roberto Guerra Irmão: Paulo Guerra Misógino e machista com relação irmã.

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/393361967156279 11/

MARIA JOAQUINA MEDSEN	
Foto	**Características**
	Rica e mimada, tem tudo o que quer na hora que deseja. Exibe preconceito, como racismo, gordofobia, aporofobia. Não gosta de estudar na Escola Mundial, estudava em outra escola mais elitizada anteriormente. Seu pai mudou no intuito que ela convivesse com crianças de outras classes sociais. Tem uma relação de ódio pelo Cirilo, em contrapartida é assediada por ele de forma constante e intensa. Ela já verbalizou o assédio, mas pelo jeito doce do Cirilo e grosseiro e racista dela, ninguém leva em consideração.
Família	
Mãe: Clara Medsen Ora parecer ser dona de casa, ora parece trabalhar fora, essa informação não fica clara. Demonstra submissão as decisões do marido frente a filha. Concorda com o desconforto da filha ao trocar de escola. Com o passar da trama, se sente mais confortável na convivência de sua filha com as outras crianças da escola, inclusive adotanto uma postura mais "tolerante" em relação as diferenças socioeconômicas. Pai: Miguel Medsen Médico, atende todos da novela, crianças e adultos. Demonstra não concordar com o comportamento preconceituoso e violento da filha. No entanto, não faz discussões sobre isso com ela e se mantem em uma postura apenas de desacordo. Joana: empregada doméstica Não é da família, mas é uma personagem que aparece muito na trama. Está sempre cuidando da Maria Joaquina e é bastante humilhada por ela. A repreensão dos pais não acompanha o tamanho da violência, em profundidade de discussão.	

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/393361967156279 03/

PAULO GUERRA	
Foto	**Características**
	Personagem típico vilão. Sempre pensando em como fazer alguma pegadinha, e prejudicando os colegas ou professores. Faz bullying com todos, mente, engana, principalmente o Cirilo que acredita em tudo o que ele diz. Tem como melhor amigo, tipo escudeiro, o Kokimoto. Maltrata a irmã mais nova que estuda com ele. Repetiu o terceiro ano. Tem um humor perverso. Gosta de estragar as coisas dos colegas, bonecas da irmã. Não assume seus atos, sempre conseguindo arrumar outras pessoas para colocar a culpa. Atua com masculinidade hegêmonica, cria apelidos para todos, sempre com depreciação. Tem falas constantes sobre os colegas questionando a masculinidade deles, como parecem menininhas, mocinhas, maricas.
Família	
Família aparece em episódios de reuniões da escola e principalmente em situações que o filho é repreendido na escola. Mãe: Lilian Guerra Parece permissiva em relação ao que o pai decide para os filhos. Demonstra descordar quando o marido bate em Paulo, no entanto não intervêm. Pai: Roberto Guerra Costuma ser violento com o filho, repreendendo e se utilizando de castigos físicos. Irmã: Marcelina Guerra	

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/39336196715627917/

VALÉRIA FERREIRA	
Foto	**Características**
	Filha única. Tem um humor ácido, sarcástico. Pratica bullying com todos, principalmente com a Laura (gordofobia) e com Jaime (gordofobia) e por causa do desempenho intelectual. Personagem oscila entre atos impetuosos, que costumam magoar as pessoas. Sente culpa e assume. Defende as amigas, mas precisa ser o centro das atenções. Difícil mudar de opinião. É amiga de todas e parece que ninguém a responsabiliza de verdade pelos atos. Antagonismo. Uma das personagens que apresenta comportamentos e diálogos que subvertem as normas de gênero.
Família	
Mãe: Rosa Ferreira Mais presente na trama. Responde pela filha na escola. Conversa sempre com Valéria, está presente em situações em casa, nos conflitos com Davi e com a Prof.a Helena. Pai: Ricardo Ferreira Aparece poucas vezes em situação em casa.	

Fonte (foto): https://br.pinterest.com/pin/39336196715627925/

5.2.2 Percebendo as cenas

Todas as imagens utilizadas para descrição das cenas foram selecionadas pela pesquisadora através da plataforma de *Stream* Netflix. A novela foi assistida através do site no computador e as cenas copiadas e coladas nesta tese. As cenas foram assistidas exaustivamente, com pausas, retornos e avanços a fim de dar *print* no frame que mais representasse as expressões das personagens, bem como a fotografia da cena que mais traduzisse o movimento que pretendíamos que o leitor observasse.

Cena ***BANDO DE FRUTOSOS***

Quadro 5 – Cena *Bando de Frutosos*

Episódio	Cena (02)			Personagens	
	Início	Fim	Tempo	Meninas	Meninos
2	12’08”	12’56”	48s	___	Adriano Cirilo Daniel Jaime Kokimoto Paulo

Fonte: própria pesquisadora

A cena faz parte do Episódio 2, inicia aos 12 minutos e 08 segundos e termina aos 12 minutos e 56 segundos, com duração de 48 segundos. A cena foi escolhida por apresentar um momento de relacionamento apenas entre os meninos, a partir de busca de um espaço para brincadeiras, com ênfase em afirmações de certa expressão de masculinidade considerada como hegemônica (CONNELL, 1995) expressas na fala de algumas crianças. E ao mesmo tempo por marcar rupturas entre questionar a quebra do padrão de masculinidade apontado pelos meninos, de não ter medo e por isso terem a sexualidade questionada, em contraposição ao comportamento dos mesmos de correr de medo.

Figura 20 – Cena *Bando de Frutosos*




[estilhaços]
[todos gritam]


[estilhaços]
[todos gritam]


[risos]

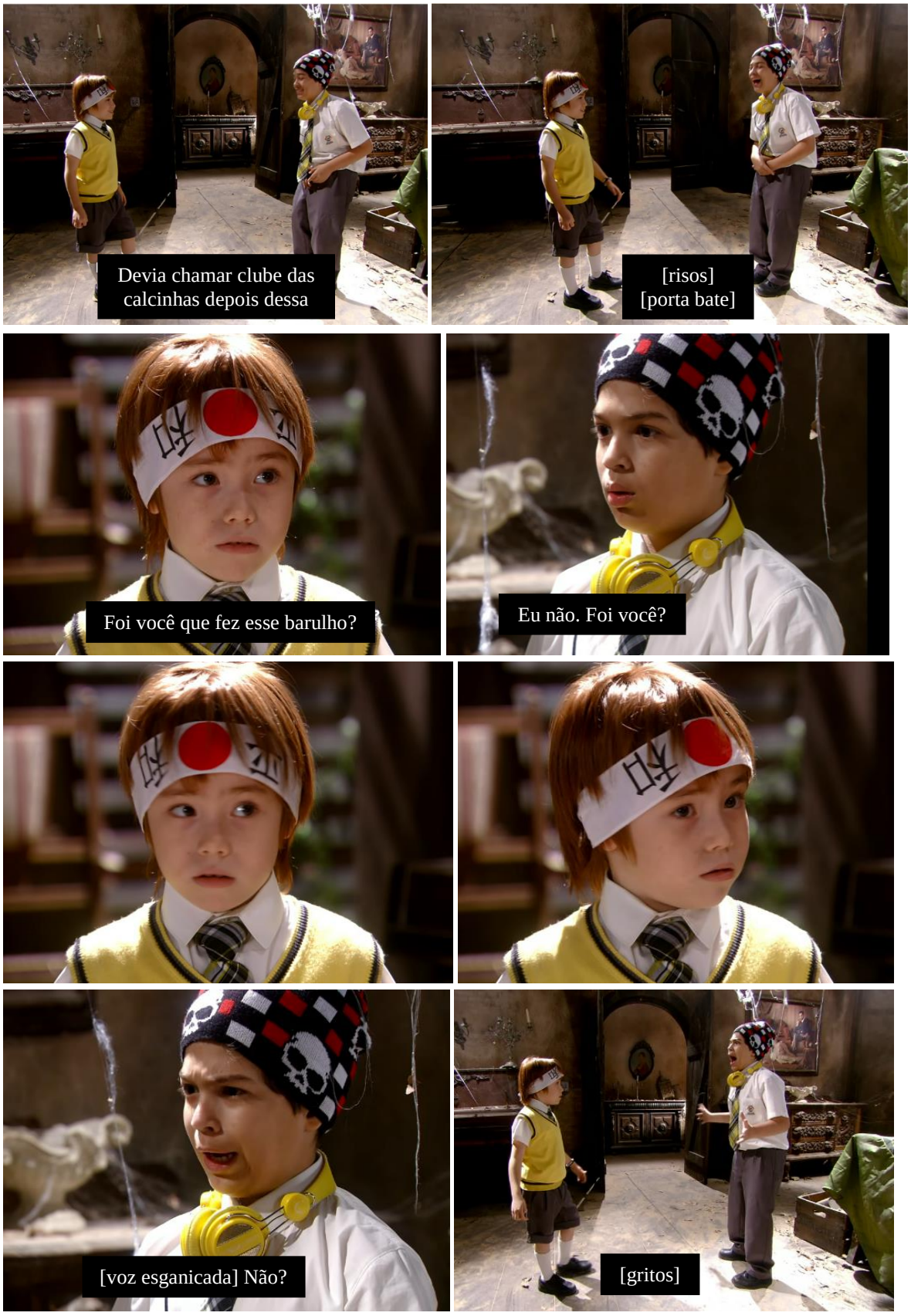

[risos]


Caíram que nem uns patinhos!


Que bando de frutosos!


Que bando de frutosos!


A cara do Cirilo foi a melhor!


Devia chamar clube das calcinhas depois dessa
[risos]
[porta bate]
Foi você que fez esse barulho?
Eu não. Foi você?
[voz esganicada] Não?
[gritos]



Fonte: Netflix, organização nossa

Os meninos Jaime, Daniel, Cirilo e Adriano estão na Casa Abandonada vibrando com o novo clube (Clube dos Cuecas) montado por eles, quando escutam um barulho como se fosse de vidro quebrando.

O barulho repete mais forte.

Os meninos gritam e saem correndo pela porta ao fundo.

Entram no plano por uma porta lateral, Paulo e Kokimoto. Paulo com o braço direito sobre os ombros de Kokimoto, ambos riem, chegando a inclinar os corpos para a frente.

Paulo diz: “Caíram como uns patinhos!”. E continua rindo.

O plano abre e dá visão às duas crianças.

Paulo se curva para a frente ainda rindo. O plano fecha em Kokimoto. O menino ri e faz um balanceio do corpo e das mãos com os punhos em flexão e com tom de escárnio e diz: “Que bando de frutosos!” Ao falar a palavra frutosos utiliza uma voz mais fina e um tom mais pausado.

Em seguida Paulo acrescenta que deveria se chamar clube das calcinhas depois disso.

Os dois continuam rindo e o fundo a porta bate e abre novamente fazendo barulho.

Toca uma música que sugere mistério.

Kokimoto pergunta se foi Paulo que fez esse barulho.

Paulo diz assustado que não e reverte a pergunta perguntando se não foi o Kokimoto.

Kokimoto balança a cabeça negativamente com cara assustada.

Paulo se desespera: “Não Foi?”.

A música se intensifica.

Paulo grita e começa a correr indo e voltando. Kokimoto também corre.

Os dois saem pela mesma porta que entraram.

Cena ***AS OUTRAS CORES SÃO MAIS LEGAIS***

Quadro 6 – Cena *As outras cores são mais legais*

Episódio	Cena (09)			Personagens	
	Início	Fim	Tempo	Meninas	Meninos
6	32’05”	32’52”	47s	Alícia Bibi Carmem Laura Marcelina Valéria	___

Fonte: própria pesquisadora

A cena faz parte do Episódio 6, inicia aos 32 minutos e 05 segundos e termina aos 32 minutos e 52 segundos, com duração de 47 segundos. A cena chamou atenção por mostrar uma conversa entre meninas que se desencadeia pelo desejo de Alicia em brincar de algo que as meninas não gostam, futebol. Ela demonstra vontade de interagir com os meninos, quebrando os padrões estabelecidos. Isso causa questionamento das meninas a respeito da sua feminilidade. A ruptura se apresenta nessa discussão que se trava entre ser feminina e ao mesmo tempo ter gostos diferentes do padrão.

Figura 21 – Cena *As outras cores são mais legais*




Eu vou continuar pensando em um jeito.


Quer me ajudar, Alícia?


METAIS
O quê?


Eu só quero jogar bola com os meninos.


Ai, Alícia, deixa os meninos para lá.


Você deveria ser um pouco mais feminina.


Eu sou feminina.


Só não sou fresca.

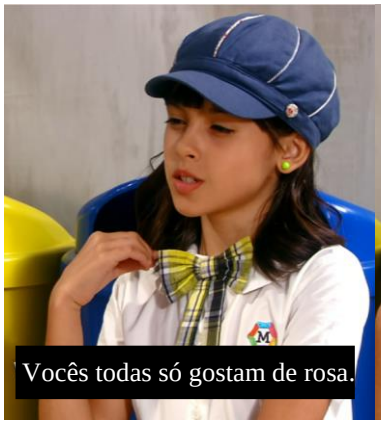



Mas você não gosta da cor rosa


Eu acho ela tão romântica


Eu gosto


Só que eu acho as outras cores mais legais.


Vocês todas só gostam de rosa.


Não é, Carmem?


Pode ser.


Eu gosto muito de amarelo.


Está vendo?



Fonte: Netflix, organização nossa

As meninas estão sentadas no banco da escola.

Valéria levanta com cara de ter tido uma ideia e diz que já sabe o que elas podem fazer.

Laura pergunta o que ela está falando.

Valéria diz que de um jeito para elas conquistarem espaço delas no clubinho.

Bibi, demonstrando irritação diz para Valéria trocar o disco.

Valéria diz que vai continuar pensando em um jeito. Vira para Alícia e pergunta com tom mais alto: “Quer me ajudar Alícia?”.

Alícia estava distraída e pergunta o que. Refere que só queria jogar bola com os meninos, que está morrendo de vontade.

Bibi fala para ela deixar os meninos para lá, que ela deveria ser um pouco mais feminina. Fala isso em tom de deboche enrolando o cabelo com as mãos.

Alicia diz brava que é feminina, só não é fresca.

Bibi faz cara de ofendida.

Laura diz: “Mas você não gosta de cor de rosa, eu acho ela tão romântica!”.

Alicia diz que gosta, mas que acha as outras cores mais legais, que todas elas só gostam de rosa. Vira para Carmem e diz: “Né Carmem?”.

Carmem responde sorrindo, que pode ser.

Marcelina diz que gosta muito de amarelo.

Alícia diz: “Tá vendo?”, olhando para a Bibi.

Valéria diz que gosta de roxo.

Alícia olha novamente para Bibi com cara de que estava certa.

Cena ***ELA É UMA MOLECA MESMO***

Quadro 7 – Cena *Ela é uma moleca mesmo*

Episódio	Cena (12)			Personagens	
	Início	Fim	Tempo	Meninas	Meninos
10	29’39”	30’32”	53s	Alícia	Paulo Daniel Kokimoto Davi

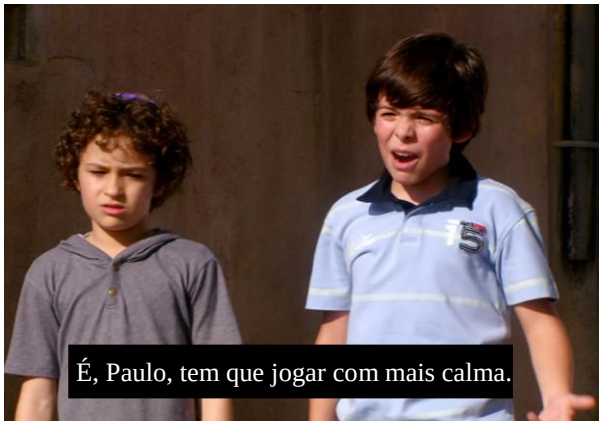
Fonte: própria pesquisadora

A cena está no Episódio 10, com início aos 29 minutos e 39 segundos e término aos 30 minutos e 32 segundos, com duração de 53 segundos. Essa cena foi selecionada por trazer a reflexão por parte dos meninos sobre as diferenças entre a Alicia e as outras meninas de seu convívio. Ela é vista como legal e estranha ao mesmo tempo, levando-os a refutar seu comportamento mas ou mesmo tempo admirar.

Figura 22 – Cena *Ela é uma moleca mesmo*




Paulo, assim você machuca a gente.


É, Paulo, tem que jogar com mais calma.

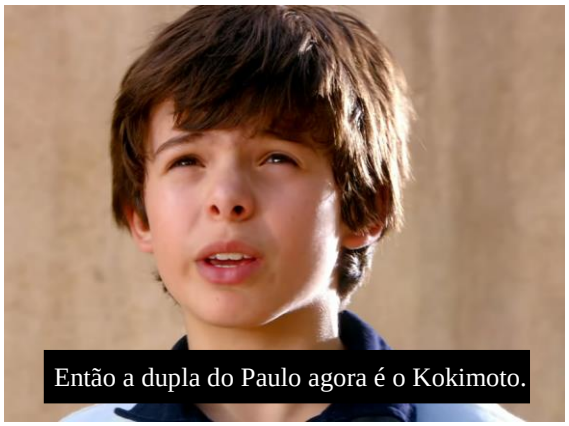



Vocês são um bando de mocinhas.


Não é não, Koki?


Hai, sensei.

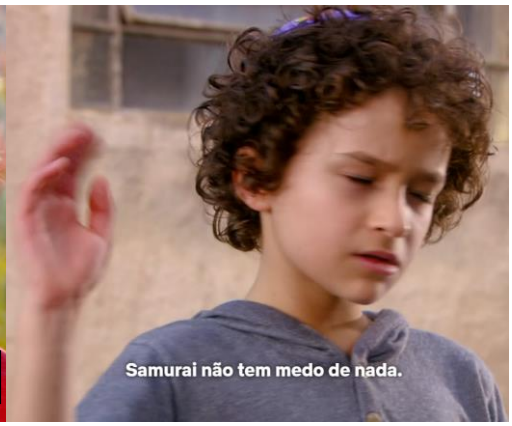

Viu, até o Kokimoto acha isso.

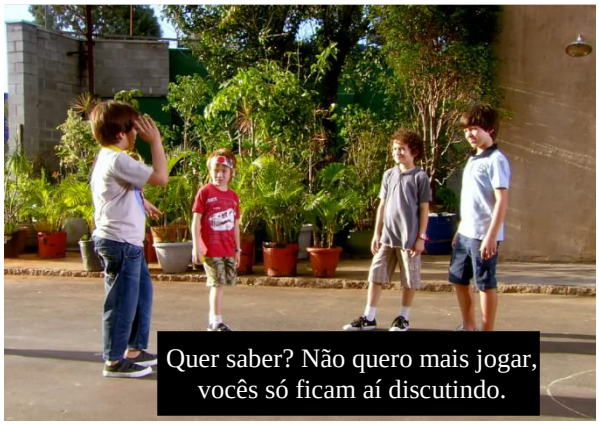

Então a dupla do Paulo agora é o Kokimoto.


Sério?


Tá com medo, é?


Samurai não tem medo de nada.


Samurai não tem medo de nada.


Quer saber? Não quero mais jogar,
vocês só ficam aí discutindo.


Então vamos para o Clube dos Cuecas.

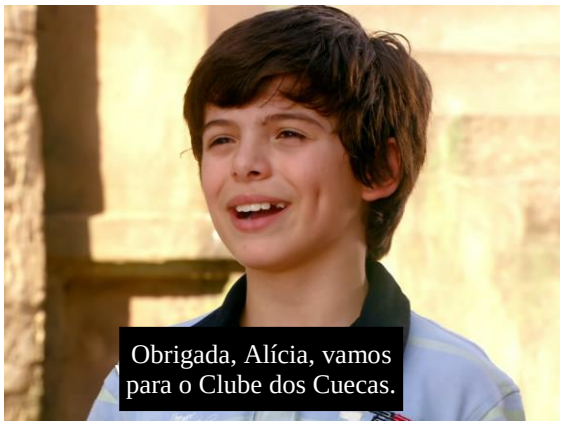

E aí, estão afim de andar na minha nova nave?


Mas é um skate. [risada]






Eu sei, nave é uma forma de falar, linguagem de skatista.


Obrigada, Alícia, vamos para o Clube dos Cuecas.


Tá bom, até.


A única menina que pode entrar para nosso clube é a Alícia.


Por quê?


Porque gosto do jeito dela.



Fonte: Netflix, organização nossa

Os meninos jogam Bete.

Daniel e Davi reclamam que Paulo joga muito forte.

Davi diz que do jeito que ele está jogando pode machucá-los.

Daniel diz que ele tem que jogar com mais calma.

Paulo diz que eles são um bando de mocinhas, pergunta se Kokimoto concorda.

Kokimoto concorda dizendo: “Hai sensei”.

Paulo diz: “Viu? Até o Kokimoto acha isso”.

Daniel diz com cara de deboche que a dupla do Paulo agora é o Kokimoto.

Kokimoto pergunta se ele está falando sério, em tom bravo.

Davi pergunta se ele quer encarar ou está com medo.

Kokimoto diz que Samurai não tem medo de nada.

Paulo diz que não quer mais jogar, que eles só ficam discutindo.

Daniel diz para eles irem para o Clube dos Cuecas.

Alícia chega usando capacete, cotoveleiras e joelheiras com os equipamentos de skate e um skate nos braços.

Alícia pergunta se alguém está a fim de andar na sua nova nave.

Davi ri e diz que isso é um skate.

Alícia diz que sabe, que é só uma forma de falar, linguagem de skatista.

Daniel agradece e diz que eles vão para o Clube dos Cuecas.

Ela se despede e sai de cena.

Paulo diz que das meninas, a única menina que pode entrar no Clube dos Cuecas é a Alicia.

Davi pergunta por que.

Paulo diz que gosta do jeito dela.

Daniel diz rindo, que ele não vale nada, que ela é moleca mesmo.

Todos riem.

Cena ***MENINAS NÃO SÃO OBJETOS***

Quadro 8 – Cena *Meninas não são objetos*

Episódio	Cena (13)			Personagens	
	Início	Fim	Tempo	Meninas	Meninos
18	9’11”	10’47”	1m36s	Carmem Laura Marcelina Valéria	Cirilo Daniel Jaime Paulo

Fonte: própria pesquisadora

A cena está no Episódio 18, com início aos nove minutos e 11 segundos e término aos dez minutos e 47 segundos, com duração de um minuto e 36 segundos. Essa cena nos atenta para o uso do termo machista. Paulo atribuiu as meninas a tarefa de varrer a casa e Valéria o cunha de machista, travando depois uma discussão sobre a exploração das meninas pelos meninos. Pontua que a ajuda das meninas é bem-vinda, mas companhia delas para participar do clube, não é. Isso me remete novamente ao termo machista empregado no início. Percebe-se rupturas na discussão travada entre as crianças, precisamente entre os pontos de compreensão das meninas e dos meninos no que remete a estarem ou não juntos nas mesmas tarefas e compartilhando os momentos de brincadeiras.

Figura 23 – Cena *Meninas não são objetos*







**(expressão de Paulo e Kokimoto antes das meninas chegarem)*



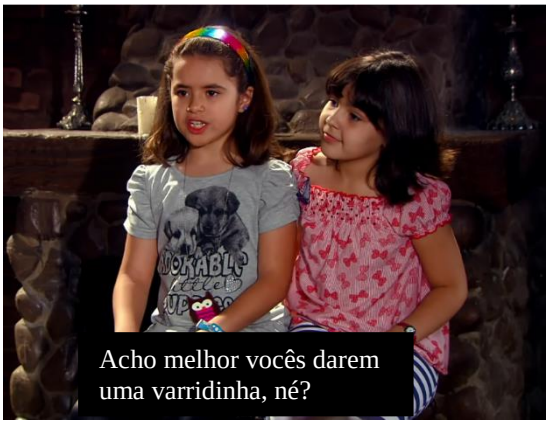


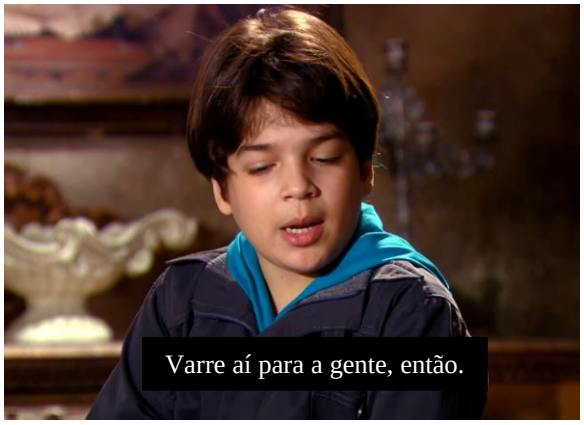


**(expressão de Paulo e Kokimoto depois que as meninas chegaram)*


Meninas, fiquem à vontade,
não liguem para a bagunça.


Realmente a casa está meio suja.


Acho melhor vocês darem
uma varridinha, né?


Varre aí para a gente, então.


Dãããã!


Machista


[Alícia] Onde será que Jaime está agora?


Vai saber. Tomara que ele esteja vivo.


Eu acho isso tão horrível
Me dá um aperto no coração.
Fugir é tão antirromântico


[imitando]“Me dá um aperto no coração”
Se o Jaime estivesse aqui, não ia gostar nada dessa frescura.

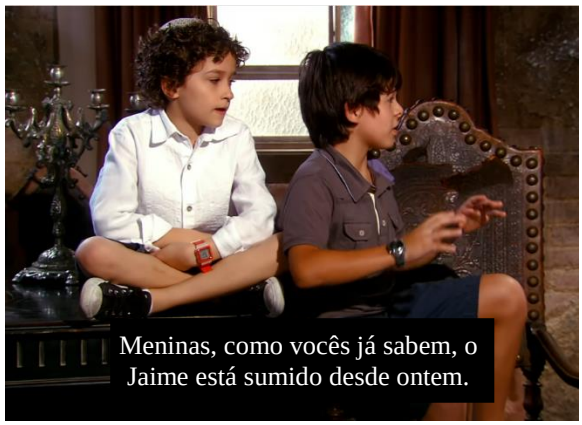

Carmem, a Maria Joaquina vem?


Acho que não.
Cirilo, a Maria Joaquina não está nem aí para o Jaime.


Pessoal, a gente não pode perder tempo.


Vamos começar a reunião, vai, vamos!


Demorou.


Meninas, como vocês já sabem, o Jaime está sumido desde ontem.


E precisamos encontrar nosso amigo, né?


Por isso, enquanto estivermos procurando pelo Jaime,


Vocês podem fazer parte do Clube dos Cuecas

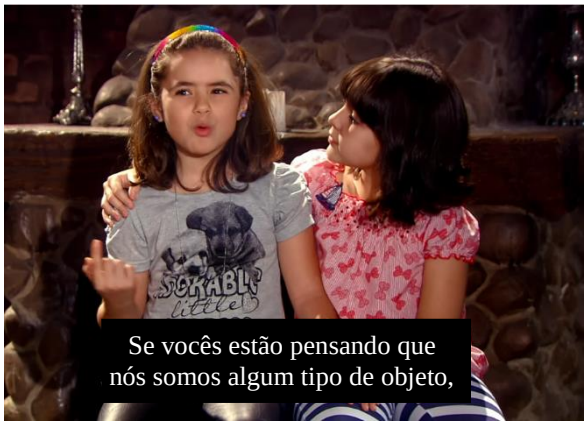

Mas só enquanto o Jaime estiver perdido


Isso não é justo.


Por que não?

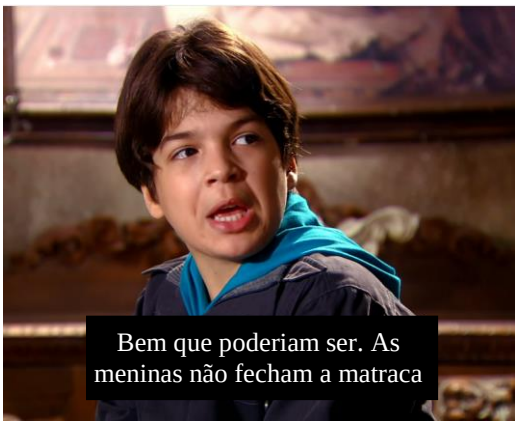

Vocês querem usar a gente e depois jogar fora.


É isso mesmo


Se vocês estão pensando que nós somos algum tipo de objeto,


estão muito enganados.


Ninguém disse que vocês são objetos.


Bem que poderiam ser. As meninas não fecham a matraca



Fonte: Netflix, organização nossa

Meninas chegam no Clube dos Cuecas. Meninos já estão lá.

Daniel diz para ficarem à vontade e não ligarem para a bagunça. Valéria diz que a casa está meio suja mesmo, que achava melhor eles darem uma varridinha.

Paulo diz para elas varrerem para eles então. Valéria diz: “Dãããã... machista”.

Alícia faz uma pergunta retórica, onde o Jaime está agora...

Marcelina diz que vai saber, mas tomara que ele esteja vivo.

Laura diz que acha isso tão horrível, que dá um aperto no coração, que fugir é tão antirromântico.

Paulo imita Laura com voz fina e debochada e diz que se o Jaime estivesse ali não ia gostar nada dessa frescura.

Cirilo pergunta para Carmem se a Maria Joaquina vai.

Carmem diz que acha que não.

Valéria diz para o Cirilo que a Maria Joaquina não está nem aí para o Jaime.

Daniel fala que eles não podem perder tempo e pede para começarem a reunião.

Paulo diz: “Demorou”.

Daniel fala para as meninas que como elas já sabem, o Jaime está sumido desde ontem, e eles precisam encontrar o amigo deles. E que até encontrar o Jaime elas podem fazer parte do Clube dos Cuecas. Mas só enquanto o Jaime estiver perdido.

Valéria diz que não é justo.

Daniel pergunta porque não.

Valéria diz que eles querem usar as meninas e jogar fora.

Alícia concorda.

Valéria diz que se eles estão pensando que elas são um tipo de objeto, estão muito enganados.

Daniel diz que ninguém ali disse que elas são objetos.

Paulo diz que bem que poderia ser porque as meninas não fecham a matraca e objetos não tem boca.

Marcelina diz para ele parar.

Paulo diz que não vai parar que ela não manda nele.

Laura diz para Marcelina que o irmão dela é muito grosso.

Paulo diz que ela é uma baleia mórbida.

Todos começam a discutir.

Cena ***QUERO JOGAR TAMBÉM***

Quadro 9 – Cena *Quero jogar também*

Episódio	Cena (22)			Personagens	
	Início	Fim	Tempo	Meninas	Meninos
86	16’21”	18’06”	1m45s	Alicia Bibi Maria Joaquina Valéria	Cirilo Daniel Davi Jaime Kokimoto

Fonte: própria pesquisadora

A cena faz parte do Episódio 86, inicia aos 16 minutos e 21 segundos e termina aos 17 minutos e 23 segundos, com duração de um minuto e dois segundos. Nessa cena Alícia deseja jogar futebol com os meninos tendo esse desejo questionado, com a afirmação dessa atividade não ser para meninas. Alícia questiona e tem ajuda de Valéria. A ruptura aparece na dicotomia apresentada, meninos dizem não ser uma atividade para meninas, Alícia refuta evocando a Seleção Brasileira de Futebol Feminino. Alícia ainda continua o embate trazendo a tona sua habilidade e o medo dos meninos em se deparar com isso.

Figura 24 – Cena *Quero jogar também*




Tive uma ideia.
Gente, vamos jogar chute a gol?


Boa!
[Daniel e Davi] Vamos.


Eu fico de goleiro e
vocês fazem uma dupla.


Beleza, dois ou um.


[todos] Dois ou um.


[todos] Dois ou um.


Eu e o Koki contra o Cirilo e o Davi.




[Alícia] Vocês vão jogar...


[Alícia] ...chute a gol?


Vamos.


Ah, eu também quero.


Nem vem.
Futebol não é pra menina.


Você sabia, Jaime,


que você tá falando besteira?


[Alícia] Porque o time
brasileiro feminino...


...arrasa no futebol.


[Daniel] Alícia, mas pra jogar com
a gente, você precisa de uma dupla.


Valéria, faz dupla comigo?



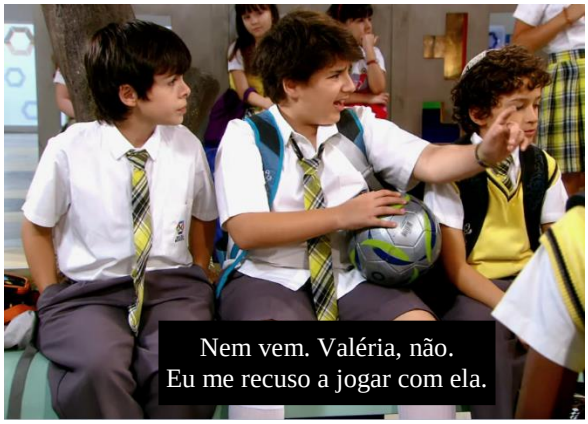

Faço, amiga.

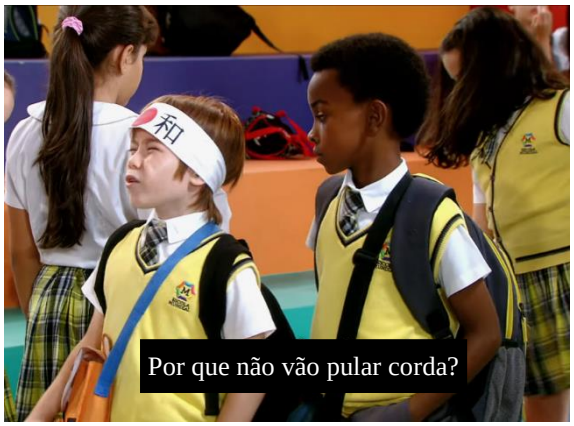

Faço, amiga.


Faço, amiga.






Nem vem. Valéria, não.
Eu me recuso a jogar com ela.


Por que não vão pular corda?


Tem mais a ver com menina, viu?


[Alícia] Japonês machista

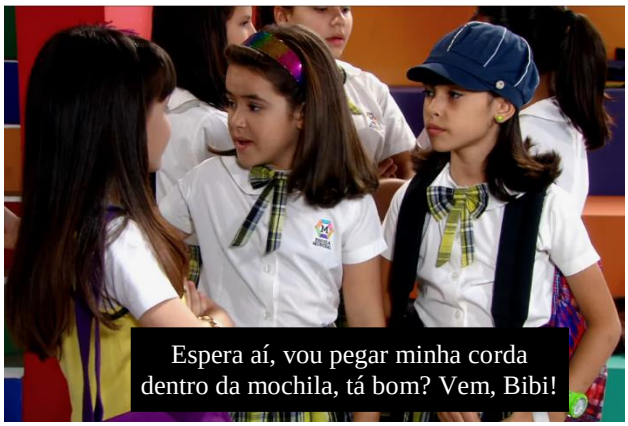

Tudo bem, então. A gente brinca de corda.


Mas o que...


Alícia, eu tenho um plano, amiga.


Eu topo pular corda.

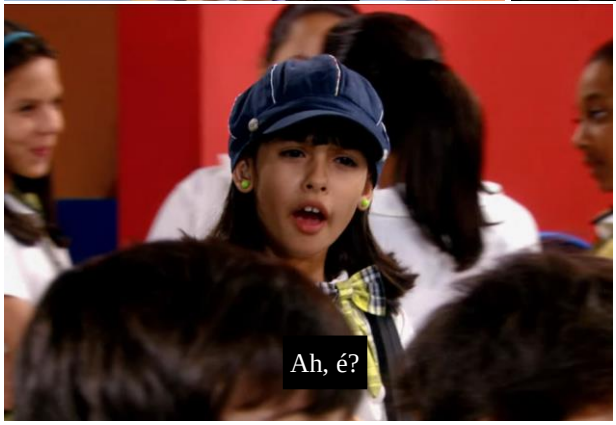

Ah, eu também topo.

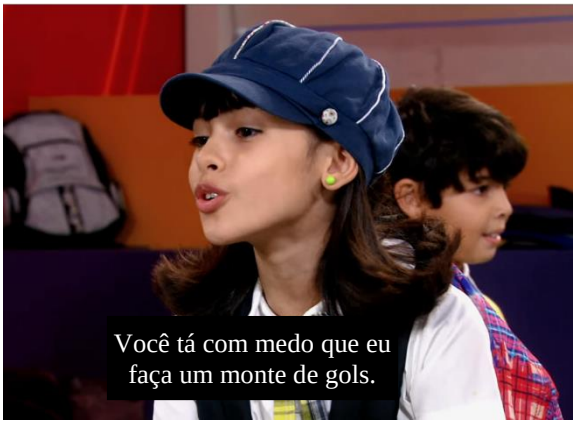

Espera aí, vou pegar minha corda
dentro da mochila, tá bom? Vem, Bibi!

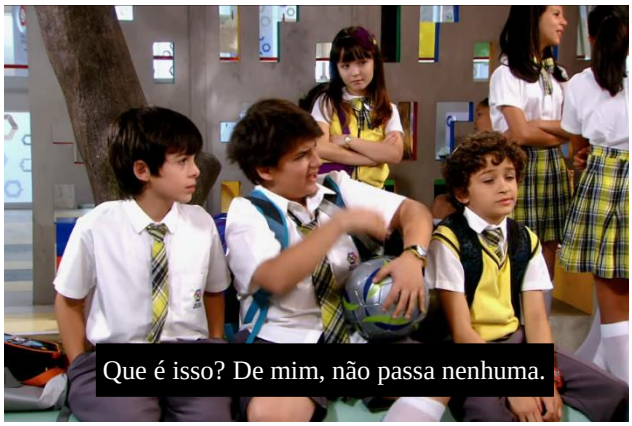

[Toca uma música alegre]




Até que enfim, a gente conseguiu se livrar.


Ah, é?


Você tá com medo que eu
faça um monte de gols.





Fonte: Netflix, organização nossa.

A cena inicia mostrando Valéria e Bibi andando no pátio da escola no horário do recreio.

O pátio está cheio de crianças brincando, meninas pulando corda, meninas pulando amarelinha, meninos correndo. Meninas conversando, meninos conversando.

Estão juntos Jaime, Davi, Cirilo, Daniel, Kokimoto.

Jaime fala que teve uma ideia, pergunta aos meninos se querem jogar chute a gol. Kokimoto com expressão alegre aponta para ele e diz: “Boa!”. Os outros concordam também.

Jaime diz que fica de goleiro e eles fazem duplas. Os meninos tiram dois ou um para definirem as duplas.

Alícia chega correndo animada, perguntando se eles vão jogar chute a gol e diz que quer jogar também.

Jaime diz, com cara de deboche, que futebol não é coisa para menina.

Alícia, com postura desafiadora, diz que ele está falando besteira, porque o time feminino brasileiro arrasa no futebol.

Daniel diz que para ela jogar com eles, ela precisa arranjar uma dupla.

Alícia chama Valéria com um gesto das mãos e pergunta para Valéria se ela faz dupla com ela. Valéria animada, diz que faz. As duas sorriem uma para a outra.

Jaime diz que nem vem, que ele se recusa a jogar com ela (Valéria).

Kokimoto pergunta porque elas não vão pular corda que tem mais haver com meninas.

Alícia chama ele de japonês machista.

Valéria faz cara de ter tido uma ideia e diz a Alícia que tudo bem então, que elas brincam de corda. Fala isso com sorriso sarcástico. Alícia faz cara confusa e pergunta: “Mas o que?”. Valéria pisca para ela como se estivesse planejando alguma coisa. E elas saem.

Longe dos meninos Valéria diz a Alícia que tem um plano. Maria Joaquina levanta de onde está sentada, se junta as duas. Com cara de que apoia o plano de Valéria ela diz que topa pular corda. Alícia diz que também topa.

Valéria diz que precisa pegar a sua corda na mochila e chama Bibi para ir com ela.

O plano volta para os meninos. Toca uma música alegre e mostra Jaime comemora, dá um suspiro e diz que até que enfim eles conseguiram se livrar.

Alícia escuta e confronta dizendo: “Ah, é? Você está com medo que eu faça um monte de gols”.

Jaime se irrita e diz que dele não passa nenhuma (bola). Alícia faz cara de desdém.

Cena ***ARRASA AMIGA!***

Quadro 10 – Cena *Arrasa amiga!*

Episódio	Cena (28)			Personagens	
	Início	Fim	Tempo	Meninas	Meninos
96	22’52”	25’12”	2m20s	Alicia Bibi Carmem Laura Marcelina Maria Joaquina Valéria	Adriano Cirilo Daniel Daniel Davi Jaime Kokimoto Mário Paulo

Fonte: própria pesquisadora

A cena faz parte do Episódio 96, inicia aos 22 minutos e 52 segundos e termina aos 25 minutos e 12 segundos, com duração de dois minutos e 20 segundos. Essa cena permeia, mas uma vez, a atividade de futebol. Alguns meninos não se sentem confortáveis com Alícia jogando e não acreditam que ela, uma menina, possa ajuda-los. A ruptura aparece na descrença dos meninos e ao mesmo tempo na crença das meninas. Alícia joga e consegue uma vitória importante ao time dos Cuecas.

Figura 25 – Cena *Arrasa amiga!*




Agora ferrou.

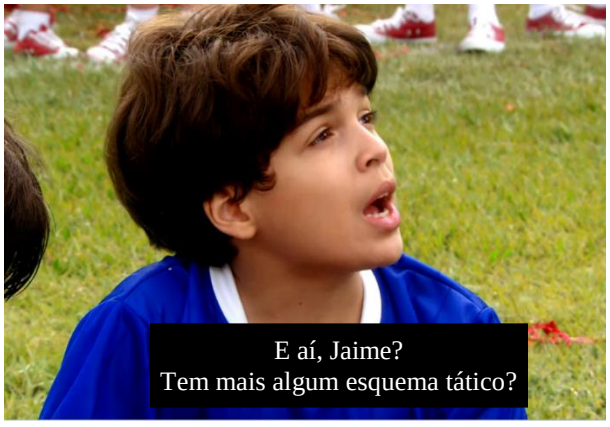

Mário, consegue dobrar a perna?


Não, está doendo demais.


Vocês vão jogar com um a menos ou não?


E agora? Só faltam dois minutos,
e eles marcarem um gol, já era.


O que a gente vai fazer?


E aí, Jaime?
Tem mais algum esquema tático?


[Maria Joaquina] Só falta mais um golzinho.


[Jaime] Me ajudem aqui, gente.


1
3
2
6


O jeito vai ser jogar sem o Mário.


Mas aí o outro time tem vantagem.




Já sei!


A Alícia podia jogar no lugar dele.


2
[todas] É! Boa ideia.

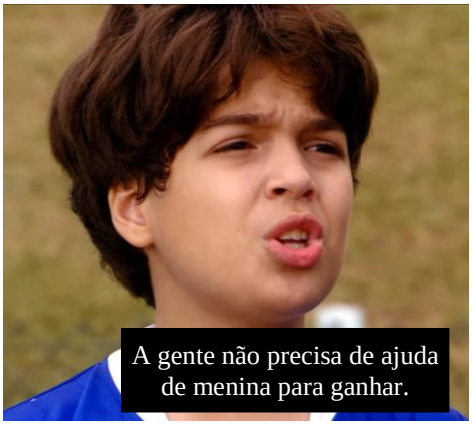

Mas será que eles vão deixar, amiga?
Não custa tentar, vamos lá.


O que a gente faz agora?
Gente, eu tenho uma solução.

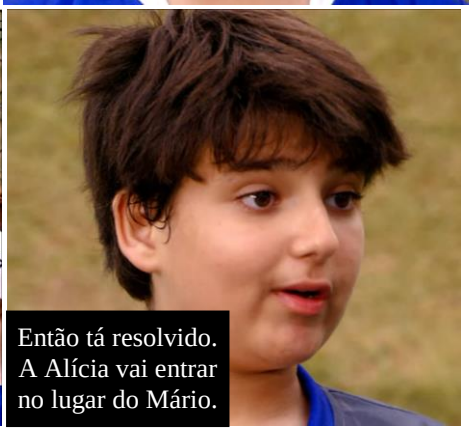

Tem uma perna nova para o Mário?
Não, mas a Alícia podia jogar no lugar dele.


Não!
Ai, não! A Alícia?


Até que não é má ideia.


A gente não precisa de ajuda de menina para ganhar.


Prefiro isso do que ser massacrado com um a menos.


Então tá resolvido.
A Alícia vai entrar no lugar do Mário.


Arrasa amiga






Ai, aquela camisa deve estar um nojo de fedida.


[música alegre]






[meninas comemorando]


E.C.ARANGUERA 2
VISITANTE 2




60 anos


replay


replay



Fonte: Netflix, organização nossa

Em uma disputa de bola com um menino do time adversário, Mario se machuca no jogo.

Ele cai no chão e fica segurando a perna com cara de dor.

Paulo pergunta se está doendo muito. Mário responde que está doendo muito.

Jaime chega próximo aos dois e diz: “Pelo jeito ele vai ter que sair”.

Davi diz: “Ferrou”.

Daniel pergunta se o Mário consegue dobrar a perna.

Mário diz que não, que está doendo demais.

Um menino do outro time chega e pergunta, em tom desafiador, se eles vão jogar com um jogador a menos ou não, e sai de perto do grupo.

Kokimoto diz que só faltam dois minutos, que se os outros meninos marcarem um gol, já era.

[o jogo está empatado 2 x 2]

Cirilo pergunta o que eles vão fazer.

Paulo pergunta ao Jaime se tem mais algum esquema tático.

A tomada da cena volta para as meninas.

As meninas assistem a tudo de longe, perto da arquibancada.

Maria Joaquina reclama usando a expressão AFFF... e diz que só falta mais um golzinho.

A tomada da cena volta para os meninos

Os meninos ajudam Mário a levantar e tiram ele do campo.

Tomada volta para as meninas.

Bibi, com cara de decepção, diz que o jeito vai ser jogar sem o Mário mesmo.

Marcelina diz, cruzando os braços e com cara de desapontamento, que assim o outro time tem vantagem.

Valéria com cara de alegria grita: “Já sei, a Alícia poderia jogar no lugar do Mário!” .

Todas as meninas sorriem e concordam dizendo que é uma boa ideia.

Alícia com cara preocupada pergunta a Valéria se ela acha que eles vão deixar.

Valéria diz que não custa tentar, dá a mão para Alícia e sai com ela em direção aos meninos.

Tomada volta para os meninos.

Mário sentado no chão e os meninos em pé em volta dele.

Adriano pergunta o que eles fazem agora.

Valéria e Alícia se aproximam. Valéria chama a atenção deles dizendo que tem uma solução.

Paulo pergunta, com cara de deboche, se ela tem uma perna nova para o Mário.

Valéria diz que não, mas que a Alícia podia jogar no lugar dele.

Paulo, Kokimoto e Davi se manifestam contrários à ideia, dizendo que não, fazendo o sinal de não com o dedo e com cara de contrariedade.

Daniel diz que não é uma má ideia.

Paulo diz que não precisa da ajuda de menina para ganhar.

Adriano diz que prefere isso do que serem massacrados com um a menos.

Jaime diz que está resolvido. Alicia vai entrar no lugar do Mário.

Valéria e Alícia sorriem e dão a mãos. Valéria diz para ela arrasar e elas se abraçam.

Os meninos tiram a camisa do Mário para entregar para Alícia.

A tomada mostra a cara de Maria Joaquina, expressando nojo e dizendo que aquela camisa deve estar um nojo de fedida.

O jogo recomeça com Alícia no time. Cirilo toca a bola para Alícia que faz o gol e o time vence. As meninas invadem o campo, vibrando. Todos se abraçam juntos, gritando e vibrando. As crianças erguem Alícia do chão.

Cena ***AGORA AS DAMAS FAZEM DE TUDO***

Quadro 11 – Cena *Agora as damas fazem de tudo*

Episódio	Cena (45)			Personagens	
	Início	Fim	Tempo	Meninas	Meninos
275	12’44”	13’13”	29s	Laura	Paulo

Fonte: própria pesquisadora

A cena faz parte do Episódio 275, inicia aos 12 minutos e 44 segundos e termina aos 13 minutos e 13 segundos, com duração de 29 segundos. É uma cena curta baseada em diálogos ao telefone entre Paulo e Laura. Paulo reforça um estereótipo sobre carros e Laura questiona. A ruptura mostra pela personagem Laura, sempre enaltecer o romantismo, mas nessa cena retrucar a fala de Paulo apontado a igualdade de gênero.

Figura 26 – Cena *Agora as damas fazem de tudo*





Fonte: Netflix, organização nossa

Laura conversa com Paulo ao telefone e diz que está muito feliz pelo Cirilo.

[A família do Cirilo ganhou prêmio da loteria].

Paulo pergunta se ela está sabendo que o pai do Cirilo comprou um carrinho melhor que o do Jorge e que todo mundo dirigiu um pouco.

Laura diz: “Tomara que ele deixe eu dirigir também”.

Paulo diz em tom de deboche: “Nada haver, pilotar carrinhos não é para meninas”.

Laura pergunta com cara de brava: “Quem disse?”.

Paulo diz: “Eu que estou dizendo”.

Laura diz para ele deixar de ser ignorante, que as pessoas pensavam assim no tempo da Cinderela e da Branca de Neve, agora as damas fazem de tudo.

Cena ***BRINCAR COM MENINA É DIVERTIDO SIM*** *(parte 1 e parte 2)*

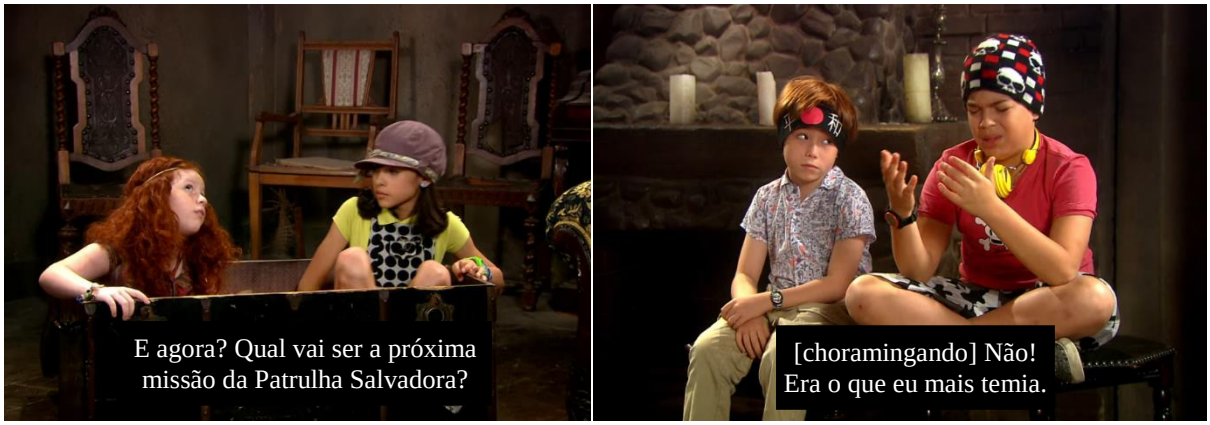
Quadro 12 – Cena *Brincar com menina é divertido sim*

Episódio	Cena (46 parte 1)			Personagens	
	Início	Fim	Tempo	Meninas	Meninos
297	09’20”	10’10”	41s	Alícia Bibi Laura	Daniel Kokimoto Paulo
Episódio	Cena (46 parte 2)			Personagens	
	Início	Fim	Tempo	Meninas	Meninos
297	11’10”	12’36”	1m26s	Alícia Bibi Laura	Daniel Kokimoto Paulo

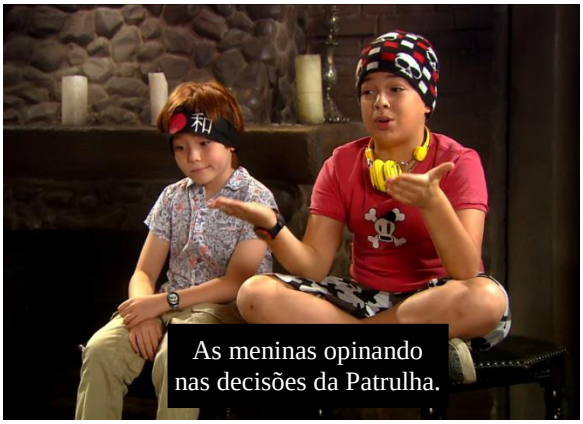
Fonte: própria pesquisadora

Optamos por unir essas duas cenas, entendendo que na verdade se configuram em uma cena só dividida em duas partes. As ações e dão em continuidade de tempo, espaço, além de manter as mesmas personagens. A cena faz parte do Episódio 297, a primeira parte inicia aos nove minutos e 20 segundos e termina aos dez minutos e dez segundos, com duração de 41 segundos. A segunda parte inicia aos onze minutos e dez segundos e termina aos 12 minutos e 36 segundos, durando um minuto e 26 segundos. A cena destaca meninas e meninos em um impasse para pensar em brincadeiras. Os meninos rechaçam as possíveis brincadeiras das meninas e atribuem a elas brincadeiras que não são adequadas a eles. As meninas refutam essa ideia e pensam em perspectivas de brincadeiras em conjunto apontando que brincar com as meninas também é divertido.

Figura 27 – Cena *Brincar com menina é divertido sim* parte 01

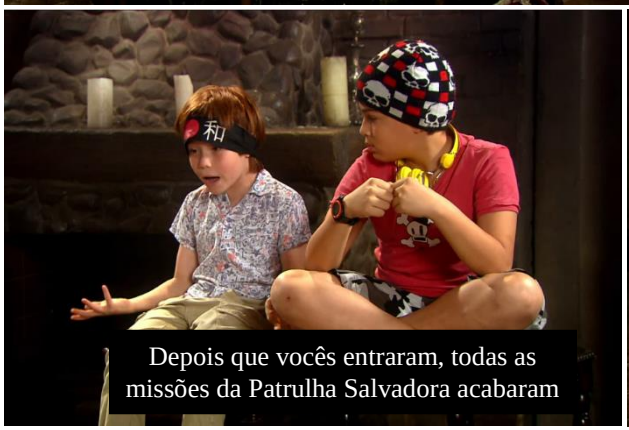



O quê?


As meninas opinando
nas decisões da Patrulha.


Também fazemos parte da patrulha.

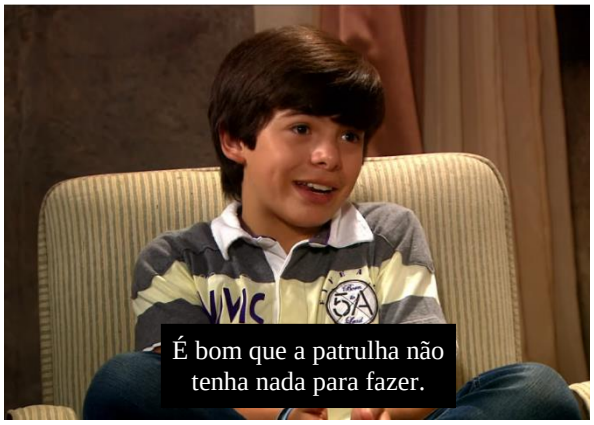

A gente que vai opinar.

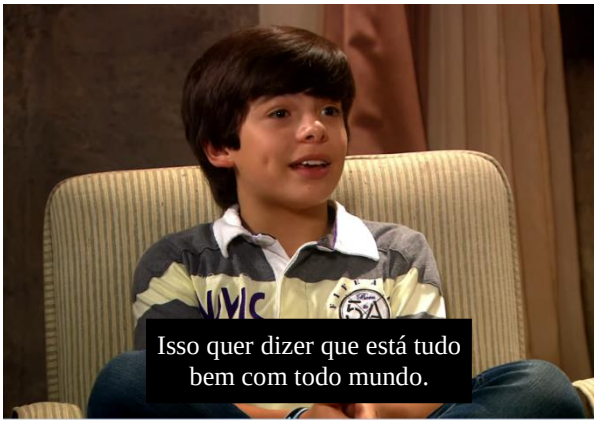

Depois que vocês entraram, todas as
missões da Patrulha Salvadora acabaram

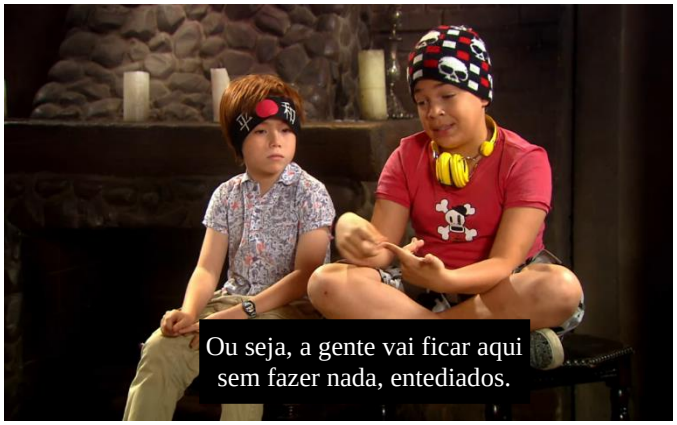

Não foi.


Foi sim.


Ah, vamos parar de discutir!


É bom que a patrulha não tenha nada para fazer.


Isso quer dizer que está tudo bem com todo mundo.


Ou seja, a gente vai ficar aqui sem fazer nada, entediados.


Ah, a gente podia jogar bola.


Jogar bola?


[Bibi] Que chato!
[Alícia] Eu topo.


Ah, não! Sempre que vocês jogam bola, deixam a gente de fora.


Podem ir para minha casa brincar de boneca com a Marcelina.

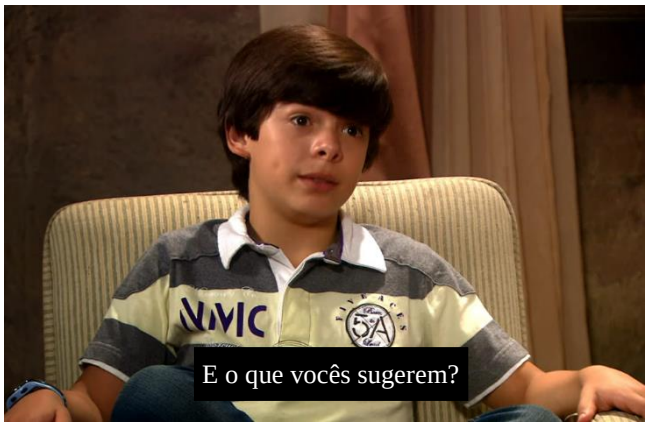

Mas sem chegar perto
do meu quarto, é claro.


Até que não é má ideia.


A não ser que a Alícia queira ir
pra ficar no banco de reserva.


Eu acho que a Bibi tem razão.


Sabe? Devia brincar todo mundo junto.


E o que vocês sugerem?

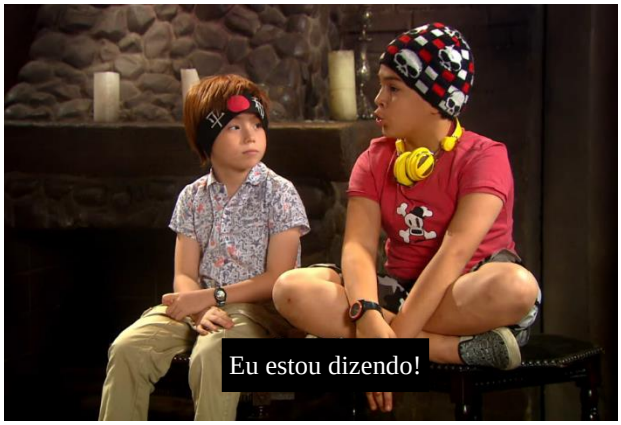

Eu que não brinco de mamãe
e filhinho nem a pau!


Brincadeira de menina mancha
a honra de um samurai!


E o pior, Koki, é que elas não sabem brincar de outra coisa


[imita vozinha] a não ser passar maquiagem e ficar falando besteiras.


Quem disse?


Eu estou dizendo!


Brincar com menina é muito sem graça.


É divertido sim!


Isso a gente vai provar.






Fonte: Netflix, organização nossa

Parte 1

As crianças estão na Casa Abandonada.

Kokimoto diz que eles podiam jogar bola. Laura se espanta.

Bibi diz que sempre que jogam bola deixam elas de fora.

Paulo diz que elas podem ir para a casa dele brincar de boneca com a Marcelina, mas sem chegar perto do quarto dele.

Laura diz que não é má ideia.

Paulo diz: “A não ser que a Alícia queira ir com a gente para ficar no banco de reservas”.

Alícia diz que a Bibi tem razão. Deveria brincar todo mundo junto.

Daniel pergunta o que elas sugerem.

Kokimoto diz que ele não brinca de mamãe e filhinha nem a pau, porque brincadeira de menina mancha a honra de um samurai.

Paulo fala para o Kokimoto que o pior é que as meninas não sabem brincar de outra coisa, só pensar maquiagem e ficar falando de besteiras.

Laura pergunta quem disse.

Paulo diz que ele.

Kokimoto fala que brincar com menina é muito sem graça.

Bibi diz que tem graça sim.

Alícia diz que elas vão provar.

Figura 28 – Cena *Brincar com menina é divertido sim* parte 02








Dispensa.




Koki!




[Kokimoto gritando] Não vale! O Golem!
[ruído monstruoso]


[risadas]


[todas/os dão risadas]

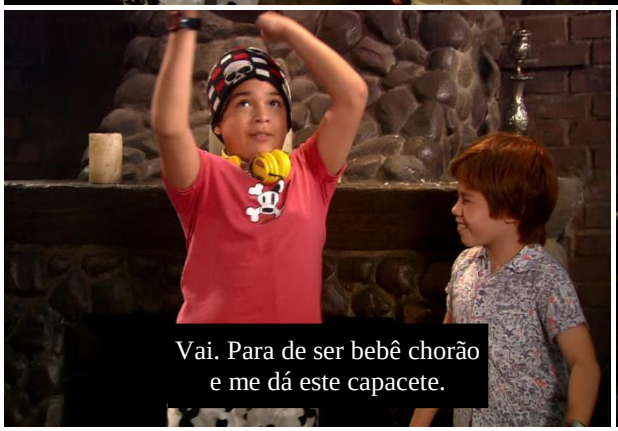



Não valeu!


Não teve graça! Mancada!


[imitando] O Golem! Socorro!


Eu sei que foi mancada. Mas
foi engraçado. [risadas]


Vai. Para de ser bebê chorão
e me dá este capacete.





Fonte: Netflix, organização nossa

Parte 2

As crianças estão brincando de Cabra cega, todas juntas.

Kokimoto está com um capacete medieval que impede que ele enxergue e está tentando pegar as outra crianças.

As meninas estão de um lado da sala e os meninos de outro.

Alícia começa a chamar: “Kokimoto, você não me pega!”

Daniel, também chama.

Bibi chama para o lado delas novamente.

Kokimoto tenta ir de um lado para o outro sem pegar ninguém.

Laura diz que o Kokimoto fica muito fofo com esse capacete.

Os meninos continuam chamando e Kokimoto tentando pegá-los. Eles desviam e ele reclama que assim não vale.

Os meninos riem.

Kokimoto cai sentado no sofá e Laura pede um tempo. Ajuda ele a se levantar, volta para o seu lugar ao lado das meninas e diz que está valendo.

Paulo abre a passagem secreta e Kokimoto passa para o outro lado.

Ele fica gritando de medo do Golem.

Paulo abre e Kokimoto volta sem o capacete e dizendo que não valeu, não teve graça, é mancada.

Paulo, rindo, imita o Kokimoto pedindo socorro.

Daniel diz que sabe que foi mancada, mas que foi engraçado, foi e começa a rir.

Paulo fala para ele largar de ser bebê chorão e lhe entregar o capacete.

Paulo começa a tentar pegar as crianças que fogem e riem.

5.3 ESTRANHANDO

5.3.1 Foco de Afetação 1: Regimes normativos de gênero nas infâncias

Pensando sobre as discussões apresentadas nas cenas que apontam para reforço de estereótipos frente aos regimes normativos de gênero estranhamos:

- Que processos normativos de gênero permeiam o brincar de meninas e meninos?
- Como pensamos a construção das subjetividades infantis frente aos padrões normativos de gênero expressos na escolha das brincadeiras?
- Como a subversão aos padrões regulatórios ainda tem um lugar sensível frente ao outro?
- Que medos permeiam os meninos frente ao feminino?
- Como se constroem as subjetividades de meninos no processo de sentir?
- Que relações os meninos fazem com sentimentos e a homossexualidade?

5.3.2 Foco de Afetação 2: Transgressões e subversões dos binarismos por meio do brincar

Em relação ao Foco de Afetação 2, levantamos os seguintes estranhamentos:

- Que enfrentamentos fazem as meninas para confrontar estereótipos de gênero?
- O que produz quebra no brincar frente ao binarismo?
- Quais são as diferenças na subversão aos binarismos no comportamento de meninas e meninos?
- Que quebras são necessárias para aproximação de meninas e meninos nas ações do brincar?

5.4 DIALOGANDO

Nessa etapa, conforme discutido anteriormente, as cenas selecionadas representam sempre uma fissura. Essa fissura entendemos como pontos de estereótipo e pontos de subversão, são cenas que mostram a dualidade, dos eventos, das ações e do comportamento das crianças. Ora uma criança expressa um estereótipo a partir da ideia de masculinidade e da ideia de feminilidade, nas discussões sobre as diferenças no brincar dessas crianças, ora as mesmas crianças ou outras crianças apontam pontos de possível subversão dessa norma colocada. Nesse sentido nos apoiamos em Butler, pensando que as cenas subvertem a lógica primária. Judith

Butler (2019) pontua que da mesma forma que existe uma pulsão cultural para que seja feito o que se espera, existe espaço para a negociação e a subversão.

A partir das cenas selecionadas e dos questionamentos que nos atravessaram, Dialogando se baseia nas discussões apresentadas nesses pontos de fissura, que englobam seis eixos teóricos, definidos *a posteriori*, que chamaremos de Focos de Experiência. Esses focos de experiência se relacionam com as perguntas feitas em *Estranhando* e que permeiam nosso olhar sobre as cenas considerando os dois Focos de Afetação.

Em relação ao primeiro Foco de Afetação: Regimes normativos de gênero nas infâncias, temos três Focos de Experiência, a saber.

Quadro 13 – Focos de Afetação e Focos de Experiência

Focos de Afetação	Focos de Experiência
Regimes normativos de gênero nas infâncias	1) Política do performativo (Judith Butler)
	2) Masculinidade hegemônica (Raewyn Connell)
	3) movimento da "Casa dos Homens" (Daniel Welzer-Lang)
Transgressões e subversões dos binarismos por meio do brincar	4) Brincar como estratégia de subversão (Manuel Jacinto Sarmento e Gilles Brougere)
	5) Visibilidade da Infância (Manuel Jacinto Sarmento e Wiliam Corsaro)
	6) Produção de uma estética estranha (teoria *Queer*, Judith Butler)

Fonte: elaboração da própria autora

O primeiro Foco de Experiência é a política do performativo, tendo a Judith Butler como a principal referência. Butler (2019) nos apresenta a noção de performatividade de gênero, enfatizando que o gênero é constituinte da identidade que se pretende ou que se simula ser.

O segundo Foco de Experiência é a masculinidade hegemônica na perspectiva de Raewyn Connell, que discute o conceito como uma identidade que permitiu a manutenção da dominação dos homens sobre as mulheres. Prado (2017) refere que "com base em uma manobra hierárquica e assimétrica, características definidas como "femininas" são subjugadas e submetidas a manobras de poder que enaltecem determinado modelo de masculinidade como "prova" de superioridade de alguns sujeitos em relação a outros (Butler, 2003; Rios, 2007)". (Prado, 2017, P. 503).

Terceiro Foco de Experiência é o movimento da "Casa dos Homens" de Daniel Welzer-Lang (Welzer-Lang, 2001) que se refere a lugares e espaços em que os meninos estão apenas entre os homens, vivenciando a masculinidade como forma de autoafirmação, associada a

combater todos os aspectos que possam ser associados às mulheres. Nessa perspectiva, aproximar-se de comportamentos ditos femininos é ser considerado como “menos homem”.

Pensando no segundo Foco de Afetação: Transgressões e subversões dos binarismos por meio do brincar, temos outros três Focos de Experiência. O quarto Foco de Experiência se refere ao brincar como estratégia de subversão. Compreendemos que as crianças ao brincarem também transgridem as normas impostas, renegociam entre elas e com os adultos e propõe novos formatos. Aqui temos um diálogo com a ideia dos Estudos Sociais da Infância, ancorados em Manuel Jacinto Sarmento e Gilles Brougere, já discutida: crianças criam, negociam, ressignificam as práticas e símbolos culturais do universo adulto.

O quinto Foco de Experiência se refere a Visibilidade da Infância, que compõem com a Nova Sociologia das Infâncias ou ao que estamos chamando de Estudos Sociais das Infâncias. Pensando nas discussões que apontam as crianças como cidadãs, tendo a infância como fase importante e não apenas um vir a ser adulto.

Para o sexto Foco de Experiência pensamos na produção de uma estética estranha. Pensando no estranhamento tanto das meninas como dos meninos sobre a personagem Alícia. Neste eixo podemos nos apoiar na teoria *Queer* de Judith Butler. Segundo Prado (2017) a teoria *Queer* pode ser concebida como uma estratégia política, a qual permite desnaturalizar compreensões sobre os sujeitos.

5.4.1 Foco de Afetação: Regimes normativos de gênero nas infâncias

Para discussão desse Foco de Afetação utilizamos todas as oito cenas escolhidas. Como suporte imagético, também foram utilizadas imagens que derivam das 46 cenas da primeira seleção, a fim de apoiar as discussões.

A discussão sobre masculinidades tem tomado corpo, a partir de 1990. As mudanças políticas, sociais e culturais influenciam na compreensão de gênero e nos processos que pensamos frente as feminilidades e masculinidades. Segundo Raewyn Connell (2016) “as masculinidades são padrões socialmente construídos de práticas de gênero. Esses padrões são criados por meio de um processo histórico com dimensões globais”. (p. 94).

Segundo Raewyn Connell (2016)

> Estudos sobre homens de classes dominantes (Donaldson e Poynting, 2007) mostram uma minoria privilegiada com poder e riqueza impressionantes, enquanto números muito maiores enfrentam pobreza, deslocamento cultural, fissura de relacionamentos familiares e uma renegociação forçada dos significados da masculinidade. (p. 93).

As desigualdades de gênero produzem impacto na subjetividade dos sujeitos, não só por ser mulher, mas também por ser homem. A produção da masculinidade também é atravessada pela interseccionalidade de classe e raça, o que dá também aos homens, condições desiguais na escala de poder. Raewyn Connell (2016) aponta que ser homem apresenta vulnerabilidades e os coloca em riscos diferentes dos riscos vividos pelas mulheres. Riscos esses relacinados ao lugar de privilegio que ocupam. Os homens recebem a maior parte da renda da receita de um país e ocupam a maior parte dos cargos gerenciais, mas também estão expostos aos trabalhos de mais alto risco de acidentes, pagam a maior parte dos impostos e tem mais pressão social para estarem empregados. Os homens têm uma posição de destaque no capitalismo, sendo definido como o gerador de renda, e dessa forma mantendo o *status* de provedor, que lhe confere poderes econômicos.

> As razões por trás da resistência dos homens incluem o dividendo patriarcal (...) e as ameaças a identidade que ocorrem junto com as mudanças. Se as definições sociais de masculinidade enfatizam o *status* de provedor e de ser "forte", os homens acabam por se ofender com o progresso profissional das mulheres porque faz que eles pareçam menos dignos de respeito. (CONNELL, 2016, p. 101-102).

Raewyn Connel (2016) aponta pesquisas (Holland, Ramazanoglu, sharpe e Thomson, 1998) em escolas em que os meninos tem um controle da vida social informal e demonstram hostilidade com as meninas e com meninos que são vistos como diferentes.

A Cena *Bando de Frutosos* apresenta uma discussão importante frente ao comportamento dos meninos, firmado ao longo da telenovela. A cena começa com os meninos na Casa Abandonada, Jaime, Daniel, Adriano e Cirilo. A Casa é um lugar novo para eles, que requer exploração e desbravamento. Os meninos sentem medo desse lugar desconhecido. É uma casa velha e suja que desperta desejos de ser um lugar de encontros entre os meninos, mas ao mesmo tempo existe a insegurança. Os meninos tem medo de fantasmas, de lobisomem.

Os meninos estão felizes explorando, quando escutam barulho de vidro quebrando. Se assustam, gritam e saem correndo. O sentimento de medo é explorado na cena. Os meninos sentem e expressam esse medo ao gritarem e correrem.

Figura 29 – Meninos com medo



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: Bando de Frutosos

Figura 30 – Meninos gritando e fugindo



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: Bando de Frutosos

Paulo e Kokimoto entram rindo muito e debochando do medo dos meninos. O comportamento dos meninos é questionado por Paulo e Kokimoto, Paulo faz referência a parecerem com meninas, dizendo que deveria chamar Clube das Calcinhas depois disso e não Clube dos Cuecas. Kokimoto questiona a sexualidade dos colegas, fazendo um gestual de deboche com os punhos em flexão e chamando-os de frutosos.

Figura 31 – Kokimoto chama colegas de *frutosos*



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: Bando de Frutosos

Outra cena que traz a situação de medo é a Cena *Brincar com menina é divertido sim.* Paulo trola Kokimoto abrindo a passagem secreta. Kokimoto atravessa e Paulo fecha a passagem prendendo o menino do outro lado. Kokimoto grita desesperado com medo do Golem. Todas e todos riem. Paulo abre, Kokimoto volta visivelmente chateado. Apesar de toda honra Samurai mencionada, Kokimoto demonstra medo, sentimento por ele desvalorizado e considerado menor e por isso atribuído às meninas.

Historicamente é facultada as mulheres a expressão de sentimentos. No estudo de Jesús Emmanuel Ibarra Loyola, Edna Gabriela Díaz Báez (2016)[33], constatou que os sujeitos homens Bombeiros de Monclova (México), sentem medo e entendem o medo como importante para seu trabalho, mas não se permitem expressá-lo, entendo que não devem demonstrar medo para não "contaminar" a equipe ou parecer que as coisas não estão bem, principalmente sobre o próprio trabalho. O autor e a autora, corroboram seus dados com outras pesquisas que apontam que os homens não aprenderam que podem expressar os sentimentos, até sentem, mas não expressam. Expressar sentimentos é considerado uma característica feminina.

Quanto a sexualidade que entendemos ser questionada na cena, Paul Preciado[34] e Fernanda Ferreira Marcondes Nogueira (2013) referem que

> a criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. A polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos.

[33] Esse estudo teve com objetivo de conhecer as expressões afetivas de sentimentos de amor, alegria, tristeza e medo, recebidas e manifestada pelos bombeiros homens da cidade de Monclova estado de Coahuila no México e constatar a sua correspondência com a masculinidade hegemônica.
[34] Optamos nesse trabalho, em respeito ao autor, trazer o nome social, desconsiderando o nome morto que consta na publicação.

> Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera. A polícia de gênero exige qualidades diferentes do menino e da menina. (p. 98).

Essa vigilância é expressa nas atividades das crianças a partir de referências dos adultos que as rodeiam e da sociedade na qual vivem. Crianças já crescem entendendo as expectativas que devem cumprir ao serem meninas ou meninos. Essa cena mostra Kokimoto e Paulo relacionando sentir medo com comportamentos de meninas ou de meninos homossexuais ou com uma suposta feminilidade não aceita.

Mesmo se vê na cena *Ela é mesmo uma moleca*. No primeiro momento da cena apenas os meninos estão brincando, jogando bete. Paulo bate o taco com força o que faz com que Davi e Daniel reclamem, dizendo que ele poderia machucá-los desse jeito. Paulo se irrita com essa reclamação dos meninos, chamando-os de bando de mocinhas. Mais uma vez Paulo utiliza como forma ofensiva, chamar os meninos de meninas de acordo com seu comportamento. Sentir medo de se machucar é atribuído as meninas como uma característica menor. Os meninos entendem isso como uma ofensa, reforçando que ser comparado a menina, não é algo positivo. Intencionam brigar por esse motivo.

Conseguimos pensar em diferentes configurações de masculinidade através dessa cena. Daniel e Davi não concordam e não agem de forma tão truculenta como Paulo, operando de forma diferente, mas ao mesmo tempo não aceitando serem comparados as meninas. Para Connell (1995) não podemos pensar em masculinidade no singular, existem masculinidades, pois existem diferentes configurações nas quais os meninos conseguem operar. Essas diferentes configurações não se tratam de uma gama diferente de identidades e forma de comportamentos de diferentes meninos, mas se reconhece que a masculinidade está relacionada com a "configuração prática em torno da posição dos homens nas estruturas das relações de gênero e das relações de poder envolvidas". (p. 188).

> (...) diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela. (Connell, 1995, p. 189).

Quando Paulo refere que os meninos parecem um bando de mocinhas, pede afirmação de Kokimoto que prontamente concorda. O Kokimoto sempre apoia Paulo. Daniel marca isso, dizendo que a dupla do Paulo agora é o Kokimoto. Podemos entender que a masculinidade do Kokimoto é cumplice em relação a masculinidade hegemônica do Paulo. Kokimoto não adota

todas as características que compõem a masculinidade hegemônica, é baixinho, não é ágil nos esportes, mas recebe ainda os benefícios do patriarcado através da sua cumplicidade com o Paulo.

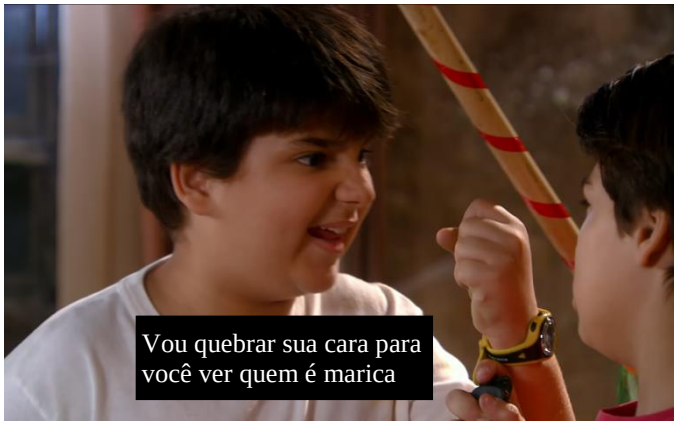
No começo da cena *Eu quero jogar também* aparece o pátio da escola na hora do recreio, muitas crianças brincando, vemos meninos correndo e meninas pulando corda e amarelinha, meninas sentadas com bonecas, meninas de pé conversando. Valéria e Bibi atravessam o pátio conversando. Jaime está sentado em um banco com Daniel e Davi. Jaime dá três tapas na cara de Davi, com se isso fosse uma brincadeira comum entre eles. Na verdade Jaime costuma "brincar" assim com alguns meninos, principalmente Davi e Cirilo, de dar tapas, de enforcar, de esfregar o cabelo, no entanto ninguém faz o mesmo com ele. Jaime sempre se vangloria se ser macho, em vários momentos da Telenovela, essa referência vem relacionada a comportamentos de não sentir de medo e não gostar de coisas que meninas gostam.

Figura 32 – Jaime corajoso



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: *Bando de Mocinhas*

Figura 33 – Jaime não é marica



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: *O Lobisomem precisa chegar logo*

Figura 34 – Jaime se diz macho



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: *Fazer uma coisa bonita? Vamos ter que chamar as meninas*

As imagens (Figura 32, 33 e 34), mostram diferentes momentos em que Jaime expressa sua masculidade hegemônica (Connell, 1995; 2003) ou se mostra como uma Grande-Homem (Welzer-Lang, 2001).

> Mesmo sendo um homem, um dominante, todo homem está também submetido às hierarquias masculinas. Nem todos os homens têm o mesmo poder ou os mesmos privilégios. Alguns, que eu qualifico de "Grandes-homens", têm privilégios que se exercem à custa das mulheres (como todos os homens) mas também à custa dos homens. (Welzer-Lang, 2001, p. 466).

Percebemos que os meninos não demonstram da mesma forma a masculinidade. Meninos como Paulo e Jaime exercem uma influência na forma de pensar, nas escolhas das brincadeiras, na organização das atividades entre os meninos. Além de também estarem sempre empregando um discurso que os sobrepõe as meninas. Sentem-se ofendidos quando questionados ou quando precisam dividir atividades com as meninas, sempre deixando claro, nas falas e gestos que estão incomodados.

Jaime, assim como Paulo, performatizam uma masculinidade hegemônica, entendida como um padrão de práticas, que se distingue de outras masculinidades. Esse padrão possibilita a manutenção do *status* de dominação sobre as mulheres. (Connell, 2013).

> A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (Connell, 2013, p. 245).

Podemos ver esse padrão de dominação nas ações de separação entre os meninos e as meninas, e na busca delas por estar sempre com eles. Na cena *Eu quero jogar também,* Jaime tem a ideia de brincar de chute a gol, ideia que os meninos aprovam. Alícia aparece correndo na cena, por ter ouvido a ideia do Jaime e refere que quer jogar também. Jaime responde com desprezo rechaçando a ideia e dizendo que futebol não é coisa para meninas.

Também usamos como exemplo a cena *Meninas não são objetos*. Acontece com as meninas e os meninos na Casa Abandonada. Um problema recorrente na trama é a intenção das meninas em ficar com os meninos e dos meninos em estarem longe delas. Isso acontece com frequência. Nesse caso, a história anterior é que o Jaime fugiu de casa, por causa da nota baixa em uma prova, as crianças se reúnem para ajudar a encontrá-lo. Os meninos permitiram que as meninas ajudassem e dessa forma fizessem parte do Clube dos Cuecas.

Raewyn Connell (2013) pontua que a masculinidade hegemônica, pode ser sustentada pela força, mas não necessariamente opera através da violência; mas é "alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão". (Connell, 2013, p. 245). As mulheres heterossexuais muitas vezes complacentes, reforçam o estabelecimento das relações de poder expressas nessas práticas. As meninas querem sempre estar com os meninos e lhes conferem esse poder de aceitá-las ou não nas suas atividades.

Outra situação na cena *Meninas não são objetos,* se dá quando Daniel reforça que as meninas só farão parte do Clube dos Cuecas nessa missão de encontrar o Jaime. Valéria e Alícia ficam visivelmente descontentes com isso. Valéria refere que não é justo, usar as meninas e depois jogar fora como se elas fossem objetos, mas Valéria frisa que elas não são objetos. As meninas servem para ajudar no que o grupo precisa, mas nunca são incluídas por vontade do grupo, para dividir atividades de brincar de forma espontânea. Daniel se defende dizendo que ninguém disse que são objetos. Paulo diz que poderiam ser objetos, porque objetos não tem boca e elas nunca param de falar.

Está atrelado as meninas o comportamento de conversar muito e de fazer fofoca, sendo esse comportamento rechaçado pelos meninos, que sempre devem evitar qualquer aproximação com o feminino. (Guizzo, 2013). A fala, em tom ofensivo, de Paulo traduz também, o sentimento de desimportância sobre a fala das meninas, elas poderiam nem ter boca, o que escutamos do menino talvez seja: o que falam não tem importância para nós, falam muito, falam toda hora, não queremos ouvir. Isso confere um grau de subalternidade delas a eles.

A cena *As outras cores são mais legais*, apresenta as meninas conversando, todas juntas na escola (Maria Joaquina está ausente dessa cena). Ela inicia partindo novamente da problemática enfrentada pelas meninas sobre a não aceitação dos meninos em dividir o clube

com elas. Os meninos são taxativos em repelir as meninas da Casa Abandonada, referindo que elas só atrapalham. Essa problemática permeia toda a novela, meninos querendo repelir meninas e as meninas querendo se aproximar.

Podemos pensar no movimento Casa dos Homens, proposto por Daniel Welzer-Lang (2001). O autor refere que

> Em nossas sociedades, quando as crianças do sexo masculino deixam, de certo modo, o mundo das mulheres, quando começam a se reagrupar com outros meninos de sua idade, elas atravessam uma fase de homossociabilidade na qual emergem fortes tendências e/ou grandes pressões para viver momentos de homossexualidade. (p. 462).

Como homossociabilidade o autor pontua que são relações sociais entre as pessoas de mesmo sexo, ou seja, as relações entre homens ou as relações entre mulheres. O conceito de homossociabilidade mostra-se central em *Carrossel*. É ao redor dele que se sustentam as práticas de brincar entre as crianças, principalmente dos meninos. Os meninos não querem estar entre as meninas ou se parecer com elas, na verdade nenhum deles. Os Grandes-homens ou de masculinidade hegêmonica, cumplice ou subordinada, não se compreendem em relação com as meninas.

Figura 35 – Jaime criticando o gosto por contos de fadas dos meninos



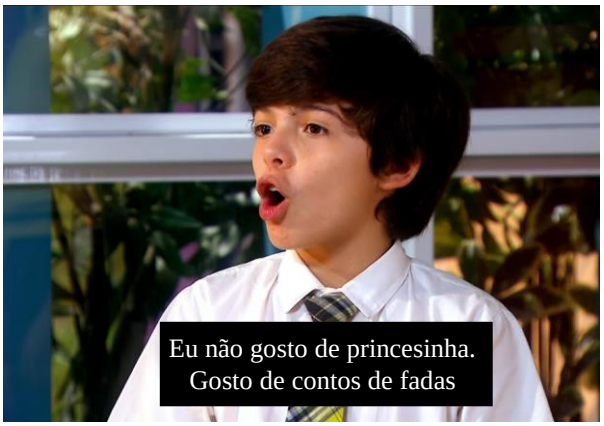
Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: Contos de fadas não é de menininha

Figura 36 – Paulo criticando o gosto por contos de fadas dos meninos



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: Contos de fadas não é de menininha

Figura 37 – Daniel "se defendendo" frente ao interesse por princesas



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: Contos de fadas não é de menininha

Podemos ver nas imagens que Paulo e Daniel fazem questão de não serem associados a contos de fadas, que são coisas de meninas e mesmo Daniel, que não opera a masculinidade hegemônica, não permite ser visto como menos viril pelos meninos. Estar associado a características femininas ou se assemelhar as meninas gera medo nos homens, sentem-se inferiorizados. (Welzer-Lang, 2001; Gizzo, 2013; Connell, 1995). Gizzo (2013) aponta que para os meninos existem menores possibilidades de atravessarem as fronteiras de gênero, comparando-se as meninas.

Temos algumas expressões que apontam um tencionamento, como, por exemplo Cirilo. A personagem refere sempre estar disposto a ter as meninas no clube, mas o que gera essa tensão tem mais relação com o ideal de amor romântico nutrido por Maria Joaquina do que por estar mesmo entre as meninas. Maria Joaquina, menina branca e rica, Cirilo, menino preto e pobre. Penso que Cirilo entende como um padrão a ser conquistado, que talvez suba no nível

da masculinidade se puder estar com ela em um relacionamento romântico. Mas ao mesmo tempo apresenta comportamento de assédio constante com a colega, não aceitando as suas negativas. Em contrapartida tem-se o racismo de Maria Joaquina, o que traz à tona um conflito moral que confunde o expectador. Quem é oprimido e quem é opressor nessa máquina de relação de gênero? Cabe um trabalho exclusivo para essa análise, algo que não pretendemos realizar aqui.

Continuando a cena *As outras cores são mais legais*, Valéria não se conforma com a negativa dos meninos e inicia a cena pensando como poderia fazer para que os meninos as aceitem. As outras meninas não parecem se importar muito com isso naquele momento. Valéria parece perceber que Alícia está distraída sem prestar atenção na sua fala. E chama atenção da menina enfatizando que ela poderia ajudar. Alícia está mexendo no cabelo com a face de distração e expressa que queria estar jogando bola com os meninos. As duas meninas expressam a vontade de serem aceitas pelos meninos, uma reivindicando o local de brincadeira e a outra a atividade. As meninas não expressam repulsa aos meninos, mas querem estar com eles, brincando junto.

Outra composição da cena é a fala que se segue da personagem Bibi. Primeiro ela interpõe Valéria, chamando-a de repetitiva na história de ser aceita no clube e depois interpõe Alícia, no seu gosto pelo futebol. Com Valéria o tom é de cansaço, tipo "esse assunto novamente?", mas no caso de Alícia é de repreensão. A personagem Bibi muda a postura, mexe nos cabelos, enrolando uma mecha com os dedos, incitando certo charme estereotipado e diz que a colega devia ser mais feminina. Para Bibi, seria claro supor que não era feminina, afinal como bem pontua Berenice Bento (2011) "o original já nasce 'contaminado' pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo". (p. 550). Alícia e as outras meninas já estão inscritas em um campo discursivo anterior ao seu nascimento. Pensemos nos chás de revelação hoje em dia, que preparam um verdadeiro espetáculo em azul e rosa para celebrar ou velar a descoberta da genitália do bebê. Quanto investimento para essa descoberta.

Butler (2019) aponta que não existe distinção entre sexo e gênero, na verdade o sexo sempre foi gênero. A compreensão de sexo, corresponde a uma construção sócio histórica que responde a ordem de gênero. O sexo sempre foi um artifício do gênero para parecer natural. O que chamamos de sexo, sempre foi estabelecido por um sistema compulsório que é a ordem de gênero. Nesse sentido, o gênero não é uma interpretação cultural do sexo, mas um aparato significante que vai estabelecer o próprio sexo como realidade material da diferença sexual. É acionando determinados mecanismos de gênero, determinados atos performativos estilizados de gênero que chegamos a ser mulher ou que chegamos a ser homem.

Podemos perceber que Bibi invoca a diferença sexual a partir a materialidade do corpo de Alícia. A materialidade dos corpos não é expressa nas diferenças biológicas e anatômicas, mas sim é marcada pelas diferenças materiais formadas e reiteradas pelas práticas discursivas. (Butler, 2019).

A ideia do não feminina, expressa por Bibi, vem de Bibi não identificar na materialidade do desejo de Alícia (por estar com os meninos em uma atividade compartilhada e também, consequentemente, por não estar interessada no assunto das meninas) o discurso reiterado sobre o que é ser feminina. A performatividade, para Butler (2019) "deve ser entendida não como um "ato" singular ou deliberado, mas como uma prática reiterativa e citacional por meio da qual o discurso produz os efeitos daquilo que nomeia". (p. 20). Ora, como uma menina se diz feminina tendo interesse tão dispares das suas colegas? Alícia não parece performatizar a feminilidade esperada pela colega.

Bibi marca em sua fala de repreensão e até de advertência que se a menina quer ser mesmo vista como tal, deve vigiar os próprios desejos. "Quando se diz "menino/menina", não se está descrevendo uma situação, mas produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital". (Bento, 2011, p. 551). Por isso o campo é discursivo. Não se confere a realidade o que é menina ou menino, mas sim a um conjunto de expectativas a quem cabe uma interpretação de significados. Esse "corpo menina" será construído com base nessas expectativas. Conseguimos pensar nisso em cenas como *Agora as damas fazem de tudo,* em que Paulo refere para Laura que pilotar carrinhos não é coisa de meninas.

Outro tópico que permeia muitas cenas de *Carrossel* e entre essas a A Cena *Arrasa Amiga!* é a discussão sobre meninas e meninos no futebol. Os meninos têm um time de futebol, os Cuecas, e com frequência participam de campeonatos com os meninos da rua de cima. Essa cena é um jogo do campeonato. O jogo está correndo e em uma disputa de bola Mário se machuca. Ele não consegue voltar ao jogo e os meninos ficam sem saber o que fazer. Na arquibancada Valéria diz que tem uma ideia e pensa que Alícia pode jogar no lugar do Mário. As meninas se animam. Alícia fica insegura se os meninos vão deixar. Quando a ideia é exposta, Paulo é o primeiro a relutar dizendo que não precisam de ajuda de menina. Davi e Kokimoto também são contra e expressam enfaticamente, com palavras, gestos e expressão facial de negativa. Adriano assume uma postura que remete a discordar concordando. Ele refere que prefere isso, do que ser massacrado com um a menos. Percebemos que Adriano expressa que as duas situações são ruins, no entanto ter uma menina ajudando é melhor do que perder o jogo.

Em outra situação na cena *Meninas não são objetos,* pensando na situação de Jaime (que está desaparecido), Laura faz cara de sofrimento, coloca as duas mãos no peito e diz que seu

coração aperta, que fugir é antirromântico. Utiliza, como em toda telenovela, o seu bordão característico, sempre atribuindo a qualidade de romântico ou antirromântico a pessoas, comportamentos e situações. Paulo imita a colega, fazendo uma voz mais aguda e repetindo as suas palavras. Chama, o seu comentário, e a forma como o fez, de frescura e diz que Jaime não ia gostar disso. Paulo faz cara brava, Kokimoto ri. Laura fecha a cara olhando para os dois.

Welzer-Lang (2001) refere que "na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal) tratado como tal". (p. 465). Nesse sentido, vemos que Paulo expressa uma certa fidelidade ao Jaime, prezando pela sua masculinidade, afirmando que ele não iria gostar do comportamento de Laura, que não está adequado. Mesmo na ausência de Jaime, Paulo não se permite agir de forma "menos masculina", ou que possa macular masculinidade do colega. As masculinidades hegemônicas são produzidas juntamente, e em relação, com outras masculinidades.

5.4.2 Foco de Afetação: Transgressões e subversões dos binarismos por meio do brincar

Para discussão desse Foco de Afetação nos valemos de todas as oito cenas escolhidas. Da mesma forma que no foco de Afetação anterior, também nos utilizamos de imagens derivadas das 46 cenas, da primeira seleção, como apoio às discussões.

Os processos de subversão estão ancorados culturalmente, assim como a proliferação das normas também está. Os corpos operam dentro de uma lógica da heterossexualidade compulsória que possibilita a reprodução de padrões e expectativas para mulheres e homens, mas também permite que as práticas subversivas ocorram. Butler (2019) aponta que "a subversão de uma cultura paternalmente sancionada não pode vir de uma outra versão da cultura, mas somente do interior recalcado da própria cultura, da heterogeneidade de pulsões que constitui a base oculta da cultura." (p. 151).

Quando pensamos nas cenas e nos movimentos transgressores e subversivos, temos um primeiro olhar sobre a novela que perpassa como um todo, da primeira à última cena: o protagonismo das crianças. A novela, é uma obra de ficção, que se passa na cidade de São Paulo em zona desconhecida. As crianças, de diferentes realidades socioeconômicas convivem e estudam na mesma escola particular. Algumas delas, como Carmem, tem bolsa de estudos, outras pagam mensalidades que nunca tiveram seu valor mencionado na trama. Mas o que realmente evidenciamos são as liberdades de ir de vir de todas as crianças. Elas transitam pelas

ruas e nas casas umas das outras com liberdade a qualquer hora do dia ou da noite. Se organizam enquanto grupos, combinam encontros e brincadeiras, marcam compromissos e não costumam ter o controle dos pais para isso. É claro, relembrando ser uma obra de ficção, e com sua licença poética, entendemos que não reflita a realidade de uma cidade como São Paulo. Mas não esperamos isso. O que nos vale dessa obra, é pensar que a sua escrita representa a organização infantil e seus desdobramentos, tendo os adultos como pano de fundo e não centralidade. Claro que não estamos sendo inocentes ao ponto de desconsiderar que a criação e roteirização da novela é realizada por adultos. No entanto nos cabe aqui pensa-la como um artefato cultural que produz Pedagogias Culturais, dessa forma, analisamos o produto em si.

Para Sarmento (2007), a infância é uma categoria social do tipo geracional própria, caracterizada por um grupo social de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo, estabelecendo padrões culturais. As culturas infantis se definem como o aspecto mais importante na diferenciação da infância e de outras fases. Vemos isso em *Carrossel*. As crianças têm seus próprios processos de organização e reconhecimento. Buscam lugares exclusivos para suas atividades, como o caso dos meninos na Casa Abandonada, agem ativamente na resolução de problemas que envolvem as crianças.

Podemos ver na Cena *Meninas não são objetos*, meninas e meninos reunidos para resolução de um problema em comum e solidário que afeta a turma, que é o sumiço do Jaime. Se organizam em reunião, em espaço próprio, de certa forma, lidam com os conflitos que surgem entre elas e discutem a estruturação da forma de ajuda que entendem que lhes cabe nessa situação. Os adultos não fazem parte desse processo, nem organizando, nem como censores.

Figura 38 – Crianças reunidas na Casa Abandonada



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: *Meninas não são objetos*

As crianças são produzidas pela cultura dos adultos, no entanto são produtoras da própria cultura, reinventanto, negociando e subvertendo as normas impostas, vivenciadas pela família e pela sociedade. (SARMENTO, 2005a; CORSARO, 2011; BROUGERE, 2002). A invisibilidade da infância, na Telenovela acontece nos espaços da escola, no qual estão rodeadas pelos adultos e normas de disciplina. Nos espaços, que podemos chamar de infantis, aos quais se vinculam, as personagens de *Carrossel* demonstram autonomia de organização coletiva.

Outra cena que a autonomia das crianças é matéria central, é na cena *Brincar com menina é divertido sim*. Meninas e meninos estão na casa Abandonada, entediados. Não tem nenhuma missão da Patrulha Salvadora para realizarem. Kokimoto reclama que depois que as meninas entraram na Patrulha, as missões acabaram. Meninas discordam. Paulo se refere insatisfeito em ter agora, as meninas dando palpite na patrulha.

Pensamos no exposto por Sarmento (2005a) que

> (...) a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucalt, 2000) que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de "administração simbólica", com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. (p. 369-370).

Observamos transgressões nas cenas como *Bando de Frutosos, Brincar com menina é divertido sim, Meninas não são objetos, Ela é uma moleca mesmo,* pensando na infância e seus problemas atuais e a infância apresentada na novela. Nessas cenas, que são protagonizadas apenas pelas crianças, dão-se ênfase aos processos em que a voz das crianças é a única voz ouvida. O pensamento e as expressões são direcionadas por elas mesmas, sem direcionamento dos adultos, corroborando as discussões contemporâneas dos Estudos Sociais das Infâncias. No entanto não podemos dizer que não existam processos disciplinadores, principalmente no que tange a proliferação da heterossexualidade compulsória e seus atravessamentos. As práticas, principalmente dos meninos, demonstram o elemento disciplinador da cultura, na necessidade de afirmação de certa "masculinidade". Personagens como Paulo, Kokimoto e Jaime demonstram necessidade de afirmar a própria virilidade com práticas de negação ao feminino e submissão das meninas, conforme vemos nas Figuras 39, 40 e 41.

Figura 39 – Jaime Bravo por causa do assunto das meninas



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: Chega de papo de mulherzinha

Figura 40 – Paulo imitando, com deboche, a fala das meninas



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: Chega de papo de mulherzinha

Figura 41 – Kokimoto e a honra Samurai



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: *Brincar com menina é divertido sim*

Não apenas os meninos se tornam "polícias de gênero" controlando a própria masculinidade dentro de uma política de heteronormatividade compulsória. Na Cena *As outras*

cores são mais legais podemos pensar no elemento disciplinador vindo de uma menina dessa vez. Bibi, ao realizar um comentário, sobre Alícia deixar de pensar em no jogo de futebol com os meninos e tentar ser mais feminina, teve uma ação heteroterrorista, como proposto por Bento (2011), tentando inibir o comportamento de Alícia, e assim, minando a sua subjetividade. No entanto temos uma fissura com a resposta da personagem que não aceita a norma imposta e questiona. Alícia não aceita a imposição da colega e pontua que ser uma menina não implica funcionar exatamente dentro de certos padrões.

A personagem Alícia representa o grande lampejo de subversão de toda a novela, no que tange as atividades infantis. A menina apresenta gostos que divergem com os das outras meninas, no entanto utiliza, em parte, acessórios e vestimentas que compõem com as colegas. Sua marca é o uso de chapéu/boné, principalmente o do primeiro quadro da Figura 42. Alícia explora elementos na cor azul, amarelo, verde e vermelho, que deixa a personagem diferente das outras. No entanto, em nenhum momento foi questionada sobre suas vestimentas ou acessórios no sentido de ser atribuída uma suposta imagem “masculinizada”. Alícia também usa acessórios coloridos como brincos e relógio. Em outras cenas usa bandana ou boné branco estampado. Não usa pulseiras ou anéis. Tem um estilo próprio diferente das outras meninas, mas ainda com marcadores típicos como brincos e cabelo comprido.

Figura 42 – Acessórios de Alícia



Fonte: Netflix, organização nossa
Cenas: *As outras cores são mais legais; Brincar com menina é divertido sim; Saias e pompons não! Mais legal jogar no time; Dançaria melhor se não estivesse de rosa*

Quando Alícia é repreendida por Bibi, fica visivelmente brava e afirma sua feminilidade, pontuando enfaticamente, percebido pelo seu tom de voz entre dentes e postura corporal de afronta, que existem diferenças entre as meninas na forma como se comportam e do que gostam. Inclusive faz uma crítica dizendo ser feminina, sem ser fresca, ou seja, é uma menina, mas também gosta de brincadeiras turbulentas e esportes, não assumindo o lugar de recato e de subalternidade.

Segundo Kamila Rios Saracho e Constantina Xavier Filha (2021), o conceito de feminilidade é um constructo social, são valores e comportamentos ensinados as meninas desde muito cedo, projetando sobre elas uma visão, muitas vezes idealizada do que é ser mulher. As personagens atribuem o comportamento de Alícia, fora da norma aprendida, afinal entendem que futebol é coisa de meninos. O desejo de estar entre os meninos compartilhando uma atividade mostra uma transgressão da personagem e dessa forma causa estranheza as demais que questionam a quebra desses padrões.

Saracho e Xavier filha (2021) ainda pontuam que “as feminilidades e masculinidades são construídas socialmente, na interação entre os sujeitos, no que tange à forma como vivemos

e expressamos o feminino e o masculino nas e pelas relações de poder". (Saracho; Xavier Filha, 2021, p. 686). Iremos comentar mais a frente, que no desenrolar da trama, a discussão sobre futebol volta à tona certa mudança na percepção das personagens, inclusive de Bibi. O que propõe um ponto de importante discussão no desenrolar da Telenovela que denota aprendizado.

As relações de poder se mostram expressas nessa problemática da busca das meninas pela aceitação dos meninos. Existe um anseio, uma necessidade iminente de serem aceitas por eles. Isso é visto em maior parte por meninas que tentam provocar fissuras nas relações de gênero estabelecidas, como Alícia e Valéria. As duas fazem isso tentando quebrar a imagem de clube do Bolinha e Luluzinha, discutindo em vários momentos (da Telenovela) que meninas e meninos podem fazer de tudo e podem brincar das mesmas coisas.

Para Butler (2018) "existem maneiras matizadas e individuais de alguém fazer o gênero, mas o fato de que esse alguém o faz de acordo com certas sanções e proscrições claramente não é uma questão apenas individual". (p. 10). Isso se dá na reprodução dos estereótipos e também nos processos de subversão. Não existem escolhas livres entre os sujeitos ou entre meninas e meninos de como realmente gostariam de "fazer" o gênero. Cada um consegue se valer daquilo que lhe foi possibilitado, ou que se encontra ao alcance. A subversão produz fissuras, a partir de reconstruções da norma ou de ressignificações da norma imposta.

Salih (2015) aponta que para Butler, "as verdadeiras subjetividades vêm a se desenvolver somente em comunidades que proveem reconhecimento recíproco, pois não nos recompomos através do trabalho solitário, mas através do olhar de reconhecimento do Outro que nos confirma" (p. 39). Valéria e Alícia reforçam a subversão através do apoio recíproco. Isso acontece em *As meninas não são objetos*, quando as duas se revoltam com a decisão dos meninos de que elas só participarão do Clube até encontrarem o Jaime. Ocorre também em *Arrasa Amiga!* quando Valéria tem a ideia da amiga jogar no lugar do Mário, apoia Alícia e inclusive intermedia a situação com os meninos.

Ainda no ponto de discussão proposto por Bibi, de Alícia ser ou não feminina, soma-se ao futebol uma discussão sobre as cores. Laura, em movimento de reforço a fala de Bibi, introduz um outro referencial para reafirmar que a colega não é feminina. Laura questiona sobre o gosto de Alícia pela cor rosa. O que se observa na cena é que nenhuma das meninas está com acessórios marcadamente rosas, mas em outros momentos da novela a cor rosa também foi preferida por todas, como na escolha pela cor para estarem na função de *Cheerleaders*, que vemos na cena *Arrasa Amiga!*.

A feminilidade é aprendida desde muito cedo.

> Podemos dizer que a feminilidade é uma construção identitária, tendo como processo inicial na infância, através do brincar das meninas com determinados tipos de brinquedos ligados sobretudo à maternidade e à beleza. (Saracho; Xavier Filha, 2021, p. 696)

O "ser mais feminina" aqui, é relacionado com o padrão esperado para o grupo, tendo a cor rosa como uma característica importante de generificação. Entende-se que Laura expressa a cor rosa como característica generificante que tem o poder de feminilizar os sujeitos no caso, Alícia. As imagens que envolvem as crianças, desde antes de seu nascimento, anunciam de forma taxativa ou se é menina ou se é menino, dentro da concepção restrita de feminilidade e masculinidade. (Baliscei, 2021). Alícia pontua que isso não dá certo para definir ser feminina.

Alícia, mais uma vez explica e se defende, afirmando o lugar de menina e dizendo que tem cores que ela gosta mais do que o rosa. As meninas discutem sobre as cores e os diferentes gostos pessoais. O assunto do futebol não retorna nessa cena. As meninas se atem agora a fazer uma discussão sobre as diferentes cores. Apesar de Laura ter introduzido o assunto das cores, Alícia provoca Bibi, demonstrando o furo na sua narrativa, afinal as outras meninas também demonstram outras preferências e nem por isso suas feminilidades estão sendo questionadas. Entendemos que os diálogos caminham para discussão de como gostar ou não de rosa não pode definir se é ou não feminina. Alícia sofre as sanções dentro da compreensão que "Performar o gênero de modo inadequado desencadeia uma série de punições ao mesmo tempo óbvias e indiretas, e performá-lo bem proporciona uma sensação de garantia de que existe, afinal de contas, um essencialismo na identidade de gênero. (Butler, 2018, p. 13-14). No entanto a personagem subverte e demonstra compreender que afinal se estamos falando de uma categoria mulher, essa categoria não é uma identidade estável. Outras meninas como Valéria e Marcelina engrossam o coro de Alícia, referindo preferências diferentes da cor rosa. Valéria refere gostar de roxo e Marcelina de amarelo.

Baliscei (2020) em seu estudo sobre o uso das cores azul e rosa nos apresenta a evolução no uso dessas cores por parte de meninas e meninos ao longo da história. Nos séculos XVIII e XIX o uso era contrário ao que se apresenta hoje, sendo meninas de azul e meninos de rosa. O azul, representando o manto de Nossa Senhora, remetia a delicadeza e leveza relacionada a iconografia cristã. O rosa, como um vermelho mais claro, era destinado aos meninos, sendo uma cor forte, associada ao vermelho, que remetia ao sangue e a guerra. No entanto ainda não havia uma generificação das cores tão presente, sendo as crianças ainda vestidas com cores neutras.

Baliscei (2020) completa que a partir do século XX, o rosa passou as ser relacionado as mulheres, e não apenas isso, mas remetia a imagem de uma feminilidade relacionada a família tradicional cristã. Assim como também a roupa dos meninos ganhou diferenciações importantes mais masculinizantes, com a necessidade de afastá-los de qualquer traço lido como feminino.

O azul do boné de Alícia não incomoda as meninas, no entanto a menina não preferir o rosa, faz com que sua feminilidade seja questionada entre os pares. O uso de outros adereços que possam conferir um toque, dito como feminino, são percebidos nas vestimentas de Alícia, inclusive em outras cenas que serão discutidas nesse trabalho.

Figura 43 – Capacete de Alícia



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: Ela é moleca mesmo. Recorte da autora

Na figura 43, podemos ver, em um recorte da cena *Ela é uma moleca mesmo*, o capacete de Alícia é rosa, marcando a feminilidade esperada pelas outras meninas, mas com adesivo de uma caveira com laço, que conferem um ar mais descolado e transgressor.

Já na Cena *Arrasa Amiga!* Todos os meninos fazem parte do time, e as meninas são animadoras de torcida, inclusive Alícia. Todas se prepararam previamente para isso, com ensaios. As meninas não têm um uniforme, mas estão todas de rosa, como cor predominante conforme vê-se na Figura 45, em contraste com os meninos e seu uniforme do time todo azul.

Figura 44 – Meninas de rosa e meninos de azul



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: *Arrasa Amiga!*

Foi em meados do século XX, segundo Baliscei (2020) “que as imagens publicitárias passaram a fazer usos estratégicos do azul e do rosa para diferenciar os produtos infantis endereçados aos meninos e às meninas.” (p. 13), marcando assim uma Pedagogia Cultural que produzia aprendizados sobre o que meninas e meninos deveriam usar. O autor relata estudos, como o de Perry, que apontam que hoje o azul e o rosa fazem uma marcação mais rigorosa daquilo que é aprovado como feminino e como masculino. (p. 21). Isso fica claro na cena em questão e em toda a Telenovela. A cor rosa é constantemente marcada como preferência e como definição de feminilidade. No entanto a personagem Alícia provoca fissuras em vários momentos ao questionar a norma e se afirmar como menina que não tem preferência por essa cor. Inclusive no uso constante do boné azul.

Essa cena aponta o estereótipo de meninas gostam de rosa e meninas não devem gostam de futebol. Mas também apresenta como subversão, as personagens Valéria por querer estar com os meninos, Alícia por verbalizar o desejo por jogar futebol e assumir que a cor rosa não é sua preferida.

Outro ponto importante na cena é o questionamento de Alícia sobre Carmem. Afirmando que a menina só gosta de rosa. Carmem, mantendo a postura que adota em toda a novela, de criança amável e submissa, diz apenas que pode ser. Carmem personifica a cor rosa, relacionando com a meiguice e obediência. Carmem é uma criança que não costuma expressar opinião, sua história é permeada pela separação dos pais, tratada na telenovela como algo sofrido para as mulheres, no caso, ela e sua mãe. O pai deixa a casa para se envolver com outra pessoa, mas isso não é visto como um problema. O problema é o fato dele não estar mais em casa. A postura de defesa da família tradicional atinge as mulheres que aguardam, em sofrimento, esse homem voltar. O pai de Carmem opera “o padrão agora frequentemente

chamado de ‘masculinidade tradicional’, e vinculado à ‘família tradicional’, é, na verdade, uma forma de gênero historicamente recente, um produto claro do mundo moderno. (Connell, 1995, p. 191), sendo o responsável por decidir sobre a família. E sua ausência é marcada pela tristeza das mulheres que ficam e pela ausência de recursos financeiros para sustento dos filhos. O pai ausente de casa, tem os próprios custos com a própria vida, ficando em segundo plano a sobrevivência das crianças.

A cena termina com Alícia provocando Bibi, a partir do relato de Valéria e Marcelina sobre gostarem de outras cores, com cara de que ela estava certa.

Outro tencionamento que a telenovela apresenta, com a roupagem do humor é na cena *Bando de Frutosos.* Ocorre um processo de fissura no discurso de gênero, quando novamente um barulho, nesse caso de porta batendo, gera medo nos dois meninos (Paulo e Kokimoto) e um comportamento semelhante ao dos colegas, que é gritar e sair correndo.

Nessa hora a novela provoca o questionamento, é ou não possível, os meninos sentirem medo? Mesmo o que mais performa a masculinidade tóxica, como Paulo, se aflige com o medo do desconhecido. Eles questionam o padrão e reforçam que o padrão não existe.

Em segundo lugar, qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória. (Connell, 1995, p. 189). Percebemos quando Paulo e Kokimoto riem do medo dos meninos e em seguida tem medo, gritam e correm.

Voltando a personagem Alícia, na segunda parte da cena *Ela é mesmo uma moleca* Alícia chega perto dos meninos, vestindo os equipamentos de segurança, capacete, cotoveleiras, munhequeiras e joelheiras e segurando seu skate e pergunta se eles querem andar na nova nave dela.

Figura 45 – Alícia com equipamentos de skate



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: *Ela é mesmo uma moleca*

Os meninos riem, de forma debochada, dizendo que isso é um skate. A menina reforça que é linguagem de skatista. Os meninos agradecem e dizem que vão para o Clube dos Cuecas. Alícia se despede e vai embora. Essa problemática é comum a novela, Alícia procurando estar com meninas ou com meninos para as brincadeiras. Para ambos ela sempre parece estranha, não se encaixa nas discussões das meninas e não é um menino para fazer parte das atividades com eles.

Quando ela sai os meninos conversam e podemos pensar em uma fissura nessa conversa. Paulo chama os meninos de meninas quando apresentam comportamentos que parecem se assemelhar a fragilidade e considera isso como algo menor. No entanto ele se refere a Alícia como sendo uma menina possível de interação, por ser diferente das outras. É a única que poderia fazer parte do Cube dos Cuecas, na sua opinião. Ele refere que gosta do jeito dela. Alícia já se referiu sobre si mesma, como sendo feminina, mas não fresca. Entendemos que isso traduza a ausência dessa fragilidade e docilidade estereotipada relacionada ao feminino que algumas personagens, como Laura e Carmem, costumam performatizar. Laura sempre atribuindo romantismo a todas as ações, e Carmem sendo dócil com todos, mostrando-se frágil e necessitando de cuidados.

Os meninos dão risada com a fala de Paulo, dizendo que ele não vale nada, por causa do comentário. Daniel se refere a ela como uma moleca o que também é motivo de graça. Nesse ponto pensamos se seu gênero está sendo questionado. Será que os meninos estão entendo Alícia como mais parecida com um menino? Por que as risadas e por que chamá-la de moleca?

> É justo dizer que certos tipos de atos são geralmente interpretados como expressão de um núcleo ou identidade de gênero, e que esses atos ou estão em conformidade com uma identidade de gênero esperada ou questionam, de alguma forma, essa expectativa – expectativa que, por sua vez, é baseada na percepção do sexo, sendo o sexo entendido como dado factual e distinto das características sexuais primárias. (Butler, 2018, p. 12-13).

Alícia não performa a feminilidade esperada, saindo das expectativas de gênero e quebrando os estereótipos que Paulo costuma apontar. Ela pode ser pensada para estar com eles, porque não reproduz essa menina doce e romântica, principalmente nas escolhas frente ao brincar. Ela opta por atividades turbulentas e esportes, atividades mais associadas ao padrão de masculinidade que se aproxima da vivencia dos meninos em questão.

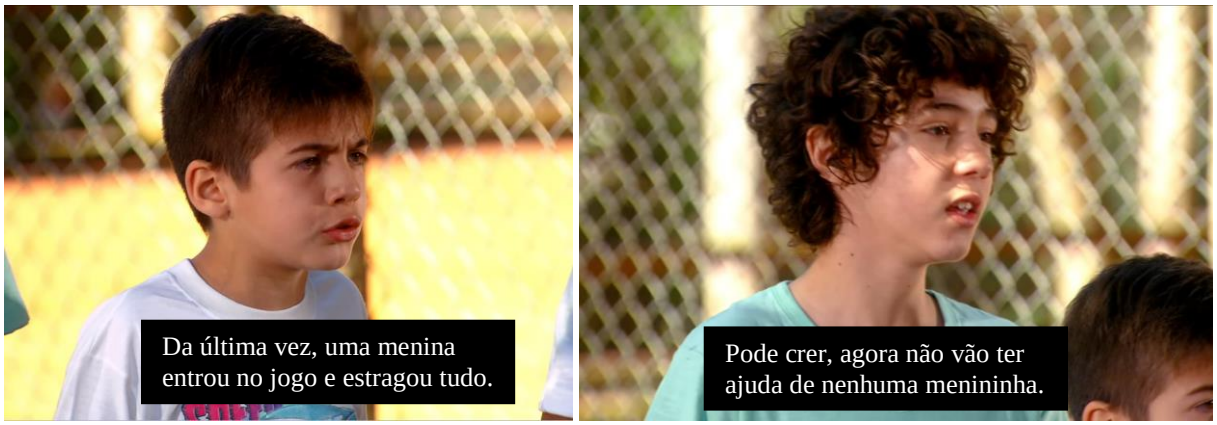
Nesse sentido também pensamos a cena *Meninas não são objetos.* Nessa cena as meninas chegam na Casa Abandonada e são recebidas pelos meninos. Daniel se desculpa pela sujeira da casa. Valéria reclama que eles podiam mesmo ter limpado. Paulo retruca que elas

limpem para ele. Isso desperta raiva na menina que primeiro debocha, com uma expressão que dá entender que ela não vai fazer e o acusa de machismo. Entendemos que atribuir a limpeza a ela, uma menina, a despertou pensar a quem o serviço doméstico corresponderia. Porque ela deveria limpar? Chamar Paulo de machista revela que Valéria pensou nessa relação.

Na Cena *Eu quero jogar também* Jaime refere que futebol não é coisa de menina, Alícia contradiz dizendo que ele está falando besteira e refere que o time brasileiro feminino de futebol arrasa. Ninguém comenta o que Alícia responde, Daniel só refere que ela precisa de uma dupla para jogar. Alícia chama Valéria que topa. Jaime e Valéria estão brigados e ele não quer jogar com ela. Kokimoto fala para elas irem pular corda, que tem mais haver com meninas. Tanto no início, como no final da cena tem uma atriz figurante pulando corda. Alícia chama Kokimoto de "japonês machista". Nessas duas cenas a expressão machista aparece, na fala de Valéria e na fala de Alícia.

Alícia se interessa por futebol e na escola a única forma de jogar é com os meninos. No entanto os meninos mostram-se resistentes em aceitá-la brincando com eles. Não querem uma menina junto. Outras cenas da novela mostram a vergonha dos meninos quando Alícia joga bem, vergonha por ela ser melhor do que eles, vergonha por precisarem dela no time, enfim vergonha de uma menina ser tão boa no futebol, tanto quanto ou ainda melhor que eles.

Figura 46 – Meninos reclamando de Alícia jogar



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: *O que mais poderia ser, brincar de boneca?*

A Cena *Arrasa Amiga!* tem a discussão sobre meninas e meninos no futebol como pano de fundo. Os meninos têm um time de futebol e com frequência participam de campeonatos com os meninos da rua de cima. Essa cena é um jogo do campeonato. Com Mário machucado, Valéria tem a ideia de Alícia entrar no time. Nesse momento, diferente da cena *As outras cores*

são mais legais, as meninas apoiam Alícia a jogar futebol. Nenhuma faz comentários sobre ser ou não uma atividade para meninas.

Figura 47 – Meninas apoiam Alícia jogar futebol



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: Arrasa Amiga!

Como visto na imagem, Bibi e Laura apoiam Alícia jogar futebol, diferente da cena *As outras cores são mais legais*, em que as duas questionam a feminilidade de Alícia, pelo gosto por futebol e por não preferir a cor rosa. Isso mostra uma mudança no padrão das personagens ao longo da trama, sendo que a cena *As outras cores são mais legais* acontece no sexto episódio e *Arrasa Amiga!* acontece no episódio 96.

Daniel aceita a ideia sem relutar. Jaime como capitão do time, também aceita sem relutar e decide que Alícia vai jogar. Essa postura de Jaime é diferente da postura de costume, em que aponta, que futebol não é para meninas, inclusive na cena *Quero Jogar Também*, que acontece no episódio 86.

Alícia coloca a camiseta do time que Mário estava usando. Essa parte é destacada por Maria Joaquina, que faz cara de nojo referindo que a camiseta deve estar fedendo. Mais um ponto de transgressão observado em relação a Alícia. Que não se importa em vestir a camiseta suada do colega.

Alícia de rosa, na torcida com as meninas, muda rapidamente, veste a camisa suada do colega e entra no time de futebol. Essa cena mostra a fluidez da feminilidade, a ausência de padrão fixo que defina o que é uma menina ou o que é ser feminina.

Figura 48 – Alícia na torcida e no time



Fonte: Netflix, organização nossa
Cenas: *Ui ui ui! Precisam da ajuda das meninas para ganhar?* e *Arrasa Amiga!*

Alícia ao entrar no time recebe um passe de Cirilo e faz o gol da vitória. A cena mostra as meninas correndo em direção ao campo, comemorando, depois se juntam aos meninos e todos comemoram. Kokimoto vibra, Paulo grita, Davi faz estrelas com Daniel, Adriano ajuda a carregar Alícia. Os que antes se opuseram a entrada da colega comemoram a vitória.

Caminhando nas divisões binárias, sobre "brincadeiras de meninas" e "brincadeiras de meninos" temos duas cenas que apontam essa discussão. Na cena *Agora as damas fazem de tudo*, Paulo e Laura conversam ao telefone e falam sobre a situação do pai de Cirilo ter ganhado na loteria. Paulo conta que Cirilo ganhou um carrinho elétrico melhor do que o do Jorge e que todo mundo dirigiu ele um pouco. Laura diz que tomara que ele deixe ela dirigir também. Paulo diz que não tem nada haver, porque pilotar carrinho não é para meninas.

Já na cena *Eu quero jogar também* Kokimoto expressa que existem brincadeiras diferentes para meninas e para meninos, pontuando o que Alícia deveria fazer ao invés de tentar jogar futebol com eles. Cirilo e Davi não comentam nada durante a cena, agindo com uma masculinidade parceira, que não pontua, mas também não contradiz os amigos.

Brougere (2004) aponta que os brinquedos ao longo da história tendem a reproduzir as divisões sexistas que contemplam a cor, as embalagens, a propaganda a qual é direcionada. A indústria tem produzido cada vez menos brinquedos considerados mistos e tem apostado na divisão de cores e temas para, de certa forma, fidelizar especialmente o público de meninas. Os brinquedos femininos evocam maciçamente o universo familiar, cuidados com o bebê, trabalhos domésticos e universo de férias. Tendo a atribuição dos brinquedos as meninas sempre mais estereotipada. O universo doméstico e interior a casa é mais destinado as meninas. Em Carrossel, as meninas brincam de boneca em vários episódios e costumam se reunir na casa umas das outras.

Quanto aos meninos, brincam em ambientes abertos, como a rua, na cena *Ela é mesmo uma moleca* ou no campo de futebol, na cena *Arrasa Amiga!* ou fora do domicílio como nas cenas na Casa Abandonada.

Particularmente nessa cena *Agora as damas fazem de tudo* Laura repreende Paulo, mostrando um ponto de fissura na sua estrutura de personagem. Laura durante a telenovela performatiza a menina romântica e inocente, semelhante as princesas de contos de fadas que ela tanto gosta. E nessa cena, inclusive cita os contos de fadas como forma de pontuar que na época das princesas como Branca de Neve e Cinderela essa limitação das atividades que meninas poderiam realizar, acontecia, mas nos tempos atuais as meninas (que ela chama de damas) podem fazer tudo.

Connell (1995) refere que surge nos anos 70 uma consciência crescente na possiblidade de mudança nas relações de gênero. Isso se deve aos Movimentos de Liberação das Mulheres, de Liberação dos Gays e de Liberação dos Homens. Apesar das desigualdades reais e da luta, ainda constante, isso gerou uma mudança irreversível de pensamento, um reconhecimento da historicidade do gênero. Não se pode mais negar o carácter histórico da noção de gênero e que ela é tomada por transformações sociais.

Uma das poucas cenas em que Laura protagoniza uma discussão sobre relação de gênero, mostrando reflexos de modificações de padrões da personagem, ainda que pequenos.

Na Cena *Brincar com menina é divertido sim* Paulo propõe que joguem bola. Laura e Bibi acham chato. Alícia aceita. Bibi diz que eles sempre deixam elas de fora quando o assunto é jogar bola. Paulo sugere que elas vão brincar de boneca com Marcelina na casa dele. Laura acha a ideia boa. Paulo diz que Alícia pode ir com eles e ficar no banco de reservas. Alícia concorda com Bibi que talvez o futebol não seja a melhor escolha, afinal todos deviam brincar juntos. Kokimoto diz que não brinca de mamãe e filhinho em nenhuma hipótese. Faz uma cara fechada e gesto de ninja com as mãos dizendo que brincadeira de menina mancha a honra de samurai.

Podemos pensar em alguns elementos nessa cena até aqui. Nesse ponto pensamos sobre as pluralidades e singularidades da infância, aquilo que é comum e aproxima as crianças (idade) e aquilo que difere, como os marcadores sociais de classe e gênero, por exemplo.

Paulo completa que elas não sabem brincar de outra coisa, só de passar maquiagem e ficar falando besteiras. Laura discorda. Kokimoto afirma que brincar com menina é muito sem graça. Bibi e Alícia discordam e dizem que vão provar que não é sem graça.

Na segunda parte da cena *Brincar com menina é divertido sim*, estão todos brincando de cabra cega. Kokimoto está com um capacete que impede a visão. De um lado as meninas e de outro os meninos. Kokimoto tenta pegar, todos riem e se divertem juntos.]

Figura 49 – Crianças brincam juntas



Fonte: Netflix, organização nossa
Cena: *Brincar com menina é divertido sim*

Todas as crianças brincam juntas, riem e se divertem. O que nos mostra que o brincar de meninas e meninos foi possível.

Essas cenas dão vida ao conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011)

> A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares. (p. 36).

As crianças estão mergulhadas na sociedade e na cultura que as rodeia, no entanto, principalmente nos momentos entre pares, as personagens da Telenovela *Carrossel* criam suas próprias culturas de pares, entre meninas, entre meninos e em grupos mistos.

Finalizamos trazendo Larrosa (2019) que sugere que se inverta o olhar sobre a infância, “não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela”. (p. 23).

6 CONSIDERAÇÕES EM CENA

> *(...) um pensamento da educação que reconhecendo que a educação é, em muitos casos, um processo em que se realiza o projeto que o educador tem sobre o educando, também é o lugar em que o educando resiste a esse projeto, afirmando sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas.*
>
> (Pedagogia Profana, Larrosa, 2019)

As afetações para realizar esse trabalho foram muitas. Ele se deriva de desejos e práticas vividas durante muitos anos. As discussões de gênero sempre foram uma centralidade na minha vida, mas não sei o quanto eu percebia isso. Ocupo um lugar de privilégios e hoje sei que isso me afetou. No entanto me considero hoje uma mulher e me deparo com uma série de atravessamentos que me impedem, me acovardam, me sustentam, me ancoram e me impulsionam a caminhada.

Primeiro realizar esse trabalho. O real despertar, eu contei ao longo da tessitura da tese, foi a maternidade. A maternidade tanto desejada ao longo de tempos de minha vida. O que não contei foi da demora em realizar essa tarefa. Na verdade uma demora que os médicos nem consideram, mas para o meu coração que desejava, foi muito. Foram um ano e meio de tentativas para conseguir que o Felipe viesse, um menino. Oito meses depois espero o Vitor. Dois meninos. E agora? Sempre tive uma relação interessante com os colegas meninos na adolescência. Tive grandes amigos. Mas não imaginava que seria mãe de um menino um dia. Isso parecia um pacote pronto de masculinidade que eu não sabia como abrir e o que fazer com o conteúdo.

Comecei a comprar de roupa: menina ou menino? Brinquedos: menina ou menino? até fraldas, mamadeiras e termômetros tinham cor. E não cores variadas ao gosto dessa mãe, mas azul ou rosa. Ah, isso não era o que eu esperava. Senti pena de mim e deles. Como eu poderia escolher, se já estava escolhido? E eles? O que escolheriam, se só era possível variar os tons de azul ou ainda torcer para um achado de roupa verde ou amarela. Essas inquietações eram minha

vida agora. Me deparei com situações diversas em casa e no trabalho que me despertavam a discussão. Eu trabalhava com discussões sobre o brincar e seus aspectos sociológicos na vida das crianças e entendi que não tinha como existir longe do gênero, nem como sujeito, nem como mãe, nem como professora e enfim, nem como pesquisadora.

Os meninos tinham 8 e 9 anos e eu fui estudar sobre brincar e as relações de gênero na escola. Ingresso em 8 de março de 2020 na Pós-graduação em Educação e em 18 de março de 2020 o Brasil para por causa da pandemia. Meses passam e mesmo quando acontece o retorno presencial das crianças à escola este se mostra bem limitado. Aí a ideia de pesquisa documental com mídia. Carrossel era um dos programas preferidos de Vitor, então com 8 anos. E eu entendi que essa pesquisa era minha sim, mas sobretudo era deles. Foi para eles que me redesenhei e por eles tenho me enlouquecido por pensar que tenham que funcionar dentro da heteronorma.

Pronto, Carrossel era a escolha. E foi uma escolha incrível. Foram 310 episódios assistidos exaustivamente, com muitas pausas para anotação. Um caderno com anotações de mais de 150 páginas a caneta e blocos de post-it de várias cores para marcação. Confesso que foi sofrido chegar as oito cenas descritas nessa tese. Foi um trabalho de desapego em primeiro lugar. Na pré-seleção levantei 60 cenas e fiquei com elas um bom tempo, meses e meses.

Em um primeiro momento pretendíamos discutir os estereótipos de gênero. Carrossel me incomodava pela forma como propagava alguns discursos e como reproduzia o regime heteronormativo, além de questões como racismo, gordofobia, aporofobia. Ao longo dos 310 episódios e das 150 páginas de anotações, percebemos que tínhamos em mãos algo além. Carrossel trazia fissuras, mostrava quebras na norma regulatória de gênero, trazia as crianças na centralidade dos processos, mostrava suas vozes, era um artefato cultural que, mesmo na lógica capitalista, heterossexual, branca e cristã produzia possibilidades de resistência. Era um artefato cultural possível de ser pensado para produzir subversão.

Nosso objetivo era problematizar as manifestações do brincar, em suas interfaces com os regimes normativos de gênero, no que se refere às fissuras frente as expectativas socialmente esperadas para meninas e meninos expressas na telenovela *Carrossel*. A partir dessa busca as oito cenas foram escolhidas, cenas que traziam um rompimento ou pelo menos tentativa de rompimento da norma.

Com as cenas os estereótipos eram claros, as marcas do binarismo são uma centralidade em Carrossel. A homossoabilidade também se mostra evidente. Os meninos sendo repulsivos, misóginos, machistas, violentos. As relações violentas dos meninos e seus pais (algo que não foi possível abordar na tese). A submissão das meninas, as vestimentas, os acessórios, as falas repetidas sobre príncipes encantados e casamento. Na verdade, a hipótese de encontrar todas

essas manifestações era na verdade, uma certeza. Carrossel sim reforçava estereótipos e podíamos provar.

Ao pensar sobre as Pedagogias Culturais e em Carrossel operando como uma, buscamos entender do que poderíamos nos valer para entender seu possível uso na Educação. Carrossel poderia servir para processos de resistência, para provocar movimentos subversivos ou discussões que pudessem caminhar para tal.

Louro (2014) propõe que quebrar a lógica binária possibilita compreensão e inclusão de outras manifestações de masculinidades e feminilidades tão necessária a escola. A busca foi entender se Carrossel serviria a esse propósito e se o PROVOQUE seria um procedimento interessante para tal pensamento.

Primeiro pensando na utilização do conjunto de procedimentos PROVOQUE, podemos perceber que ele se mostrou capaz de um detalhamento importante a percepção das imagens. Pensemos através das etapas. O primeiro momento, a escolha de Carrossel vem da vida da pesquisadora, PROVOQUE permite, aceita e comunga com esse princípio, de pesquisa e vida. Peço emprestado ao Professor Narciso Larangeiras Telles (2018) as palavras proferidas em seu texto sobre o corpo na pesquisa em artes cênicas, em que a pesquisa opera sem a ideia de distanciamento analítico e sim com uma aproximação amorosa ao(s) seu(s) sujeitos/companheiros de pesquisa. Nesse sentido foi possível pensar Carrossel, com um envolvimento amoroso que ela teve na minha escolha, por fazer parte da vida de meu filho Vitor.

Na etapa Flertando, PROVOQUE permitiu que isso fosse explicitado, o envolvimento afetivo e o potencial enquanto Pedagogia Cultural pode ser expresso. Carrossel se mostrou importante, por mais que sua primeira exibição tenha sido em 2012, ainda é exibida pelo Netflix e ainda opera como uma Pedagogia Cultural, por estar na mídia atual. As personagens são complexas e operam ao longo da trama com mudanças em seus comportamentos. Nos atemos a discussão proposta nos termos de infância, brincar e gênero e percebemos que através do Flertando era possível compreender os motivos que levaram a escolha do artefato cultural. Nesse momento fiz tessituras com a literatura, inquietações de pesquisa e a vida, compreendendo o que poderia ser possível na análise de *Carrossel*.

A segunda etapa, Percebendo foi a etapa que realmente produziu a hipótese dessa tese. A leitura do material e a forma como a etapa prevê a apresentação ao leitor, foi fundamental para nosso mergulho nas cenas. Previsto em Percebendo a descrição visual e textual, isso tornou exaustiva a análise das cenas. Assistir os episódios pensando sobre o material que seria exposto ao leitor, provocou uma necessidade não só de olhar as entrelinhas, pensar sobre o discurso por

traz da cena, mas era preciso “capturar” as imagens de forma que o leitor “visse o que vi” e assim compreendesse as minhas escolhas. Tomamos como escolha trazer as cenas completas através de imagens de todos os possíveis momentos e de todos os diálogos entre as personagens. Compreendemos que essa escolha poderia dispensar o relato textual da cena que se seguiu. Pode ser uma discussão a ser levantada sobre o uso do PROVOQUE para certos tipos de mídias.

Caminhando mais, temos a terceira etapa, Estranhando. Estranhando se modificou algumas vezes. Vou explicar os motivos. Foram selecionadas a princípio 60 cenas, de uma primeira leitura de Carrossel. Lista que foi resumida para 46 cenas que realmente, no nosso olhar, traziam discussões sobre brincar e gênero. Conforme pensávamos em critérios que seriam balizadores para redução das cenas criando possibilidades reais de análise e ainda que aproximassem as cenas das nossas intenções, estranhando se modificava. Porque dependia das cenas o estranhamento. Que cenas eram as fontes que nos faziam tecer perguntas? Isso era importante.

Acho importante minha contribuição ao leitor, como primeira vez de utilização do PROVOQUE. Falo isso em citando *Estranhando*, porque *Percebendo* em teoria, traz a definição das cenas. Mas a parte textual de *Percebendo* foi realizada com as 46 cenas. E a seleção de quais cenas iriam para a finalização e para organização imagética se deu através dos motivos contados no decorrer da tese e a cada escolha, modificava-se *Estranhando*. PROVOQUE permitiu essa dança, que foi fundamental para afirmação do desejo de pesquisadora e pesquisador. As cenas poderiam caminhar para diferentes direções e servirem a diferentes propósitos. A nossa inquietação definiu o escopo.

Mesmo que os artefatos culturais caminhem para o reforço de padrões tipificados de gênero, muitas vezes expressos nas manifestações do brincar de meninas e meninos, os mesmos podem ser utilizados como fonte de discussão. Tal fato, permite questionar e problematizar estratégias de subversão e transformação, que permitam desvelar múltiplas expressões de gênero que fogem a binarismos.

A nossa inquietação se deu sobre os caminhos. Que caminhos poderíamos pensar sobre uma Pedagogia Cultural, sobre Carrossel que pudesse potencializar estratégias de subversão. Se nosso olhar fosse voltado apenas aos estereótipos entendemos que já estava posto o papel de Carrossel. Assistir Carrossel e utilizar o PROVOQUE para isso, nos aproxima de Larrosa (2011) quando diz que “vivenciar e ser atravessado pelas experiências, permitir se parar, pensar, absorver, rever, subverter e recusar, são processos importantes.” Assim o fizemos.

Carrossel vista com o olhar da subversão ou da potência de subversão aos binarismos mostrou vários pontos de fissura. Primeiro a personagem Alícia. Construída para com uma

estética que causa estranhamento em meninas e em meninos, por desejar e afirmar seu desejo pela dissonância com o grupo. Não segue padrões estritos, causa reflexões e em certa medida, entendo que é uma telenovela produzida pelo SBT, serve a identificação de feminilidades outras que margeiam o padrão, ou pelo menos traz à tona a discussão sobre os binarismos.

A "evolução" das personagens meninas na compreensão e apoio a Alícia, também é um ponto interessante para a trama. Cenas em que questionam sua feminilidade são sobrepostas por cenas em que vibram com a ideia da menina jogar futebol. Isso aponta a possibilidade de mudança e a traz ao debata público a construção histórica e social das relações de gênero e não a norma posta a partir da genitália.

Os momentos de comédia com os meninos sentindo medo, após demonstrarem preconceito com os que sentiram medo antes deles. Causa riso, mas causa reflexão possível de ser realizada com estudantes nas escolas sobre o ciclo das violências e a relação oprimido e opressor. Elenita Pinheiro Queiroz Silva e Sandro Prado Santos (2016), em seus estudos e práticas no Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, percebem a escola como campo de práticas que tem se manifestado com um espaço disciplinador dos corpos e de produção e reprodução de violências, no entanto não se reconhece, muitas vezes, como participante ativa na tessitura dos corpos e nas práticas de exclusão desses corpos considerados "fora da norma".

No entanto a escola também é o lugar de relações, de construção de possibilidades, de vivencia do corpo no coletivo. Angel Vianna e Jacyan Castilho (2002) apontam que é trabalho da escola e do professor perceber o corpo dos alunos, saber olhar suas peculiaridades, valorizar as subjetividades, perceber dificuldades de expressão e facilidades de criação. A escola pode sim e deve ser um espaço de escuta das mais diversas narrativas, de acolhimento e de ensinamento múltiplo sobre os corpos, "que possa ser o lugar de pedagogias inventivas e criativas". (SILVA; SANTOS, 2016).

Entendemos que o conjunto de procedimentos PROVOQUE pode contribuir com as discussões na educação, no âmbito da cultura visual, analisando as visualidades a partir dos estereótipos encontrados. E mais do que isso, PROVOQUE se mostrou potente para encontrar e discutir estratégias de subversão. Foi possível encontrar fissuras e pontuar caminhos outros, mesmo que sutis, nas relações de gênero.

Carrossel com Pedagogia Cultural que é, encontra-se atual para possibilitar discussões sobre infância, brincar e as relações de gênero. Entendemos que esse artefato cultural produz possibilidades de discussão que apontam para estratégias de subversão aos binarismos de gênero e a invisibilidade da infância.

7 REFERÊNCIAS

Mãos inquietas amarram coisas na coisa. Uma coisa, um aquilo. Guardava sentidos memorados, pedaços de coisas que já haviam sido.

(Uma Escrita De Muitos Ou Uma Escrita Em Travessia, Clareto e Veiga, 2016)

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. (Org.). Infância e pós-estruturalismo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 25–37, dez. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.94

AIRÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AITKEN, Stuart. Geografias de berço e as contratopografias da infância. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (Org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 65-91.

ALADDIN. Direção de Guy Ritchie. Produção: Dan Lin; Jonathan EirichWal. Disney Company, 2019. (128 min).

ANDRADE, Giane Rodrigues de Souza. O corpo gordo na telenovela *Carrossel* e a Pedagogia Cultural. *In*: ACCORSI, Fernanda Amorim; BALISCEI, João Paulo; TAKARA, Samilo. (Org.). **Como pode uma pedagogia viver fora da escola?** Estudos sobre pedagogias culturais. Londrina: Syntagma Editores, 2021. p. 261-275.

ANDRADE, Paula Deporte de. A invenção das pedagogias culturais. *In*: CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte. (Org.). **Pedagogias Culturais**: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2016. p. 19-33.

A PEQUENA sereia. Direção de Ron Clements, John Musker. Produção: Howard Ashman; John Musker. Wal Disney Company, 1989. 1 DVD (83 min).

BALISCEI, João Paulo. **Não se nasce azul ou rosa, torna-se**: cultura visual gênero e infâncias. 1. ed. Salvador, BA: Devires, 2021.

BALISCEI, João Paulo. Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. **Revista Teias**, v. 21, n. SPE, p. 223-244, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2020.46113

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

BALISCEI, João Paulo. PROVOQUE – Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos estudos da cultura visual. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 283-298, set./out. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.67867

BALISCEI, João Paulo. **Vilões, heróis e coadjuvantes**: um estudo sobre masculinidades, ensino de arte e pedagogias Disney. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. 2018. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UEM, Maringá, 2018.

BALISCEI, João Paulo; VAGLIATI, Ana Carla. Cultura visual, gênero e embalagens de jogos de ciência: (Como) meninas brincam de ciência? **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 26, n. 57, p. 185-208, maio/ago. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1505

BECKER, Aline da Silveira. História e imagens: a visualidade produzindo infâncias. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education**: na introduction to theory and methods. 3. ed. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc., 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

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

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith P. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Caderno de leituras**, Chão da Feira, n. 78, p. 1-16, jun. 2018.

CALCANHOTTO, Adriana. (Org.) Antologia ilustrada da poesia brasileira para crianças de qualquer idade. 2. Ed. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte. Apresentação. *In*: CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte. (Org.). **Pedagogias Culturais**: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2016. p. 9-16.

CARROSSEL. Criação: Íris Abravanel (adaptação). Direção: Del Rangel; Reynaldo Boury. Produção SBT. São Paulo: SBT, 2012. Disponível em: https://www.netflix.com/br/title/70300627. Acesso em 10 mar. 2022.

CLARETO, Sônia Maria; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. *In*: CALLAI, Cristiana; RIBETTO Anelice (Org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONNEL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 185-206.

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

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As infâncias nas tramas da cultura visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola**.** Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2010. p. 131-161.

DA MATTA, Roberto. Você tem cultura. **Jornal da Embratel**, RJ, p. 1-4, 1981.

DEL PRIORE, Mary. Apresentação. *In*: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Introduction**: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.). The Sage Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage, 2011.

DRUMOND, Viviane; SILVA, Cleidiane Cardoso da. Gênero e brincadeiras na educação infantil: as relações entre professoras, meninas e meninos. **Inter-ação, Goiânia**, v. 43, n. 3, p. 666-680, dez. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48963

ESPÍRITO de contradição. Intérprete: Fortuna. Compositores: Ruth Rocha e Hélio Ziskind. Coral: coral infantil SESC Vila Mariana. *In*: NA casa da Ruth. São Paulo: SESC, 2009. 1DVD (54 min.).

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTUNA, Tânia Ramos. Do brincar no território ao território do brincar: dimensões teóricas e conceituais. *In*: JURDI, Andrea; SILVA, Carla Cilene; BRUNELLO, Maria Inês. **Cirandas do brincar**: formações e práticas profissionais. São Paulo: Editora UNIFESP, 2017. p. 15-39.

FORTUNA; ZOLKO, Rafael. Espírito da Contradição. Hélio ZISKIND; Ruth ROCHA [Compositores]. In: _____. Casa da Ruth. [S.I.]: Sesc São Paulo, 2008. 1 DVD (ca. 38 min). Faixa 8 (2 min 46 s). Dolby Digital.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reimpr. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri-SP: Atlas, 2021.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. *In*: Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GLOBO; MIXER. **O certo é o certo**. ABTA, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/kNKWhBq8J3A>. Acesso em: 10 set. 2022.

GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. *In*: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. **Infância, gêneros e sexualidade: nas ramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2013. p. 29-43.

GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. *In*: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. **Infância, gêneros e sexualidade: nas ramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2013. p. 17-27.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2020. p. pos. 357-665.

HOFFMANN, Adriana; CASSINO, Helenice. Infância, cultura visual e educação. **Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro**, v. 1, p. 1–20, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

IBGE, **Uso da internet, televisão e celular no Brasil**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 10 jun. 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 20 out. 2022.

JAMES, Adrian L. Competition or integration? The next step in childhood studies? **Childhood**, v. 17, n. 4, p. 485–499, nov. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0907568209350783

KATZ, Cindi. Accumulation, excess, childhood: toward a countertopography of risk and waste. **Doc. Anàl. Geogr.**, v. 57, n. 1, p. 47-60, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5565/rev/dag.806

KLISYS, Adriana; STELLA, Carlos Dala. **Quer jogar?** São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

KOHAN, Walter Omar. Sobre a escrita acadêmica, a política e a amizade. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO Anelice (Org.). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, 2000.

KRAMER, Sônia; NASCIMENTO, Anelise; SALUTTO, Nazareth; BARBOSA, Silvia Neli Falcão. Precisamos estar preparados para brincar muito. **Revista Artes de Educar**, v. 6, n. 2, p. 775-791, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12957/riae.2020.51073

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 19, n. 2, p. 04-27, dez. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro Posições,** Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LOYOLA, Jesús Emmanuel Ibarra; BÁEZ, Edna Gabriela Díaz. El miedo, último refugio de la masculinidad hegemónica. **Alternativas en psicología**, Mexico, n. 36, p. 138-152, nov. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Edição do Kindle. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO Paula Regina Costa. Artefatos culturais: Algumas possibilidades para promoção de uma educação para sexualidade. *Rev. Diversidade e Educação*, v.1, n.1, p. 45-46, jan./jun. 2013

MARCHI, Rita De Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a "não criança" no Brasil**. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) [s.l.] Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MINELLA, Luzinete Simões. Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil. **Cadernos Pagu**, v. 26, jun. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100013

MV BILL; ATHAYDE, Celso. **Falcão –** meninos do tráfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006. MV BILL; ATHAYDE, Celso; CUFA. **Falcão –** meninos do tráfico. 2006. Disponível em: <https://youtu.be/6yBgKwXQE50>. Acesso em: 10 set. 2022.

NETFLIX. **NETFLIX**: séries e filmes ilimitados, c2021. Carrossel. Disponível em: https://www.netflix.com/br/title/70300627. Acesso em 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 37-55.

PANTERA Negra. Direção: Ryan Coogle. Produção: Kevin Feige. Roteiro: Joe Robert Cole e Ryan Coogler. Intérpretes: Chadwick Boseman, Michael B. Jordan, Lupita Nyong'o e outros. [S.I.]: Walt Disney Pictures; Marvel Studios, 2018. 1 filme (135 min).

PEREZ, Márcia Cristina Argenti. O (re) despertar de novas e/ou conhecidas discussões acerca da infância e escolarização. p. 4, 2020.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti; SILVA, Leticia Oliveira da. A (in)visibilidade da construção sócio-histórica das infâncias. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-16, 14 dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5633

PRADO, Vagner Matias do. Entre queerpos e discursos: normalização de condutas, homossexualidades e homofobia nas práticas escolares da Educação Física. **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, v. 12, n. 2, p. 501-519, ago. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0012

PRECIADO, Beatriz; NOGUEIRA, Fernanda Ferreira Marcondes. Quem defende a criança queer?. **Jangada**: crítica, literatura, artes, v. 1, n. 1, p. 96-99, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.35921/jangada.v0i1.17

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729–750, dez. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300004

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categorial estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-643, ago. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4250

ROCHA, Maria De Lourdes Gonçalves Machado. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança? *In*: kISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos Santos. (Orgs.). **Jogos e brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade. São Paulo: Cortez, 2016. p. 151-172.

ROMERO, Jéssica Fiorini; BALISCEI, João Paulo. “As incríveis”: educação, cultura visual, sexualidades e caracterização das personagens mulheres de “Os Incríveis” (2004; 2018). **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. l, p.380-404, Jan./Jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.14295/de.v9i1.13029

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 01, p. 09-21, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000100002

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTOS, Dryelly Martina. Pedagogia cultural e cultura visual: um novo olhar para a Educação. *In*: ACORSI, Fernanda Amorin; BALISCEI, João Paulo; TAKARA, Samilo (Org.). **Como pode uma pedagogia viver fora da escola**: estudo sobre pedagogias culturais. Londrina: Syntagma Editores, 2021.

SARACHO, Kamila Rios; XAVIER FILHA, Constantina. **Feminilidades e masculinidades em canais do youtube protagonizado por meninas**. Revista Diversidade e Educação, v. 9, n. Especial, p. 679-711, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.14295/de.v9iEspecial.12658

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005a. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005b.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, p.1-15, Jul. 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

SBT. **SBT**, c2022. Carrossel. Disponível em: https://www.sbt.com.br/novelas/carrossel#capitulos. Acesso em: 10 mar. 2022.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, dez. 1995.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 21, p. 129-135, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000100015

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV, Santa Maria**, v. 7, n. 2, p. 196–215, ago. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1983734812393

SILVA, Elenita Queiroz Pinheiro; SANTOS, Sandro Prado. Práticas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do GPECS: problematizando corpos, gêneros, sexualidades e educação escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 2, 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/34555. Acesso em: 25 abr. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REPOD-v4n2a2015-34555

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TELLES, Narciso; BELLINAZZI, Bruna; RAMOS, Jarbas Siqueira. Implicações do corpo na pesquisa em Artes Cênicas. *In*: TELLES, Narciso; MERÍSIO, Paulo. (Org.). **Se Oriente**. Percursos compartilhados na construção de teses em Artes Cênicas. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018, v. 01, p. 73-94.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2020. p. pos. 669-973.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Culturas da infância e da imagem "aconteceu um fato grave, um incidente global". *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2010. p. 37–55.

VILLA, Thaís; DO PRADO, Vagner Matias. "Não contavam com minha astúcia": contrapontos à masculinidade hegemônica dos super-heróis. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. 1, p. 484-508, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.14295/de.v9i1.12936

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. *In*: GRACIA, Regina Leite. (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 17-34.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e de poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e resistências em filmes de animação. **Pró-posições**, v. 27, n. 1, p. 19–36, abr. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-7307201607902

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 153-169. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.36546

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, p. 460-482, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008