

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**VILÕES, HERÓIS E COADJUVANTES: UM ESTUDO SOBRE  
MASCULINIDADES, ENSINO DE ARTE E PEDAGOGIAS DISNEY**

**JOÃO PAULO BALISCEI**

**MARINGÁ  
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**VILÕES, HERÓIS E COADJUVANTES: UM ESTUDO SOBRE MASCULINIDADES,  
ENSINO DE ARTE E PEDAGOGIAS DISNEY**

Tese apresentada por JOÃO PAULO BALISCEI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Profa. Dra.: GEIVA CAROLINA CALSA

MARINGÁ  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

B186v Baliscei, João Paulo  
Vilões, heróis e coadjuvantes: um estudo sobre masculinidades, ensino de arte e pedagogias Disney / João Paulo Baliscei. -- Maringá, 2018.  
223, [33] f. : il. color.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geiva Carolina Calsa.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Masculinidade. 2. Cultura visual.  
3. Identidade masculina - Disney. 4. Arte - Ensino.  
5. Gênero. I. Calsa, Geiva Carolina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 305.31

Sintique Raquel de C. Eleuterio - CRB 9/1641

JOÃO PAULO BALISCEI

**VILÕES, HERÓIS E COADJUVANTES: UM ESTUDO SOBRE MASCULINIDADES,  
ENSINO DE ARTE E PEDAGOGIAS DISNEY**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa (Orientadora) – UEM/ Maringá

Prof. Dr. Fernando Herraiz García – UB/ Barcelona

Profa. Dra. Luciana Borre – UFPE/ Recife

Profa. Dra. Carla Juliana Galvão Alves – UEL/ Londrina

Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya – UEM/ Maringá

Profa. Dra. Roberta Stubs Parpinelli – UEM/ Maringá



# AGRADECIMENTOS:

## NÃO ESTOU SOZINHO NA TORRE

Em 2017, quando estive em Barcelona na Espanha, conheci os *Castells* - uma manifestação própria da região da Catalunha - e desde então decidi por recorrer à essa prática como analogia aos agradecimentos dessa tese.

Declarado Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO em 2010, os *Castells* são torres humanas que variam em altura, largura, complexidade e número de participantes. Tive oportunidade de assistir aos *Castells* duas vezes - uma em *Nou Barris* e outra em *Barceloneta* - dois bairros tradicionais de Barcelona. Em ambas apresentações, além de mim, havia centenas de curiosos/as que aguardavam ao redor dos grupos uniformizados, que se preparavam para dar forma às torres humanas. Instrumentos de sopro anunciavam o início das atividades e, ao passo que as torres iam crescendo em altura e complexidade buscando manter o equilíbrio, instrumentos de percussão asseveravam a tensão e o medo da queda.

Para construir as torres os/as *Castelleres* - nome dado aos/às participantes dessa atividade - desempenham papéis distintos, porém igualmente importantes. Os/as mais fortes e resistentes compõem a base. São eles/as que sustentam o peso de todos os outros corpos e, por essa razão, abraçam-se formando um círculo. Feito isso, permanecem em pé para que outros/as subam sobre seus ombros. Os/as mais leves se encarregam de ocupar as partes mais altas e posicionam-se sobre os/as participantes da base somando altura às agrupações que já começam a assumir forma de torre. Semelhantemente, abraçam-se para que outros/as possam subir em seus ombros. As crianças, por serem mais leves, sobem às torres humanas e agrupam-se também em círculos, ocupando os andares mais altos.

Por fim, o último elemento dessa construção coletiva é constituído por uma criança ágil e sobretudo corajosa. Com o objetivo de chegar ao topo, essa criança escala os demais corpos agarrando-se em braços, pernas, cabeças e cinturas. Quando ocupa a parte mais alta, essa criança levanta um de seus braços como sinal de que o castelo fora completado e, paulatinamente, os/as participantes começam a voltar para o solo na ordem inversa à da constituição. Há de se destacar também, a contribuição de idosos/as e/ou de pessoas menos ágeis que se posicionam às margens das torres, no nível do solo, oferecendo seus corpos para amortecer a queda dos/as outros/as participantes, caso se desequilibrem ou as torres desabem.

Semelhante aos *Castells*, a elaboração dessa pesquisa contou com a participação de muitas pessoas que desempenharam funções e papéis diferentes. Agora eu estou no topo, levantando o braço em sinal de "dever cumprido". Ainda que eu receba a visibilidade por ocupar o alto da torre, preciso sublinhar que **NÃO ESTOU SOZINHO NA TORRE** - há outros/as participantes que merecem ser reconhecidos/as por essa construção. Há quem me ajudou a subir. Há quem me serviu de base. Há também quem contribuiu à distância, encorajando-me. Há quem me ofereceu os braços quando eu me desequilibrei e caí. Tendo a compreensão da contribuição dessas pessoas, quero mencionar alguns nomes como sinal de minha gratidão.

Primeiro, agradeço à professora **Dra. Geiva Carolina Calsa**, por orientar-me nesse processo; por proporcionar-me experiências e oportunidades ímpares; e por me oferecer uma referência profissional na qual me espelho quando elaboro ou exercito minhas aulas. Agradeço também à **Geiva** - agora sem sobrenome, como os/as amigos/as costumam se chamar - por ter se tornado uma amiga tão íntima e confiante. Os museus, teatros, cinemas e restaurantes que visitamos ao longo desses anos e os encontros em que os assuntos se misturaram, mas nunca se esgotaram, são testemunhas do quanto nos divertimos e filosofamos juntos. Sua presença em minha vida transformou a maneira como vejo o mundo

e, sobretudo, a maneira como vejo a mim mesmo. Sem me dar conta de que "virei amigo da professora", acostumei-me com seu conhecimento infinito, com sua dedicação profissional e com os encorajamentos que sua amizade tem me proporcionado. Quantas vezes nossos encontros de orientação deram lugar aos desabafos, às trocas de segredos e às dores nos maxilares resultantes de nossas gargalhadas? Quantas vezes, em uma reunião séria, tivemos que desviar nossos olhares ou disfarçar nosso riso por já conseguirmos adiantar nossos pensamentos e piadas? Quantas vezes eu te enxerguei em minhas ações e na maneira como falo ou senti falta de sua presença numa sessão de cinema? Essas perguntas demonstram a intensidade de nossa amizade e destacam que misturar-se ao outro (a ponto de não saber mais o que é seu e o que é dele), pode sim ser positivo. Agora - tendo te conhecido e percebido o espetáculo que você é - tornou-se impossível viver longe de ti.

Agradeço às professoras e ao professor que aceitaram meu convite para participar da avaliação dessa pesquisa. Suas críticas e sugestões foram tomadas por mim como desafios. Para além das contribuições que conferiram à tese, agradeço ao professor **Dr. Fernando Herraiz García** pela gentileza com que me supervisionou em Barcelona, durante o período de Doutorado Sanduíche; à professora **Dra. Luciana Borre** cuja escrita criativa e inspiradora acompanho desde antes de meu doutoramento; à professora **Dra. Teresa Kazuko Teruya** por ter acompanhado minha trajetória e a construção de minha identidade de pesquisador; à professora **Dra. Roberta Stubs Parpinelli**, pelos encontros divertidos e por seu olhar diferenciado – que, ao mesmo tempo que é problematizador, sabe ver o mundo com leveza e bom humor; à professora **Dra. Carla Juliana Galvão** pelas afinidades em relação ao Ensino de Arte e pela gentileza com que sempre recebeu; e à professora **Dra. Eliane Rose Maio** por proporcionar conversas e descobertas tão necessárias (e talvez tardias) à minha vida;. Vocês ofereceram preciosas contribuições às minhas reflexões e, nesse sentido, para mim, é uma honra que minhas ideias sejam lidas por vocês.

Agradeço a **Vinícius**, meu marido, companheiro e melhor amigo. Foi com você que compartilhei minhas dúvidas e medos em relação à pesquisa e à vida. Por todos esses anos, você acompanhou minhas transformações e, com certeza, foi quem mais me ensinou a valorizá-las. Quando foi necessário - e você sabe que foi -, sua escuta atenta, paciente e sua fala carinhosa souberam, melhor do que eu sozinho, tranquilizar meus fantasmas mais assustadores e me ensinar a produzir pensamentos mais gentis sobre mim mesmo. Obrigado por nossas conversas intermináveis (que se iniciam à mesa do café e, por vezes, emendam ao almoço); obrigado por realizar todos os meus sonhos; e, sobretudo, obrigado por me conceder o privilégio de viver, diariamente, ao seu lado.

Agradeço aos/às meus/minhas familiares, **Solange, Marcos, Marcos Paulo, Giovana e Vó Jacira**, primeiro, pelas condições de estudo que me proporcionaram. Além disso, agradeço-os/as por valorizarem, desde meus primeiros anos de vida, as maneiras como expressei minha masculinidade e os desenhos que eu tracei para ela. Nesses últimos anos, para dissertar sobre masculinidades, precisei visitar lembranças, compartilhar minhas memórias, insistir em conversas não tão fáceis e pedir ajuda. Nesse ponto, vocês nunca hesitaram. Agradeço também a **Mari e Dirceu** que, mais recentemente, constituíram parte de minha família e participaram da construção dessa pesquisa.

Agradeço às/aos integrantes do **Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC)**, por tornarem nossos trajetos de pesquisa vivos e humanos. Desse grupo, preciso mencionar o nome de quatro colegas que, com o tempo, tornaram-se amigas. As trocas que realizamos - de tão afetivas - transpassaram os assuntos e espaços universitários; e suas presenças - de tão empolgantes - agora, tornaram-se substanciais à minha felicidade. **Giane**, por dividir suas histórias comigo e pelo carisma, força e valentia que me cativam a cada encontro; **Fernanda**, quem, desde o início de meus estudos, "adotei" como referência e que, pela identificação, admiro profissional e afetivamente; e **Ana Carla e Rosangela** - cujos nomes não posso/consigo separar - pelas aventuras que vivemos e pela liberdade que nossa amizade ocasionou, conforme mostramo-nos sinceros e abertos a vivenciá-la. **Vocês quatro**, de maneiras distintas e incomparáveis, ouviram meus devaneios em relação à pesquisa, à educação e à vida, e oportunizaram que eu me fortalecesse teoricamente, que eu duvidasse de meus pensamentos e certezas e - talvez o mais importante - que eu não me sentisse sozinho.

Agradeço também às/aos amigas/os **Anaisi, Rafaela, Bruno, Maisa, Damaris e Ana Raquel** pelos anos de amizade e pelas doses de diversão com que me presenteiam cada vez que nos encontramos. Em especial, sublinho meu afeto por Anaisi, pela cumplicidade de anos e por ter me presenteado com minha primeira boneca - episódio comentado nas páginas iniciais dessa tese.

Agradeço à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES**, pela concessão da bolsa de Doutorado Sanduíche a partir da qual tive a oportunidade de estudar em Barcelona, por quatro meses; ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq**, pelo apoio financeiro concedido em 2018; e a todas/os as/os **docentes e funcionárias/os** do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade estadual de Maringá (UEM).

Por último, agradeço a **mim mesmo**, pela valentia ao dar visibilidade aos debates sobre masculinidades - assunto que por muito tempo evitei justamente pela dor e pelos incômodos que ele me provoca. Escrever essa tese exigiu que eu saísse da minha zona de conforto e que eu me obrigasse a causar embaraços e reflexões até mesmo em conversas, imagens e situações aparentemente despreziosas e não acadêmicas. Se antes do doutoramento eu sentia medo ao pensar ou falar sobre masculinidades, agora, depois da elaboração desse estudo, o medo continua presente, porém há que conviver com a coragem que desenvolvi e com o prazer que sinto ao enfrentá-lo, diariamente.

BALISCEI, João Paulo. **VILÕES, HERÓIS E COADJUVANTES: UM ESTUDO SOBRE MASCULINIDADES, ENSINO DE ARTE E PEDAGOGIAS DISNEY**. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2018.

## RESUMO

Esta tese propõe interfaces entre Ensino de Arte, Visualidades e Gênero, destacando dimensões pedagógicas e políticas dos artefatos visuais. Para isso, estabeleceram-se diálogos entre os Estudos Culturais, os Estudos da Cultura Visual e os Estudos das Masculinidades, sublinhando suas contribuições para a pesquisa em educação, especificamente no que tange à formação docente. Aproximados a inquietações pessoais, esses três campos de estudo contribuíram para a delimitação do seguinte problema de pesquisa: Como as Pedagogias Disney vêm ensinando a ser homem? Para apresentar respostas a essa questão, desenvolveu-se um estudo qualitativo com delineamento documental cujo objetivo foi analisar as masculinidades de heróis, vilões e coadjuvantes da Disney e suas pedagogias. *A Bela e a Fera* (1991), *Aladdin* (1992), *Pocahontas* (1995), *Mulan* (1998) e *A Princesa e o Sapo* (2009) foram os cinco filmes de animação selecionados por serem as únicas produções da franquia *Disney Princesas* a localizarem personagens homens em papéis de protagonistas e antagonistas, concomitantemente. Como metodologia de análise, criou-se e adotou-se o PROVOQUE - Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos, uma proposta composta por cinco etapas organizadas para orientar exercícios de investigação visual crítica e inventiva. Examinaram-se falas, ações e vínculos de cinco heróis, cinco vilões e outros 28 personagens masculinos coadjuvantes, identificando quais expressões de masculinidades são autorizadas e quais são rejeitadas. Por fim, observou-se que os papéis ocupados pelos heróis foram associados à Masculinidade Hegemônica, portanto à norma. Por outro lado, as masculinidades não hegemônicas, tais como a Cúmplice, a Marginalizada e a Subordinada, são expressadas por vilões e coadjuvantes, sendo caracterizadas como identidades abjetas, cômicas, desviantes e passíveis de correção.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais. Cultura Visual. Disney. Masculinidades. Gênero. Educação. Formação docente.

BALISCEI, João Paulo. **VILLAINS, HEROES AND SUPPORTING CHARACTERS: A STUDY ON MASCULINITIES, ART EDUCATION AND DISNEY'S PEDAGOGIES.** 260 f. Thesis (Doctoral in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2018.

### ABSTRACT

The present thesis proposes interfaces between Art Education, Visualities and Gender, highlighting pedagogical and political dimensions of visual artifacts. To this end, dialogues were established between Cultural Studies, Visual Culture Studies, and Men's Studies, accentuating their contributions to research in education, specifically with regard to teacher education. Related to personal concerns, these three fields of study contributed to the delimitation of the following research question: How have Disney's Pedagogies been teaching how to be a man? In order, to answer this question, a qualitative and documentary study was developed to analyze the masculinities of Disney's heroes, villains, and supporting characters, as well as its pedagogies. *Beauty and the Beast* (1991), *Aladdin* (1992), *Pocahontas* (1995), *Mulan* (1998), and *The Princess and the Frog* (2009) were the five selected animated movies, as they are the only productions of the *Disney Princess* franchise that place male characters in roles of protagonists and antagonists, concomitantly. The methodology of analysis, the PROVOQUE - Problematizing Visualities and Questioning Stereotypes, a proposal consisting of five stages organized to guide critical and inventive visual research exercises was created and adopted. Talks, actions and bonds of five heroes, five villains and 28 other supporting character were analyzed, identifying which masculinity expressions are allowed and which are rejected. Ultimately, it was observed that the roles occupied by the heroes were associated with Hegemonic Masculinity, and therefore to the norm. On the other hand, non-hegemonic masculinities, such as the Complicit, the Marginalized and the Subordinate, are expressed by villains and assistants, being characterized as abject, comic, deviant, and correctable identities.

**Keywords:** Cultural Studies. Visual Culture Studies. Masculinities. Gender. Education. Teacher Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Figuras femininas de animações da Disney .....	28
Figura 2 - Figuras masculinas de animações da Disney .....	29
Figura 3 - Heróis: Fera, Aladdin, John Smith, Ping e Naveen .....	120
Figura 4 - Vilões: Gaston, Jafar, Governador Ratcliffe, Shan Yu e Dr. Facilier .....	121
Figura 5 - Hierarquia de Masculinidades .....	132
Figura 6 - <i>A Bela e a Fera</i> : Vilão e coadjuvantes masculinos .....	139
Figura 7 - <i>A Bela e a Fera</i> : Herói e coadjuvantes masculinos .....	145
Figura 8 - <i>A Bela e a Fera</i> : Vilão e herói .....	149
Figura 9 - <i>Aladdin</i> : Vilão e coadjuvantes masculinos .....	154
Figura 10 - <i>Aladdin</i> : Herói e coadjuvantes masculinos .....	163
Figura 11 - <i>Aladdin</i> : Vilão e herói .....	167
Figura 12 - <i>Pocahontas</i> : Vilão e coadjuvantes masculinos .....	174
Figura 13 - <i>Pocahontas</i> : Herói e coadjuvantes masculinos .....	181
Figura 14 - <i>Pocahontas</i> : Vilão e herói .....	187
Figura 15 - <i>Mulan</i> : Vilão e coadjuvantes masculinos .....	191
Figura 16 - <i>Mulan</i> : Herói e coadjuvantes masculinos .....	199
Figura 17 - <i>Mulan</i> : Vilão e herói .....	202
Figura 18 - <i>A Princesa e o Sapo</i> : Vilão e coadjuvantes masculinos .....	208
Figura 19 - <i>A Princesa e o Sapo</i> : Herói e coadjuvantes masculinos .....	214
Figura 20 - <i>A Princesa e o Sapo</i> : Vilão e herói .....	219
Figura 21 - Compartilhando: reposicionamento de heróis e vilões .....	223
Figura 22 - Compartilhando: reposicionamento de heróis e vilões .....	224
Figura 23 - Compartilhando: reposicionamento de heróis e vilões - Brasil .....	226
Figura 24 - Compartilhando: reposicionamento de heróis e vilões - Espanha e Portugal .....	227

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - O Sistema de análise de imagem <i>Image Watching</i> .....	85
Tabela 2 - PROVOQUE: Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos .....	96
Tabela 3 - Flertando com o <i>corpus</i> de análise .....	118
Tabela 4 - Padrões nos comportamentos de heróis e vilões .....	221

## SUMÁRIO

1 MASCULINIDADES EM (DES)CONSTRUÇÃO: O DIA EM QUE GANHEI MINHA PRIMEIRA BONECA .....	16
2 COLECIONADORES/AS DE PRAZERES: CRIANÇAS QUE APRENDEM POR IMAGENS .....	32
2.1 Um possível ponto de partida: os Estudos Culturais Britânicos.....	33
2.2 De que criança falamos? A necessidade de se pensar as infâncias pós-modernas .....	45
2.2.1 A satisfação inatingível e o consumo desenfreado como dois das múltiplas formas da Modernidade Líquida .....	47
2.2.2 Colecionadores/as de Prazeres: os/as protagonistas dos espaços escolares e de todo os espaços que eles/as quiserem.....	50
2.2.3 Crianças, acendam as luzes e subam ao palco escolar .....	57
3 ENSINANDO A OLHAR: OS ESTUDOS DA CULTURA VISUAL E OUTRAS PROVOCAÇÕES .....	62
3.1 Os Estudos da Cultura Visual e seus olhares caleidoscópicos .....	71
3.1.1 Entre o (con)sagrado e o profano: práticas Modernas e Pós-modernas do ensino de Arte .....	75
3.2 PROVOQUE: Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos.....	80
3.2.1 Primeira consideração: O <i>Image Watching</i> como gatilho para a criação do PROVOQUE .....	82
3.2.2 Segunda consideração: O conceito de estereótipo questionado pelo PROVOQUE....	87
3.2.3 PROVOQUE: orientações para a investigação visual crítica e inventiva .....	89
3.2.3.1 As etapas do PROVOQUE: Flertando.....	90
3.2.3.2 As etapas do PROVOQUE: Percebendo .....	92
3.2.3.3 As etapas do PROVOQUE: Estranhando.....	93
3.2.3.4 As etapas do PROVOQUE: Dialogando .....	94
3.2.3.5 As etapas do PROVOQUE: Compartilhando.....	95
4 PEDAGOGIAS DISNEY: ENSINANDO MENINOS A SEREM HOMENS.....	98
4.1 A empresa, seus produtos e suas pedagogias .....	109
4.2 Flertando: delimitando o <i>corpus</i> de análise .....	116
4.3 Percebendo: apresentando heróis e vilões .....	118
4.3.1 Percebendo <i>A Bela e a Fera</i> .....	122
4.3.2 Percebendo <i>Aladdin</i> .....	123
4.3.3 Percebendo <i>Pocahontas</i> .....	124
4.3.4 Percebendo <i>Mulan</i> .....	125
4.3.5 Percebendo <i>A Princesa e o Sapo</i> .....	126
4.4 Estranhando: formulando e lançando perguntas.....	127
4.5 Dialogando: fundamentando as investigações visuais críticas e inventivas.....	128
4.5.1. Dialogando com <i>A Bela e a Fera</i> .....	133
<i>A Bela e a Fera</i> : Vilão e coadjuvantes masculinos .....	133
<i>A Bela e a Fera</i> : Herói e coadjuvantes masculinos.....	140
<i>A Bela e a Fera</i> : Vilão e herói.....	146
4.5.2 Dialogando com <i>Aladdin</i> .....	150

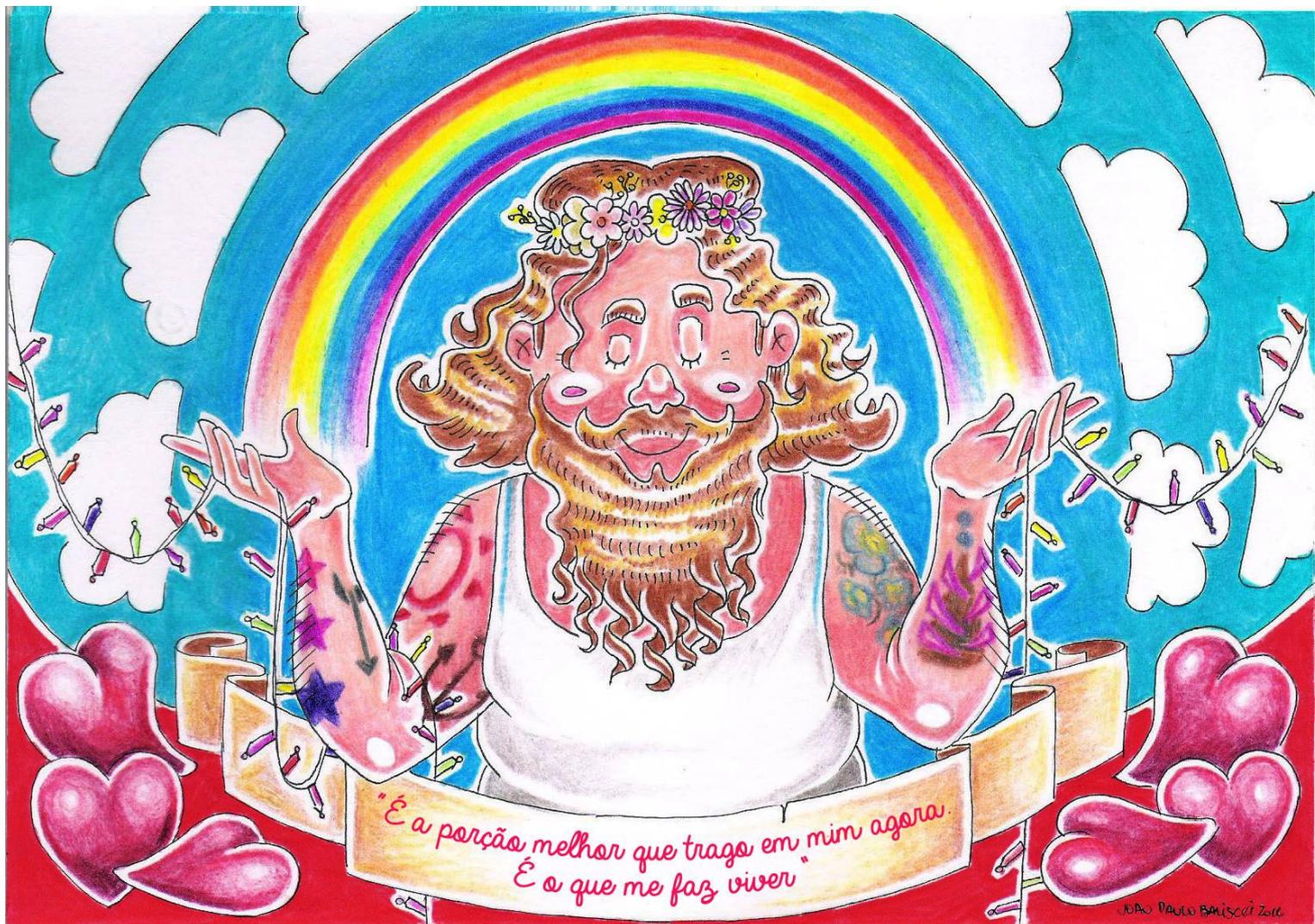
<i>Aladdin</i> : Vilão e coadjuvantes masculinos.....	150
<i>Aladdin</i> : Herói e coadjuvantes masculinos .....	155
<i>Aladdin</i> : Vilão e herói .....	164
4.5.3.Dialogando com <i>Pocahontas</i> .....	168
<i>Pocahontas</i> : Vilão e coadjuvantes masculinos .....	168
<i>Pocahontas</i> : Herói e coadjuvantes masculinos .....	175
<i>Pocahontas</i> : Vilão e herói .....	182
4.5.4. Dialogando com <i>Mulan</i> .....	188
<i>Mulan</i> : Vilão e coadjuvantes masculinos.....	188
<i>Mulan</i> : Herói e coadjuvantes masculinos.....	192
<i>Mulan</i> : Vilão e herói.....	200
4.5.5 Dialogando com <i>A Princesa e o Sapo</i> .....	203
<i>A Princesa e o Sapo</i> : Vilão e coadjuvantes masculinos.....	203
<i>A Princesa e o Sapo</i> : Herói e coadjuvantes masculinos.....	209
<i>A Princesa e o Sapo</i> : Vilão e herói.....	215
4.6 Compartilhando: proporcionando e socializando vivências.....	220

#### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

O QUE NÃO TEM MEDIDA; NÃO TEM REMÉDIO; NÃO TEM RECEITA.....	229
---	-----

<i>CORPUS DE ANÁLISE</i> .....	237
--------------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	237
------------------	-----



# 1 | MASCULINIDADES EM (DES)CONSTRUÇÃO: O DIA EM QUE GANHEI MINHA PRIMEIRA BONECA

*"Um dia,  
Vivi a ilusão de que ser homem bastaria  
Que o mundo masculino tudo me daria  
Do que eu quisesse ter  
Que nada, minha porção mulher que até então se resguardara  
É a porção melhor que trago em mim agora  
É o que me faz viver"  
(Super Homem (a canção), composição de Gilberto Gil).*

No dia nove de março de 2014, véspera do meu 25º aniversário, eu<sup>1</sup> - homem, de cabelos curtos, com barba, usando camisa, shorts e tênis - ganhei minha primeira boneca. Na presença de familiares e amigos/as, fui surpreendido por uma caixa embrulhada, cujo conteúdo era uma boneca - que eu sempre quis ter, mas que nunca adquiri pelo receio de que

<sup>1</sup> Por ter iniciado com relatos sobre minha vida pessoal, neste primeiro momento, recorro à conjugação de verbos na primeira pessoa do singular para, posteriormente, incluir outros olhares e vozes em conjugações no plural. Também nas considerações dessa tese retomo o uso da primeira pessoa do singular, marcando vivências e mudanças particulares.

minha masculinidade fosse questionada. Acompanhado pela frase "acho melhor abrir quando estiver sozinho", o presente me foi dado com certo receio por uma grande amiga com a qual eu já havia me mostrado inconformado e descontente com a compreensão cultural de que, como homem, nunca poderia ter uma boneca.

Quando paro para admirar as bonecas expostas nas vitrines de lojas de brinquedos ou, mais audacioso, passeio pela seção específica "para as meninas", sou constantemente abordado por vendedores/as que me perguntam se estou procurando presentes para alguém. Quando emitem tal questionamento supõem que o único motivo aceitável para justificar a presença de um homem adulto na seção de bonecas é presentear uma terceira pessoa, provavelmente uma criança do gênero feminino. É como se o espaço (físico e social) das lojas de brinquedos fosse incompatível com a satisfação dos meus desejos.

A compreensão de que "homens não podem gostar de bonecas" que perpassa as frases dos/as vendedores/as e o senso comum responde e fortalece a Masculinidade Hegemônica - conceito que, conforme indica Connell (1995; 1997; 2003; 2016)<sup>2</sup>, remete ao sujeito que corresponde aos ideais de masculinidade propostos por dada sociedade e época. Esse ideal também repercutiu nas minhas ações (ou na falta delas), afinal - seja por inibição, embaraço ou vergonha -, os ferrolhos e entraves culturais da masculinidade hegemônica contribuíram para que eu vivesse por 25 anos sem ter uma boneca. Reconhecendo que me encolhi na infância e na adolescência por me preocupar com o peso dos olhares e comentários que os/as outros/as provavelmente teceriam sobre minha masculinidade, desde esse dia em que ganhei minha primeira boneca, tenho me preocupado em discutir sobre as projeções, expectativas e restrições que permeiam as representações<sup>3</sup> de masculinidades.

O trecho da música introduzido no início dessa seção atua como faísca que me acende para discutir sobre a construção e a desconstrução de masculinidades. Assim como revela a letra de *Super Homem (a canção)* - uma composição de autoria de Gilberto Gil (1942 --) - hoje, parece-me ser insuficiente residir permanentemente na masculinidade hegemônica e fazer de suas paredes minha morada (ou prisão, quem sabe). Longe disso, o gradiente e a multiplicidade de masculinidades e feminilidades - desconsiderados em abordagens dicotômicas e binárias - tornam-se essenciais nesta tese, pois perpassaram e direcionaram os

---

<sup>2</sup> Ainda que na autoria de alguns artigos e livros a identificação de Connell seja indicada por seu nome civil masculino - Robert William Connell - , em respeito à sua identidade de gênero, nesta tese utilizamos pronomes e substantivos femininos para nos referirmos à autora, agora uma mulher transexual, conhecida por Raewyn Connell

<sup>3</sup> Aqui, em concordância com os Estudos Culturais, entendo como representação as "[...] formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características" (SILVA, 2000, p. 97).

olhares, pensamentos, medos, lembranças, embaraços, frustrações e aventuras que vivi nestes anos de estudo.

É importante evidenciar que a compreensão de que as masculinidades podem assumir múltiplas expressões não é algo que me acompanhou desde a infância e que a ausência desse pensamento, inclusive, refletiu diretamente nas maneiras como controlei, avaliei e julguei os meus comportamentos e, principalmente, os comportamentos de meus colegas, familiares e alunos. Refletir sobre a construção das masculinidades e dos saberes, que contribuem para que eu me situe e seja situado como homem, requer, como explica Corazza (2007, p.104), que eu me “dobre” sobre mim mesmo, que eu “[...] pense sobre tais dobras e encontre formas e forças de linguagem adequadas para descrevê-las, de maneira tal que outras/os possam ter uma razoável visão de seus territórios [...]”. Dentre os muitos modos de fazer essas dobras, o que escolhi para vasculhar minhas experiências com o que hoje não me satisfaz, com o que me incomoda, foi retomando aspectos de minha infância, entendendo-os como fundamentais na construção de minha masculinidade, de minha subjetividade e de meus olhares enquanto professor, pesquisador e homem *gay*.

Dobrar-me sobre meu passado e meu presente e compartilhar minhas impressões pessoais são maneiras de demonstrar que a ciência, os medos, inconformismos, inquietações e sonhos que estruturam esta tese não foram elaborados de maneira fria e racional. Nas palavras e desenhos que compõem essas páginas, o sujeito que produz conhecimento e o conhecimento produzido se fundem em um contexto semelhante àquele descrito por Steinberg (2015, p. 226), onde “[...] o pesquisador se vê como um acadêmico apaixonado que se liga emocionalmente com aquilo que está procurando conhecer e entender” e cuja pesquisa é motivada, sobretudo, pelas suas próprias experiências.

Em estudos a partir de perspectivas pós-modernas, é recorrente que pesquisadores e pesquisadoras visitem e (res)signifiquem suas experiências pessoais. Neste meu trajeto, apaixonado<sup>4</sup> em razão do que aprendi e das dúvidas que não cessam de me fazer companhia, pareceu-me inevitável iniciar esta tese com outras palavras, se não aquelas que descrevem o dia em que ganhei minha primeira boneca e as (trans)formações que esse episódio me ocasionou.

Na década de 1990, quando vivi minha infância, já anunciava perambular entre as fronteiras de gênero, identificando-me ora com brinquedos, temáticas, jogos e cores

---

<sup>4</sup> Para Hernández (2006, p.54, *grifo do autor*), estar apaixonado implica estar consciente “[...] do prazer de aprender, não como acúmulo, mas como exploração permanente que questiona a *realidade* além das aparências e busca o sentido para interpretar o mundo e a própria atuação”.

socialmente atribuídas aos meninos, ora com aquelas atribuídas às meninas. Também nos dias atuais tenho manifestado saberes, relacionamentos e identidades que fazem, por vezes e dependendo do grupo onde estou inserido, com que eu seja situado como "menos homem" ou, em situações mais polidas, como agente de uma masculinidade não-hegemônica, desviante da "norma". Ainda que compartilhe do pensamento de Monteiro (2000, p.33) de que a masculinidade não é um "[...] atributo que homens possuem em maior ou menor quantidade, mas sim como algo inscrito em relações de poder e que ajuda a perpetuar tais relações", sob a pele de minha masculinidade não-hegemônica - caracterizada pelo descumprimento do que é tradicional - fui e ainda sou constantemente convocado a assumir os papéis, posturas e espaços de um "homem de verdade".

Essas recomendações reincidentes durante minha infância insistiram em reclamar que homens não choram; que homens não falam fino e nem desmedidamente; que homens não sentem (ou ao menos não demonstram) dor, medo e saudade; que homens têm métodos específicos de andar, sentar e cumprimentar; que homens não põem a mão na cintura, não mexem o quadril, nem consideram outro homem bonito e atraente. Segundo essas diretrizes, ainda, homens não podem articular muito os ombros, as mãos e muito menos os punhos; devem se movimentar de maneiras restritamente másculas e viris. Nem dançar os homens podem. Essas e outras convocações masculinas reforçam que o "título" de "homem de verdade" é sempre provisório e que precisa ser constantemente (re)forçado e (re)conquistado perante seus pares por meio de rituais que envolvem a competição, violência e a não expressão do medo, como apontam outras pesquisas.

Dados citados por Bento (1998), por exemplo, indicam que, dos casos de homicídios divulgados pela imprensa nos anos de 1995 e 1996 em 17 estados brasileiros, 97,4% têm homens como acusados de agressão e 90% como vítimas. Esses dados demonstram a intensa associação cultural estabelecida entre masculinidade e violência e, ao mesmo tempo, desvelam que os homens não são só os principais agentes da agressão física - como já é esperado socialmente - como também, suas principais vítimas.

Mais recentemente, Waiselfisz (2011; 2014) constatou que desde 1998 até 2012 emergiu um fator constante nos casos de homicídios, suicídios e óbitos em acidentes de transporte registrados no Brasil: a elevada proporção de vítimas masculinas. Segundo essas pesquisas, em 2008, dos homicídios ocorridos no país, 92% foram de homens<sup>5</sup>. Em 2012, os homens foram vítimas de 91,2% dos homicídios ocorridos na população geral e de 93,3%

---

<sup>5</sup> No Estado do Pará e Alagoas, os dados são mais expressivos, indicando 94,3% e 95,6%, respectivamente (WAISELFISZ, 2011).

daqueles cometidos na população jovem. Apontam, ainda, que a mortalidade por suicídios também tem sido predominantemente masculina nos últimos anos. De 1980 à 2012, a proporção de suicídios masculinos ocorridos no Brasil passou de 69,7% para 78,1% e ultrapassou a marca de 80% nos anos de 1999 e 2009. Conforme mostram os dados, também foram os homens as principais vítimas por acidentes de transportes nas últimas décadas, ocupando, 77,5% dos óbitos registrados em 1980, 82,3% em 2011 e 81,9% em 2012 (anos que marcam os maiores índices registrados até então). Outra pesquisa também realizada por Waiselfisz (2015) mostra que, ao contrário das agressões contra as mulheres com mais de 18 anos em que se percebe a expressiva participação de parceiros/as e ex-parceiros/as sexuais, acusados/as em metade das denúncias<sup>6</sup>, as agressões contra os homens são cometidas, com maior incidência, por amigos/as ou colegas (27,1%). Além disso, quase metade dos homicídios de homens ocorre em vias públicas e, em caso de óbitos, tem destaque o uso de armas de fogo (73,2%).

Esses dados chamam atenção para o protagonismo dos homens em casos de homicídios, suicídios e acidentes de transporte e podem ser interpretados como consequência dos comportamentos culturalmente esperados dos e entre os homens, como a violência, o consumo de álcool, a força, a velocidade, a competição e, principalmente, a não expressão do medo. É importante destacar, contudo, que nesses conflitos em que indivíduos são chamados a ocupar posições sociais, suas ações e vozes nunca são simetricamente equivalentes, pois, os homens que são reconhecidos como "homens de verdade" - agentes da masculinidade hegemônica - detêm e exercem poderes específicos sobre as mulheres e também sobre outros homens que parecem possuir uma masculinidade menos "qualificada".

Entre um grupo masculino, por exemplo, é comum que os sujeitos desaprovem e denunciem os gestos afeminados uns dos outros, ridicularizando-os. Ainda que soem de modo descontraído, frases como "me cumprimente como macho", "homem não chora" e "você fala como uma menininha" podem ser tomadas como indícios que mostram para o grupo qual (e quem) é a referência de homem a ser seguida, e quais (e de quem) são os comportamentos que precisam ser corrigidos ou, pelo menos, evitados.

A hegemonia de algumas masculinidades sobre outras se dá nesse sentido: ela é exercida quotidianamente (práticas sociais), produzindo saberes sobre o homem, saberes que se reforçam e se constroem nas relações formadas *entre homens* e *entre homens e mulheres*, no seu cotidiano através da história (MONTEIRO, 2000, p.23-24, grifo do autor).

---

<sup>6</sup> "Para as jovens e as adultas, de 18 a 59 anos de idade, o agressor principal é o parceiro ou ex-parceiro, concentrando a metade de todos os casos registrados" (WASELFISSZ, 2015, p.48).

Assim como Monteiro (2000), Castañeda (2006) defende que a violência de gênero não pode ser enxergada somente como uma relação de poder em que homens dominam e desqualificam mulheres. Conforme a autora, as violências exercidas pelas ações e pensamentos machistas são plurais e atingem também os homens localizados em masculinidades não-hegemônicas - como *gays*, bissexuais, homens transexuais e afeminados - e, inclusive, o próprio "homem de verdade" - cobrado constantemente a desempenhar esse papel social.

Nessa direção, podemos destacar a homofobia como um marcador do controle pela masculinidade hegemônica, tendo em vista as violências cometidas contra indivíduos que não se enquadram nas normativas esperadas pelo seu gênero. Dos casos de violência contra pessoas LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) registrados pelo *Relatório de Violência Homofóbica no Brasil*, em 2013, por exemplo, 73% têm como vítima pessoas do sexo biológico masculino e, das denúncias em que a identidade sexual fora informada, aproximadamente 46% das vítimas foram apresentadas como *gays* (BRASIL, 2016).

Nas salas, pátios e corredores escolares, a homofobia e o controle dos corpos masculinos também se manifestam por meio de agressões, censuras e silêncios, como demonstram Hernández, Vidiella, Herraiz García e Sancho (2007). Em entrevista com um grupo de jovens estudantes da Espanha, os e as autoras constataram que, desde a infância, o medo de ser identificado como homossexual atua como uma espécie de "fantasma" que vigia e conduz as ações e gostos expressados publicamente pelos meninos. Tal "fantasma" pode ser explicado, em partes, pelos tratamentos distintos que os/as próprios/as docentes e toda a comunidade escolar direcionam aos/às estudantes conforme seu gênero.

A entrevista que Galet e Jiménez (2017) realizaram com professoras e professores espanhóis atuantes na Educação Infantil reforça essa hipótese. Os resultados apresentados demonstram que durante as intervenções escolares, meninos e meninas recebem tratamentos e expectativas diferentes. Em comum, as e os entrevistados concordaram que "nenhum dos gêneros sofre discriminação na escola" e que "nenhum dos gêneros é superior ao outro", porém, quando perguntados/as sobre a expressão de sentimentos - ainda que a maioria dos/as entrevistados/as tenha respondido que incentiva as crianças de ambos os sexos a expressarem seus sentimentos (81,48%) - 3,71% dos/as professores/as afirmaram que incentivam apenas às

meninas e nenhum deles/as respondeu incentivar apenas os meninos<sup>7</sup>. Em outra pesquisa, Galet e Sefner (2016) aproximam contextos escolares espanhóis e brasileiros identificando que, para muitos/as estudantes, ser "bom aluno ou aluna" implica "feminilizar-se". Nessa lógica de raciocínio, não é raro que as advertências e reprovações escolares sejam exibidas como troféus entre os estudantes homens, e que meninos dóceis, disciplinados e empenhados -portanto femininos- sofram agressões homofóbicas.

Especificamente sobre os contextos escolares brasileiros, Guizzo (2013), Junqueira (2009a; 2009b; 2010; 2013a) e Louro (1997; 2000; 2008) identificam que a homofobia também é recorrente nas ações de docentes e demais agentes educativos quando rejeitam a homossexualidade ou a significam de maneira estritamente negativa. Em suas experiências com crianças da Educação Infantil, Guizzo (2013, p.36) observa que apesar da pouca idade é "[...] evidente o quanto os meninos já sabiam dizer aquilo que eles não deveriam ser: *gays*, 'bichas' ou 'boiolas', como eles mesmos, em tom pejorativo, nomearam".

Muitos são os argumentos adotados pelos/as profissionais da educação para tentar justificar a não adoção de medidas de reconhecimento da diversidade sexual. Negação, Hierarquização, Diversionismo, Apelo ao senso de oportunidade e Antecipação fatalista<sup>8</sup> configuram-se, conforme classifica Junqueira (2009a; 2009b), as cinco principais estratégias a partir das quais professores/as acabam por contribuir para a permanência da homofobia nos espaços escolares. De maneira semelhante, Nunes e Martins (2017) localizam a existência de uma "homofobia cordial"<sup>9</sup> na fala de profissionais da educação que expressam "aceitar" as diferenças sexuais ou "não ter preconceitos", mas, mesmo assim, não agem para a modificação da lógica homofóbica instaurada nas salas de aulas. A negação de homossexuais nos espaços e intervenções legitimadas pelos/as docentes "[...] acaba por confiná-los às 'gozações' e aos 'insultos' dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos" (LOURO, 1997, p. 68).

---

<sup>7</sup> 14,81% dos professores e professoras entrevistados responderam que, nesse quesito, preferem que as crianças controlem seus sentimentos (GALET E JIMÉNEZ, 2017).

<sup>8</sup> Negação é a estratégia a partir da qual a existência, os direitos e as violências cometidas contra sujeitos homossexuais são rejeitados. Por meio da Hierarquização, priorizam-se outros assuntos, tomados como "mais urgentes" e a homofobia é localizada como um problema secundário. O Diversionismo consiste em uma explicação escapista que atribuem o combate à homofobia a outras áreas ou instituições. O Apelo ao senso de oportunidade, por sua vez, expressa-se quando professores/as recorrem a supostos impedimentos para não educar contra a homofobia e a Antecipação fatalista, por fim, é aquela em que utilizam-se do pessimismo e do negativismo para explicar o não reconhecimento da diversidade sexual (JUNQUEIRA, 2009a; 2009b).

<sup>9</sup> Para Nunes e Martins (2017), a homossexualidade cordial guarda estreita relações com princípios religiosos, sendo que costuma-se classificar a homossexualidade como pecado e dar-se por satisfeito em oferecer "ajuda" aos/às homossexuais para "superar" esse "desvio".

Os estudos de Filha (2011), Nunes (2010a; 2015a), Nunes e Martins (2012; 2017) e Reina (2015), por sua vez, demonstram que a invisibilidade e os tratamentos pejorativos que os/as agentes educativos e outros/as adultos/as têm atribuído à homossexualidade são reproduzidos pelos/as estudantes brasileiros/as, mesmo nas séries iniciais da Educação Básica. A ausência de personagens homossexuais nas ilustrações feitas pelos alunos e alunas (FILHA, 2011), as violências verbais proferidas contra meninos que não reproduzem os comportamentos masculinos hegemônicos<sup>10</sup> (NUNES, 2010; 2015a; NUNES E MARTINS, 2012; 2017) e os preconceitos cometidos contra meninas que jogam futebol e meninos que dançam balé clássico (REINA, 2015) são indícios de que a homofobia têm sido ensinada e exercitada nos espaços escolares, ainda que a partir de métodos velados e/ou involuntários.

Dito isso é preciso explicar que, assim como Kimmel (1997), Bento (1998), Hernández *et al.* (2007) e Junqueira (2013a; 2013b), entendemos que, ao contrário do que se propõe no senso comum, a homofobia não pode ser traduzida simplesmente como o medo de *gays* e *lésbicas*. Ela é mais do que isso. Essa forma de violência física e simbólica que é a homofobia extrapola o medo e o controle para com as condutas homossexuais e provoca agressões, sofrimentos e, inclusive, óbitos de homens e mulheres que, de modo geral, não correspondem à masculinidade e feminilidade hegemônicas, sejam eles/as homossexuais ou não.

Logo, a homofobia guarda relações com o medo de que "[...] outros homens desmascarem, emasculem, revelem aos próprios homens e ao mundo, que aqueles que se dizem homens não são dignos, não são homens de verdade", conforme pontua Bento (1998, p. 165). Se na infância os meninos são ensinados a demonstrar rejeição à feminilidade, conforme se aproximam da vida adulta, se ocuparem espaços e desempenham funções socialmente femininas - como a docência, por exemplo, como demonstram Gonçalves, Dias e Souza (2017)<sup>11</sup> - recebem olhares de censura que marcam a diferença de sua masculinidade.

---

<sup>10</sup> "Meninos e meninas precisam ter materiais escolares diferentes, "é preciso largar os super-heróis e virar homem", "bichinhos de pelúcia não são brinquedos para meninos" e "Jesus não fez ele [o homem] pra ser gay" foram alguns dos imperativos identificados por Nunes (2010a; 2015a) e Nunes e Martins (2012; 2017), respectivamente. Tais normativas expressam normativas que marcam a construção das masculinidades em espaços escolares.

<sup>11</sup> As autoras demonstram que há diferentes expectativas e preconceitos quando são os homens - e não as mulheres - que lecionam nas classes iniciais do Ensino Fundamental. As entrevistas feitas com oito familiares de alunos/as apontam para representações que localizam os professores ora como autoritários, agressivo e explosivo, ora como firmes e seguros, como se essas características fossem naturais ao gênero masculino. Enquanto duas mães e um pai participantes sublinharam que ficariam desconfortáveis com a presença de professores homens cuidando de alunas meninas, um outro pai e uma avó participantes destacaram que o desempenho docente não está relacionado ao gênero, mas sim à capacidade do/a profissional (GONÇALVES, DIAS E SOUZA, 2017).

Em minha infância, sendo o filho do meio, os mundos masculinos e femininos nos quais residiam, respectivamente, meu irmão mais velho e minha irmã mais nova, contribuíram para minha oscilação em movimentos de zigue-zague que borravam contornos sólidos de masculinidade. Diferente dos outros meninos de minha idade, com os quais convivia, eu era encantado pelo mundo feminino e por tudo aquilo que ele me oportunizava. Os cheiros, sons, imagens, gostos e texturas proporcionados pelos objetos e falas das mulheres que me rodeavam aguçavam meus sentidos e desejos de maneira lúdica e ao mesmo tempo "proibida". Consequentemente, esse favoritismo pelas mulheres fora reverberado nos modos como fui tocado pela infância e pelos espaços infantis, dentre eles a escola. Preferia as bonecas, fadas e as sereias aos super-heróis; os livros de colorir e os estojos de lápis de cor aos carrinhos e caminhõezinhos; as texturas dos batons e maquiagens às caneleiras e chuteiras; o cheiro dos papéis de cartas e a sensação ao manuseá-los em detrimento aos álbuns de figurinha de automóveis; as aulas de Educação Artística<sup>12</sup>, às de Educação Física, e assim por diante.

Mesmo criança, percebia que as pessoas, principalmente os meninos mais velhos da escola, reagiam com estranhamento aos meus gostos e ações, uma vez que não correspondiam aquilo que era esperado de um indivíduo "macho". Reparava que, se não proibido, era ao menos inadequado e inapropriado combinar elementos e características (ainda que qualidades) de gêneros diferentes. Na rotina escolar da época era – e suspeito que ainda seja – socialmente conveniente que os contornos que segregam homens/meninos e mulheres/meninas e seus respectivos papéis na sociedade, fossem mantidos estáveis, sólidos, bem demarcados e, principalmente, invioláveis. Nesta lógica, também para mim, - pelo menos por 25 anos - o interesse por bonecas fora visto como inconciliável à masculinidade e, por isso, precisava ser contido, reprimido e disfarçado. Essas incertezas, medos e preocupações que (prematuramente) conheci na infância e que ainda me visitam na vida adulta e acadêmica, muitas vezes raptando meu sono, são característicos dos conhecimentos científicos e dos campos de investigação que orientaram esta tese: os Estudos Culturais, os Estudos da Cultura Visual e os Estudos das Masculinidades.

As aproximações que estabeleci com esses três campos de estudo se deram, inicialmente, pelas vivências junto ao GEPAC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura, da Universidade Estadual de Maringá, do qual

---

<sup>12</sup> Na ocasião, "Educação Artística" eram os termos utilizados para se referir a atual disciplina de Arte - área na qual lecionei junto às séries do Ensino Fundamental e Médio por três anos e onde atualmente leciono no Ensino Superior.

participo desde 2012. As discussões semanais, assim como as dissertações (TAKARA, 2013; ACCORSI, 2014; BALISCEI, 2014; ANDRADE, 2015; SOUZA, 2016) e teses (FRANÇA, 2014; ALVES, 2015; TAKARA, 2017; FAETI, 2017, ACCORSI, 2018) contribuíram para que eu chegasse a textos e conceitos desses campos de estudo.

Fundamentado nos **Estudos Culturais** (HALL, 1997; 2006; 2012; KELLNER, 2001; 2012; SILVA, 2006; 2012; 2013), nos **Estudos da Cultura Visual** (CUNHA, 2008a; HERNÁNDEZ, 2000; 2007; 2013; TOURINHO E MARTINS, 2011) e nos **Estudos das Masculinidades** (BADINTER, 1993; CONNELL, 1990; 1995; 1997; 2003; 2016; HERRAIZ GARCÍA, 2010, 2012a; KIMMEL, 1998), foi possível problematizar as maneiras como os artefatos visuais sugerem identidades específicas e balizam os modos como os sujeitos percebem os/as outros/as, o mundo e os papéis que ocupam socialmente. Pelo seu caráter discursivo, esses artefatos exercem ações prescritivas, descritivas e proscritivas, ou seja, sugerem o que as pessoas devem fazer, como devem fazer e o que não devem fazer para serem aceitas. Portanto, para além das dimensões da diversão, do entretenimento e do prazer, operam em arenas políticas, culturais e pedagógicas.

Em 2017, já no terceiro ano do doutoramento, minhas aproximações com esses campos de estudos se realizaram fora do país por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE)<sup>13</sup>, especificamente em Barcelona, Espanha, entre abril e julho, sob a supervisão do professor Dr. Fernando Herraiz García, da *Facultad de Bellas Artes da Universidad de Barcelona* (UB). Nesse período de crescimento acadêmico, profissional e cultural, participei de eventos científicos (como o *IV Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria*), de cursos (como *Introdução ao pensamento de Zygmunt Bauman: a liquidez e outras metáforas*), assim como conheci bibliotecas, salas de aulas e outros espaços educativos da *Universidad de Barcelona*. Minha estadia em Barcelona permitiu também o acesso a livros e artigos que indicam o desenvolvimento dos Estudos Culturais, da Cultura Visual e dos Estudos das Masculinidades em outros países (ALEGRE, 2007; BADINTER, 1993; BAUMAN, 2007b; 2007c; CORTÉS, 2004; CUADRA PEDREÑO E HERNÁNDEZ, 2017; GALET E JIMÉNEZ, 2017; GIROUX, 2001b; GUASCH, 2006; HERNÁNDEZ, 2008; HERNANDEZ ET. AL., 2007; HERRAIZ GARCÍA, 2010; 2012a; 2012b; REDÓN GALLEGO E HERNÁNDEZ, 2017), bem como o desenvolvimento de análises de artefatos visuais que, posteriormente, foram sistematizadas e publicadas como artigos em periódicos brasileiros (BALISCEI, CALSA E HERRAIZ

---

<sup>13</sup> Trata-se de um programa instituído em 2011, que concede bolsas de doutorado às Instituições de Ensino Superior com curso de doutorado reconhecidos pela Capes.

GARCÍA, 2017; BALISCEI, CALSA E HERRAIZ GARCÍA, 2018; BALISCEI, CALSA E STEIN, 2017; BALISCEI, HERRAIZ GARCÍA E CALSA, 2018; BALISCEI, STEIN E BACHETTI, 2018; FABRIN, BALISCEI E MENDES, 2017; FABRIN, BALISCEI E STEIN, 2017).

Entre os artefatos da Cultura Visual com os quais tenho contato desde minha infância e pelos quais manifesto uma paixão que pode ser considerada propulsora de pesquisa, os filmes e as animações<sup>14</sup> da Disney merecem notoriedade especial. Em um misto de imagens, sons e movimentos, as personagens Disney me auxiliaram, na infância, a buscar espaços e ações que poderiam me valorizar enquanto sujeito masculino. Além disso, assistir as histórias da Disney foi - e ainda é - uma saída para que eu ingresse no mundo encantado e mágico proposto às meninas, já que o humor e a popularidade conferidos à empresa permitem que homens adultos se aproximem dos castelos, bruxas, fadas, sereias e finais felizes.

Para verificar como a temática "Disney e gênero" tem sido abordada academicamente, realizamos uma Revisão da Produção Acadêmica<sup>15</sup>, procedimento que, conforme Gil (2002, p. 162) tem a finalidade de esclarecer "[...] os pressupostos teóricos que dão fundamento à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores".

A versão completa da revisão da produção acadêmica realizada por nós, a apresentação individual dos trabalhos localizados e a análise coletiva deles foram sistematizadas em um artigo intitulado *Imagens da Disney (re)produzindo gênero: Revisão da produção acadêmica (2003-2015)*, publicado na Revista Digital do LAV, da Universidade Federal de Santa Maria (BALISCEI, CALSA E HERRAIZ GARCÍA, 2017). Por isso, optamos por apresentar aqui apenas os resultados desse processo, constituído por dez pesquisas que versam sobre a temática proposta, sendo a mais antiga do ano de 2003, e a mais recente, 2015.

São elas: *A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...* (KINDEL, 2003); *Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade* (SABAT, 2003); *Las Chicas Superpoderosas. Azucar, flores y muchos colores: ingredientes para una renovada imagen conservadora del "poder" feminino*

---

<sup>14</sup> Bergan (2010) explica que as animações, como gênero cinematográfico, englobam variados temas, estilos e técnicas, que vão desde as ilustrações feitas à mão até aquelas elaboradas com auxílio de computadores, *mouses* e *softwares* específicos.

<sup>15</sup> A revisão da produção acadêmica foi realizada nos bancos de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a partir de combinações entre as seguintes palavras-chave: "Disney/Walt Disney", "Estudos Culturais", "Cultura Visual/Estudo da Cultura Visual" e "Gênero" e sem delimitação de período.

(AVERBACH, 2007); *"Meninas são doces e calmas" : Um estudo sobre a produção de gênero através da Cultura Visual* (NUNES, 2008); *A infância no currículo de filmes de animação: Poder, governo e subjetivação dos/as infantis* (SILVA, 2008); *Girando entre princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças* (BUENO, 2012); *Tiana, uma princesa às avessas?: A representação da personagem feminina no filme de animação A Princesa e o Sapo da Walt Disney* (JUNGES, 2011); *O Rato vai à guerra - Como o Mickey Mouse se tornou uma imagem de poder dos EUA, 1928-1946* (KRAUSE, 2011); *La fémina Disney: análisis y evolución del personaje femenino en cuatro películas de la factoría Disney* (IGLESIAS E ZAMORA, 2013); e *O Vilão Desviante: Ideologia e heteronormatividade em filmes de animação longa-metragem dos Estúdios Disney* (SANTOS, 2015);

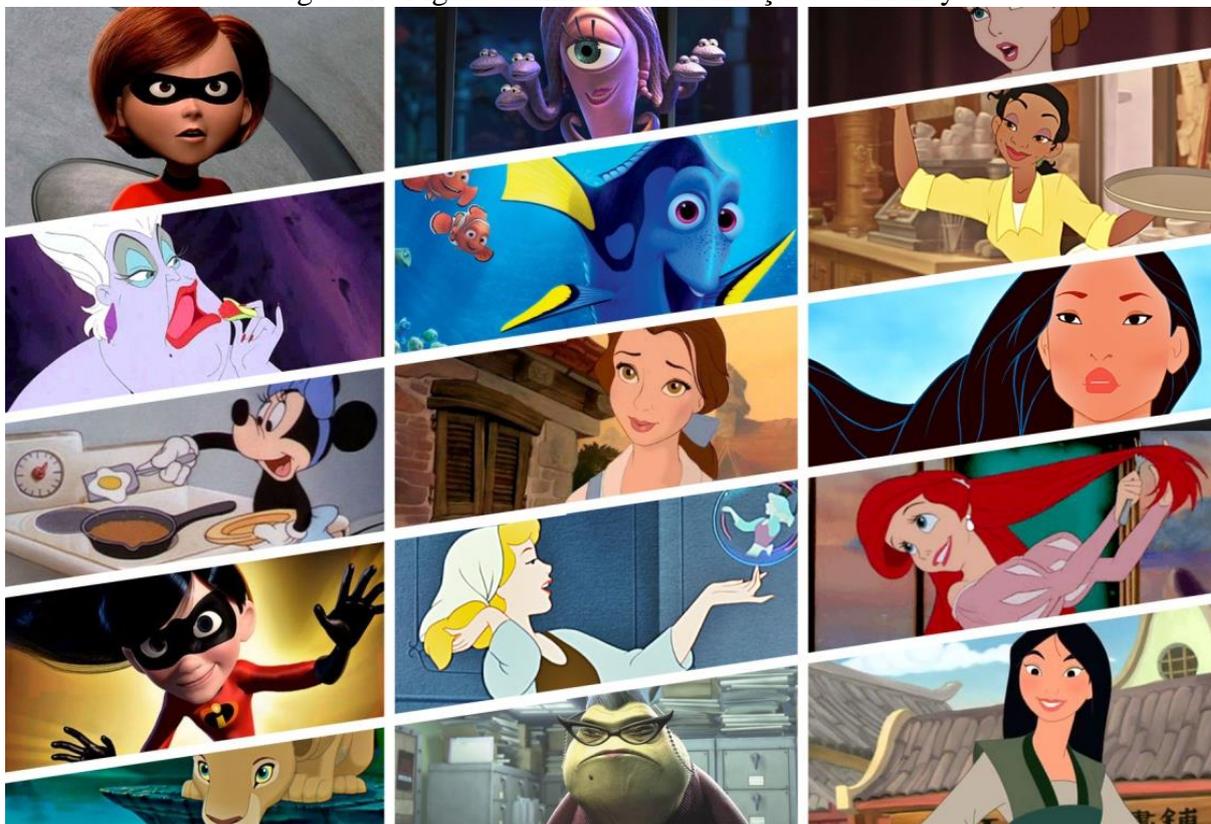
É importante sublinhar que, das oito dissertações e teses que integram o grupo de pesquisas localizadas, verificamos que quatro delas foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação de Educação (SABAT, 2003; KINDEL, 2003; NUNES, 2008; SILVA, 2008). As outras foram elaboradas junto à Programas de Pós-Graduação em áreas distintas, tais como Estudos Culturais (SANTOS, 2015), História (KRAUSE, 2011), Letras (JUNGES, 2011), Antropologia Social (BUENO, 2012). Tais dados, por um lado, demonstram que os interesses e preocupações com a Disney são movimentos investigativos elaborados e exercitados em várias áreas do conhecimento, e por outro, indicam a preocupação de pesquisadores/as da Educação sobre as consequências dos significados ensinados pela Disney às crianças e adolescentes.

Após a leitura dos trabalhos localizados, identificamos, de forma geral, cinco análises recorrentes: 1) a aproximação entre os filmes, personagens e demais produtos da Disney com contextos de aprendizagem por meio do uso deles como recursos didáticos - seja pelo reconhecimento de seu potencial pedagógico e dos significados que difundem; 2) o destaque dado aos Estudos Culturais como referencial teórico-metodológico, o que indica a relevância desse campo de investigação para a produção, leitura e problematização de imagens; 3) a denúncia da associação entre feminilidade e maternidade; 4) a consideração de que, nas animações e filmes recentes, a Disney têm realizado modificações e desestabilizações nas representações de feminilidade, apresentando mulheres mais independentes e fortes que as personagens clássicas; e 5) a ênfase dada à problematização das identidades femininas.

Mulher-elástica, Celia Mae, Wendy, Úrsula, Dory, Tiana, Minnie, Bela, Pocahontas, Violeta Pêra, Cinderela, Ariel, Nala, Roz e Mulan (Figura 1) são algumas das figuras

femininas da Disney que, de alguma forma, tiveram seus comportamentos, falas, desejos aparências e habilidades analisados pelas pesquisas localizadas nesta revisão.

Figura 1 - Figuras femininas de animações da Disney



Fonte: Imagens retiradas da internet. Montagem e elaboração nossas, 2018.

Ainda que tragam contribuições sobre as relações entre as imagens Disney, educação e gênero, consideramos que os estudos revisados não se debruçam sobre as representações, comportamentos e ideais das masculinidades promovidas pela empresa. Apenas no estudo de Silva (2008) encontramos análises das identidades masculinas, todavia, nesse caso, as análises se resumem a três parágrafos já que o objetivo e os interesses da autora estão voltados para a as subjetividades infantis e femininas.

Com isso, presumimos ter encontrado aqui uma lacuna no campo de pesquisa brasileiro. Somado a isso, o argumento dos Estudos das Masculinidades (BADINTER, 1993; CONNELL, 1990; 1995; 1997; 2003; 2016; KIMMEL, 1998) de que os artefatos culturais produzem, reproduzem e transformam identidades nos impeli a supor, portanto, que os filmes e animações da Disney contribuem para legitimar e/ou censurar determinadas masculinidades. Os personagens masculinos reunidos na Figura 2, por exemplo, indicam possíveis referencias a partir dos quais crianças e adultos/as podem construir suas representações e expectativas sobre o que significa "ser homem".

Figura 2 - Figuras masculinas de animações da Disney



Fonte: Imagens retiradas da internet. Montagem e elaboração nossas, 2018.

Como os personagens que desempenham a masculinidade hegemônica se relacionam com outros homens? E quanto às masculinidades não hegemônicas, como são representadas? As personagens masculinas antagonistas e protagonistas dão visibilidade a maneiras específicas de ser homem? Esses questionamentos contribuem para a delimitação do problema de pesquisa dessa tese que se constitui da seguinte maneira: **Como as Pedagogias Disney vêm ensinando a ser homem?** Nossa hipótese inicial foi a de que, semelhante às representações de feminilidade, os homens-príncipes e os homens-vilões, personagens das animações da Disney, carregassem em sua caracterização e comportamentos um conjunto restrito de predicativos. Supomos, de início, que as características apreciadas por meio dos homens-príncipes corroborassem e reafirmassem os valores caros à masculinidade hegemônica, tais como força, virilidade e a heterossexualidade. Já os homens-vilões, suspeitamos, ocupariam papéis refutados à concepção tradicional de homem, intensificando seu repúdio por parte do público e a invisibilidade da diversidade sexual e de gênero que homens podem assumir. Contudo, como demonstram os resultados apresentados nesta tese, as identidades masculinas dos heróis e vilões analisados não são absolutamente hegemônicas e

não hegemônicas, respectivamente, e há outros conceitos, como a Masculinidade Cúmplice, Marginalizada, Subordinada (CONNELL, 1990; 1995; 1997) e a Masculinidade Flexível e de Oposição (SANTOS E POSTINGUEL, 2016) que precisam ser considerados. Além disso, ao longo das análises feitas, percebemos a importância dos personagens masculinos coadjuvantes por conferirem autoridade ou desprezo aos heróis e vilões. Por isso, consideramos necessário incluí-los em nossa investigação.

Metodologicamente, desenvolvemos um estudo qualitativo com delineamento documental (GIL, 2002), com o seguinte objetivo: analisar as masculinidades de heróis, vilões e coadjuvantes da Disney e suas pedagogias. Os capítulos que compõem essa tese e as considerações finais são marcados pelos devaneios pessoais e pelo compromisso científico característicos dos Estudos Culturais (KIRCHOF, WORTMANN E COSTA, 2015) e, juntos, atuam a fim de elucidar, ainda que provisoriamente, os questionamentos que nos motivaram à pesquisa, bem como encontrar respostas ao objetivo proposto.

Em sua apresentação a tese foi organizada da seguinte maneira: no segundo capítulo, intitulado **Colecionadores/as de prazeres: crianças que aprendem por imagens**, desempenhamos o objetivo de argumentar sobre a constituição das identidades líquido-modernas, e discutir sobre os predicativos das infâncias pós-modernas. Para tanto, apresentamos os Estudos Culturais Britânicos (HALL, 1997; 2006; 2012; KELLNER, 2001; NUNES, 2010a; GIROUX, 2012b; COSTA, WORTMANN E SILVEIRA, 2014), e debruçamo-nos sobre as discussões a respeito da Infância Pós-moderna (COSTA, 2006; 2012; COSTA E MOMO, 2009; MOMO, 2008; 2015a; 2015b; MOMO E COSTA, 2010) e da Modernidade Líquida (BAUMAN, 2007a; 2010; 2013a; 2013b).

No terceiro capítulo, cujo título é: **Ensinando a olhar: Os Estudos da Cultura Visual e outras Provocações**, problematizamos a percepção visual como fenômeno ensinado e aprendido nas relações e experiências socioculturais e elucidamos sobre a leitura de imagens como exercício no ensino de Arte. Apresentamos os Estudos da Cultura Visual (BERTÉ E TOURINHO, 2014; HERNÁNDEZ, 2000; 2007; 2011; 2013; MIRANDA, 2014; NUNES, 2010a; 2010b; 2012; 2015; TAVIM, 2010; 2011; TOURINHO E MARTINS, 2011), campo de estudo a partir do qual elaboramos o PROVOQUE - Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos - uma proposta criada por nós, composta por cinco etapas que orientam exercícios de investigação visual crítica e inventiva.

No quarto e último capítulo, **Pedagogias Disney: ensinando meninos a serem homens**, o objetivo foi problematizar as imagens da Disney como produtoras de pedagogias

que autenticam determinadas identidades masculinas e, ao mesmo tempo, desaprovam outras. Durante a delimitação de nosso *corpus* de análise, selecionamos cinco animações protagonizadas e antagonizadas por personagens homens e investigamos as significações que eles propõem a respeito do que é (e como é) ser homem. Desta forma, analisamos *A Bela e a Fera* (1991), *Aladdin* (1992), *Pocahontas* (1995), *Mulan* (1998) e *A Princesa e o Sapo* (2009) a partir das relações que os vilões, heróis e coadjuvantes masculinos estabelecem entre si. Para as análises, recorreremos à sistematização do PROVOQUE e relacionamos os personagens heróis, vilões e coadjuvantes aos conceitos de Masculinidade Hegemônica, Masculinidade Cúmplice, Masculinidade Subordinada e Masculinidade Marginalizada (CONNELL, 1995; 1997; 2003).



## 2 COLECIONADORES/AS DE PRAZERES: CRIANÇAS QUE APRENDEM POR IMAGENS

"Foi você que começou - feito alguém que nos dá de presente um único elefante esculpido em ébano e, de repente, a gente encasqueta que seria divertido começar uma coleção"  
(Precisamos falar sobre Kevin)

A epígrafe deste capítulo foi extraída do livro *Precisamos falar sobre Kevin* (2003), escrito pela jornalista Lionel Shriver (1957--). O livro narra a história de Eva, uma mulher estadunidense que, por meio de cartas ao marido ausente, desabafa suas frustrações com a maternidade. Em uma das cartas que se refere ao contexto de nossa epígrafe, Eva explica ao marido que antes de conhecê-lo, aos trinta e três anos de idade, era desacreditada do companheirismo e do amor, vivendo em migalhas emocionais. A frase que destacamos, especificamente, expressa o descontentamento e a ambição da protagonista que, insaciável,

confessa ao marido ter se acostumado com os presentes, flores, elogios e momentos felizes que ele lhe proporcionara a ponto de querê-los sempre em maior quantidade - uma coleção deles. Por mais especiais que fossem - como um elefante esculpido em ébano - os mimos, sozinhos, não a satisfaziam por completo. Uma coleção deles, talvez.

Aqui, a ideia de **coleção**, de reunir objetos de interesse particular e/ou coletivo é relevante para nós, pois, a partir dela e das características dos sujeitos contemporâneos, formulamos o conceito de **Colecionadores/as de Prazeres** - termo que se refere às infâncias como um entendimento socialmente produzido, cujos pilares atuais são alicerçados, dentre outras coisas, no consumismo e na descartabilidade de e por imagens.

Nesse capítulo, portanto, desenvolvemos dois objetivos. O primeiro deles foi **argumentar sobre a constituição das identidades líquido-modernas**. Para desempenhá-lo, apresentamos os Estudos Culturais Britânicos (KELLNER, 2001; NUNES, 2010a; GIROUX, 2012b; COSTA, WORTMANN E SILVEIRA, 2014; KIRCHOFF, WORTMANN E COSTA, 2015; SILVA, 2006; 2013), assim como conceitos importantes para esse campo de investigação, como o de Cultura Popular (CUNHA, 2008a; 2014; STEINBERG, 2015), Cultura da Mídia (KELLNER, 2001; 2012) e Identidade Cultural Pós-moderna (HALL, 1997; 2006; 2012).

Para desenvolver o segundo objetivo, **discutir sobre os predicativos das infâncias pós-modernas**, debatemos sobre as características das concepções moderna e pós-moderna de infâncias (ARIÉS, 2012; COSTA, 2006; 2012; COSTA E MOMO, 2009; MOMO, 2008; 2015a; 2015b; MOMO E COSTA, 2010). Também abordamos o conceito de Modernidade Líquida (BAUMAN, 2007a; 2007b; 2007c; 2010; 2013a; 2013b) e destacamos a Satisfação Inatingível e o Consumo Desenfreado como dois fatores constantes nos comportamentos dos indivíduos líquido-modernos. Por fim, as elucidações feitas sobre esses dois eixos sociais contribuíram para que desenvolvêssemos o conceito de Colecionadores/as de Prazeres - termo que se refere a uma das muitas maneiras pós-modernas de enxergar e viver as infâncias.

## **2.1 Um possível ponto de partida: os Estudos Culturais Britânicos**

Os Estudos Culturais são um campo de investigação instituído em 1964, pelo *Birmingham Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na Inglaterra, e cujas preocupações problematizavam o conceito de cultura que, até então, era dominante na crítica literária britânica. Silva (2013) enfatiza que a compreensão de cultura que fora (e ainda é)

criticada pelos Estudos Culturais era estritamente elitista e burguesa, pois autorizava e validava apenas as produções artísticas e literárias de grupos específicos, contribuindo assim para a manutenção e concessão de seus privilégios e, conseqüentemente, para a depreciação daquilo que era diferente do hegemônico.

Essa preocupação contribuiu para que, desde sua instituição, os Estudos Culturais Britânicos fossem reconhecidos por buscarem formular outros conceitos de cultura de modo que outras produções, vozes, estéticas e gestos fossem também contemplados e valorizados. Defende-se que,

[A] cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Nessa visão, não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as "grandes obras" da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência (SILVA, 2013, p. 131).

Trazendo essa preocupação cultural em sua defesa e luta epistemológica, o movimento, que posterior à consolidação britânica se expandiu para os Estados Unidos, Canadá e Austrália, polemizou e desestabilizou as investigações culturais do século XX, colocando em xeque a centralidade e a supremacia da cultura erudita e chamou atenção para os gostos das multidões. Com isso, os pesquisadores e pesquisadoras envolvidos posicionaram-se "[...] contra o elitismo acadêmico vigente na Inglaterra ainda nos meados do século XX" (KIRCHOF, WORTMANN E COSTA, 2015, p. 9).

Entre os estudiosos e estudiosas culturais são frequentes os exercícios de denúncia das relações de dominação das formas culturais hegemônicas (que propagam valores, práticas e padrões de beleza restritos a grupos privilegiados), assim como as tentativas de dar visibilidade aos fenômenos culturais populares que, quando contra-hegemônico, atuam como resistência, luta e transgressão.

De início, as discussões elaboradas no bojo dos Estudos Culturais envolviam as temáticas de racismo e hegemonia cultural, realizadas a partir do contexto social de jovens da periferia e de grupos operários, mas, com o passar do tempo, imbricaram-se ao movimento feminista e, com isso, gênero, identidade cultural, sexualidade, política, etnia e subjetividade passaram a também fazer parte da gama de assuntos contemplados. Quando os Estudos Culturais deram espaço às vozes marginalizadas socialmente - vozes essas que não eram valorizadas em contextos acadêmicos - acabaram por desestabilizar concepções socialmente naturalizadas e abriram espaços para que, paulatinamente, outras manifestações fossem admitidas como "dignas" de atenção e para que outros olhares fossem lançados sobre as

esferas culturais (NUNES, 2010a). Nesse sentido, esse campo de estudos ampliou os caminhos epistemológicos e, sobretudo, políticos, a partir dos quais as mulheres, os/as negros/as, indígenas, *gays*, lésbicas e outros grupos minoritários puderam buscar meios para legitimar suas expressões e conhecimentos.

O acolhimento de sujeitos socialmente considerados infames é evidente, inclusive, na institucionalização dos Estudos Culturais Britânicos cujos diretores foram indivíduos fronteiriços, representantes da classe operária inglesa e da escola pública. Em suas vivências, Richard Hoggart<sup>16</sup> (1918-2014) e Stuart Hall<sup>17</sup> (1932-2014), primeiro e segundo diretores do CCCS, expressam a complexidade que atravessa o pertencimento cultural. Além deles, Raymond Williams (1921-1988) e Edward Thompson (1924-1993) têm destaque como pesquisadores influentes na institucionalização dos Estudos Culturais Britânicos - ambos oriundos de classes operárias e integrantes do grupo dos "pais dos Estudos Culturais Britânicos", como ponderam Costa, Wortmann e Silveira (2014).

Nos Estados Unidos, os Estudos Culturais se expandiram, sobretudo, durante a década de 1980. Já no contexto nacional, conforme evidenciam Costa, Wortmann e Silveira (2014), os Estudos Culturais se tornaram reconhecidos, principalmente pelas e nas ações do catarinense Tomaz Tadeu da Silva (1948--)<sup>18</sup>. Dito isso, é importante destacar que, ainda que o envolvimento e a produção científica tenham dado visibilidade aos Estudos Culturais, nos espaços acadêmicos, alguns professores e professoras ainda demonstram resistência em adotar, considerar e, inclusive, mencionar a existência e as características desse campo de lutas culturais, como observa Giroux (2012b).

Em termos teóricos, Silva (2013), Nunes (2008) e Sabat (2003) destacam que, de início, o CCCS adotou referências explicitamente marxistas. Contudo, a insatisfação frente à

---

<sup>16</sup> Filho de uma família pobre e de classe trabalhadora, o primeiro diretor do CCCS, Richard Hoggart, foi uma criança órfã e quando foi separado de seus dois irmãos teve que conviver com vários conflitos, como a pobreza, a "[...] loucura da sua tia e alcoolemia do seu primo, longo caminho até à escola, falta de livros em casa, frio, baixa estatura, ansiedade e incerteza quanto às potencialidades da sua capacidade intelectual" (CUNHA, 2014, p.2).

<sup>17</sup> O segundo diretor do CCCS foi Stuart Hall (1932-2014), um emigrante que explicitava sentir-se deslocado tanto em sua nação de origem, a Jamaica, quanto na nação que o acolheu, a Inglaterra. Mesmo conhecendo esses dois lugares, Hall afirmava não pertencer de fato a nenhum deles. Antes de ocupar a direção da CCCS em 1968, foi professor de escola secundária, frequentada por alunos e alunas de classes populares (COSTA, WORTMANN E SILVEIRA, 2014).

<sup>18</sup> Tomaz Tadeu da Silva foi um dos principais autores a apresentar para o Brasil as discussões dos Estudos Culturais, quando, na década de 1990, trouxe para o território nacional os primeiros livros desse campo de investigação, ainda em inglês, e dedicou-se à tradução e estudo deles junto aos seus alunos e alunas. Além das traduções, Tomaz Tadeu da Silva contribuiu para a divulgação dos Estudos Culturais por meio de suas pesquisas e publicações. *Territórios Contestados* (1995); *O que é, afinal, Estudos Culturais?* (2000); *Teoria cultural e educação* (2000); *O Currículo como fetiche* (2006); *Alienígenas na sala de aula* (2012); *Identidade e diferença* (2012); e *Documentos de identidades* (2013), são alguns dos títulos em que Tomaz Tadeu da Silva apresenta os Estudos Culturais para pesquisadores/as e estudantes brasileiros/as.

maneira como a cultura era abordada como reflexo apenas das relações econômicas favoreceu que os Estudos Culturais contestassem os pressupostos marxistas. "A concepção de uma sociedade capitalista, dividida por classes e com tensões entre dominados e dominadores, já não atendia às necessidades desse campo de reflexão" (NUNES, 2010a, p. 25-26). Ademais, Silva (2013) acrescenta que além de questionarem os princípios marxistas que explicam a sociedade unicamente por uma superestrutura econômica, os Estudos Culturais, principalmente a partir da década de 1980, passaram a demonstrar aproximações e interesses pelo Pós-Estruturalismo<sup>19</sup> - um campo epistemológico que valoriza a linguagem e a cultura como aspectos determinantes da sociedade.

Mesmo que em sua disseminação os Estudos Culturais tenham se apresentado de forma heterogênea conforme as intersecções estabelecidas com outras áreas do conhecimento, como explica Silva (2013), ainda assim é possível identificar convergências em suas ramificações. Enxergar a cultura como um conjunto de experiências vividas por qualquer grupo social; como campo autônomo, dinâmico e independente de fatores econômicos; e onde os significados são produzidos e disputados, é uma ação recorrente nas diversas expressões dos Estudos Culturais, conforme o autor.

Conforme evidencia Silva (2013, p.134) a ideia de que toda manifestação cultural (seja ela um objeto ou um gesto, concreta ou virtual, erudita ou popular, hegemônica ou infame) possa ser interpretada como uma "[...] 'construção social' tem funcionado como um conceito unificador dos Estudos Culturais". Desta forma, é comum que os objetos de análise investigados pelas proposições dos Estudos Culturais, tais como o ideal de beleza, as representações de gênero, as configurações familiares, as sexualidades e o currículo escolar, sejam tomados como **Artefatos Culturais**.

O conceito de artefato cultural é utilizado pelos Estudos Culturais para caracterizar fenômenos que, mesmo sendo construídos socialmente, tornam-se, com o passar do tempo e conforme os interesses de grupos hegemônicos, "naturalizados". Assim, o conceito de artefato cultural caracteriza os valores, gestos, instituições, gostos, prazeres, medos e pensamentos inventados ou desenvolvidos ao longo do tempo, mas que, ao mesmo tempo, têm sua origem social esquecida. O suposto "esquecimento" da origem social dos artefatos culturais e dos privilégios que eles concedem aos grupos hegemônicos contribui para que tais artefatos sejam tomados como óbvios, autênticos e inquestionáveis. Logo, é do interesse dos/as estudiosos/as dos Estudos Culturais problematizar essa relação. Silva (2013, p.134) destaca que,

---

<sup>19</sup> Silva (2013) evidencia que o pós-estruturalismo reconhece a significação como um processo fluído, incerto e indeterminado que escapa ao controle social.

Uma proposição frequentemente encontrada nas análises feitas nos Estudos Culturais pode ser sintetizada na fórmula "x é uma invenção", na qual "x" pode ser uma instituição, uma prática, um objeto, um conceito... A análise consiste, então, em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou "naturalizada".

Dentre os artefatos culturais "desnaturalizados" pelas pesquisas alicerçadas nos Estudos Culturais, várias pesquisas (KELLNER, 2001; 2012, GIROUX, 1995; 2001a; 2001b; 2012a; 2012b, STEINBERG, 2001; 2015; SABAT, 2003; KINDEL, 2003; SILVA 2008) têm dado atenção, sobretudo, aqueles oriundos do cotidiano<sup>20</sup>, por serem facilmente acessíveis às crianças, jovens e adultos/as que vivem no século XXI. Apesar dessa concordância entre os autores e autoras, as maneiras e os termos adotados por eles/as para se referir aos artefatos culturais cotidianos, parece não ser um consenso e, por isso, precisam ser explicitados e explorados em nossa reflexão.

O grupo de autores fundadores dos Estudos Culturais britânicos na década de 1960 optou por adotar o conceito de **Cultura Popular** para fazer menção aos objetos familiares que permeiam a vida cotidiana. Na ocasião, a terminologia "cultura de massa" foi rejeitada, pois tende a enfatizar a hierarquização sociocultural que situa as elites no topo e menospreza os demais grupos, achatando-os em uma "massa" homogênea, regular e monótona. Nesse contexto epistemológico, portanto, cultura popular não caracteriza exclusivamente as produções artesanais e folclóricas, mas também os artefatos culturais de fácil acesso - como as imagens nas revistas, nos aparelhos televisivos, nas telas de celulares, *tablets* e *notebooks*, impressas nos materiais escolares e nos *outdoors* e em outros sistemas de significação (CUNHA, 2008A; 2014, STEINBERG, 2015).

Kellner (2001; 2012), por sua vez, não recorre ao conceito de cultura popular para se referir aos artefatos do cotidiano, já que, segundo ele, o termo também reitera dicotomias por separar erudito de popular. Ao invés de "massa" e "popular", o autor sugere o uso da expressão **Cultura da Mídia**. Para ele, discutir a cultura da mídia implica chamar a atenção para os modos como os aparatos cotidianos são produzidos, distribuídos e consumidos, ao mesmo tempo que valoriza as aproximações e as correlações estabelecidas entre cultura e comunicação.

A expressão "cultura da mídia" também tem a vantagem de dizer que a nossa é uma cultura da mídia, que a mídia colonizou a cultura, que ela constitui o principal veículo de distribuição e disseminação da cultura, que os meios de comunicação de

---

<sup>20</sup> Ainda que os Estudos Culturais demonstrem apressado pelos artefatos culturais do cotidiano, é interessante mencionar que suas análises e ocupações não se restringem exclusivamente aquilo que é imediatamente popular (STEINBERG E KINCHELOE, 2001).

massa suplantaram os modos anteriores de cultura como o livro ou a palavra falada, que vivemos num mundo no qual a mídia domina o lazer e a cultura (KELLNER, 2001, p. 54).

Sem desconsiderar os argumentos iniciais dos proponentes dos Estudos Culturais e a historicidade que o conceito cultura popular carrega, nessa tese, optamos por utilizar da definição que Kellner (2001; 2012) atribui à cultura da mídia por avaliarmos que melhor representa a força e o poder político-culturais que os meios de comunicação enquanto sistemas de significação exercem na constituição das identidades dos sujeitos contemporâneos. A velocidade e complexidade com que os sistemas de significação e representação cultural são criados proporcionaram um estilo de vida em que indivíduos são diariamente confrontados por imagens transitórias, efêmeras, sobrepostas e voláteis com as quais podem se identificar e constituir sua **Identidade Cultural** - conceito amplamente abordado por Hall (1997; 2006; 2012).

As sucessivas e temporárias aproximações que caracterizam as identificações<sup>21</sup> que indivíduos contemporâneos estabelecem com a cultura da mídia têm contribuído para acentuar os predicativos atribuídos às **Identidades Culturais Pós-modernas**. Para Hall (2006), com destaque na segunda metade do século XX, as identidades pós-modernas têm assinalado intensas e significativas transformações em relação às sociedades modernas. Diferentes dos sujeitos de outros tempos e espaços, aqueles/as que (con)vivem em uma sociedade pós-moderna, alicerçada na velocidade, no imediatismo, no prazer, na descartabilidade, no consumo e nos vínculos levemente afrouxados (SENNETT, 1999; BAUMAN, 2007a; 2010), apresentam identidades fragmentadas, indefinidas, provisórias, complexas e sobrepostas, tecidas por atributos individuais e coletivos (MARINHO, 2009).

Assim como Kellner (2001), consideramos que a pós-modernidade não consiste em um período unicamente histórico, datado e de contornos temporais bem demarcados. Ainda que na segunda metade do século XX o pós-moderno tenha ascendido pela crítica cultural que se posicionara contra o elitismo e a abstração que marcavam a arte e a crítica literária modernistas<sup>22</sup>, não podemos (e não queremos), simplesmente, enxergar a pós-modernidade como uma oposição à modernidade. Como sublinhamos em outros estudos (BALISCEI, CALSA E STEIN, 2016c, BALISCEI, TERUYA E CALSA, 2017), modernidade e pós-

---

<sup>21</sup> O processo de identificação não acontece de modo automático e consciente - ao contrário disso, como aponta o Hall (2006, p. 21) "[...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado".

<sup>22</sup> Sobre isso, Kellner (2001) destaca a produção artística de Andy Warhol (1928-1987), que ao compor com imagens e símbolos da cultura da mídia, como garrafas de refrigerantes, latas de sopas e celebridades artísticas, criticava a distinção entre arte erudita e popular e a segregação entre artista e público - características da arte moderna.

modernidade configuram-se em dois conjuntos específicos com combinações socioculturais que revelam e são revelados por determinadas maneiras de pensar, agir e produzir. Sendo assim, os predicativos e valores colados à modernidade e à pós-modernidade podem, inclusive, coincidir no mesmo espaço geográfico e temporal.

Constantemente formados e transformados, os sujeitos pós-modernos encontram nos artefatos culturais, sobretudo nas imagens oriundas da cultura da mídia, representações<sup>23</sup> que atuam como elementos para composição de sua identidade cultural. Conforme argumenta Hall (2006, p. 12), na pós-modernidade, a identidade cultural se assemelha à uma "celebração-móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados". Disso, podemos extrair que para a concepção pós-moderna, a constituição da identidade cultural está mais relacionada aos sistemas de representação e às identificações feitas ao longo da vida do que aos fenômenos biológicos e inatos. Para o autor, as identificações implicam o emprego dos artefatos culturais, tais como as imagens da cultura da mídia, para a constituição,

[...] não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões "quem nós somos" ou "de onde nós viemos", mas muito mais com questões "quem nós podemos nos tornar", "como nós temos sido representados" e "como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios" (HALL, 2012, p. 109).

Sendo assim, a identificação não consiste em um processo simplista e automático no qual, tendo reconhecida a sua "essência" em uma imagem, por exemplo, o indivíduo opta por aprová-la ou aderi-la à sua identidade cultural. Mais do que isso, a constituição daquilo que somos e dos valores que carregamos perpassa as manifestações e lutas pelo poder. A partir do século XX, a autoridade do poder assume outros funcionamentos e efeitos e passa a ser mantida, dentre outras maneiras, pela cultura da mídia e pelas visualidades intrínsecas a ela. Inclusive, como salienta Hall (1997), associada ao poder, a cultura é um dos elementos mais dinâmicos da sociedade de tal forma que na contemporaneidade, as lutas, violências e enfrentamentos sociais não se restringem à forma física e aos espaços reais. O autor destaca que, principalmente em contextos pós-modernos, as lutas pelo poder e pela representatividade são crescentemente travadas em/por meios simbólicos, discursivos e, sobretudo, visuais.

A partir dessa reflexão, partilhamos com os autores e autoras supracitados/as que as identidades culturais são construídas na medida em que nos identificamos ou não nos identificamos com as representações intrínsecas ao cotidiano. No primeiro caso, quando há

---

<sup>23</sup> "No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como 'significante': um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia" (SILVA, 2000, p.97).

identificação, reconhecemos certas representações ou pessoas como semelhantes a nós e com elas constituímos grupos com predicativos em comum (somos brasileiros/as, somos homens, somos brancos/as, somos homossexuais, por exemplo). No segundo caso, quando não há identificação, mas sim diferenciação, somos reconhecidos/as como diferentes e, por isso, somos "reposicionados/as" junto aos/as nossos/as pares (somos brasileiros/as por não sermos argentinos/as, somos homens por não sermos mulheres, somos brancos/as por não sermos pardos/as, somos homossexuais por não sermos bissexuais, etc.). Somos o que os/as outros/as não são; e eles/as, por sua vez, são aquilo que nós não somos (SILVA, 2012; MOREIRA E CÂMARA, 2010).

Além da identificação e da diferenciação, outros fatores marcam a constituição da identidade cultural. Woodward (2012) infere que a construção identitária é estruturada a partir de elementos simbólicos, culturais e sociais - como as representações - que legitimam quais estilos de vidas, quais ações e quais comportamentos são (des)qualificados à vida social. Para Sibília (2008, p. 16), "[...] é inegável que nossa experiência também seja moldada pela interação com os outros e com o mundo. Por isso é fundamental a pregnância da cultura na conformação do que se é". Os pensamentos das autoras incentivam-nos a refletir sobre a identificação e a constituição do "eu" a partir das relações instauradas com o mundo, com o espaço físico, com as imagens da cultura da mídia, com aqueles/as que se assemelham a nós - nossos/as semelhantes - e com aqueles/as que se diferem de nós - os/as outros/as.

Intrínsecas às imagens da cultura da mídia, as representações oferecem possibilidades de ser e viver com as quais podemos ou não nos identificar. Isso pode ser explicado, em parte, porque as imagens, preferências, comportamentos, discursos e as próprias identidades culturais que movem os indivíduos pós-modernos não são duradouros, estáveis e permanentes - e nem por isso menos verdadeiros ou intensos. Por isso, faz-se necessário afastar-se ou, ao menos, desestabilizar a visão do indivíduo como um todo completo, coerente e finalizado, que protege sua identidade, semelhante à figura da ostra que guarda a pérola. Longe de serem isoladas e protegidas como as pérolas, as identidades culturais pós-modernas são produzidas e transformadas na sociedade em sua complexidade e, sobretudo, pelas visualidades que a caracterizam. Sibília (2008) contribui para essa reflexão ao destacar as maneiras como os artefatos visuais têm se tornado protagonistas na constituição das identidades pós-modernas.

Enquanto a leitura de ficções literárias declina em todo o planeta, as principais inspirações para a criação do *eu* parecem brotar de outras fontes. De modo bastante notório, uma cautelosa vertente emana das telas que invadem todos os cantos da paisagem contemporânea, com suas insistentes imagens cinematográficas, televisivas e publicitárias. Os dados são eloquentes: o consumo de TV se impõe

como atividade preponderante para a maioria da população mundial, enquanto a leitura de contos e romances decai vertiginosamente (SIBÍLIA, 2008, p. 35, *grifo da autora*).

A ascensão das representações visuais e a afinidade e pertencimento que os indivíduos pós-modernos demonstram frente às imagens do cotidiano motivam-nos na compreensão de que as identidades culturais pós-modernas são compostas por **Imagens de um todo momentâneo**, conforme intitulamos esse capítulo. A expressão foi formulada a partir dos conceitos de identidade cultural pós-moderna e de representação, elaborados, respectivamente, por Hall (2006) e Woodward (2012). Entender as identidades culturais pós-modernas como imagens de um todo momentâneo, implica assinalar dois pontos: 1- A transitoriedade e irregularidade dos comportamentos e identificações que os indivíduos pós-modernos estabelecem com as pessoas e artefatos culturais com os quais (con)vivem; 2- O poder que a cultura da mídia e suas visualidades exercem quando operam como sistemas de representação e significação.

Sobre o primeiro ponto, concordamos que, diferente de uma flor, cujas pétalas emergem de um ponto central e unívoco, o bulbo, os processos pós-modernos - dentre eles, as identidades culturais - não se desenvolvem a partir de um princípio organizador regular e coerente, fazendo cumprir um desenho quase que predeterminado biologicamente. Ao contrário disso - mais semelhante às teias de aranha - as identidades culturais são compostas por vários centros e dimensões. Quando sobrepostas, tanto as teias quanto as identidades culturais, são desniveladas e empurradas para outros eixos não necessariamente centrais e duradouros.

O segundo ponto - o poder que a cultura da mídia e suas visualidades exercem quando operam como sistemas de representação e significação - pode ser associado aos debates que Hall (1997; 2006) propõe acerca da globalização. Combinados às condições promovidas pela globalização - como o acesso à *web*, os cartões de crédito e os desejos consumistas - os artefatos culturais, dentre eles as imagens da cultura da mídia, tornam-se acessíveis quase que imediatamente após a sua criação, independente das distâncias geográficas que separam os indivíduos. Para o autor,

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de "identidades partilhadas" - como "*consumidores*" para os mesmos bens, "*clientes*" para os mesmos serviços, "*públicos*" para as mesmas mensagens e imagens - entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo [...]. As pessoas que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em países pobres, do "Terceiro Mundo", podem receber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas ricas, consumistas, do Ocidente, fornecidas através de

aparelhos de TV ou de rádios portáteis, que as prende à "aldeia global" das novas redes de comunicação (HALL, 2006, p. 74, *grifo nosso*).

Os termos "consumidores ", "clientes" e "públicos", destacados por nós na citação fazem menção às maneiras que, em uma sociedade de proliferação de imagens e de sensações, as nuances e desnivelamentos culturais são suavizados em prol da promoção da padronização dos gostos, comportamentos e desejos.

Nomeado por Hall (1997; 2006) de **Homogeneização Cultural**, esse movimento contribui para que as diferenças culturais sejam reduzidas a um "modelo coringa", a partir do qual as múltiplas diferenças, culturas e tradições podem ser simplificadas e resumidas. O autor infere que, semelhante à língua franca - língua intencionalmente adotada por pessoas políglotas para que possam se comunicar - na homogeneização cultural é eleita uma imagem global a partir da qual todas as culturas podem ser traduzidas, como a figura da mãe afetiva segurando o bebê e a do pai responsável deslocando-se para o trabalho ou lendo jornal.

Além disso, Hall (1997) considera que vivemos em um momento de **Centralidade da Cultura** por pelo menos dois motivos. O primeiro deles é que a estrutura piramidal do marxismo clássico - cuja base era constituída integralmente por aspectos econômicos e a superestrutura, por ideológicos - não pode mais ser sustentada (não, pelo menos, em sociedades pós-modernas em que a cultura da mídia e suas visualidades ocupam consideráveis espaço-tempo-importância na vida dos indivíduos). Como segundo motivo o autor destaca que a cultura se tornou um "elemento chave" pelo qual organizamos nossa rotina de trabalho, as relações familiares, os vínculos afetivos e as práticas consumistas. Por isso a cultura não pode ser apenas "[...] estudada como uma estável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo" (HALL, 1997, p. 20).

A centralidade da cultura leva em conta que as lutas e as relações sociais são desenvolvidas não somente por meio de um pensamento sistematizado em uma pirâmide com valores e instituições hierarquizadas, onde a economia e a produção seriam supostamente capazes de explicar todos os fenômenos sociais em sua complexidade e multiplicidade. Sistemáticamente falando, é como se Hall (1997) propusesse a suavização e polimento das arestas da pirâmide marxista de maneira que a forma, antes oblíqua e angular, se tornasse arredondada. Sob essa configuração, as questões culturais são redirecionadas para uma "[...] posição mais central, ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais e da produção de bens, de riquezas e de serviços" (HALL, 1997, p. 23).

Dentre os muitos meios possíveis, o consumo pós-moderno é fomentado e potencializado principalmente pelos artefatos visuais. Como ressaltam Prestes (2013) e Sibília (2008), o uso e a valorização demasiados dos sistemas de representação, principalmente do acesso à *web*, favorecem que vida real e virtual sejam confundidas e, por isso, presenciamos a transformação de conceitos, cenas, vínculos e relações privadas em espetáculos públicos. Essa questão se intensifica quando voltamos nossos olhares para as crianças contemporâneas que - diferente dos/as jovens, adultos/as e idosos/as que tiveram que se adaptar ao contexto pós-moderno e à velocidade e quantidade de imagens que os sistemas de representação fazem circular - já nasceram num mundo com essas características. Não precisaram se adaptar à pós-modernidade. Nasceram pós-modernos/as. Quais predicativos são atribuídos às crianças pós-modernas? Em uma sociedade estruturada pelas visualidades, como meninas e meninos elegem seus/suas pares e preferências? Quais imagens compõem o todo momentâneo das infâncias pós-modernas?

Antes de seguirmos com a formulação do conceito de colecionadores/as de prazeres, é preciso explicar que ele não diz respeito a todas as crianças e infâncias existentes na pós-modernidade. Na atualidade, muitas crianças ainda são privadas de seus direitos e dos cuidados necessários até mesmo para sua sobrevivência, como proteção, educação, cuidados médicos, alimentação e abrigo. Por exemplo, conforme constatado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>24</sup>, no Relatório Situação Mundial da Infância (UNICEF, 2016), no mundo, as crianças representam 46% da população que, diariamente, vivem com menos de US\$ 1,90 - o que aponta para os altos índices de pobreza. Se as condições mundiais socioeconômicas forem semelhantes as dos últimos 15 anos, estima-se que em 2030, 167 milhões de crianças viverão em situação de extrema pobreza e que 70 milhões delas morrerão antes mesmo de completarem cinco anos de vida. O referido relatório também destaca que, em 2016, em nível mundial, há aproximadamente 150 milhões de crianças com menos de 14 anos envolvidas em trabalho infantil e 300 milhões vivendo em regiões de enchentes. No que diz respeito à educação escolar, o relatório aponta que, desde 2011 o número de crianças que não frequenta a escola vem aumentando e que, atualmente, cerca de 124 milhões de crianças não acessam e/ou não permanecem nas escolas.

Apesar desses dados, é considerável também o número de crianças que independente de raça, gênero e condições econômicas são convocadas, cada vez mais cedo, a participar das

---

<sup>24</sup> Conforme informações no site oficial, a UNICEF está em 190 países e territórios, mobilizando-se para a conquistar e assegurar os direitos de adolescentes e crianças. Atuante no Brasil desde 1950, a UNICEF, atualmente, está estruturada em torno de três plataformas: o Semiárido, a Amazônia Legal brasileira e os centros urbanos. Para saber mais, acesse: <<https://www.unicef.org/brazil/pt/overview.html>>

práticas de consumo desenfreado. Schor (2009) destaca que, antes mesmo do segundo ano de vida, muitas crianças reconhecem logotipos e solicitam produtos fazendo referências a marcas específicas. A autora identificou que, ainda antes de completarem o terceiro ano de vida, crianças manifestam acreditar que o fato de comprar marcas específicas pode torná-las mais inteligentes, fortes, legais e bonitas, conforme é anunciado nas propagandas. Quando iniciam a primeira série escolar, as crianças são capazes de reconhecer um conjunto de cerca de duzentas marcas<sup>25</sup> e ganham, anualmente, em torno de setenta brinquedos. Conhecer marcas, consumir produtos e transformar o próprio corpo em mercadoria são reflexos e respostas das crianças pós-modernas à exposição de imagens e à necessidade de reconhecimento e pertencimento social.

E é a esse grupo de sujeitos infantis, caracterizado por Schor (2009), que nos referimos como **Colecionadores/as de Prazeres**. O conceito que aqui formulamos faz referência aos sujeitos infantis pós-modernos, cujas brincadeiras, jogos e satisfações foram ressignificadas pelos artefatos visuais e pelas práticas de consumir e consumir-se. Para nós é inexequível especificar a nacionalidade, gênero, raça e até mesmo idade dos colecionadores/as de prazeres já que, mesmo alimentando desejos por objetos diferentes, são seduzidos por artefatos marcados pelo visual. Ainda que detenham diferenças entre si, os/as colecionadores/as de prazeres encontram nos artefatos interesses em comum, - que se manifestam nos produtos que consomem, nas maneiras como se apresentam, nos espaços que frequentam e nos vínculos que estabelecem. Dessa forma, é possível afirmar que ser colecionador/a de prazer é uma prática que ultrapassa as fronteiras de condições econômicas e reflete, inclusive, nas práticas e comportamentos de crianças e famílias pobres. Fundamentamos nossa consideração nos pensamentos de Momo (2015a, p. 102, *grifos nossos*) que afirma:

Em uma sociedade de consumo [...] todos devem ser considerados potenciais consumidores, e as lógicas do mercado devem atingir, inclusive, as crianças pobres. Por meio da mídia, a maioria das crianças, pelo menos as que vivem nos centros urbanos, tem sido atingidas. [...] Para fazer parte dessa cultura [a do consumo, as crianças] conseguem, *de forma criativa*, solucionar problemas relativos à falta de dinheiro (MOMO, 2015a, p.102, *grifo nosso*)

Construir com papel, cola e fita adesiva versões de brinquedos que estão na moda; compor pequenas sociedades juntando dinheiro para comprar e completar coleções de figurinhas; fazer uso de objetos, roupas e materiais escolares descartados por outras crianças; e exibir celulares, calculadoras e *mp4* quebrados, fingindo manuseá-los como se funcionassem são, conforme a autora, alguma das estratégias desenvolvidas pelas crianças para se sentirem

---

<sup>25</sup> Quantidade que é duplicada quando a criança tem em torno de 10 anos de idade (SCHOR, 2009).

pertencentes à sociedade do consumo e para serem reconhecidas como "legais" dentre os indivíduos escolares.

Cada foto tirada, cada vídeo gravado em uma situação que vá lhe atribuir *status* frente a outras crianças e adolescentes, assim como as ações planejadas para a produção de tais registros (como se maquiar, se admirar frente ao espelho, pentear os cabelos e, é lógico, editar e distorcer as imagens em programas específicos) são enxergados por nós como pequenas doses de satisfação; como "figurinhas-visuais" adquiridas em meio a um imenso álbum a ser preenchido. Por isso, nesse capítulo, referimo-nos às crianças pós-modernas como colecionadores/as de prazeres.

## **2.2 De que criança falamos? A necessidade de se pensar as infâncias pós-modernas**

Piões, bolas, brincadeiras de roda, bonecas de pano, pipas, cabelos trançados, cata-ventos, pirulitos, barquinhos de papel, bonés coloridos e vestidos com babados são algumas das múltiplas imagens as quais recorreremos involuntariamente em nosso imaginário quando somos convidados/as a pensar sobre as infâncias. Como representações, tais imagens atuam como uma língua franca (HALL, 2006), conforme discutimos, que traduzem as múltiplas crianças em um "modelo coringa", que é facilmente reconhecido.

Antes de discutirmos sobre o desenvolvimento das infâncias em condições pós-modernas faz-se necessário esclarecer que, sob o viés dos Estudos Culturais, a representação da criança relacionada à fragilidade, pureza, ingenuidade, docilidade e dependência data dos séculos XVII e XVIII, marcados pela revolução industrial, pela redução da mortalidade infantil e pelas melhorias nas condições sanitárias e escolares das sociedades ocidentais. Para Momo (2015b, p.88), a suposta "natureza" infantil associada à imaturidade e bondade incondicional foi construída a partir do desenvolvimento dos conhecimentos da Biologia e da Psicologia<sup>26</sup> que colaboraram "[...] para instituir a ideia de criança universal, a-histórica, ou seja, um ser único e igual em qualquer tempo e lugar". De acordo com a autora, pesquisas como as do historiador francês Philippe Ariès (1914-1984) contribuíram para problematizar essa visão "cristalizada" das infâncias, concebendo-a como uma necessidade da sociedade moderna.

Em análise de pinturas, esculturas, sepulcros, gravuras vitrais e demais imagens, Ariès (2012, p.28) demonstra como os sentimentos sobre a infância foram sendo construídos no

---

<sup>26</sup> Conforme Momo (2015b), os conhecimentos biológicos e psicológicos que balizaram a conceituação de infância moderna explicavam a criança a partir de seu organismo, fatores biológicos e desenvolvimento físico.

decorrer dos séculos em conformidades com as necessidades econômicas e sociais de cada comunidade. Desse modo, a "[...] descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia nos séculos XV e XVI". O autor examina que na representação artística, as crianças só tiveram distinção dos sujeitos adultos depois do século XII. Antes disso, meninos e meninas eram representados como indivíduos em miniatura, cujos corpos só se diferenciavam dos corpos adultos/as pelo tamanho<sup>27</sup>. As primeiras representações iconográficas que se aproximam daquilo a que o autor se refere como **Sentimento Moderno de Infância** tiveram destaque a partir do século XIII, como as figuras de anjos com aparência jovial<sup>28</sup>, as imagens da tenra infância do Menino Jesus e as representações de crianças nuas.

Para Ariès (2012, p. 21), a concepção de infância que se tinha até então era de uma "[...] fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança" e por isso, era inoportuno ou até desnecessário retratar a criança em uma pintura ou uma escultura. Inclusive, como ressalta o autor, até o século XV era comum não representar<sup>29</sup> crianças já falecidas - o que guarda relações com a crença de que se concebiam muitas crianças para se conservar apenas algumas poucas<sup>30</sup>.

A partir do século XVII as representações infantis tornaram-se recorrentes e habituais. Crianças acompanhadas por seus/suas familiares; grupos de crianças; crianças ocupando o centro da composição e até mesmo crianças sozinhas são algumas das cenas que integraram as temáticas artísticas da época<sup>31</sup>.

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de "paparicação". [...] De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, prazer que sentiam em "paparicá-las" (ARIÈS, 2012, p. 100-101).

Moreira (2008) evidencia que a concepção moderna e tradicional, denominada por Ariès de sentimento da infância concorreu para que as crianças fossem separadas do mundo dos adultos/as e protegidas dos riscos que o mundo poderia lhe proporcionar. Meninos e

---

<sup>27</sup> Inclusive, em alguns casos, os corpos infantis eram representados com musculatura e anatomia característicos do corpo adulto (ARIÈS, 2012).

<sup>28</sup> Ariès (2012) exemplifica as representações de anjos adolescentes mencionando as produções artísticas de Fra Angelico (1387 - 1455) e de Domenico Ghirlandaio (1449 - 1494).

<sup>29</sup> Conforme Ariès (2012), as crianças só são representadas nas efígies funerárias e sepulcros a partir do século XVI.

<sup>30</sup> No século XVIII esse pensamento foi reavaliado tendo em vista o desenvolvimento e divulgação de métodos contraceptivos que possibilitaram maior controle ao índice da natalidade (ARIÈS, 2012).

<sup>31</sup> Antoon Van Dych (1599 - 1641) e Peter Paul Rubens (1577- 1690) são exemplos de pintores do século XVII que retrataram crianças em suas produções artísticas.

meninas foram retiradas dos ambientes perigosos e hostis das fábricas e foram reposicionados em espaços educativos, como os escolares. Corroborando esse pensamento, Steinberg e Kincheloe (2001) destacam que o apogeu do sentimento da infância durou de 1850 a 1950 - período marcado pelo carinho e pelos cuidados com os quais os/as adultos/as se voltavam às crianças, visando o conforto, bem-estar e desenvolvimento destas.

Entender as infâncias como invenções ou construções social implica considerar que os modos de vivê-las e enxergá-las estão sujeitos a modificações, conforme se transformam a sociedade e os sujeitos que nela vivem. Logo, uma das leituras que podem ser feitas sobre o mundo contemporâneo é a de que, a busca pelo consumo e satisfação imediatos reverbera comportamentos, anseios e preferências de sujeitos adultos e também dos infante-juvenis, e que, como apontaremos a seguir, pode sinalizar a transição de uma fase sólida para uma fase líquida da modernidade.

### **2.2.1 A satisfação inatingível e o consumo desenfreado como dois das múltiplas formas da Modernidade Líquida**

O conceito de **Modernidade Líquida** cunhado por Bauman (2007a; p.7), faz menção à condição social em que as organizações "[...] não podem mais manter a sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido do que o tempo que leva para moldá-las". Assim como acontece com os líquidos quando derramados em uma superfície plana, conforme o autor, a sociedade contemporânea tem seus contornos ampliados e retraídos aleatória e descontroladamente. Não é possível prever os desenhos de seu perímetro, assim como não é possível conter suas sucessivas alterações.

Diferente da **Fase Sólida da Modernidade** em que os vínculos sociais e afetivos podiam ser considerados duradouros e estáveis e os planejamentos a longo prazo valorizados, a modernidade líquida é marcada pela transitoriedade e superficialidade dos vínculos, pelo rápido fluxo de informações, pela exacerbação do hedonismo e do individualismo e, sobretudo, pelo que aqui denominamos de **Satisfação Inatingível e Consumo Desenfreado**. Por isso, para nós, essas características atuam como duas das múltiplas formas que a modernidade líquida pode assumir.

Para se referir a esse constante estado de insatisfação, Bauman (2013a) faz analogia à imagem de um caçador que, diante da fome, não economiza ou controla seus alimentos e

muito menos planeja ações para que futuramente tenha regularizada sua fonte de alimentação - mas sim empenha-se em (re)iniciar a caça.

A caça é como uma droga: uma vez provada, transforma-se em hábito, necessidade interior e obsessão. A caçada de um coelho decerto se revelará uma decepção desagradável e aumentará o desejo de outro ensaio, pois a expectativa de uma caça exitosa será a experiência mais agradável (talvez a única?) de todo o evento. A caçada de um coelho põe fim a qualquer agitação, aumentando a expectativa. O único método para amenizar a frustração é planejar e iniciar imediatamente a próxima aventura (BAUMAN, 2013a, p. 30).

Com essa analogia, o autor demonstra que, equivalente ao que acontece com um caçador, os sujeitos líquido-modernos não se vêem saciados diante da aquisição de seu objeto de desejo. Assim como a caça, em condições líquido-modernas, a felicidade completa é uma meta inatingível, uma vez que as pessoas nunca estão totalmente satisfeitas com seus relacionamentos amorosos, com os seus corpos e com os bens que possuem, por exemplo. "Sempre há algo de novo a que não temos acesso, e parece que nunca atingimos a linha de chegada" (MOMO, 2008, p.5). Desejamos um parceiro/a **mais** romântico/a, um corpo **mais** forte, um aparelho de celular **mais** moderno, uma internet **mais** rápida, um carro **menos** popular, cabelos **menos** danificados pelo tempo, etc. Estamos sempre a desejar. Os termos mais e menos, demasiadamente utilizados nas frases e nos diálogos cotidianos, demarcam a obsessiva busca por ajustes (para mais ou para menos) e, conseqüentemente, pela satisfação inatingível.

Bauman (2007c, p.47, *tradução* nossa) supõe que, para os sujeitos líquido-modernos, conquistar a estabilidade e a permanência não seria um ideal, mas sim, um pesadelo. Louro (2016, p.13) se harmoniza com o autor quando argumenta que para a sociedade contemporânea "[...] o que importa é o andar e não o chegar. Não há um lugar de chegar, não há destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto". A partir do pensamento elaborado pelo autor e pela autora, examinamos que, no que tange às condições líquido-modernas, a felicidade não se materializa no momento da "chegada" ou da "captura da caça". Assim como o caçador não se dá por satisfeito quando captura o coelho, nós também - sujeitos líquido-modernos - não aquietamos os ânimos quando - finalmente - encontramos um/a parceiro/a romântico/a, quando adquirimos um novo aparelho de celular e um novo automóvel, quando recorremos a procedimentos cirúrgicos e/ou estéticos para "calibrar" nosso corpo às demandas da moda, ou quando aderimos a um serviço cuja velocidade da internet é melhor.

Essas considerações evidenciam que "[...] a não satisfação dos desejos é o que faz girar a máquina do recomeço, colocando-nos em um movimento de busca permanente", como destacam Schmidt e Petersen (2015, p. 119). Em uma sucessiva e infinita regulação, outros "mais" e "menos" irrompem para garantirem que nossa satisfação seja, de fato, inatingível. Para Bauman (2007b, p. 19, *tradução nossa*), o "[...] desejo não deseja a satisfação, deseja seguir desejando. A maior ameaça contra o desejo é uma satisfação completa, fixa, estável". Os pensamentos do autor demonstram que, mais do que a posse de produtos, os sujeitos líquido-modernos encontram prazer e felicidade no **Consumo Desenfreado**, o que reverbera dívidas constantes e acumulativas<sup>32</sup>.

Quanto a essa segunda forma possível à modernidade líquida – o consumo desenfreado – diz respeito ao conjunto de ações desempenhadas na tentativa de proporcionar doses frequentes e insaciáveis de prazer. Cada vez mais são recorrentes os traços daquilo a que Schor (2009) se refere como ciclo de vida "trabalhar-gastar", isto é, indivíduos intensificam cada vez mais as horas e atividades de trabalho para que possam ter mais acesso aos bens de consumo e também às doses temporárias de prazer. É como se tudo, inclusive uma jornada de trabalho exaustiva, fosse mobilizado pela possibilidade de ir às compras.

O consumo desenfreado não se limita às práticas de aquisição, troca e/ou descarte de objetos, mas também se expressa na transformação do corpo e das relações humanas em produtos e, principalmente, na espetacularização da própria imagem - como quando os perfis na *web* transformam momentos de intimidade em éxtimidade, como observa Sibília (2009). A autora desenvolve o conceito de **Éxtimidade** para salientar as maneiras com que, graças ao acesso à *web* e ao aparato tecnológico (tais como os microfones, *webcams* e *smartphones*) a intimidade vem sendo cada vez mais exposta, espetacularizada e exteriorizada em vitrines virtuais - daí a substituição do prefixo "in" (que indica "dentro") por "ex" (que indica fora).

Seja por meio da descartabilidade de produtos ou da autoexposição, a satisfação inatingível e o consumo desenfreado estão estritamente ligados. Os pensamentos de Bauman (2007a; 2007b; 2010; 2013a), assim como o conceito de éxtimidade elaborado por Sibília (2009), auxiliam-nos na constatação das modificações e deslocamentos de uma sociedade em fase sólida para outra fase, a líquida.

É preciso sublinhar que, paradoxalmente, a fase líquida da modernidade é cenário de uma sociedade cujas vivências são transformadas também em níveis otimistas. O aumento da

---

<sup>32</sup> A Grã-Bretanha, assim como outros países europeus, em 2008 chegou a apresentar dívidas superiores a quantia do Produto Interno Bruto (PIB). Isso indica que, na ocasião, os/as consumidores/as britânicos/as tinham dívidas superiores à renda que as fábricas, escritórios e fazendas produziam (BAUMAN, 2010).

expectativa de vida; a facilidade e rapidez para deslocar-se pelo espaço; a diminuição da dor física; as condições de acesso ao consumo; as interações favorecidas pelos meios de comunicação; a hibridização de diferenças identitárias; as possibilidades estéticas de modificar o próprio corpo; e os debates que atravessam temas que, em outros contextos, foram considerados tabus inquestionáveis são apenas alguns exemplos que sublinham os privilégios desfrutados pelos sujeitos líquido-modernos. Responder a essas condições, portanto, não é viver numa esfera de aspectos unicamente pessimistas e negativos como Bauman (2007a; 2007b; 2010; 2013a) parece supor em sua escrita, mas sim, como assinala Silva (2006), interagir num espaço-tempo paradoxo e ambíguo em que dádivas e tragédias coexistem.

Tendo a sociedade e suas relações se transformado a partir de relações fugazes e hedonistas, é de se imaginar que tais condições reverberam comportamentos, desejos e características também nas crianças. Fragilidade, ingenuidade, dependência e docilidade ainda são predicativos que "traduzem" o que é ser criança? A transformação da intimidade em éxtimidade também é recorrente nas ações infantis? A satisfação inatingível e o consumo desenfreado são traços também adotados pelos sujeitos infantis? Essas são algumas das perguntas que pretendemos responder (ainda que provisoriamente) no próximo tópico e delimitam o conceito de Colecionadores/as de Prazeres.

### **2.2.2 Colecionadores/as de Prazeres: os/as protagonistas dos espaços escolares e de todo os espaços que eles/as quiserem**

Diferente dos meninos e meninas de outras épocas, as crianças contemporâneas, chamadas por Momo e Costa (2010) e Steiberg e Kincheloe (2001) de pós-modernas, constroem e interagem com conhecimentos de modo multimídia. Conforme explicam, as **Infâncias Pós-modernas** são produzidas, formatadas e regularizadas a partir de premissas culturais alicerçadas no consumo e na produção de informações midiáticas. O conjunto de aparatos visuais que opera na construção das infâncias pós-modernas - tais como música, moda, o acesso à *web*, celulares, câmeras fotográficas, redes sociais e materiais escolares - incentiva também os/as adultos/as a investirem e promoverem a imagem das crianças, transformando momentos íntimos em espetáculos a serem compartilhados. Como destacam Steinberg e Kincheloe (2001, p. 13) "O 'gênio' da infância tradicional saiu da garrafa e não consegue mais voltar".

Cada vez mais precocemente, as crianças pós-modernas são iniciadas ao consumismo e encontram na aquisição e descarte de produtos o reconhecimento de sua popularidade. Em condições líquido-modernas, não é raro que, já no primeiro ano de idade de seus filhos e filhas, os/as familiares invistam em festas de aniversários luxuosas, substituindo as guloseimas infantis por doces refinados, refeições "*gourmetizadas*" e decorações que, até então, eram características apenas de eventos voltados para os/as adultos/as, como casamentos e formaturas. Para Momo (2008) na pós-modernidade, tudo, até o que antes era considerado íntimo, pode ser transformado em mercadoria. Conforme a autora, esse pensamento repercute transformações na concepção de infâncias, já que as crianças passam a ser enxergadas como cidadãs à medida em que são iniciadas às práticas de consumo. Para a autora,

Se no passado se aprendia a ser criança através da igreja, da família, da escola e de outras instituições modernas, na pós-modernidade o aprender a ser criança e a ideia que se tem da infância amplia-se para além dessas instituições. Cada vez mais as crianças aprendem o que é viver a infância por meio da mídia e do consumo (MOMO, 2008, p. 6).

Frente à pergunta "o que você quer ser quando crescer?", espera-se que as crianças expressem as projeções que têm quanto aos seus (possíveis) empregos. Professor/a, comerciante, atleta, médico/a, artista, costureiro/a, jornalista, veterinário/a e outras profissões poderiam configurar as respostas emitidas pelas crianças frente a esse questionamento. Ocorre que, sob condições pós-modernas atuais, conforme destaca Schor (2009), a ansiedade e curiosidade que as crianças ocidentais costumavam manifestar pelas suas possíveis profissões dividem espaço com um outro fator: o desejo de serem ricas. E nada de esperar até a vida adulta para que esse sonho se concretize. As crianças pós-modernas querem ser ricas e o querem para agora (SCHOR, 2009).

Assim, o consumo - prática que até meados do século XX era atribuída quase que exclusivamente aos/às adultos/as - na pós-modernidade tornou-se também eixo organizador das vivências infantis reverberando naquilo que Schmidt e Petersen (2015) denominam de **Infância Produto**<sup>33</sup>. Em entrevista com pais e mães de sujeitos infantis, as autoras constataram a preocupação e o sentimento de impotência que pairam sobre as famílias frente às mudanças e comportamentos consumistas que as crianças vêm apresentando. Como pode

---

<sup>33</sup> Insistentes e persuasivas, as crianças que caracterizam a infância produto são capazes de desestabilizar as ações dos/as adultos e modificar os hábitos e a vida das famílias. Para Schmidt e Petersen (2015) a infância produto pode ser subdividida em Infância Rebelde e Infância Descartável, caracterizadas, respectivamente, pela insatisfação e poder de decisão nos grupos familiares, e pela aquisição e descarte excessivos de brinquedos e outros produtos infantis.

ser evidenciado no depoimento de um dos pais entrevistados, os/as adultos/as parecem não saber como lidar com os desejos/exigências que caracterizam as crianças pós-modernas:

No mercado, eu tento fazer com que ele [o filho] fique na avó para não entrar no "corredor da morte"; às vezes, tu entras no corredor do supermercado e tu ficas! Ou, então, em qualquer outro mercado, tu trancas ali e diz: "Vamos, filho?", e a criança responde: "Não! Só mais um minutinho" (SCHMIDT E PETERSEN, 2015, p. 123).

Enxergar os corredores dos supermercados como "corredores da morte", como fez o pai em seu relato, pode ser explicado, em parte, pelo investimento publicitário que se tem feito às crianças, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Sobre isso, Schor (2009) argumenta que na década de 1920, vendiam-se produtos infantis com anúncios direcionadas principalmente para as mulheres, estabelecendo uma espécie de aliança entre as mães e os objetos/serviços vendidos. Por meio do *marketing* e da propaganda, buscavam-se convencer as mães de que determinados produtos/serviços eram essenciais para seus filhos e filhas. "Seu filho vai adorar!"; "Presenteie sua filha com jogos de determinada marca!"; "Como sua filha sempre sonhou!"; e outras frases recorriam aos pronomes possessivos "seus e suas" para incentivar especialmente as mães a adquirirem produtos para suas crianças.

Essa estratégia da indústria da propaganda é conhecida como **Modelo do Porteiro** (SCHOR, 2009), no sentido de que, assim como o/a porteiro/a propicia às pessoas o acesso a determinados espaços internos e exclusivos, as mães, oportunizavam aos/às vendedores/as acesso ao dinheiro adquirido pelos seus maridos - já que no início do século XX era comum que apenas os homens trabalhassem e administrassem o dinheiro da família. Na pós-modernidade, o modelo do porteiro ainda é eficaz, todavia substituíram o porteiro. A figura materna e preocupada da mãe fora trocada por um/a outro/a porteiro/a mais eficiente e insistente: a criança.

No presente, a parceria se dá entre as crianças e os marqueteiros, que implicitamente - e muitas vezes de modo explícito - aliam-se contra os pais. O "modelo do porteiro" tornou-se um remanescente arcaico de outra era, porém ainda hoje ele opera no marketing dirigido a crianças muito jovens e bebês. Os publicitários têm acesso direto às crianças porque elas assistem à televisão sem a presença dos pais (SCHOR, 2009, p. 11).

Marín-Díaz (2010) corrobora a reincidência do modelo do porteiro aplicado às crianças quando analisa que as corporações se utilizam da noção de inocência para fazer da criança um "alvo privilegiado" e incentivado ao consumo de brinquedos, *fast-foods*, roupas, calçados, filmes e desenhos animados que garantem a soberania e a perpetuação de determinadas empresas.

As crianças pós-modernas se sentem desconfortáveis com as visões românticas e passivas que seus/suas familiares projetam sobre elas, ao mesmo tempo que se interessam pela atmosfera "descolada" criada pela cultura da mídia em que os sujeitos infantis são apresentados como populares e divertidos. Concordamos com Kincheloe (2001b, p. 397) em que a "[...] cultura infantil do passado [...] foi produzida por crianças e propagada pelo contato criança-criança. Hoje, a cultura infantil pós-moderna é criada por adultos" e promovidas pela televisão, cinema, brinquedos, redes sociais e outros sistemas de representação que incentivam o consumo desenfreado e a satisfação inatingível.

Especialmente após a década de 1950, as experiências infantis passaram a ser mediadas cada vez menos pelos/as familiares e pelo contato com outras crianças e cada vez mais pela participação de grandes corporações, como a Mattel, Coca Cola e a Disney e com isso, como observam Christian-Smith e Erdman (2001, p. 211), as crianças passaram a ser "[...] colocadas como consumidoras das versões da infância fornecidas por adultos". O grande problema dessa relação é que, essas e outras empresas que contribuem para a construção e manutenção das infâncias pós-modernas estão menos preocupadas em potencializar o bem social e mais interessadas no ganho individual.

As conclusões de Kincheloe (2001a; 2001b), Marín-Díaz (2010), Momo (2008), Momo e Costa (2010), Schmidt e Petersen (2015), Schor (2009), Steinberg e Kincheloe (2001) contribuem para que analisemos que na pós-modernidade o modelo do porteiro adquire outras configurações. Criou-se uma (cor)responsabilidade de consumo entre crianças e empresas, onde as primeiras investem na insistência e na chantagem, e as segundas em produtos e propagandas. Tanto que, conforme indicam Kincheloe (2001a; 2001b) e Schor (2009), são cada vez mais recorrentes comerciais, desenhos e programas televisivos em que os/as adultos/as não são representados/as. Tais imagens e discursos promovem sentimentos de rebeldia e transgressão - característicos da juventude - ao mesmo tempo que disseminam uma espécie de "antiadultismo".

Em programas e comerciais televisivos, os/as pré-adolescentes, livre da supervisão dos/as adultos/as, parecem reinar em um mundo de gírias, *milk shakes*, músicas e paqueras. Quando são representados/as, pais, mães e professores/as ocupam papéis de vilões/ãs detestáveis e inimigos/as e, em casos mais extremos, são motivos de chacotas e piadas por seus comportamentos "desajustados" e por não compartilharem dos mesmos gostos e conhecimentos que os/as jovens.

Onde quer que nos encaixemos nesse debate é importante reconhecer a natureza associativa da mensagem: crianças e produtos estão alinhados em um mundo grandioso e alegre, enquanto professores, pais e adultos habitam um mundo de opressão, banal, monólogo, insípido e triste. A lição para as crianças é a de que os produtos, e não seus pais, são quem de fato estão ao seu lado (SCHOR, 2009, p.51).

Por essas características que permeiam as representações visuais, nas narrativas televisivas, por exemplo, é reforçada a compreensão de que os/as adultos/as "não sabem de nada!" - ou pelo menos, "não sabem de nada que possa interessar às crianças"<sup>34</sup>.

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo que os programas e demais artefatos visuais infantis têm investido na caracterização dos/as adultos/as como sujeitos desajustados e pouco interessantes, em contrapartida, as crianças têm sido representadas como diabólicas e assustadoras nos filmes de terror, cujo público principal é constituído por mulheres e homens adultos. Como analisa Kincheloe (2001a), crianças maldosas, desobedientes, inteligentes demais, autossuficientes e perversas têm sido causa do terror entre os/as adultos/as, sobretudo a partir da década de 1970, quando assumiram papéis de antagonistas em filmes como: *Colheita Maldita* (1984), *Halloween* (1978) e *O exorcista* (1973). Silva (2008) identifica que representações semelhantes também são feitas em desenhos animados quando posicionam os sujeitos infantis naquilo que a autora nomeia por "infância-monstro". Em análise de fotografias artísticas e revistas de moda, Cuadra Pedreño e Hernández (2017) e Redón e Hernández (2017), respectivamente, localizaram representações de uma "infância sinistra" e "infância travessa"- constituída por crianças sérias, violentas e intimidantes - que revelam sujeitos infantis que provocam medos nos/as adultos/as.

O modelo do porteiro, os investimentos feitos na publicidade infantil, o declínio da autoridade paterna e materna, as longas jornadas de trabalho e os vínculos frouxos e superficiais estabelecidos entre sujeitos da mesma família são alguns dos ingredientes para a produção de infâncias pós-modernas. Kincheloe (2001a) analisa que esses fatores contribuem para que, cada vez mais, as crianças passem menos tempo acompanhadas de seus pais, mães e responsáveis. Em referência aos filmes *Esqueceram de Mim* (1990) e *Esqueceram de mim 2: Perdido em Nova York* (1992), em que Kevin<sup>35</sup>, um menino de 8 anos, é esquecido no Natal por seus/suas familiares, o autor analisa que vivenciamos uma geração de crianças esquecidas em casa. Nos filmes supracitados, mesmo sem o auxílio e proteção de adultos/as, Kevin consegue se alimentar, cuidar da casa, hospedar-se em um hotel, usar o cartão de créditos, comunicar-se com a polícia e até mesmo prender dois bandidos.

---

<sup>34</sup> Como explicitado pela fala de Kevin, no filme *Esqueceram de mim* (1990): "Famílias são um saco!" (KINCHELOE, 2001a, p. 59).

<sup>35</sup> Personagem representada por Macaulay Culkin (1980 --).

Concordamos com o autor que, semelhante a Kevin, na vida real, crianças são diariamente abandonadas em frente aos computadores, televisores e *videogames* e outros sistemas de representação que lhes servem de companhia. O desenvolvimento e acesso a sistemas de representação têm provocado aberturas no "mundo secreto dos/as adultos/as" e, a partir disso, crianças podem acessar conteúdos que, em outros momentos, eram restritos à maioridade.

Na infância pós-moderna, estar sozinho em casa é uma realidade diária. As crianças sabem agora o que normalmente apenas os adultos sabiam: crianças pós-modernas são sexualmente esclarecidas e muitas vezes sexualmente experientes; elas entendem e algumas já tiveram experiência com drogas e álcool; e novos estudos mostram que muitas vezes elas experimentam as mesmas pressões que as mães solteiras que trabalham, como esforçar-se para administrar o estresse da escola, o trabalho em casa e a dinâmica interpessoal da família (KINCHELOE, 2001a, p.75).

Arriscamos repensar a metáfora estabelecida por Kincheloe (2001a) por considerarmos que na pós-modernidade as crianças não são simplesmente "esquecidas" em casa, como Kevin. Afirmamos isso, pois, esquecer implica não lembrar, deixar algo involuntariamente, sem a intenção de fazê-lo - e não é isso que parece ocorrer com as crianças e adultos/as pós-modernas. O ritmo de trabalho e de consumo da vida urbana ocasionou que meninos e meninas passassem a ser simplesmente "deixados/as" em casa (e não "esquecidos/as") uma vez que estar sozinho/a ou sem a supervisão de um/a adulto/a deixou de ser exceção e tornou-se uma ação corriqueira e, inclusive, aceitável em muitos lares pós-modernos.

Schor (2009) supõe que os pais e mães que passam menos tempo com suas crianças são, provavelmente, aqueles que mais gastam dinheiro com presentes. Denominado pela autora como **Dinheiro da culpa**, o valor gasto com brinquedos, livros, filmes, *fast foods*, celulares e outros presentes tenta substituir (ou pelo menos compensar) a ausência e o distanciamento que marcam as relações familiares pós-modernas. Nessa lógica, quanto mais caro for o presente, a festa e a viagem, maior é a intenção de amor dos pais e mães para com os filhos e filhas. Assim, as crianças pós-modernas podem influenciar e, em alguns casos, determinam, como, no que, quando e quanto se deve gastar<sup>36</sup>.

Ambivalência, efemeridade, descartabilidade, individualismo, visibilidade, superficialidade, instabilidade, provisoriedade fazem parte das vidas das crianças de hoje. São crianças que procuram de modo incansável se inscrever na cultura

---

<sup>36</sup> Schor (2009) aponta pesquisas elaboradas por uma agência publicitária de Nova York que indicam que as crianças influenciam em 80% das compras de livros e vídeos, 50% para produtos de beleza e saúde e que 30% das crianças entre 6 e 7 anos escolhem o que comprar para se alimentar. Além disso, a autora discute sobre uma pesquisa que estimam que 67% das compras de carros são influenciadas pelas crianças.

globalmente reconhecida e fazer parte de uma comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia do momento: que produzem seu corpo de forma a harmonizá-lo com o mundo das imagens e do espetáculo; que se caracterizam por constantes e ininterruptos movimentos de mutações. São crianças que buscam infatigavelmente a fruição e o prazer e, nessa busca borram fronteiras de classe, gênero e geração. São crianças que vão se tornando o que são, vivendo sob a condição pós-moderna (MOMO E COSTA, 2010, p. 969).

Ainda que provisório e não universal, o conjunto de predicativos que levantamos sobre as infâncias pós-modernas é estruturado pelas visualidades que permeiam o cotidiano, as práticas de consumo e os sistemas de representação. Para serem bem-sucedidas e aceitas nos grupos, as crianças são submetidas a intensas pressões e desgastes. Há investimento financeiro, temporal, físico e emocional para que meninos e meninas se adequem aos padrões cambiantes da moda, para que atualizem com frequência suas páginas nas redes sociais e para que ostentem publicamente imagens em lugares populares, consumindo músicas, alimentos e bebidas estimados pelos/as seus/suas colegas.

Esses sujeitos tornam-se colecionadores/as pela necessidade produzida culturalmente de lidarem com excessos e com excedentes e por colarem (ainda que temporariamente) sensações, mercadorias e desejos visuais às suas identidades. Assim como para um colecionador de figurinhas, uma única figurinha, sozinha, não proporciona o ápice da satisfação, para um/a colecionador/a de prazeres também é preciso adquirir sempre mais. Até porque, como acontece na configuração de alguns álbuns, uma única figurinha pode não completar a imagem que, como em um mosaico, precisa de um conjunto de (outras) figurinhas para ser identificada e preenchida.

Além disso, é relevante destacar para a explicitação desse conceito, que, para um/a colecionador/a de figurinhas, não é interessante acumular imagens repetidas - o que interessa mesmo é adquirir novas e novas... De maneira semelhante, os meninos e meninas pós-modernos - os/as colecionadores/as de prazeres - preocupam-se em não repetir suas roupas, os lanches que levam à escola, seus objetos e suas experiências e dedicam-se a consumir (e consumir-se) de maneiras inéditas. Por isso, seja em seu comportamento, em seu vocabulário e, sobretudo, em sua aparência, os/as colecionadores/as de prazeres se encontram em um infinito processo de renovação e transformação para que não passem despercebidos nos espaços (reais e virtuais) que frequentam.

Como colecionadores/as estão em contínuas ações de troca: trocam os celulares, trocam os cortes de cabelo, trocam as mochilas, os adesivos e os tamanhos das unhas, trocam os estilos musicais, as fotos nos perfis nas redes sociais e os amigos/as. É pertinente esclarecermos aqui que as trocas acontecem não porque os objetos estejam danificados. Não é

isso. Por serem repetidos e opacos em seus valores simbólicos e culturais, esses objetos já não servem mais - não, pelo menos, para o mesmo/a colecionador/a - e por isso, precisam ser trocados e substituídos.

Para Momo e Costa (2010), as crianças pós-modernas encontram-se em um estado constante de desejar, em que a incompletude é perpétua. Ao encontro do pensamento das autoras, inferimos que, para os/as colecionadores/as de prazeres, a incompletude é sempre perpetuada, haja vista que finalizar uma coleção é motivo suficiente para iniciar outra. Nesses casos, prontificam-se para o desenvolvimento de outros desejos e para a elaboração de outras estratégias para acumular prazeres.

Se nas redes sociais, nas ruas e em seus lares, junto à família, as crianças colecionadoras de prazeres apresentam comportamentos que caracterizam aspectos da pós-modernidade, é de se esperar que também nos espaços escolares os meninos e as meninas interajam de maneiras não convencionais, pelo menos quando comparado à concepção moderna de infância. Quando se organizam para ir à escola, as crianças pós-modernas não "deixam em casa" suas extravagâncias, conhecimentos, e interesses pelas imagens da cultura da mídia, e muito menos seus aparatos tecnológicos - ao contrário disso, carregam-nos verbalizados em suas falas e impressos nas bolsas, cadernos e estojos, por exemplo. Por isso, no próximo tópico, levantamos considerações acerca das maneiras como os/as colecionadores/as de prazeres relacionam-se nos espaços escolares.

### **2.2.3 Crianças, acendam as luzes e subam ao palco escolar**

Schmidt e Petersen (2015) argumentam que as crianças pós-modernas estão chegando às escolas já "alfabetizadas" pela pedagogia do consumo e pelos estímulos que recebem das imagens da cultura da mídia. Antes mesmo de reconhecerem os elementos primários da linguagem verbal e dos conteúdos escolares - tais como as letras e os números - os sujeitos infantis são motivados ao reconhecimento de logotipos, mascotes, *jingles*, personagens e produtos que caracterizam determinadas marcas e empresas. As autoras avaliam que, em suas recorrentes práticas de consumo, as crianças pós-modernas buscam,

[...] diferenciar-se cada vez mais umas das outras - através de seus Beyblades, dos seus cadernos estampados com as personagens do momento, das pastas carregadas de figurinhas de princesas; ao mesmo tempo em que se diferenciam, buscam identificar-se com grupos, aproximando-se de determinadas particularidades identitárias para obter um sentimento de pertença (SCHMIDT E PETERSEN, 2015, p. 122).

Decorrente do fato de ser um dos principais espaços físicos onde as crianças estabelecem e desenvolvem laços afetivos e sociais com outros sujeitos da mesma faixa etária, assim como ter (ou pelo menos desejar ter) um objeto semelhante ou "melhor" que o do/a colega, a instituição escolar suscita o desejo de pertencer a grupos. Nesse sentido, conforme Nunes e Martins (2012; 2017) a escola favorece o acesso ao conhecimento sobre produtos e conteúdos midiáticos, bem como a eleição das crianças mais "populares" e "famosas" por serem proprietárias ou conhecedoras desses artefatos. Em contato com estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, a autora e o autor observaram como personagens, músicas e vocabulários de uma determinada novela televisiva estavam presentes nos materiais, roupas e comportamentos das crianças. Constataram ainda que os nomes de várias crianças foram substituídos pelos nomes dos/as personagens, como se, com isso, assumissem novas identidades. Afirmaram que, nos espaços escolares, é comum nos depararmos com crianças "[...] 'armadas' com seus aparatos, fazendo com que imagens e artefatos da mídia televisiva [...]" invadam também as salas de aula, seja explicitamente - como nos estojos e mochilas - ou de maneiras veladas - como em álbuns de figurinha escondidos nas mochilas ou em camisetas usadas por baixo do uniforme (NUNES E MARTINS, 2017, p. 18). Isto significa levar (escondido ou não) para a escola aquilo que, por meio das representações divulgadas pela cultura da mídia, consideram ser valioso e não mais o que familiares e educadores/as consideram o mais adequado para sua faixa etária.

Os itens que as crianças levam para as escolas não são apenas a mochila, o caderno e a toalha de rosto. O caderno não é apenas um caderno, é também a possibilidade de ter o Homem-Aranha da sua capa presente na sala de aula e produzindo sentidos. A mochila (rosa, com a imagem da Barbie) serve, também, como um item para combinar com a calça, o relógio, o estojo e a régua, de forma que a criança possa ser vista, apreciada, no mundo das *visibilidades* (MOMO, 2008, p. 9, *grifo da autora*).

Durante o recreio, mostrar-se no pátio da escola carregando uma embalagem do Mc Donald's e uma latinha de refrigerante da Coca-Cola, por exemplo, acarreta olhares de aprovação e de reverência diferentes daqueles lançados para uma criança - um/a outro/a colecionador/a de prazeres - cujo lanche é constituído por uma maçã ou um sanduíche caseiro. Reproduzir bordões de personagens televisivos/as, colorir as unhas e os cabelos; customizar o uniforme, fotografar cenas cotidianas e compartilhá-las nas redes sociais e engenhar tatuagens provisórias ou permanentes são algumas das estratégias que o sujeito infantil que coleciona prazeres desenvolveu para modificar constantemente sua identidade cultural e para evitar alguns de seus maiores sofrimentos – ser esquecido ou, pior ainda, viver no anonimato. É também por meio das visualidades que as crianças pós-modernas selecionam seus/suas pares,

excluindo aqueles/as que não cobiçam e que não se ocupam dos padrões compartilhados e valorizados popularmente.

Em análise aos comportamentos e aos valores formulados pelas crianças pós-modernas nas salas de aulas, banheiros, pátios, corredores e demais espaços escolares, Momo e Costa (2010, p.12) formulam o conceito de **Palco escolar**. Para as autoras, ainda que involuntariamente, as crianças pós-modernas têm se apropriado da escola como um palco, como uma ampla passarela, onde podem exibir suas aquisições e conquistas - sejam elas materiais ou simbólicas. Sendo assim, semelhante à analogia estabelecida por Bujes (2005), a qual compara as crianças a "*outdoors ambulantes*", podemos analisar que as mochilas, os uniformes, os cadernos e os lanches que os/as colecionadores/as de prazeres levam à escola atuam como vitrines, haja vista que expõem (e mais do que isso, exibem) aspectos visuais e identitários buscando reconhecimento e diferenciação. Na pós-modernidade, nos espaços públicos e privados,

Tudo pode ser e é transformado em suporte publicitário. Os produtos industriais, as pessoas, tudo foi coberto de publicidade, cada saco de supermercado, cada camiseta, cada casaco ou blusa tornou-se uma publicidade que fazemos sem perceber. Os jovens são suportes publicitários vivos, os carros suportes publicitários em movimento. Ambos são gratuitos (MEDEIROS, 2005, p. 77).

Como analisam as autoras supracitadas, o valor dado para o consumo de visualidades contribuiu para que anúncios publicitários ultrapassassem as imagens e suportes convencionais - como páginas das revistas e as telas televisivas - e interferissem também no corpo infante-juvenil. Nessa linha de raciocínio o espaço escolar, tal como um *shopping center*, pode ser visto como lugar propício ao consumo. Também são comuns as buscas dos/as estudantes por imitar aqueles/as que ostentam objetos cobiçados e cujo visual é coerente com as tendências da moda. Com isso, meninos e meninas demonstram acreditar que o consumo de produtos específicos lhes garante qualidades e valores - como se o fato de adquirirem tênis ou roupas de determinada marca, por exemplo, assegurasse-lhes fama e popularidade.

As crianças que são visíveis, valorizadas, credenciadas em seu universo são aquelas que conseguem portar determinados artefatos, cujos significados repercutem em escala global, com vigência temporária no panorama constantemente renovado da cultura do consumo. [...] Observamos que mesmo uma criança que não tem saneamento básico em casa é capaz de saber detalhes sobre o uso e o funcionamento de *notebooks*, celulares e *iPods* tanto quanto adultos ou quanto crianças de condições econômicas privilegiadas (MOMO E COSTA, 2010, p. 976).

Diante desse contexto em que se apresentam os/as colecionadores/as de prazeres, acompanhando os pensamentos formulados por Kincheloe (2001a); Schor (2009); Momo

(2008); Momo e Costa (2010) e Nunes e Martins (2012; 2017) consideramos ser urgente as reformulações nas práticas escolares atuais, bem como na formação de docentes que parecem não corresponder aos anseios das crianças que aqui denominamos de colecionadores/as de prazeres.

Quando os professores e a cultura escolar tratam tais crianças como se elas não soubessem nada do mundo adulto, as crianças consideram a escola irremediavelmente arcaica, fora de sintonia com o tempo. É por isso que a cultura infantil subversiva pós-moderna sempre vê a escola com um sorriso e uma piscadela - *quão curiosa a escola pode parecer para nossas crianças pós-modernas* (KINCHELOE, 2001a, p. 77-78, *grifo nosso*).

Em meio à combinação de informação, diversão e entretenimento que as crianças colecionadores/as de prazeres encontram nas imagens dinâmicas e interativas dos sistemas de representação pós-modernos, as propostas pedagógicas tradicionais soam como antiquadas e desinteressantes. Isso porque, conforme Kincheloe (2001a), ao invés de incentivar aspectos inventivos das infâncias pós-modernas, as instituições escolares continuam negando o interesse que as crianças têm pela pesquisa e criação, manifestados nas atividades cotidianas não-escolares. Além disso, a sociedade líquido-moderna vem produzindo outras maneiras de ser criança que não correspondem exatamente às representações de infâncias da modernidade sólida e ainda disseminadas nos cursos de formação de professores/as.

*Quão curiosa a escola pode parecer para nossas crianças pós-modernas?* Quando transformada em pergunta, a afirmação de Kincheloe (2001a) convida-nos a refletir sobre os descompassos existentes entre as infâncias pós-modernas constituídas pelos colecionadores/as de prazeres e as práticas escolares tradicionais e cursos de formação de professores/as que colam às crianças sentimentos idílicos como ingenuidade, passividade e dependência.

Nascidos e criados entre as mídias interativas como os cinemas 3D, jogos eletrônicos, celulares com acesso à *web*, crianças e adolescentes - alunos/as nas etapas da educação básica e do ensino superior- vivenciam e experimentam o conhecimento, a informação, o espetáculo e as relações se constituindo de modos diferentes. O rigor, o funcionamento analógico de instrumentos como quadro de giz, os regulamentos, os boletins, horários, carteiras alinhadas, uniformes, provas e avaliações, compõem um cenário desinteressante para os/as educandos/as porque estão acostumados com o fluxo ininterrupto de informações descartáveis (TAKARA E TERUYA, 2015, p. 9).

Hernández (2007) corrobora as distâncias e conflitos que permeiam a escola, chamando a atenção para dados que destacam o abandono e o desinteresse pela educação escolar, não só na Espanha, mas também em outros países, como o Brasil<sup>37</sup>. Inclusive, como

---

<sup>37</sup> 25% e 26% são os números que marcam a taxa de abandono no Ensino Médio na Espanha e no Brasil, respectivamente (HERNÁNDEZ, 2007).

evidencia o autor, também os/as estudantes da Coreia e da Finlândia, países em ascensão econômica, têm demonstrado insatisfação e aborrecimento frente à escola que, por sua vez, parece entediá-los/as, por não (cor)responder aos seus anseios e inquietações.

Para nós, o contato intenso e repetitivo com os artefatos visuais (e com as informações e valores que fazem circular) estimula os desejos de modificação do corpo, a sobreposição e coexistência de identidades, a satisfação inatingível, o consumo desenfreado e o desinteresse pela educação escolar - elementos que compuseram nosso debate sobre identidade cultural, sistemas de representação, modernidade líquida, infâncias e visualidades. Avaliamos que, juntos, em diferentes intensidades, esses e outros predicativos configuram o que é ser criança na pós-modernidade.

Ainda que não tenhamos respostas que indiquem meios de transformar a escola em um processo de aprendizagem apaixonante, como propõe Hernández (2007), arriscamos apostas na inserção do estudo de artefatos visuais nas instituições escolares. Com isso, não estamos querendo dizer que o estudo de artefatos visuais, por si só, possa garantir resultados que transformem a educação escolar; mas sim que, como artefato munido de significados, valores e conhecimentos que indicam como as crianças pós-modernas enxergam e são enxergadas pelo mundo, os exercícios de investigação visual crítica e inventivas podem explorar as habilidades dos/as colecionadores/as de prazeres, tais como a curiosidade, o exibicionismo, a dinamicidade, a necessidade de transgredir e o interesse pela tecnologia.

Tendo identificado a visualidade como eixo a partir do qual os/as colecionadores/as de prazeres organizam suas ações e relações, pensamos na investigação visual crítica e inventiva como uma das engrenagens capazes de fazer a máquina escolar se movimentar. Por isso, no próximo capítulo, alicerçamo-nos nos Estudos da Cultura Visual para investir na investigação visual crítica e inventiva como estratégia metodológica que pode favorecer que os/as estudantes reflitam sobre aspectos de sua subjetividade, do seu cotidiano e das maneiras como são (ou não são) representados/as visualmente.



# 3 | ENSINANDO A OLHAR:

OS ESTUDOS DA CULTURA VISUAL E OUTRAS PROVOCAÇÕES

*"Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!"*  
(A Função da arte/1, Eduardo Galeano)

Os versos elaborados pelo escritor uruguaio Eduardo Galeano (1940-2015) motivam-nos a tomar o olhar como uma construção sócio-cultural que necessita de mediação para ser

ensinada e aprendida. Ao solicitar ao seu pai que o ajude a olhar o mar, Diego - personagem do texto *A Função da arte/I* (GALEANO, 2016, p.15) - demonstra que a ação de ver não é composta e dependente apenas da anatomia e fisiologia da visão. Logo, ver e enxergar não são ações concebidas apenas pela constituição biológica. Além do conjunto sensorial do aparelho visual - constituído pela pupila, íris, córnea, cristalino e demais componentes - outros fatores, dentre eles os educativos e os culturais, interferem nas maneiras como percebemos ou não as imagens ao nosso redor. Por que Diego precisava de ajuda para olhar o mar? O que o impedia de olhá-lo sozinho? O que busca em seu pai?

Frente a algo complexo e nunca antes visto como o mar para Diego no texto de Galeano (2016), é de se esperar que uma criança não saiba para onde e nem como olhar, e que necessite da orientação e mediação de um/a adulto/a cuja sensibilidade e crítica visual, por hipótese, são aguçadas. O que o mar me lembra? Quais sentimentos ele me proporciona? Quais predicativos posso lhe atribuir? Quando e onde ele termina? Que cores ele tem? Que pessoas conhecem o mar? Como elas se relacionam com ele? E quem não visita ao mar, não o faz por quê? Se não somos ensinados a desenvolver a sensibilidade para olhar e perceber as imagens, não nos atentamos - espontaneamente - aos fundamentos, simbologias e discursos promovidos pelas e nas visualidades, e problematizações e questionamentos visuais como estes elaborados anteriormente por nós não farão muito sentido.

A sensibilidade visual permite encontrar "[...] beleza naquilo que não é percebido todos os dias, posto que não vemos exatamente porque, de tanto ver, acabamos por não lhe prestar atenção, tornando surpreendente o mundo habitual e cotidiano" (LOPES E RODRIGUES, 2005, p. 219). Além do mar, quais e quantas são as imagens que passam despercebidas aos nossos olhos e à nossa crítica visual? Pensando em ensinar a olhar, pesquisadores/as e professores/as de Arte têm se movimentado para a criação e experimentação de estratégias de **Leitura de Imagens** - termo que passou a ser adotado principalmente na segunda metade do século XX, com o desenvolvimento tecnológico e com a expansão dos sistemas de representação.

Em território brasileiro, o exercício de leitura de imagens passou a ser conhecido na década de 1970, principalmente, através dos estudos de Ana Mae Barbosa (1936--), pioneira na pesquisa e investigação artístico-educativas. Inspirada em movimentos ingleses, estadunidenses e mexicanos<sup>38</sup>, Barbosa (1998; 2005; 2010a; 2010b) criou princípios teórico-metodológicos para o ensino de Arte em nosso país - onde, até então, predominava a prática

---

<sup>38</sup> Aqui, referimo-nos ao *Basic Design Movement*, ao *Disciplined-Based-Art Education*, e às *Escuelas al Aire Libre*, respectivamente.

de *atelier*<sup>39</sup> e a associação do/a professor/a de Arte a um/a "fazedor/a" de coisas<sup>40</sup>. A prática de leitura de imagens é também um dos três eixos metodológicos que integram a **Abordagem Triangular**<sup>41</sup> - sistematização didática criada pela autora e praticada inicialmente no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) entre 1987 e 1993.

O entusiasmo com que a proposta [triangular de Ana Mae Barbosa] foi recebida por muitos docentes, que fizeram dessas ideias seu método de trabalho e, por que não dizê-lo, a grande urgência que naqueles momentos havia de se levar novas práticas às aulas puderam estar por trás da aceitação coletiva da denominação "Metodologia Triangular", com a qual muitas vezes se nomeia ainda hoje a sua proposta (AGUIRRE, 2010, p. xvii).

A partir de 1989, a abordagem triangular foi experimentada com as crianças das escolas municipais de São Paulo, visando respeitar o desenvolvimento, necessidades e interesses, orientando-as conforme os três eixos metodológicos: o **Fazer Artístico**, a **Contextualização** e a **Leitura**. O fazer artístico refere-se às atividades de produção e de exploração de recursos e técnicas expressivas, tais como o desenho, *performance*, pintura, jogos teatrais, instalação e colagem. Para isso, pode-se adotar como referência uma obra<sup>42</sup>, um/a artista, movimento, período ou tema da História da Arte; o contextualizar envolve movimentos de pesquisa para conhecer e analisar os contextos (históricos, afetivos, estéticos, políticos, etc.) de criação da produção artística investigada; e a leitura, por sua vez, significa perceber e interpretar os aspectos da composição. Desses três encaminhamentos, interessamos, especialmente, a leitura de imagens, pois se relaciona diretamente com as maneiras como olhamos e somos olhados pelos artefatos visuais.

Conforme explica Barbosa (1998, p. 39), o conjunto de leituras de imagem desenvolvidas no MAC-USP e nas escolas de São Paulo baseou-se em metodologias de "[...] princípios estéticos ou semióticos, ou gestálticos ou iconográficos" que tendem a dar ênfase aos elementos formais básicos da comunicação visual. Contudo, como esclarece a autora, a abordagem triangular oferece autonomia aos professores e professoras para que escolham outras perspectivas de análise de imagem e, inclusive, para que criem suas próprias. Afirma que a "[...] metodologia de análise [de imagem] deve ser de escolha do professor e do fruidor,

---

<sup>39</sup> As práticas de *atelier* são aquelas voltadas para o fazer e técnicas artísticas, pouco ou nada relacionadas à contextualização, à História da Arte e à leitura visual.

<sup>40</sup> Por esse termo, a autora faz referência às concepções que enxergam os professores e professoras de Arte como profissionais responsáveis por promover a decoração dos espaços escolares, confecção de "lembrancinhas" e outros objetos artesanais.

<sup>41</sup> Ao longo do tempo a abordagem triangular foi (re)conhecida também como metodologia triangular e proposta triangular. Nessa tese, usamos a expressão abordagem triangular, designação que, segundo Barbosa (2010b) é mais adequada às suas intenções.

<sup>42</sup> Aqui, é importante esclarecer que usar uma obra como referência não implica, necessariamente, copiá-la ou reproduzi-la. Pode, a partir dela, desenvolver outras temáticas, efeitos, questionamentos e, inclusive, críticas.

o importante é que as obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la” (BARBOSA, 1998, p. 39). Ainda que a flexibilidade e abertura que a abordagem triangular proporcione sejam positivas - uma vez que os/as docentes não precisariam fazer uso dos fundamentos que Barbosa (1998) utilizou na exemplificação da leitura de imagens - os professores e professoras brasileiros acabaram por adotar e reproduzir em suas intervenções educativas, fundamentos semelhantes àqueles utilizados pela autora e pelo MAC-USP (FRANZ, 2005; SARDELICH, 2006).

Esses exercícios de leitura de imagens que dão ênfase à composição gráfico-visual e que tomam os elementos plásticos como categoria de análise são expressões da **Abordagem Formalista**, iniciadas pelas pesquisas de Arnheim (1989) e Dondis (1997). Para essa abordagem, ler imagens implica observá-las e conhecê-las, decodificando seus aspectos plásticos e os componentes da linguagem visual. No Brasil, essa tendência ficou conhecida a partir dos estudos realizados por Santaella (2012), autora que propõe o desenvolvimento da alfabetização visual por meio de exercícios de análise dos componentes da linguagem visual. Para a autora, ponto, linha, contorno, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala e movimento - componentes destacados inicialmente por Dondis (1997)<sup>43</sup> - atuam como matéria-prima da informação visual e são capazes de “[...] *determinar* a força e a coerência da composição” (SANTAELLA, 2012, p. 34, *grifo nosso*). Conforme a autora, a alfabetização visual envolve,

[...] aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, *sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela*. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens *se apresentam*, como indicam o que *querem indicar*, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p.13, *grifo nosso*).

Os grifos feitos por nós destacam termos, frases e verbos que indicam que a abordagem formalista parece atribuir mais autonomia às imagens lidas do que aos indivíduos que as lêem. Parecem indicar que as interpretações visuais são mais delimitadas pelas próprias imagens ou por quem as criou do que significadas por aqueles e aquelas que com ela interagem. Em comum, Franz (2005), Charréu (2001) e Sardelich (2006) reconhecem as contribuições da tendência formalista, todavia, criticam-na demonstrando suas limitações e fragilidades no que tange à proposição de interpretações visuais críticas.

---

<sup>43</sup> Para Dondis (1997, p. 51) esse conjunto de dez elementos constitui “[...] a substância básica daquilo que vemos [...] são a matéria-prima de toda a informação visual em termos de opções e combinações seletivas”.

Em análise das leituras que estudantes<sup>44</sup> e profissionais do ensino de Arte fizeram da pintura *Primeira Missa no Brasil* (1860), de Victor Meirelles de Lima (1832-1903), por exemplo, Franz (2005, p. 169) evidenciou que, em meio aos diferentes níveis de complexidade e âmbitos de compreensão que integravam as respostas, um fator foi predominante: a maior parte dos e das entrevistadas, em suas leituras, "[...] demonstrou desconsideração pelo contexto de produção da obra, o que pode ser consequência, entre outras coisas, das habituais abordagens formais, esteticistas, nos estudos com obras de arte em meios de ensino".

Charréu (2011) denuncia que os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem formalista têm se manifestado no ensino de Arte, dentre outras atividades, na organização de painéis estético-decorativos, cujas formas, cores e repetições acabam por "preencher" o espaço físico da escola e produzir um impacto visual que satisfaz docentes e gestores/as. O autor chama atenção para os contextos contemporâneos de intensa produção, circulação e manipulação visual e a partir dos quais se torna no mínimo inapropriado reduzir o ensino de Arte unicamente a um viés formalista.

Conteúdos como "Comunicação", "Espaço", "Estrutura", "Forma" e "Luz-cor" são os elementos-chave de uma intencionalidade educativa que tinha como finalidade o exercício de uma habilidade formal, numa crença semiótica, hoje com pouco sentido, segundo a qual a arte não seria mais do que exclusivamente uma forma de linguagem, mediadora de coisas externas ao indivíduo, que a tinha que entesourar (musealizar) sempre que alguma obra atingisse um grau de perfeccionismo validado pela História, Teoria e Crítica "tradicionais" da Arte (CHARRÉU, 2011, p.118).

Explorar as diferentes estratégias e critérios de leitura de imagens para além daqueles valorizados pela abordagem formalista é também uma preocupação de Sardelich (2006, p.457) que argumenta que ler uma imagem, "[...] é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente" já que, como artefato produzido, faz circular discursos específicos. Como alternativa às análises e leituras da abordagem formalista, a autora sugere outras maneiras de se relacionar com as imagens de modo a questionar os discursos que elas evidenciam e os modos como os indivíduos as significam. Sugere aos/às docentes que problematizem,

[...] as representações sociais de menina, menino, mulher, homem, família, criança, adolescente, adulto, velho, pobre, rico, preto, branco, professor/a, estudante, escola, entre tantas outras possíveis, nas imagens dos livros didáticos, dos cadernos, nas

---

<sup>44</sup> Um grupo de 34 pessoas foi constituído por alunos/as e professores/as do Centro de Artes da Universidade de Santa Catarina (UDESC), estudantes da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, profissionais do Museu Victor Meirelles e do Museu Nacional de Belas Artes, em Florianópolis e Rio de Janeiro, respectivamente (FRANZ, 2005)

revistas, dos *outdoors*, dos videogames, da televisão, dos cartões postais, dos brinquedos, das obras de arte etc. (SARDELICH, 2006, p. 468).

Mesmo levando em conta os avanços conquistados pela abordagem triangular<sup>45</sup> e pela abordagem formalista no que diz respeito à leitura de imagem e ao desenvolvimento de metodologias para o ensino de Arte, compartilhamos do ponto de vista do autor e das autoras de que é necessário repensar a prática de leitura de imagens, principalmente, se levarmos em conta as condições pós-modernas nas quais as crianças, jovens e a própria escola estão inseridos.

Reconhecemos que durante a leitura de imagem é preciso perceber os elementos formais e a maneira como uma composição visual é esteticamente organizada. Todavia, isso não é o suficiente. Assim como Ott (2011) - autor que sugere procedimentos específicos para leitura de imagens - consideramos que a percepção e análise dos elementos formais não fundam uma análise de imagem; ao contrário disso, são pontos de partida para uma investigação visual crítica e inventiva, e precisam ser acrescidos de outras estratégias perceptivas.

De modo semelhante, Parsons (1992; 2011) defende que existem outros níveis de compreensão e de leitura de imagens mais complexos do que aqueles que se limitam a investigar as imagens somente a partir de seus elementos formais. O autor se dedicou a entrevistar um grupo de pessoas ao longo de 10 anos e, nesse período, registrou as maneiras como elas liam diferentes pinturas<sup>46</sup>. Em análise das respostas dadas pelos/as entrevistados/as, o autor organizou cinco Estágios de Desenvolvimento Estético, equivalentes a cinco níveis - do mais simples para o mais elaborado - que evidenciam os modos como os sujeitos compreendem a pintura. Preferência, Beleza e Realismo, Expressividade, Estilo e Forma, e Autonomia, correspondem, respectivamente, ao primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto estágios de desenvolvimento estético identificado pelo autor e vão "[...] da dependência à autonomia" (PARSONS, 1992, p.38).

Abaixo, seguem algumas frases registradas pelo autor durante a entrevista de indivíduos que manifestavam a compreensão estética característica do quarto estágio, denominado Estilo e Forma:

---

<sup>45</sup> Até porque, como aponta Aguirre (2010, p. xviii), Ana Mae Barbosa tem se mostrado aberta à articulação e ao diálogo. "Além de introduzir a sistematização educativa ou a consideração das artes como oportunidade para o aprendizado [...]", a proposta triangular contribuiu para o desenvolvimento de uma educação artística libertadora.

<sup>46</sup> *Cabeça de Homem* (1922) de Paul Klee (1879-1940), *Ao mundo veio uma alma chamada Ida* (1930) de Ivan Albright (1897-1983) e *Guernica* (1936) de Pablo Picasso (1881-1973), são algumas das pinturas selecionadas pelo autor para a leitura de imagens.

- O modo como o artista aplicou aqui a tinta, de forma a deixar transparecer a cor do fundo - é realmente magnífico!
- Veja só a tristeza que há na tensão das linhas, na forma como ela puxa o lenço!
- Repare na maneira como a luz incide na toalha; as cores são extremamente variadas, mas apesar disso o efeito de conjunto é branco, e a superfície da mesa não deixa de parecer plana e lisa.
- Aquele rosto revela um sentido de humor subtil. A perspectiva é basicamente frontal, mas os olhos estão representados à maneira cubista (PARSONS, 1992, p. 41).

Para essa discussão, interessa-nos em especial Estilo e Forma, pois, nele, como pode ser percebido nas frases citadas, os indivíduos atentam-se, sobretudo, às maneiras como as formas e as estruturas visuais são exploradas como meio de expressão ou, como argumenta Parsons (2011, p.187) "[...] para a maneira como os quadros são pintados". Dão ênfase à percepção de seus elementos formais e seus aspectos evidentes, como cor, transparência, linhas, luz, plano e perspectiva - todos mencionados ao longo da citação. Além disso, durante a leitura de imagens, é recorrente que os indivíduos no estágio Estilo e Forma se reportem aos conhecimentos da História da Arte, como artistas, estilos, movimentos e períodos específicos - como na frase em que o sujeito faz referência ao movimento cubista.

Ainda que as análises visuais com essas características sejam significativas e que o estágio Estilo e Forma configure um dos últimos no nível de complexidade identificado por Parsons (1992; 2011), é preciso considerar que limitar a leitura de imagens à ênfase nos elementos formais não satisfaz nossas aspirações e nem mesmo as do próprio autor que atribui ao quinto estágio, a Autonomia, o mérito de "o mais completo".

Eu considero que estas qualidades estéticas [que caracterizam o estágio Estilo e Forma] transmitem uma espécie de significado, uma espécie que é muito importante, mas que é apenas um subconjunto dos significados que a arte pode expressar - isto é, os significados que dependem apenas das marcas na página ou na tela e não do contexto social ou das conexões verbais. Em resumo, os significados em arte incluem as qualidades estéticas, mas são mais gerais do que essas mesmas qualidades (PARSONS, 2011, p. 176).

No estágio Autonomia, conforme o autor, os sujeitos, além de aludirem aos aspectos aparentes (como os elementos formais) e aos coletivos, (como os estilos e movimentos da História da Arte), são capazes de ressignificar os artefatos visuais, conforme suas vivências em contextos pessoais e sociais.

Assim, encontramos nos pensamentos de Franz (2005); Charréu (2001); Sardelich (2006); Ott (2011) e Parsons (1992; 2011) contribuições que reforçam a necessidade de ler imagens para além de seus aspectos formais e estéticos. Assim, consideramos que para ensinar a olhar são necessárias orientações e estratégias pedagógicas mais abrangentes do que

aquelas manifestadas pela abordagem formalista e pelo estágio Estilo e Forma. É preciso considerar que, além dos aspectos formais e estéticos uma imagem é constituída por representações e discursos que insistem em (re)posicionar indivíduos em situações assimétricas entre si.

As considerações anteriores sugerem, portanto, que decodificar imagens e extrair de seus elementos formais significados anteriormente estabelecidos por outros indivíduos são ações que limitam as formas de se relacionar com os artefatos visuais e valorizam movimentos restritos, como a contemplação, a observação e a descrição. Com base nisso, a proposta de investigação visual crítica e inventiva que aqui elaboramos enxerga os sujeitos menos como leitores e decodificadores e mais como construtores ou intérpretes visuais, como sugerem os autores e autoras citados.

A expressão **Intérpretes Visuais** (HERNÁNDEZ, 2000; 2007) se refere a condição e atividade dos sujeitos que se relacionam com as imagens. O termo abarca tanto a ação analítica de profissionais - tais como professores/as e pesquisadores/as - como a de estudantes e outros sujeitos curiosos que se sentem provocados visualmente. O substantivo "intérprete" destaca que as aproximações estabelecidas com os artefatos visuais não são meramente passivas, mas sim interativas, transitórias, mútuas e dinâmicas. Nesse exercício de problematização do olhar, propomos mudar o foco ou ao menos desestabilizar as maneiras como as práticas de ensino de Arte vigentes vêm ensinando a ler imagens. Como Hernández (2007), buscamos transformar a,

[...] tradição do olhar ocidental sobre a arte e as imagens [que] se constituiu em direção ao objeto (considerado como texto a ser decifrado) ou ao sujeito (a partir de sua concepção de autor-criador individual) que a produz. Nesse marco, o foco do olhar se dirige para o que é visto com a vontade de possuí-lo (HERNÁNDEZ, 2011, p.35)

Avaliamos que, em condições pós-modernas nas quais colecionadores/as de prazeres negociam significados com visualidades, parece ser indispensável aos/às interessados/as pelo ensino de Arte atentar-se aos efeitos que aquilo que é cobiçado ou (in)desejado visualmente provoca em quem vê.

Nessa perspectiva, os olhares construídos pelos/as intérpretes visuais carregam experiências, valores e imaginários de uma determinada sociedade, cultura e tempo. Isso significa que uma interpretação de imagem nunca é apenas uma "leitura" ou uma "extração" de códigos. Quando interpretamos, criamos significados. Assim, interpretar imagens, como explica Pillar (2011, p.12), "[...] depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos", sendo o primeiro, as informações oferecidas pelas imagens, e o segundo, os conhecimentos e

referências que possuímos, isto é, nosso repertório visual. Tourinho e Martins (2011, p. 53) se harmonizam com esse pensamento ao afirmarem que a interpretação é "[...] 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".

Se as condições pós-modernas possibilitam novas maneiras de produzir imagens, nesta tese, uma de nossas proposições foi criar uma proposta metodológica que extrapole a leitura de imagem alicerçada nos elementos formais e plásticos. Concordamos com Cunha (1995, p.12) que ensinar "[...] a ver o implícito e o velado é uma das atribuições do ensino de arte". Nesse sentido, são dois os objetivos que alcançamos nesse capítulo: 1) **problematizar a percepção visual como fenômeno ensinado e aprendido nas relações e experiências sócio-culturais;** e 2) **construir e apresentar um conjunto de procedimentos que orientam a investigação visual crítica e inventiva.**

Para atingir tais objetivos, dividimos esse capítulo em dois tópicos principais. No primeiro deles, intitulado **Os Estudos da Cultura Visual e seus olhares caleidoscópicos**, apresentamos os Estudos da Cultura Visual - trama teórico-metodológica vinculada aos estudos feministas, à História da Arte, às investigações cinematográficas e à epistemologia Pós-Moderna - e demonstramos os modos como a cultura da mídia difunde discursos. Além disso, debatemos sobre as culturas visuais (con)sagradas e profanadas pela escola e chamamos atenção para o desenvolvimento de propostas teórico-metodológicas pós-modernas para o ensino de Arte.

No segundo tópico desse capítulo, **PROVOQUE: Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos**, expomos a construção do PROVOQUE - um conjunto de procedimentos que orienta a investigação visual, crítica e inventiva criado por nós - e explicamos as cinco etapas que o compõem. É importante adiantar que os movimentos desempenhados por nós na criação do PROVOQUE não buscam valorizar nem prescrever uma receita metodológica. Quando criamos, explicamos e compartilhamos o PROVOQUE, intentamos incentivar professores/as, pesquisadores/as, estudantes e demais intérpretes visuais a desenvolverem suas próprias metodologias de análise e, ao mesmo tempo, oferecemos orientações iniciais para aqueles/as que, como Diego, precisam de ajuda para "olhar o mar" e os artefatos visuais a sua volta.

### 3.1 Os Estudos da Cultura Visual e seus olhares caleidoscópicos

Dentre os muitos campos de estudos capazes de oferecer pressupostos teórico-metodológicos para estruturar a criação de procedimentos e orientar investigações visuais críticas e inventivas, escolhemos os Estudos da Cultura Visual por sua contribuição para o questionamento e renovação das práticas de ensino de Arte. Numa perspectiva educativa, os **Estudos da Cultura Visual** deslocam a subjetividade dos indivíduos - com seus desejos e conflitos pós-modernos- para o centro dos debates escolares. Para esse campo de investigação, as imagens são mais do que artefatos plásticos, compostos por um conjunto de elementos visuais; são dispositivos que dão formas visuais a concepções político-culturais, vinculadas à luta e manutenção pelo poder. Nesse sentido, concordamos com Nunes (2015b, 124) que os Estudos da Cultura Visual "[...] entende que a experiência social é afetada por imagens e artefatos que configuram práticas do mostrar, do ver e do ser visto, sendo um campo crítico/político que pensa e problematiza nossas experiências visuais".

Assim como os Estudos Culturais, os Estudos da Cultura Visual tiveram destaque na segunda metade do século XX, mais precisamente no final da década de 1980, transcendendo e alinhavando saberes distintos, como aqueles vinculados aos estudos cinematográficos, à História da Arte, à literatura, aos estudos feministas, às teorias pós-estruturalistas e aos Estudos Culturais. Hernández (2013) apresenta os Estudos da Cultura Visual como um campo de investigação de metodologia viva, isto é, que está em contínua (trans)formação na medida em que percebe as modificações que ocorrem nas situações políticas, nos dilemas sociais e nas tecnologias de produção e divulgação de informações. Conforme o autor, os pensamentos elaborados junto aos Estudos da Cultura Visual chamam a atenção para as relações estabelecidas entre os artefatos culturais que são vistos e os sujeitos que os veem. Nesse sentido "[...] o relevante das pedagogias da cultura visual não são os objetos, mas sim as relações que mantemos com eles". (HERNÁNDEZ, 2013, p. 83).

No Brasil, os Estudos da Cultura Visual ainda operam como um campo de investigação relativamente recente e tem representatividade acadêmica e científica, principalmente, nos estudos elaborados junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>47</sup>, à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)<sup>48</sup> e à Universidade Federal de Goiás (UFG)<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> A UFRGS, em seu Programa de Pós-Graduação em Educação, iniciado em 1972, fomenta pesquisas em áreas e campos de investigação que apresentam convergências com o Estudo da Cultura Visual, como *Estudos Culturais e Educação*; e *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*. Além disso, desde 1996, por meio do

Apesar de o pioneirismo na área da Cultura Visual ser atribuído a essas IES, Barbosa (2010b; 2011) têm reivindicado o reconhecimento de suas contribuições para o desenvolvimento desse campo de investigação. A autora argumenta que já na década de 1970 promovia ações de ensino convergentes com o que hoje é apontado como premissa dos Estudos da Cultura Visual. Afirma que no período em que atuou na Escolinha de Artes de São Paulo e na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), por exemplo, levou seus/suas alunos/as a lojas de decoração e de roupas para que observassem e ressignificassem os objetos de *design* e de moda, associando-os ao consumo e ao desejo; organizou criações de histórias em quadrinhos a partir de visitas feitas à Editora Abril; e analisou artefatos populares, tais como a publicidade, imagens televisivas e capas de discos, explorando suas significações sociais. Em resposta às acusações de que é contrária à Cultura Visual, Barbosa (2010b, p.18) argumenta que "[...] já fazíamos Cultura Visual na Arte/Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) antes de a Cultura Visual ter nome próprio". Sobre isso, concordamos com as análises tecidas por Lampert (2010) de que a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa e as propostas dos Estudos da Cultura Visual são mais compatíveis do que excludentes, epistemologicamente.

Longe de querer atribuir os Estudos da Cultura Visual a um/a único/a autor/a ou IES, isoladamente, e identificar e congratular quem utilizou o termo pela primeira vez no Brasil, interessa-nos mais demonstrar as contestações e disputas que permeiam essa área do conhecimento e destacar as maneiras como os pensamentos e debates de diversos/as autores/as e regiões se harmonizam com aquilo que caracteriza os Estudos da Cultura Visual. Para Lampert (2010, p. 445-446) o traço comum que perpassa as várias abordagens da Cultura Visual é,

[...] a temática da contextualização da visualidade na vida cotidiana. Não se trata de evidenciar uma cultura hegemônica e sim, de desconstruir tal pensamento sedimentado por valores de certo ou errado. Entende-se que a escola poderá olhar

---

Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN), tem investido na formação de professores/as, publicação de livros e incentivo à pesquisa no eixo *Cultura Visual e Infância*.

<sup>48</sup> Na UFSM, desde 2006 o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAC) realiza encontros envolvendo debates entre diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) nacionais e a *Universitat de Barcelona*, na Espanha e, dentre outras maneiras, por meio da Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais que publica cerca de 30 artigos por ano, oportuniza debates nas áreas de Educação e Artes.

<sup>49</sup> A UFG é considerada pioneira em Estudo da Cultura Visual no Brasil, pois desde 2003 oferece o Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual - Mestrado, que, em 2010, após a iniciação de doutoramento, passou a ser referido como Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - Mestrado e Doutorado (PPGACV). Além disso, por meio da Revista Visualidades, periódico científico que visa publicação de pesquisas que versem sobre visualidades e culturas, a UFG reúne pesquisadores/as nacionais e internacionais e indivíduos interessados pelo Estudo da Cultura Visual.

para o contexto que abarca o que há de popular ao seu redor - sem fazer distinção do que é ou não arte.

Como apontado pela autora, os Estudos da Cultura Visual têm como característica a problematização e a (des)construção das visualidades cotidianas e fomenta discussões para o desequilíbrio das certezas e verdades "absolutas" sobre cultura, arte e educação. Ao mesmo tempo que questiona o estabelecido por avaliá-lo como insuficiente para o desenvolvimento daquilo que aqui nomeamos como interpretações visuais críticas e inventivas, constrói e incentiva olhares múltiplos sobre os artefatos da cultura da mídia. Inclusive, como destaca Charréu (2011, p.120), um dos principais traços que distingue os Estudos da Cultura Visual de outros campos de investigação é que leva em conta "[...] uma série de artefatos muito mais ampla e um número muito maior de formas de olhar".

É interessante destacar que os olhares produzidos e lançados sobre essa série de artefatos culturais que interagem com os sujeitos e conhecimentos pós-modernos são permeados por questionamentos, criticidade e polêmicas, porém, sem abrir mão da satisfação e dos interesses que tais artefatos provocam em crianças adolescentes e adultos/as.

Na maioria das vezes, acreditamos que os artefatos direcionados para as crianças estejam sob o manto da "inocência"; entretanto, a cada dia, as infâncias, as crianças, estão participando e vendo, através de programas televisivos, sites, brinquedos, músicas ou filmes um mundo que há muito não é mais inofensivo. Se na década de 50/60 tínhamos apenas bonecas em forma de bebês, revólveres, estrelas de xerife e autoramas, hoje temos bonecas similares a mulheres jovens, com seios e cinturas finas, esguias, louras e jogos eletrônicos que simulam guerras, assassinatos, vandalismos, violências (CUNHA, 2010, p.58).

Marcados pelo prazer e pela criticidade para com as visualidades, esses movimentos de pesquisa e de aproximação com o cotidiano chamam atenção para as maneiras como as imagens da cultura da mídia nos olham e nos incentivam a olhar. Capas de cadernos escolares (NUNES, 2008; 2010a; 2010b), brinquedos culturalmente associados aos meninos (NUNES, 2015), telenovelas (CUNHA, 2008b; 2012; NUNES E MARTINS, 2012), ícones do *pop* (BERTÉ E TOURINHO, 2014), literatura infantil (CUNHA, 2011; NUNES, 2015b), painéis escolares (CUNHA, 2014; PEREIRA E MARTINS, 2009; PEREIRA, 2010), embalagens de fraldas infantis (BORGES E CUNHA, 2015), animações e filmes da Disney (TAVIM, 2010; FLEISCHMANN, 2011; SANTOS, 2015), produtos da marca McDonald's (TAVIM, 2011), cinema (VALLE, 2015), *shoppings centers* (MIRANDA, 2014) e desenhos escolares (HERRAIZ GARCÍA, 2012a; 2012b; 2013) são alguns dos artefatos problematizados por pesquisadores/as vinculados aos Estudos da Cultura Visual.

Nesse ponto é importante explicar que adotar ou aproximar-se desse campo de debates não implica lutar pela substituição da disciplina de Arte no espaço escolar, principalmente porque, nesse referencial, são defendidas as iniciativas trans e antidisciplinares, como explica Hernández (2011).

[...] não compartilho a ideia de que tenha que haver um currículo de arte, como tampouco que tenha de havê-lo de matemática, língua, (portuguesa ou espanhola) ou ciências naturais. Esta concepção de um currículo disciplinar é uma forma hegemônica de colonização e de enquadramento (HERNÁNDEZ, 2011, p.43).

Os Estudos da Cultura Visual propõem relacionamentos, sobreposições e somas de conteúdos, técnicas e abordagens de diferentes áreas do conhecimento. Nas palavras de Stuhr (2011, p. 132) a "[...] cultura visual amplia o escopo da arte-educação e se estende desde o que vestimos até o que assistimos, incluindo artes visuais, belas-artes, publicidade, arte folclórica", etc. Além do mais, como observa Teixeira (2005, p. 192) "[...] 'educar o olhar' e 'aguçar as percepções' de crianças e adolescentes não deve ser responsabilidade unicamente da disciplina de Arte [...]" mas de todas as áreas do conhecimento e profissionais interessados/as em promover interpretações visuais críticas e inventivas, principalmente porque não são apenas os/as docentes de Arte que constroem e favorecem relações com as visualidades no espaço escolar<sup>50</sup>.

Consideram-se que os discursos e representações visuais operam como táticas de poder, como artefatos utilizados e disputados entre grupos distintos afim de legitimar seus valores, comportamentos, estéticas e crenças. Nesse sentido, quando valorizam culturas hegemônicas, reforçando e prestando manutenção ao poder que elas (de)têm, algumas imagens são (con)sagradas, enquanto que outras - que, contrariamente, dão visibilidade à culturas, indivíduos, relacionamentos e belezas não hegemônicas - são classificadas como profanas. Ocorre que, como nos adverte Woodward (2012) nenhum artefato, objeto ou imagem é, por natureza sagrado ou profano. Os artefatos assumem esses lugares e convertem-se em referência de sagrado ou profano à medida em que são pressionados a ocupar esses *status*.

A partir disso, levantamos os seguintes questionamentos: Quais imagens são (con)sagradas nas práticas de ensino de Arte vigentes? A que e a quem se referem os artefatos que são profanados? E ainda, que grupos são (des)favorecidos pela profanação e

---

<sup>50</sup> É nesse sentido que nessa tese utilizamos o termo "ensino de Arte" e não "disciplina de Arte" - entendendo que muitos/as profissionais e áreas do conhecimento (e não só aqueles/as da disciplina de Arte) utilizam, debatem e produzem imagens e, por isso, podem contribuir para o desenvolvimento de olhares críticos e sensíveis para com as visualidades.

(con)sagração de imagens? Para responder a essas perguntas, no próximo tópico desse capítulo, debatemos sobre as visualidades endeusadas e as visualidades profanadas no espaço escolar, relacionando-as com práticas modernas e pós-modernas do ensino de Arte.

### **3.1.1 Entre o (con)sagrado e o profano: práticas Modernas e Pós-modernas do ensino de Arte**

Quando favorecem a ampliação das visualidades e das maneiras de interagir com elas, as propostas teórico-metodológicas dos Estudos da Cultura Visual acabam por ir de encontro com algumas práticas vigentes no ensino de Arte, denunciando-as. Por isso, no título dessa discussão confrontamos as práticas **Modernas e Pós-modernas do ensino de Arte**, associando-as à (con)sagração e à profanação de imagens, respectivamente. A escolha desses termos teve inspiração nas críticas que Hernández (2000; 2007; 2011); Nunes (2010a; 2015b); Tourinho e Martins (2011); Santomé (2012) Berté e Tourinho (2014); Cunha (2012; 2014) e Miranda (2014) elaboraram ao verificarem que, mesmo em tempos pós-modernos, o ensino de Arte valoriza estéticas, critérios e metodologias considerados predominantemente modernos.

[...] na arte/educação contemporânea, as belas artes, ou seja, as "boas", dominam as ordens visuais, em detrimento das criações midiáticas e das imagens da publicidade, no caso, "as más". Assim, a arte-educação privilegia "obras (con)sagradas" da arte, relegando a um plano inferior imagens e "artefatos profanos" do mundo simbólico e cultural (BERTÉ E TOURINHO, 2014, p.79-80).

Voltadas para as estéticas e artistas eruditos/as, as práticas modernas do ensino de Arte, dentre muitos aspectos, valorizam gestos de reverência, preservação, distanciamento e canonização da produção artística - o que potencializa compreensões do/a artista como um/a gênio/a provido/a de "dons" excepcionais e habilidades inatas<sup>51</sup>. A legitimação desses gestos, provocada por sua repetição e pela autoridade de quem os promove, pode ser percebida pelas maneiras como os olhares e os corpos infantis foram e são - mesmo em tempos pós-modernos- orientados a apenas observarem as imagens da Arte: não podem criticá-las; não podem se aproximar delas; às vezes não podem fotografá-las e muito menos tocá-las.

Cunha (2012) destaca que ao longo dos últimos séculos essas maneiras de se relacionar com a Arte foram consolidadas em associação com a devoção religiosa. Assim como nos templos, igrejas e outros lugares considerados sagrados, fomos ensinados (e ensinamos) que nos museus, galerias e espaços expositivos é preciso manter silêncio, andar

---

<sup>51</sup> Assim como Hernández (2000), Nunes (2010a) e Edwards (1984), distanciamos-nos do entendimento da Arte como "dom", considerando-a como uma habilidade que pode ser ensinada e aprendida.

devagar, apreciar a beleza, admirar(-se), ler as legendas e seguir as orientações e olhares propostos pela curadoria. Com isso, historicamente, os espaços e debates escolares (como reflexo e parte da sociedade onde se inserem) acabaram por acompanhar e reproduzir a valorização de estéticas e comportamentos artísticos específicos, (con)sagrando-os. Conforme lembra a autora, as maneiras de criar e interpretar a Arte começaram a ser desestabilizadas a partir do século XIX, com as Vanguardas Artísticas<sup>52</sup> e, principalmente com as produções da Arte Contemporânea<sup>53</sup> - movimentos da Arte que convidam o/a observador/a a (também) ocupar posições de criador/a, intérprete e construtor/a visual. A Arte Contemporânea tem incentivado e convocado os indivíduos pós-modernos a interagirem, movimentarem-se e a assumirem papéis ativos, questionadores e problematizadores<sup>54</sup>. Nesse caso, todavia, os espaços e as atividades escolares pouco acompanharam as provocações elaboradas no campo artístico e, mesmo em tempos pós-modernos, fazem perpetuar concepções românticas e modernas em relação ao ensino de Arte. Concordamos com Cunha (2012) que,

[...] na maioria das vezes as professoras formulam suas concepções de arte baseadas no paradigma da Modernidade e a Escola, o ensino de arte, acaba operando, muitas vezes, dentro desse paradigma. Dificilmente encontro professoras que mencionam trabalhar com o ensino de arte sob a perspectiva da arte dos últimos 50 anos, que poderíamos denominar, grosso modo, de arte pós-moderna. [...] há uma nostalgia na arte do passado nos ambientes escolares, impedindo um olhar atento e compreensível para o que se produz hoje (CUNHA, 2012, p. 117).

Semelhantemente, Miranda (2014) argumenta que muitos/as docentes que trabalham com o conhecimento artístico tendem a fazê-lo unicamente a partir de períodos e produções tradicionalmente reconhecidos pela História da Arte - desconsiderando outros artefatos que permeiam o cotidiano social (e principalmente infantil) de determinada sociedade ou grupo escolar. Apesar da satisfação e dos significados que as imagens da cultura da mídia provocam aos indivíduos infantis, no espaço escolar, essas visualidades continuam sendo

[...] rotuladas com uma tarja de censura, jogadas numa espécie de limbo, sacralizadas ao avesso - demonizadas - e classificadas como inadequadas para as salas de aula. Em vez de serem vistas como um conjunto complexo de narrativas que possibilitam construções de sentidos e interpretações críticas dos fenômenos nos quais estão inseridas, tais criações/produtos/imagens são, muitas vezes, entendidos como fúteis/alienadoras feitas para um aglomerado de corpos subestimados, massa

---

<sup>52</sup> Movimentos artísticos e literários que propunham o rompimento com os valores acadêmicos tradicionais e a adoção de técnicas, estéticas e estruturas inovadoras.

<sup>53</sup> Cattani (2007) destaca que, diferente da Arte Moderna e das Vanguardas do século XX que enalteciam o inédito e a originalidade, na Arte Contemporânea, valorizam-se a coexistência de técnicas distintas, as referências e questionamentos de produções artísticas anteriormente elaboradas.

<sup>54</sup> A interação que a Arte Contemporânea propõe pode ser percebido nas produções da carioca Lygia Pape (1927-2004), da japonesa Yayoi Kusama (1929--), da sérvia Marina Abramovic (1946--) e do carioca Cildo Meireles (1948--), por exemplo.

homogênea, passiva, ignorante, recipientes que veem/desejam/consomem sem pensar ou refletir (BERTÉ E TOURINHO, 2014, p.84).

O que se propõe com os Estudos da Cultura Visual e com teorias e metodologias pós-modernas para o ensino de Arte não é a substituição dos conteúdos e muito menos o esquecimento e o engavetamento da produção artística erudita valorizada ao longo dos séculos. Ao invés disso, incentiva-se que as imagens da cultura da mídia - que há tantos anos vêm sendo evitadas pelos/as profissionais, currículo e espaços escolares - sejam inseridas e debatidas nas discussões educativas. Além de preocupar-se com as técnicas tradicionais e com a produção artística histórica, os Estudos da Cultura Visual voltam seus olhares para as visualidades pós-modernas e para as representações culturais, políticas, ideológicas e afetivas que elas sugerem.

Sobre este particular gostaria de apontar que não conheço nenhum estudo em educação da cultura visual que deixe de lado as artes visuais ou que não dê importância à produção de representações visuais. O que talvez, sim, aconteça é que, da mesma forma como na atualidade existem muitos artistas que já não pintam a óleo, que façam aquarelas, ou esculturas de barro, também mudou o sentido da teoria e da produção no que diz respeito à educação da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007, p.24).

Os Estudos da Cultura Visual sugerem que estudar somente os valores estéticos (con)sagrados em determinados contextos sociais, econômicos, culturais e afetivos diferentes daqueles que vivemos, não parece ser suficiente para abarcar as múltiplas e complexas visualidades que marcam as sociedades pós-modernas. Ademais, pelo caráter discursivo e pelas representações que as imagens fazem circular, a análise e problematização dos artefatos da cultura da mídia podem possibilitar debates de temas que (também) vêm sendo considerados profanos - como as culturas infantis, nudez, as sexualidades homossexuais, o machismo, o patriarcado e as etnias minoritárias (HERNÁNDEZ, 2011; STUHR, 2011; SANTOMÉ, 2012)<sup>55</sup>. Especificamente sobre as culturas infantis e as imagens midiáticas Santomé (2012, p. 160, *grifo nosso*) observa que,

Os programas escolares e, portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude (cinema, *rock and roll*, *rap*, quadrinhos, etc.)

---

<sup>55</sup> Nesse ponto, vale destacar que muitos artistas contemporâneos/as criam a partir de imagens da cultura da mídia. A artista sul-africana Freya Jobbins e o chileno Norton Maza, por exemplo, elaboram suas obras a partir de brinquedos. Há também, artistas que em suas obras ressignificam os/as personagens da Disney, como o estadunidense Andy Warhol em *Quadrante Mickey Mouse* (1981); os britânicos Banksy em *Dismaland* (2015) e Damien Hirst em *Tesouros do Naufrágio do Inacreditável* (2017); o brasileiro Nelson Leirner em *Missa móvel* (2008); o mexicano José Rodolfo Loaiza Ontiveros em *Família Contemporânea* (2015); a sueca Linnéa Johansson em *Soft Heroes* (2015), o sírio Saint Hoax em seus *gifs*, e o artista de rua identificado como Herr Nilsson em *Dark Princess*.

como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto, como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma *oportunidade maravilhosa* de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula.

Neste ponto, precisamos esclarecer que para valorizar as culturas infantis e juvenis, assim como as de outros grupos minoritários, não basta simplesmente incluir as imagens da cultura da mídia nos espaços escolares, celebrando-as e enaltecendo-as. Quando isso ocorre, vislumbra-se aquilo a que Hernández (2007) se refere como **Perspectiva da Satisfação** - um conjunto de ações pedagógicas que contempla os artefatos da cultura da mídia apenas de maneiras apreciativas. Na perspectiva metodológica da satisfação - da qual procuramos nos esquivar - professores/as incentivam às crianças a ouvirem *funk* e *rock and roll*, a assistirem aos filmes e animações da Disney e a pintarem desenhos da Turma da Mônica, por exemplo, unicamente pelo prazer que tais imagens e atividades podem lhes proporcionar. Em outro estudo, Hernández (2000) relata um exemplo de ação pedagógica que parece aproximar-se da perspectiva da satisfação:

Não faz muito tempo, encontrei um grupo de professores cheios de entusiasmo e dedicação a seu trabalho que, com finalidade de aproximar-se da cultura de seus alunos, criaram um centro de interesse sobre o mundo de ícones e das histórias de desenhos animados dos estúdios Disney. Seu entusiasmo levou-os a construir cenários e a fazer uma série de apresentações diante das famílias e dos alunos das outras turmas para encenar as histórias que circulam pelas telas de cinemas e televisões. Reconhecendo o enorme esforço que implica essa atividade, parece-me um exemplo que vai na direção contrária da que neste livro se tenta favorecer (HERNÁNDEZ, 2000, p.30-31).

Neste caso, tendo identificado o prazer que as imagens da Disney proporcionavam às crianças, o grupo de professores/as investiu suas ações e apostas pedagógicas na aproximação de tais artefatos da cultura infantil, organizando apresentações e decorações com o tema Disney. Nesse e em outros exemplos da perspectiva da satisfação, as imagens profanas que integram a cultura da mídia são convidadas a ocupar os espaços escolares, todavia, os olhares lançados sobre elas ainda são os mesmos: de (con)sagração e de endeusamento. Admirar, aplaudir e contemplar são ações que, nesses casos, são desempenhadas em prol da busca pela beleza, harmonia, satisfação e conforto visual.

Ao analisar as visualidades e os cenários que compõem as salas, refeitórios e demais espaços educativos da Educação Infantil, Cunha (2014) oferece-nos um segundo exemplo da perspectiva da satisfação. A autora constatou a presença de artefatos da cultura da mídia, tais como os da Disney e os da Turma da Mônica, e as maneiras como eram enaltecidos e valorizados pelos indivíduos escolares. Diante da autoridade que as referidas imagens exerciam nas crianças e até mesmo nas/os professoras/es, a autora as comparou a totens -

objetos e imagens cultuados como símbolos sagrados e detentores de poderes. Assim como os deuses e deusas totêmicas, no contexto escolar observado as personagens da cultura da mídia recebiam olhares de reverências, de admiração e de (con)sagração.

Consideramos, então, que substituir os conteúdos e artefatos visuais do ensino de Arte sem examinar, problematizar, (re)criar as maneiras como nos relacionamos com eles é uma intervenção pouco ambiciosa que, provavelmente, não exploraria suficientemente a criticidade e inventividade que almejamos nas investigações visuais. Na perspectiva da satisfação, exercitam-se olhares confortáveis e acomodados característicos daquilo que Tourinho e Martins (2011) se referem como **Visão Tácita**. Quando percebemos uma imagem, recorremos, ainda que involuntariamente, às informações, conhecimentos e visualidades de nosso repertório visual e imagético, buscando atribuir valor àquilo que é visto, associando-o a algo de nosso conhecimento.

A visão tácita é um modo de olhar que nos permite ver sem pensar ou refletir [...]. Funciona como se estivéssemos operando através de um olho automático ou, fazendo uma analogia, através de um piloto automático que guia uma aeronave, no caso, nosso corpo/ser [...]. Deixamo-nos guiar por referências comuns, familiares, que oferecem sensação de conforto e estabilidade (TOURINHO E MARTINS, 2011, p.60-61).

Nessa visão automática e confortável que é a visão tácita, evitam-se as surpresas, imprevistos, descobertas, confrontos ou esforços julgados "desnecessários" e, por isso, "dispensáveis". Tornamo-nos prisioneiros/as do já sabido. Semelhante aos paradigmas modernos do ensino de Arte e a perspectiva da satisfação, a visão tácita - olhar viciado e satisfeito - privilegia a ordem, a tranquilidade e a segurança resultantes da previsibilidade da rotina. Insatisfeitos com a visão tácita e com a perspectiva da satisfação, os **Olhares Críticos** (TOURINHO E MARTINS, 2011), por sua vez, são mais próximos aos olhares que buscamos para o desenvolvimento de investigações visuais críticas e inventivas. Olhar criticamente é, como observam Tourinho e Martins (2011), um exercício que chama a atenção para os conhecimentos construídos pelas e com as visualidades da cultura da mídia e que duvida das aparências e daquilo que é (con)sagrado pelos outros olhares. Curiosos, os olhares críticos problematizam os discursos sustentados pelas visualidades e, frente às sensações de estranhamentos e confortos visuais, preferem as primeiras. Olhar criticamente tem relação com correr riscos, com o fomento de devaneios e com movimentos de fuga da zona de conforto e de contestação àquilo que é aceito facilmente. Olhar criticamente corrobora que os Estudos da Cultura Visual estão mais interessados "[...] nas relações que temos com a

produção de imagens e artefatos culturais e com os colegas (interpessoais) do que com os artefatos em si" (NUNES, 2015b. 118).

Se o olhar é um fenômeno que precisa ser ensinado e aprendido, como temos defendido até aqui, olhar criticamente, por sua vez, requer investimentos pedagógicos, artísticos e culturais específicos que, dentre muitas ações, combatem a obviedade e comodidade da visão tácita (TOURINHO E MARTINS, 2011) e da perspectiva da satisfação (HERNÁNDEZ, 2007). Em nossa aproximação com essa trama teórico-metodológica que é a Cultura Visual, sentimo-nos seduzidos e desafiados a nos aventurar na criação de nossa própria ferramenta de análise de imagem. No próximo tópico desse capítulo, **PROVOQUE: Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos**, apresentamos um conjunto de procedimentos que pode orientar investigações visuais críticas e inventivas.

Entendendo que o estudo de imagens não é um exercício restrito ao espaço escolar e muito menos exclusivo do ensino de Arte, para nossa explanação, utilizamos o termo intérpretes visuais para nos referirmos aos sujeitos que realizam a investigação visual crítica. Dessa forma, por intérpretes visuais referimo-nos a professores/as de Arte e de outras áreas do conhecimento, pesquisadores/as, monitores/as, estudantes e outros indivíduos que se sentem provocados pelas visualidades e que, por isso, podem utilizar do PROVOQUE e de suas etapas para orientar investigações visuais críticas e inventivas.

### 3.2 PROVOQUE: Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos

*"Ver - como parte da vida (de um aprendizado) cotidiana - e dar sentido ao que vemos é uma prática que se aprende de muitas maneiras, a partir de muitas fontes. Ao naturalizar certas ideias e valores, nossa história/trajetória cultural vai configurando, gradativamente, nosso modo de ver o mundo, ou seja, predispondo-nos a vê-lo de determinadas maneiras. Mas o ato de ver não acontece num vazio cultural; ao contrário, sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos. Por essa razão, ver é - deve ser - um processo ativo e criativo."*  
(Irene Tourinho e Raimundo Martins, 2011)

Os modos como aprendemos a ver e como exercitamos o nosso olhar frente aos artefatos visuais do cotidiano não são tramados num vazio cultural, - ao contrário disso, como defendem Tourinho e Martins (2011) na epígrafe desse tópico, configuram processos ativos, realizados e alterados gradativamente. As relações estabelecidas com as imagens - sejam elas de contemplação, de distanciamento, de problematização, de crítica ou outras - são formadas e transformadas pelos contextos afetivos, econômicos, sociais, históricos, culturais e

pedagógicos em que os indivíduos estão imersos. A partir do objetivo de analisar as masculinidades de heróis, vilões e coadjuvantes da Disney e suas pedagogias, criamos um conjunto de procedimentos, denominado por nós de **PROVOQUE - Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos**.

É importante ressaltar que, ainda que organizado linearmente, em uma estrutura composta por ações específicas e orientadas, o PROVOQUE - como qualquer outra proposta metodológica elaborada no bojo dos Estudos Culturais e dos Estudos da Cultura Visual - não deve ser recebido de maneira rígida, intocável, prescritiva e muito menos terminada. Ao contrário disso, os movimentos analíticos que impulsionamos atuam como um ponto de partida, como um lugar de encontro, ou melhor, como marco inicial de uma viagem cujas rotas, e até mesmo o destino, não foram determinados por nós, e quiçá, muito provavelmente precisem de palpites, opiniões e xeretices de outros/as intérpretes visuais para começarem a ser (re)pensados.

Nessa analogia em que o PROVOQUE é comparado à uma viagem passível de modificações e, principalmente, reinvenções, queremos ressaltar o caráter transitório, compartilhado e flexível do conjunto de procedimentos analíticos que aqui elaboramos e experimentamos. Cada uma de suas cinco etapas orienta a um exercício de olhar e, a nível de exemplificação, sugere procedimentos, perguntas e ações analíticas.

O PROVOQUE é resultado dos caminhos que trilhamos, das rotas que escolhemos fazer para incentivar o desenvolvimento de investigações visuais críticas e inventivas. É de se esperar que um/a outro/a viajante com preocupações semelhantes ou diferentes das nossas prefira outros trajetos; invente seus próprios caminhos; interrompa a viagem para conhecer pontos turísticos locais; descubra atalhos que não conhecemos; desvie de nossas pegadas; ou quem sabe - o que também seria agradável- pegue carona conosco e decida por nos fazer companhia.

Antes de apresentar as etapas que compõem o PROVOQUE e de elucidar as ações e olhares que orientam, acreditamos ser necessário fazer duas considerações: a primeira, apresentar o *Image Watching* (um sistema de análise de imagem que nos inspirou à criação de nossa própria metodologia de pesquisa), e a segunda, explicar o conceito de estereótipo que adotamos na elaboração desse conjunto de procedimentos analíticos.

### 3.2.1 Primeira consideração: O *Image Watching* como gatilho para a criação do PROVOQUE

Quando criamos o PROVOQUE, inspiramo-nos nas contribuições e na crítica do *Image Watching*<sup>56</sup>, um sistema de análise de imagens desenvolvido por Robert William Ott, para guiar os olhares e procedimentos de ensino de Arte em museus. Em suas vivências enquanto professor responsável pelo Estágio Supervisionado no Departamento de Arte e Educação da Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos, Ott deparou-se com desafios para ensinar Arte tendo em vista, primeiro, o grupo de estudantes que adivinha de três cursos diferentes e, segundo, o espaço museológico onde realizava suas intervenções<sup>57</sup>.

Para Ott (2011, p. 123) o "[...] ensino de arte necessita de um processo sistemático de aprender a ver, observar, pensar criticamente ou investigar" as produções exibidas em museus, espaços expositivos e os artefatos visuais que integram o cotidiano. O autor destaca que, desde a infância, os indivíduos têm manifestado interesse pelos objetos que fazem apelo à visualidade. Considera que o que falta nas experiências estabelecidas "[...] com esses objetos é um sistema educativo que proporcione meios de aprender olhando para os objetos, não particularmente para seu valor material, mas para a experiência das idéias e das qualidades estéticas que eles podem conferir" (OTT, 2011, p.124).

Como alternativa para sistematizar ações capazes de favorecer a experiências estéticas, Ott (2011) desenvolveu o *Image Watching* - um sistema de análise de imagem inicialmente aplicado em ações educativas em museus estadunidenses e que com o passar do tempo foi conhecido e adaptado em outros países. No Brasil, o *Image Watching* ganhou destaque em 1988, após um curso ministrado por Robert William Ott no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) (SARDELICH, 2006). Além disso, na década de 1990, a publicação de um artigo do autor no livro *Arte-educação: leituras no subsolo*, organizado por Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2011) e equipes educativas de museus de São

---

<sup>56</sup> Assistindo Imagens (tradução nossa).

<sup>57</sup> Na década de 1980, Ott lecionava para alunos/as matriculados/as nos cursos de Arte-Educação, de Formação de Professores para as primeiras séries do ensino fundamental e de Bacharelado em Artes. Por apresentar interesses, objetivos e saberes prévios distintos no que diz respeito ao conhecimento artístico, os/as alunos/as de Ott, configuravam um grupo cuja heterogeneidade acarretou desafios para o planejamento docente. Além disso, o *Palmer Museum* - espaço museológico onde Ott desenvolvia as atividades de Estágio Supervisionado - não apresentava infraestrutura adequada às necessidades do grupo e mantinha seu acervo artístico guardado. Desta forma, as intervenções planejadas por Ott tinham que ser concebidas e desenvolvidas a partir das exposições temporárias, de artistas visitantes, cujas obras e histórias eram, muitas vezes, desconhecidas por ele (RIZZI, 2012)

Paulo<sup>58</sup> deram visibilidade ao *Image Watching* em nível nacional. Mesmo depois de mais de 30 anos da criação desse sistema de análise de imagem e de 20 anos do falecimento de Ott<sup>59</sup>, o *Image Watching*, enquanto sistematização da ação docente, é destacado por pesquisas (ARSLAN E IAVELBERG, 2006; SARDELICH, 2006; RIZZI, 2012; ARAÚJO E OLIVEIRA, 2013; MARTINS, 2014; BALISCEI; ALVARES E STEIN, 2018; BALISCEI, CALSA E HERRAIZ GARCÍA, 2018) e parece-nos atual pela flexibilidade que suas categorias apresentam e por estar aberto à modificações, conforme as necessidades, os interesses e os desconfortos evidenciados pelos/as participantes.

O *Image Watching* opera como um sistema educativo que, por meio de cinco categorias precedidas por um momento de aquecimento, sugere ações de estudo específicas e requer a participação ativa dos/as intérpretes visuais envolvidos/as. O momento de aquecimento, denominado de *Thought Watching*<sup>60</sup>, é um espaço-tempo de sensibilização, no qual exercícios preparatórios - como poesia, música e movimentos corporais - podem aumentar da percepção estética e o entrosamento entre os/as participantes. Após vivenciarem esse momento de aquecimento e de incitação dos sentidos, os indivíduos são orientados na realização das cinco categorias que configuram esse sistema de análise de imagem. Descrevendo, Analisando, Interpretando, Fundamentando e Revelando são as cinco categorias do *Image Watching* e funcionam como convites que guiam os olhares e as investigações visuais.

Na primeira categoria, **Descrevendo**, pede-se aos/às participantes que observem a imagem e que, a partir disto, destaquem os elementos que podem ser visualmente percebidos. Pode ser organizado um inventário - uma espécie de lista do que foi "encontrado" nesse primeiro movimento investigativo. Quando orientados a mencionar os elementos que veem, os indivíduos se atentam a objetos, cores e personagens que, em estudos superficiais e/ou não orientados, poderiam passar despercebidos.

Na segunda categoria, **Analisando**, a atenção é voltada para os elementos formais que - tal como a cor, linha, textura e o volume - são recursos empregados como matéria-prima em uma composição visual. São analisados os elementos do *design* e as maneiras e técnicas a partir das quais a composição fora elaborada.

---

<sup>58</sup> O projeto de exposição itinerante *Image Watching & Nardin*, organizado pelo SESC-SP em parceria com o MAC-USP, e as exposições *Além da Beleza*, do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, e *Três Exercícios de Leitura*, do Museu Lasar Segall são exemplos de apropriação, reconhecimento e divulgação do *Image Watching* em espaços expositivos brasileiros (RIZZI, 2012).

<sup>59</sup> Robert William Ott faleceu em fevereiro de 1998.

<sup>60</sup> Assistindo Pensamento (tradução nossa).

Ott (2011) destaca a criatividade como um dos predicativos mais evidentes na terceira categoria, **Interpretando**<sup>61</sup> - momento em que os/as participantes são convidados/as a tecerem, elaborarem e trocarem suas interpretações entre si. É importante mencionar que durante essa categoria não há finalidade de estabelecer hierarquias entre as interpretações construídas de modo que uma seja eleita como "a correta" ou "a verdadeira". Em Interpretando, as ações e exercícios orientados permitem aos indivíduos que expressem os pensamentos e sentimentos incitados pelas imagens estudadas e que, a partir do que observaram, ensaiem e construam narrativas e significados pessoais para elas.

**Fundamentanto** possibilita a ampliação das referências e do repertório artístico do grupo, uma vez que, nessa quarta categoria, as interpretações não são formuladas unicamente pelos âmbitos pessoais. Por meio da Crítica e da História da Arte, por exemplo, busca-se acessar outras leituras a respeito da imagem, dos contextos em que foi elaborada e do sujeito que a produziu. Nesse sentido, as orientações visuais que caracterizam essa categoria acabam por incentivar à pesquisa pela busca de conhecimentos em vídeos, livros, catálogos, fotografias, prospectos e outros documentos.

Por fim, a quinta e última categoria do *Image Watching*, **Revelando**, proporciona aos indivíduos participantes que revelem e expressem os conhecimentos que elaboraram durante as demais categorias. Para isso, podem valer-se de variadas técnicas, estilos, suportes e ferramentas de criação e expressão artística (SARDELICH, 2006; OTT, 2011; ARAUJO E OLIVEIRA, 2013; MARTINS, 2014).

De maneira sistematizada, reunimos as categorias que integram o *Image Watching*, indicando sua síntese e as ações que orientam na tabela que se segue (Tabela 1).

---

<sup>61</sup> Ao apresentar o *Image Watching*, Martins (2014) se refere a essa categoria por Imaginando.

Nome	Ações	Síntese
Thought Watching	Movimentar-se; Desinibir-se; Envolver-se; Participar; Integrar.	Momento de aquecimento e de incitação dos sentidos por meio de jogos teatrais e dinâmicas.
Descrevendo	Reparar; Procurar; Perceber; Citar; Expor.	Apresentar os elementos que podem ser visualmente encontrados.
Analisando	Relacionar; Comparar; Diferenciar; Associar; Examinar.	Perceber as maneiras como os elementos, formas, linhas e cores estão organizados na composição.
Interpretando	Narrar; Significar; Explicar; Especular; Comentar.	Levantar hipóteses e interpretações a partir dos aspectos visuais.
Fundamentando	Pesquisar; Embasar; Estudar; Fortalecer; Conhecer.	Realizar busca de materiais, como livros, filmes e catálogos, afim de ampliar as referências e conhecimentos acerca da imagem investigada.
Revelando	Criar; Materializar; Inventar; Produzir; Retomar.	Expressar, por meio de uma criação artística, os conhecimentos construídos ao longo das categorias anteriores.

Tabela 1 - O Sistema de análise de imagem *Image Watching*  
Fonte: Elaboração nossa (2018)

Consideramos que, ao mesmo tempo que as cinco categorias do *Image Watching* oferecem contribuições para o ensino de Arte e para intervenções coletivas, quando transpostas para a pesquisa científica e, sobretudo, para a linguagem verbal, sistematizadas em um texto escrito, as categorias de Ott (2011) - formadas por procedimentos precisamente direcionados - terminam por diluir-se e misturar-se. Isso pode ser explicado pelo fato de que, originalmente, o *Image Watching* fora pensado como metodologia de ensino em que utilizam-se, sobretudo, de linguagens artístico-expressivas.

Por vezes, em nossas vivências acadêmicas, experimentamos o *Image Watching* como metodologia de pesquisa (BALISCEI, CALSA E STEIN, 2016; BALISCEI, MAIO E CALSA, 2016; BALISCEI E STEIN, 2016) e verificamos pelo menos duas dificuldades nessa transposição da linguagem artístico-expressiva para a verbal-escrita. A primeira delas é que durante a narração de uma imagem, as três primeiras categorias - Descrevendo, Analisando e Interpretando - se aproximam de tal forma que se convertem em uma única. Isso porque,

quando descrevemos uma imagem - mencionando os elementos que podem ser visualmente percebidos - não nos contentamos em listá-los num conjunto de palavras soltas que, nessa configuração causariam estranhamento à linguagem científica. Durante a categoria Descrevendo, automaticamente, caracterizamos os elementos fazendo referências ao seu tamanho, localização na composição, bem como estabelecendo relações com a imagem como um todo - ações próprias da categoria Analisando. Além disso, conforme descrevemos uma determinada imagem, tecemos nossas impressões, levantamos nossas hipóteses e compartilhamos as maneiras como significamos e somos significados pelo conteúdo visual - avançando àquilo que seria elaborado apenas na categoria Interpretando.

Além da sobreposição das categorias Descrevendo, Analisando e Interpretando, uma segunda dificuldade que enfrentamos quando nos apropriamos do *Image Watching* como metodologia de pesquisa diz respeito à realização da quinta e última categoria, Revelando. Considerando as especificidades, a linguagem e os procedimentos metodológicos característicos da pesquisa científica, elaborar uma produção artística parece não ser a única maneira de expressar e demonstrar os conhecimentos alcançados. Com isso, para além das artísticas, chamamos atenção para outras técnicas e estratégias a partir das quais seria possível revelar o que foi aprendido, como a sistematização de ideias em uma produção textual.

Ademais dessas duas observações, impulsionados pelos Estudos Culturais e pelos Estudos da Cultura Visual, enxergamos a necessidade de inventar outras categorias que orientassem nossos olhares a ações e que não são, necessariamente, contempladas no *Image Watching*. É importante explicar que, com isso não estamos denunciando as limitações teóricas e muito menos elaborando uma crítica a esse sistema de análise de imagens - até porque, em sua criação e utilização, ele não foi endereçado à metodologia de pesquisa. Esta é uma necessidade e iniciativa nossas que, aliadas ao caráter flexível que Ott (2011) atribui ao *Image Watching*, culminaram na criação do PROVOQUE. Escolhemos o *Image Watching* como gatilho para a criação do PROVOQUE justamente pelo apreço e predileção que temos pelas orientações que ele oferece e, principalmente, pelas contribuições que sua adoção tem nos proporcionado enquanto docentes, pesquisadores e interessados pelo desenvolvimento de investigações visuais críticas e inventivas.

### 3.2.2 Segunda consideração: O conceito de estereótipo questionado pelo PROVOQUE

Denominado de Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos - PROVOQUE, o conjunto de procedimentos que criamos tem como objetivo orientar as investigações visuais críticas e inventivas, identificando e desestabilizando imagens estereotipadas que insistem em fortalecer um recorrente conglomerado de representações.

No campo das Artes Visuais, o termo "estereotipado" é utilizado para caracterizar imagens e desenhos pouco complexos, cujos traços, cores e formas guardam relações com modelos copiados<sup>62</sup>. Papel carbono, mimeógrafo, folha de seda, computadores, impressora e fotocopiadora são alguns dos aparatos que facilitam a reprodução de desenhos estereotipados. Desta forma, - seja pelo conforto que proporcionam ou pela funcionalidade pedagógica que recebem - os desenhos estereotipados fazem parte das visualidades escolares (EDWARDS, 1984, VIANNA, 1995; 2010, MOREIRA, 2008; PEREIRA E MARTINS, 2009; PEREIRA, 2010; BALISCEI, STEIN E LACERDA, 2015; LACERDA, BALISCEI E TERUYA, 2017; BALISCEI; LACERDA E TERUYA, 2018).

Pela uniformidade dos traços, cores e formas da estereotipia, Moreira (2008) avalia que os desenhos estereotipados não são expressões de quem desenha, e nesse ponto, reforça o pensamento de Pereira (2010) que considera que esse tipo de desenho carrega uma poética própria.

Figuras que são apresentadas como modelos que sugerem um contorno, um sentido de mundo infantilizado; figuras cuja aparência é sempre arredondada, desbastada, polida, sem incômodas arestas; onde os personagens que habitam este universo fictício são criaturas delicadas e dóceis, e estão sempre sorrindo; atentos com seus olhares graúdos dialogando conosco, fitando-nos diretamente, com o rosto solícito e expressão acolhedora; são figuras que agradam aos alunos e professores, suavizam o ambiente escolar, disfarçam com alegria a obrigatoriedade desconfortável das tarefas escolares e, sobretudo, medeiam aprendizados (PEREIRA, 2010, p.214-215).

Vianna (1995; 2010) explica que o significado que hoje atribuímos ao estereótipo tem a ver com uma técnica de impressão chamada estereotipia<sup>63</sup>. Na Europa do século XVIII, utilizavam-se da impressão tipográfica para a produção de livros - uma técnica que empregava caracteres móveis (letras, números, sinais, espaços e pontuação), combinando-os a fim de compor palavras, frases e textos. Os processos tipográficos eram caros e lentos, uma vez que

---

<sup>62</sup> Vianna (1995; 2010) e Moreira (2008) se referem ao desenho estereotipado como Desenho Recebido e Desenho Pedagógico, respectivamente.

<sup>63</sup> Conforme Vianna (2010) não há consenso quanto ao início da estereotipia, uma vez que muitos/as atribuem sua criação a Bi Sheng (1041-1049), um chinês que utilizava moldes de argila para impressão, e outros ao tipógrafo francês Firmin Didot (1764-1836).

para a impressão de páginas diferentes utilizavam-se dos mesmos caracteres móveis - o que exigia tempo para organizá-los em uma nova composição. Assim, montava-se uma placa utilizando de caracteres móveis e, após a impressão, os mesmos caracteres eram reposicionados em outra configuração a fim de compor outras matrizes para a impressão de outras páginas. Com o desenvolvimento da estereotipagem, por sua vez, as impressões passaram a ser feitas a partir de pranchas com caracteres fixos, isto é, a partir de moldes, tornando a produção de livros mais ágil e barata.

Por meio de uma placa flexível para matriz colhe-se a impressão de uma página já composta pelos caracteres que a escrevem, justapostos um a um. Depois, coloca-se essa matriz em um molde onde se faz derramar uma liga de cobre ou chumbo. Consegue-se assim uma placa dura que é o clichê ou estereótipo. A grande diferença deste com os processos já existentes é que os caracteres agora não são mais móveis, pois cada página forma uma massa sólida, daí o seu nome de estereótipo, do grego *stereos*, “sólido” e *typos*, “marca”, “impressão”. Destaca-se igualmente a qualidade resistente e durável do estereótipo ou clichê em relação à página que antes se compunha e decompunha a cada vez, portanto, muito mais frágil e efêmera (VIANNA, 2010, p.61-62).

Ao acelerar o processo de impressão e reprodução da escrita, a estereotipia contribuiu para comunicação e distribuição de livros por toda a Europa, contudo, com isso, como afirma a autora, privilegiou a quantidade em detrimento da qualidade do material elaborado. Com o passar do tempo, os termos estereótipo e estereotipia, enquanto processos de impressão, receberam outras significações e começaram a ser utilizados como predicativos de alguém ou de alguma coisa que é sempre repetida, sem alterações. "Fixar em uma forma invariável e perpetuar, esse é o sentido figurado do verbo (estereotipar)" (VIANNA, 2010, p.64).

Nesse ponto, os pensamentos da autora ao referir-se a técnica de impressão se aproximam das compreensões de Silva (2006) que argumenta que os estereótipos são criados para serem lidos com rigor e para provocar fixações identitárias. O estereótipo,

[...] designa as fórmulas simplificadas pelas quais certos grupos culturais e sociais são descritos [...] e funciona como um dispositivo de economia semiótica. No estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade (SILVA, 2006, p. 50-51).

Semelhante ao processo de impressão desenvolvido na França no século XVIII - que utilizava de uma matriz fixa para cópias exatas ao molde - e aos desenhos estereotipados escolares, os estereótipos divulgados nas imagens da cultura da mídia valorizam a reprodução de identidades pouco complexas. Ao passo que privilegia a generalização e a repetição de um recorrente conjunto de adjetivos, no campo representacional, o estereótipo torna-se o avesso

do aprofundamento e do multicultural. Por meio de imagens óbvias - tais como as de negros/as dançando e jogando basquete ou de meninas brincando com bonecas e utensílios domésticos, como denunciam Steinberg e Kincheloe (2001) e Moreno (2011), respectivamente - essas representações visuais simplificam as diferenças, ajustando-as conforme os valores, estéticas e interesses hegemônicos. Assim, tanto no âmbito da impressão (VIANNA, 1995; 2000), quanto no âmbito da representação (SILVA, 2006; KINCHELOE, 2001; MORENO, 2011), estereotipar pode ser compreendido como economizar detalhes, apagar arestas e anular assimetrias.

Para que possa desempenhar seu objetivo na identificação e crítica de estereótipos, o PROVOQUE reúne cinco etapas que orientam ações de estudo específicas que podem ser utilizadas em exercícios de investigação visual crítica e inventiva.

### **3.2.3 PROVOQUE: orientações para a investigação visual crítica e inventiva**

Hernández (2007, p. 29) argumenta que ainda "[...] que haja muita produção sobre as questões visuais, não há quase formulações sobre métodos de interpretação e de como usar estes métodos, nem para a pesquisa, nem para a educação". Nesse sentido, o PROVOQUE pode operar tanto como procedimento de análise para a pesquisa científica, quanto para o ensino. Dito de outra forma, pode orientar as investigações visuais críticas e inventivas tanto de pesquisadores/as quanto de professores/as, auxiliando-os/as na sistematização de seus estudos e na apresentação para leitores/as, estudantes e demais sujeitos interessados pelas visualidades.

Investigar artefatos visuais diversos tem sido uma das preocupações salientadas, inicialmente, em nossas vivências com o mestrado em Educação (BALISCEI, 2014). Essas preocupações foram retomadas e intensificadas durante nossas ações junto a acadêmicos e acadêmicas de Artes Visuais e de Pedagogia, nas orientações de Trabalho de Conclusão de Curso e também - e não menos importante - em conversas despreziosas em museus, cafés, bares, cinemas, jantares e rodas de conversa. Em alguns casos, esses exercícios de investigação visual, crítica e inventiva foram sistematizados em artigos e posteriormente publicados em revistas científicas. Em outros, permaneceram apenas em nível informal e foram prontamente interrompidos por outros assuntos.

Publicidades de perfumes veiculadas no dia do homem (BALISCEI, CALSA E JORDÃO, 2016; BALISCEI, JORDÃO E STEIN, 2016) e no dia dos/as namorados/as

(BALISCEI, ACCORSI E TERUYA, 2017); propagandas de automóveis (BALISCEI, TERUYA E STEIN, 2015; BALISCEI, HERRAIZ GARCÍA E CALSA, 2018); personagens e animações da Disney (BALISCEI, CALSA E STEIN, 2015; 2016b; 2017; BALISCEI, CALSA E HERRAIZ GARCÍA, 2017; BALISCEI, STEIN E BACHETTI, 2018); obras de artistas específicas/os (BALISCEI E TERUYA, 2015b; BALISCEI, TERUYA E STEIN, 2016; BALISCEI, CALSA E GODINHO, 2017; BALISCEI, CALSA E HERRAIZ GARCÍA, 2018); filmes (BALISCEI, CALSA E STEIN, 2016a; BALISCEI E STEIN 2016); produtos infantis (BALISCEI E STEIN, 2015; BALISCEI, MAIO E CALSA, 2016); tatuagens (BALISCEI, STEIN E CHIANG, 2015); imagens em contextos educativos (TERUYA, BALISCEI E NASCIMENTO, 2015; BALISCEI E TERUYA, 2015a; BALISCEI, STEIN E LACERDA, 2015; LACERDA, BALISCEI E TERUYA, 2017); coleção de calçados (FABRIN, BALISCEI E MENDES, 2017; FABRIN, BALISCEI E STEIN, 2017); manequins (SOUZA, BALISCEI E TERUYA, 2015); e capas de caderno (BALISCEI, SILVA E CALSA, 2018) foram alguns dos artefatos visuais analisados por nós no período de doutoramento e que, de alguma forma, demonstram o processo de criação daquilo que nesta tese nomeamos de PROVOQUE. A elaboração desses artigos foi de fundamental importância para a sistematização do PROVOQUE. A seleção dos artefatos visuais analisados, os procedimentos e critérios analíticos adotados, os erros e acertos e as estratégias de exposição dos dados que experimentamos nesses estudos com nossos pares atuaram como uma espécie de "laboratório" para o PROVOQUE, contribuindo para a formulação e reformulação de suas cinco etapas.

Apresentadas no gerúndio - tempo verbal que reitera ação continuada - as cinco etapas do PROVOQUE orientam ações específicas que contribuem para a realização de investigações visuais críticas e inventivas, como abordado a seguir.

### 3.2.3.1 As etapas do PROVOQUE: Flertando

**Flertando**, a primeira etapa do PROVOQUE, é composta por duas ações analíticas: a composição do *corpus* de análise (formado por uma ou mais imagens) e a exposição dos critérios adotados para essa seleção. O verbo flertar - sinônimo de paquerar, de cortejar - indica interesse e paixão<sup>64</sup> por algo e, ao mesmo tempo, sugere uma aproximação sem

---

<sup>64</sup> Estar apaixonado pelo estudo, para Hernández (2006, p.54, grifo do autor), é estar consciente “[...] do prazer de aprender, não como acúmulo, mas como exploração permanente que questiona a realidade além das aparências e busca o sentido para interpretar o mundo e a própria atuação”.

obrigações previamente estabelecidas ou, no mínimo, descompromissada. Por isso, não será raro que nesse processo de escolha e de aproximação, o *corpus* de análise seja reformulado, abandonado ou substituído por um outro, cujos aspectos pareceram-nos ser mais interessantes e apropriados para as análises que serão desenvolvidas.

Em Flertando assistimos a filmes, peças publicitárias, desenhos animados, novelas e programas televisivos; atentamo-nos a cartazes, anúncios, embalagens de produtos, páginas de revista, tatuagens, brinquedos, capas de cadernos, estampas de camisetas e demais artefatos da cultura da mídia que compõem nossos imaginários visuais; ouvimos músicas, debruçamo-nos sobre suas letras e ritmos e estudamos as visualidades que constituem seus movimentos e identidades. Com esses exemplos, esclarecemos que a etapa Flertando possibilita e incentiva escolher qualquer imagem dentro de uma gama de visualidades possíveis: bidimensionais, tridimensionais ou virtuais; longínquas ou contemporâneas; pintadas, fotografadas ou esculpidas; móveis ou estáticas.

Por levar em conta as maneiras como os indivíduos são significados e significam as imagens, essa etapa envolve aspectos subjetivos e pessoais e proporciona a ampliação dos objetos investigados, para além dos eruditos. Tal orientação vai ao encontro da sugestão de Santomé (2012) e Hernández (2007), quando recomendam aos/às intérpretes visuais que se aproximem dos espaços frequentados e valorizados pelos sujeitos infantis - tais como *shopping center*, cinemas, praças e *lan houses* - afim de acompanharem, perceberem e analisarem, as maneiras como crianças e jovens se relacionam com e a partir dos artefatos da cultura da mídia.

Quanto à primeira ação analítica - composição do *corpus* de análise - sugerimos a escolha de imagens que: a) excitam o debate e a exposição de opiniões; b) provoquem incômodos, desequilíbrios e estranhamentos; c) integrem a cultura da mídia, sendo populares e acessíveis aos indivíduos; d) (re)produzam estereótipos; e) ou, ainda, que promovam questionamentos e destabilizações das representações convencionais contidas nos estereótipos.

Quanto à segunda ação analítica - exposição dos critérios adotados -, caso haja imagens previamente selecionadas, podem ser relatados os motivos dessa escolha e os contextos históricos e afetivos que a permearam; caso as imagens sejam selecionadas posteriormente - como é o nosso caso - em Flertando, os/as intérpretes visuais podem justificar suas decisões de descarte e seleção expondo os critérios utilizados para a composição do *corpus* de análise.

### 3.2.3.2 As etapas do PROVOQUE: Percebendo<sup>65</sup>

Em **Percebendo** o *corpus* de análise é exposto. Para isso, sugerimos aos/às intérpretes visuais que recorram a duas ações analíticas distintas, cuja ordem pode ser alterada caso for necessário: a apresentação visual e verbal das imagens selecionadas chamando atenção para representações específicas.

A apresentação das imagens selecionadas tem por objetivo socializá-las com outros indivíduos interessados nesse exercício de investigação visual crítica e inventiva, sejam eles/as leitores/as ou alunos/as. Para Hernández (2007),

[...] de início, não se deve trabalhar em torno de apenas uma representação visual, ainda que se possa partir de um único exemplo. O ponto de partida deve ser uma série de imagens ou artefatos que nos levem a introduzir questões, ou caso se tenha uma hipótese, que nos conduzam a uma investigação sobre um problema vinculado à cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007, p. 83-84).

Em concordância com o autor, sugerimos aos/às intérpretes visuais que em **Percebendo** exponham mais de uma imagem, combinando-as. No caso de imagens em movimentos - como as fílmicas, cinematográficas e publicitárias - a combinação de várias cenas pode favorecer aspectos narrativos, sugerindo a construção e a linearidade de uma história; no caso de artefatos visuais estáticos - como fotografias, pinturas e ilustrações - a combinação de várias imagens oportuniza o debate, a comparação e o estabelecimento de relações entre elas, evidenciando os estereótipos que elas compartilham.

Quanto à forma verbal, 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 - procedimento em que os aspectos formais da composição são enfatizados não como objetivo em si, mas como estratégia para que nos atentemos aos detalhes que em análises superficiais poderiam passar despercebidos. Quando examinamos, vasculhamos e adjetivamos os artefatos visuais buscando denunciar e transformar o olhar ensinado pela cultura da mídia, ao qual Cunha (2008a, p. 121) se refere como, um olhar viciado, "[...] consumidor de qualquer coisa, faminto, veloz, navegante, que não fixa detalhes, não vasculha, não discrimina". Por isso, como exercício de sistematização e de registro do que foi percebido visualmente, em **Percebendo**, pode-se relatar a configuração das imagens, descrevendo-as.

---

<sup>65</sup> De certa forma, essa etapa mescla e reúne as ações investigativas de Descrevendo, Analisando e Interpretando, de *Image Watching* (OTT, 2011).

Nesse ponto, todavia, é preciso evidenciar que as 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

### 3.2.3.3 As etapas do PROVOQUE: Estranhando

A terceira etapa do PROVOQUE foi denominada por nós de **Estranhando** tendo em vista as ações analíticas que orienta: a formulação e o lançamento de perguntas capazes de problematizar os estereótipos oferecidos pelas/nas imagens. Mais do que oferecer respostas tomadas de certeza ou de descrever aquilo que é aparente, outros movimentos analíticos caracterizam as investigações elaboradas no bojo dos Estudos Culturais, da Cultura Visual e do pensamento Pós-Moderno, tais como formular perguntas que demonstrem curiosidade e que estranhem aquilo que é tido como natural (STEINBERG, 2015; VEIGA-NETO, 2007). Por meio da elaboração de perguntas, na terceira etapa do PROVOQUE, enfatizamos que os indivíduos interagem com as imagens e que podem questionar e ressignificar suas mensagens. Concordamos com Silva (2006, p. 19-20) em que,

[...] os materiais existentes, as matérias significantes vistas como produtos, como coisas, não estão aí apenas para ser contempladas ou para ser simplesmente recebidas, aceitas e passivamente consumidas. A cultura nunca é apenas consumo passivo. Os significados, os sentidos recebidos, a matéria significativa, o material cultural são, sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua, submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação.

Para os Estudos Culturais e da Cultura Visual, os olhares que os sujeitos lançam sobre as imagens não são meramente contemplativos e muito menos apenas consumidores de mensagens preestabelecidas e estrategicamente posicionadas por outros indivíduos. Conforme olham, os sujeitos formam e transformam significados a partir da interação - que, nesse caso, é sempre performática. Sobre isso, Veiga-Neto (2007, p.30-31) argumenta que,

[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo [...]. O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo (VEIGA-NETO, 2007, p. 30-31).

Pensando em orientar a elaboração e o compartilhamento das significações feitas pelos/as intérpretes visuais, sistematicamente, em Estranhando, as ações analíticas são formular e lançar perguntas capazes de problematizar as imagens investigadas. Por meio delas, os/as intérpretes visuais podem estranhar os estereótipos recorrentes e suspeitar daquilo que é apresentado como natural ou como única possibilidade. "Introduzir a suspeita é algo que se torna necessário como tática" analítica nas investigações sobre a Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2007, p. 86). Por meio dessa suspeita é possível verificar que determinados sujeitos, corpos, gêneros, sexualidades, raças, etnias e profissões são valorizadas e evidenciadas, enquanto que outros são desqualificados em estereótipos ou até mesmo invisibilizados. Artefatos da cultura da mídia, tais como filmes, propagandas, novelas e desenhos animados carregam e valorizam identidades específicas e tendem "[...] a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência" (CANDAUI, 2010, p. 27-28).

#### **3.2.3.4 As etapas do PROVOQUE: Dialogando<sup>66</sup>**

Denominada **Dialogando**, a quarta etapa do PROVOQUE propõe que os questionamentos levantados na etapa anterior sejam respondidos, ainda que provisoriamente. Essa etapa opera como um convite para "olhar novamente" e buscar meios para transformar e ampliar as maneiras como os/as intérpretes visuais significam as imagens. Nesse sentido, as ações analíticas orientadas em Dialogando envolvem a pesquisa para a fundamentação das investigações visuais críticas e inventivas.

Para a sua realização, sugerimos que por meio de exercícios de pesquisa, os/as intérpretes visuais confrontem 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. Imagens publicitárias que valorizam corpos específicos, por exemplo, podem ser conflitadas com estudos que debatam sobre a ditadura do corpo magro; sobre técnicas de edição e manipulação de imagens que criam representações de corpos inatingíveis; e também sobre o crescimento do mercado de cosmético e de cirurgias plásticas. Consideramos que a pesquisa é um dos caminhos pelos quais podemos desnaturalizar os

---

<sup>66</sup> No que diz respeito à pesquisa, as ações investigativas dessa etapa se assemelham àquelas de Fundamentando, de *Image Watching* (OTT, 2011).

estereótipos e denunciar as relações de poder existentes entre sujeitos "[...] que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para os dominantes) e de opressão (para os subalternizados)" (MOREIRA E CÂMARA, 2010, p. 47).

Nessa etapa, o diálogo também pode ser estabelecido com outras imagens que contribuam para sua desestabilização do estereótipo analisado. Sendo assim, tendo investigado imagens estereotipadas de corpos específicos, por exemplo, pode-se buscar representações que dão ênfase aos diferentes corpos com diferentes medidas, cores, pesos, tamanhos e texturas. Neste caso, por explorar diferentes representações, a etapa Dialogando permite que o repertório dos/as intérpretes visuais seja desequilibrado e, principalmente, ampliado quer seja pela fundamentação teórica ou pela soma de outras imagens.

Especificamente nessa tese - pelas especificidades de sua configuração - optamos por desempenhar a etapa Dialogando a partir da fundamentação científica. Ainda assim, sublinhamos a possibilidade de promover diálogos a partir da comparação com outras imagens, como experimentamos em outras pesquisas (BALISCEI, CALSA E STEIN, 2016b; BALISCEI, SILVA E CALSA, 2018).

### **3.2.3.5 As etapas do PROVOQUE: Compartilhando**

Por fim, em **Compartilhando**, quinta e última etapa desse conjunto de procedimentos elaborado por nós, a ação analítica se concretiza na socialização das vivências proporcionadas pelo PROVOQUE. Concordamos com Aguirre (2014, p.251) em que o ato de compartilhar o que fora produzido "[...] contém também, em si mesmo, um ato de aprendizagem, tanto para quem obtém uma resposta ao que mostra quanto para quem observa o produzido por outros, e extrai disso ensinamentos para suas próprias produções futuras".

Pensando nisso, como estratégia de partilha entre os indivíduos, as investigações visuais críticas e inventivas podem ser socializadas 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, portfólios de documentação e registro, cartazes e painéis coletivos, relatos de experiências, etc.

Tendo apresentado e explicado as cinco etapas que configuram o PROVOQUE, na Tabela 2, sistematizamos cada uma delas de modo a destacar: a) um conjunto de verbos que

indica as ações específicas a que orientam; b) suas sínteses e; c) perguntas que essas etapas auxiliam a responder.

Etapas	Verbos/Ações	Síntese	Perguntas
Flertando	Buscar; Escolher; Reunir; Justificar;	1) Compôr o <i>corpus</i> 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 <i>corpus</i> de análise?
Compartilhando	Divulgar; Oferecer; Trocar; Produzir.	1) Socializar as vivências proporcionadas pelo PROVOQUE	Como é possível divulgar os conhecimentos construídos no PROVOQUE?

Tabela 2 - PROVOQUE: Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos  
Fonte: Elaboração nossa (2018)

Juntas ou separadas, as cinco etapas do PROVOQUE atuam como procedimentos que orientam à investigação visual crítica e inventiva e sugerem ações analíticas específicas para que possamos desenvolver e sensibilizar o olhar. Assim como Eduardo Kovadloff - o pai do menino que, sozinho, não conseguia ver o mar, conforme apresentado na epígrafe desse capítulo - muitos/as adultos e adultas podem ser convidados/as ou convocados/as a ensinar o/a outro/a a olhar os artefatos que integram as visualidades históricas e/ou contemporâneas. Interpretamos que, quando diz "Pai, me ensina a olhar [o mar]!" (GALEANO, 2016, p.15), o menino expressa a necessidade e a importância da mediação de um/a adulto/a cuja a percepção visual, por hipótese, é mais elaborada do que a da criança e, por isso, pode oferecer-lhe estratégias e conhecimentos para interpretar os artefatos visuais que o rodeia.

Frases como "Pai, me ensinar a olhar o mar?", "Mãe, o que você achou desse filme?", "Professor, qual é o seu artista favorito?", "Professora, por que você selecionou essas imagens para a aula?", "Colega, qual dessas camisas você prefere?" e "Você gostou da capa de meu novo caderno?" demonstram que o nosso olhar é construído e (trans)formado na interação

com o olhar do/a outro/a. Nesse sentido, as interpretações visuais críticas e inventivas realizadas por pesquisadores/as, professores/as e demais intérpretes visuais precisam ser complexas, múltiplas e flexíveis - já que seus olhares operam como referências para que outros indivíduos também aprendam a olhar o mar, a cidade, uma fotografia e até mesmo um desenho animado, como demonstramos no capítulo seguinte.



## 4 | PEDAGOGIAS DISNEY: ENSINANDO MENINOS A SEREM HOMENS

"- Pai, eu acho que não sou homem...  
Decepcionado, o pai chorou.  
Aliviado, o filho sorriu, vendo que o pai também não era."  
(*Homens não choram*, de Gabriel Araújo de Aguiar).

A poesia *Homens não choram* (2014) foi premiada com o primeiro lugar do 4º Concurso de Microcontos de Humor de Piracicaba, em São Paulo, no qual concorreu com cerca de 300 outras poesias vindas de cinco países diferentes<sup>67</sup>. Ainda que proporcione humor

<sup>67</sup> Conforme informações no site da prefeitura de Piracicaba. <<http://www.piracicaba.sp.gov.br/imprimir/semac+divulga+vencedores+do+4o+concurso+microcontos+de+humor.aspx>>. Acesso em 26 de dez. de 2016.

a quem lê ou ouve, a poesia que integra a epígrafe deste capítulo provoca em nós curiosidades e preocupações sobre os conflitos que permeiam a constituição das identidades masculinas.

Neste capítulo, nosso objetivo é problematizar as imagens da Disney como produtoras de pedagogias que autenticam determinadas identidades masculinas e, ao mesmo tempo, desaprovam outras. Como estratégia para compartilhar nossos pensamentos, decidimos por abrir este capítulo especulando sobre o contexto que essa poesia sugere e levantando possíveis hipóteses para essas especulações. São pelo menos cinco pontos interessantes de serem analisados: **1º - Por que o menino achou que não era homem? 2º - Por que foi preciso avisar ao pai? 3º- Por que o pai ficou decepcionado com a notícia recebida?;4º - Por que o filho se sentiu aliviado ao supor que o pai também não era homem?; e 5º - Afinal, o que é ser homem?**

Para debatermos sobre o primeiro desses quatro pontos, o qual sugere que "ser homem" pode significar diferentes coisas, apresentamos o conceito de gênero e de masculinidade adotados em nossa pesquisa. É possível encontrar explicações de comportamentos e atitudes de homens e mulheres por um viés unicamente biológico - perspectiva na qual "ser homem" e "ser mulher" depende, prioritariamente, das estruturas corpóreas que caracterizam o sexo dos indivíduos (como pênis e testículos, para eles, e vagina e útero para elas) e de traços supostamente inatos (como violência e racionalidade para eles, e passividade e sensibilidade para elas). Insatisfeitos com essas definições que predeterminam a identidade dos sujeitos às suas condições biológicas, adotamos o conceito de gênero formulado ao longo do século XX pelos Estudos Culturais, de Gêneros e das Masculinidades.

A partir desses campos de investigação, aproximamo-nos de uma abordagem construtivista (BADINTER, 1993; CASTAÑEDA, 2006; GUASCH, 2006; CONNELL E PEARSE, 2015) que compreende que os gêneros são construções elaboradas e reelaboradas, sobretudo, nas relações sócio-culturais que legitimam, denunciam e problematizam o que é tido como adequado e aceitável aos comportamentos dos indivíduos. Segundo essa perspectiva,

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

Para a abordagem construtivista, "ser homem" ou "ser mulher" pode ser compreendido mais como uma identidade de projeto individual e coletivo, e menos como um dado natural, fixo e homogêneo - como pressupõem as teorias sociobiológicas e essencialistas criticadas por Badinter (1993), Castañeda (2006), Guasch (2006) e Connell (2016). Para demonstrar a transitoriedade do gênero e as modificações que a cultura pode lhe proporcionar, Perry (2018), por exemplo, recorre à história do rosa - cor que antes do século XIX fora atribuída aos garotos<sup>68</sup>, e que graças à expansão do consumismo, de estratégias publicitárias e de ícones femininos<sup>69</sup> passou a ser, gradualmente, vinculada às garotas.

Desde os debates iniciais proporcionados pelos movimentos feministas, o gênero tem sido tomado como uma identidade relacional, isto é, que se forma e se transforma nas interações com as diferenças. Connell (1997) argumenta que, se levarmos em consideração apenas as diferenças de gênero entre homens e mulheres, os termos "masculino" e "feminino" provavelmente não serão muito necessários, uma vez que podemos recorrer a palavras específicas para nos referir aos sujeitos sobre os quais falamos, como macho e fêmea ou homem e mulher, por exemplo. Os termos "masculino" e "feminino" ultrapassam as diferenças entre homens e mulheres e adjetivam as assimetrias existentes entre os sujeitos de um mesmo gênero. Nesse sentido, "masculinidade" torna-se uma marcação que atravessa as identidades das mulheres, assim como "feminilidade" atravessa as identidades dos homens. A masculinidade, especificamente, é definida pela autora como as práticas pelas quais homens e mulheres se comprometem com essa identidade de gênero e como os efeitos que essas práticas ocasionam na experiência corporal, individual e coletiva.

A partir desse conceito de gênero, voltando-nos à epígrafe desse capítulo, interpretamos que o menino personagem da poesia, talvez, tenha colocado sua masculinidade hegemônica em dúvida por ter feito algo ou assumido algum papel que, socialmente, é atribuído às mulheres. Ao final da poesia, supomos que ele tenha simplesmente chorado, mas, talvez tenha usado uma joia extravagante; ou percebido que não gosta de jogar futebol; ou tenha se sentido bem dançando; ou ainda, o motivo dessa desestabilização, seja o fato de ter considerado bonito um amigo de escola. Talvez... Ainda que continue apresentando corpo,

---

<sup>68</sup> Conforme o autor, o fato de os meninos usarem roupas e objetos rosa pode ser associado aos uniformes vermelhos que os homens adultos usavam. Nesse caso, o rosa - um vermelho mais claro - caracterizava um menino que provavelmente se tornaria homem.

<sup>69</sup> Na década de 1950, por exemplo, Mamie Eisenhower foi um dos ícones femininos que contribuiu para que os significados da cor rosa fossem modificados. A esposa do então presidente dos Estados Unidos aparecia constantemente com vestidos e acessórios rosas, vinculando à cor a elegância e sensibilidade feminina. Além disso, quando viajava acompanhando o marido, Mamie solicitava que as habitações fossem pintadas e decoradas de rosa para que pudesse se sentir em casa (PERRY, 2018).

genital, hormônios e cromossomos atribuídos ao sexo masculino, algo fez com que o menino da poesia se autoclassificasse como "não homem".

A questão é que, mesmo sendo múltiplas as maneiras de ser homem, existem aquelas que são mais valorizadas - e por isso, consideradas "normais" - e outras que, por serem diferentes, costumam ser evitadas, censuradas, punidas e até mesmo mortas. Isso nos leva ao segundo e terceiro pontos de destaque: **Por que foi preciso avisar ao pai?** e **Por que o pai ficou decepcionado com a notícia recebida?** Numa perspectiva heteronormativa, subentende-se que todos os indivíduos sejam naturalmente heterossexuais, isto é, que tenham desejos sexuais apenas pelo gênero oposto. Deste modo, supõem-se que sujeitos masculinos bissexuais, homossexuais ou assexuais são menos (ou nada) homens já que ao longo da história, essas sexualidades têm sido associadas ao desvio, à patologia e/ou a imoralidade (BADINTER, 1993; SABAT, 2001b; 2003; LOURO, 2016; ALEGRE, 2017).

Devo dizer que por heteronormatividade estou significando o conjunto de normas, regras, procedimentos que regula e normaliza não apenas as identidades sexuais como também as identidades de gênero, estabelecendo maneiras usuais de ser, modos de comportamento, procedimentos determinados, atitudes específicas, dirigindo-os ao encontro do gênero/sexo oposto (SABAT, 2003, p. 68).

Pela abjeção que representam, sujeitos cujas sexualidades e comportamentos são inusitados à heterossexualidade precisam ser anunciados e justificados. Sujeitos heterossexuais, não - pelo menos não no que diz respeito a sua condição sexual. Assim, na poesia, a necessidade de avisar o pai - assim como a decepção com que ele recebeu a notícia - são indícios e sintomas da heteronormalidade definida por Sabat (2003) e da hierarquia que existe entre homens de gostos, ambições, raças, etnias e de sexualidades diferentes.

Dito isso, resta-nos o último ponto de destaque: **Por que o filho se sentiu aliviado ao supor que o pai também não era homem?** Assim como as mulheres são convocadas a assumir papéis tradicionais e estereotipados - como aqueles vinculados à maternidade, aos serviços domésticos, à moda e à culinária - também os homens, porém de formas diferentes, são cobrados a manifestar determinados comportamentos. Chorar em público, por exemplo, é algo que socialmente descaracteriza e diminui os homens e, por isso, na poesia, atua como um mecanismo a partir do qual o filho pôde perceber que o pai também não era "tão homem assim". Para quem é diferente - ou seja, para quem não se identifica exatamente com as referências da masculinidade hegemônica reclamadas pela sociedade - encontrar alguém que também não se reconheça assim é um conforto, ou melhor, como narra a poesia, um alívio.

Esse e outros alívios que demonstram interesses pelas maneiras como homens agem, pensam e são representados são frequentemente (re)formulados pelos **Estudos das Masculinidades** ou **Men's Studies** - um campo de investigação que ascendeu no final do século XX e que, inicialmente, como explica Guerrero (2012), foram identificados como antissexistas e profeminista. Esses termos sinalizam o vínculo e o apoio que os Estudos das Masculinidades conferem aos movimentos feministas<sup>70</sup> e *gay*<sup>71</sup>. Desde o final do século XIX, de formas assimétricas, os movimentos feministas e *gay* têm se dedicado a denunciar a opressão que o patriarcado acarreta às mulheres e aos homens *gays* em âmbitos domésticos, trabalhistas, escolares, políticos, afetivos e sexuais como estratégia à manutenção dos privilégios concedidos ao homem tradicional - branco, católico, heterossexual, europeu, jovem e de classe média e alta. O patriarcado - termo originalmente utilizado pela antropologia - refere-se a sistemas de poder em que há a perpetuação da dominação do homem e a submissão da mulher em setores e contextos distintos, tais como os econômicos, culturais, científicos, domésticos e políticos (MONTEIRO, 2000; CORTÉS, 2004; GUASCH, 2006; CONNELL E PEARSE, 2015; CONNELL, 1990; 1995; 1997; 2003; 2016).

Pesquisas pioneiras na temática (BADINTER, 1993; CONNELL, 1990; 1995; 1997; NOLASCO, 1995; KIMMELL, 1998) e outras mais recentes (MONTEIRO, 2000; PARRINI, 2001; CORTÉS, 2004; GARBOGGINI 2005; GUASCH, 2006; CASTAÑEDA, 2006; HERNÁNDEZ ET AL., 2007; JÚNIOR, 2010; GATTI, 2011; LOPES, 2011; GUERRERO, 2012; KOHN, 2014; RIBEIRO, 2014; SEFFNER E GUERRA, 2014; DIAS, 2015; NUNES, 2015a; BARRETO JANUÁRIO, 2016; PERRY, 2018; NUNES E MARTINS, 2017) concordam que os Estudos das Masculinidades só foram possíveis a partir das iniciativas dos movimentos feministas e *gays* que, por meio de suas intervenções acadêmico-sociais,

---

<sup>70</sup> Louro (1997) e Barreto Januário (2016) explicam que o movimento feminista pode ser explicado por ondas ou vagas. A primeira delas - também conhecida como movimento Sufragista - manifestou-se inicialmente na Inglaterra, no final do século XIX, em reivindicação do direito das mulheres ao voto, à administração de seus próprios bens e à educação. A segunda onda/vaga teve destaque na década de 1960 nos Estados Unidos e na França e prolongou-se até os anos 1980. Foi marcada pela promoção do conceito de gênero em âmbitos acadêmicos e científicos e por estratégia de divulgação das reivindicações - como os protestos contra o concurso de beleza Miss América, em 1968, em que *soutiens* e outros adereços considerados opressores foram jogados em uma lata de lixo da libertação. A terceira onda/vaga, por sua vez, emergente em 1990, deu ênfase às sobreposições de demais alteridades que, tais como raça, classe e etnia, diferenciam as próprias mulheres. É importante destacar que apesar do reconhecimento atribuído às feministas estadunidenses e francesas, já no século XIX o feminismo também fora manifestado por intelectuais de sociedades colonizadas, como Egito e China, como asseveram Connell e Pearse (2015).

<sup>71</sup> Connell (1995) analisa que o movimento *gay* da década de 1970 contribuiu para a refutação não só dos estereótipos de homens *gays*, como também aqueles representativos de homens heterossexuais. Louro (2016) destaca que nessa mesma década, no Brasil, jornais, revistas, publicidades, cantores e peças teatrais deram visibilidade às identidades homossexuais. Além disso, o Movimento da Libertação Homossexual no Brasil e a participação de intelectuais exilados/as no exterior possibilitaram que os debates feministas assim como as inquietações políticas manifestadas em outros países repercutissem também em território nacional.

proporcionaram que o homem - cujo gênero até então fora naturalizado e tomado como referência para as críticas dirigidas às mulheres - passasse a ser problematizado como objeto de investigação, junto ao patriarcado e à dominação masculina. Assim como Badinter (1993, p. 25, *tradução nossa*), esse conjunto de autoras e autores consente que, graças aos movimentos feministas e *gays* "[...] hoje, para a maioria de nós, o homem já não é mais o Homem"<sup>72</sup>.

Parrini (2001) faz referência à metáfora "Costela de Eva" para explicar os Estudos das Masculinidades como uma derivação dos movimentos feministas - onde estavam incluídos ainda que de modo implícito. Diferente dos mitos bíblicos que localizam Eva como nascida de uma costela de Adão, a metáfora utilizada pelo autor inverte a ordem de criação e situa as investigações sobre masculinidades como um desdobramento das ações femininas. Assim, as modificações e contestações impulsionadas pelas mulheres e pelos homens *gays* contribuíram para a desestabilização da naturalização depositada à masculinidade hegemônica.

Na verdade, toda crítica à masculinidade tradicional só faz tornar a masculinidade *objeto* dos estudos, ou seja, torna objeto aquilo que sempre foi *sujeito*. Aqui a questão do *outro* é essencial: se o homem sempre foi o sujeito universal e genérico, como vou propor, o surgimento do outro como crítica (*gays* e feministas, nesse caso) afeta o arranjo tradicional das categorias e força uma mudança, a chamada crise de masculinidade (MONTEIRO, 2000, p.66, *grifo do autor*).

Na medida em que a masculinidade hegemônica fora confrontada com a identidade feminina e com a de homens *gays* – não sem conflitos e lutas – seu *status* de norma foi posto em xeque e a universalidade que detinha enquanto sujeito privilegiado pelo patriarcado convertida em "diferença". Daí por diante, sobretudo na segunda metade da década de 1980 nos Estados Unidos<sup>73</sup>, os homens - acostumados a assumir papéis de mestres da Palavra, da Ciência, da Religião, da Filosofia e da Arte - passaram a ser (também) tomados como objeto de discussão e pesquisa pelos Estudos das Masculinidades.

No Brasil, como observa Ribeiro (2014), até então a posição social masculina era questionada em temas específicos como a família e a paternidade, mas, a partir da década de 1990, as masculinidades e os vários aspectos que convergem na sua manutenção e/ou transformação, tais como a violência, a sexualidade e a saúde, foram adotados como objetos

---

<sup>72</sup> A analogia da transformação do "Homem" com "H" maiúsculo em "homem" com "h" minúsculo indica o desequilíbrio que as reivindicações feministas proporcionaram à soberania masculina.

<sup>73</sup> Uma das hipóteses para justificar o pioneirismo estadunidense na interrogação sobre os papéis masculinos são as características das feministas norte-americanas que, como observa Badinter (1993), foram mais radicais e intolerantes aos homens do que as feministas francesas. Além disso, como destaca a autora, a obsessão que os/as estadunidenses manifestam pela virilidade, como os aspectos culturais, históricos e artísticos do país têm demonstrado, contribuiu para o desenvolvimento do interesse pela temática.

de estudo. Sendo o gênero e os sujeitos masculinos problematizados em reflexões científicas produzidas no bojo desse campo de investigação, as representações convencionais à masculinidade hegemônica - configuradas por homens brancos, corajosos, fortes, saudáveis, jovens, violentos e, sobretudo, heterossexuais - passaram a ser desequilibradas e as masculinidades (agora no plural) enxergadas como construções sociais (trans)formadas pela e na cultura.

Pioneira<sup>74</sup> na investigação e publicação científicas sobre masculinidades, a australiana Raewyn Connell (1944--), defende a existência de múltiplas masculinidades e desde a década de 1980, chama atenção para as maneiras como a construção, a manutenção e a repressão de masculinidades específicas são atravessadas por relações de poder (CONNELL, 1990; 1995; 1997; 2003; 2016; CONNELL E PEARSE, 2015; CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013). Esquivando-se de abordagens essencialistas, que justificam os pensamentos, comportamentos e corpos masculinos pela suposta natureza de seu sexo biológico, Connell (1990, p.90) argumenta que, a "[...] masculinidade não cai dos céus; ela é construída por práticas masculinizantes, que estão sujeitas a provocar resistência, que podem dar errado, e que são sempre incertas quanto a seu resultado".

Connell (1995; 2016) pontua que ainda que a discussão tenha sido trazida à tona pelas mulheres feministas, a participação de homens no debate sobre gênero é necessária para que eles possam ter uma melhor compreensão de si mesmos, de suas emoções e das relações pessoais que desenvolvem em níveis domésticos, profissionais e afetivos. Quando questionada sobre a inclusão dos homens nos debates e nas políticas públicas que focam a diminuição das desigualdades de gênero, Connell responde que,

De fato, não se pode falar de gênero sem se falar de homens e masculinidades. Nesse sentido, sou uma grande crítica de muitas das políticas de gênero que transformam a saúde de mulheres, a educação de meninas, e assim por diante, em um domínio político distinto da saúde dos homens e da educação de meninos. Acho que gênero é sempre relacional. Por isso, não se pode ir muito longe em termos de políticas públicas, como aquelas relativas à violência de gênero, sem se considerar os homens, as práticas de gênero dos homens, a masculinidade e os corpos masculinos nessa relação (HAMLIN E VANDENBERGHE, 2013, p.353).

A partir dos anos 1970 e 1980, muitos grupos de homens se harmonizavam com essa necessidade expressada na resposta de Connell e, reconhecendo os privilégios e opressões concedidos a eles pela sociedade patriarcal, buscaram transformá-la. O *Men's Studies*, o Movimento Pró-feminista, o *Men's Movements*, o *Men's Liberation*, o *Critical Studies on*

---

<sup>74</sup> O pioneirismo de Connell pode ser verificado no sucesso de seu livro *Masculinities*, lançado em 1995 e traduzido em 13 idiomas. Conforme Hamlin e Vandenberghe (2013), em 2013 que esse foi o trabalho mais citado em todo mundo no que diz respeito a pesquisas sobre masculinidades.

*Men*, o *Men Against Sexual Assault*, o Movimento de Liberação dos Homens, os *Hombres por la Igualdad* e os Estudos de Gênero e mais recentemente o *HeforShe*, por exemplo, são alguns dos grupos que, face às mudanças conquistadas pelos movimentos feministas e *gay*, têm buscado problematizar as análises que tomavam a masculinidade hegemônica como norma inquestionável (CONNELL, 1995; 2016; CASTAÑEDA, 2006; GUERRERO, 2012; BARRETO JANUÁRIO, 2016).

Em comum, os/as integrantes desses grupos lutam pela transformação dos modelos masculinos vigentes, reclamando contra a falta de complexidade empregada nas representações de homens. Concordamos com Ribeiro (2014, p. 36) que as contribuições desses movimentos foram e ainda são imprescindíveis no que tange à "[...] construção de uma atmosfera propícia para a mudança no estereótipo masculino que começa a ser questionado não somente do lado de fora, mas de dentro do próprio universo masculino". As manifestações e produções dos/as integrantes desses grupos acarretaram em várias contribuições para a área, como a ampliação dos temas debatidos pelos estudos de gênero e as ações de Organizações Não Governamentais (ONGs) em prol da saúde, educação, paternidade e bem-estar de sujeitos masculinos, como investigam Seffner e Guerra (2014)<sup>75</sup>.

Com isso, percebemos que acompanhando os movimentos feministas, grupos de homens vêm alertando para os prejuízos de concepções e práticas machistas tanto para mulheres como para os próprios homens, insistentemente submetidos a normativas e que, em níveis diferentes, não conseguem correspondê-las. São homens que se solidarizam às lutas dos movimentos feministas e sofrem represálias por parte de outros homens que não compreendem o porquê de supostamente abdicarem dos benefícios que o patriarcado lhes proporciona e, em alguns casos, também por parte de mulheres que desconfiam desse apoio, argumentando que a participação masculina no movimento feminista pode ser mais uma estratégia de enfraquecê-las enquanto grupo. Em 2004, por exemplo, durante a reunião da Comissão Sobre a Situação da Mulheres da ONU<sup>76</sup>, "o papel de homens e meninos na conquista da igualdade de gênero" foi um dos dois temas propostos pelo comitê da

---

<sup>75</sup> Seffner e Guerra (2014) analisam que a violência contra a mulher, a paternidade e a saúde aparecem como temas principais nas páginas virtuais de ONGs latino-americanas que demonstram interesses em provocar mudanças nos homens. Ainda que os trabalhos desenvolvidos pelas ONGs contribuam para a promoção do bem-estar de homens de idades, classes e raças diferentes, incentivando-os a participar na educação dos/as filhos/as e nas atividades domésticas, por exemplo, os autores observam que a homossexualidade parece ser ainda um tema pouco debatido entre eles, o que pode alimentar comportamentos homofóbicos, inclusive, dentre o público que as ONGs atende.

<sup>76</sup> Conforme informações no site oficial, desde 1940, a Comissão sobre a Situação das Mulheres se reúne anualmente, em março, para monitorar os compromissos internacionais com os direitos humanos das mulheres. Mais informações em: <<http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/csw/>>. Acesso em 02 de mai. de 2018.

Assembleia Geral. Essa decisão, contudo, acarretou em manifestações de muitas das ONGs participantes que conforme explica Connell (2016, p. 112), pronunciaram-se "[...] atendo ao discurso sobre homens exclusivamente como perpetradores de violência"<sup>77</sup>.

**Afinal, por que homens - que, em geral, se beneficiam do patriarcado - estariam dispostos a lutar pela liberdade de gênero?** Para Connell (2016) o interesse masculino em defender a igualdade de gênero pode ser explicado, primeiro, pelo o que a autora se refere como Interesses Relacionais, isto é, a preocupação que homens manifestam em relação às mulheres com quem se relacionam - como filhas, esposas, mães, colegas de trabalho, amigas, funcionárias, patroas, etc. Segundo, porque os homens também procuram se ver livres dos efeitos tóxicos que a ordem de gênero exerce sobre eles, ao que a autora chama de Toxidades da Masculinidade. Por último, a autora atribui o interesse dos homens na luta pela igualdade de gênero por seus princípios éticos, políticos e religiosos de compromisso com a paz e com o bem-estar social.

É evidente que a masculinidade hegemônica não configura uma identidade estigmatizada e muito menos oprimida. Ao contrário disso, a masculinidade hegemônica usufrui de benefícios que lhes são concedidos socialmente ou, como nomeia Connell (1995; 1997; 2003; 2016), de um **Dividendo Patriarcal** que pode ser identificado, por exemplo, em vantagens trabalhistas, salários distintos dos das mulheres e maior participação e representatividade política, econômica e religiosa<sup>78</sup>.

Mas, e quanto aos sujeitos masculinos que estão à margem daquilo que a masculinidade hegemônica representa e que também são oprimidos por essa normativa, em que medida lhes interessa o patriarcado? Por que é oportuno aos próprios homens contestar os papéis que desempenham e que tradicionalmente lhes têm sido endereçados? Esses questionamentos mobilizam a defesa de que os privilégios e as violências proporcionadas pelo patriarcado e por fundamentos machistas se manifestam de diferentes formas e provocam opressões até mesmo entre os homens. É evidente que, numa sociedade patriarcal, as relações de gênero buscam por atribuir privilégios e poderes aos homens e por conferir desvantagens às mulheres. Todavia, mesmo entre sujeitos de um mesmo gênero as relações de poder não

---

<sup>77</sup> O desdobramento desse embate, segundo Connell (2016), oportunizou o primeiro acordo internacional que contempla os homens como agentes na conquista pela igualdade de gênero.

<sup>78</sup> A título de exemplificação, pontuamos que em 2013, dos/as 20 líderes de governo que representam os países do G20, apenas quatro eram mulheres e que, nesse mesmo ano, estatísticas identificaram que, em todo o mundo, os homens representam 79,1% dos membros dos parlamentos. Em 2012, verificou-se que das 200 empresas australianas que ocupam o topo da bolsa de valores, apenas sete eram lideradas por diretoras mulheres. Os privilégios concedidos aos homens aparecem também na liderança religiosa, nos índices de analfabetismo (chegando a marcar uma diferença de 20% entre homens e mulheres, na Índia) e nos salários (em geral, mulheres ganham 18% a menos que os homens que ocupam os mesmos cargos elas) (CONNELL E PEARSE, 2015).

são tão simples e os privilégios e desvantagens são distribuídos e recebidos de diferentes formas. Sobre isso, Kohn (2014, p. 349) explica que,

[...] se entendermos o gênero como uma construção social relacional em que os sujeitos femininos e masculinos são produzidos uns em relação aos outros, podemos assim compreender que o homem, mesmo ainda estando no domínio das relações de poder estabelecidas em nossa sociedade, também é submetido a constrangimentos sociais que impõem padrões de comportamentos. Esses comportamentos afastam os homens de um maior contato consigo mesmo e com as pessoas de suas relações.

Diante disso, cabe-nos explicar que, apesar de as desigualdades de gênero proporcionarem privilégios aos homens como um grupo distinto das mulheres, não atingem os sujeitos masculinos de maneiras uniformes, servindo, até mesmo, como mecanismo de repressão e agressão contra homens que não respondem à hegemonia, como *gays*, negros, transexuais, afeminados, homens sensíveis, idosos, fracos ou debilitados e homens desfavorecidos economicamente. Por isso, em concordância com os Estudos das Masculinidades, examinamos que a (trans)formação dos corpos, comportamentos e pensamentos dos homens também perpassam e são perpassados pelas discussões de gênero. Concordamos com a defesa feita por Júnior (2010, p. 27-28) de que,

[Se os estudos de gênero afirmaram o caráter relacional das definições de gênero, dos modelos de gênero, as mensagens e práticas feministas não devem estar voltadas apenas para um lado da relação, mas devem dirigir aos dois agentes das relações de gênero. Tomar os homens como inimigo a combater ou aqueles a quem se deve derrotar, talvez só contribua para reforçar essa forma de ver o masculino presente em nossa cultura [...].

Apesar da emergência de intelectuais interessados/as na inclusão das masculinidades nos estudos de gênero, é preciso lembrar que também na década de 1980 outros grupos de homens se mostraram contrários às transformações decorrentes dos movimentos feminista e *gay*. O Movimento Mitopoético (ou Perspectiva Espiritual), o *Men's Right* e o Movimento dos Homens, por exemplo, valorizaram a adoção de arquétipos como estratégias de conduzir os homens à uma masculinidade supostamente verdadeira; criticavam as desvantagens dos homens em relação às mulheres em processos legais; e almejavam recuperar os privilégios perdidos frente aos avanços feministas, respectivamente, como explicam Connell (1995); Guerrero (2012) e Barreto Januário (2016). Diferente desses grupos, os Estudos das Masculinidades não reclamam retomar ou sustentar os privilégios que o patriarcado confere aos homens (em relação às mulheres), e mais especificamente ao homem tradicional (em relação a outros homens). Ao contrário disso, reconhecendo as desigualdades e violências de gênero que o patriarcado ocasiona, propõem-se a desmantelá-las ou, no mínimo, diminuí-las.

Essa apresentação histórica dos Estudos das Masculinidades, ainda que sucinta, possibilita vislumbrar que esse não é um campo homogêneo e muito menos livre de disputas. Dentre as diversas vertentes e interesses dos grupos que manifestam preocupações para com as masculinidades, apresentamos concordância com aqueles que reconhecem as contribuições dos estudos feministas e *gays* e que buscam problematizar as relações de poder que favorecem sujeitos masculinos específicos ao mesmo tempo que repreendem outros. Nesses termos, para além de reconhecer as masculinidades como plurais, faz-se necessário examinar como, por que e quais são as masculinidades autorizadas e censuradas.

A partir dos Estudos das Masculinidades, a identidade masculina está mais relacionada aos aspectos históricos, culturais e sociais dos sujeitos, do que às suas configurações biológicas. Por exemplo, em análise de seus próprios desenhos realizados na infância na década de 1970, Herraiz García (2010; 2012a; 2012b) identifica as maneiras como a escola - por meio de princípios cristãos, morais e patrióticos - insiste em posicionar crianças sob valores patriarcais que destacam a paternidade, o trabalho e o poder como componente das identidades masculinas. Para além da escola e de outras instituições tradicionais, como a família e a religião, a cultura da mídia também têm nos ensinado comportamentos específicos às masculinidades. Como o autor examina, mesmo na década de 1970, os jogos infantis e filmes de animação já refletiam as contribuições imagéticas que os artefatos da mídia ofereciam para que meninos pudessem se identificar. Índios/as, *cowboys*, cabanas, tiroteios, castelos e demais referências culturais características dos filmes e histórias estadunidenses eram recorrentes nos desenhos elaborados pelo autor quando criança - mesmo que pouco aparecessem no contexto físico-social que vivenciara na Espanha. Isso nos remete ao pensamento de Vitelli (2012, p.364) de que para além das referências reais e imediatas de masculinidade é comum recorrer aos modelos disponíveis "[...] em numerosas e distintas imagens que criamos e emolduramos, imagens que compomos fisicamente na imaginação - pintadas, esculpidas, fotografadas, impressas ou filmadas".

**E as imagens Pedagogias Disney, como vêm ensinando a ser homem?** Para identificar e problematizar as pedagogias que a Disney vem promovendo por meio de suas imagens e discursos, estruturamos esse capítulo em duas partes. Na primeira delas, apresentamos dados que demonstram a popularidade e poder da empresa e dos produtos Disney e expomos o conceito de pedagogias que integra tanto o título quanto o objetivo deste capítulo. Na segunda parte utilizamos o PROVOQUE para investigar como os heróis, vilões e coadjuvantes masculinos são representados pela Disney.

#### 4.1 A empresa, seus produtos e suas pedagogias

Fundada pelos irmãos Walt Disney (1901-1966) e Roy Oliver Disney (1893-1971) em 1923, inicialmente, a Disney era referida pelo nome de *Disney Brothers Cartoon Studios* e já na década de 1930 conquistou pioneirismo na produção e circulação de filmes de animação. Os primeiros filmes de animação produzidos pela empresa estadunidense chamaram atenção do público pela autenticidade de seus roteiros e pela originalidade do uso das cores, sons, movimentos que caracterizavam seus/suas primeiros/as personagens.

Antes da visibilidade proporcionada pela Disney, os filmes de animação eram pouco conhecidos pelo público geral, primeiro, pela temática erótica que adotavam em suas versões para adultos/as e, segundo, pelas condições tecnológicas do início do século XX que dificultavam a produção de filmes nesse gênero, como explica Sabat (2003). Para produzir um único segundo de animação são necessários, pelo menos, 16 desenhos - cada um, um pouco diferente do anterior - o que exige um trabalho coletivo marcado pela disciplina, pelo ritmo de produção e, sobretudo, pelo conhecimento artístico. Quando fotografados e exibidos em velocidade rápida, os desenhos estáticos dão a sensação de movimento. Em 1914, a elaboração de desenhos sobre folhas de celulóide permitiu separar graficamente personagens e cenários - o que acelerou e diversificou a produção de filmes de animação<sup>79</sup>.

A empresa fundada pelos irmãos Disney também foi pioneira em criar desenhos animados com imagens e sons sincronizados, como em *Willie do barco a vapor* (1928), onde Mickey Mouse assobia e dança enquanto gira o timão de um barco<sup>80</sup>.

Ademais, os mitos, fábulas, lendas e contos de fadas transformados em animação pela Disney, adaptaram as versões originais omitindo cenas consideradas "inapropriadas" às crianças ou convertendo-as em histórias doces, divertidas e amenas, como mostrou a exposição *Disney. El arte de contar historias* (DISNEY, 2017)<sup>81</sup>. São exemplos disso, *Os três*

---

<sup>79</sup> Os/as personagens que se movimentariam eram desenhadas nas folhas transparentes de celulóide e os cenários e demais partes inanimadas, por sua vez, folhas opacas. Assim, se quisessem desenhar um/a personagem correndo, por exemplo, os/as desenhistas/as o fariam nas folhas de celulóide, em várias versões que, quando sucessivas, provocariam a ideia de movimento. Com o uso dessa tecnologia, os/as desenhistas podiam dedicar mais tempo desenhando personagens e não precisavam (re)desenhar os cenários a cada nova folha já que, por meio de sua transparência, a celulóide que servia-lhes de suporte permitia enxergar os traços já desenhados na folha opaca, ao fundo.

<sup>80</sup> O vídeo completo de *Willie e o barco a vapor* (1928) pode ser encontrado no link <<https://www.youtube.com/watch?v=BBgghnQF6E4>>. Acesso em 05 de mar. de 2018.

<sup>81</sup> Exposição organizada por Walt Disney Animation Research em parceria com a Obra Social "la Caixa" que reuniu materiais originais - como desenhos, pinturas, roteiros e *historyboards* - permitindo aos/às visitantes acompanhar o processo de adaptação das versões originais. A exposição aconteceu no Caixa Forum Sevilla, na

*porquinhos* (1933) - onde, ao final, o lobo não é cozido e comido pelos porquinhos como na versão original; *Hércules* (1997) - onde omitem-se as cena em que o herói enlouquece e assassina sua esposa e filhos; e *Frozen - Uma Aventura Congelante* (2013) - que na versão Disney não faz menção ao espelho mágico que se quebra e perfura os olhos dos/as personagens, modificando a maneira como eles/as enxergam o mundo.

Esses exemplos demonstram que, desde o contexto experimental dos filmes de animação até à contemporaneidade, a adaptação de histórias tradicionais, a criação de personagens-animais, o uso de luz e sombra e da trilha sonora para produzir contextos dramáticos e a demarcação nítida entre "bem" e "mal" fizeram com que os grafismos, personagens e canções da Disney fossem facilmente identificados - assinalando um estilo cinematográfico próprio. Concordamos com Sabat (2003, p. 29) que a "[...] disneyização dos desenhos animados, bem como dos filmes infantis de longa-metragem, impôs um novo ritmo à indústria cinematográfica", o que pode ser expresso, por exemplo, em *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937) o primeiro longa-metragem de animação da Disney e o primeiro inteiramente à cores no mundo.

*Branca de Neve e os Sete Anões* (1937) da Disney foi inspirado no clássico dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm (GRIMM, 2012) e, de 1934 até 1937, durante sua produção, envolveu mais de 400 mil desenhos, cerca de 800 km de papel e centenas de artistas divididos/as em funções como desenhar personagens e pintar os cenários e paisagens com aquarela. Como retratado no documentário *Aquela que começou tudo* (2009), para atribuir realismo a esse primeiro de muitos clássicos da animação, Walt Disney recorreu à observação de referências reais<sup>82</sup>. À época, conforme retrata o documentário, questionavam "quem vai querer ver um longa-metragem de animação?". Já em sua primeira exibição, *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937) respondeu a essa e outras perguntas, emocionando e impressionando diversas pessoas que o assistiram<sup>83</sup>.

Tendo conquistado destaque e pioneirismo na indústria de animação com *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937) e outros longas-metragens que vieram em seguida, a Disney

---

Espanha, entre novembro de 2017 e fevereiro de 2018. Mais informações em <<https://caixaforum.es/es/sevilla/fichaexposicion?entryId=196248>>. Acesso em 23 de fev de 2018.

<sup>82</sup> Por diversas vezes olhou-se ao espelho para que os detalhes do rosto fossem percebidos conforme alterava as expressões; levou diferentes animais para dentro do estúdio; jogou objetos de vidro contra a parede para que observassem o efeito visual do vidro se estilhaçando; e contratou uma dançarina cujos gestos inspiraram os/as desenhistas na caracterização e movimentação da protagonista.

<sup>83</sup> Por essa produção, em 1939, Walt Disney recebeu um Oscar honorário - que na ocasião, fora simbolicamente acompanhado por sete outras pequenas estátuas para fazer referência aos personagens que intitulam a animação. Além disso, Branca de Neve foi a primeira e única princesa da Disney a ser homenageada com uma estrela na Calçada da Fama, em Los Angeles, Estados Unidos.

diversificou sua criação com outros produtos. Em 1955, por exemplo, a empresa inaugurou a Disneylândia - seu primeiro parque temático, localizado em Anaheim, Califórnia, nos Estados Unidos (BRYMAN, 2007) - que em 1960 alcançou a cifra de 5 milhões de visitantes por ano, e em 1990, 30 milhões (GIROUX, 2001b). Atualmente a diversidade de aparatos associados à marca faz da Disney a primeira no *ranking* das empresas que dominam o mercado e o consumo infantil (SCHOR, 2009).

Negando-se a separar entretenimento e educação, [Walt] Disney questionou a ideia de que o entretenimento possui escasso valor educativo e que se limita a proporcional material para o ócio. Para Walt Disney a educação não ficava confinada à escola, senão que constituía um elemento implícito no universo mais amplo da cultura popular e de seus próprios mecanismos de produção de conhecimento e valores (GIROUX, 2001b, p. 28, *tradução nossa*).

Empresas como a Disney têm sua maior manifestação de poder quando atuam como **Pedagogias Culturais**, conceito que, conforme Steinberg e Kincheloe (2001) sublinha que os processos educativos não se limitam aos espaços e intervenções escolares, e também são exercidos por artefatos culturais tais como os produzidos pela Disney. Como outras pedagogias culturais, as pedagogias promovidas pela Disney possibilitam identificações específicas no que diz respeito à raça, gênero, sexualidade, idade, família e etnia. Nesse sentido, educação e entretenimento se fundem em favor do consumo de brinquedos, filmes, parques e demais produtos.

A *The Walt Disney Company*, conhecida popularmente como Disney, tem sua marca associadas a uma infinidade de produtos. Além dos filmes e animações, camisetas, brinquedos, bonés, decorações de festas, livros para colorir, músicas, *sites*, *hotéis*, comidas congeladas, guloseimas, miniaturas, calçados, móveis, pelúcias, desenhos animados, cartões colecionáveis, jogos e brindes em *fast-food* são outros produtos que integram o portfólio da Disney.

Muitas vezes, as vendas dos produtos da Disney chegam a superar o arrecadamento das próprias animações e, em parceria com outras empresas, valem-se daquilo a que Giroux (2001b, p.100) se refere como "mercado de cultura" - uma espécie de cadeia de consumo em que os filmes vendem a trilha sonora, que vende os brinquedos, que vendem as roupas, que vendem os parques, que, por sua vez, vendem as pelúcias, e assim sucessivamente. Em 1995, por exemplo, próximo ao lançamento da animação *Pocahontas* (1995),

Um consórcio de empresas gastou cerca de 125 milhões de dólares na comercialização de produtos *Pocahontas*. Dois exemplos muito bem conhecidos incluem Burger King, que se converteu em um anúncio do filme e que distribuiu cerca de 50 milhões de figurinhas *Pocahontas*, e a Mattel Corporation, que

comercializou mais de 50 bonecas e brinquedos diferentes (GIROUX, 2001b, p. 102, *tradução nossa*).

Atualmente, o grupo Disney possui mais de dez parques temáticos espalhados pelo mundo, sendo que o Brasil é o país que mais envia caravanas para o parque da Disney em Orlando<sup>84</sup> (PILLAR, 2001). Também possui uma cidade própria: *Celebration*, na Flórida, Estados Unidos, foi inaugurada em 18 de novembro de 1995 - no 67º aniversário de Mickey Mouse - sob investimento de 2,5 milhões de dólares (GIROUX, 2001b). Além disso, mais recentemente, em dezembro de 2017, a Disney realizou sua maior aquisição: a compra de parte da *21st Century Fox* por US\$ 52,4 bilhões<sup>85</sup>. Com isso, franquias populares tais como *Avatar*, *X-Men*, *Modern Family*, e *Os Simpsons* passaram a fazer parte do portfólio de produtos Disney (G1, 2017).

No que tange às criações fílmicas da Disney, concordamos com os/as autores/as (GIROUX, 1995; 2001a; 2001b; 2012a; 2012b; GOMES, 2000; SABAT, 2000; 2003; RAEL, 2008; CUNHA, 2008a; 2011; NUNES, 2010a; CECHIN, 2014; SANTOS, 2015) que tem se tornado importante analisar os significados que a multinacional veicula haja vista o papel que desempenha no espaço cultural, as estatísticas de bilheteria e a popularidade dos produtos derivados de seu sucesso. O filme de animação *Frozen: Uma Aventura Congelante* (2013), por exemplo, se tornou a maior bilheteria de animação da história e o décimo com maior arrecadação (cerca de US\$ 1,063 bilhão). Além disso, essa produção da Disney ficou por mais de três meses entre os dez filmes mais assistidos nas sessões dos cinemas estadunidenses e canadenses (UOL, 2014).

Pela diversão que proporcionam e por sua associação com a infância, por vezes os filmes de animação da Disney são percebidos com condescendência por pais, mães, professoras/as e demais adultos/as, como se não deveriam ser alvo de análises críticas e acadêmicas. Contudo, conforme Giroux (1995, p. 71) os filmes da Disney "[...] não devem ser simplesmente ignorados nem tampouco simplesmente censurados", pois apresentam forte influência sobre a construção da identidade de meninos e meninas. Com esse pressuposto, o autor sugere quatro pontos a partir dos quais professores/as e familiares podem enfrentar criticamente a influência da Disney sobre as identidades infantis. São eles: 1) incorporar as animações e demais produtos da Disney nos currículos escolares como objetos de conhecimento a serem analisados; 2) atentar-se aos significados e valores que tais artefatos

---

<sup>84</sup> Por ano, cerca de 400000 brasileiros/as visitam o parque da Disney e desfrutam de suas atrações (PILLAR, 2001).

<sup>85</sup> Além disso, o grupo Walt Disney também assumiu a dívida líquida de cerca de US\$ 13,7 bilhões da *21st Century Fox* (G1, 2017).

culturais enaltecem; 3) reconhecer que o entretenimento é também político e, sobretudo, pedagógico; 4) e por último, contextualizar e conectar as influências econômicas e políticas que a Disney detêm sobre a produção cultural.

De um ponto de vista aproximado, Rael (2008), Nunes (2010a), Tavin e Anderson (2010) e Santos (2015) concluíram que as mensagens político-culturais intrínsecas às imagens veiculadas pela Disney são importantes referências para a formação dos comportamentos e valores contemporâneos. Sobre os filmes e animações, destacam que seus conteúdos e significados não são "naturais", "espontâneos" e muito menos neutros. Valle (2015, p. 212, *grifo do autor*) defende que os filmes, de modo geral,

[...] funcionam como *artefatos culturais*, possibilitando atravessamentos e propiciando múltiplas relações, porque não apenas *olhamos* um filme, mas buscamos *compreendê-lo* e *apreendê-lo* a partir daquilo que nos atinge de várias maneiras, daquilo que *mobiliza* nosso pensamento. Da mesma forma, ver um filme nos impulsiona a interpretar e reconstruir sentidos e significações que *provocam* o olhar por meio da experiência emocional que o configura.

Especificamente sobre os filmes de animação da Disney, Santos (2015, p. 39) destaca que,

[...] a Disney, sempre encoberta pela atraente aparência de inocência pueril, formula um universo cultural amplamente conservador em seus valores, sendo que através do emprego de estratégias como esquecimento histórico deliberado, percepção seletiva, estigmatização de formas desviantes, naturalização de condições normativas e higienização da realidade social, reitera uma noção de mundo hegemonicamente branco, heterossexual e de classe média.

Encontradas em nossa revisão da produção acadêmica, também há pesquisas (SABAT, 2003; KINDEL, 2003; AVERBACH, 2007; NUNES, 2008; SILVA, 2008; KRAUSE, 2011; JUNGES, 2011; BUENO, 2012; IGRESIAS E ZAMORA, 2013; SANTOS, 2015) que também reforçam a relevância de análise dos produtos da Disney, em particular quanto às identidades de gênero. Essas pesquisas revelam a riqueza da produção científica sobre as identidades femininas veiculadas pelas produções Disney e a permanência de lacunas importantes sobre as identidades masculinas. De acordo com Cunha (2008),

Os referentes imagéticos Cinderela, Barbie, Branca de Neve e outras representações similares que permeiam a cultura infantil, tornam-se "matrizes" do feminino, interpelando meninas e meninos. Na maioria das vezes, as imagens da cultura popular homogeneizam modos de ser, definem o que as pessoas e as coisas devem ser e ao defini-las dentro de padrões, as diferenças não são contempladas, ao contrário, são excluídas. Neste sentido, a imagem Cinderela fala às crianças, meninos e meninas, sobre determinados valores femininos produzidos pela cultura popular servindo como "modelos" para todo o grupo. Cinderela, entre outras imagens emblemáticas de nossa cultura, *cria suas tribos*, ora agregando, ora excluindo aquelas/es que estão dentro dos padrões. Pergunto: Qual a posição das

meninas que não se enquadram no referencial estético Cinderela? Como as identidades femininas e masculinas são construídas, tendo os atributos destas "beldades" como referenciais? (CUNHA, 2008a, p.120-121, *grifo nosso*).

Destacada na citação, a concepção de que a imagem de Cinderela "cria suas tribos" faz alusão às maneiras como especialmente as meninas constituem suas identidades a partir dessas imagens presentes no cotidiano infanto-juvenil. De acordo com esse conjunto de pesquisas, as personagens mulheres dos produtos Disney ainda que apresentem mudanças significativas, continuam representando as mulheres predominantemente como frágeis, indefesas, meigas, passivas e inocentes.

É também acompanhando essas pesquisas (GIROUX, 1995; 2001a; 2001b; 2012a; 2012b; STEINBERG, 2001; SABAT, 2002; 2003; RAEL, 2008; NUNES, 2010a; SILVA, 2013; MIRANDA, 2014; MARTINS E TOURINHO, 2014; CUNHA, 2014; SANTOS, 2015) que adotamos em nossa tese o conceito de **Pedagogias Disney** como o processo de veiculação e circulação de identidades por meio de suas produções midiáticas. Sobre isso, Sabat (2003, p. 22) afirma que,

Se temos na escola um currículo organizado que se destina a reunir um conjunto de conhecimentos reconhecidos oficialmente como aqueles que são dignos de aprendizagem pelo corpo discente, há também um outro tipo de currículo que prima não por ensinar conhecimentos científicos, mas modos de conduta, de comportamentos, hábitos, disposições, valores e atitudes produzindo, assim, identidades culturais.

Concordamos com a autora que, para além dessas instâncias que promovem um currículo tradicional, com saberes "supostamente" anunciados<sup>86</sup>, existe um conjunto de aparatos integrado pelos sistemas de representações que, em suas visualidades, também fazem prescrições. A esses, Sabat (2002; 2003) denomina currículo cultural, Santos (2015), textos culturais, e Steinberg e Kincheloe (2001) e Nunes (2010b), pedagogias culturais com forte influência sobre a formação das identidades infantis. Sobre essa influência, Pillar<sup>87</sup> (2001, p. 44) argumenta que,

Com os vídeos, as crianças assistem exaustivamente aos filmes e desenhos animados. Elas não se cansam e gostam de repetir a mesma história. Pesquisas mostram que uma criança vê um mesmo vídeo cinco vezes seguidas, em média. Isto porque a repetição lhes dá segurança e as crianças têm necessidade de se assegurar de que as coisas não se modificam (PILLAR, 2001, p. 44).

---

<sup>86</sup> Aqui, utilizamos aspas por considerarmos que, para além do currículo oficial, as instituições escolares incentivam valores e comportamentos por meio de ações e relações não intencionais, como sugere o conceito de currículo oculto (SILVA, 2013).

<sup>87</sup> Pillar (2001) faz referência a pesquisas que mostram que, na década de 1990, no Brasil, as crianças passavam mais tempo em frente a televisão do que nos espaços escolares.

Seja por meio das telas televisivas convencionais ou por meio de suas variações, como as telonas dos cinemas ou as telas portáteis dos *tablets* e *notebooks*, a popularidade e o derramamento dos filmes de animação da Disney sobre os produtos, objetos e diálogos cotidianos são tão insistentes e intensos que é comum que crianças e adultos/as considerem os desenhos e as animações da empresa como os "de verdade", menosprezando e desconhecendo outras versões das histórias, inclusive as originais. Para Kincheloe (2001, p. 391-392), no atual contexto cultural, quando empresas consolidadas como a "[...] Disney falam, falam por todos nós" e transcendem a classificação de simples estabelecimentos comerciais; tornam-se partes de nós.

Outro dado relevante para se analisar os aspectos pedagógicos presentes nas produções visuais da Disney se refere às suas repercussões diretas na escola, uma vez que são frequentemente utilizadas pelos/as professores/as em suas práticas escolares, como a decoração das salas e datas festivas (HERNÁNDEZ, 2000; 2007); desenhos para serem pintados (FILHA, 2011) ou produzidos pelas próprias crianças (LACERDA, BALISCEI E TERUYA, 2017); e capas de cadernos, estampas de mochilas, adesivos, entre outros materiais escolares (NUNES, 2010a). Diante da soberania que as imagens da Disney apresentam no universo escolar, concordamos com Valle (2015, p.228) que, em salas de aulas, a partir de exercícios de investigação visual crítica e inventiva, as imagens fílmicas, entre outras produções, podem "[...] converter-se em aparatos para desencadear estudos instigantes e profícuos no campo social, envolvendo discussões sobre questões de gênero, credo, liberdade, respeito, cidadania e educação".

A premissa de que as animações da Disney podem figurar tanto como objetos de análise quanto como ponto de partida para estudo sobre a constituição identitária tem sido defendida por pesquisadores/as dos Estudos Culturais e dos Estudos da Cultura Visual que, em suas investigações, problematizam as maneiras como as Pedagogias da Disney valorizam e censuram comportamentos. *Branca de Neve* (1937), *Cinderela* (1950), *A Bela adormecida* (1959), *A Pequena Sereia* (1989), *A Bela e a Fera* (1991), *Aladdin* (1992), *O Rei Leão* (1994), *Pocahontas* (1995), *Mulan* (1998) e *Procurando Nemo* (2003) foram algumas das produções analisadas em outras pesquisas (SABAT, 2003; KINDEL, 2003; AVERBACH, 2007; NUNES, 2008; SILVA, 2008; JUNGES, 2011; BUENO, 2012; IGRESIAS E ZAMORA, 2013; SANTOS, 2015). Sem exceção, essas animações fizeram parte de minha infância de maneira tão significativa que, ainda hoje, as falas, músicas e cenas podem ser lembradas e narradas com facilidade por mim.

Assim como as princesas, bruxas e fadas, os *Príncipes Encantados* de *Branca de Neve e Cinderela*<sup>88</sup>, *Philip*, *Erick*, *Adam*, *Aladdin* e *Ping*<sup>89</sup>, e outros personagens masculinos também participaram de minha infância e me ensinaram que, como "todo homem", eu teria que ser valente e viril, não poderia ser sonhador e nem sensível. Além disso, sugeriram que andar e conversar com outros homens que compartilham de interesses "de macho" e me apaixonar por uma mulher alta, magra e submissa seriam etapas da vida com as quais eu - mesmo sendo criança - teria que começar a me preocupar.

Em minha vida adulta continuo acompanhando e admirando os produtos da Disney. Todavia, as experiências e conhecimentos construídos com o passar dos anos, assim como a aproximação aos Estudos Culturais, Estudos da Cultura Visual e Estudos de Gênero e das Masculinidades permitem-me questionar e até mesmo refutar as representações de masculinidades que a empresa de entretenimento oferece. A temática debatida por esses referenciais, assim como suas composições metodológicas híbridas e criativas soam para mim, como gritos de encorajamento e transgressão às masculinidades hegemônicas. Hoje, retomando as cenas que me foram tão significativas na infância, ao invés de somente contemplá-las, já me sinto em condições de flertar, perceber, estranhar, dialogar e compartilhar, como demonstramos na experimentação do PROVOQUE.

#### **4.2 Flertando: delimitando o *corpus* de análise**<sup>90</sup>

Nesta primeira etapa do PROVOQUE, decidimo-nos por quais animações ou produtos da Disney analisar. Para isso, realizamos um levantamento de filmes e localizamos mais de 100 animações produzidas pela Disney desde 1937 - ano de lançamento de *Branca de Neve e os Sete Anões*. Em um segundo levantamento, refinamos nossas buscas para identificar os filmes de animação protagonizados pelas onze<sup>91</sup> personagens que integram a franquia *Disney*

---

<sup>88</sup> Nos filmes *Branca de Neve* (1937), *Cinderela* (1950), os nomes dos Príncipes não são apresentados ao público.

<sup>89</sup> Personagens masculinas dos filmes *Branca de Neve* (1937), *Cinderela* (1950), *A Bela adormecida* (1959), *A pequena sereia* (1989), *A Bela e a Fera* (1991) *Aladdin* (1992), e *Mulan* (1998), respectivamente.

<sup>90</sup> Para desempenhar as ações orientadas pelo PROVOQUE, em Flertando, Estranhando e Compartilhando, atribuímos tratamento analítico às cinco animações juntas. Em Percebendo e Dialogando, por sua vez, as animações foram investigadas individualmente, tendo em vista a complexidade de suas narrativas e a ênfase que demos na construção dos heróis, vilões e coadjuvantes.

<sup>91</sup> Branca de Neve, Cinderela, Aurora, Ariel, Bela, Jasmine, Pocahontas, Mulan, Rapunzel, Tiana e Mérida são as 11 Princesas Disney. Há insistência dos/as fãs para que Anna e Elsa, protagonistas do filme *Frozen: Uma aventura Congelante* (2013), sejam adicionadas à franquia. Em abril de 2014, representantes da Disney mostraram-se indecisos quanto a essa ação. <[http://pt-br.disneyprincesas.wikia.com/wiki/Disney\\_Princesa](http://pt-br.disneyprincesas.wikia.com/wiki/Disney_Princesa)>. Acesso em 28 de out. de 2015.

*Princesas*<sup>92</sup>. Tendo localizado 18 produções, percebemos que dessas, sete dão sequência às histórias matrizes. Por isso, descartamo-las, seguindo apenas com a primeira animação de cada uma das princesas e príncipes - movimento esse que nos levou a permanecer com onze filmes de animação.

Como última estratégia para a delimitação do *corpus* de análise, das onze animações, selecionamos apenas aquelas cujos protagonistas e antagonistas são personificados por homens, já que para reconhecermos que não existe apenas uma maneira de viver a masculinidade torna-se pertinente que examinemos as relações estabelecidas entre diferentes indivíduos masculinos. Nessa lógica de raciocínio, para analisar, discernir e dissecar discursos sobre a masculinidade hegemônica é necessário fazê-lo em conjunto com representações que conferem outros predicativos aos homens. Além disso, a adoção desse critério pôde dar visibilidade às maneiras como as masculinidades são construídas e, sobretudo, censuradas, pelas relações estabelecidas entre sujeitos homens da animação.

Sobre esse último critério para a seleção dos filmes de animação é preciso explicar que quando decidimo-nos por analisar apenas os personagens homens não desconsideramos a participação das personagens mulheres no agenciamento das masculinidades. Concordamos com Louro (1997); Connell e Pearse (2015); e Barreto Januário (2016) que, historicamente, as mulheres têm participado na formação e transformação das masculinidades; com Castañeda (2006), quando analisa a contribuição feminina na preservação do patriarcado; com Badinter (1993) e Hernández *et al.* (2007), quando reconhecem que algumas mulheres inclusive fazem parte da engrenagem homofóbica que qualifica e desqualifica masculinidades específicas. Bem como consentimos com Nunes e Martins (2017) que enfatizam que a masculinidade é uma expressão de gênero também manifestada por mulheres.

Apesar dessa aproximação entre sujeitos homens e mulheres, sublinhamos que eles e elas se relacionam de modos assimétricos com as masculinidades. Em uma sociedade homofóbica e heteronormativa, para homens e meninos, a masculinidade não atua apenas como uma opção ou maneira de performar o gênero, mas como uma precondição para que sejam reconhecidos como homens, para que suas identidades sejam respeitadas e, inclusive, para que sobrevivam às agressões físicas, verbais e psicológicas.

Por isso, especificamente nesta tese, optamos por investigar e articular as masculinidades que sobressaem nos vínculos entre os personagens homens. A ausência de

---

<sup>92</sup> Em sua composição original, a franquia era constituída por oito princesas, chamadas de "Princesas Clássicas" e, com o passar do tempo, devido a popularidade dos novos filmes e das novas personagens, outras três princesas foram incluídas.

estudos sobre os personagens masculinos, a ênfase que as pesquisas têm dado às personagens femininas (como observamos na revisão da produção acadêmica) e a necessidade de estabelecer um recorte de análise são outros argumentos que nos auxiliam na justificativa dessa escolha.

A partir dessa premissa, voltamo-nos para os onze filmes de animação localizados anteriormente e seguimos com apenas aqueles que apresentam protagonistas e antagonistas homens. Dos onze filmes de animação até então selecionados, apenas cinco respondem a esse critério - os outros cinco apresentam mães, bruxas, madrastas e um urso selvagem<sup>93</sup> como antagonistas e, por isso, foram desconsiderados por nós. Os critérios tomados por nós como referência para selecionar as animações da Disney foram sistematizados na Tabela 3.

Critérios para a busca	Resultados em quantidade
Filmes de animação Disney	110
Animações Disney protagonizadas pelas personagens da franquia <i>Disney Princesas</i>	18
Primeiras animações da Disney protagonizadas pelas personagens da franquia <i>Disney Princesas</i>	11
Animações cujos personagens protagonista e antagonista são vividos por sujeitos homens	05

Tabela 3 - Flertando com o *corpus* de análise

Fonte: Elaboração nossa (2017)

#### 4.3 Percebendo: apresentando heróis e vilões

Com os critérios de seleção estabelecidos em Flertando, compomos o *corpus* de análise da investigação visual crítica e inventiva, com 5 heróis, 5 vilões e 28 personagens coadjuvantes masculinos de cinco animações da Disney criadas entre um intervalo de 18 anos. *A Bela e a Fera* (1991) *Aladdin* (1992), *Pocahontas* (1995), *Mulan* (1998) e *A Princesa e o Sapo* (2009) foram as animações selecionadas para o desenvolvimento das investigações visuais críticas e inventivas e para a experimentação do PROVOQUE. Para desempenharmos as ações características de Percebendo, atribuímos tratamento analítico às histórias, individualmente, a partir de suas sinopses, já que, como síntese, elas favorecem a

<sup>93</sup> Em *Valente* (2012), consideramos que a construção do personagem vilão, ainda que com nome próprio masculino - Mor'du - não oferece subsídios para análise social sobre as representações de homem pois tem comportamentos mais próprios de um animal selvagem (um urso que se isola e que responde aos seus instintos imediatos) do que de um indivíduo masculino cujas ações poderiam ser explicadas e analisadas por um viés cultural.

apresentação dos/das personagens e da história como um todo<sup>94</sup>. Tendo em vista a ênfase dada aos antagonistas e protagonistas e que, nesta tese, demos ênfase à construção dos personagens masculinos, elaboramos as sinopses a partir das relações estabelecidas entre heróis e vilões, e não a partir do romance heterossexual, como é feito frequentemente.

A fim de que nos familiarizemos com a aparência dos cinco heróis e cinco vilões que compõem o *corpus* de análise desta tese, na Figura 3, selecionamos imagens de Fera, Aladdin, John Smith, Ping, e Naveen - os protagonistas - e na Figura 4, Gaston, Jafar, Governador Ratcliffe, Shan Yu e Dr. Facilier - os antagonistas.

---

<sup>94</sup> Para a apresentação da sinopse e para as análises das animações, tomamos como referência a ordem cronológica de sua produção.

Figura 3 - Heróis: Fera, Aladdin, John Smith, Ping e Naveen



Fonte: Imagens retiradas da web. Montagem e elaboração nossas, 2018.

Figura 4 - Vilões: Gaston, Jafar, Governador Ratcliffe, Shan Yu e Dr. Facilier



Fonte: Imagens retiradas da web. Montagem e elaboração nossas, 2018.

### 4.3.1 Percebendo *A Bela e a Fera*

A história contada em *A Bela e a Fera* (1991) acontece na França do século XVIII, e apresenta Gaston e Fera como vilão e herói. Em sua aparência humana, o príncipe - chamado de Fera e cujo nome real desconhecemos - é branco, alto, possui cabelos lisos e longos e olhos azuis. Seu desenho é composto por traços delicados - levemente angulados na região do queixo, do nariz e mandíbula - e por cores claras - como os tons castanhos do cabelos, sobrancelhas e pele, e o branco em sua camisa. A aparência encantadora do príncipe é contrastada com seu comportamento egoísta e arrogante. Após negar abrigo e ajuda à uma feiticeira em uma noite chuvosa, como castigo, fora transformado em uma Fera, com pelos, cauda, chifres, presas e garras animais; e seus/suas empregados/as foram transformados/as em objetos mágicos. Envergonhado de sua aparência, Fera se isolou em seu castelo, tornando-se solitário e ainda mais hostil com os/as empregados/as.

Gaston, o vilão, é um caçador primitivo, vaidoso e prepotente. Seus movimentos, olhares e expressões demonstram o orgulho que sente de sua aparência e dos aspectos masculinos que seu corpo detém. A força, virilidade e exibicionismo de Gaston, inclusive, contribuem para que ele seja não só desejado pelas mulheres da aldeia onde vive, mas também admirado e respeitado pelos outros homens. As linhas e sombras que configuram a silhueta desse vilão desenham um corpo musculoso e forte. Assim como Fera, Gaston também tem cabelos longos, porém negros. É representado com um conjunto de roupas formado por camisa e calça justas, um cinto apertado à cintura, luvas e botas. Esses adereços reforçam as habilidades de caça do vilão e valorizam suas linhas e volumes exagerados.

Em comum, além da arrogância e egoísmo, Fera e Gaston desenvolvem uma paixão por Bela, uma jovem curiosa que tem interesse pela leitura e pelas invenções do pai. Ao mesmo tempo que Bela é indiferente à beleza de Gaston e desaprova a intenção que ele tem de casar-se com ela, à medida que conhece a Fera, demonstra interesses por entender e modificar os comportamentos hostis do herói. Aos poucos, os sentimentos de Bela fazem com que os hábitos possessivos e grosseiros de Fera deem lugar à gentileza e à sensibilidade. Com isso, Gaston se sente desprezado, e seu ciúme e vaidade manifestam-se em atitudes violentas com Bela, com Fera e com os/as demais personagens da história.

### 4.3.2 Percebendo *Aladdin*

A animação *Aladdin* (1992) conta a história de um herói plebeu. Para sobreviver, Aladdin rouba alimentos e moedas dos vendedores de *Agrabah* - uma cidade fictícia do Oriente Médio. Apesar de ladrão, Aladdin é generoso e altruísta e compartilha com outros sujeitos os alimentos roubados. Insatisfeito com sua realidade, o herói sonha em ser príncipe e desfrutar do conforto que a vida no palácio poderia lhe render. Seus desejos são reforçados quando se apaixona por Jasmin, uma princesa que, conforme a lei, precisa se casar com um príncipe. Quando descobre a lâmpada mágica e um Gênio que pode lhe realizar três desejos, Aladdin tem a oportunidade de se tornar príncipe e de transformar sua vida. Quanto à caracterização - diferente dos demais homens árabes que são representados com bigode, barba, sobrepeso e com dentes faltando na boca - a aparência de Aladdin é de um protagonista jovem, asseado e saudável, cujo corpo detém agilidade, força e flexibilidade suficientes para saltar, escalar e correr pelas ruas fugindo dos guardas do palácio. Aladdin possui sobrancelhas e cabelos negros volumosos que emolduram seus olhos castanhos e seu sorriso branco. Seu colete revela um corpo leve, claro e liso, sem cicatrizes e pelos, e braços e tórax demarcados por músculos.

Jafar, o antagonista, é o grão-vizir do Sultão de *Agrabah*. Ambicioso, Jafar só estabelece vínculos sociais de maneira interesseira e manipuladora e deseja possuir a lâmpada mágica para fazer-se ainda mais poderoso. Jafar é representado como um vilão calmo e delicado. Seu corpo alto e suas mãos, dedos e braços delgados são dramáticos e - conforme se movem com destreza - são acompanhados pelos tecidos que integram suas roupas. Ainda que possua marcadores masculinos - como barba e bigode - Jafar é caracterizado também com elementos tradicionalmente femininos. Suas roupas - um vestido negro com ombreiras hiperbólicas, uma capa longa, um chapéu adornado com pedra, pena e véu vermelho que emoldura seu rosto magro - convergem para a construção de um sujeito elegante, vaidoso e excêntrico. Além disso, os olhos do vilão são detalhados por cílios negros delineados e por pálpebras coloridas, como se usasse maquiagem. Diferente do sorriso de Aladdin, que é uniformemente branco, os dentes de Jafar são demarcados, individualmente, atribuindo à sua risada um aspecto maléfico e diabólico. Mesmo sendo diferentes, Aladdin e Jafar têm em comum o interesse por possuir a lâmpada mágica e, com isso, realizar suas ambições pessoais.

### 4.3.3 Percebendo *Pocahontas*

O herói de *Pocahontas* (1995), John Smith, é um capitão britânico que - junto à Companhia da Virgínia e outros homens espanhóis - embarca em direção à América do Norte em 1607, região a qual se referem como "Novo Mundo". John Smith é um jovem branco, com cabelos longos, lisos e loiros, olhos claros e sorriso branco. As linhas que contornam o rosto do herói, assim como aquelas que desenham seus olhos, sobrancelhas, nariz e boca, são retas e reforçam a rigidez de sua personalidade. John é um homem seguro, confiante e eficiente. Ele não demonstra dor, fraqueza ou dificuldades ao desempenhar suas tarefas. É reconhecido por suas habilidades de exploração e pela dominação e extermínio de nativos/as - a quem chama de selvagens. John é respeitado e admirado pelos outros exploradores que, inclusive, o tomam como referência ao longo da navegação e permanência nas terras da América do Norte. Sua caracterização é composta por armadura, *helm*, camisa, cinto e calça em tons azulados, além de um par de botas marrons e uma arma de fogo. A segurança de John Smith é desestabilizada quando ele se apaixona por Pocahontas - uma índia norte-americana cuja relação com a natureza subverte os princípios exploradores do herói.

O vilão da história, o Governador Ratcliffe, é um homem aparentemente mais velho que John Smith. Seu corpo grande e gordo e seus gestos delicados acentuam a abjeção masculina que representa. Ratcliffe permanece elegante ao longo de toda a história, independente das condições conferidas pelos espaços físicos. Sua roupa - predominantemente roxa - exibe detalhes como gola, mangas, babados, uma capa longa e chapéu com pena e fita combinando nos mesmos tons de azul e rosa. Seu cabelo, bigode e barba parecem ter sido estrategicamente desenhados e penteados. A construção da aparência do vilão também conta com uma joia ovalada - marcando-lhe a cintura - dois laços de fita amarrados nos cabelos longos e sapatos de bico fino e salto que fazem barulho conforme anda.

Apesar de sua caracterização caricata, o Governador Ratcliffe ocupa uma posição de destaque na hierarquia dos personagens masculinos. É ele quem lidera a viagem de exploração até a América do Norte em busca de ouro e do reconhecimento social que a descoberta deste poderia lhe outorgar. Todavia, apesar de seu poder, o Governador Ratcliffe não é querido e nem admirado pelos outros homens. Diferente de John - que se realiza pela aventura e pelos riscos que a vida na natureza podem lhe conferir e que conforme se envolve com Pocahontas começa a repensar alguns de seus valores - o vilão permanece movido pela

ganância e não recua nas ordens de ataque à natureza e aos/às índios/as em detrimento aos seus interesses individuais.

#### **4.3.4 Percebendo *Mulan***

*Mulan* (1998) tem como cenário a China da Dinastia Han sendo invadida por um exército chefiado por Shan Yu - o vilão dessa animação. Shan Yu é um líder impiedoso e temido por seus adversários. Sua crueldade e confiança são expressadas durante as batalhas quando ataca seus inimigos violentamente ou quando lhes oferece certa vantagem como estratégia para demonstrar sua força. A altura e os músculos de Shan Yu contribuem para que ele se destaque em meio aos outros homens e para que assuma uma personalidade sobre-humana, capaz de sobreviver à dor, ao frio e demais adversidades sem demonstrar fraqueza. Esse vilão é caracterizado com roupas e cores discretas cujas texturas lembram peles de animais e conferem mistério à sua personalidade. O preto intenso de seus cabelos, sobrancelhas e bigode reforça suas expressões perversas. Além da força e das roupas de peles de animais, os olhos amarelos, os dentes pontiagudos e as unhas afiadas de Shan Yu são outros elementos que evidenciam seus aspectos animais e selvagens.

Ping - o herói da história - na verdade, personifica uma identidade masculina adotada por Mulan - a personagem principal que dá nome à animação. Mulan assume a identidade de Ping para responder à convocação do exército chinês e para evitar que seu pai enfermo participe das batalhas. Para a caracterização desse personagem masculino, Mulan prende seus cabelos em um coque, usa um conjunto de armaduras em tons discretos e modifica seu comportamento, buscando imitar as ações que os outros homens parecem executar sem dificuldades. Para parecer-se com um homem, Mulan, sob a identidade de Ping, modifica intencionalmente seu corpo, sua voz e a maneira como anda. Além disso evita demonstrar seus medos e fraquezas publicamente. Inicialmente, na tentativa de mostrar-se masculino, esse personagem parece deslocado - Ping é atrapalhado, confuso e exagerado em suas ações. Contudo, sob comando de Lee Shang - um líder sério, equilibrado e habilidoso - e na interação com outros coadjuvantes, Ping desenvolve habilidades de combate e aprende a portar-se como um sujeito tradicionalmente masculino.

#### 4.3.5 Percebendo A Princesa e o Sapo

Dr. Facilier e Naveen são o vilão e o herói de *A Princesa e o Sapo* (2009). Esse filme de animação tem como contexto a cidade de Nova Orleans, nos Estados Unidos, e é protagonizado pelo único príncipe e princesa negros da Disney. Naveen é um príncipe de *Maldonia* - um país africano fictício - e possui uma aparência atraente. Naveen é jovem, alto e forte. Os olhos castanhos claros, as sobrancelhas espessas, o sorriso branco e largo com covinhas nas bochechas e as mechas onduladas que lhe caem ao rosto são elementos visuais que confere charme às expressões desse personagem. Naveen é um personagem boêmio e, apesar de ser o herói da história, é construído com características morais questionáveis, tradicionalmente atribuídas aos antagonistas. Naveen é irresponsável, folião, galanteador e demonstra interesse pelo ócio e pela vida fácil. Suas poucas habilidades giram em torno da música, da festa e da sedução. Tendo em vista seus atributos morais, Naveen é deserdado pelos seus/suas familiares e visita Nova Orleans em busca de uma esposa que possa lhe proporcionar uma vida luxuosa e descomplicada. Quando estabelece um acordo com o vilão, o Dr. Facilier, sob a promessa de tornar-se rico, o Príncipe é transformado em um sapo. Em sua caracterização humana, o herói usa roupas claras e pouco detalhadas - camisa e calça brancas, suéter e boina castanhos e uma gravata vermelha - e como sapo, adquire pele verde escura e a anatomia que é própria desse animal.

O Dr. Facilier, por sua vez, é um bruxo que propõe acordos aos/às habitantes de Nova Orleans e que negocia com entidades espirituais. Também é negro, mas, diferente de Naveen, possui uma aparência caricata e sinistra. Seu rosto é desenhado por linhas curvas que atribuem volumes exagerados ao queixo e às orelhas. Em seu rosto, evidenciam-se as olheiras, os olhos saltados e de cor roxa, as pálpebras coloridas e, principalmente, a boca. Diferente do herói que ostenta um sorriso uniforme, branco e delicado, o vilão possui lábios grossos e escuros e um intervalo significativo entre dois de seus dentes da frente. Os excessos da estrutura da boca do vilão ainda são marcados por um bigode negro, fino e ininterrupto que ao mesmo tempo que contrasta com seu sorriso branco e intervalado, contorna seu lábio superior. Quanto ao corpo, Facilier possui uma estrutura comprida e esguia, com pernas, braços, mãos e dedos demasiadamente alongados em relação aos outros personagens homens.

Os aspectos estranhos atribuídos ao rosto, sorriso e ao corpo de Facilier conferem-lhe uma personalidade cômica e macabra que estabelece acordos por meio da feitiçaria, do tarô e do *vodu*. A abjeção que esse vilão representa também é intensificada por suas roupas que

parecem estar apertadas e mal ajustadas às suas medidas, revelando partes de seus pulsos, colo e barriga. Diferente da roupa do herói, os trajes usados pelo vilão são complexos, adornados e extravagantes. Colete roxo e pequeno colado ao corpo; calça apertada e também roxa, porém em tom mais escuro; paletó curto e cartola preta adornada vestem o corpo esguio do Dr. Facilier. A cartola e os sapatos grandes, brancos e com pontas escuras contribuem para criar a sensação de alongamento do corpo do vilão tanto em sua extremidade superior quanto inferior. Além disso, sua caracterização também exhibe adereços excêntricos - como um colar de dentes, o símbolo de uma caveira estampado em sua cartola, um bastão elegante e uma fita vermelha à cintura - evidenciando sua magreza. Ao longo da animação, Naveen e Dr. Facilier interagem a partir de um acordo proposto pelo vilão, o qual concederia ao herói a vida fácil e branda que deseja, mas que acabou por transformá-lo em um sapo.

#### **4.4 Estranhando: formulando e lançando perguntas**

Tendo em vista a construção da personalidade masculina dos heróis e dos vilões, assim como as interações que estabelecem uns com os personagens masculinos coadjuvantes, levantamos os seguintes questionamentos: Em que medida a imagem dos heróis contribui para a autenticação de masculinidades? Quais comportamentos masculinos são atribuídos à construção visual dos personagens vilões? Como podem ser caracterizados os vínculos estabelecidos entre os vilões e os heróis? Os espaços físicos frequentados por esses personagens, seus corpos e as roupas e acessórios utilizados em sua caracterização são semelhantes entre si? E quanto às relações que estabelecem com os coadjuvantes, o que sugerem os gestos e os corpos dos heróis e os dos vilões?

Por último, suspeitamos também das relações que os heróis e os vilões desenvolvem com os personagens masculinos coadjuvantes das animações - já que a masculinidade é uma construção social engendrada, transformada, respeitada e censurada na interação com outros sujeitos. Sendo assim, lançamos outros estranhamentos: Quais os vínculos que vilões e heróis estabelecem com os demais sujeitos masculinos? Como suas masculinidades são posicionadas em relação aos personagens coadjuvantes? Há hierarquia entre eles? Quais masculinidades são reverenciadas e quais são desqualificadas nos grupos de personagens masculinos? Que comportamentos são comuns e diferentes entre as masculinidades dos heróis, dos vilões e dos coadjuvantes?

Essas provocações<sup>95</sup>, assim como o interesse pela empresa e pelas pedagogias que ela oferece, impulsionam-nos à vontade de analisar as masculinidades de heróis, vilões e coadjuvantes da Disney e suas pedagogias, estabelecendo diálogos com autores e autoras dos Estudos das Masculinidades.

#### 4.5 Dialogando: fundamentando as investigações visuais críticas e inventivas

Para desempenharmos as ações analíticas de Dialogando, a quarta etapa do PROVOQUE, voltamo-nos novamente para as cinco animações da Disney, dessa vez, porém, chamando atenção para cenas específicas e relacionando-as com textos, conceitos e autoras/es dos Estudos das Masculinidades. Para fundamentar nossas investigações visuais críticas e inventivas, optamos por dar ênfase aos conceitos de Masculinidade Hegemônica, Masculinidade Cúmplice, Masculinidade Subordinada e Masculinidade Marginalizada - elaborados por Connell (1995; 1997; 2003) e que podem evidenciar as hierarquias estabelecidas nas relações entre homens<sup>96</sup>.

Em qualquer cultura, época e região, determinadas masculinidades são valorizadas em relação a outras. A dinâmica a partir da qual grupos disputam posições de liderança e de autoridade caracteriza a **Masculinidade Hegemônica**<sup>97</sup>. Esse conceito não só responde ao princípio do patriarcado - que é o da subordinação das mulheres à dominação dos homens - como presume também a subordinação de homens possuidores de masculinidades não-hegemônicas. Como comenta Connell (1995; 1997; 2003), a ideia de masculinidade hegemônica reúne as características físicas, habilidades e comportamentos cobrados dos homens desde a infância, tais como velocidade, força, competitividade, liderança, coragem, confiança e um bom desempenho esportivo. Refere-se ao padrão de condutas que legitima seus adeptos como "machos de verdade" e confere-lhes *status* em relação às mulheres e aos demais homens.

Em seu aspecto normativo, a masculinidade hegemônica incentiva os indivíduos a se vigiarem para garantir que homens e mulheres continuem ocupando os espaços e as funções

---

<sup>95</sup> Conforme observa Steinberg (2015) a pesquisa qualitativa voltada para a cultura popular está mais interessada em problematizar e questionar, fazendo perguntas, do que em buscar respostas absolutas e irrefutáveis.

<sup>96</sup> Sabat (2004), Vitelli (2011) e Nunes (2012), por exemplo, respaldam-se nesses conceitos para analisar as relações de poder existentes na animação *Mulan* (1998), no filme *Crash - no limite* (2004) e nas vivências de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental, respectivamente.

<sup>97</sup> O conceito de masculinidade hegemônica foi formulado no final da década de 1980, em meio a consolidação dos Estudos das Masculinidades e, posteriormente, fora utilizado em pesquisas de diversas áreas, como educação, mídia, criminologia e psicologia, por exemplo.

tradicionais que lhes são socialmente atribuídas. Em nível local, regional e global<sup>98</sup>, a masculinidade hegemônica promove socialmente alguns homens conforme eles desempenham ações de risco enaltecidas por outros homens - como dirigir bêbado, causar uma briga e manusear uma arma. Por isso, a masculinidade hegemônica "[...] pode se tornar o sinônimo (com um tom científico) de um tipo de homem rígido, dominador, sexista e 'macho'" (CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013, p. 255).

É preciso destacar três pontos sobre essa expressão da masculinidade. O primeiro deles é que, apesar das relações de poder que atravessam a sua consolidação, não são necessariamente os homens mais ricos e mais poderosos do mundo os principais representantes da masculinidade hegemônica, mas sim aqueles cujas conquistas, atitudes e corpos são tomados como referência para os outros. Nesse sentido, sujeitos públicos e celebridades - como atores, modelos, esportistas e músicos - e personagens fictícios - como super-heróis, galãs e príncipes - costumam ser tomados como exemplos dessa masculinidade admirável.

O segundo ponto a respeito da masculinidade hegemônica é que ela não é permanente e sim constantemente disputável. As condutas, habilidades e corpos valorizados para e entre os homens são transformados conforme o tempo e, nesse sentido, a masculinidade hegemônica torna-se uma identidade historicamente móvel e, inclusive, passível de contestação e modificação, como demonstram Garboggini, (2005), Vitelli (2008; 2012) e Lopes (2011) ao indicar a emergência de masculinidades na década de 1990, como a do homem metrossexual<sup>99</sup> e do *boyocore*<sup>100</sup>.

Por último, enfatizamos que em alguns níveis a masculinidade hegemônica representa uma fantasia inatingível que não corresponde à vida dos homens reais. Apesar da normatividade que ela representa e do valor que lhe é conferido, o número de homens e meninos que consegue cumprir as premissas exigentes delimitadas pela masculinidade hegemônica é bastante reduzido - o que significa que tal masculinidade torna-se hegemônica não por uma questão de estatística, mas sim por uma questão de desejo e poder. Os homens

---

<sup>98</sup> O nível local se refere às arenas menores, tais como as famílias e as comunidades imediatas. O nível regional guarda relações com a cultura de determinado grupo, cidade ou país. O nível global, por sua vez, revela as maneiras como as políticas mundiais, as mídias e a globalização contribuem para a (trans)formação da masculinidade hegemônica (CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013).

<sup>99</sup> Expressão lançada na década de 1990 para se referir a homens vaidosos que manifestam amor por si próprios. A sexualidade heterossexual ou homossexual não é aquilo que caracteriza o homem metrossexual, mas sim a vaidade que manifesta (VITELLI, 2008; 2012). O termo metrossexual em si faz referência às palavras metropolitano e heterossexual (GABORGINI, 2005), e é uma gíria para caracterizar o homem urbano que manifesta preocupações com a aparência e que gasta excessivamente com academia, roupas e cosméticos

<sup>100</sup> Termo com destaque no início do século XXI para se referir a sujeitos masculinos sentimentais, sensíveis e românticos (VITELLI, 2008).

que não se enquadram exatamente no padrão da masculinidade hegemônica mas que, de alguma forma, celebram e desfrutam dos privilégios que ela pode proporcionar, integram a **Masculinidade Cúmplice** - termo que faz referência à cumplicidade dos homens em relação ao projeto patriarcal.

A masculinidade cúmplice abrange os homens que não incorporam todos riscos e tensões da masculinidade hegemônica e que manifestam outras relações com as mulheres para além da dominação. Connell (1997, p. 41, *tradução nossa*) exemplifica a masculinidade cúmplice e a masculinidade hegemônica na "[...] diferença que se observa entre os homens que avivam os jogos de futebol em seu televisor e aqueles que saem para jogar ao barro e se atacam uns aos outros". Em suas vivências, os sujeitos detentores da masculinidade cúmplice suavizam a rigidez da masculinidade hegemônica, todavia, ainda assim contribuem para a manutenção do projeto do patriarcado. Podem não possuir corpos atléticos e não ter habilidades com armas. Podem ser gentis com as mulheres e participar das tarefas domésticas. Contudo, muito provavelmente se sentirão desconfortáveis se uma mulher ocupar uma posição profissional superior à sua, ou desqualificarão um outro homem que manifesta comportamentos femininos.

Com esses exemplos queremos enfatizar que, apesar das diferenças em relação à masculinidade hegemônica, os sujeitos das masculinidades cúmplices mantêm-se interessados nos dividendos patriarcais. Nesse sentido, como um público que aplaude um ator ou uma atriz enaltecendo suas habilidades artísticas, a masculinidade cúmplice envaidece e autoriza os sujeitos da masculinidade hegemônica e lhe é conivente no que tange à desqualificação da mulher e de outras masculinidades tidas como subordinadas.

Por **Masculinidade Subordinada**, Connell (1995; 1997; 2003) se refere ao grupo de homens que são marginalizados e excluídos pelo sistema patriarcal e, sobretudo, pelos sujeitos que se beneficiam deles - tais como as masculinidades hegemônicas e cúmplices. O caso mais evidente dessa manifestação é a de homens *gays* e sua subordinação pode ser localizada nas violências físicas e nos insultos que lhes são lançados por outros homens.

A opressão posiciona as masculinidades homossexuais no final de uma hierarquia entre os homens que se estrutura de acordo com o gênero. Para a ideologia patriarcal, a homossexualidade é o depósito de tudo que a masculinidade hegemônica descarta simbolicamente, incluindo desde o gosto exigente ao decorar a casa até o prazer anal receptivo. Portanto, do ponto de vista da masculinidade hegemônica, a homossexualidade se assimila facilmente à feminilidade (CONNELL, 2003, p. 119, *tradução nossa*).

Sujeitos masculinos são posicionados em uma condição de subordinação à medida que se afastam dos ideais hegemônicos de masculinidades e se aproximam de gostos, interesses, comportamentos e habilidades que, socialmente, têm sido relacionadas ao feminino - como relacionar-se sexualmente com um homem ou desenvolver habilidades com jardinagem, dança ou culinária. Ainda que a homossexualidade seja provavelmente a expressão mais notória da masculinidade subordinada, há outros homens não necessariamente *gays* que também podem ser identificados como possuidores de masculinidade subordinada. Referimo-nos a homens que não se identificam com o que é socialmente estabelecido e esperado do masculino e que, por representarem uma ruptura com a norma, podem sofrer ataques e provocações homofóbicas, mesmo não sendo homossexuais.

Os insultos utilizados para diminuir os sujeitos masculinos - tais como "mulherzinha", "mariquinha" e "mocinha"<sup>101</sup> - indicam as relações que a masculinidade subordinada guarda com a feminilidade. Assim, pelas diferenças que seu gênero e sexualidade configuram, os sujeitos da masculinidade subordinada - mesmo sendo homens - são impedidos de ocupar integralmente o posto da masculinidade hegemônica.

De forma semelhante, a **Masculinidade Marginalizada** reúne sujeitos que encontram dificuldades para ocupar posições hegemônicas - desta vez, não por uma questão de gênero e sexualidade, mas sim por outras estruturas sociais, tais como raça, classe, idade, nacionalidade e etnia. Essa expressão da masculinidade corrobora que para uma análise de gênero é necessário ir além do próprio gênero, já que ele é atravessado por outras diferenças que podem dinamizar, intensificar e modificar as relações entre sujeitos masculinos e femininos. Especificamente sobre os homens, Connell (2003, p. 114, *tradução nossa*) ressalta que as "[...] masculinidades de homens de raça branca, por exemplo, se constroem não somente em relação às mulheres brancas, mas também aos homens negros". Disso é possível afirmar que um homem jovem, branco, inglês e rico, por exemplo, certamente ocupará posições e poderes muito distintos na hierarquia de masculinidades em relação a um homem idoso, negro, brasileiro e pobre. A marginalização de indivíduos que não correspondem à norma indica (e ao mesmo tempo fortalece) a autoridade que masculinidade hegemônica representa na hierarquia de masculinidades e na sociedade patriarcal como um todo.

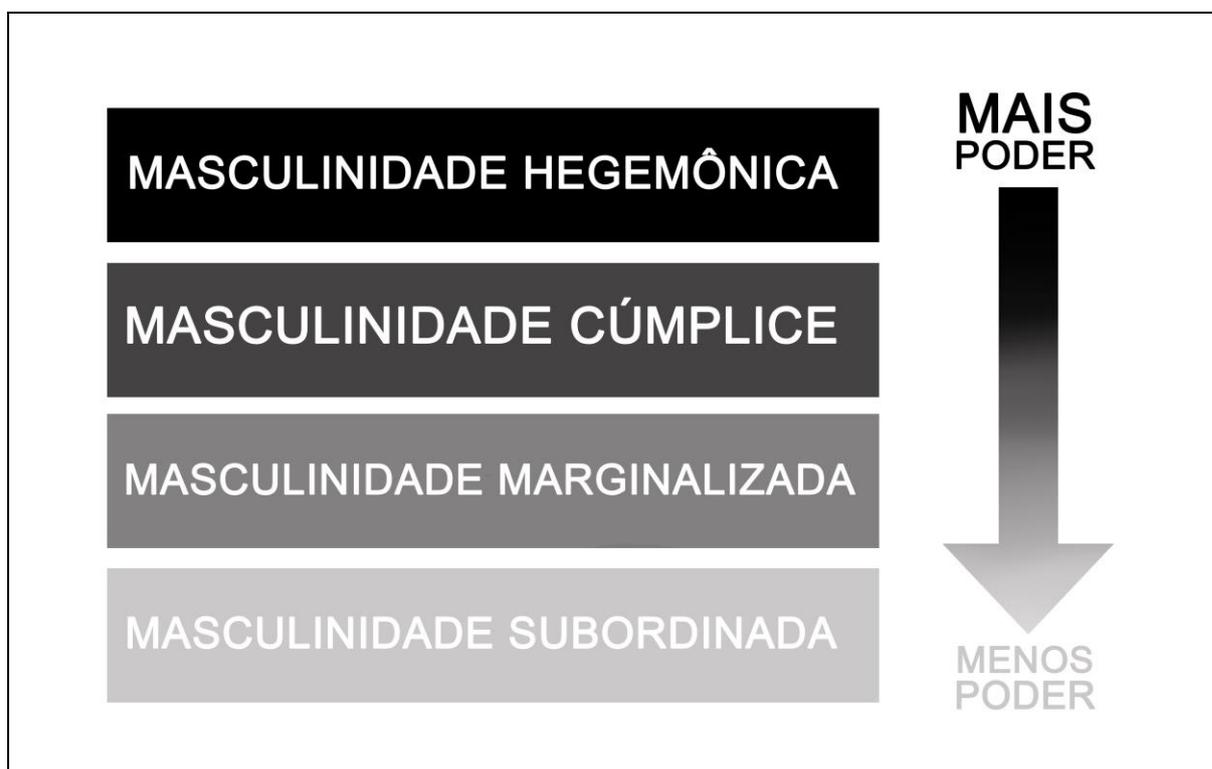
Tendo apresentado essas quatro manifestações de masculinidades, é preciso comunicar que elas não são fixas e definitivas aos sujeitos pois dependem da organização social em que

---

<sup>101</sup> Interessante observar que em espanhol ("*mariquita*", "*oreja perforada*", "*adamado*" e "*mariposón*") e em inglês ("*sissy*", "*candy ass*", "*wimp*" e "*pussy*") as ofensas seguem uma mesma linha de aproximação com o feminino.

eles estão inseridos. Sendo assim, homens que em determinado contexto são tidos como possuidores de uma masculinidade hegemônica, por exemplo, se analisados a partir de critérios culturais de outra sociedade, podem ser identificados como masculinidades marginalizadas. Inclusive - considerando a complexidade dos próprios indivíduos - podemos admitir que um único sujeito adote, num mesmo dia, comportamentos ora de uma masculinidade cúmplice, ora de uma masculinidade subordinada, ou outras combinações. Isso significa que as masculinidades (hegemônica, cúmplice, subordinada e marginalizada) podem ser percorridas, eleitas e refutadas a partir das práticas de gênero. Como destacamos na Figura 5, essas quatro expressões de masculinidade conceituadas por Connell (1995; 1997; 2003) configuram uma hierarquia e detêm diferentes intensidades de poder.

Figura 5 - Hierarquia de Masculinidades



Fonte: Montagem e elaboração nossas, 2018.

Para aproximar os conceitos de masculinidade hegemônica, cúmplice, marginalizada e subordinadas (CONNELL, 1995; 1997; 2003) às animações da Disney selecionadas por nós, examinamo-las a partir de três eixos analíticos que visibilizaram as relações estabelecidas entre os personagens masculinos. Primeiro demos atenção à construção do vilão nas relações com os personagens coadjuvantes masculinos; depois, à construção do herói nas relações com os coadjuvantes masculinos; e por fim, no terceiro e último eixo analítico, voltamo-nos para

os conflitos e vínculos estabelecidos entre o protagonista e o antagonista de cada animação, individualmente.

Dessa forma, em Dialogando - quarta etapa do PROVOQUE - as cinco animações foram analisadas e apresentadas sob os subtítulos **Vilão e coadjuvantes masculinos; Herói e coadjuvantes masculinos** e **Vilão e herói** e aproximadas dos conceitos de Connell (1995;1997; 2003). Ao final de cada subtítulo, reunimos *frames* das cenas para as quais chamamos atenção numa configuração que favorece compará-las. É importante esclarecer que nossos movimentos analíticos não procuraram catalogar e agrupar os personagens em grupos de masculinidades hegemônicas, cúmplices, marginalizadas, de uma maneira definitiva e categórica. Considerando a transitoriedade de cada uma dessas identidades masculinas, preferimos identificar cenas e relações específicas em que os personagens tenham assumido ou desempenhado traços de algumas dessas masculinidades, ainda que temporariamente.

#### **4.5.1. Dialogando com *A Bela e a Fera***

Além de Fera e Gaston - herói e vilão de *A Bela e a Fera* (1991) - outros personagens coadjuvantes masculinos como Lefou, Maurice, Lumière e Horloge foram destacados em nossas análises.

##### ***A Bela e a Fera: Vilão e coadjuvantes masculinos***

O personagem coadjuvante com quem Gaston mais interage ao longo da animação é Lefou - um ajudante que o acompanha em quase todas as cenas. Gaston e Lefou são diferentes na caracterização e na personalidade e expressam, respectivamente, uma masculinidade com traços hegemônicos e cúmplices (CONNELL, 1995; 1997; 2003). Enquanto o corpo do antagonista representa uma masculinidade tradicional e primitiva, Lefou é baixo, gordo e possui apenas alguns dentes na boca. A fisionomia caricata do coadjuvante é acentuada pelo seu nariz grande e pelas linhas arredondadas que constituem seu corpo. Quanto à personalidade - diferente de Gaston que exibe sua força, sua mira e sua valentia como atributos valorizados entre os homens - Lefou é atrapalhado e covarde e é posicionado como um sujeito masculino submisso e inferior em relação ao vilão. A hierarquia entre eles é evidente, por exemplo, nas cenas em que Gaston age agressivamente com Lefou, golpeando-o, levantando-o pela camisa, gritando com ele ou lançando-lhe objetos.

Nessa relação entre vilão e ajudante, Gaston não apresenta suas vontades como pedidos e muito menos como sugestões; são ordens inquestionáveis às quais Lefou responde com prontidão, e mesmo assim, é agredido. Desta forma, Lefou acaba por assumir um papel secundário cujas ações contribuem para localizá-lo como masculinidade cúmplice e para exaltar a masculinidade hegemônica de Gaston. Com seus movimentos e risadas desengonçados, o coadjuvante frequentemente elogia a aparência do vilão e engrandece suas habilidades masculinas. Gaston, por sua vez, permanece seguro de sua fisionomia e não se sensibiliza com os elogios que Lefou e outros homens lhe conferem.

Na primeira cena em que ambos são apresentados, por exemplo, Gaston acerta um tiro em um pato e Lefou corre para recolher o animal. Quando se aproxima do vilão, elogia sua mira e expressa que o considera "o maior caçador do mundo". A isso, Gaston não agradece e nem retribui o elogio e interrompe o coadjuvante para compartilhar com ele seus planos de casar-se com Bela. Enquanto admira seu reflexo em uma panela (Figura 6a), Gaston canta, dizendo que Bela tem a mesma beleza que ele e que, por isso, almeja casar-se com ela.

Em outra cena, com a ajuda de Lefou, Gaston reúne os/as moradores/as da aldeia para assistirem ao pedido de casamento. Tendo em vista sua segurança, sua boa aparência e reputação, para Gaston é certo que Bela aceitará casar-se com ele. Todavia, quando a protagonista recusa seu pedido, ele se sente humilhado e provocado publicamente. Além de ser rejeitado por Bela, o vilão termina por cair em uma poça de lama com porcos e, a partir disso, encara o casamento entre os dois menos como uma realização afetiva e mais como um desafio que prestará manutenção a hegemonia que sua masculinidade representa para os outros homens. Nessa cena, antes de se afastar dos/as moradores/as da vila, Gaston desconta sua fúria e frustração em Lefou que é levantado pela camisa mais uma vez e jogado na lama. As agressões que Gaston lança a Lefou (Figuras 6b e 6c), diminuindo-o, demonstra que a masculinidade é, como argumenta Júnior (2010, p. 29) "[...] uma espécie de atributo que para se ter deve-se retirar do outro. Para afirmar-se homem deve-se sempre desqualificar, rebaixar, vencer, derrotar, feminizar um outro homem".

As implicações que a cumplicidade de Lefou tem para a legitimação da hegemonia de Gaston são mais evidentes quando ambos estão em um bar, onde o vilão se expressa indignado por Bela ter se recusado a casar-se com ele. O ambiente do bar é especialmente importante para caracterizar a hegemonia que a masculinidade de Gaston representa, uma vez que os barris de *chopp*, a arquitetura de madeira, as caças espalhadas pelas paredes, a lareira acesa e a presença majoritária de homens contribuem para a construção de um espaço social e

físico tradicionalmente masculino. Em companhia de outros personagens que compõem o coro da canção intitulada *Gaston*, Lefou canta para o vilão na tentativa de animá-lo (Figura 6d). Para isso, usa de duas estratégias: primeiro, enaltece o físico, as habilidades e o respeito que Gaston conquistou entre os outros sujeitos masculinos; e segundo, evidencia a fragilidade dos outros, enquanto canta que "não há igual a Gaston":

Não me conformo em vê-lo, Gaston/ Triste e desanimado/ Qualquer um quer ser  
você, oh Gaston/ Mesmo que mal-humorado/ Ninguém nessa aldeia é tão respeitado/  
Não há quem te possa enfrentar/ Ninguém aqui é tão admirado/ E não há quem não  
queira te imitar/ Não há igual a Gaston nem melhor que Gaston/ Nem pescoço mais  
grosso que o teu, oh Gaston/ Nesta aldeia ninguém é tão homem/ Modelo de  
perfeição/ Se há valentes aqui todos somem/ Pois você quando briga põe todos no  
chão.<sup>102</sup>

Ao mesmo tempo que salta, rodopia e dança de maneira caricata e com voz fina, Lefou elogia virtudes de Gaston que são conferidas à masculinidade hegemônica - como o queixo másculo, as habilidades de caça e a força com que cospe. Lefou canta que, na aldeia, ninguém é tão homem quanto Gaston e se refere a ele como "machão" e como um modelo imitado pelos demais. O enaltecimento feito por Lefou assim como a convivência dos demais homens presentes no bar remetem-nos ao pensamento de Bento (1998, p. 159) de que a masculinidade hegemônica estabelece "[...] os padrões pelos quais outros homens são julgados e, na maioria das vezes, considerados incompletos" - como fica evidente na frase cantada pelo coro "Gaston é o melhor e o resto é fichinha".

Nessa cena, quando Gaston recupera sua confiança, ele canta e dança em resposta aos elogios prestados por Lefou e pelos outros homens. Além disso o vilão exhibe seus músculos; luta com vários sujeitos ao mesmo tempo (Figura 6e); morde-os; levanta um banco com três mulheres com uma única mão; atira com uma espingarda (Figura 6f) e vangloria-se dos pelos de seu peito. A *performance* do vilão, portanto, é um exemplo de que,

São raras as ocasiões em que os homens másculos violam as normas sociais que lhes prescrevem rigidez emocional e corporal. Nessas ocasiões (futebol, funerais e outras) os homens se tocam, se acariciam e trocam consolos (sobretudo se seu time perde uma final). [...] Também há ocasiões tóxicas, nas quais o álcool e outras substâncias servem para acentuar a euforia entre emocionados camaradas que, abraçando-se, se prometem eterna amizade (GUASCH, 2006, p. 35, *tradução nossa*).

Seguindo a citação do autor, caso os brindes, elogios e movimentos praticados entre os homens fossem julgados afeminados ou inapropriados, eles poderiam recorrer à bebida

---

<sup>102</sup> A letra completa da música assim como o vídeo podem ser encontrados no link <<https://www.letras.mus.br/a-bela-e-a-fera/173349/>>. Acesso em 06 de fev. de 2018.

alcoólica ou ao devaneio que ela provoca para justificar suas ações. É importante analisar que ainda que Lefou tenha ajudado o vilão a recuperar sua confiança, ele permanece sendo agredido (Figura 6g) - expressão da necessidade da masculinidade hegemônica em sobressair-se perante as masculinidades cúmplices. Quando o coadjuvante propõe um brinde a Gaston, por exemplo, acaba por derramar-lhe cerveja no rosto. A esse acidente, o vilão responde dando um soco no queixo de Lefou e o arremessando para longe.

Com isso, analisamos que Gaston é localizado como um sujeito cuja masculinidade hegemônica é incapaz de recusar uma oportunidade de expressar a violência que detém e de oferecer outro tipo de tratamento diante de outros homens. A dificuldade por demonstrar afetos aparece, por exemplo, quando Lefou acaricia seu rosto. Além de esses gestos receberem tratamento cômico - localizando-os como, no mínimo, inapropriados - o vilão acata essa afetividade de modo desconfortável, golpeando o coadjuvante e devolvendo-lhe expressões de desconfiança. Ao contrário disso, quando os elogios e carícias partem de mulheres, o vilão exhibe-se orgulhoso e envaidecido. Em condições patriarcais em que relacionamentos homossexuais são coibidos e discriminados, para esclarecer as qualidades dos vínculos masculinos que desenvolvem, sujeitos detentores de masculinidades hegemônicas, como afirma Junqueira (2013a, p. 485),

[...] deverão se distanciar do mundo das meninas e ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens, conter a camaradagem e as manifestações de afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e ideias autorizadas para o "macho" [...] À disposição deles estará um arsenal nada inofensivo de piadas e brincadeiras (machistas, misóginas, homofóbicas, etc.) e além disso, um repertório de linhas de ação de simulação, recalque, silenciamento e negação dos desejos "impróprios".

Nesse sentido, Gaston também pode ser aproximado da concepção de **Homem Nó**, citada por Badinter (1993) - expressão que ao mesmo tempo que faz referência ao nó da gravata, um acessório tradicionalmente masculino, remete-nos à dureza e rigidez sentimental da masculinidade hegemônica. A homofobia expressada por esse homem nó que Gaston parece ser pode se converter em um obstáculo para o estabelecimento de amizade entre homens, como pressupõe Badinter (1993). Os vínculos que Gaston instaura com Lefou e com esses outros sujeitos masculinos coadjuvantes marcam as relações entre homens como agressivas, competitivas e, sobretudo, estritamente heterossexuais.

Ao final dessa cena, quando a celebração masculina é interrompida por Maurice, o pai de Bela, e Gaston articula um plano para que ela se case com ele, o vilão se sente animado o suficiente para dançar tomando Lefou como seu par (Figura 6h) e com ele encena um

casamento. Nessa dança, todavia, Gaston assume a posição que tradicionalmente é ocupada pelo homem e conduz seu parceiro com a mão esquerda. Disso podemos interpretar que, mesmo diante de uma situação transgressora - como a constituição de um par com dois homens - Gaston ocupa uma posição hegemônica, marcando a superioridade que sua masculinidade traduz e reforçando a comicidade e abjeção atribuídas à masculinidade cúmplice de Lefou.

Além da agressividade, destacamos a liderança como outra característica recorrente nos vínculos que o vilão constitui com outros sujeitos masculinos. Quando fica sabendo da existência de Fera e desconfia dos sentimentos que Bela desenvolveu pelo protagonista, Gaston, como estratégia de extermínio de seu concorrente, mobiliza os demais homens da aldeia na busca e enfrentamento de Fera - convencendo-os dos perigos e ameaças que ele representa. Na música intitulada *Canção da Multidão*, Gaston canta que "quem for homem vai ter que lutar; terá que me seguir"<sup>103</sup> - como se convocasse e desafiasse os coadjuvantes masculinos a segui-lo. Com isso, ao mesmo tempo que expressa seu ciúme por Bela e a competitividade que tem em relação a qualquer sujeito masculino que possa lhe ameaçar, Gaston demonstra suas habilidades para liderar e persuadir um grupo integrado exclusivamente por homens (Figura 6i).

Nessa cena, os homens coadjuvantes aceitam o desafio proposto por Gaston com unanimidade, sem questioná-lo. Num ritual de guerra, o grupo sobe a colina à noite e em baixo de chuva, carregando tochas, facas, machados, foices e derrubando árvores (Figura 6j), enquanto as mulheres e as crianças da aldeia se escondem em suas casas. Montado em um cavalo e à frente dos demais, Gaston assume o comando do grupo que se aproxima do castelo de Fera e canta o seu desejo por matança. Com arco e flecha, num gesto de bravura e de arrogância, ele explica aos homens que podem saquear o castelo à vontade, desde que deixem a Fera para ele. Ao final, Lefou e os demais homens acabam fugindo e Gaston é o único que persiste em seu desejo por guerra.

Na Figura 6, reunimos os *frames* das cenas em que Gaston interage com Lefou e outros coadjuvantes, destacando também em âmbito visual, a agressividade e a liderança com as quais essa masculinidade hegemônica estabelece vínculos com seus cúmplices. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, as imagens se referem a: a) Gaston olhando-se no espelho e Lefou sendo ignorado; b) e c) Gaston golpeando Lefou e dando-lhe ordens; d) Lefou acariciando Gaston enquanto ele se prepara para dar-lhe um soco; e) e f) Gaston

---

<sup>103</sup> O vídeo da música pode ser encontrado no link <<https://www.youtube.com/watch?v=w7WPdwcoxdU>>. Acesso em 06 de fev. de 2018.

exibindo suas habilidades com luta e armas; g) o vilão prestes a dar um tapa em Lefou; h) a dança entre Gaston e Lefou; e i) e j) Gaston liderando o grupo de homens na floresta.

Figura 6 - A Bela e a Fera: Vilão e coadjuvantes masculinos



Fonte: A Bela e a Fera (1991). Frames do 7'21", 9'23", 18', 27'18", 28'39", 29'32", 51'04", 51'49", 72'42" e 73'38" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

## ***A Bela e a Fera: Herói e coadjuvantes masculinos***

Fera, o herói de *A Bela e a Fera* (1991), relaciona-se com três coadjuvantes masculinos ao longo da animação: Maurice - o pai de Bela - e Lumière e Horloge - dois empregados do castelo que após a maldição assumiram formas de candelabro e relógio, respectivamente. Nesses vínculos, o tamanho e a aparência de Fera são elementos visuais que lhe conferem poder e espaços específicos na hierarquia de masculinidades. Enquanto o herói dispõe de um corpo alto, grande e forte, - seja em sua forma animalesca, seja em sua forma humana - os coadjuvantes com os quais interage são gordos ou magros e são significativamente menores e mais fracos do que ele.

As interações entre Fera e os personagens coadjuvantes não são amistosas, mesmo que vivam juntos no castelo. As conexões entre eles são marcadas pelo poder e arrogância ostentados por Fera e pela subordinação e pelo medo que os demais expressam em relação a ele. Nesse sentido, nos diálogos travados entre esses personagens, a postura, os olhares, as expressões, o tom e a intensidade da voz de Fera, por exemplo, revelam traços de uma masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995; 1997; 2003), ao passo que os demais tremem, gaguejam e obedecem-no como sinal de subalternidade.

A primeira cena em que esse tipo de relação nos é revelada é quando os empregados do castelo abrigam Maurice, após ele ter se perdido na floresta e ser atacado por lobos. Com isso, Fera se sente afrontado e desrespeitado tanto por parte de Maurice - considerado um intruso - quanto por parte de seus empregados - considerados desrespeitosos às suas ordens. Quando percebe a presença desse estranho em seu castelo, o protagonista desce as escadas rastejando. Ele rosna, ruge, mostra seus dentes e ataca Maurice, demonstrando uma personalidade feroz e animalesca incapaz de oferecer ajuda a quem precisa (Figuras 7a e 7b). Maurice - um senhor idoso, gordo, de cabelos brancos e com um bigode grisalho e volumoso que assevera suas expressões assustadas - mostra-se arrependido por ter entrado no castelo. Mesmo diante dessa aparência frágil e dos pedidos de desculpas de Maurice, Fera é agressivo e, num ato de punição por sua invasão, faz dele seu prisioneiro. Quando Fera aceita a proposta de Bela de ficar como prisioneira no lugar de seu pai, mais uma vez o herói é rude com o coadjuvante. Fera arrasta Maurice pelo chão enquanto ele grita, e o expulsa de sua habitação, trancando-o em uma espécie de carruagem, mesmo contra sua vontade. Com o desfecho da história, é Bela quem explica a seu pai sobre as mudanças no comportamento de Fera, e quando ambos se encontram no final da animação não mencionam as agressões cometidas

anteriormente. O herói não se desculpa com Maurice por tê-lo feito de prisioneiro e nem o coadjuvante busca tirar satisfações disso. Com isso, Fera e Maurice naturalizam o vínculo agressivo e os papéis de hegemonia e cumplicidade que suas masculinidades desempenharam (CONNELL, 1995; 1997; 2013).

Ao decorrer da animação, percebemos que o comportamento rude de Fera não é exclusivo para os estranhos ou para aqueles que supostamente invadem seu castelo. Ao contrário, também se repete nas relações que ele estabelece com seus empregados - apesar de esses sujeitos lhe prestarem serviços e assistências que ultrapassam os âmbitos profissionais. Nesse sentido, as masculinidades de Lumière e de Horloge são cúmplices à hegemonia de Fera. Tendo em vista a possibilidade de Bela desfazer o encanto e, com isso devolver-lhes a forma humana, Lumière e Horloge acabam por ser coniventes com o aprisionamento dessa personagem e com as violências físicas e psicológicas as quais ela é cometida.

Além disso, a masculinidade hegemônica de Fera é reiterada quando Lumière e Horloge se referem a ele como amo ou alteza e, em sua presença, mostram-se desconfortáveis, escondem-se, gaguejam, manifestam medo e pedem permissão para falar (Figura 7c e 7d). Fera, ao contrário, volta-se para eles de maneira impulsiva, rosnando, gritando e usando de sua força contra esses personagens-objetos frágeis. Disso é possível analisar que a cumplicidade e ajuda que Lumière e Horloge prestam ao herói não anulam a hierarquia entre eles e nem o respeito e obediência que precisam render à masculinidade hegemônica de Fera.

Apesar disso, é possível analisar dissonância entre esses dois personagens-objetos que fazem parte do núcleo cômico da animação e das maneiras como eles assumem cumplicidade à Fera. Eles discordam e discutem entre si por causa de suas opiniões diferentes. Lumière é romântico, bem-humorado, gentil e - apesar da cumplicidade que representa - é menos obediente às ordens de Fera do que Horloge. O personagem-relógio, por sua vez, é controlador, rabugento e mostra-se submisso e fiel àquilo que seu amo ordena. Quando comparamos suas ações identificamos que há diferentes formas de assumir masculinidades cúmplices (CONNELL, 1995; 1997; 2003), sendo umas mais convictas que outras.

Ainda que a aparência de Lumière e Horloge tenha sido modificada pelo feitiço lançado à Fera, mesmo assim, em nenhum momento o protagonista reconhece seus defeitos e tampouco reavalia a qualidade dos vínculos que estabelece com esses sujeitos masculinos que sofrem os efeitos de suas ações. Um fato importante para a história e para a personalidade do herói é a chegada de Bela, que inicialmente é tida como sua prisioneira. Ao mesmo tempo que diante dos personagens masculinos Fera é agressivo, seguro e temível, na presença de Bela,

aos poucos, passa a apresentar comportamentos mais brandos que inclusive modificam seus traços de expressão, a maneira como se veste e os tons escuros até então empregados ao filme.

Se com Maurice, Lumière e Horloge - todos personagens coadjuvantes masculinos - Fera é selvagem, intolerante e arrogante como estratégia para marcar sua posição de poder, com Bela, ele sente vergonha dessa mesma arrogância e se revela inseguro, silencioso e delicado. Após a cena em que luta com lobos para defendê-la e que ela, em contrapartida, também o salva e cuida de suas feridas, o herói assume uma personalidade doce e maleável e pede desculpas à protagonista pela maneira agressiva como a havia tratado anteriormente. Para essa análise - em que nos importamos especialmente com os vínculos estabelecidos entre sujeitos masculinos - é importante observar que apesar das transformações que Bela proporcionou na personalidade de Fera, as interações entre ele e seus empregados homens não apresentam mudanças significativas. Lumière e Horloge permanecem respondendo às ordens de Fera, sem questioná-lo e intensificam as ações de cumplicidade para que o herói consiga impressionar Bela.

Nesse sentido, a construção da identidade de gênero do protagonista reforça a concepção de que os vínculos masculinos precisam ser tratados a partir de gestos agressivos e sublinha que caso os outros homens queiram se beneficiar do patriarcado, devem-lhe cumplicidade. As funções das masculinidades cúmplices em reverenciar o herói e prestar manutenção à hegemonia que ele representa são evidentes em pelo menos mais duas cenas que analisamos a seguir.

Na primeira delas, Fera está se preparando para jantar com Bela e - ainda que seja por alguns instantes - assume uma posição não hegemônica de masculinidade. O herói é representado na intimidade de um banho de banheira, e seus empregados lhe esfregam, penteiam-lhe e cortam seus pelos (Figura 7e). Nessa cena, visualmente, Fera admite papéis tradicionalmente censurados por sujeitos masculinos. Ele é representado sem roupas e de costas; fala de seus sentimentos; é tocado por outros homens; mostra-se frágil e inseguro; e é posicionado diante do espelho. Todavia, essas características abjetas à masculinidade hegemônica duram pouco tempo e logo são ajustadas. É a masculinidade cúmplice de Lumière quem faz o primeiro ajuste: ele avalia que, em relação a Bela, "não há tempo para ser tímido; tem que ser ousado, audacioso". Após essa advertência que sinaliza ao herói que ele está sucumbindo à fragilidade e insegurança, Fera retoma a hostilidade característica da masculinidade hegemônica - o que pode ser evidenciado quando, diante do espelho e de sua

aparência penteada e excêntrica, julga-se "imbecil" e lança um olhar de desaprovação para si mesmo (Figura 7f).

Quando Horloge salva Lumière temos uma segunda demonstração de que, assim como a masculinidade hegemônica, as masculinidades cúmplices repreendem comportamentos avaliados como inadequados aos homens. Para agradecer-lhe pelo ato de heroísmo, Lumière dá dois beijos em Horloge (Figura 7g) que reage imediatamente se afastando e repreendendo o amigo com uma sequência de tapas no rosto, demonstrando um medo comum entre homens que é o "[...] de ser desejado por outro homem" (BADINTER, 1993, p. 69, *tradução nossa*). Mais uma vez, essa cena transparece o medo que homens têm de ser identificados como homossexuais e os ajustem e censuras com os quais administram a troca de carinho entre si.

Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais (LOURO, 2000, p. 27).

Tanto a frase de Lumière orientando Fera em frente ao espelho quanto os tapas dados por Horloge quando é beijado por outro sujeito masculino atuam como sinais de desaprovação à masculinidade "desviante" e manutenção à masculinidade hegemônica (Figuras 7h e 7i). Interpretamos que essas cenas demonstram que os comportamentos masculinos não-normativos devem ser ajustados e que, respondendo ao compromisso que têm com o patriarcado, masculinidades hegemônicas e cúmplices "[...] devem controlar expressões e gestos corporais para não serem identificados ou descobertos. Precisam estar atentos ao que falam e ao que fazem para que seu corpo não os denuncie" (NUNES E MARTINS, 2017, p.182-183).

Por fim, quando Fera liberta Bela para que ela volte à sua aldeia e assim possa salvar seu pai, aparentemente poderíamos enxergar o deslocamento de uma masculinidade hegemônica para outra masculinidade mais sensível e empática. Porém, ainda que o herói tenha sido generoso com Bela, na ausência da protagonista ele torna-se introspectivo e sua impulsividade volta a aparecer - indicando um provável retorno aos seus aspectos animalescos. Fera se exclui em seu quarto, rosna e pouco dialoga. Quando o castelo é invadido por Gaston e pelos demais homens da aldeia, enquanto os/as empregados/as lutam, defendendo seu amo, Fera mostra-se indiferente e despreocupado em relação aos riscos aos quais esses coadjuvantes estão se submetendo. Nessa cena percebemos que o heroísmo e gentileza demonstrados por Fera em outros momentos - como quando salvou Bela dos lobos ou quando a liberta do aprisionamento - não são desempenhados em relação aos sujeitos

masculinos que lhe são cúmplices. Neste caso, o corpo do herói - ora agressivo, ora indiferente - pode ser entendido como reflexo e condição da masculinidade hegemônica que ele está acostumado a desempenhar.

É um corpo domado, enrijecido, construído como uma carapaça muscular, que visa a protegê-lo do mundo exterior. Um corpo que busca ser impenetrável aos afetos externos, que tem medo de tudo que o ameace violar ou atravessar, tudo que possa amolecer, desmanchar, delirar [...]. Corpo pensado e treinado para se defender, para dominar a si mesmo e a outros, corpo treinado para ser reativo a tudo que vem de fora, corpo reacionário. Corpo adormecido, corpo censurado, corpo anestesiado, corpo pânico [...], um corpo docilizado, um corpo com medo de corpos (JÚNIOR, 2010, p.25-26).

É somente ao final da animação - quando o feitiço é desfeito e o herói e os empregados do castelo recuperam suas formas humanas - que o Príncipe demonstra certa afetividade em relação a Lumière e Horloge, abraçando-os em sinal de comemoração (Figura 7j). Mesmo assim, não lhes agradece por tê-lo defendido e não se desculpa pela sequência de injustiças e agressões cometidas contra eles.

Por meio da Figura 7, apresentamos *frames* das cenas as quais nos referimos. Eles revelam aspectos visuais dos vínculos que Fera desenvolve com Maurice, Lumière e Horloge. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, os *frames* são cenas em que: a) e b) Fera ataca Maurice; c) e d) Horloge e Lumière demonstram medo ao falar com seu amo; e) e f) Fera é mostrado frágil, tomando banho e com aparência caricata; g) Lumière agradece Horloge com dois beijos; h) e i) Lumière e Horloge aprovam a postura conquistadora de Fera, conferindo-lhe segurança; e j) o feitiço é desfeito e Fera, Lumière e Horloge recuperam suas formas humanas.

Figura 7 - *A Bela e a Fera*: Herói e coadjuvantes masculinos



Fonte: *A Bela e a Fera* (1992). Frames do 17'12", 17'27", 17'07", 25'03", 62'24", 62'55", 63'21", 67'45" e 84'13" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

## ***A Bela e a Fera: Vilão e herói***

Nessa animação, o vilão e o herói pouco interagem e quando o fazem, repetem as ações agressivas que demonstraram anteriormente com os outros personagens coadjuvantes que lhes são cúmplices. A altura, a força, a valentia e o poder que Gaston e Fera representam, quando confrontados, resultam em um duelo de masculinidades hegemônicas (CONNELL, 1995; 1997; 2003), cujo prêmio é o amor de Bela e o reconhecimento público como sujeito detentor de uma masculinidade vitoriosa.

Gaston inaugura um vínculo de competição com o protagonista mesmo sem conhecê-lo, e anuncia aos homens da aldeia o seu desejo por matar Fera e empalhar sua cabeça como se fosse um troféu. A fúria do vilão é provocada quando ele percebe os sentimentos que Bela demonstra pelo herói e, com isso, reconhece que a hegemonia de sua masculinidade está ameaçada por outro sujeito masculino, cujas habilidades são, possivelmente, iguais ou superiores as dele. A masculinidade hegemônica que Gaston procura sustentar remete-nos a obrigação de vestir-se com "[...] uma máscara que simule uma superpotência e uma independência matadoras" (BADINTER, 1993, p. 165, *tradução nossa*).

Quando o grupo liderado por Gaston finalmente chega ao castelo do herói e consegue invadi-lo, os homens coadjuvantes lutam contra os personagens-objetos em uma batalha cômica, e Gaston, por sua vez, esquiva-se em busca de Fera. A trilha sonora e as cores conferidas às cenas indicam a seriedade e riscos que envolvem o confronto entre eles. Quando encontra Fera, Gaston exhibe suas habilidades de caça (Figuras 8a, 8b e 8c). Ataca-o com uma flecha e o derruba sobre o telhado do castelo - espaço tomado como cenário para a batalha travada entre vilão e herói. Fera, em contrapartida, mantém-se no chão e permanece manso à fúria de seu oponente, recebendo seus golpes sem defender-se ou revidá-los (Figura 8d e 8e). Na tentativa de fazer Fera levantar-se e reagir, Gaston insulta-o, ri dele e sugere que sua bondade e gentileza são fraquezas (Figura 8f). Esse conjunto de cenas em que Gaston suscita a reação de Fera, motivando-o a travar uma batalha digna de vitória pode ser associado às análises que Rial (2011) estabelece sobre os comportamentos masculinos em batalhas esportivas, quando vencer um oponente fraco ou covarde parece não ter o mesmo mérito do que vencer um outro feroz e corajoso. Portanto, a premissa de que a "[...] vitória fácil culpabiliza o vencedor" - ainda que tenha sido utilizada para explicar os papéis masculinos em esportes de enfrentamento corporal (RIAL, 2011, p. 215) - pode auxiliar-nos a interpretar as ações de Gaston que reclama pela reação de Fera.

As agressões cometidas por Gaston só são interrompidas pela voz de Bela que grita, de longe, para impedi-lo. Nessa cena, a presença da protagonista ocasiona reações tanto em Gaston quanto em Fera, porém de modos distintos. Tendo ouvido a voz de Bela, Fera se sente motivado a avançar contra Gaston e a empenhar-se na batalha contra ele (Figura 8g). Gaston, por sua vez, sabendo da presença da protagonista pela qual luta, humilha Fera por sua aparência animalesca e ridiculariza seus sentimentos.

Quando Gaston é dominado por Fera, diante das ameaças de ser jogado de cima do castelo (Figuras 8h e 8i), a masculinidade hegemônica do vilão cede e a rigidez do seu corpo e do seu rosto dão lugar a traços frágeis e expressões de súplica. O medo exteriorizado na voz, nos movimentos e no rosto de Gaston lembram-nos que, como observa Guasch (2006, p. 20, *tradução nossa*), a masculinidade hegemônica é definida como "[...] um modelo ideal que atua como referente, mas que não tem tradução real [...]. Isso significa que, ainda que queira, nenhum homem cumpre de forma estrita com a masculinidade prescrita em sua sociedade".

Apesar de Gaston possuir alguns dos requisitos para ocupar o lugar mais alto no topo das políticas de masculinidades (CONNELL, 1995; 1997; 2003) - como beleza, força, agilidade, valentia, conquistas heterossexuais e reconhecimento entre os demais homens - ainda assim não foi capaz de controlar e esconder seus medos. A masculinidade hegemônica, portanto, pode ser enxergada como uma espécie de fachada ou muro que protege e esconde os medos e as vulnerabilidades dos sujeitos que a assumem, como propõem Hernández *et al* (2007). Apesar de Gaston, Fera e outros sujeitos que ocupam temporariamente a masculinidade hegemônica insistirem em não demonstrar medo, essa é justamente sua emoção dominante, como avalia Bento (1998, p. 165). "Medo de ser confundido com mulher, medo de que os outros homens percebam a sensação de insuficiência, de dúvida e de insegurança".

Tendo Gaston demonstrado medo - e com isso possivelmente revelado a inferioridade de sua masculinidade - Fera o devolve para o telhado e movimenta-se ao encontro de Bela. Sem reconhecer o gesto do rival, Gaston não dá a disputa por encerrada e ataca Fera por trás, ferindo-o com uma faca (Figura 8j). A batalha entre os dois só termina quando Gaston se desequilibra e despenca do alto do castelo e Fera é socorrido por Bela.

Essa cena - a única em que vilão e herói interagem - Fera e Gaston investem em uma relação de luta e de competitividade por Bela e pelo posto de sujeito detentor da masculinidade hegemônica. O embate entre ambos é, para nós, exemplo da "corrida para

fazer-se homem", referida por Badinter (1993, p. 18, *tradução nossa*) e remete-nos ao pensamento de Kimmel (1998, p. 111) de que, sob a lógica do patriarcado,

A masculinidade deve ser provada, e assim que ela é provada, ela é novamente questionada e deve ser provada ainda mais uma vez; a busca por uma prova constante, durável, inatingível, torna-se em última instância uma busca tão sem sentido, que ela assume as características[...] de um esporte.

A sucessão de ataques que o protagonista e o antagonista cometem um contra o outro e as situações de risco a que se submetem para evitar demonstrar medo e fragilidade demonstram as dificuldades de sustentar a masculinidade hegemônica. Nesse quesito, concordamos que, sem "[...] tratar os homens privilegiados como objeto de pena, devemos reconhecer que a masculinidade hegemônica não necessariamente se traduz em uma experiência de vida satisfatória", como avaliam Connell e Messerschmidt (2013, p. 271).

Ainda que os sentimentos por Bela tenham modificado a personalidade egoísta e agressiva do herói, ao final, nesse embate contra o vilão, Fera reassume seus comportamentos violentos e competitivos. Após ouvir a voz de Bela, ele rosna para Gaston, range seus dentes, morde, mostra suas garras e salta com destreza sobre os telhados molhados. Com isso, é possível interpretar que a afetividade masculina só pode ser compartilhada com mulheres. Ao final da animação, com a morte do vilão, o amor e as lágrimas que a protagonista derrama sobre o corpo do herói ferido fazem com que o feitiço seja desfeito e que Fera readquira sua fisionomia humana.

Os últimos *frames* de *A Bela e a Fera* (1991) foram reunidos na Figura 8. Essa composição refere-se à única cena em que vilão e herói interagem. Nos *frames* destacamos: a), b) e c), Gaston demonstrando suas habilidades e fúria; d) e e) Fera passivo aos ataques; f) Gaston dando golpes; g) Fera reagindo à voz de Bela; h) e i) o vilão suplicando para que Fera não o deixe cair; e j) o vilão ferindo o herói por trás, mesmo após ter-lhe poupado à vida.

Figura 8 - *A Bela e a Fera*: Vilão e herói



Fonte: *A Bela e a Fera* (1991). Frames do 76'11", 77',16", 77'23", 77'26", 78', 77'54", 78'12", 79'13", 79'17" e 80'03" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

#### 4.5.2 Dialogando com *Aladdin*

Durante a análise de *Aladdin* (1992), destacamos aspectos da personalidade de Jafar e de Aladdin, o vilão e o herói, e também de outros coadjuvantes, como Gazeem, o Sultão, o Gênio, o vendedor de maçãs e os guardas do palácio, e outros sujeitos que, mesmo não sendo humanos, são apresentados com identidades masculinas, como Abu, Iago e o Tapete Mágico.

##### ***Aladdin*: Vilão e coadjuvantes masculinos**

Já nos primeiros minutos da animação, a narrativa evidencia aquilo que permeia todos os movimentos e vínculos estabelecidos por Jafar: a preocupação por seus interesses pessoais. Quando o vilão dialoga ou interage com personagens masculinos coadjuvantes, sua aproximação interesseira contribui para a construção de uma personalidade ambiciosa, traiçoeira e desonesta. Isso é evidente em sua relação com Gazeem, Sultão, Gênio e Iago - personagens coadjuvantes da animação *Aladdin* (1992).

Na primeira cena, Jafar e Iago, seu pássaro confidente, estão no meio do deserto, à noite, negociando com Gazeem, um de seus capangas. Na tentativa de capturar a lâmpada mágica para Jafar, Gazeem é advertido pelo guardião da Caverna dos Tesouros de que só um sujeito de grande valor interior poderia adentrar aquele lugar - qualidade esta que o coadjuvante parece não deter. Incentivado pelo vilão, Gazeem avança para cumprir sua parte no acordo e acaba preso à Caverna dos Tesouros. Após essa cena em que Jafar é mostrado várias vezes agredindo seu capanga (Figuras 9a e 9b), ele afirma verbalmente a Iago que Gazeem não tinha qualquer valor interior ou exterior inaugurando sucessivas associações entre sua masculinidade subordinada e maldade.

O Sultão de Agrabah, pai da princesa Jasmine e de quem Jafar é conselheiro, é outro personagem masculino coadjuvante com o qual o vilão interage de maneira interesseira e manipuladora. A baixa estatura, as roupas claras, as bochechas salientes e as mãos pequenas de Sultão são estratégias visuais que marcam suas diferenças em relação ao vilão - representado alto, com rosto magro, mãos longas e roupas escuras. A voz, a ingenuidade e as cenas em que Sultão é representado brincando com miniaturas de animais e maquetes cooperam para que esse personagem seja associado ao infantil e ao cômico. Jafar, por sua vez age de maneira teatral e elegante. Seu corpo magro e esguio que se movimenta com delicadeza e lentidão e suas roupas adornadas podem ser associadas ao feminino. Ainda que

esses dois personagens expressem masculinidades subordinadas (CONNELL, 1995; 1997; 2003) pela infantilidade e feminilidade que manifestam, respectivamente, percebemos que apenas Jafar é associado ao antagonismo - enquanto que o Sultão é caracterizado de maneira afetiva e carismática.

Quando a masculinidade afeminada e subordinada é desempenhada por um personagem vilão - como no caso de Jafar- reafirma-se o pensamento de Junqueira (2013a, p. 490) de que quem "[...] não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e abjeção, habilitando-se a ocupar um grau inferior ou nulo de humanidade". Na história, há tentativas e investimentos para fazer com que o público associe a masculinidade subordinada de Jafar ao desprezível e à desonestidade. Enquanto o Sultão deposita confiança em Jafar, consultando-lhe para tratar de assuntos políticos e familiares, o vilão o manipula com conselhos que mais favorecem seus interesses próprios do que ajudam o personagem coadjuvante. Apesar dos constantes diálogos e da confiança que parecem aproximá-los, Jafar é desleal ao Sultão. Em algumas ocasiões usa de habilidades de feitiçaria e de seu cajado mágico para que o Sultão atenda às suas exigências (Figuras 9c e 9d), e em outras, quando está distante dele, insulta-lhe chamando-o de "gordinho idiota" e confessa-nos sua intenção de se apoderar do título político do Sultão. Enxergamos que essa sequência de maldades e traições cometidas pelo personagem detentor de masculinidade afeminada e subordinada opera como marcador de abjeção e, essa interpretação vai ao encontro da leitura de Nunes e Martins (2017, p. 54) de que "[...] aquilo que não se enquadra no parâmetro da normalidade, passa a ser repudiado".

Uma das alternativas que Jafar encontra para ascender socialmente e se aproximar do poder que o título de Sultão poderia lhe conferir é casar-se com a Princesa Jasmine. O vilão não demonstra sentir interesse físico, afetivo e muito menos sexual por Jasmine - inclusive, em alguns momentos ele e Iago se referem a ela como "chata" e "idiota" - ainda assim, Jafar enfeitiça Sultão para que esse aprove a união entre o casal.

É importante perceber, primeiro, que o casamento não é apresentado por Jafar como algo de seu interesse, mas sim como uma solução para que Jasmine possa se casar antes de seu aniversário - como deseja o Sultão - e, segundo, que mesmo enfeitiçado, o Sultão reage com desprezo e surpresa à proposta de Jafar, duvidando que ele possa assumir o papel de marido heterossexual. Neste ponto, não nos interessa precisamente localizar a sexualidade de Jafar como homossexual ou não; mas sim chamar atenção para a estranheza e abjeção atribuídas à masculinidade feminina do vilão, da qual o Sultão "suspeita", mesmo sob efeitos

de um feitiço. A estranheza manifestada pelo Sultão - que em outras cenas é repetida por outros personagens masculinos, como Aladdin, o Gênio e Abu - pode ser interpretada a partir da explicação de Badinter (1993, p. 145, *tradução nossa*) de que um homem afeminado "[...] suscita uma angústia terrível em um grande número de homens, ao provocar neles a consciência de suas próprias características femininas, tais como a passividade ou a sensibilidade, que percebem como signos de debilidade".

Quando Jafar finalmente tem a lâmpada mágica em suas mãos, passa a se relacionar com outro personagem coadjuvante masculino, o Gênio. Diferente do que acontece com Gazeem e com Sultão, nessa relação, Jafar não esconde suas ambições e nem mesmo trata acordos falsos - já que pelas condições que estabelece a lâmpada mágica, o Gênio precisa obedecer ao seu amo, sem questionar suas decisões ou receber algo em troca. Por isso, a relação entre Jafar e Gênio é altamente hierárquica. Jafar enfatiza verbalmente que agora ele é o amo e que detém o poder. Além disso, agride o Gênio, puxando-lhe pela barba e referindo-se a ele como "palhação azul" e "escravo" (Figuras 9e e 9f).

O Gênio, em contrapartida, demonstra não estar feliz com essa relação. Sua expressão é de desgostos, como se não quisesse atender aos desejos de seu atual amo e não aprovasse suas atitudes. Os desejos exigidos por Jafar ao Gênio indicam sua ambição por ocupar o lugar de outros homens superiores a ele. Primeiro escolhe tornar-se Sultão; depois, um poderoso feiticeiro; e por fim - tendo sido induzido a perceber que seus poderes ainda eram inferiores aos do Gênio - desejou se tornar um gênio.

Quando o terceiro e último desejo de Jafar é realizado, o vilão é metamorfoseado em uma figura mágica, grande e que exalta seus poderes mágicos e o controle que detém sobre o universo (Figura 9g). Todavia, ele se esquece das condições de prisioneiro que um gênio deve assumir: sendo um gênio, Jafar é encarcerado em uma lâmpada mágica preta (Figura 9h) e arrasta Iago consigo. Dentro da lâmpada, os dois discutem e trocam ofensas e logo são lançados pelo Gênio verdadeiro à Caverna dos Tesouros - onde deverão permanecer por dez mil anos.

Além de Gazeem, do Sultão e do Gênio, Jafar se relaciona com Iago que, apesar de ser um pássaro, é representado com identidade de gênero masculina. Em todas as cenas em que o vilão aparece ele é acompanhado por Iago - sugerindo uma possível amizade entre eles. Todavia, quando olhamos com mais atenção, percebemos que esse vínculo não é mútuo e que a dedicação de Iago não é correspondida por parte de Jafar. Enquanto o pássaro responde às expectativas do vilão, obedecendo-o e reverenciando-o, este por sua vez, não demonstra

afetividade por seu cúmplice e nem retribui sua lealdade. Isso fica evidente em pelo menos quatro cenas: quando Jafar censura Iago prendendo seu bico; quando esgana o pássaro; quando chama-o de "bicho idiota" e, sobretudo, quando, ao final, agarra-o pelas penas para que também seja aprisionado na lâmpada (Figuras 9i e 9j). Com esse conjunto de cenas podemos supor que também nesse caso, a masculinidade subordinada de Jafar é colada à perversidade e com isso, contribui para abjeção de masculinidades afeminadas.

Nos *frames* das cenas em que Jafar interage com Gazeem, Sultão, Gênio e Iago chamamos atenção para os aspectos visuais que reforçam a abjeção do vilão e de sua masculinidade afeminada. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, os *frames* representam Jafar: a) e b) agredindo Gazeem; c) e d) hipnotizando o Sultão; e) e f) puxando o Gênio pela barba para que ele realize seus desejos; g) sendo metamorfoseado em Gênio; e) aprisionado na lâmpada mágica; e i) e j) sendo violento com Iago (Figura 9).

Figura 9 - Aladdin: Vilão e coadjuvantes masculinos



Fonte: Aladdin (1992). Frames do 4'34", 4'39", 15'29", 65'18", 70'50", 73'30", 71'13", 72'08", 67'09" e 81'35" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

### **Aladdin: Herói e coadjuvantes masculinos**

Os coadjuvantes com os quais Aladdin se relaciona durante o filme de animação provêm de dois núcleos: um de antagonistas e outro de personagens assistentes que manifestam masculinidades cúmplices (CONNELL, 1995; 1997; 2003) em relação ao herói. Os guardas do palácio, o Príncipe Archmed e o vendedor de maçãs pertencem ao grupo de coadjuvantes antagonistas e Abu, o Tapete Mágico e o Gênio, ao núcleo de assistentes do herói. Em comum, esses personagens masculinos contribuem para a construção da superioridade de Aladdin e para a exibição de suas habilidades.

A cena que introduz Aladdin à história, por exemplo, valoriza a agilidade, força, flexibilidade e o controle que o protagonista detém sobre seu corpo. No alto de uma casa, Aladdin é perseguido por três guardas armados - maiores e com mais músculos que ele - sob a acusação de ter roubado um pão. Desarmado e na companhia de Abu, o macaco que lhe acompanha, Aladdin realiza uma série de acrobacias e foge dos guardas que o ameaçam com espadas, facas e arremessam-lhe objetos. O herói salta dos terraços das casas; pratica tirolesa nos varais; corre por ruas estreitas; conversa com mulheres; sobe escadas; dança com odaliscas e se joga do alto de uma janela - tudo isso com apenas uma das mãos, já que na outra, carrega o pão roubado.

Nessas cenas de perseguição que aproximam e distanciam o herói de outros homens é importante perceber que Aladdin não só demonstra que consegue fugir dos guardas com facilidade e bom humor, mas também que é capaz de persuadi-los e colocá-los em situações constrangedoras perante os/as demais habitantes da cidade de Agrabah (Figuras 10a e 10b). Enquanto canta a música *Correr para viver*<sup>104</sup>, à medida que seus oponentes se multiplicam, Aladdin retira o cinto de um dos guardas revelando sua roupa íntima rosa com bolinhas; derruba um barril com líquido viscoso sobre outro grupo de guardas; engana-os para que se ataquem uns aos outros e, ao final, induz o grupo a mergulhar em uma carroça cheia de esterco. Uma análise possível de ser feita é a de que a interação que Aladdin estabelece com os guardas evidencia seu exibicionismo e introduz a ideia da superioridade que ocupa sua masculinidade hegemônica, já que ele - mesmo sem armas e sem recorrer à violência direta - consegue fugir, enganar e, inclusive, humilhar homens maiores, mais fortes e em maior número que ele.

---

<sup>104</sup> A letra completa da música assim como o vídeo podem ser encontrados no link <<https://www.letras.com/aladdin/823484/>>. Acesso em 04 de mar. de 2018.

Quando consegue despistar os guardas do palácio, Aladdin se envolve, ainda que rapidamente, com outro homem coadjuvante que pertence ao núcleo de antagonistas: o Príncipe Archmed. A presença de Archmed nas ruas da cidade atrai uma multidão de habitantes que se aproxima para vê-lo desfilarem elegantemente sobre seu cavalo. Quando duas crianças atravessam o caminho do Príncipe Archmed, ele as ofende arrogantemente e se prepara para golpeá-las com um chicote. Os movimentos de Archmed são interrompidos pela presença de Aladdin que protege as crianças com seu corpo e recebe a chicotada em seu braço, sem demonstrar qualquer expressão de dor (Figura 10c). Depois disso, semelhante a uma arena de batalhas, Aladdin e Archmed trocam uma série de insultos e agressões, ao que outros homens assistem e riem. Aladdin arremessa-lhe o chicote no rosto e Archmed, em contrapartida, atira-lhe em uma poça de lama. Para nós, esse duelo expressa aquilo que Bento (1998, p. 162) identifica como uma das premissas do machismo: que, publicamente, "[...] o homem não pode parar de tentar provar seu valor".

Ao mesmo tempo que essa cena revela o altruísmo do herói, também enfatiza sua competitividade, orgulho e exibicionismo diante de outros homens na tentativa de assumir uma masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995; 1997; 2003). Aladdin não se contenta em somente proteger as crianças, pois, mesmo após tê-las defendido ele não hesita em responder aos insultos do Príncipe Archmed. Nessa cena, a presença e as gargalhadas dos outros homens que se divertem contemplando Aladdin e o Príncipe Archmed agem como motivadores para que o herói exiba sua coragem e insista em ofender seu adversário. Mesmo depois de ter sido jogado em uma poça de lama e de Archmed ter se distanciado dele e do grupo de homens que assistem a briga, Aladdin profere ofensas contra ele - o que reforça que, publicamente, uma masculinidade hegemônica não deve recuar em uma provocação e nem se deixar superar por outro sujeito masculino. Essa cena vai ao encontro do pensamento de Kimmel (1997, p.54, *tradução nossa*) de que a masculinidade é uma aprovação homosocial, já que "[...] eles [os homens] nos olham, nos classificam, nos concedem a aceitação em seu reino da virilidade. Se demonstra masculinidade para a aprovação de outros homens. São eles que avaliam o desempenho".

O exibicionismo do herói aparece com um último coadjuvante antagonista: o vendedor de maçãs. Na feira de Agrabah, enquanto Aladdin e Abu roubam frutas, a Princesa Jasmine, disfarçada, apanha uma maçã de uma das bancas e a entrega para uma criança faminta. Negando-se a pagar, a Princesa é detida pelo vendedor que, sem reconhecê-la, ameaça cortar-lhe a mão. Atraído pela beleza de Jasmine e pelo risco que ela corre, Aladdin prontamente

atravessa o conflito. Para salvá-la, mais uma vez, o herói não recorre à força física e nem mesmo confronta o vendedor - um homem muito maior e aparentemente mais forte do que ele. Enquanto distraí o vendedor, Aladdin, com o pé, rouba-lhe uma maçã e lhe oferece como se fosse aquela anteriormente apanhada pela Princesa (Figura 10d). Quando o vendedor descobre que foi enganado e não consegue alcançar Aladdin, Abu e a Princesa em meio à multidão, mais uma vez, o herói consegue arrancar risos e comentários dos homens que participam da feira e expõe seu oponente ao ridículo.

Sobre as interações que Aladdin estabelece com esses personagens coadjuvantes masculinos é preciso destacar dois pontos. O primeiro deles é o tratamento pejorativo dado à caracterização dos coadjuvantes, localizando-os como masculinidades marginalizadas (CONNELL, 1995; 1997; 2003) em relação à masculinidade de Aladdin. Ainda que todos os personagens sejam árabes, seus desenhos sugerem "qualidades" culturais e étnicas distintas. Os traços do herói são suavizados e adaptados ao padrão de beleza dos filmes *hollywoodianos*, ao passo que a caracterização conferida aos demais é caricata - com barbas exageradas, dentes faltando à boca e porte de espadas - como evidenciado por Santos (2015, p.37).

Enquanto Aladdin e Jasmine se comunicam por meio de um inglês norte-americano padrão e apresentam feições claramente ocidentalizadas (Aladdin, por exemplo, foi desenhado com base no ator Tom Cruise), os personagens —maus, em especial o vilão Jafar, apresentam forte sotaque estrangeiro em suas falas e contrastam claramente dos traços ocidentalizados dos protagonistas, replicando estereótipos orientalistas de conformação física.

O segundo ponto para o qual chamamos atenção é que, à primeira vista Aladdin parece se afastar da agressividade característica das representações hegemônicas de masculinidade. Em seus embates, o herói não recorre à força e à agressão física e nem faz uso de armas - o que poderia ser lido como uma demonstração de que o diálogo, a agilidade e a inteligência são outras alternativas que homens podem adotar para resolver seus conflitos. Todavia, se considerarmos que "[...] uma das principais características da masculinidade hegemônica não é tanto a violência direta, mas sim o êxito de sua reivindicação por autoridade", como propõe Connell (2003, p. 117), perceberemos que Aladdin recorre a outras instâncias para reclamar uma posição hegemônica na hierarquia de masculinidades. Na presença de uma platéia masculina que pode lhe render aprovação e aplausos - como acontece nas três cenas descritas -, o herói não hesita em enfrentar e humilhar seus oponentes publicamente, sugerindo que, neste caso, sua identidade masculina hegemônica é construída pela ridicularização de outros homens e pela aprovação de uma plateia masculina. A satisfação de Aladdin diante à

aprovação da multidão masculina pode ser associada às considerações de Bento (1998, p. 160) de que "[...] o fato de os homens provarem sua masculinidade perante outros homens é tanto consequência do machismo quanto um de seus principais sustentáculos". Frente à multidão de homens que se diverte assistindo às cenas de enfrentamentos masculinos, podemos valer-se ainda da observação de Barreto Januário (2016, p. 124) de que a "[...] quantidade de homens que praticam o padrão hegemônico de masculinidade é pequeno; mas a quantidade de homens que usufruem dessa hegemonia é bastante significativa".

Quando os coadjuvantes com os quais Aladdin se relaciona pertencem ao núcleo de assistentes do herói, os vínculos estabelecidos são outros e caracterizam aquilo que Connell (1995; 1997; 2003) se refere como masculinidade cúmplice. Ainda que não sejam humanos e que personifiquem um animal, um objeto e um sujeito mágico, respectivamente, Abu, o Tapete e o Gênio possuem identidades masculinas e, junto com Aladdin, integram um grupo masculino marcado pela amizade e pela cumplicidade em relação ao projeto patriarcal. Quando é necessário, um arrisca sua vida para salvar a do outro expressando uma suposta fidelidade. Abu e o Tapete Mágico, por exemplo, sacrificam-se para salvar Aladdin dos guardas do palácio, dos perigos da Caverna dos Tesouros e do vilão Jafar. Aladdin, por sua vez, também busca proteger seus aliados, porém - é importante destacar - somente quando lhe é conveniente.

Afirmamos isso, pois, nesse tipo de relação aparentemente recíproca, os riscos e perigos enfrentados pelo grupo são obstáculos para que os interesses e desejos heterossexuais de Aladdin sejam alcançados e pouco sabemos da história, das vontades e dos sentimentos dos sujeitos coadjuvantes que lhe são cúmplices. Ao longo da animação, em busca da realização dos desejos de Aladdin, Abu é transformado em um elefante contra a sua vontade, e o Tapete Mágico é esmagado e desfiado. Apesar disso, em muitas cenas, a masculinidade hegemônica de Aladdin é imitada e defendida por esses personagens coadjuvantes numa amizade construída em torno dos interesses pessoais do herói e que, por isso, confere-lhe benefícios. Quando Aladdin pragueja contra Jafar por tê-lo traído, e por tê-lo jogado na Caverna dos Tesouros, por exemplo, seus gestos de provocação e de reclamação são imitados por Abu e pelo Tapete Mágico, ainda que esses não tenham participado do acordo com o vilão (Figura 10e).

Também percebemos que, diferente desses personagens coadjuvantes, Aladdin parece ser sempre valente e incapaz de vacilar no seu projeto de assumir uma masculinidade hegemônica. Abu e o Tapete Mágico, ao contrário disso, são frequentemente representados

com expressões de medo, covardia, espanto, frio e fome (Figura 10f). Quando Aladdin, preso na caverna, esfrega a lâmpada mágica e acorda o Gênio, por exemplo, Abu e o Tapete se escondem com medo, e o herói permanece firme e confiante segurando o objeto mágico em suas mãos. Essa diferença entre Aladdin e seus cúmplices corresponde ao pensamento de Nunes e Martins (2017, p. 100) de que, quando homens querem ocupar a hegemonia "[...] são pressionados a mostrar masculinidade e a esconder e ocultar fragilidades e vulnerabilidades".

Para nós, a relação de poder que permeia os vínculos entre esses personagens masculinos e a liderança que Aladdin desempenha nesse grupo são evidentes, sobretudo, quando o herói esfrega a lâmpada mágica e é premiado com a realização de três desejos. Em nenhum momento Aladdin cogita dividir seus três desejos em partes iguais com Abu e o Tapete, ignorando a opinião e os sentimentos desses personagens que lhe foram fiéis e que lhe salvaram a vida.

A hegemonia que a masculinidade de Aladdin representa em relação aos outros sujeitos masculinos coadjuvantes é perceptível também nas falas e ações do Gênio. Para explicar-lhe as condições dos três desejos que pode lhe conceder, o Gênio canta, dança e rebola para Aladdin, reverenciando-o como seu novo amo. Na canção *Nunca teve um amigo assim*<sup>105</sup>, o Gênio se refere ao protagonista como senhor, lutador, amo, rei e xá<sup>106</sup> - termos que reafirmam a relação hierárquica entre eles. O Gênio também se multiplica em vários para massagear seu amo, para lixar suas unhas, corta-lhe os cabelos (Figura 10g), dar-lhe braços musculosos, oferecer-lhe serviço de restaurante, arranjar-lhe odaliscas sensuais e providenciar um letreiro luminoso com o seu nome. Além do Gênio, Abu e o Tapete Mágico participam desse ritual de engrandecimento de Aladdin e o cortejam, abanando-o e reforçando a posição de líder que ocupa nesse grupo de sujeitos masculinos (Figura 10h).

Identificamos que - diferente do que acontece nas relações que estabelece com Abu e com Tapete Mágico - com o Gênio, Aladdin demonstra certa reciprocidade, sobretudo, quando promete que usará seu terceiro e último desejo para torná-lo livre das obrigações que a lâmpada lhe impõe, ao que o Gênio acata animado. Contudo, quando Aladdin percebe que com a liberdade do Gênio não poderá mais se beneficiar de sua mágica, o herói descumpra sua promessa e acaba sendo agressivo e egoísta com o personagem que lhe prestou cumplicidade.

---

<sup>105</sup> A letra completa da música assim como o vídeo podem ser encontrados no link <<https://www.letras.com/aladdin/883995/>>. Acesso em 04 de mar. de 2018.

<sup>106</sup> Título de nobreza atribuído aos monarcas do Afeganistão e da Pérsia.

Além da hierarquia, outro ponto interessante que marca os vínculos entre o Gênio e Aladdin é a diferença das *performances* masculinas desses personagens. Enquanto Aladdin se sente desconfortável ao expressar carinho por outros homens, exhibe sua valentia publicamente e é o único do grupo que deixa claro que se interessa sexual e afetivamente por uma mulher, o Gênio, por sua vez, não parece se preocupar em "comprovar" sua masculinidade por essas vias. Ao contrário disso, ele chora, dança, rebola, atribui tons finos a sua voz, distribui beijos e abraços a outros homens e desempenha papéis tradicionalmente evitados e censurados por sujeitos masculinos. Além disso, com seus poderes mágicos, ao longo da animação, o Gênio assume pelo menos cinco identidades femininas diferentes, despreocupado com as mudanças que elas poderiam acarretar a sua masculinidade. Esses enfrentamentos que o Gênio confere à masculinidade hegemônica remetem-nos à observação de Bento (1999, p.44) de que:

Em uma sociedade profundamente homofóbica como a nossa, o homem admitir que tem vontade de chorar, que sofre, tem inseguranças emotivas, profissionais, sexuais é o mesmo que dizer: olha o meu lado feminino aflorando. O fato dos homens precisarem da aprovação de outros homens faz com que tenham medo de que esses outros homens percebam as sensações de insuficiência que sentem.

Nesse ponto, a personalidade do Gênio pareceu-nos transgredir as premissas apontadas pela autora e, por isso, encontramos dificuldades ao relacionar a masculinidade desse personagem às categorias de Connell (1995; 1997; 2003) - o que demonstra a complexidade e transitoriedade das identidades de gênero. Ainda que as ações do Gênio contribuam para que Aladdin ascenda à hegemonia, consideramos que esse personagem não corresponde simplesmente à masculinidade cúmplice. Por outro lado, sua personalidade descomedida que atravessa as fronteiras de gênero também não condiz com as masculinidades hegemônica ou marginalizada. Por último, avaliamos que suas *performances* femininas tampouco lhe conferem subordinação a outros homens - ao contrário disso, o Gênio é querido, respeitado e inclusive temido pelos outros personagens homens.

Tendo em vista a transgressão que a masculinidade do Gênio representa para o projeto do patriarcado e até mesmo para os conceitos cunhados por Connell (1995; 1997; 2003), inicialmente aproximamos esse personagem de uma **Categoria Opositiva** (SANTOS E POSTINGUEL, 2016), que expressa outras maneiras de vivenciar a masculinidade e que coloca em xeque a centralidade heteronormativa.

A categoria *opositiva* é aquela que vem de encontro ao padrão hegemônico, portanto, busca repensar as bases constituidoras da masculinidade heteronormativa. São representações que colocam em questionamento especialmente a sexualidade heterossexual e os seus aspectos cristalizados na definição daquilo que entendemos como reconhecidamente naturais e aceitos socialmente ao comportamento masculino

no contexto social. São exemplos características como sensível, emotivo e dócil (SANTOS E POSTINGUEL, 2016, p. 38, *grifo dos autores*).

Ainda que o Gênio pareça assumir aquilo que os autores caracterizam como masculinidade opositiva, isto é, capaz de desestabilizar a ordem heteronormativa - quando se traveste de mulher, elogia a boa aparência de Aladdin e concede abraços e beijos a outros homens, por exemplo - revela, em uma cena específica, suas preocupações em não ser identificado como homossexual. Após ter salvado Aladdin de se afogar, os dois personagens trocam um abraço e olham-se nos olhos pouco mais de um segundo, num gesto afetivo que, talvez, pudesse transparecer a configuração de um casal homossexual (Figura 10i). O clima romântico e confuso, porém, é interrompido pelo próprio Gênio que, em tom de humor, explica para o público o cunho e os limites da relação entre os dois, dizendo, "Ora Ali, eu gosto de você, garoto. Mas não pense que eu vou querer cozinhar pra você". Esse esclarecimento denota a necessidade que sujeitos masculinos - mesmo aqueles mais performáticos como o Gênio - têm em explicitar os limites da amizade e de esclarecer que são heterossexuais.

Com isso, interpretamos que a masculinidade assumida pelo Gênio se harmoniza mais com a **Categoria Flexível** (SANTOS E POSTINGUEL, 2016) e menos com a categoria opositiva - como havíamos considerado anteriormente.

A categoria *flexível* é uma variação do modelo hegemônico tradicional com flexibilidade em alguns pontos de identificação da imagem masculina. Baseada na heteronormatividade, apresenta resquícios dos princípios patriarcais e machistas, ainda que demonstre certa abertura quanto ao comportamento masculino, sobretudo, no que diz respeito a aspectos que, historicamente, foram associados ao universo feminino. São exemplos situações como cuidado e atenção com os filhos, a preocupação com a estética e a beleza e a expressão de sentimentos (SANTOS E POSTINGUEL, 2016, p. 38, *grifos dos autores*).

Em outra cena, quando o primeiro desejo de Aladdin é realizado e ele é transformado em Príncipe Ali, também é possível analisar os limites e condições de afetos que a masculinidade flexível do Gênio pode demonstrar pelo protagonista. Na música *Príncipe Ali*<sup>107</sup>, o Gênio exalta publicamente as qualidades de Aladdin, apresentado-o como Príncipe Ali aos/às moradores/a da cidade de Agrabah. Para enaltecer que Aladdin é forte, valente, e que derrotou mais de cem bandidos, o Gênio, com seus poderes mágicos, adquire quatro personalidades distintas - todas masculinas - e interage com cerca de vinte homens que assistem ao desfile nas ruas. Todavia, quando canta que o "Príncipe Ali, o mais belo aqui [...].

---

<sup>107</sup> A letra completa da música assim como o vídeo podem ser encontrados no link <<https://www.letras.mus.br/aladdin/824352/>>. Acesso em 04 de mar. de 2018.

Tem um corpo que eu queria ter para mim", o Gênio assume personalidade feminina e divide um espaço doméstico com outras três mulheres (Figura 10j). Juntas, elas confidenciam que consideram Aladdin atraente, elegante, apaixonante e um grande amante. Nessa cena - seja pelas identidades assumidas pelo Gênio, ou seja, pelos personagens com quem troca comentários - novamente é sugerido que um homem não pode sentir e menos ainda demonstrar desejos sexuais por outro homem.

Na Figura reunimos *frames* que ilustram as relações entre sujeitos masculinos para os quais chamamos atenção. Da esquerda para a direita e de cima para baixo indicam cenas de Aladdin: a) e b) humilhando os guardas do palácio; c) enfrentando o Príncipe Archmed; d) enganando o vendedor de maçãs; e) sendo imitado pelo Tapete Mágico e Abu; f) de Abu e do Tapete assustados; g) e h) do Gênio, Abu e o Tapete exaltando Aladdin; i) do abraço entre Aladdin e Gênio; e j) do Gênio assumindo uma identidade feminina para manifestar suas atrações pelo herói (Figura 10).

Figura 10 - *Aladdin*: Herói e coadjuvantes masculinos



Fonte: *Aladdin* (1992). Frames do 8'56", 7'44", 10'58", 19'05", 35'11", 37'42", 38'09", 38'15", 64'27" e 50'17" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

### ***Aladdin: Vilão e herói***

São quatro as cenas em que Jafar e Aladdin interagem. A primeira aproximação entre eles acontece em resposta aos interesses e ambições de Jafar. Quando descobre que Aladdin é o único que pode entrar na Caverna dos Tesouros e pegar a lâmpada mágica, o vilão ordena aos guardas do palácio que o persigam. Após Aladdin ser capturado e preso, Jafar - sob o disfarce de uma figura idosa e debilitada - aproxima-se do herói e oferece-lhe uma proposta que é prontamente aceita (Figura 11a). Conforme estabelecido pelo acordo que tratam, Aladdin ofereceria seu corpo forte e ágil para adentrar à Caverna dos Tesouros e para trazer a lâmpada a Jafar e ele, em troca, compartilhará um grande tesouro com o protagonista.

Quando chegam à Caverna dos Tesouros, a voz do Guardião autoriza a entrada de Aladdin e ordena que ele não toque em nada mais além da lâmpada mágica. Dentro, enquanto o herói permanece focado em sua missão de encontrar o objeto mágico, Abu toca em uma das joias e, com isso, provoca a fúria do Guardião. Avalanches de pedras, labaredas de fogo e ondas de lava são alguns dos desafios que eles têm que enfrentar. Quando Aladdin se aproxima da saída e fica pendurado sobre um precipício, pede a Jafar que o ajude a sair. Enquanto o herói estende a mão pedindo socorro, o vilão responde que o salvará assim que a lâmpada for entregue (Figura 11b). Aladdin finalmente entrega a lâmpada ao que Jafar comemora deslumbrado com o objeto, e descumprindo seu acordo duplamente - além de não entregar nenhum tesouro ao rapaz, Jafar não o ajuda a sair da caverna. O vilão tenta apunhalar o herói e é impedido por Abu que morde-lhe o braço e retira-lhe a lâmpada. Com isso, Aladdin, Abu e o Tapete Mágico ficam presos na Caverna dos Tesouros e Jafar, em meio às dunas do deserto, percebe que ficou sem a lâmpada mágica.

Essa cena ratifica a subordinação e hegemonia (CONNELL, 1995; 1997; 2003) das masculinidades de Jafar e Aladdin, respectivamente. De um lado, a masculinidade afeminada de Jafar é novamente associada à crueldade e à falta de empatia pelo outro - já que não estabelece vínculos afetivos, mas sim acordos que lhe conferem vantagens e cujas cláusulas ele não costuma cumprir. Do outro lado, Aladdin permanece desempenhando uma masculinidade hegemônica que exhibe suas habilidades físicas e que é ajudada por personagens coadjuvantes aos quais se esquece de agradecer.

Quando Aladdin e Jafar dividem a mesma cena, o contraste entre seus corpos e gestos pode ser lido como indícios daquilo que é próprio e impróprio aos sujeitos masculinos. Enquanto o corpo do herói é rápido e seu rosto apresenta expressões contidas, Jafar detém um

corpo lento e irreverente e é descomedido em suas risadas, olhares e gesticulações. Com isso, entre eles, apenas Aladdin consegue responder à premissa masculina criticada por Guasch (2006, p. 34, *tradução nossa*) que estabelece que a "[...] gesticulação de braços e mãos (quando há) deve ser sóbria e executar-se em movimentos curtos que desenhem mais ângulos que curvas".

As maneiras como meninos e homens movimentam suas mãos e braços, como exemplifica Kimmel (1997, 58, *tradução nossa*), são tomadas como medidores de suas masculinidades, inclusive em desafios feitos explicitamente:

Um dos truques favoritos que tínhamos quando eu era adolescente, era pedir a um garoto que olhasse suas unhas. Se ele aproximava a palma de sua mão até o seu rosto e dobrava seus dedos para ver suas unhas, passava na prova. Olhava suas unhas "como um homem". Mas, se colocava a palma de sua mão pra baixo e longe do seu rosto, e logo olhava as unhas das mãos com o braço esticado, era ridicularizado imediatamente como afeminado.

Quando o herói e o vilão voltam a se encontrar em uma terceira cena, dessa vez no palácio de Agrabah, Aladdin está disfarçado de Príncipe Ali e apresenta-se ao Sultão, pedindo a mão da Princesa Jasmine em casamento. Enquanto o Sultão mostra-se impressionado com a excentricidade da entrada de Aladdin e se distraí com o Tapete Mágico, Jafar permanece desconfiado das histórias inventadas pelo rapaz (Figuras 11c e 11d). Aladdin mente sobre sua origem e, inclusive, sobre seu próprio nome. Nesse ponto, identificamos que o herói se aproxima do vilão, de certa maneira, já que também é capaz de disfarçar sua aparência e de mentir para que seus desejos pessoais sejam realizados. Apesar dessa semelhança que reconhecemos nas atitudes dos personagens, as posições de hegemonia e subordinação que eles ocupam não são alteradas e o roteiro, caracterização e trilha sonora da animação permanecem em prol da perpetuação da abjeção que a masculinidade de Jafar representa. Lopes (2011, p. 9) considera que a masculinidade hegemônica é um modelo que, pela sua aceitação, é "[...] transformado em dado natural. Logo, qualquer tentativa de desconstruí-lo, criticá-lo ou mesmo testá-lo, torna-se antinatural, anormal, erro, desvio, transformado em riso, caricatura, escárnio" - como observamos na intensificação dos aspectos perversos de Jafar e na falta de punição de Aladdin.

Por fim, quando Jafar rouba a lâmpada mágica e deseja primeiro ser Sultão e depois o mais poderoso feiticeiro, usa de seus poderes para desmascarar o herói publicamente, revelando aos demais a verdadeira origem e identidade do plebeu (Figuras 11e, 11f, 11g e 11h). Mesmo diante dos poderes do vilão, Aladdin mostra as habilidades que desenvolveu vivendo nas ruas de Agrabah: escapa de situações de perigo; desloca-se silenciosamente;

pendura-se nas cortinas; corre; salva Jasmine e enfrenta Jafar, enganando-o. Quando o vilão está metamorfoseado em cobra (Figura 11i), Aladdin o provoca, mostrando que ainda há alguém mais poderoso que ele: o Gênio. Como em um desafio, os argumentos do herói induzem Jafar a solicitar como terceiro e último desejo tornar -se gênio - esquecendo-se de que com isso, ficaria aprisionado a uma lâmpada mágica (Figura 11j).

Consideramos que a trajetória de Jafar e o final destinado à sua masculinidade afeminada, subordinada e supostamente homossexual (SABAT, 2003; SANTOS, 2015; BALISCEI, CALSA E STEIN 2016b) contribuem para a estigmatização de sujeitos masculinos que não (cor)respondem ao ideal hegemônico e que subvertem a lógica heteronormativa. A imagem negativa colada a sujeitos e personagens homossexuais reforça "[...] o aspecto positivo e invejável da heterossexualidade", como considera Badinter (1993, p. 131, *tradução nossa*). Avaliamos que socialmente, o termo "homossexual" e as imagens que caracterizam a homossexualidade têm sido historicamente carregados de associações negativas. Somados a esse imaginário, a aparência caricata de Jafar, seus defeitos morais e o desfecho conferido à sua masculinidade subordinada dificultam a formulação de significados positivos sobre a homossexualidade ou qualquer outra manifestação sexual e de gênero que transgride a heteronormatividade.

Nessa caracterização binária de Aladdin e Jafar, reforça-se a dicotômica entre bem e mal vinculada a sujeitos heteronormativos e não-heteronormativos. Por subverter a lógica patriarcal que prescreve que homens não devem ser afeminados, Jafar representa homens afeminados - *gays* ou não - que, como explica Louro (2016, p. 16), são "[...] alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões".

Na Figura 11, reunimos os últimos *frames* de *Aladdin* (1992) que, nessa composição, referem-se aos vínculos e conflitos entre vilão e herói. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, ilustram: a) e b) Jafar disfarçado tratando o acordo com Aladdin; c) e d) Aladdin, disfarçado, mentindo para Jafar; e), f), g) e h) Jafar desmascarando o herói; i) Jafar metamorfoseado em cobra; e j) Aladdin segurando a lâmpada em que Jafar e Iago foram presos.

Figura 11 - *Aladdin*: Vilão e herói



Fonte: *Aladdin* (1992). Frames do 27'02", 33'42", 52'34", 53'36", 71'31", 71'34", 72'57", 73'28", 80'01" e 81'37" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

### 4.5.3. Dialogando com *Pocahontas*

Em *Pocahontas* (1995), sob os três eixos analíticos, chamamos atenção para a construção do herói, John Smith, e do vilão, Governador Ratcliffe e para as relações estabelecidas com Wiggins, Thomas, Ben, Lon, Kocoum e Powhatan que integram o grupo de personagens coadjuvantes.

#### **Pocahontas: Vilão e coadjuvantes masculinos**

Desde a primeira cena em que o vilão aparece, identificamos que, apesar do poder que detém sobre os outros homens num nível profissional, sua masculinidade é caracterizada com elementos e gostos socialmente femininos. Os vínculos e relações que o vilão estabelece com Wiggins e Thomas, como destacamos nessa análise, indicam o desempenho de uma masculinidade subordinada e o desejo por ocupar a liderança e conquistar a admiração características da masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995; 1997; 2003).

Na cena em que o Governador Ratcliffe discursa para a tribulação de homens exploradores, em meio à navegação, por exemplo, sua caracterização destoa da dos outros homens e indica a construção de uma masculinidade elegante e afeminada. Enquanto que os demais exploradores vestem roupas e sapatos simples e em tons sóbrios e possuem cabelos e barbas desajeitados, Ratcliffe apresenta-se com cores e adereços refinados. Ainda nessa cena, é importante destacar que os marinheiros permanecem sob a chuva, indiferentes aos possíveis danos que ela poderia lhes causar, e Ratcliffe e seu cachorro, por sua vez, são protegidos por um pequeno guarda-chuva trazido por Wiggins, seu mordomo (Figura 12a).

O requinte manifestado na masculinidade de Ratcliffe fica evidente não apenas em suas roupas, mas também nas armas excêntricas que trás consigo - como um revólver dourado e uma espada ornamentada com pedras coloridas - e nas cenas que expõem seus sonhos e divagações. Numa delas, Ratcliffe fantasia que está descendo uma escada glamorosa, repleta de plumas, brilho, cortinas, lustres e funcionários (Figura 12b). Somados à caracterização e à trilha sonora conferidas a Ratcliffe, esses objetos e gostos socialmente associados às mulheres lhe conferem uma masculinidade feminina, e por isso subordinada (CONNELL, 1995; 1997; 2003).

Percebemos o desejo do vilão por desempenhar uma masculinidade hegemônica nas relações agressivas que estabelece com outros personagens que, assim como ele, também não

conseguem corresponder ao ideal masculino. Wiggins, o mordomo de voz, roupa, aparência e comportamentos femininos, por exemplo, é desrespeitado e desprezado pelo vilão. Wiggins é magro, fraco, obediente e possui gestos graciosos e voz aguda e só recorre à força para atender aos desejos do vilão - como na cena em que o carrega sobre uma carriola (Figura 12c). Em outra cena, quando o Governador Ratcliffe ironicamente diz que se houver "selvagens" nas terras do Novo Mundo vão lhes dar uma "boa saudação inglesa" - referindo-se à violência característica das explorações - Wiggins expressa sua ingenuidade e sensibilidade, mostrando, animado, cestas com garrafas, queijos e pães que preparou para presentear os/as nativos/as, pensando que essa seria a saudação a qual o vilão se referiu (Figura 12d).

Observamos que a trilha sonora que acompanha as falas e deslocamentos de Wiggins confere-lhe traços cômicos, como se sua generosidade e doçura fossem qualidades ridículas a sujeitos masculinos. A localização de Wiggins como um personagem do núcleo cômico e cujos gestos poderiam render gargalhadas ao público pode ser rebatida, por exemplo, se recorremos ao questionamento que Lopes (2011, p.9) lança em análise de outro contexto: "Por que os homens afeminados, aqueles transformados em 'homem que não é homem' ainda provocam desconfortos, estranhamentos ou, em outro nível, por que ainda são motivo de chacota, de piada e de risos?".

O humor conferido à leveza, alegria e otimismo de Wiggins legitimam as ações do Governador de Ratcliffe que sugerem que o mordomo seja detentor de uma masculinidade desajustada e insuficiente, como interpretamos na cena em que o vilão se aproxima do espelho e lamenta por nunca ter sido querido pelos demais homens (Figura 12e). Nessa cena, Wiggins prontamente esclarece que gosta do Governador e trata de demonstrar seus sentimentos, colocando-lhe o cinto, a capa, o chapéu e tirando pó de sua roupa de maneira delicada e prestativa - ao que o vilão recebe com indiferença. Em outra cena, após o Governador proferir seu discurso público, dentre todos os homens, é apenas Wiggins quem o elogia, expressando admiração.

Essas cenas transparecem que a admiração e os elogios proferidos pela masculinidade subordinada e feminina de Wiggins não parecem ser suficientes o bastante para que Ratcliffe se sinta uma referência entre os sujeitos masculinos. Uma maneira possível de interpretar as grosserias e brutalidades que o Governador Ratcliffe lança a Wiggins apesar de sua amabilidade, é que, quando menospreza comportamentos considerados como não masculinos, pode fortalecer sua masculinidade. Neste caso, o vilão pode corresponder à suposição de

Junqueira, 2013a, p. 484, *grifo do autor*) de que, sob o funcionamento patriarcal, o "[...] macho angustiado por não cumprir com os ditames inatingíveis da masculinidade hegemônica [...] não tenderá a ter seu *status* questionado se agredir alguém considerado menos homem.

Por outro lado, a simpatia e as gentilezas manifestadas por Wiggins assinalam que sujeitos detentores de masculinidades "desajustadas" podem ser impelidos "[...] a apresentarem 'algo a mais' para, quem sabe, serem tratados como 'iguais'", como observa o autor em outro texto que analisa contextos escolares (JUNQUEIRA, 2010, p.217). Nessa linha de interpretação, a personalidade amistosa de Wiggins apresentaria uma espécie de "predisposição" a ajudar, como compensação pela subordinação de sua masculinidade e também como condição para que sobreviva ao ambiente hostil compartilhado pelos demais homens da história.

Consideramos relevante chamar atenção para o fato de que Wiggins raras vezes é representado junto aos outros homens, e quando isso é feito, não compartilha das mesmas tarefas que eles - o que evidencia que eles não pertencem as mesmas "categorias" de masculinidades. Na chegada às terras do Novo Mundo, e no momento da escavação, por exemplo, enquanto os demais exploradores avaliam as condições do lugar e cavam coletivamente, Wiggins dá banho em Percy, o cachorro (Figura 12f), e se dedica a podar os arbustos atribuindo-lhes formas graciosas de animais.

A cena do primeiro confronto entre índios e exploradores destaca a destreza com que os personagens masculinos manuseiam suas armas e expressam sua agressividade. Os exploradores fazem uso de espingardas para atacar os índios que, em contrapartida, defendem-se atirando-lhes flechas. Nesse conflito em que homens correm, atacam e lutam entre si sob o comando do Governador Ratcliffe e do índio Powhatan, o pai de Pocahontas, há de se destacar os comportamentos de Wiggins cuja diferença provoca distanciamentos e estranhezas em relação à masculinidade hegemônica. Wiggins é o único homem do grupo que não participa do duelo. Quando é anunciada a presença dos índios, ele imediatamente grita, corre e se esconde por detrás dos arbustos, tremendo, à espera de que os outros resolvam o confronto (Figura 12g). Além disso, de todos os personagens masculinos, Wiggins é o único que chora (Figura 12h) - ação que socialmente, conforme analisa Bento (1999) em outro contexto<sup>108</sup>, tem sido adotada como marcador de masculinidades subordinadas e abjetas.

---

<sup>108</sup> Em entrevistas individuais com 15 homens (entre 40 e 50 anos) que já se submeteram ou foram submetidos a algum tipo de terapia, a autora destaca que todos os participantes mencionaram o ato de chorar como uma proibição que os acompanha desde a infância.

A possibilidade de o homem falar de suas angústias, medos, incertezas e a liberação das emoções *por meio do choro* e outras formas de expressão da subjetividade, têm sido um processo tenso, marcado por conflitos existenciais, uma vez que tal modelo comportamental é identificado como feminino, sendo esse campo emotivo considerado frágil (BENTO, 99, p.35, *grifo nosso*).

O medo e a alegria de Wiggins não são um problema para nós já que consideramos que essas emoções, em medidas diferentes, integram todos os seres humanos, incluindo os homens. Tampouco parecem ser um problema para ele. Porém, quando Wiggins é caracterizado exclusivamente de formas cômicas, sua masculinidade subordinada e afeminada passa ser localizada numa categoria abjeta e risível - deslocada em relação às masculinidades dos demais homens. Tanto que, fora Wiggins, o único personagem que se esconde nesse momento é Percy - um cachorro que, na animação, também participa do núcleo cômico.

Além de Wiggins, Thomas é outro personagem a quem o Governador Ratcliffe agride por apresentar discordâncias no que tange à masculinidade hegemônica. Thomas é o mais jovem dos exploradores e possui uma caracterização distinta - já que não possui bigode, barba, músculos salientes e outros elementos tradicionalmente atribuídos aos homens, como os demais personagens. Seu corpo é magro, liso e aparentemente fraco e a sua personalidade, sensível e doce também se distancia do comportamento exigido pela masculinidade hegemônica. Contudo, ao contrário de Wiggins, Thomas mostra-se insatisfeito com as posições subordinadas (CONNELL, 1995; 1997; 2003) que sua masculinidade ocupa, e busca transformá-la atendendo às recomendações e críticas dos outros homens.

No conflito com os índios, por exemplo, o rapaz é um dos primeiros homens a pegar sua arma e expressar iniciativa. Todavia, quando avança em direção aos inimigos, tropeça em um tronco de árvore, cai, e dispara na direção de sua própria equipe (Figura 12i), mais especificamente, por entre as pernas do Governador Ratcliffe. Diante disso, o vilão chama-lhe de "idiota" como sinal de desaprovação. Ainda que Thomas se esforce para imitar os outros exploradores e para desempenhar aquilo que lhe é cobrado por uma visão tradicional de masculinidade, o coadjuvante não consegue evitar o fato de que sua personalidade é atravessada por emoções, sentimentos e dificuldades que os outros homens evitam expressar.

Quando o Governador Ratcliffe atinge, com um tiro, um dos índios e a batalha é interrompida, os exploradores comemoram, e ele trata de evidenciar que Thomas se desvia daquilo que é esperado de um homem. O vilão se aproxima de Thomas e, em tom de censura diz publicamente: "E você, aprenda a usar direito essa arma. Um homem não é um homem se não souber atirar". Ainda no chão e sob a sombra do Governador, o jovem, decepcionado por seu erro e por não conseguir ser aquilo que os outros homens parecem ser, lança um olhar

para a arma que carrega em suas mãos e abaixa a cabeça. Essa cena e a normatização que ela representa, remete-nos a concepção de Badinter (1993, p. 18, *tradução nossa*) de que,

[...] a posse de um cromossomo Y ou de órgãos genitais masculinos não basta para conceber um macho humano. Ser homem implica um trabalho, um esforço que não parece ser exigido da mulher. É muito mais raro ouvir "Seja uma mulher" a modo de convite à ordem, enquanto que a exortação ao menino, ao adolescente e inclusive ao adulto é uma forma recorrente entra a maioria das sociedades.

Em outra cena, quando, em meio à noite, John Smith sai escondido do acampamento dos exploradores para encontrar-se com Pocahontas, Thomas é o único personagem que percebe a partida do herói. Os demais homens permanecem conversando em volta da fogueira, segurando suas armas e trocando insultos. Quando Thomas está seguindo John Smith por entre as cercas do acampamento, o coadjuvante é surpreendido pela presença do Governador Ratcliffe que o empurra, lança-lhe uma arma e ordena que ele siga o herói e que mate os índios, caso os encontre. O contraste entre a postura frágil e turva de Thomas e a rigidez do corpo do Governador (Figura 12j) acentua a relação de poder existente entre os personagens e a abjeção que ambos representam à masculinidade hegemônica. Antes de retornar ao acampamento, o vilão ainda pressiona o rapaz a agir agressivamente, provocando-o com a frase "Thomas, você tem sido um marujo descuidado e uma desculpa esfarrapada de soldado. Não me desaponte outra vez".

A relação hierárquica que o vilão estabelece com Thomas pode ser interpretada a partir da reflexão de Nunes e Martins (2017, p.106) quando destacam que são "[...] muitas as 'pressões' no contexto social para que os meninos se comportem segundo normas de masculinidade", e sugerem que - mesmo dentre masculinidades subordinadas - há a necessidade de gerenciar poderes. Ao invés de o Governador Ratcliffe se identificar com a subordinação que a masculinidade de Thomas representa, opta por sobressair-se a ela como estratégia de diferenciação. Nesse sentido, podemos aproximar essa relação com a **Pedagogia do Armário**, - conceito de Junqueira (2010; 2013a) que remete ao armário<sup>109</sup> como objeto que socialmente tem sido associado à dissimulação e negação da homossexualidade. A pedagogia do armário considera que quando homens recorrem a normativas que vigiam e corrigem as atitudes de outros homens - impedindo-os de "sair do armário" - atuam como detentores de uma masculinidade irrepreensível.

---

<sup>109</sup> Conforme o autor, se por um lado o armário "[...] regula a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio ou expondo-as ao desprezo público – e, não raro, a tudo isso. Por outro, privilegia as que se mostram conformadas à ordem heterossexista e reforça as instituições e os valores heteronormativos" (JUNQUEIRA, 2010, p. 213).

Em frases como "Vira homem, moleque!", tão comumente relatadas, além de pressupor uma única via natural de amadurecimento para "garotos" (que supostamente devem se tornar "homens"), subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível. Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos(as). [...] "Vira homem!", mesmo que potencialmente endereçável a todos os rapazes, costuma configurar um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado, ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero (JUNQUEIRA, 2013a, p. 487-488).

Nessa lógica, uma interpretação possível é a de que, o Governador Ratcliffe - por não conseguir alcançar a masculinidade hegemônica e nem o reconhecimento que tanto deseja - procura não ser identificado como afeminado e busca inferiorizar e ridicularizar outras masculinidades subordinadas a ele, como as de Wiggins e Thomas. Por sua vez, esses personagens coadjuvantes - sobretudo Thomas - ratificam a consideração de Perry (2018, p. 13, *tradução nossa*) de que a masculinidade poderia ser vista como uma camisa de força que aprisiona sujeitos "[...] impedindo-lhes de 'ser eles mesmos'".

A seguir, apresentamos os *frames* que ilustram as relações entre o Governador Ratcliffe, Wiggins e Thomas (Figura 12). Da esquerda para a direita e de cima para baixo, os *frames* são cenas: a) do discurso do vilão; b) de seu sonho por reconhecimento social; c) de Wiggins carregando o Governador em uma carriola; d) e pensando em oferecer presentes aos/às índios/as; e) do vilão lamentando-se em frente ao espelho; f) de Wiggins penteando e perfumando o cachorro; g) escondendo-se no momento da luta; h) e chorando; i) de Thomas atirando na direção errada; j) e de Thomas sendo pressionado e desafiado pelo vilão.

Figura 12 - Pocahontas: Vilão e coadjuvantes masculinos



Fonte: Pocahontas (1995). Frames do 4'34", 27'01", 26'51", 18'33", 19'18", 18'25", 34'10", 70'44", 34'19" e 55'27" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

### ***Pocahontas: Herói e coadjuvantes masculinos***

Já nas primeiras cenas, percebemos a admiração e respeito que os personagens masculinos coadjuvantes desempenham em relação a John Smith, referenciando sua masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995; 1997; 2003). Ben, Lon e Thomas são três exploradores coadjuvantes que contribuem para a construção da personalidade elogiosa do herói.

Na cena em que os tripulantes da embarcação se despedem de seus/suas familiares ainda em solo britânico, por exemplo, Ben, Lon e Thomas chamam a atenção para a presença de John Smith - a quem se referem como "capitão" e como o "velho homem do mar". Quando Lon pergunta ao grupo se John Smith os acompanhará na viagem, Ben responde com rispidez "Claro que ele vem, ô seu idiota! Não se combate índios sem John Smith". Conforme se aproxima do grupo no barco (Figura 13a), John afirma, "Tem razão. Eu não vou deixar a diversão só pra vocês" - concordando ou, pelo menos ignorando a hostilidade dirigida ao coadjuvante. Nessa cena, ao mesmo tempo que os homens demonstram reverência ao herói - aderindo a masculinidades cúmplices (CONNELL, 1995; 1997; 2003) - introduzem o tom de insulto e hostilidade que permeia suas conversas ao longo de toda a história.

Durante a navegação, a presença de John é sinônimo de segurança para os outros exploradores, principalmente para Thomas, que demonstra dificuldades em desempenhar algumas tarefas. Durante a cena de tempestade, por exemplo, Thomas grita por John para que lhe ajude com os canhões do barco. Após o herói ter solucionado essa adversidade, Thomas cai no mar e, novamente, grita por socorro. Heroicamente, John Smith amarra uma corda à cintura; corre sobre o barco molhado; joga-se ao mar em meio à tempestade; nada contra as ondas agitadas (Figura 13b); submerge na água algumas vezes; segura o jovem Thomas com um de seus braços e o traz de volta para o barco (Figura 13c).

Após correr vários riscos, John Smith declara aos outros exploradores "É, foi refrescante" - sem demonstrar nenhum sinal de cansaço ou medo. Thomas, pelo contrário, permanece ao chão do barco, tossindo e de cabeça baixa enquanto recebe ajuda de um outro homem. Interpretamos que a coragem, resistência e disponibilidade física de John Smith e o espaço hegemônico que os demais sujeitos atribuem a ele aproximam-se às análises de Júnior (2010, p. 28) de que,

Ao masculino são associados a aventura e o risco, que levam os homens a se colocarem em situações e a promoverem práticas que os expõem à morte, aos

acidentes e ao dano físico e psicológico, em maior número do que aquelas situações em que se envolvem as mulheres.

Essa, pois, parece ser a concepção de masculinidade compartilhada entre os personagens coadjuvantes já que parabenizam John Smith pelo seu ato heróico e não o advertem da situação de risco em que se submeteu. Em resposta aos elogios, o herói ironicamente diz "É claro que fariam o mesmo por mim" - ao que os outros marinheiros concordam, também ironicamente, já que talvez não detenham as mesmas habilidades físicas e altruístas que o protagonista. A tranquilidade de John Smith frente ao perigo contribui para a construção de uma masculinidade hegemônica corajosa, ágil, forte e na qual os outros homens podem confiar e, simultaneamente, reforça a concepção de que na presença de outros homens, o herói não pode manifestar medo e fraquezas e tampouco solicitar ajuda.

A cena em que o barco britânico chega às terras norte-americanas e os exploradores se organizam para desembarcar é, mais uma vez, exemplo de que Thomas não corresponde aos ideais de agressividade dos outros homens e de que a masculinidade de John Smith atua, para ele, como uma referência a ser imitada. Tendo chegado ao "Novo Mundo", ainda no barco, Thomas fica surpreso com o que vê. Sua expressão contempla a paisagem, admirando-a. Quando comenta que nunca viu nada igual àquilo, Ben responde com hostilidade: "Ora essa, até parece minha mãe falando. Eu estou louco para sair desse barco nojento". A comparação estabelecida entre Thomas e uma figura materna sublinha os aspectos femininos, portanto negativos, de sua masculinidade. A ofensa proferida por Ben pode ser aproximada à explicação de Connell e Pearse (2016, p. 172) de que "[...] quando um técnico de futebol americano grita para seu time que eles são 'um bando de meninas', ele não está dizendo que agora eles podem engravidar" (CONNELL E PEARSE, 2016, p. 172). Em ambos os casos, a utilização dos termos atua, não só para descrever sujeitos masculinos, mas, sobretudo, para desautorizar suas masculinidades perante aos/às demais. Nessa mesma cena, John Smith também censura o comentário do rapaz - ainda que de modo menos agressivo - como se o conduzisse ao comportamento apropriado aos homens, dizendo, "Vamos homens, não viemos até aqui só pra olhar". A frase de John Smith adverte Thomas e os outros homens sobre quais atividades e espaços são cabíveis a sujeitos masculinos. Após isso, em um ato de coragem e de liderança, o herói é o primeiro a descer a escada do barco, tendo seus gestos imitados pelos demais homens (Figura 13d).

Há, pelo menos, mais um outro momento em que John Smith ajusta as ações de Thomas. Quando John sai da floresta é surpreendido por Thomas com uma espingarda apontada em sua direção, pensando ser um índio. Diante disso, o herói não hesita e nem

demonstra medo - pelo contrário, caçoa de Thomas, como se o jovem não tivesse habilidades para acertá-lo, mesmo que por acidente. John Smith prontamente ensina Thomas a mirar (Figura 13e) e antes de sair, dá um tapa forte às costas do rapaz que treme revelando nervosismo e insegurança.

A referência que a masculinidade hegemônica de John Smith representa para Thomas guarda relações com as observações que Badinter (1993) faz ao analisar sujeitos masculinos de várias culturas e regiões. A autora constata que os diferentes rituais de masculinização apresentam três pontos em comum. Primeiro, a masculinidade não é dada, é preciso fazer-se homem; Segundo, para isso, são necessárias provas que envolvem dor física e psíquica; E terceiro, é comum a influência de mentores masculinos - que não sejam o pai do sujeito - que tentam garantir o cumprimento das provas propostas. A execução dessas três etapas - que não são necessariamente consecutivas - são evidentes na tutela que John Smith oferece a Thomas e nos ajustes que ele presta à masculinidade subordinada do rapaz.

Além disso, observamos que os outros exploradores também buscam imitar as ações e falas de John Smith. Após terem duelado com os índios, Ben, Lon, Thomas e John Smith constroem uma cerca de proteção para que possam passar a noite em segurança (Figura 13f). Mesmo em meio à chuva, à lama e à proximidade da noite, o grupo de homens encara essa atividade como algo fácil e banal - reproduzindo a concepção manifestada pelo herói de que um sujeito masculino não pode admitir suas fraquezas. Inaugurado por John ao salvar Thomas sem ajuda e sem demonstrar esforços, esse "acordo simbólico" tratado pelos homens do núcleo dos exploradores impossibilita-lhes admitir que erguer a cerca em meio à inospitalidade da floresta seja uma tarefa difícil.

Nessa cena, Ben diz aos demais "Vamos lá, é apenas uma cerquinha". Disso analisamos que, quando usa a palavra cerca no diminutivo, ao mesmo tempo que Ben sugere que para ele aquela é uma tarefa muito fácil - reproduzindo o comportamento do herói - constrói um parâmetro que, se não alcançado pelos outros homens, possivelmente acarretará na inferiorização deles. Semelhante aos personagens masculinos dessa ficção, na vida real cotidianamente são exigidas "[...] dos homens provas da sua masculinidade, provas estas que passam pelo exercício da força e da violência. O homem é treinado para ser o possuidor, o conquistador", como sublinha Bento (1998, p. 157).

Em pelo menos outras três cenas da animação, John Smith nos revela que não admitir fraqueza e não solicitar ajuda são traços de sua masculinidade hegemônica aos quais recorre não só diante de homens, mas também na presença de mulheres e de grupos mistos.

Quando John beija Pocahontas pela primeira vez, ele é surpreendido por Kocoum - personagem que há pouco havia pedido a princesa em casamento. Enciumado, o índio que outrora fora destacado por sua bravura e habilidades físicas, solta um grito de guerra e ataca o herói, derrubando-o. Na cena de luta, Kocoum golpeia John Smith com uma machadinha e com uma faca. O herói, por sua vez, consegue desviar da fúria do índio enciumado com suas próprias mãos e sem recorrer à ajuda de Pocahontas que tenta interromper a luta. Quando Kocoum finalmente imobiliza John Smith e aproxima a faca de seu pescoço, ameaçando-o (Figura 13g), Thomas, que assistia à luta escondido, dispara um tiro e mata o índio.

Nessa cena é importante destacar dois pontos. Primeiro que, ainda que entre os demais índios da aldeia Kocoum assuma uma masculinidade hegemônica, quando se aproxima da cultura europeia e do histórico de dominação que ela alcançou com o uso de armas de fogo, por exemplo, esse coadjuvante passa a representar uma masculinidade marginalizada (CONNELL, 1995; 1997; 2003). As premissas patriarcais ocasionam que as condições étnicas, regionais e espirituais de Kocoum sejam estigmatizadas em relação à hegemonia de homens brancos, europeus e cristãos como John Smith. Referindo-se ao imperialismo, Connell (1995, p. 192) explica que a consolidação da masculinidade hegemônica "[...] inclui a conquista colonial direta, que fez das relações de raça uma parte inevitável da dinâmica de gênero". A isso, podemos acrescentar também as conquistas territoriais mercantilistas do século XVII - às quais a animação se refere - e que operaram na reconstrução das masculinidades de suas colônias. Segato (2012) pontua que antes do contato com os costumes europeus - período ao qual se refere como "pré-intrusão" - muitas sociedades indígenas e afro-americanas exercitavam relações patriarcais de baixa intensidade. Quando a modernidade atravessa as relações de gênero das aldeias, porém, a hierarquia entre homens e mulheres é acentuada e reclama-se pela emasculação<sup>110</sup> dos índios frente aos homens brancos, o que, nas palavras da autora "[...] os submete ao estresse e lhes mostra a relatividade de sua posição masculina ao sujeitá-los ao domínio soberano do colonizador" (SEGATO, 2012, p.120).

O segundo ponto destacado na cena descrita é que Thomas demonstra nervosismo e insegurança ao atirar em Kocoum, e que só consegue acertá-lo com precisão e salvar John Smith porque se recorda das orientações dadas anteriormente pelo herói, quando ensinou-lhe a mirar. O barulho do disparo da arma atrai a atenção dos outros índios e, com isso, John Smith grita com Thomas duas vezes, mandando-o embora e assume a responsabilidade pela morte

---

<sup>110</sup> A autora afirma que a associação entre homossexualidade e pecado, por exemplo, era até então estranha a algumas aldeias e tribos e que, posterior a ao contato com os sujeitos europeus, a prática passou a ser repudiada como sinal da colonização daquela sociedade.

de Kocoum, sendo capturado e preso. São necessários quatro índios fortes e jovens para conter os movimentos e força do herói (Figura 13h). Nesse conflito, mais uma vez, podemos perceber que a força, o altruísmo e a autossuficiência são marcas da personalidade do herói pois, ao mesmo tempo que lutou com Kocoum sozinho e se sacrificou por Thomas, foi incapaz de agradecer ao rapaz por ter-lhe salvado a vida, e muito menos de pedir ajuda a Pocahontas.

Quando John Smith é preso na aldeia para que seja morto no dia seguinte, temos, novamente, demonstrações de que ele não admite suas fraquezas e medos. Pocahontas, escondida, consegue encontrá-lo e quando pede desculpas ao herói, ele - mesmo amarrado de joelhos e com as mãos para trás e sob vigilância de dois índios fortes e grandes (Figura 13i) - responde "Por quê? Por isso? Eu já me livrei de situações piores. Eu ainda não pensei em uma saída, mas...". Nessa afirmação o herói confere superioridade à sua masculinidade e localiza os demais índios em masculinidades marginalizadas, mesmo estando em maior número e em condições físicas que lhes favorecem.

A rigidez de John Smith e a dificuldade que ele tem de admitir vulnerabilidade corroboram a afirmação de Hamawi (1995, p.9) de que, sob condições patriarcais, "[...] estão proibidas entre os homens, expressões tais como 'fracassei', 'não sei', 'me equivoquei', 'não posso'". Esse traço da personalidade do herói aparece uma última vez, já no desfecho da história, na presença de um grupo misto e numeroso de índios, índias e exploradores. Quando o Governador Ratcliffe dispara um tiro contra o líder Powhatan, pai de Pocahontas e líder indígena, John Smith lança-se para defendê-lo e com isso recebe o tiro em seu lugar. Nesse gesto de valentia, o herói demonstra que a masculinidade hegemônica e as condições que ela exige são prejudiciais inclusive ao próprio homem. Nesse ponto, concordamos com Júnior (2010, p. 28) que argumenta que,

A masculinidade é letal [...] morremos de masculinidade, matamos por masculinidade, para afirmá-la, por afirmá-la. A masculinidade, tal como é pensada e praticada entre nós, investe na afirmação da agressividade, da competição, da força, da valentia, do heroísmo, da coragem como valores culturais a serem cultivados e exaltados.

Nos últimos minutos da animação, quando os exploradores se decidem por retornar a Inglaterra para que John Smith possa ter assistência médica, o herói é representado frágil e cogitam a possibilidade de sua morte. Embora seu estado de saúde tenha mobilizado a viagem de volta e embora esteja deitado em uma maca e envolvido por ataduras, John Smith ainda assim não revela sentir medo, preocupação e tampouco dor. A postura inabalável do herói vai

ao encontro da percepção de Cortés (2003, p. 102, *tradução nossa*) que, em outro contexto, analisa que o "[...] herói, o super-homem, ao ser superior ao resto dos mortais, não podem queixar-se e, menos ainda, ser visto queixando-se". Diante da insistência do herói em continuar desempenhando uma masculinidade hegemônica e dos sacrifícios que comete para isso, entendemos a colocação de Guasch (2006, p. 28, *tradução nossa*) de que "[...] analisar os estereótipos de gênero permite relativizar os benefícios e privilégios que a masculinidade possui, até o ponto de considerá-los mais como castigos do que como prêmios".

Na presença de Pocahontas, o esforço do herói para esconder suas fraquezas é ainda maior. Quando ela lhe oferece uma bolsa contendo cascas de árvore que podem lhe aliviar a dor, John Smith, mais uma vez não agradece a ajuda e, bravamente, responde "Que dor? Já tive piores do que essa...". Sua fala é interrompida por um gemido que expressa o padecimento de seu corpo - ainda que verbalmente essa mesma dor seja velada pelas condições reivindicadas pela masculinidade hegemônica (Figura 13j). Ao final, no momento que antecede o beijo de despedida entre o casal e a saída do barco, somente Pocahontas e sua amiga Nakoma choram, demonstrando uma última vez, que mesmo frente à dor, à possibilidade de morte e à despedida, os heróis e os outros homens não devem expressar seus sentimentos publicamente e muito menos chorar.

A seguir são apresentados os *frames* referentes às cenas em que John Smith se relaciona com os coadjuvantes masculinos. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, os *frames* são cenas que mostram John: a) subindo ao barco içado junto ao canhão; b) salvando Thomas; c) sendo puxado pro barco; d) conduzindo os outros exploradores; e) ensinando Thomas a atirar; f) dos exploradores construindo a cerca de proteção em meio à noite; g) de John sendo lutando contra Kocoum; h) sendo imobilizado por quatro índios; i) preso; e j) ferido, sendo carregado pelos outros homens (Figura 13).

Figura 13 - *Pocahontas*: Herói e coadjuvantes masculinos



Fonte: *Pocahontas* (1995). Frames do 1'18", 3'16", 3'41", 19'49", 52'41", 43'22", 58'39", 59'41", 69'13" e 71'29" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

## ***Pocahontas: Vilão e herói***

Os encontros entre John Smith e Ratcliffe são marcados pela eficiência do herói - como quando é parabenizado por salvar Thomas, impedindo-o de se afogar no mar, ou quando recebe os cumprimentos do vilão por avisá-lo sobre as condições de chegada às terras norte-americanas (Figura 14a). Os elogios outorgados pelo vilão, no fundo, escondem a inveja que sente de John Smith - já que diferente dele, o herói é querido e respeitado pelos outros homens. As cores de suas roupas, suas expressões faciais e as linhas que desenhavam seus corpos (Figura 14b) sugerem que, apesar de responder às ordens do Governador e de ocupar um posto profissional inferior ao dele, se tomarmos como referência os conceitos de Connell sobre as Políticas de Masculinidade (1995; 1997; 2003), a hierarquia entre eles se inverte e o vilão assume uma masculinidade subordinada.

Enquanto estão no barco, sabemos que o herói e o vilão estão animados com a viagem e seus vínculos parecem estritamente profissionais, porém, quando chegam na América do Norte, os conflitos entre eles se sobressaem. Na canção intitulada *Meu, meu, meu*<sup>111</sup>, tanto o Governador Ratcliffe quanto John Smith, revelam-nos seus sentimentos e aspirações, porém, de formas e em espaços diferentes. Em meio à natureza, o herói, sozinho e introspectivo, canta sua realização ao encontrar uma terra com tantos perigos para enfrentar. O protagonista escala montanhas, pendura-se por cipós, derruba troncos e aproxima-se de precipícios, anunciando sua ansiedade por desfrutar das aventuras que aquele lugar pode lhe proporcionar (Figura 14c). O vilão, por sua vez, canta desinibido em meio a dezenas de exploradores ordenando-lhes a cavar em busca de ouro, por meio do qual, acredita, será respeitado e reconhecido publicamente.

Nessa cena, após o Governador dançar com Thomas, ensinando-lhe a cavar (Figura 14d), os demais exploradores respondem às suas exigências e, munidos de pás e picaretas, movem-se de maneira sincronizada, graciosa e ritmada, em uma dança, na qual cantam, giram e se abraçam. Enquanto o herói, corajoso, canta: "Sei dos perigos que esperam por mim na floresta. Mas eu quero enfrentar. E vou demarcar. Eu quero esse solo domar", o vilão disfarça sua covardia e falta de habilidades com o trabalho manual, cantando: "Eu ajudaria um pouquinho, mas a minha coluna doeu".

Essa assimetria entre herói e vilão expressa a tranquilidade com que alguns poucos sujeitos se enquadram à concepção de masculinidade hegemônica com facilidade e o desafio

---

<sup>111</sup> A letra completa da música assim como o vídeo podem ser encontrados no link <<https://www.letras.com/pocahontas-soundtrack/773016/>>. Acesso em 05 de mar. de 2018.

que é, para outros homens, modificar-se à essa norma. John parece responder a essas exigências sem muitas dificuldades. Ratcliffe, no entanto, teria que ajustar seu tamanho, peso, idade, aparência, roupas, gostos, medos e outras diferenças caso queira ser identificado como masculinidade hegemônica. Essa análise se harmoniza com as considerações de Kimmel (1998, p. 105) de que,

[...] a masculinidade como uma construção imersa em relações de poder é frequentemente algo invisível aos homens cuja ordem de gênero é mais privilegiada com relação àqueles que são menos privilegiados por ela e aos quais isto é mais visível. [...] os processos que conferem o privilégio a um grupo e não a outro grupo são frequentemente invisíveis àqueles que são, deste modo, privilegiados (KIMMEL, 1998, p. 105).

Após ter passado o dia com Pocahontas e reavaliado a maneira como se relaciona com a natureza e com os/as índios/as, John Smith instaura embates com o vilão. Quando o Governador Ratcliffe avisa ao herói sua decisão pela guerra contra os/as índios/as, John Smith imediatamente repreende-o, explicando que esteve com um dos índios, que eles não são selvagens e que, inclusive, podem ajudar, oferecendo-lhes comida. O diálogo segue de maneira agressiva e John Smith e o Governador aumentam a intensidade de suas vozes, gradativamente, como se, com isso, se desafiassem publicamente. Tanto o herói como o vilão são firmes e não cedem em seus argumentos, buscando convencer os outros homens. Nessa batalha verbal, a última palavra é do Governador que, encarando John Smith nos olhos (Figura 14e) e de frente para ele, avisa "que qualquer um que avistar um índio sem matá-lo no ato será condenado por traição e enforcado".

Uma interpretação possível à essa cena é a de que enquanto Ratcliffe segue em busca de transformar sua subordinação e alcançar o reconhecimento de outros homens através da guerra e da exploração da natureza, John Smith assume uma categoria flexível de masculinidade (SANTOS E POSTINGUEL, 2016). Contudo, reconhecendo a importância que a heterossexualidade tem para o projeto de masculinidade hegemônica, consideramos mais prudente analisar que John permanece desempenhando uma masculinidade hegemônica, porém o faz tendo como prioridade não a riqueza, mas um relacionamento heterossexual.

Na música intitulada *Bárbaros*<sup>112</sup>, o Governador Ratcliffe reforça sua intenção em ascender na hierarquia de masculinidade e profere ofensas contra as masculinidades marginalizadas (CONNELL, 1995; 1997; 2003) desempenhadas pelos índios, inferiorizando

---

<sup>112</sup> A letra completa da música assim como o vídeo podem ser encontrados no link <<https://www.letras.mus.br/disney/295981/>>. Acesso em 16 de fev. de 2018.

sua religião, cor e raça. Enquanto distribui armas aos outros exploradores, incentiva-os ao embate, cantando: "O que esperar desses pagãos nojentos? / Dessa maldita raça e horrível cor/ Eu sei o que merecem/ São bons quando falecem/ São bichos, animais ou pior/ [...] não são nem humanos". Os líderes da aldeia indígena, em contrapartida, cantam criticando a ambição e a falta de sensibilidade dos homens europeus.

As cenas alternadas revelam semelhanças entre as maneiras que os homens exploradores e os homens índios resolvem seus conflitos: os exploradores vestem armaduras, os índios pintam seus corpos; os exploradores afiam os machados, os índios, as pontas das flechas; os exploradores preparam os canhões, os índios, as machadinhas. Além disso, nesse ritual de preparo para a competição, as duas equipes interagem com o fogo, tocam instrumentos de percussão e cantam a morte de seus inimigos. Os homens dessa história, ainda que de culturas diferentes, parecem convergir na decisão pelo embate. Tanto os exploradores quanto os índios são instruídos por seus líderes - também homens - a resolverem suas diferenças por meio da agressividade, da competição e da guerra.

Ainda que aqui se tenha investido nas cores para dividir os homens em equipe, atribuindo tons frios para os índios (Figura 2014g) e tons quentes para os exploradores (Figura 2014h), e que a letra da música marque a distinção entre "nós" e "eles", chamamos atenção para o fato de que, nessa cena, os homens são apresentados mais como iguais do que como diferentes. São semelhantes no que tange ao modo de resolver seus conflitos pelo viés do enfrentamento físico. Para nós, porém, quando tais imagens recorrem à violência e à guerra como únicas possibilidades para o desfecho de conflitos masculinos, reforçam a concepção de que esses atributos são colados ou naturais à personalidade do homem.

Historicamente, o confronto físico tem sido tomado como marcador de papéis masculinos e, como exemplifica Badinter (1993) referindo-se a entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial, a guerra pode operar como mecanismo de recuperação e atualização de papéis tradicionalmente masculinos.

Em 1997, a entrada dos Estados Unidos na guerra serviu de via de escape e a título de "teste" de virilidade para muitos homens. Convencidos de que lutavam por uma causa justa, os homens podiam ao mesmo tempo desencadear a violência acumulada e demonstrar a si mesmos que, afinal de contas, eram verdadeiros machos (BADINTER, 1993, p.37, *tradução nossa*).

Na animação em questão, a batalha só é interrompida e John Smith só não é morto, graças a Pocahontas que comove seu pai e que, por sua vez, convida os outros homens - índios e exploradores - a refletirem sobre o ódio e a agressividade que permeiam suas

atitudes. Nessa cena, interpretamos que John Smith, Ratcliffe e os demais exploradores e índios corporificam estereótipos sobre a masculinidade, já que sem a intervenção feminina de Pocahontas, parece-nos que esses personagens seriam incapazes de agir com compaixão, sensibilidade e de resolver seus conflitos por outro viés que não seja o da força física.

Em crítica a essa e outras imagens que colam a violência à masculinidade, como se ela fosse algo inato e exclusivo aos homens, concordamos com Badinter (1993, p. 187, *grifo nosso*) que a "[...] agressividade pertence aos dois sexos, ainda que a manifestem de maneiras distintas". Para explicar que a agressividade é desenvolvida e não natural, Connell e Pearse (2015) mencionam uma metanálise envolvendo cerca de 7 milhões de pessoas que assinala que a variação de agressividade entre homens e mulheres é considerada média (quando não há provocações) e pequena (quando há provocações). Para as autoras, os meninos são ensinados a serem violentos e por isso argumentam que "[...] os corpos são 'dóceis' e a biologia se curva ao furacão da disciplina social" (CONNELL E PEARSE, 2015, p. 95).

Neste caso, mais do que interessar-nos por identificar "quem é mais agressivo, o homem ou a mulher?", preocupamo-nos em identificar e desnaturalizar os aspectos sociais que contribuem para que uns sujeitos tornem-se mais agressivos que outros, independente das identidades de gênero que manifestem. Concordamos com Castañeda (2006, p.39) que,

Quando se afirma, por exemplo, que a guerra está relacionada com a agressividade "natural" dos homens, não se leva em conta um fato mais do que comprovado: foi sempre necessário forçá-los a entrar na batalha por meio de doutrinação, treinamento, disciplina e ameaças. Os homens não vão naturalmente à guerra; e esta não depende da testosterona, mas da história.

Na animação, a associação entre masculinidade e agressividade é repetida quando os homens abaixam suas armas inspirados pelas palavras de Pocahontas e pelo discurso de Powhatan, mas, segundos depois, voltam a agir violentamente, desta vez, atacando o vilão. Quando o Governador Ratcliffe rompe o silêncio da cena e atira contra o líder da aldeia, o tiro atinge John Smith - que heroicamente se lança para protegê-lo (Figura 14i). Enquanto o protagonista cai no chão e é socorrido por Pocahontas, os mesmos homens que se mostraram sensíveis ao discurso de paz anteriormente proferido, cercam o Governador Ratcliffe, derrubando-o com violência. Thomas - personagem que até então havia sido apresentado como sensível e amável - nessa cena que é uma das últimas da animação, toma a arma das mãos do vilão, assume a liderança e ordena aos demais que o prendam, como se, com isso, tivesse conseguido finalmente ser um "homem de verdade". Ao final, enquanto Ratcliffe é acorrentado (Figura 14j) e jogado em um barco, John Smith que habitualmente salva os

indefesos não se manifesta em sua ajuda. O único que chora e que se comove com a violência cometida contra o vilão é Wiggins.

Os últimos *frames* de *Pocahontas* (1995) referem-se aos vínculos e conflitos estabelecidos entre vilão e herói. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, ilustram: a) John e o Governador no escritório; b) John e o Governador em terras norte-americanas; c) John, cantando, escalando uma montanha; d) o Governador Ratcliffe dançando com Thomas e ensinando-lhe a cavar; e) John e o Governador, conversando, na companhia de Thomas e Wiggins; f) John e o Governador se encarando, agressivamente; g) os índios se preparando para batalha; h) os exploradores se preparando para a batalha; i) John se jogando para defender Powhatan; j) o Governador sendo açoitado pelos homens de sua própria equipe (Figura 14).

Figura 14 - *Pocahontas*: Vilão e herói



Fonte: *Pocahontas* (1995). Frames do 18'43", 25'03", 27'52", 26'24", 52'56", 54'05", 64'42", 65'18", 69'47" e 70'06" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

#### 4.5.4. Dialogando com *Mulan*

Quando analisamos a animação *Mulan* (1998) - assim como fizemos com as outras animações selecionadas - debruçamo-nos sobre a construção do vilão e do herói. Nesse caso, todavia, o papel de herói é desempenhado pela própria Mulan, quando assume uma identidade masculina para lutar na guerra no lugar de seu pai. Considerando a especificidade dessa animação, na análise que fizemos de *Mulan* (1998), abordamos Ping - a identidade masculina assumida por Mulan - como herói; Shan Yu como vilão; e Fa Zhou, Lee Shang, Mushu, Yao, Chien-Po e Ling como personagens coadjuvantes.

##### ***Mulan*: Vilão e coadjuvantes masculinos**

Em *Mulan* (1998), o vilão Shan Yu interage com dois grupos de soldados: os que integram o exército que lidera - os hunos - e os que integram o exército oponente - os chineses. Obediência e medo, portanto, são marcas das relações que Shan Yu desempenha com os homens hunos e chineses, respectivamente.

Quando o exército liderado pelo vilão invade a Muralha da China, ele não impede que um soldado chinês sinalize, por meio do fogo, a invasão huna. O guarda chinês avisa Shan Yu que, por causa do fogo, toda a China saberá de sua invasão - ao que ele responde arrancando uma das bandeiras do império chinês e queimando-a, ajudando a aumentar o fogo (Figura 15a). Ainda que tivesse força e condições para impedir que o soldado chinês sinalizasse sua chegada, Shan Yu não o fez. O sorriso e consentimento expressados por ele diante do fogo, subtendem que sente prazer com o medo que sua chegada proporciona aos soldados chineses e que anseia por enfrentá-los.

O sadismo da masculinidade do vilão aparece uma segunda vez na cena em que dois homens chineses são capturados pelo exército huno (Figura 15b). Na tentativa de se defender, um deles ameaça o vilão alertando-o que o Imperador irá impedi-lo de invadir a China. Ao invés de demonstrar medo, Shan Yu sorri e sente-se entusiasmado com essa advertência, alegando que se considerou convidado e desafiado à batalha pelo fato de o Imperador ter construído a Muralha da China. Shan Yu segura um dos homens chineses pelo pescoço, intimidando-o com uma espada, e reivindica que ele peça ao Imperador que envie todos os seus homens para enfrentá-lo (Figuras 15c e 15d). Ao final dessa cena, os dois homens chineses são liberados para que entreguem o recado. Enquanto eles correm desesperadamente,

Shan Yu demonstra seu prazer sádico em agredi-los, fazendo valer a assertiva de Cortés (2004) de que a manifestação da violência é um dos caminhos mais explorados para fazer-se homem. Segundo o autor, a "[...] violência tem se manifestado de modo mais agressivo quando os homens sentem que estão perdendo o poder que crêem que lhes corresponde por direito" (CORTÉS, 2004, p. 47, *tradução nossa*). Nessa mesma cena, antes que os soldados chineses se percam de vista, o vilão pergunta ao seu exército "quantos são necessários para entregar a mensagem?" como sinal para que sacrifiquem um daqueles dois homens.

Posteriormente, Shan Yu mostra aos seus soldados uma boneca encontrada em território chinês. Os coadjuvantes examinam o objeto infantil e supõem que pertence à uma aldeia próxima (Figura 15e). Quando um dos soldados hunos sugere que o grupo tome outro caminho para que se desviem do embate com a referida aldeia, o vilão exclama que prefere manter a rota original e devolver a boneca à garota que a perdeu. O sorriso sinistro que o vilão exhibe enquanto esmaga a boneca com uma de suas mãos (Figura 15f) nos adianta suas reais intenções e o prazer que sente com a humilhação de seus oponentes. Mais adiante, sabemos que Shan Yu e seus soldados incendiaram a aldeia e mataram as pessoas que viviam nela (Figura 15g).

Por fim, quando o exército do vilão enfrenta os chineses e é derrotado por uma avalanche de neve, dentre centenas de soldados hunos, apenas Shan Yu e mais cinco homens sobrevivem sem nenhum ferimento e livrando-se da neve sem solicitar ajuda (Figura 15h). As habilidades que Shan Yu demonstra com a neve, fogo e outras forças da natureza assinalam a destreza e a familiaridade que o vilão tem com espaços abertos e inóspitos nos quais outros homens provavelmente apresentariam dificuldades. Para Kimmel (1998) a ocupação de espaços inóspitos é um dos traços da masculinidade hegemônica que busca, por meio de espaços naturais, alcançar o autocontrole de seu corpo. Além disso, como explica o autor, para corresponder às exigências da masculinidade hegemônica muitos homens já recorreram à "[...] fuga para as florestas, para o exército, para o mar, onde [...] poderiam provar a sua masculinidade contra a natureza e para outros homens, longe das influências feminilizantes da civilização" (KIMMEL, 1998, p. 113).

Dessas cinco cenas destacadas, podemos analisar que todos os diálogos e embates acontecem em espaços externos e noturnos - o que responde à suposição de Cortés (2004, p.181, *tradução nossa*) de que a interação masculina acontece "[...] fundamentalmente no exterior [...], espaços carregados de significados onde a família raramente aparece, nos quais se produz um férreo controle das emoções e uma intensa homossocialidade". Além de servir

como um comparativo para a força de Shan Yu, os cenários externos, naturais e noturnos contribuem para a construção de uma personalidade masculina introspectiva, destemida e selvagem. Essas particularidades da masculinidade hegemônica que o vilão assume são evidentes nas cenas finais - as únicas em que ele aparece na cidade. Nesses espaços civilizados, diferente dos demais soldados hunos, Shan Yu anda sobre parapeitos, escala telhados, destrói portas e aparece suspenso de cabeça para baixo, como expressão de sua masculinidade primitiva (Figuras 15i e 15j).

Por último, consideramos que a masculinidade hegemônica do vilão é temida entre os soldados chineses - que fogem e treme como sinal da subordinação de suas masculinidades - e de outra parte, é imitada e obedecida pelos soldados hunos - que não a questionam e tampouco a enfrentam, como gesto de cumplicidade (CONNELL, 1995; 1997; 2003).

São apresentados a seguir os *frames* das cenas em que Shan Yu interage com soldados chineses e hunos. Nesse conjunto de imagens, enfatizamos os aspectos visuais em tons escuros e acinzentado que reforçam a masculinidade selvagem do vilão. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, os *frames* representam Shan Yu: a) queimando a bandeira chinesa; b), c), d) satisfazendo-se ao humilhar dois soldados chineses; e) entregando a boneca para seus soldados; f) esmagando a boneca nas mãos; g) a vila chinesa destruída pelo vilão; h) Shang Yu e outros cinco soldados que sobreviveram à avalanche de neve; e i) e j) o comportamento selvagem do herói mesmo em espaços civilizados (Figura 15).

Figura 15 - *Mulan*: Vilão e coadjuvantes masculinos



Fonte: *Mulan* (1998). Frames do 02'13", 26'17", 26'29", 26'42", 41'36", 42'02", 49'48'1", 65'13", 68'51" e 70'24" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

### ***Mulan: Herói e coadjuvantes masculinos***

Desde o início da animação, a identidade feminina de Mulan é apresentada como inapropriada e insuficiente para proporcionar honra e orgulho à sua família e para às demais mulheres chinesas. O desconforto com que a protagonista interage com a maquiagem, os trajes típicos, os acessórios e, sobretudo, com as virtudes consideradas femininas foram analisados por Sabat (2003, p. 100) que avalia que Mulan "[...] tem um sexo feminino, mas não consegue desempenhar algumas das práticas identificatórias que devem ser realizadas por uma mulher". Mulan não é silenciosa, refinada e obediente como prescreve a cultura local e apresenta uma identidade de gênero transgressora à feminilidade tradicional.

Diante da convocação feita pelo Imperador da China que determina que cada família deve enviar um homem para servir no exército, Mulan, sem consultar à sua família, decide-se por servir no lugar de seu pai, Fa Zhou que está debilitado. Interessante observar que a debilidade de Fa Zhou é revelada apenas em espaços domésticos e diante das mulheres da família. Quando esse personagem apresenta-se em situações públicas e na presença de outros homens, ele disfarça suas dores e recusa-se a servir-se da muleta que habitualmente usa. Para servir ao exército chinês, todavia, a protagonista tem que assumir uma identidade masculina - chamada de Ping - e com isso, exemplifica que as estruturas de gênero não são mecânicas, mais sim dialéticas, como propõe Connell (1995, p. 190) ao afirmar que "[...] rapazes e garotas podem lutar contra a instituição ou a força cultural, bem como aceitar sua estampa".

Para transformar-se em Ping, a primeira ação a que Mulan recorre é cortar seus cabelos longos e vestir uma armadura cuja rigidez disfarça as formas curvilíneas de seu corpo feminino. Não nos referimos a Ping como herói logo de início, pois, a princípio, ele apresenta comportamentos e sentimentos socialmente femininos, e por isso, sua masculinidade é avaliada como subordinada em relação aos outros homens. Porém, conforme vai aprendendo a fazer-se homem, Ping se apropria de uma masculinidade ora cúmplice e ora hegemônica (CONNELL, 1995; 1997; 2003), como demonstramos nessa análise. E talvez, seja Mushu o personagem coadjuvante mais importante para esse processo de construção e de ajustes da masculinidade de Ping.

Mushu é um guardião da família de Mulan<sup>113</sup>, representado pela figura de um dragão vermelho, pequeno e magro de voz caricata. É ele quem auxilia Mulan a assumir comportamentos masculinos, orientando-a sobre quais gestos, entonações e sentimentos são

---

<sup>113</sup> Na história, o Grande Dragão de Pedra é escolhido pelos ancestrais para acompanhar Mulan em sua jornada como Ping, porém Mushu se passa por ele e com isso assume essa responsabilidade.

adequados ou não à identidade de Ping. A pequena estatura de Mushu favorece que ele se esconda nas roupas de Ping e que sussurre em seu ouvido os comandos ideais à masculinidade (Figura 16a) exemplificando a observação de Badinter (1993, p. 18, *tradução nossa*), de que "[...] a virilidade não se concede, se constrói, digamos que se 'fabrica'". Quando Ping se apresenta aos demais soldados convocados pelo Imperador da China, por exemplo, Mushu adverte-lhe para "andar como homem", recomendando que coloque os ombros pra trás, que levante a cabeça e que separe os pés. Em outra cena, ensina Ping a fazer uma careta ameaçadora, incentivando-lhe a "botar esse machão para fora". Essas e outras orientações foram interpretadas por nós como expressões da masculinidade cúmplice de Mushu (CONNELL, 1995; 1997; 2003) no que tange ao projeto de masculinização de Ping. Diante dessas cenas, recordamo-nos das análises de Badinter (1993) quando explica que a masculinidade funciona como uma identidade de negação, caracterizada por diferenciar-se da mulher, do bebê e do homossexual. Segundo Badinter (1993, p. 51, *tradução nossa*),

[...] poderia dizer que, desde sua concepção, o embrião masculino "luta" para não ser feminino. Nascido de uma mulher, embalado em um ventre feminino, o menino macho, ao contrário do que se sucede à fêmea, se vê condenado a marcar diferenças durante a maior parte de sua vida. Só pode existir opondo-se à sua mãe, à sua feminilidade, à sua condição de bebê passivo. Para fazer valer sua identidade masculina deverá convencer-se e convencer aos demais de três coisas: que não é uma mulher, que não é um bebê e que não é homossexual. Daí o desespero daqueles que não conseguem esta tripla negação.

No processo de masculinização de Ping e nas orientações feitas por Mushu, encontramos indícios dessas três negações e, somado a isso, o esforço do protagonista para se identificar com os demais homens do grupo. No acampamento do exército chinês, por exemplo, embora Ping reaja com nojo e estranhamento aos demais soldados que coçam o nariz e os pés, exibem tatuagens, cospem e se agridem, Mushu recomenda-lhe imitar esses gestos. Interessado por parecer-se homem, o protagonista confere socos e tapas em outros personagens, enrijece seu corpo e até ensaia dar um cuspe enquanto fala (Figura 16b) - ao que os demais homens riem como sinal de desaprovação da masculinidade subordinada que o garoto ocupa até então. Em uma cena em que Ping se envolve em uma briga e é repreendido pelo comandante, imediatamente o protagonista pede desculpas de maneira tímida e feminina e em seguida, ajusta-se dizendo, "desculpe a bagunça, sabe como é...é a masculinidade. Dá vontade de quebrar as coisas, arrotar, ou falar palavrão...".

Entre os soldados chineses com os quais Ping se relaciona, há que se destacar Yao, Chien-Po e Ling - coadjuvantes que têm maior destaque na história e que sempre aparecem

juntos. Yao aparenta ser o mais velho deles. É baixo e exageradamente agressivo com os demais. Chien-Po tem um corpo grande, gordo e forte e, apesar disso, expressa uma personalidade infantil e doce. Ling, por sua vez, é representado magro, com um nariz grande e voz fina. Os corpos, vozes e temperamentos caricatos desses coadjuvantes contribuem para enfatizar suas masculinidades abjetas e localizá-las no núcleo cômico da animação (Figura 16c). Yao, Chien-Po e Ling são companheiros de treinamento de Ping e mesmo quando as provocações iniciais dão lugar a laços de amizade, as frases e contatos que trocam continuam tendo caráter violento e ofensivo. Quando esses personagens estão banhando-se e divertindo-se nus em um rio, por exemplo, Yao sobe em uma pedra e desafia os colegas a derrubá-lo dali. Nessa cena, para desafiarem-se e testar sua coragem, os coadjuvantes recorrem a termos femininos. O primeiro a atribuir carga pejorativa aos adjetivos femininos é Yao que se refere aos demais colegas como "garotinhas". Depois é Ling que chama Ping de "mulherzinha" por ele não aceitar participar do desafio proposto (Figura 16d). Se lembrarmos da tripla negação que define a identidade masculina (BADINTER, 1993), podemos considerar que esses adjetivos - quando utilizados para caracterizar homens - referem-se a sujeitos que não foram eficientes na negação da feminilidade.

Sobre isso, Connell e Pearse (2016, p. 57) interpretam que muitos "[...] meninos tratam as meninas como fonte de contaminação ou poluição, por exemplo, ao chamarem meninos considerados inferiores de 'meninas' ou empurrá-los para espaços ocupados por meninas". Quando um homem se utiliza de palavras como "mulherzinha", "garotinha" e "bichinha"<sup>114</sup> para se referir a outro homem, ao mesmo tempo que o posiciona num patamar inferior ao seu, afeminando-o<sup>115</sup>, sublinha as características que os diferem. Na animação, quando Mushu quer repreender Ping por seus hábitos de higiene, caracterizá-los como "mania de mulherzinha". Por outro lado, quando Ping mostra bom desempenho militar, o mesmo personagem o elogia, dizendo: "que homem!".

Ping também se relaciona com Lee Shang - um comandante jovem, forte e determinado, que fora responsabilizado por treinar o exército chinês como prêmio pelo seu

---

<sup>114</sup> Já no quarto ano da educação escolar os meninos começam a chamar uns aos outros de "bicha", mesmo sem saber a conotação sexual que essa palavra carrega, mas identificando a hostilidade e ofensa que ela expressa. Nessa mesmo ano escolar, o contato físico entre os meninos diminui pois já foram ensinados que devem evitar e temer as trocas de afetividade entre meninos/homens (CONNELL E PEARSE, 2016).

<sup>115</sup> Assim como na guerra, em contextos esportivos, há prática de violências que estabelecem hierarquias entre os homens. "Cuecão" e "chupa, chupa", por exemplo, como identifica Rial (2011), são trotes utilizados por jogadores brasileiros que ridicularizam os corpos dos iniciantes e que conferem autenticidade à masculinidade dos veteranos. Nessa espécie de ritual em que o novato é erguido no ar pelos veteranos que o seguram pelo elástico da cueca, e tem seu pescoço chupado pelos demais, "[...] feminilizam o iniciante, por uma última vez, pois daí em diante ele será macho e também terá o direito de feminilizar outros iniciantes" (RIAL, 2011, p.205).

bom desempenho militar. Nos treinamentos liderados por ele, força e disciplina são algumas das virtudes que os homens da tropa devem alcançar. Para isso, passam por uma série de exercícios, tais como atirar com arco e flecha, arremessar pedras e pescar peixes com as próprias mãos.

Na música *Não vou desistir de nenhum*<sup>116</sup>, Lee Shang exibe suas habilidades nos exercícios em que, anteriormente, os demais homens mostraram-se fracassados (Figura 16e), e expressa a insatisfação com o desempenho de seus soldados. Cantando, avalia que "são soldados sem qualquer valor/ Tolos e sem jeito algum/ Mas não vou desistir de nenhum". A letra da música assinala, de um lado, a desqualificação das masculinidades dos soldados, e do outro, a persistência e determinação de Lee Shang que chega a expressar: "Vou mudar, melhorar/ Um por um". Interessante observar nessas cenas que, de início, não é apenas Ping - cujo processo de masculinização começou a ser pensada há pouco - que não corresponde ao ideal de masculinidade projetado por Lee Shang. Mesmo aqueles que assumiram uma identidade masculina possivelmente desde o nascimento, como Yao, Chien-Po e Ling, não conseguem desempenhar os exercícios propostos pelo comandante (Figura 16f). Ao final dessa cena, as vozes dos homens se somam à do comandante cantando em um coro, "Homem ser! / Seremos rápido como um rio/ Homem ser! / Com a força igual a de um tufão". Depois disso passam a mostrar força, equilíbrio e disciplina semelhantes aos de Lee Shang, indicando que o comandante conseguiu "melhorar" seus soldados como havia prometido, transformando suas masculinidades subordinadas em masculinidades que lhe prestam cumplicidade (CONNELL, 1995; 1997; 2003).

A sucessão de cenas dessa canção indica-nos que uma habilidade física, como o esporte, é um forte marcador de masculinidade nas relações que os garotos estabelecem. Hernández *et al.* (2007) analisam que inclusive no espaço escolar, os garotos que não participam de jogos esportivos, que não se mostram em uma competição, ficam excluídos - ainda que provisoriamente- da ordem simbólica da masculinidade hegemônica. No treino esportivo, segundo os autores, há uma espécie de "espectador imaginário" - alguém para quem o sujeito precisa mostrar-se e comprovar-se homem (HERNÁNDEZ ET AL., 2007, p. 111). Perry (2018), por sua vez, refere-se a esse espectador imaginário como amo - que para ele atua como uma voz inconsciente. Para o autor, o amo recebe instruções da cultura e da sociedade como um todo e verifica se os sujeitos masculinos estão à altura do modelo de masculinidade. Os conceitos apresentados pelos autores podem ser aproximados da relação

---

<sup>116</sup> A letra completa da música assim como o vídeo podem ser encontrados no link <<https://www.letras.com/mulan/772991/>>. Acesso em 22 de fev. de 2018.

que Mushu estabelece com Ping - orientando-o, como um espectador imaginário ou como um amo a desempenhar comportamentos socialmente masculinos.

Interpretamos que o projeto de masculinização de Ping envolve também pedagogias de sexualidade (LOURO, 2000), quando, por exemplo, é advertido por Mushu por demonstrar sensibilidade e afeto pelo comandante. Nessa cena em que Lee Shang mostra-se chateado pelas críticas que recebeu do conselheiro, Ping o elogia como um "ótimo comandante". Sem lhe agradecer, Lee Shang para por alguns segundos reagindo com estranheza ao elogio feito por outro homem. Como cúmplice de Ping no seu projeto de masculinização, Mushu desqualifica suas ações, insinuando que não é adequado para um homem compartilhar seus sentimentos, outorgar elogios a outro homem, e muito menos expressar desejos por ele.

A sexualidade "apropriada" aos sujeitos masculinos é esclarecida em *Alguém pra quem voltar*<sup>117</sup> - uma canção onde os soldados mostram seus desejos e afetos heterossexuais. Apesar do uso do termo "alguém" - um pronome indefinido que não tem marcação de gênero - a letra da canção, assim como as imagens mostradas referem-se estritamente às mulheres. Não há menções a filhos, irmãos, amigos, pais, namorados e maridos por quem os soldados pudessem demonstrar alguma afetividade. Nessa cena, enquanto cantam, Yao, Chien-Po e Ling ensinam a Ping que o poder e o uso do uniforme aumentam o sucesso com as mulheres, e Mushu - o mentor da masculinidade de Ping - assovia quando vê um grupo de mulheres trabalhando, esclarecendo-nos sobre sua heterossexualidade. Ainda que Ping seja bem recebido pelos colegas soldados, ele mostra-se desajustado por não compartilhar da mesma condição sexual que os demais homens - o que fica evidente quando se esconde do grupo feminino ou quando permanece desconfortável enquanto os homens cantam (Figura 16g). Nessa cena em que os desejos sexuais que Ping manifesta por outro homem são silenciados como estratégia de proteção, identificamos que a heterossexualidade é representada como norma e que, se manifestada, qualquer sexualidade diferente dela haveria de ser, no mínimo, explicada. Os pensamentos de Alegre (2017, p. 88, *tradução nossa*) contribuem para essa análise. Para ele,

Todo mundo segue sendo heterossexual até que se demonstre o contrário. Pode tratar-se de famílias muito compreensivas e tolerantes, mas, geralmente, ser gay ou lésbica é algo que há que dizer, que explicar, que falar. Nos resultaria estranho que alguém convocasse seus pais para dizer-lhes que heterossexual.

---

<sup>117</sup> A letra completa da música assim como o vídeo podem ser encontrados no link <<https://www.letras.mus.br/disney/293974/>>. Acesso em 22 de fev. de 2018.

Com o desenrolar da história, a masculinidade de Ping não é mais apontada como subordinada e apesar da ascensão que isso indica nas políticas de masculinidades, o protagonista não parece satisfeito em desempenhar papéis de cumplicidade e almeja alcançar o posto de masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995; 1997; 2003). Esse esforço de Ping pode ser exemplificado em pelo menos duas cenas em que conquista a admiração e confiança dos colegas equiparando-se e, inclusive, superando o comandante Lee Shang. Primeiro, quando Ping escala um tronco, carregando dois medalhões pesados, e retira de seu topo uma flecha que fora anteriormente atirada por Lee Shang (Figura 16h); e depois, quando assume o posto de herói e salva a vida do capitão, impedindo que uma avalanche de neve lhe arraste para um precipício.

Todavia, ao final dessa cena de heroísmo de Ping, são prestados atendimentos médicos a ele e sua identidade verdadeira é descoberta. Lee Shang lidera o seu exército para que o abandonem, como consequência por sua traição. O fato de a valentia, força e habilidades de Ping terem sido desconsideradas depois da exposição de seu corpo feminino é um primeiro indício de que, tendo se tornado herói, não é admissível ao protagonista assumir qualquer traço de feminilidade. Se isso ocorrer - como é o caso -, a masculinidade hegemônica é rebaixada à condição de subordinação (Figura 16i). De volta à sua identidade feminina, Mulan fala sobre os seus sentimentos, troca abraços com Mushu, beija-o e chora - o que sugere que essas ações não poderiam ser desempenhadas em seu disfarce de Ping. Sendo mulher, Mulan volta a ser localizada numa condição subordinada na qual é desacreditada e ignorada pelos homens, inclusive por Lee Shang, mesmo tendo salvado-lhe a vida.

Se Yao, Chien-Po, Ling e sobretudo Ping exemplificam que a identidade de gênero é performativa e que está em constante transformação, a trajetória do personagem Lee Shang investe no contrário disso. Detentor de uma masculinidade hegemônica do início ao fim, Lee Shang permanece másculo por toda a animação. Diante de críticas feitas pelo conselheiro e inclusive da notícia da morte de seu pai, esse herói permanece rígido, autossuficiente e determinado a atingir sucesso militar. Em uma cena de batalha onde seu exército está em desvantagem, Lee Shang exclama: "preparem-se para lutar. Se morrermos, morreremos com honra", encorajando os demais soldados chineses. Este líder parece corresponder à descrição que Júnior (2010, p.27) faz da masculinidade hegemônica como "[...] um corpo domesticado para domesticar, corpo apolíneo, corpo disciplinado, treinado, adestrado, sob controle. [...] Corpo que não deve vagar, divagar, dispensar-se, errar, dividir-se, desorientar-se, delirar, gingar, rebolar".

A inflexibilidade da masculinidade hegemônica de Lee Shang é reforçada nas cenas finais, quando Mulan lidera o grupo de soldados, solicitando-lhes que se travistam de mulher para enganar os soldados hunos. Diante disso, Yao, Chien-Po e Ling se maqueiam, usam perucas, vestidos e joias e até mesmo seduzem os seus inimigos assumindo papéis femininos - ainda que de maneira caricata e ridícula como avalia Sabat (2003) em análise dessa mesma cena. Lee Shang também participa do grupo liderado por Mulan, todavia, ele não se caracteriza de mulher e sua contribuição é feita por meio da força física e do enfrentamento (Figura 16j) - o que pode ser interpretado como um segundo indício de que o herói é o único não autorizado a demonstrar feminilidade. Quando a rigidez de Lee Shang é comparada à flexibilidade dos gêneros assumidos por Mulan/Ping, concordamos com Cortés (2004, p. 28, *tradução nossa*) que numa sociedade patriarcal, a transgressão de gênero cometidas por homens e por mulheres são recebidas de formas diferentes. O autor afirma que,

A mulher pode aparecer sem maquiagem ou vestida com um estilo masculino sem que isso signifique perda do *status*, pois ela permanece identificável como feminina. Pelo contrário, o homem não pode aparecer com nenhum elemento ou roupa considerada de mulher (a não ser em carnavais ou festas), sem sofrer, imediatamente, a perda de sua situação de superioridade social.

Os *frames* que seguem referem-se às cenas que analisamos. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, mostram: a) Ping sendo orientado por Mushu e b) cuspiendo em público; c) e d) os vínculos agressivos firmados entre Yao, Chien-Po, Ling e Ping; e) a eficiência da mira de Lee Shang; f) Ping tendo dificuldade em manusear o arco e flecha; g) Ping desconfortável por não sentir atração sexual por mulheres; h) Ping esforçando-se para desempenhar a masculinidade hegemônica; e j) os coadjuvantes travestidos e Lee Shang estritamente masculino (Figura 16).

Figura 16 - *Mulan*: Herói e coadjuvantes masculinos



Fonte: *Mulan* (1998). Frames do 29'34", 34'22", 36'32", 43'30", 38'36", 38'45", 49'36", 40'29", 60'33" e 76'09".da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

## **Mulan: Vilão e herói**

O herói e o vilão dessa animação aparecem juntos em apenas duas cenas, sendo que em uma delas Mulan já retomou sua identidade feminina. O primeiro encontro entre eles se dá pelo embate entre o exército huno e o exército chinês. Enquanto os homens de Shan Yu atiram flechas do alto de uma montanha, Ping e os demais soldados liderados por Lee Shang respondem aos ataques com canhões explosivos (Figuras 17a e 17b). Como estratégia de ataque, Shan Yu desce da montanha montado em um cavalo e é seguido por centenas de homens que avançam ao encontro dos seus oponentes (Figura 17c).

Lee Shang ordena a um dos soldados que mire o último canhão explosivo em Shan Yu. Essa ordem do líder chinês é desobedecida por Ping que agarra o canhão e o reposiciona, não mirando no vilão, mas na montanha de neve localizada atrás do exército huno (Figura 17d). Quando o tiro é disparado e a montanha é atingida, uma avalanche de neve cai sobre os soldados de Shan Yu. Antes de fugir, o vilão demonstra sua fúria golpeando Ping com a espada (Figura 17e) e logo é alcançado pela avalanche (Figura 17f). Observamos que nessa cena, o herói e o vilão não trocam nenhuma fala e não estabelece nenhum contato físico. Para além do golpe com a espada, a comunicação entre eles é estabelecida pelos olhares e berros de fúria do vilão e do medo refletido na fisionomia do herói.

O segundo encontro entre eles ocorre nas cenas finais, quando o vilão invade a cidade imperial. Inicialmente, Shan Yu luta com Lee Shang pensando ser ele o responsável por destruir seu exército. Quando o comandante chinês está dominado pela força do vilão, sua morte é novamente impedida por Mulan (Figura 17g). Reclamando a autoria da derrota do exército huno ela avisa o vilão que foi ela e não Lee Shang a responsável por tirar-lhe a vitória. Para ser reconhecida, Mulan prende o cabelo, provisoriamente, e assume uma expressão concentrada (Figura 17h). O fato de Mulan ter reclamado pelo reconhecimento de seus atos, apesar das consequências que esse reconhecimento lhe acarretará, remete-nos à reflexão de Cortès (2004, p.211, *tradução nossa*) de que, para fugir dos preconceitos lançados à "[...] mulher como um ser fraco e necessitado de ajuda constante do homem, a mulher trata-se de parecer-se o máximo possível (superando-o inclusive) ao arquétipo mais dogmático e excludente de masculinidade".

Tendo reconhecido Ping, o vilão abandona Lee Shang ao chão e corre atrás de Mulan, conferindo-lhe golpes (Figura 17i). Ao final, ambos travam uma luta no alto do telhado e a protagonista derrota o vilão utilizando de fogos de artifício (Figura 17j).

Dessas duas cenas, podemos analisar que a protagonista - seja sob a identidade de Mulan ou Ping - assume masculinidades mais criativas do que a do vilão, derrotando-o, em ambos os casos, com estratégias inusitadas e pouco usuais ao exercício militar. Shan Yu, por sua vez, responde às ações da protagonista com uma ira crescente, berrando, destruindo paredes e golpeando-a com sua espada. Nesse ponto é pertinente destacar que Castañeda (2006, p. 148) reconhece a ira como uma emoção curinga já que "[...] numa cultura machista, todos os sentimentos "proibidos" - medo, tristeza, preocupação, vergonha - tendem a se manifestar como ira".

Por outro lado, há que chamar atenção para o fato de que, diferente de Lee Shang, Yao, Chien-Po, Ling e Fa Zhou, quando o vilão descobriu que Ping na realidade era uma mulher, não a desqualificou e nem zombou dela por isso. Para o vilão, não parece ser estranho que uma mulher possa ser ágil, valente, habilidosa com armas e inclusive derrotá-lo em uma batalha. Em certo ponto, podemos interpretar que a masculinidade de Mulan foi validada pelo vilão que a enfrentou sem conferir-lhe vantagens ou menosprezar suas habilidades.

Os últimos *frames* de *Mulan* (2008), da esquerda para a direita e de cima para baixo, ilustram: a) e b) os soldados hunos e chineses em batalha; c) Shan Yu aproximando-se com seu exército; d) Ping preparando-se para atirar na montanha; e) Shan Yu golpeando Ping com a espada; e f) Shan Yu sendo arrastado pela neve; g) e h) Mulan sendo reconhecida como Ping; i) e j) Mulan e Shan Yu travando a luta final (Figura 17).

Figura 17 –*Mulan*: Vilão e herói



Fonte: *Mulan* (1998). Frames do 54'16", 54'17", 55'02", 55'51", 56'37", 57', 72'53", 73'05", 73'16" e 74'13" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

#### **4.5.5 Dialogando com *A Princesa e o Sapo***

As análises que tecemos sobre a animação *A Princesa e o Sapo* (2009) contemplaram o vilão e o herói, o Dr. Facilier e o Príncipe Naveen, e também outros personagens, tais como Lawrence, Louis, Raymond e as entidades espirituais que, por serem masculinos e coadjuvantes contribuem para valorizar e censurar identidades masculinas específicas.

#### ***A Princesa e o Sapo*: Vilão e coadjuvantes masculinos**

Na animação em questão, identificamos que o Dr. Facilier só se aproxima de outros sujeitos masculinos quando a interação entre eles pode lhe proporcionar algum benefício. O vilão negro, portanto, detentor de uma masculinidade marginalizada em relação aos homens brancos (CONNELL, 1995; 1997; 2003), assume espaços sociais que reforçam sua marginalização. Referimo-nos, especificamente à sua atividade como negociador, a partir da qual ele estabelece acordos, chantagens e trocas de favores. Nesse tópico, apresentamos nossa interpretação de que as negociações propostas pelo vilão não se manifestam de maneiras simétricas e regulares - ao contrário disso, modificam-se conforme a aparência e o espaço social que os outros sujeitos masculinos detêm, como pode ser percebido com Lawrence e com as entidades espirituais.

O primeiro coadjuvante com quem o Dr. Facilier se relaciona é Lawrence - personagem que de início é apresentado como criado do Príncipe Naveen, mas que, no decorrer da animação, vincula-se ao vilão a partir de um acordo. Lawrence é um homem maduro, branco, baixo, gordo e careca. Seu rosto grande e flácido é contornado por costeletas e sobrancelhas grisalhas e grossas e por um par de orelhas grandes que lhe atribuem aspectos desproporcionais. Em relação ao vínculo estabelecido entre o vilão e Lawrence, nossas expectativas são duplamente frustradas. Primeiro, porque diferente do que poderíamos supor, essas duas masculinidades não-hegemônicas não estabelecem um vínculo de parceria e identificação - semelhante aqueles desempenhados pelas masculinidades cúmplices (CONNELL, 1995; 1997; 2003). E segundo, porque as opressões operam não no sentido do personagem branco para o personagem negro, mas o contrário disso.

Desde a primeira aproximação entre eles, a aparência desajeitada, a profissão desprestigiada e a personalidade covarde de Lawrence são tomadas como pretextos para que o vilão se dirija a ele de maneira desrespeitosa, inaugurando assim um vínculo hierárquico em

que - diferente da ordem estabelecida por Connell (1995; 1997; 2003) - um sujeito de pele branca é marginalizado por outro de pele negra. É possível interpretar, talvez, que quando somados, os atributos marginais de Lawrence - tais como a idade, o tamanho, o emprego, a aparência, a insegurança e a pobreza - "pesem" mais que a marginalização que a cor confere ao vilão.

Na música *Amigos do outro lado*<sup>118</sup>, por exemplo, o Dr. Facilier convida o Príncipe e Lawrence para entrarem em seu local de trabalho e lhes exhibe seus conhecimentos sobre feitiçaria e as habilidades que possui para se comunicar com seres místicos. Ao passo que o vilão se dirige ao herói que também é negro de forma respeitosa, reverenciando-o como um semelhante, quando fala diretamente com Lawrence seu corpo mantém-se rígido como sinal de poder (Figuras 18a e 18b). O vilão trata o coadjuvante com hostilidade, localizando esse personagem branco em uma posição masculina inferior, mesmo em relação a sujeitos que, por sua cor, também são socialmente e historicamente marginalizados.

Em sinal de desaprovação, quando fala com Lawrence, o Dr. Facilier abaixa-se, grita, chuta-o, golpeia-lhe com seu bastão, aponta-lhe o dedo no rosto repetidas vezes e dirige-se a ele como "homenzinho", zombando da baixa estatura desse personagem. Antes de ler as cartas de baralho que representam o passado, o presente e o futuro de Lawrence, o vilão demonstra desdenho, como se não precisasse recorrer à magia para saber que a vida desse personagem é e será desprezível. Após exibir suas habilidades para o Príncipe Naveen, o Dr. Facilier volta-se para Lawrence, cantando, e diz que: "com você, homenzinho, não vou perder meu tempo! / Toda vida você foi humilhado/ Foi humilhado por sua mãe, por sua irmã e seu irmão/ E se tivesse esposa.../ por ela seria esmagado"<sup>119</sup>. Finalmente, quando o vilão se vale do baralho para saber da vida desse coadjuvante verifica que suas suspeitas foram confirmadas, já que as cartas revelam que Lawrence está imerso em uma cadeia de humilhações em sua vida familiar, afetiva e profissional. Nesse ponto, identificamos que, além de marginalizada a masculinidade de Lawrence também desempenha papéis de subordinação (CONNELL, 1995; 1997; 2003). As ilustrações das cartas indicam que Lawrence é submisso à sua mãe, à sua irmã mais nova e, inclusive, ao seu irmão que ainda é uma criança (Figura 18c); e que, caso tivesse uma esposa, ele também seria humilhado por ela (Figura 18d).

Essas ilustrações sugerem que Lawrence, apesar de adulto, não conseguiu romper com a dependência materna. Com isso, interpretamos que o personagem coadjuvante há falhado

---

<sup>118</sup> A letra completa da música assim como o vídeo podem ser encontrados no link <<https://www.letras.com/disney/1768063/>>. Acesso em 07 de mar. de 2018.

<sup>119</sup> A letra completa da música assim como o vídeo podem ser encontrados no link <<https://www.letras.com/disney/1768063/>>. Acesso em 18 de fev. de 2018.

em diferenciar-se do feminino e da figura de sua mãe - ações que expressam uma das primeiras condições para o desenvolvimento da identidade masculina em diferentes culturas (BADINTER, 1993; KIMMEL, 1997; CORTÉS, 2004; CASTAÑEDA, 2006). Kimmel (1997) explica que durante a infância, quando o menino rejeita a mãe, além de evitar o desenvolvimento de valores socialmente femininos ele aprende a desvalorizar esses atributos em outras mulheres e, sobretudo, em outros homens. A dependência materna que tanto envergonha e aterroriza os meninos e rapazes na infância e adolescência, como lembra o autor, no caso de Lawrence, parece ter se prolongado até a vida adulta e contribuído para a construção de uma masculinidade subordinada também em relação às mulheres.

A subordinação de homens às mulheres é recorrente na masculinidade a qual Badinter (1993) se refere como **Homem-brando**, um homem que conforme sugere o nome, cede facilmente a qualquer pressão. A autora explica que o termo contempla o homem que "[...] renuncia voluntariamente aos privilégios masculinos, o que abdica do poder, da superioridade do macho que lhe concede tradicionalmente a ordem patriarcal" (BADINTER, 1993, p.158, *tradução nossa*). Apesar da concepção de igualdade entre homens e mulheres que permeia o ideário do homem-brando, a autora sublinha que ele pode abandonar radicalmente a virilidade masculina e, em alguns casos extremos, acarretar na inversão do patriarcado. Nesse caso, se de um lado esse ideário pode ser constituído por homens dependentes das mulheres, do outro, contribuí para a formação de mulheres que não depositam respeito e nem interesse a eles. Nessa linha de interpretação, o conceito de homem-brando auxilia-nos a compreender os motivos pelos quais Lawrence é inferiorizado perante os e as demais personagens.

Interessado nos benefícios que o vínculo com Lawrence poderia lhe proporcionar, o Dr. Facilier propõe um acordo a ele. De sua parte, o vilão utiliza-se de feitiços para que Lawrence não seja mais humilhado, e ele, em troca, promete compartilhar com o vilão a riqueza que sua nova condição pode lhe render. Sem titubear, Lawrence aceita a negociação proposta pelo vilão - o que demonstra que ele se sente desconfortável com sua masculinidade-branda (BADINTER, 1993) e que acredita que uma outra aparência poderia modificar sua condição inferior. Quando apertam as mãos do Dr. Facilier selando um duplo acordo com ele, tanto Lawrence quanto o Príncipe Naveen têm suas aparências transformadas. Sob a ação do feitiço, o Príncipe Naveen é transformado em sapo e Lawrence assume a boa aparência e o corpo que eram do herói.

No caso de Lawrence, contudo, o efeito do feitiço é dependente de um colar que contém o sangue do Príncipe. Quando o colar lhe é retirado ou à medida que a quantidade de

sangue diminui, a barriga flácida, a baixa estatura, as orelhas salientes e os demais atributos grotescos do corpo original de Lawrence voltam a aparecer. É interessante analisar que quando Lawrence está com a aparência do Príncipe, ele se sente confiante, orgulhoso e os/as demais personagens se dirigem a ele com respeito e admiração; contudo, quando assume seu verdadeiro corpo abjeto, volta a ser humilhado, inclusive pelo vilão, que o agarra pelo pescoço, grita com ele e lhe arremessa cartas ao rosto.

A cena em que o Dr. Facilier conduz Lawrence ao espelho nos revela as reações que esses personagens expressam frente ao reflexo do coadjuvante. Quando o espelho mostra seu corpo real, Lawrence lança um olhar de decepção ao reflexo e fecha os olhos, desaprovando-se. O Dr. Facilier também censura a aparência do criado, apontando-lhe o dedo e abaixando-se para falar com ele (Figura 18e). Porém, quando o vilão devolve o colar ao pescoço de Lawrence e ele assume a aparência do Príncipe Naveen novamente, o espelho revela-nos outras reações de ambos os personagens. Enquanto Lawrence evoca uma fisionomia confiante e sorri para sua aparência, o Dr. Facilier olha diretamente para ele, admirando-o e, em sinal de aprovação, posiciona o braço ao redor do pescoço do coadjuvante (Figura 18f).

Além de Lawrence, na animação o Dr. Facilier interage com as entidades espirituais, representadas por máscaras e bonecos de *vodu* e, neste caso, ocupa uma posição de obediência. Na relação entre o vilão e esses seres mágicos é possível perceber que ainda que o vínculo seja o mesmo - de interesses e de acordos - a maneira como instaura suas negociações é diferente. As máscaras são grandes esculturas penduradas às paredes e apresentam fisionomias diabólicas, com chifres, dentes afiados e olhos iluminados (Figuras 18g e 18h). Quando realiza acordo com esses espíritos aos quais se refere como "amigos do outro lado", o Dr. Facilier expressa medo e admite uma masculinidade ainda marginalizada, porém mais submissa e com gestos mais sutis e respeitosos.

Nos vínculos estabelecidos pelo e com o Dr. Facilier, identificamos que a altura opera como um marcador de masculinidade ou, pelo menos, como uma espécie de estratégia para conferir poderes aos sujeitos. Naveen, por exemplo, que é abordado de maneira respeitosa pelo vilão e tratado como um "igual", é representado com altura semelhantes à dele. As entidades espirituais por sua vez - mais poderosas e a quem o Dr. Facilier outorga respeito e temor - são representadas com o dobro de seu tamanho. Lawrence, portanto, assume altura menor como símbolo de sua condição inferior e submissa. Em análise da História da Arte como expressão da dominação masculina, especificamente sobre a arquitetura, Cortés (2004, p. 222, *tradução nossa*), observa que,

A vertical era o símbolo matemático de maior êxito do homem: o estar de pé, uma condição primordial para a sobrevivência. Por essa razão, o eixo vertical sempre tem sido considerado como portador da escala das virtudes e dos valores: quanto maior é a consideração de um valor em questão, mais próximo do cume se situará, ou ao contrário.

Essa interpretação se harmoniza com o fato de o vilão pisotear e matar propositalmente Raymond – um vaga-lume que é o personagem de menor altura dentre os demais na animação (Figura 18i). Ao final, o Dr. Facilier não consegue cumprir com sua parte no acordo que propôs às máscaras, e os espíritos cobram-lhe a dívida. Perseguido pelos corredores de um cemitério, o vilão acaba sendo engolido por uma máscara gigante, enquanto bonecos de *vodu* tocam tambores. Por fim, seu rosto aparece uma última vez, esculpido em uma lápide indicando a sua morte (Figura 18j).

Nos *frames* abaixo, mostramos os vínculos e negociações que o vilão estabelece com esses coadjuvantes masculinos. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, referem-se a cenas de: a) e b) Dr. Facilier sendo agressivo com Lawrence; c) e d) as cartas que revelam a submissão de Lawrence às mulheres; e) e f) ambos se posicionando em frente ao espelho; g) e h) Dr. Facilier estabelecendo acordos com as máscaras; i) Raymond sendo pisoteado pelo vilão; e j) o rosto de Facilier esculpido em uma lápide (Figura 18).

Figura 18 - *A Princesa e o Sapo*: Vilão e coadjuvantes masculinos



Fonte: *A Princesa e o Sapo* (2009). Frames do 18'39", 19'21", 20'53", 20'5", 32'34", 32'38", 48'10", 81'30", 77'44" e 81'51" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

## ***A Princesa e o Sapo: Herói e coadjuvantes masculinos***

Na animação *A Princesa e o Sapo* (2009), Naveen se relaciona com três personagens coadjuvantes masculinos: Lawrence, seu criado, e Louis e Raymond, um jacaré e um vagalume que o herói conhece quando está transformado em sapo. Esses três vínculos carregam em comum um borramento entre as fronteiras de amizade e rivalidade e evidenciam a dificuldade que os sujeitos participantes têm em compartilhar seus sentimentos em um grupo masculino.

A primeira cena que nos apresenta o Príncipe Naveen fornece indícios da relação de companheirismo e ao mesmo tempo de conflito que divide com Lawrence. Não só a aparência desses dois personagens masculinos - que representam o belo e o feio - mas também seus predicativos marcam que eles têm leituras distintas sobre o vínculo que os une. Apesar de próximos, as interações entre o herói e seu criado não configuram uma amizade, mas sim uma relação opressiva em que o primeiro utiliza do segundo para se divertir.

Quando chegam a Nova Orleans, por exemplo, Lawrence, ofegante e carregando muitas malas procura o herói para lembrá-lo de suas responsabilidades. O criado é representado desengonçado, tenso e infeliz. O Príncipe, por sua vez, animado com o *jazz* e com a festa local, não demonstra preocupações por aquilo que seu criado adverte; ao contrário, anuncia que pagará bebida para todos/as e começa a flertar com algumas mulheres. Interrompendo a alegria do herói, o criado recorda que ele fora deserdado e que para conseguir dinheiro precisa ou trabalhar ou se casar com uma moça rica. A isso, o herói assume uma expressão de nojo demonstrando-nos que, para ele, trabalhar não é uma opção válida.

Lawrence fala sobre compromissos, problemas e preocupações e, enquanto isso, o herói marca a subordinação que confere à masculinidade do coadjuvante. Ele confessa ter fugido de Lawrence, ridiculariza seu peso duas vezes, vibra os lábios emitindo um som de desaprovação e lhe lança contra os músicos - o que faz com que o coadjuvante fique preso à uma tuba (Figuras 19a e 19b). Quando Lawrence reclama que nunca foi tão humilhado, o herói, ao invés de ajudá-lo, ri e se diverte às suas custas. Sem pedir desculpas ao criado, o Príncipe Naveen caminha pelas ruas da cidade, enquanto o coadjuvante fica para trás, seguindo-o, gritando por ele e carregando suas malas, desengonçadamente. Essa sucessão de cenas marcadas por relações de poder, pode ser tomada como exemplo de que, como propõe Castañeda (2006, p. 83),

Quando dois ou mais homens conversam, sobretudo se não se conhecem, estabelecem ao mesmo tempo, gradual e muitas vezes inconscientemente, qual será a relação de poder entre eles. Cada um observa se o outro está de acordo com o que diz, ou se o contradiz constantemente; se lhe pede opinião, ou quer impor à própria; se cede, ou tenta ter razão a qualquer custo. Em poucos minutos, torna-se claro quem está em posição superior ou inferior.

Ao mesmo tempo que as ações de Naveen expressam traços da personalidade despreocupada e irresponsável que detém, apresentam-nos também características do vínculo hierárquico que estabelece com seu criado. Nesse caso, a relação que Naveen desenvolve com Lawrence, mesmo contendo certa afetividade, posiciona o coadjuvante como inferior, já que o herói se volta para ele de forma desrespeitosa, ignora seus conselhos e o humilha publicamente pelas diferenças que seu corpo e sua personalidade representam. Interpretamos que essa relação é exemplo de que, como supõe Kimmel (1998, p.113), para demonstrar que sua masculinidade é bem-sucedida, muitos homens recorrem à "[...] desvalorização de outras formas de masculinidade, posicionando o hegemônico por oposição ao subalterno, na criação do outro" (KIMMEL, 1998, p.113). Na animação em questão, Naveen reconhece a masculinidade de Lawrence como subordinada para que possa outorgar condições de hegemonia à sua própria masculinidade (CONNELL, 1995; 1997; 2003).

Por parte de Lawrence, percebemos que a relação entre os dois parece ser ainda menos afetiva. Quando o Dr. Facilier lê as cartas de baralho retiradas pelo coadjuvante, descobrimos que o maior desejo do criado é vingar-se do Príncipe pela maneira desrespeitosa como ele o trata, invertendo assim a relação de poder que permeia o vínculo entre os dois (Figura 19c). No momento em que a carta de baralho que representa o futuro de Lawrence é desvirada, deparamo-nos com uma ilustração em que ele assume o papel protagonista de príncipe e Naveen, por sua vez, carrega objetos ao fundo, vestido de bobo da corte (Figura 19d). A felicidade com que Lawrence recebe essa carta e o anúncio que ela faz expressa o desejo que tem de vingar-se daquele que o humilha.

Quando Lawrence assume a aparência de Naveen - e esse, por sua vez, transforma-se em um sapo - o criado até demonstra apreensão pela segurança do herói, mas, seus pensamentos e preocupações são rapidamente distraídos pelo conforto que sua nova fisionomia lhe proporciona. Com isso, supomos que o criado sente vergonha de sua aparência e que inveja a beleza, o corpo e a desenvoltura que o herói detém, tanto que, em público, quando seu corpo volta a assumir o aspecto real, Lawrence rapidamente busca se esconder, como na cena em que interage com uma personagem feminina em um jardim (Figuras 19e e 19f).

Com a aparência que o feitiço lhe proporcionou, Lawrence aproveita de seu porte físico para retribuir as agressões que o herói lhe lançara anteriormente, e o aprisiona em uma caixa, pisa em sua língua e usa de seu sangue para que o efeito da magia perdure (Figuras 19g e 19h). Na cena em que Naveen, transformado em sapo, pergunta para Lawrence do porquê de ele estar fazendo isso, o coadjuvante, ao mesmo tempo que o esmaga entre as mãos, responde que é por "vingança por todos esses anos de humilhação". Esse diálogo reflete pelo menos duas características do vínculo entre o herói e o coadjuvante. Primeiro, que Naveen desconhecia a insatisfação e a humilhação que suas brincadeiras hostis geravam ao seu criado. E segundo, que mesmo inserido em uma suposta relação de amizade, Lawrence não se sentia autorizado para reclamar por respeito e muito menos confortável para compartilhar seus sentimentos de inferioridade com o herói. A dificuldade dos personagens em expressar e perceber os sentimentos um do outro guarda relação com o fato de que, em linhas gerais,

O homem aprende, desde os primeiros momentos de sua vida, a estruturar seu comportamento de tal forma que não demonstre qualquer sinal de sensibilidade, afetividade, ou qualquer comportamento identificado como sendo do campo emotivo feminino, inclusive com os filhos, pois pode ser rotulado de fraco ou gay (BENTO, 1999, p. 38).

A não expressão de sentimentos corresponde, por vezes, às tentativas de aparentar segurança e confiança - qualidades as quais meninos e homens recorrem para tentar se distanciar do que é socialmente relacionado à feminilidade. Connell (1995, p. 190) avalia que a "[...] maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, freqüentemente, a repressão de seus sentimentos". A autora ainda explica que pela dificuldade em expressar-se, essa concepção de masculinidade é pouco favorável ao estabelecimento de amizades duradouras e íntimas, mesmo com outros homens - como vemos acontecer na relação entre o herói e o coadjuvante.

Louis e Raymond - personagens coadjuvantes animais e que possuem identidades masculinas - diferenciam-se de Naveen e Lawrence no que diz respeito à expressão de seus sentimentos e na exposição de suas feminilidades. Louis é um jacaré cuja cabeça, mãos e pés pequenos contrastam com seu corpo grande e gordo. Apesar de seu porte forte e da agressividade pela qual esse animal é conhecido, Louis é amigável, ingênuo, frágil e amante de *jazz* (Figura 19i). Raymond, por sua vez, é um vaga-lume romântico que se apaixonou por uma estrela, acreditando que ela fosse uma vaga-lume fêmea. Em sua aparência, Raymond também é apresentado de maneira caricata, com alguns dentes na boca, buracos em suas asas e cabelo e barba compostos por poucos fios vermelhos (Figura 19j).

Esses dois personagens coadjuvantes são inseridos na história após Naveen ser transformado em sapo e fugir para um pântano. Louis e Raymond assumem papéis tradicionalmente evitados por outros sujeitos masculinos e, por isso, podem ser considerados subordinados (CONNELL, 1995; 1997; 2003) ou flexíveis (SANTOS E POSTINGUEL, 2016) no que diz respeito às políticas de masculinidades. Interpretamos dessa forma pois, tanto Louis quanto Raymond mostram-se sensíveis, choram, assumem seus medos, reclamam de dor, demonstram afeto para com outros personagens masculinos, solicitam ajuda um do outro e exibem seus traseiros sem pudor. Dentre essas façanhas, chamamos atenção para "exibir o traseiro" já que essa é uma ação evitada entre os homens e que em alguns casos inclusive é cometida como castigo ou agressão. Concordamos com Cortés (2004, p. 152, *tradução nossa*) que, tradicionalmente "[...] a bunda de um macho é inviolável, a fronteira que ninguém pode transpassar e que lhe salva de se converter em um afeminado, em um maricas ou, o que parece ser pior, em uma mulher defeituosa".

Nesse caso, o desprendimento de Louis e de Raymond pode ser considerado transgressor. Todavia, é preciso sublinhar que nessa animação a transgressão que os personagens simbolizam e a abordagem caricata empregada em suas vozes e corpos localizam Louis e Raymond em um núcleo cômico do qual o Príncipe Naveen precisa se diferenciar para prestar manutenção à hegemonia de sua masculinidade. Apesar de sentir afeto por seus companheiros, Naveen zomba deles e os engana - repetindo de certa maneira o tratamento agressivo que tinha com Lawrence. Por exemplo, quando está no pântano, transformado em sapo, Naveen solicita a companhia e proteção de Louis durante um trajeto específico. Quando o jacaré se recusa, explicando-lhe os riscos que o pântano poderia oferecer, em vez de acatar a sua resposta, o Príncipe o engana e o manipula de modo que ao final, é o próprio Louis quem implora para acompanhá-lo. O vínculo que Naveen desenvolve com Raymond, o vaga-lume, também é suspeito. Na primeira cena em que se encontram, na qual Raymond ajuda Naveen a se desenrolar, o herói não o agradece - ao contrário, aponta as diferenças desse coadjuvante de modo presunçoso, afirmando que ele fala de um jeito engraçado.

Nesse sentido, seja em sua forma humana ou seja em sua forma de sapo, podemos destacar que os vínculos que o Príncipe Naveen estabelece com outros sujeitos masculinos, apesar de afetivos, são atravessados por provocações e privilegiam a sua masculinidade como referência. Nessa interpretação, o herói pode ser exemplo da sistematização feita por Guasch (2006, p. 45, *tradução nossa*) que propõe que "[...] a masculinidade se baseia em um exercício de poder, de maneira que a masculinidade de 'A' sempre se constrói sobre (quer dizer,

dominando) a masculinidade de 'B'. Dessa forma, quando os demais personagens masculinos apresentam fisionomias, linguagens e pesos diferentes daqueles idealizados pelo herói, sua reação é a de localizá-los em posições inferiores às suas para que, assim, permaneça sendo a referência.

Os *frames* que seguem, da esquerda para a direita e de cima para baixo, mostram: a) e b) Naveen se divertindo e zombando de Lawrence; c) os dois selecionando cartas que representam seu passado, presente e futuro; d) a carta que revela que o futuro e o desejo de Lawrence é se vingar de Naveen; e) e f) Lawrence, sob o efeito do feitiço que lhe atribui a aparência do Príncipe, escondendo seu corpo real; g) e h) Lawrence agredindo Naveen transformado em sapo; i) Naveen enganando Louis; e j) Naveen aconselhando Raymond (Figura 19).

Figura 19 - *A Princesa e o Sapo*: Herói e coadjuvantes masculinos



Fonte: *A Princesa e o Sapo* (2009). Frames do 16'41", 17'38", 19'49", 21'07", 42'10", 42',19", 76'21", 76'33", 37'46" e 46'06" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

## ***A Princesa e o Sapo: Vilão e herói***

Nas interações que estabelecem entre si, tanto o Príncipe Naveen quanto o Dr. Facilier agem de maneira cordial na presença do outro. Esses mesmos personagens que menosprezam Lawrence pela abjeção que sua aparência caricata e seu corpo desengonçado representam, quando dividem o espaço físico, trocam frases e tratamentos respeitosos, sugerindo que compartilham de uma mesma modalidade de masculinidade.

Ao longo da animação, Facilier elogia Naveen, enaltecendo sua boa aparência e nobreza. O Príncipe, por sua vez, devolve os elogios engrandecendo as habilidades mágicas do vilão. Os personagens trocam sorrisos e olhares de aprovação e se abraçam com cumplicidade, revelando a admiração que sentem um pelo outro (Figuras 20a e 20b). Como se selassem um acordo que assegura a legitimidade de suas masculinidades, tanto o herói quanto o vilão agridem Lawrence, posicionando-o como sujeito de uma masculinidade danificada ou, pelo menos, insuficiente. Nesse ponto, podemos interpretar que eles compartilham de uma masculinidade cúmplice (CONNELL, 1995; 1997; 2003).

Na cena em que o Dr. Facilier se apresenta ao Príncipe Naveen oferecendo-lhe seus serviços de feitiçaria, por exemplo, o vilão despreza a presença do criado, ao mesmo tempo que reverencia o herói ao qual ele presta cumplicidade. Quando Naveen e Lawrence estão caídos, o vilão se dirige a Naveen com elegância e cordialidade e a sombra dele cobre Lawrence no chão como sinal de sua indiferença. Em gestos de reverência, oferece seu bastão para ajudar o Príncipe a se levantar, tira sua cartola para cumprimentá-lo e entrega-lhe seu cartão de visitas. Conforme Naveen lê o cartão e se impressiona com as habilidades que o vilão possui, Facilier o abraça, amistosamente, direcionando-o para outros espaços e Lawrence, abandonado, fica à margem e corre atrás dos dois sujeitos cujos gestos agressivos estigmatizam sua masculinidade (Figuras 20c e 20d).

Quando Facilier se prepara para ler as cartas do baralho, puxa a cadeira para o Príncipe sentar, e o criado, por sua vez, é chutado com hostilidade. Ao passo que o vilão canta a música *Amigos do outro lado*, seus olhares e sorrisos assimétricos são especialmente importantes para hierarquizar as masculinidades, já que conferem reverência e atenção ao herói e, quando voltados para o criado, assumem expressão de deboche.

Também é importante destacar que as palavras e gestos agressivos que o vilão lança para Lawrence são prontamente aprovados pelo Príncipe que sorri e gargalha como sinal de consentimento. Juntos, o Dr. Facilier e Naveen, são cúmplices na (re)produção de atos que localizam Lawrence em uma masculinidade inferior às deles. Com isso, esforçam-se para

deixar evidente que eles são diferentes de Lawrence e que não compartilham da mesma masculinidade que ele.

Quando as cartas referentes ao passado, presente e futuro de Naveen são mostradas, sabemos que, apesar de o príncipe vir de duas linhas reais, não pode usar o dinheiro de sua família como punição pelo seu comportamento irresponsável. Como solução, cantando, Facilier propõe que o herói "tem que arranjar uma garota que o pai tenha caixa" e mostra-lhe uma carta cuja ilustração reforça sua proposta (Figura 20e). Nessas cenas, interpretamos que a cumplicidade entre o vilão e o herói extrapola as sucessivas agressões à Lawrence, e que envolve um projeto de enriquecimento de ambos, como fica evidente no acordo que eles estabelecem apertando as mãos (Figura 20f). Sendo ricos e bem-sucedidos ambos poderiam ter melhores condições para ascender à masculinidade hegemônica já que ela, como explica Kimmel (1997, p.51) também "[...] se mede pelo poder, pelo êxito, pela riqueza e pela posição social" (KIMMEL, 1997, p.51).

No que diz respeito à caracterização de seus corpos, ambos são negros, altos e magros, mas são desenhados com linhas e formas diferentes que sugerem o protagonismo e antagonismo que desempenham na história. Enquanto o rosto de Naveen é ponderado em expressões, o rosto fino e caricato de Facilier é exagerado em ornamentos e linhas pontiagudas que configuram uma aparência excêntrica (Figuras 20g e 20h).

As roupas que o vilão utiliza também são diferentes das utilizadas pelo herói, sobretudo, por misturarem cores, adereços e características que socialmente têm sido atribuídos ao feminino. Perry (2018) explica que nos últimos séculos em sociedades globalizadas e ocidentais, as roupas femininas e masculinas têm operado como indicativo de beleza e praticidade, respectivamente. O autor explica que enquanto as roupas femininas costumam ser ricas em detalhes decorativos, acessórios e texturas e podem assumir estruturas incômodas, as masculinas, por sua vez, são desenhadas tendo em vista sua praticidade, conforto e funcionalidade. A partir disso, a caracterização básica e comedida de Naveen pode ser associada ao masculino e as roupas e cores do vilão, ao feminino. Essa interpretação se harmoniza com os pensamentos de Cortés (2004, p. 28, *tradução nossa*) de que,

A roupa é, talvez, o maior ou o mais importante símbolo de gênero que permite a outras pessoas identificar imediatamente o papel de gênero individual. Junto a isso, e dentro desta área de expressão simbólica, se incluem outros aspectos como as joias, as tatuagens, os adornos e maquiagem ou as atitudes e comportamentos (CORTÉS, 2004, p. 28, *tradução nossa*).

Se tomarmos as roupas e os acessórios como símbolos de gênero como propõem Cortés (2004) e Perry (2018), verificaremos que a cor roxa, a pena, o colar, a cintura marcada

e sobretudo o colete justo e curto que deixa a barriga à mostra são indícios que indicam os aspectos femininos do vilão. Além disso, diferente de Naveen que utiliza roupas em tonalidades claras, na caracterização do vilão, recorreram-se a cores sombrias e escuras para acentuar seu antagonismo, recurso que, conforme Rael (2008, p. 162), já fora identificado em outros filmes da Disney.

Nos desenhos animados da Disney, o recurso simbólico das cores é utilizado frequentemente. Ele serve para distinguir os personagens que são apresentados como heroínas/heróis dos personagens que são vilãs/vilões. As cores claras são usadas para representar os "bons" e as cores escuras para os que personificam os "vilões".

Ainda que o Dr. Facilier detenha medidas exageradas e desproporcionais em relação à realidade, e que o Príncipe, sob efeito do feitiço, assumia a aparência repulsiva de sapo, observamos que em nenhum momento o herói ou vilão zombam de seus corpos, selando um acordo velado e recíproco. Eles não se enfrentam fisicamente e não trocam insultos entre si, embora permaneçam fiéis no que diz respeito à hostilidade com Lawrence.

Mesmo depois de ter sido transformado em sapo pelo vilão, Naveen confessa que ele é um homem de muito carisma. Facilier também permanece cordial ao herói, como quando consegue capturá-lo e o recebe, novamente, retirando à cartola. Ainda que o gesto tenha sido executado para prender o Príncipe em seu chapéu, acaba por relevar que o cortejo e respeito que o vilão detém por ele permanecem apesar de seu aspecto de sapo (Figura 20i). Mesmo após o vilão ter-lhe prendido, transformando-lhe em um sapo e utilizado de seu sangue para a manutenção de feitiços, nas cenas finais, quando o Príncipe se encontra com o Dr. Facilier e com Lawrence, é com o coadjuvante que o herói tira satisfação e contra quem luta (Figura 20j).

Quando o antagonista e o protagonista dessa história (apesar de rivais) chamam atenção para irregularidades e diferenças desse outro sujeito masculino, exercem uma ação dupla, pois ao mesmo tempo que estigmatizam certas masculinidades, fortalecem as suas num pacto de cumplicidade. Nessa relação recíproca, em que um não debocha da masculinidade do outro - pelo contrário, elogiam-nas - o herói e o vilão se localizam como referências autorizadas a censurar e ajustar outros personagens homens.

Os últimos *frames* de *A Princesa e o Sapo* (2009), da esquerda para a direita e de cima para baixo, ilustram: a) e b) o Príncipe Naveen e o Dr. Facilier trocando elogios; c) e d) ambos se afastando de Lawrence; e) a carta que representa o presente do herói; e f) o vilão e herói tratando um acordo; g) e h) as diferenças entre a caracterização do vilão e do herói; i)

Facilier recebendo Naveen com um gesto de reverência; e j) Naveen lutando contra Lawrence (Figura 20).

Figura 20 - *A Princesa e o Sapo*: Vilão e herói



Fonte: *A Princesa e o Sapo* (2009). Frames do 18'01", 18'05", 18'10", 18'56", 20'19", 21'10", 20'07", 22'05", 72'50" e 76'40" da animação, respectivamente. Montagem e elaboração nossas, 2018.

#### 4.6 Compartilhando: proporcionando e socializando vivências

Após ter estabelecido diálogos entre os Estudos das Masculinidades e as animações *A Bela e a Fera* (1991), *Aladdin* (1992), *Pocahontas* (1995), *Mulan* (1998) e *A Princesa e o Sapo* (2009), identificamos padrões nos comportamentos e caracterizações dos heróis e vilões. Por exemplo, todos os heróis e vilões analisados envolvem-se em lutas e fazem uso de armas ou de magia para agredir outros personagens. Outra repetição localizada é que, salvo Jafar e Shan Yu, todos os outros protagonistas e antagonistas censuram comportamentos de coadjuvantes por considerá-los "menos masculinos".

Ademais, Ping parece ser o único herói que não manifesta desejos heterossexuais, enquanto Gaston é o único vilão que o demonstra, o que pode ser interpretado como uma associação entre heroísmo e heterossexualidade e maldade e homossexualidade. Constatamos também que todos os heróis têm rostos e corpos com traços suavizados que remetem ao padrão de beleza ocidental, ao passo que todos os vilões possuem traços exagerados que remetem ao estranho e ao abjeto. Fera é o único protagonista representado com acessórios femininos (em uma cena cômica, quando está sendo penteado e escovado); e entre os vilões, apenas Gaston e Shan Yo são caracterizados exclusivamente com peças de roupa tradicionalmente masculinas, os demais usam laços, penas, roupas curtas e justas, joias, maquiagens, capas longas e ombreiras que podem ser tomados como indícios de feminilidade.

Tendo identificado diferenças entre heróis e vilões, verificamos também alguns pontos em comum entre eles. Por exemplo, com exceção de Ping, nenhum outro protagonista ou antagonista demonstra desejos homossexuais - ao contrário, muitos deles até mesmo reprimem trocas de afetos entre sujeitos masculinos. Constatamos também que nenhum herói ou vilão é representado chorando (essa ação é desempenhada apenas pelos personagens coadjuvantes e em cenas cômicas) e que, com exceção de Naveen<sup>120</sup>, tanto os heróis como os vilões não são representados realizando atividades domésticas e tampouco são mostrados com seus e suas familiares. Na Tabela 4, oferecemos uma síntese dessa análise.

---

<sup>120</sup> Interessante observar que ainda que a masculinidade de Naveen possa ser considerada transgressora em relação às dos demais heróis e vilões, a realização de atividades domésticas e o convívio com familiares ocupam espaços restritos e secundários na história, já que é a protagonista Tiana quem o ensina a cortar cogumelos em e que o pai, mãe e irmão do herói aparecem em seu casamento, nos minutos finais da animação.

Ações e Características	Filmes e personagens									
	<i>A Bela e a Fera</i> (1991)		<i>Aladdin</i> (1992)		<i>Pocahontas</i> (1995)		<i>Mulan</i> (1998)		<i>A Princesa e o Sapo</i> (2009)	
	Herói	Vilão	Herói	Vilão	Herói	Vilão	Herói	Vilão	Herói	Vilão
Relacionam-se prioritariamente com sujeitos masculinos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Envolvem-se em lutas com outros sujeitos masculinos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fazem uso de armas/magia para agredir outros sujeitos masculinos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Censuram comportamentos considerados "menos" masculinos	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X
Manifestam desejos heterossexuais	X	X	X	-	X	-	-	-	X	-
Têm traços suavizados que remetem ao padrão de beleza ocidental	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-
Têm traços exagerados que reforçam abjeção	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
Usam roupas/joias/acessórios associados ao femininos	X	-	-	X	-	X	-	-	-	X
Manifestam desejos homossexuais	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
Realizam atividades domésticas	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-
São representados junto à família	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-
São representados chorando	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 4 - Padrões nos comportamentos de heróis e vilões

Fonte: Elaboração nossa (2018)

As ações e os comportamentos desempenhados por vilões e heróis, juntos, remetem-nos às aprovações e punições conferidas aos sujeitos masculinos quando, respectivamente, distanciam-se e aproximam-se do que é socialmente avaliado como feminino. Motivados pelos dados reunidos na Tabela 4, bem como pelas reflexões dos Estudos das Masculinidades, em Compartilhando – última etapa do PROVOQUE – decidimo-nos por transformar a caracterização e os contextos originais dos personagens que anteriormente analisamos e suscitar desequilíbrios às concepções tradicionais de masculinidade.

Para isso, realizamos uma intervenção dividida em três momentos distintos: criação, inserção e registro. No primeiro deles dedicamo-nos a criar dez imagens, sendo que cada uma

delas é protagonizada por um dos heróis ou vilões analisados, sendo, em alguns casos, acrescidas de coadjuvantes. Utilizamos da técnica de desenho para reposicionar essas personagens em contextos diferentes dos originais e para ressignificar as maneiras como produzem e ocupam masculinidades específicas. Somado ao desenho, em cada uma das dez composições, acrescentamos duas frases - uma que indica uma normativa sobre a masculinidade e outra - em forma de pergunta - que convida ao questionamento da primeira.

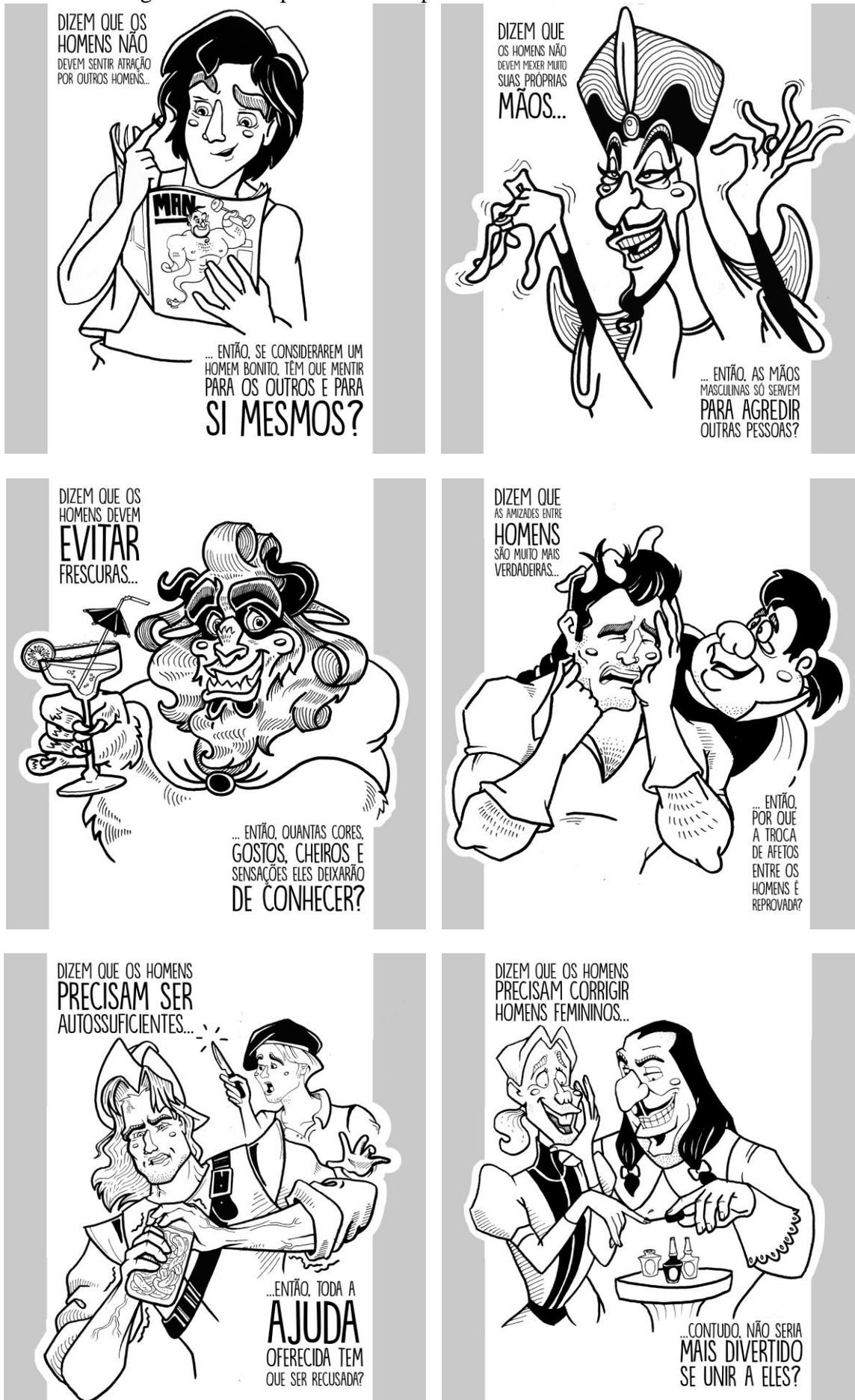
Como evidenciado nas imagens criadas por nós, modificamos as habilidades, gostos e aparência dos heróis, vilões e coadjuvantes da Disney<sup>121</sup>. Aladdin manifesta desejos homossexuais pelo Gênio; Jafar orgulha-se por movimentar suas mãos; Fera segura um *drink* adocicado e arruma seus cabelos; Gaston chora e recebe afago de Lefou; John Smith tem dificuldades para abrir um vidro de pepino na presença de Thomas; Ratcliffe pinta as unhas junto com Wiggins (Figura 21); Ping e Lee Shang demonstra habilidades com ginástica artística; Shan Yu rende-se com uma bandeira branca; Naveen cuida de um bebê; e o Dr. Facilier realiza atividades domésticas (Figura 22).

Após ter feito os desenhos, produzimos cópias dessas imagens de modo que, ao final, compilássemos um total de 150 imagens. Tendo reunido esse montante, conferimos tratamento manual à cada uma delas, recortando-as e colorindo áreas específicas com caneta hidrográfica na cor rosa.

---

<sup>121</sup> Reconhecemos em nossos desenhos referências às produções artísticas da brasileira Carol Rossetti, da sueca Linnéa Johansson e do mexicano José Rodolfo Loaiza Ontiveros.

Figura 21 - Compartilhando: reposicionamento de heróis e vilões



Fonte: Elaboração nossa, 2018.

Figura 22 - Compartilhando: reposicionamento de heróis e vilões



Fonte: Elaboração nossa, 2018.

Quanto à etapa de inserção, como em um convite à reflexão sobre as possíveis transgressões à masculinidade tradicional pensamos em estender essas imagens em espaços frequentados predominantemente por homens. Por isso, inserimo-las, individualmente, em banheiros masculinos - uma vez que o uso desse espaço é anunciado como exclusivamente masculino. Apesar de serem pensados inicialmente como uma resposta tecnológica às preocupações associadas à higiene e às necessidades corporais, os banheiros masculinos são espaços físicos que também operam na construção de relações entre o homem, o seu corpo e outros corpos masculinos, como analisa Edelman (2011)<sup>122</sup>. As inserções<sup>123</sup> assim como os registros fotográficos delas foram feitos por mim, entre janeiro e junho de 2018, em banheiros comerciais e públicos localizados nas cidades de Maringá, São Paulo (Brasil) Lisboa (Portugal), Madri, Huelva, Cádiz, Jerez de la Frontera, Algeciras, Sevilha, Lanzarote, Córdoba, Málaga e Valência (Espanha), com frases em português e castelhano.

Em alguns desses lugares, consideramos que as imagens criadas por nós estabeleceram diálogo com os desenhos, telefones, convites sexuais, mensagens bíblicas e outros significados anonimamente inscritos sobre as portas e paredes dos banheiros masculinos. Os registros fotográficos (Figuras 23 e 24) auxiliaram tanto na documentação das inserções nos banheiros masculinos, quanto no detalhamento do processo criativo que envolveu nossa intervenção em Compartilhando.

---

<sup>122</sup> O autor analisa que a arquitetura dos banheiros masculinos significa as ações quando, por exemplo, divide o espaço físico em dois espaços diferenciados - um público e outro privado. As cabines (privadas), protegidas por paredes e portas e os mictórios (públicos) mapeiam o corpo masculino e sugerem o que zonas podem ser mostradas e quais devem ser escondidas.

<sup>123</sup> Consideramos oportuno explicar que para as inserções utilizamos de materiais fita adesiva por possibilitar que as imagens fossem retiradas, reposicionadas ou até mesmo preservadas nos locais - conforme as iniciativas dos sujeitos que as percebiam. Todavia, não houve de nossa parte a preocupação de acompanhar e muito menos de conduzir as reações frente às imagens estrategicamente posicionadas.

Figura 23 - Compartilhando: reposicionamento de heróis e vilões - Brasil



Fonte: Elaboração nossa, 2018.

Figura 24 - Compartilhando: reposicionamento de heróis e vilões - Espanha e Portugal



Fonte: Elaboração nossa, 2018.

*A Bela e a Fera* (1991), *Aladdin* (1992), *Pocahontas* (1995), *Mulan* (1998), e *A Princesa e o Sapo* (2009) foram as cinco animações da Disney que receberam tratamento analítico por apresentarem heróis e vilões homens. Com isso, Fera e Gaston, Aladdin e Jafar, John Smith e Governador Ratcliffe, Ping e Shan Yu, Naveen e Dr. Facilier foram os heróis e vilões analisados a partir das etapas que configuram o PROVOQUE. Também foram analisados 28 outros personagens coadjuvantes, também homens, que oferecem representações acerca das masculinidades valorizadas e desvalorizadas pelas Pedagogias Disney.

Perceber a construção desses personagens para além das dimensões e camadas de entretenimento que lhes são conferidas não é um exercício óbvio, e muito menos é espontânea a identificação das pedagogias culturais que eles promovem acerca da masculinidade e de outras identidades que aqui não foram contempladas. Em parte, os modos como as imagens são percebidas são ensinados, ajustados e aprendidos durante a educação escolar, conforme orientações, exercícios e proibições estabelecidas. Para proporcionar aos/às estudantes conhecimentos e habilidades necessários para a realização daquilo que nomeamos como investigações visuais críticas e inventivas, convidando-os/as a assumir posições de "atores/atrizes" engajados/as, é preciso reavaliar não só as práticas vigentes no ensino de Arte na Educação Básica, mas também, aquelas que permeiam a formação docente.

Tendo descrito os exercícios de investigação visual crítica e inventiva a partir dos quais problematizamos as masculinidades de personagens heróis, vilões e coadjuvantes, e a partir dos quais experimentamos o PROVOQUE, a seguir, apresentamos algumas das considerações evidenciadas ao longo dessa pesquisa.



# 5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

O QUE NÃO TEM MEDIDA; NÃO TEM REMÉDIO; NÃO TEM RECEITA

"O que será que me dá  
 Que me bole por dentro, será que me dá  
 Que brota à flor da pele, será que me dá  
 E que me sobe às faces e me faz corar  
 E que me salta aos olhos a me atraíçoar  
 E que me aperta o peito e me faz confessar  
 O que não tem mais jeito de dissimular  
 E que nem é direito ninguém recusar  
 E que me faz mendigo, me faz suplicar  
 O que não tem medida, nem nunca terá  
 O que não tem remédio, nem nunca terá  
 O que não tem receita"

(O Que Será (À Flor da Pele), composição de Chico Buarque)

As palavras e melodia que estruturam a música *O que Será (À Flor da Pele)* me remetem a algo que não cessa, que nunca é solucionado e que, quiçá, também não possa ser controlado. Poderoso, esse algo que "queima por dentro" parece não ter medida, nem remédio

e tampouco receita - como descrevem os versos escritos em 1976. Diferente dessa música, em que Chico Buarque canta "*O que será que me dá*" em tom de pergunta - como se estivesse em busca desse algo capaz de provocar inquietudes - os pensamentos materializados nessa tese parecem, desde as primeiras páginas, ter encontrado o assunto que, de fato, me<sup>124</sup> "*bole por dentro*".

Por muitos anos me percebi desconfortável e inapto para falar sobre masculinidades. Algo "*que me sobe às faces e me faz corar*", denunciava-me aos/às outros/as e a mim mesmo não pela falta de entendimento ou por vontade de opinar sobre o assunto, mas por uma série de memórias, de situações e palavras que na infância, adolescência e também na vida adulta sublinharam-me como detentor de uma masculinidade indigna ou, ao menos, insuficiente. Faltavam-me coisas; sobravam-me coisas... Esse algo a mais e esse algo a menos contribuíram para que eu fosse apontado de forma depreciativa em relação aos demais meninos com quem convivi durante a infância e adolescência em uma escola particular de princípios católicos. Como Nunes e Martins (2016, p.31), confesso que o rigor e a prematuridade das (de)marcações de gênero provocaram, por muito tempo a "[...] sensação de que 'há algo errado comigo'".

Logo, elaborar essa tese e investigar as expressões de masculinidades (des)valorizadas nos personagens homens da Disney, exigiu de mim, mais do que conhecimento, disciplina e dedicação, mas também coragem. E uma vez alcançada essa coragem (não sem ajuda, é claro), eu já não era o mesmo eu e, com isso, tornou-se impossível para mim permanecer indiferente às minhas descobertas. Nesses anos de pesquisa, esse algo "*que me perturba o sono*" perturbou também minhas prioridades docentes, de modo que estudos de gênero, infâncias, visualidades e educação escolar tornaram-se assuntos recorrentes em minhas aulas, nas ações de estágio que conduzi, nos estudos e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que orientei e nas conversas informais que estabeleci com os/as discentes.

Problematizar a ação docente no que diz respeito às questões de gênero também me remeteu a episódios pontuais de meus primeiros anos como professor de Arte na Educação Básica da rede pública, quando, ainda sem embasamento teórico, fui confrontado com assuntos que me deixavam desconfortáveis. Lembrei-me de 2010, quando fui orientado a acompanhar uma turma de 8ª série de uma escola pública em uma palestra sobre sexualidade e me surpreendi ao ouvir um padre e um professor depreciando a homossexualidade. Na ocasião, um dos professores elegeu um aluno "popular" e segurou a sua mão na frente dos

---

<sup>124</sup> Nas considerações finais dessa tese opto por recorrer a verbos e pronomes na primeira pessoa do singular para marcar aspectos particulares e subjetivos desse estudo.

demais, para demonstrar quão ridícula seria a união entre dois homens. Ao final da palestra, orientei minha turma para que retornasse à classe e, sem ter me planejado para isso, manifestei contrariedade a opinião do padre e do referido professor.

Também me perturba a lembrança das duas ou três vezes em que estudantes do Ensino Fundamental e Médio interromperam minha aula para perguntar-me se eu era *gay*. Desconfortável e pensando mais nos riscos do que nas oportunidades que aquela minha resposta proporcionaria a mim e à turma, menti sobre minha sexualidade. Hoje, por uma questão de posicionamento, a resposta é antecipada, e por isso, inviabiliza essa mesma pergunta. Cobro-me também por, nesses primeiros anos de atividade docente, ter proposto jogos com equipes divididas entre meninos e meninas e por não me recordar de uma aula ao menos em que apresentei às turmas da Educação Básica uma artista mulher. Mais recentemente, em 2016, como professor e orientador do Estágio Supervisionado de acadêmicos/as de Artes Visuais, ouvi a solicitação da pedagoga de um Centro de Educação Infantil para que orientasse não todos os e as estudantes, mas um acadêmico especificamente, para que não abraçasse ou segurasse as crianças no colo. Segundo a pedagoga, o fato de ser homem e o tamanho e força do estagiário seriam empecilhos para que ele demonstrasse afeto pelas crianças, sem ser mal interpretado pelas professoras, pais, mães e demais responsáveis<sup>125</sup>. Pelas condições e limites que configuram o Estágio Supervisionado acatei aos pedidos da pedagoga, porém, na universidade, essa questão fora problematizada com os estagiários/as que se dividiram em suas opiniões sobre o assunto.

Esse conjunto de memórias e de cobranças "*que desacata a gente, que é revelia*" demonstra, por um lado, que os conteúdos escolares são atravessados por questões de gênero, mesmo quando não anunciadas, e por outro, que os e as docentes, de modo geral, apresentam-se desconfortáveis e, sobretudo, despreparados/as para lidar com o assunto cientificamente.

Também não pude deixar de revisitar os episódios e memórias que tanto marcaram minha infância. Algo "*que me aperta o peito e me faz confessar [...] que não tem mais jeito de dissimular*" esteve presente nos almoços de domingo e nas conversas que tive com meus/minhas familiares. Curioso por saber mais sobre mim mesmo, tomei esses encontros

---

<sup>125</sup> As representações que familiares de alunos/as tecem sobre docentes homens atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental foram abordadas por Gonçalves, Dias e Souza (2017). As autoras verificaram que seis participantes conferem expectativas distintas ao professor apenas pelo fato de ele ser homem - como ficar desconfortável se ele trocar um bebê na Educação Infantil ou compreender que ele tem mais firmeza com as turmas; e apenas dois participantes, em suas falas, demonstraram ser indiferentes ao gênero do/a professor/a, argumentando que a qualidade da docência não está diretamente relacionada com o gênero do/a profissional.

como oportunidades de acessar o passado e de transformar as memórias que construí sobre minha masculinidade.

Num domingo, após uma semana intensa de estudos, por exemplo, decidi que encontraria uma foto minha em meio aos álbuns que minha mãe acumula em uma caixa, na parte superior do armário. Não se tratava de uma foto qualquer, é evidente, mas de uma foto específica. A referida foto é um registro de uma festa de carnaval de 1998, quando eu, então com 8 anos, apresentei-me fantasiado de Jacaré - integrante e dançarino da banda *É o Tchan!*. A foto capturou um dado momento de minha apresentação, quando dançava no centro, sozinho, sem camiseta e com acessórios de lantejoulas douradas, equilibrando-me sobre um dos pés. Por mais que eu tenha me divertido dançando, mais tarde, na adolescência, olhar para essa imagem significava identificar muitos dos adjetivos e habilidades ridicularizados e rejeitados pelos outros meninos com quem estudava. Por isso, como estratégia para proteger-me dos olhares dos outros/as e dos meus próprios, preferi esconder essa foto.

Passadas quase duas décadas desse episódio, quando finalmente localizei a imagem referida, pude observar que sua composição visual correspondia exatamente às minhas memórias sobre ela, porém, meu olhar já não era mais o mesmo sobre aquele sujeito que dançava vestido de Jacaré. Senti orgulho das fissuras que aquela criança tão pequena foi capaz de proporcionar no seu círculo familiar mais imediato e na rotina de sua escola quando manifestou interesses e curiosidades pelo que era rotulado como feminino. Hoje, essa fotografia segue emoldurada na parede de minha casa, acima de outras tantas que registram momentos igualmente importantes em minha vida.

Com esses exemplos, intento ilustrar o quanto as transformações pessoais proporcionadas pelo processo de doutoramento também mobilizaram transformações em pessoas próximas, como familiares, amigos/as e alunos/as que se viram mais confortáveis para perguntar e opinar sobre as identidades masculinas até então não contempladas em nossas conversas. Por outro lado, nesse percurso de pesquisa também me deparei com sujeitos que foram indiferentes às minhas preocupações com a construção visual das masculinidades e que inclusive discordaram quanto às normativas que a masculinidade hegemônica configura às mulheres e aos homens.

Ao me dedicar ao objetivo de **investigar as expressões de masculinidades (des)valorizadas nos personagens homens da Disney**, levei em consideração as violências e desprezos cometidos contra sujeitos que não querem e/ou não conseguem corresponder ao ideal de masculinidade da sociedade em que vivem.

**Como as Pedagogias Disney vêm ensinando a ser homem?** As análises realizadas sobre o conjunto de personagens homens da Disney indicam a produção de pedagogias culturais dicotômicas, já que valorizam expressões da masculinidade hegemônica e desautorizam outras identidades de gênero que sujeitos masculinos podem assumir. Concluimos que a caracterização dos heróis (cor)responde a um ideal de homem forte, rápido, corajoso, competitivo, heterossexual e respeitado por outros sujeitos masculinos, pelos quais pouco demonstra afeto. Quando estão em grupos, esses heróis ocupam postos de referência para os demais homens que lhes são submissos e lideram ações em ruas, bares, florestas, castelos, palácios, acampamentos e batalhas de guerra. Eventualmente se mostram frágeis, com medo ou dúvida - e quando o fazem, logo são repreendidos por personagens coadjuvantes, como lembrete do papel restrito e confiante que os heróis precisam ocupar.

A dimensão pedagógica conferida aos vilões sublinha masculinidades desvalorizadas, que devem ser punidas ou, pelo menos, censuradas. Pela abjeção que representam nas histórias, os vilões são associados à antítese da masculinidade hegemônica, seja pelo excesso ou principalmente pela falta das habilidades que socialmente são esperadas dos homens. Os movimentos, vozes e roupas desses antagonistas ora mesclam características masculinas e femininas em um só corpo - como percebe-se em Jafar, Gaston, Governador Ratcliffe e Dr. Facilier - e ora dão vida a um personagem selvagem, destituído de emoções - como no caso de Shan Yu. Além disso, eles expressam não só os sentimentos socialmente censurados entre homens - como a covardia, a dramaticidade, à vaidade e o medo à rejeição - como também aqueles sentimentos desprezados à humanidade como um todo - como a inveja, a violência, a ganância e a maldade. Com isso, as Pedagogias Disney contribuem não só para que as masculinidades não hegemônicas sejam consideradas desviantes à norma, mas também para que sejam associadas à imoralidade e à perversidade.

Concluimos, ainda que, diferente do que foi imaginado inicialmente, os personagens coadjuvantes desempenham relevante participação na produção de pedagogias culturais no que tange à autorização e desautorização de masculinidades. Primeiro, porque avalio que os heróis só conseguem alcançar sucesso e reconhecimento social por meio da depreciação da masculinidade dos personagens coadjuvantes. Nessa interpretação, eles tornam-se uma espécie de **personagens-boias** aos quais os heróis se agarram para manter sua masculinidade hegemônica visível e flutuante, mesmo que para isso, indiscutivelmente, seja necessário rebaixá-los. Segundo porque os personagens coadjuvantes pertencem ao núcleo cômico das animações e, sob a justificativa do risível e zombaria, acabam sendo autorizados a assumir

masculinidades carinhosas, delicadas, medrosas e a fazerem uso de acessórios socialmente femininos.

Consideramos essas conclusões pertinentes à área da Educação e, em particular, à Formação de Professores/as, uma vez que as situações de ensino exercidas pelos artefatos visuais sugerem referências de identificação para meninos e meninas dentro e fora da escola, como indicam as pesquisas sobre pedagogias culturais. Neste sentido, é possível afirmar que exercícios do olhar, a partir dos quais crianças, adolescentes e adultos/as percebem e negociam significados com as imagens da cultura da mídia são também oportunidades de construção e de transformação de conhecimentos, logo também oportunidades de ensino e aprendizagem.

Além disso, consideramos que pensar as concepções de infâncias pós-modernas denominadas em nossa tese como Colecionadores/as de Prazeres e elaborar estratégias para o desenvolvimento de investigações visuais críticas e inventivas em contextos escolares são atividades necessárias e urgentes à formação e à prática docente. A partir dessa perspectiva, a criação do PROVOQUE – o conjunto de procedimentos que orientou nossas investigações sobre os cinco filmes de animação da Disney – pode ser considerado um exercício oferecido aos/às docentes dos diversos níveis de ensino.

Criar, sistematizar e experimentar o PROVOQUE envolveu um processo de busca de referências e adaptações. Os esboços iniciais que desenharam as estruturas e os objetivos das etapas do PROVOQUE foram incessantemente modificados. Os exercícios de interpretação de imagem que conduzi e/ou vivenciei em sala de aula, em orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso e no desenvolvimento de pesquisas paralelas a essa reclamavam por ajustes, junções e por outros encaminhamentos diferentes daqueles que inicialmente imaginei. Especificamente para esta pesquisa, segui com a configuração de cinco etapas - Flertando, Percebendo, Estranhando, Dialogando e Compartilhando - por avaliar que, individualmente, elas oferecem procedimentos analíticos distintos que se completam coletivamente e, talvez o mais importante, possibilitam a adoção de múltiplas ações para a realização e/ou orientação de interpretações visuais críticas e inventivas. Nesse ponto, retomo que o PROVOQUE e suas cinco etapas foram pensados para contextos de pesquisa e que podem ser experimentados, adaptados e modificados por professores/as em propostas de ensino.

Nos contextos escolares, como professoras e professoras têm realizado exercícios de investigação visual crítica e inventiva? Quais estratégias, metodologias e teorias são adotadas? Durante esses exercícios, as imagens da cultura da mídia são problematizadas? Para

além dos aspectos plásticos, gênero, raça, etnia, sexualidade e outros marcadores identitários são contemplados? E quanto à construção visual das masculinidades, como acontece nos conteúdos, livros, espaços e discursos escolares? Ao mesmo tempo que esses questionamentos indicam os limites dessa tese especificamente, apontam para a necessidade de elaboração de outras pesquisas sobre educação, visualidades e masculinidade.

Por fim, parece-me importante destacar que as interpretações visuais críticas e inventivas construídas nesta tese não reclamam pela condenação da Disney e tampouco fazem análises maniqueístas como aquelas propostas por Ferraiuolo (2002), ao contrastar as imagens e pedagogias produzidas pela Disney com dogmas e versículos cristãos. Ao ter avaliado que os filmes e animações da Disney promovem ataques à família cristã com temas considerados "antibíblicos" - como a mitologia grega, a promiscuidade sexual, a homossexualidade e referências a outras religiões, como o espiritismo, o budismo e o satanismo - o autor localiza a empresa numa condição essencialmente prejudicial aos sujeitos que consomem seus produtos.

Ao contrário disso, compreendo que a preocupação e curiosidades acadêmicas que desenvolvi pela marca são consequências do interesse, paixão e gostos fomentados durante a infância e que ainda hoje manifesto. Em suas críticas ao *Mc Donald's*<sup>126</sup>, Kincheloe (2001) anuncia ter consumido cerca de seis mil hambúrgueres da rede de *fast-food* antes mesmo de completar o segundo grau. Almoços de três hambúrgueres foram frequentes por pelo menos seis anos da vida do autor. Também Steinberg (2001, p.327), que pesquisa sobre a boneca *Barbie*<sup>127</sup> e sobre os exemplos que ela proporciona às meninas e meninos contemporâneos/as, confidencia ser estudiosa e consumidora do produto, "[...] não há combinação melhor", segundo ela. A autora afirma ter consumido a boneca desde sua criação e que à medida que se decidiu por tomar a *Barbie* como objeto de pesquisa, a aquisição de bonecas, de roupas e de outros produtos da Mattel tem sido mais recorrente e descontrolada. Relata que, inclusive, em uma de suas aulas, quando pela primeira vez "repetiu" uma roupa, provocou aplausos e alvoroços entre os/as estudantes que já haviam percebido seu interesse por moda e estética.

Assim como Kincheloe (2001) e Steinberg (2001), sinto-me um pesquisador-consumidor, um indivíduo que investiga ao mesmo tempo que é significado e se apaixona por aquilo que pesquisa. Assim, não foi surpreendente que, em meio às análises das cinco animações selecionadas, eu tenha antecipado uma ação ou completado uma frase de determinada/o personagem antes mesmo de ela ter sido dita. Não foi de se admirar que eu

---

<sup>126</sup> Rede estadunidense de *fast-food*, potencializada por Ray Kroc (1902-1984) e que teve destaque a partir da década de 1960 (KINCHELOE, 2001).

<sup>127</sup> Boneca criada por Ruth Handler (1916-2002), inspirada em Lily, personagem sexy de histórias em quadrinhos (STEINBERG, 2001).

tenha apertado o *pause* e que, por vezes, tenha me "desarmado" das anotações para dançar e cantar as músicas que já me são conhecidas desde a infância. Não vou afirmar que eu não ri; que não me diverti; e muito menos vou dizer que não me realizei ao assistir os musicais *O Rei Leão* e *A Pequena Sereia* e ao conhecer a Disneylândia, em Paris. Não vou dizer que me precipitei ao comprar de presente para minha afilhada uma boneca da Úrsula, a bruxa do mar da animação *A pequena Sereia* (1989), e tampouco que me envergonhei por ter decidido ficar com o presente para mim, substituindo-o por uma outra boneca qualquer. Ter me debruçado sobre a Disney (e sobre o que ela provoca em mim) fez com que aumentassem o interesse e as inquietações sobre a maneira como ela busca me constituir enquanto indivíduo masculino, e o quanto escapo dessa constituição.

## ***CORPUS DE ANÁLISE***

**ALADDIN.** Direção: Ron Clements, John Musker. Produção: Walt Disney Pictures. 1992. 1 DVD (90 min.), son., color. Dublado. Port.

**A BELA e a fera.** Direção: Gary Trousdale e Kirk Wise. Produção: Walt Disney Pictures. 1991. 1 DVD (75 min), son., color. Dublado. Port.

**MULAN.** Direção: Tony Bancroft, Barry Cook. Produção: Walt Disney Pictures. 1998. 1 DVD (88 min), son., color. Dublado. Port.

**POCAHONTAS.** Direção: Mike Gabriel, Eric Goldberg. Produção: Walt Disney Pictures. 1995. 1 DVD (81 min), son., color. Dublado. Port.

**PRINCESA e o Sapo, A.** Direção: Ron Clements, John Musker. Produção: Walt Disney Pictures. 2009. 1 DVD (97 min), son., color. Dublado. Port.

## **REFERÊNCIAS**

ACCORSI, Fernanda Amorim. **Práticas e narrativas docentes:** problematizações sobre o jornal como artefato pedagógico. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

\_\_\_\_\_. **Professoras, levem mulheres à sala de aula:** do jornalismo violento à prática pedagógica filógena. Tese (Doutorado) Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

AGUIRRE, Imanoel. Ana Mae Barbosa ou como navegar entre a fidelidade a um ideário e a "incessante busca de mudança". In: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010, p. xi-xxiv.

\_\_\_\_\_. Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual:** Conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 69-111.

\_\_\_\_\_. Experiência estética e transmissão de saberes associados ao grafite juvenil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura das imagens:** Desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p.99-123.

\_\_\_\_\_. Entornos da aprendizagem entre jovens produtores de Cultura Visual: traços e características. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Pedagogias culturais.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2014, p.175-203.

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

ALVES, Carla Juliana Galvão. **História de vida e a constituição do ser e fazer-se docente em Artes Visuais.** Tese (Doutorado) Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ANDRADE, Giane Rodrigues de Souza. **A gorda não me representa!** Educação e Pedagogia Cultural na novela Carrossel. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usando Crianças para vender: infâncias e consumo na publicidade de revistas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p.230-248, jul./dez de 2010a. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1551>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. Crianças não escapam à volúpia do mercado. **A Página da Educação**, Porto, v. 188, p. 78-79, 2010b.

**AQUELA que começou tudo.** Produção: Walt Disney Pictures. 2009. 1 DVD (17 min), son., color. Legendado. Port.

ARAUJO, Gustavo Cunha; OLIVEIRA, Ana Arlinda. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da Arte Contemporânea. **Imagens da Educação**, Maringá, v.3, n.2, p.70-76, 2013. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/20238/pdf>>. Acesso em 19 de jun. de 2016.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual:** uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Edusp, Pioneira, 1989.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte.** São Paulo: Thompson Learning, 2006.

AVERBACH, Márgara. Las Chicas Superpoderosas. Azúcar, flores y muchos colores: ingredientes para una renovada imagen conservadora del "poder" femenino. **Mora**, Buenos Aires, v.13, n.2, p. 0-0, jul./dec. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-001X2007000200002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2007000200002)>. Acesso em 12 de abr. de 2016.

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

BALISCEI, João Paulo. **Os artefatos visuais e suas pedagogias:** reflexões sobre o ensino de arte. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

BALISCEI, João Paulo; ACCORSI, Fernanda Amorim; TERUYA, Teresa Kazuko. Problematizando "Toda forma de amor": a visibilidade de grupos minoritários na publicidade de O Boticário. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.21, n.1, p. 111-121, jan./abr. 2017. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.211.12/5859>>. Acesso em 21 de abr. de 2017.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; HERRAIZ GARCÍA, Fernando. Imagens da Disney (re)produzindo gênero: Revisão da produção acadêmica (2003-2015). **Revista Digital do LAV**, v. 10, n. 3, p. 156-178, set./dez. de 2017. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28210>>. Acesso em 09 de jan. de 2017.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; HERRAIZ GARCÍA, Fernando. Leitura de Imagens e Ensino de Arte: Representações de masculinidades no filme "O Peixe". **Revista Visualidades**, Goiânia, v.16, n.2, p. 37-66, 2018. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/49074/26785>>. Acesso em 19 de dez. de 2018.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; GODINHO, Ana Caroline Marques. Conflitos com o "lápiz cor de pele": A série Polvo, de Adriana Varejão e o Multiculturalismo no Ensino de Arte. **Revista Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v.25, n.1, p. 28-57, jan./abr. 2017. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7551/pdf>>. Acesso em 03 de jan. de 2017.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; JORDÃO, Victor Hugo. O Homem-Malbec e a construção visual da masculinidade. **Revista Textura**, Canoas, v. 18, n.37, p. 69-89, 2016. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2045>>. Acesso em 25 de ago. de 2016.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; STEIN, Vinícius. Estereótipos Raciais nos Filmes Disney: A Princesa Negra que encontrou a felicidade na servidão. **Revista Invisibilidades**, Porto, n. 8, p.57-68, jul./dez. 2015. Disponível em <[https://issuu.com/invisibilidades/docs/revista\\_invisibilidades\\_n8\\_web](https://issuu.com/invisibilidades/docs/revista_invisibilidades_n8_web)> . Acesso em 06 de jun. de 2016.

\_\_\_\_\_. 'Para que poucos usufruam muito, muitos não devem usufruir nada': Movimentos de Voz e Saída no filme 'In time'. **Revista Digital do LAV**, v. 9, n. 2, p. 167-180, mai./ago. de 2016a. Disponível em <<http://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/22296>>. Acesso em 26 de ago. de 2016.

\_\_\_\_\_. "(In)felizes para sempre"? Imagens da Disney e a manutenção da heteronormatividade. **Revista Bagoas: estudos gays, gênero e sexualidades**, Natal, v.10, n.14, p. 163-180, jan./jun. de 2016b. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/11451>>. Acesso em 03 de mar. de 2017.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação na Modernidade Líquida: Reflexões sobre as práticas pedagógicas contemporâneas. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 31, n.38, p. 203-221, 2016c. Disponível em <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5857>>. Acesso em 22 de nov. de 2017.

\_\_\_\_\_. Tiana, a primeira princesa negra da Disney: olhares analíticos construídos junto à cultura visual. **Revista Visualidades**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 137-162, jul./dez. 2017. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/44123/24779>>. Acesso em 21 de dez. de 2017.

BALISCEI, João Paulo; HERRAIZ GARCÍA, Fernando; CALSA, Geiva Carolina. Imágenes y pedagogías de género: (des)construyendo masculinidades. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.19, n.52, p. 187-205, jan./mar. de 2018. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/32123/23735>>. Acesso em 02 de abr. de 2018.

BALISCEI, João Paulo; JORDÃO, Victor Hugo; STEIN, Vinícius. As imagens de O Boticário e a celebração do Dia do Homem: Narrativas de (des)legitimação da masculinidade. **Revias Bagoas: estudos gays, gênero e sexualidades**, Natal, v.10, n.15, p. 249-268, jul./dez. de 2016. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/10789/8365>> Acesso em 22 de mai. de 2017.

BALISCEI, João Paulo; LACERDA, Eva; TERUYA, Teresa Kazuko. "**Eu não sei desenhar**": Questionando dons e outras habilidades supostamente excepcionais presentes no Ensino de Arte. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v.8, n.1, p.1-13, 2018. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/32375/pdf>>. Acesso em 06 de abr. de 2018.

BALISCEI, João Paulo; MAIO, Eliane Rose; CALSA, Geiva Carolina. Um ovo azul e outro rosa: Pedagogia Kinder e a construção visual dos gêneros e das infâncias. **Revista Visualidades**, Goiânia, v.14, n. 1, p.284-315, jan./jun., 2016. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/36655/21584>>. Acesso em 01 de set. de 2016.

BALISCEI, João Paulo; SILVA, Carolina Vendrame da; CALSA, Geiva Carolina. Feminismos, Imagens e Educação: análise visual das representações femininas nas capas dos cadernos universitários da marca Tilibra. **Revista Textura**, Canoas, v.20, n.42, p. 244-278, jan./abr.2018. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3219/2779>>. Acesso em 19 de fev. de 2018.

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius. Como olhamos e somos olhados pelas imagens? Estudos críticos dos artefatos da cultura visual. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.251-275, jan./jun.2015. Disponível em <[http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5790/pdf\\_11](http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5790/pdf_11)>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. É difícil ser homem: A (des)construção visual da Masculinidade Hegemônica no filme Bruno. **Revista Publicatio**, Ponta Grossa, v.24, n.1, p. 63-74, jan./abr. 2016. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/8256>>. Acesso em 15 de ago. de 2016.

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; ALVARES, Daniele Luzia Flach. Conhecendo o Image Watching e a Abordagem Triangular: Reflexões sobre as imagens da Arte no Ensino Fundamental. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 33, n.104, p. 395-416, 2018. Disponível em <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6782>>. Acesso em 22 de fev. de 2018.

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

BALISCEI, João Paulo. STEIN, Vinícius; CHIANG, Chih Wei. Marcas na pele: Reflexões sobre tatuagem, identidade e escolarização pós-moderna. **Revista digital do LAV**, Santa Maria, v.8, n.3, p.28-47, set./dez. 2015. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/19673>>. Acesso em 14 de mar. de 2016.

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; LACERDA, Eva Alves. A organização dos espaços educativos: Reflexões e intervenções sobre imagens estereotipadas. **Revista Educação Gráfica**, Bauru, v.19, n.2, p.109-121, jul./dez. 2015. Disponível em <<http://www.educacaografica.inf.br/artigos/a-organizacao-dos-espacos-educativos-reflexoes-e-intervencoes-sobre-imagens-estereotipadas-organization-of-educational-spaces-reflections-and-interventions-on-stereotyped-images>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

BALISCEI, João Paulo; TERUYA, Teresa Kazuko. Imagens como Pedagogias Culturais: Considerações sobre construtores/as e intérpretes visuais. **Revista Sessões do Imaginário**, Porto Alegre, v. 20, n. 33, p.27-34, jul./dez. 2015a. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/famecos/article/view/19659>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. (Res)significando imagens: Práticas de leituras e releituras no ensino de Arte. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 45-58, jan./jun. 2015b. Disponível em <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/799>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

BALISCEI, João Paulo; TERUYA, Teresa Kazuko; CALSA, Geiva Carolina. Entre o flexível e o rígido: Assimetrias entre o trabalho e a educação escolar na Modernidade Líquida. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n.36, p. 263-278, 2017. Disponível em <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1092/1930>>. Acesso em 22 de nov. de 2017.

BALISCEI, João Paulo; TERUYA, Teresa Kazuko; STEIN, Vinícius. Como "ser homem"? Investigando discursos sobre masculinidades. **Revista digital do LAV**, Santa Maria, v.8, n.4, p.88-104, jan./abr. 2015. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/15098>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. Sobre baús, armários e cabideiros:Trilhando caminhos entre a pré-modernidade, modernidade sólida e modernidade líquida. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v.23, n.1, p.249-266, jan./abr. 2016. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/2585/1676>>. Acesso em 14 de abr. de 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. Formação do(a) professor(a) e o Ensino das Artes Visuais: um livro necessário. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.11-20.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010a.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 9-24.

\_\_\_\_\_. A Cultura Visual antes da Cultura Visual. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/9288>>. Acesso em 11 de fev. de 2017.

BARRETO JANUÁRIO, Soraya. **Masculinidades em (re)construção: gênero, corpo e publicidade**. Covilhã: Editora LabCom, 2016.

BAUMAN, Zygmund. **Tempos Líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007a.

\_\_\_\_\_. Arte, muerte y postmodernidad. In. BAUMAN, Zygmunt, *et al.* (orgs.). **Arte, ¿líquido?** Madrid: Ediciones Sequitur, 2007b, p.11-26.

\_\_\_\_\_. Arte líquido. In. BAUMAN, Zygmunt, *et al.* (orgs.). **Arte, ¿líquido?** Madrid: Ediciones Sequitur, 2007c, p. 35-48.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013b.

BENTO, Berenice Alves de Melo. O acusado: quem é?. In: OLIVEIRA, Dijaci David de; GERALDES, Elen Cristina; LIMA, Ricardo Barbosa de (orgs.). **Primavera já partiu: Retrato dos homicídios femininos no Brasil**. Brasília: MNDH, 1998, p.155-171.

\_\_\_\_\_. A (re)construção da identidade masculina. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 26, p.33-50, out. 1999. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23834>>. Acesso em 06 de jun. de 2016.

BERGAN, Ronald. **Ismos: Para entender o cinema**. São Paulo: Globo, 2010.

BERTÉ, Odailson; TOURINHO, Irene. Entre Madonas virgens e eróticas: corpo, imagem e afetos como investimentos das pedagogias culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2014, p.73-99.

BORGES, Camila Bettim; CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Retratos de uma infância contemporânea: Os bebês nos artefatos visuais. **Revista Textura**, Canoas, v.17, p. 99-111, 2015. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1465/1131>>. Acesso em 10 de mai. de 2016.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil**: ano 2013. Brasília, Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, 2016. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>>. Acesso em 15 de jan. de 2018.

BRYMAN, Alan. **A Disneyzação da sociedade**. Tradução de Maria Sílvia Mourão Nettp. Aparecida: Idéias & Letras, 2007.

BUENO, Michele Escoura. **Girando entre Princesas**: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Sobre outdoors ambulantes, ou de como nos transformamos no que somos. **A Página da Educação**, Porto (Portugal), v.144, p. 9-9, abr. 2005. Disponível em <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=144&doc=10738&mid=2>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas.4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 13-37.

\_\_\_\_\_. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 240-255, 2011. Disponível em <[http://www.gecec.pro.br/downloads/01\\_Diferencas\\_Corisiano\\_Praticas\\_pedag.pdf](http://www.gecec.pro.br/downloads/01_Diferencas_Corisiano_Praticas_pedag.pdf)>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

CASTAÑEDA, Marina. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa Editora, 2006.

CATTANI, Icleia Borsa Cattani. Poiéticas e poéticas da mestiçagem. In: CATTANI, Icleia Borsa (org.). **Mestiçagens na arte contemporânea**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2007. p. 11-17.

CECHIN, Michelle Bregnera Cruz. O que se aprende com as princesas da Disney? **Revista Zero-a-seis**- Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, Florianópolis, v.1, n.29, p.131-147, jan./jul. 2014. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2014n29p131>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

CHARRÉU, Leonardo. Cultura Visual: rupturas com inércias e ignorâncias curriculares. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual**: Conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 113-128.

CHRISTIAN-SMITH, Linda K.; ERDMAN, Jean I. "Mãe, não é de verdade!": crianças construindo a infância através da ficção de terror. In: **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe (orgs.). Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 201-236.

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

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015.

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

\_\_\_\_\_. Políticas da masculinidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.185-206, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **Masculinidades**. Ciudad Universitaria: UNAM-PUEG, 2003.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.21, n.1, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. – 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.103-127.

COSTA, Marisa Vorraber . Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: Antonio Flávio Moreira; Regina Leite Garcia; Maria Palmira Alves. (orgs.). **Cultura, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006, p. 93-109.

\_\_\_\_\_. Vestir-se para além das roupas. **A Página da Educação**, Porto, v. 198, p. 44-45, 2012. Disponível em <[http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM\\_Doc/Mid\\_2/Doc\\_14620/Doc/P%C3%A1gina\\_14620.pdf](http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_14620/Doc/P%C3%A1gina_14620.pdf)>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

COSTA, Marisa Vorraber ; MOMO, Mariangela . Sobre a "conveniência" da escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 521-534, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a09.pdf>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Stuart Hall: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.2, p. 635-649, 2014. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46315/28873>>. Acesso em 14 de mar. de 2016.

CORTÉS, José Miguel G. **Hombres de mármol**: códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad. Barcelona: EGALES, 2004.

CUADRA PEDREÑO, Marin; HERNÁNDEZ, Fernando. Investigar los discursos sobre la infancia en la fotografía artística contemporánea. In: Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria, 4., 2017, San Sebastián. *Anais...* San Sebastián: 2017. p. 305-310. Disponível em: <<http://congresoarteilustracion.org/pt/>>. Acesso em 20 de jul. de 2017.

CUNHA, Diogo Silva da. Usos e Abusos da Cultura. Richard Hoggart e a Cultura Viva da Classe Trabalhadora. **Comunicação Pública**, Lisboa, v.9, n.6, p. 01-13, 2014. Disponível em <<https://cp.revues.org/861>>. Acesso em 11 de dez. de 2016.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1995, p. 7-36.

\_\_\_\_\_. Cultura Visual e Infância. In: **31ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPED**, 2008a, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 2008a, p. 102-132. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/Cultura%20visual%20e%20infancia.pdf>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. Entre Van Goghs, Monets e Mônicas: A infância educada através de imagens. **Ciências e Letras**. Porto Alegre. n. 42, p. 107-123, jan./jun. 2008b. Disponível em <<http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo8>>. Acesso em 10 de mai. de 2016.

\_\_\_\_\_. Menin@s nas tramas da cultura visual. In: BUSSOLETTI, Denise; MEIRA, Mirela (orgs.). **Infâncias em passagens**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010, p.55-78.

\_\_\_\_\_. As Transformações da Imagem na Literatura Infantil. In: PILLAR, Alice Dutra (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.129-141.

\_\_\_\_\_. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura das imagens**: Desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p.99-123.

\_\_\_\_\_. Experimentos e experiências na pesquisa. In: MARINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013, p.201-224.

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

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S.. Introdução. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre, Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, Roberto Muniz. **O príncipe, o mocinho ou o herói podem ser gays: A análise do discurso de livros infantis abordando a sexualidade**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

DISNEY. EL ARTE DE CONTAR HISTORIAS. Fundación Bancaria "la Caixa", 2017. (Catálogo). ISBN: 978-84-9900-187-6.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUNCUN, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 15-30.

EDELMAN, Lee. Banheiro dos homens. In: PENTEADO, Fernando Marques; GATTI, José (orgs.). **Masculinidades: teoria, crítica e artes**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011, p. 255-268.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FABRIN, Maria Eduarda Carrenho; BALISCEI, João Paulo; MENDES, Sonia Maria da Costa. Quando o corpo veste cores: Cultura Visual e duas versões de *Viva la Vida*. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v.6, n.11, p.170-192, 2017. Disponível em <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1473/1049>>. Acesso em 22 de jan. de 2018.

FABRIN, Maria Eduarda Carrenho; BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius. O artístico no cotidiano: os significados da arte de Frida Kahlo nos calçados da Arezzo. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v.24, n.3, p. 27-49, 2017. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3302/1968>>. Acesso em 29 de mar. de 2018.

FAETI, Pâmela Vincentini. Representações de si, Jogo e Experiência: Deslocamentos das identidades na Formação Docente. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2017.

FERRAIUOLO, Perucci. **Disney: uma avaliação crítica do seu Reino de Fantasia**. São Paulo: Comunhão do Corpo de Cristo Edições, 2002.

FILHA, Constantina Xavier. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: Representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19(2), n.336, p. 591-603, mai./ago. 2011. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2011000200019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200019)>. Acesso em 19 de jul. de 2016.

FLEISCHMANN, Lezi Jacques. Dálmatas: amizade e preconceito. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.143-154.

FRANÇA, Fabiane Freire. Representações Sociais de Gênero e Sexualidade na escola: Diálogo com educadoras. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2014.

FRANZ, Terezinha Sueli. Educar para uma compreensão crítica da arte. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.159-174.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GALET, Carmen; JIMÉNEZ, Ismael. La escuela en femenino singular y masculino plural. **Revista Textura**, Canoas, v.19, n.41, p.50-72, 2017. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3032/2423>>. Acesso em 15 de ja. de 2018.

GALET, Carmen; SEFNNER, Fernando. Dois olhares sobre masculinidades no ambiente escolar: Brasil e Espanha. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n.2, p.767-782, 2016. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8322/5826>>. Acesso em 29 de ma. de 2018.

GARBOGGINI, Flailda Brito. O homem na publicidade da última década. Uma cultura em mutação? **Revista Educar**, Curitiba, v.21, n.26, p. 99-144, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em 29 de fev. de 2016.

GATTI, José. Notas sobre masculinidades. In: PENTEADO, Fernando Marques; GATTI, José (orgs.). **Masculinidades: teoria, crítica e artes**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011, p. 9-23.

G1. **Site de notícias**. Disney compra parte da Foz por US\$ 52 bilhões. 14 de dezembro de 2017. Disponível em <<https://g1.globo.com/economia/noticia/disney-anuncia-compra-da-21st-century-fox.ghtml>>. Acesso em 21 de jan. de 2018.

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

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

\_\_\_\_\_. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe (orgs.). Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a, p. 89-108.

\_\_\_\_\_. **El ratonzito feroz:** Disney o el fin de la inocencia. Traducción de Alberto Jiménez. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001b.

\_\_\_\_\_. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a, p. 129-154.

\_\_\_\_\_. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b, p. 83-100.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. **Princesas:** produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2000.

GONÇALVES, Josiane Peres; DIAS, Érica Fernanda Moreira; SOUZA, Valdelice Cruz da Silva. Eles são instáveis, agressivos e desnaturados ou têm autoridade, bom senso e firmeza? Presença de homens no Magistério e Representações Sociais. **Revista Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v.17, n.4, p. 44-65, 2017. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/34303>>. Acesso em 25 de jun. de 2018.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. A Bela Adormecida, In: GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos:** 1812-1815 [ tomo 1]. Tradução de Christine Röhrig. São Paulo: Cosac Naif, 2012, p. 236-238.

GUASCH, Oscar. **Héroes, científicos, heterossexuales y gays:** los varones en perspectiva de género. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2006

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

GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação.** Canoas: Ed. ULBRA, 2013, p. 29-44.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. -11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.). – 12º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 103-133.

HAMAWI, Rodolfo. Introdução. Que querem os homens?. In: NOLASCO, Sócrates (org.). **A desconstrução do masculino.** Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p. 9-12.

HAMLIN, Cynthia; VANDENBERGHE, Frédéric. Vozes do Sul: entrevista com Raewyn Connell. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.40, p. 345-358, jan./jun. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n40/11.pdf>>. Acesso em 28 de jul. de 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. Ir além da visão e da satisfação: a educação para a compreensão crítica da cultura visual. In: FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da Arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003, p.9-14.

\_\_\_\_\_. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.21-42.

\_\_\_\_\_. Por que dizemos que somos a favor da educação se optamos por um caminho que deseduca e exclui? In: SANCHO, Juana María ...[*et al.*]. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.43-61.

\_\_\_\_\_. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. **Education Siglo XXI**, Murcia, n. 26, , p.85-118, 2008. Disponível em <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>>. Acesso em 30 de abr. de 2017.

\_\_\_\_\_. 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: Ed. da UFSM, 2011, p. 31-50.

\_\_\_\_\_. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p.77-95.

HERNÁNDEZ, Fernando; *et al.* El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. **Revista de Educación**, Madri, n. 342, p. 103-125, enero-abril, 2007. Disponível em <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re342/re342\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re342/re342_06.pdf)>. Acesso em 02 de ago. de 2016.

HERRAIZ GARCÍA, Fernando. Educación artística y estudios de la masculinidad. Desde ‘la investigación sobre chicos y hombres’ hacia ‘el estudio con chicos y chicas en torno a las masculinidades’. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 52/5, 2010, p. 1-12. Disponível em <<http://rieoei.org/3555.htm>>. Acesso em 02 de ago. de 2016.

\_\_\_\_\_. Una reflexión autoetnográfica en torno al papel de la escuela en los aprendizajes de las masculinidades entre los intereses del niño y aquello a lo predispone la escuela. **Revista**

**Instrumentos**, Juiz de Fora, v.14, n.2, jul.-dez, 2012a, p. 175-186. Disponível em <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/1933>>. Acesso em 02 de ago. de 2016.

\_\_\_\_\_. Homens, homens, homens... Um Estudo sobre as representações das masculinidades no contexto educativo espanhol da década de setenta. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice Fátima (orgs.). **Interações com visualidades em contextos de ensinar e aprender** (Coleção Desenrêdos, v.7). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012b, p.127-149.

\_\_\_\_\_. Uma aproximação à pesquisa autoetnográfica: algumas questões para continuar aprendendo. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p.273-289.

IGLESIAS, Matías López; ZAMORA, Marta de Miguel. La fémina Disney: análisis y evolución del personaje femenino en cuatro películas de la factoría Disney. **Revista Sociedad y Economía**, Cali, n.24, p.121-142, ene./jun. 2013. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99629534006>>. Acesso em 11 de abr. de 2016.

JUNGES, Suelen Hernandes Moraes. **Tiana, uma princesa às avessas?:** Representação da personagem feminina no filme de animação A Princesa e o Sapo da Walt Disney. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: MACHADO, Charliton José dos Santos; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima; NUNES, Maria Lúcia da Silva (orgs.). **Gênero e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 2010, p. 21-34.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz . "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**, Natal, n. 4, 2009a, p. 171-189. Disponível em <<https://social.stoa.usp.br/articles/0037/2962/Aquinaotemosgaysnemlesbicasestrategias.pdf>>. Acesso em 29 de fev. de 2016.

\_\_\_\_\_. "Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas!" - Estado de negação da homofobia nas escolas. In: **32ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, Caxambu, 2009b. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos>>. Acesso em 29 de fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.2, n.2, 2010, p. 208-230. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/4281/3238>>. Acesso em 29 de fev. de 2016.

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

\_\_\_\_\_. "Temos um problema na minha escola: um garoto afeminado demais." Vigilância de gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: notas sobre a pedagogia do armário. In: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirella de Andrade (orgs.). **Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares**. Maringá: Eduem, 2013b, p.191-209.

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

\_\_\_\_\_. Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 101-127.

KIMMEL, Michael. Homofobia, temor, vergenza y silencio en la identidad masculina. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José (orgs.). **Masculinidad/es**. Santiago: FLACSO/ISIS Internacional, Ediciones de las Mujeres, 1997, p. 49-62.

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

\_\_\_\_\_. Homofobia, temor, vergenza y silencio en la identidad masculina. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José (orgs.). **Masculinidad/es**. Santiago: FLACSO/ISIS Internacional, Ediciones de las Mujeres, 1997, p. 49-62.

KINCHELOE, L. Joe. Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna. In: **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe (orgs.). Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a. p. 53-86.

\_\_\_\_\_. McDonald's, poder e criança: Ronald McDonald (também conhecido como Ray Kroc) faz tudo por você. In: **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe (orgs.). Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b. p. 385-412.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...** Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber. Apontamentos à guisa da introdução. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (orgs.). **Estudos Culturais educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: Ed. ULBRA, 2015, p. 7-20.

KOHN, Kelly Cristina. Super-Homem? As novas masculinidades entram em cena. In: STREY, Marlene Neves; MÜHLEN, Bruna Krinberg Von; KOHN, Kelly Cristina (orgs.). **Caminhos de homens: Gênero e movimentos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 319-333.

KRAUSE, Katia Iracema. **O rato vai à guerra - Como o Mickey Mouse se tornou uma imagem de poder dos EUA, 1928-1946**. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

LACERDA, Eva Alves; BALISCEI, João Paulo; TERUYA, Teresa Kazuko. Riscos, rabiscos e rascunhos: Analisando desenhos de crianças e idosas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 9, n.17, p. 289-249, 2017. Disponível em <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/593>>. Acesso em 22 de nov. de 2017.

LAMPERT, Jocielle. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das Artes Visuais e da Cultura Visual. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 443-453.

LOPES, Fábio Henrique. Masculinidade(s): reflexões em torno de seus aspectos históricos, sociais e culturais. **Contemporâneos: Revista de Artes e Humanidades**, v. 8, p. 1-13, 2011. Disponível em <<http://www.revistacontemporaneos.com.br/n8/dossie/masculinidadesreflexoes.PDF>>. Acesso em 26 de mai. de 2016.

LOPES, Ivana Maria Nicola; RODRIGUES, Victor Hugo Guimarães. Despertando sensibilidades na formação de professores de Artes. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.213-221.

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

\_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.7-34.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23 ago. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil? **Revista Educação & Realidade**. Porto alegre, v. 35, n.3, p.193-2011, set./dez., 2010. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078018>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

MARINHO, Thaís Alves. Os caminhos da identidade em um mundo multicultural. In: **Revista Fórum identidades**. Itabaiana, v. 5, n.5, p.81-107, jan./jun., 2009. Disponível em <<http://www.seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1761>>. Acesso em 25 de fev, de 2016.

MARTINS, Mirian Celeste. Entre [con]tatos, nuvens e chuviscos mediadores. In: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota Editora, 2014, p. 213-230.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. Formação para a sensibilidade da *Aisthesis*. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.73-83.

MIRANDA, Fernando. As pedagogias das imagens: de artes visuais e *shopping centers*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2014, p.293-313.

MONTEIRO, Marko. **Tenham piedade dos homens!:** masculinidades em mudança. Juiz de Fora: FEME, 2000.

MOMO, Mariângela. Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância: o pós-moderno que vai à escola. In: **30ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, Caxambu, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos>>. Acesso em 19 de fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Infância e escola no espaço-tempo do consumo. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais e educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: Ed. ULBRA, 2015a, p. 93-114.

\_\_\_\_\_. Professora, pesquisadora, fotógrafa e consumidora enxergando crianças pós-modernas que vão à escola. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 38, p. 87-95, 2015b. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18466>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cad. Pesqui.** [online]. 2010, vol.40, n.141. p. 965-991. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300015&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho:** a educação do educador. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Brabosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 38-66.

MORENO, Monsterrat. **Como se ensina a ser menina:** sexismo na escola. Editora da Unicamp, 2011.

NOLASCO, Sócrates. A desconstrução do masculino: uma contribuição crítica à análise de gênero. In: NOLASCO, Sócrates (org.). **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p. 15-29.

NUNES, Luciana Borre. "**Meninas são doces e calmas**": Um estudo sobre a produção de gênero através da Cultura Visual. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. **As Imagens que Invadem as Salas de Aula**: Reflexões sobre Cultura Visual. 1. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2010a.

\_\_\_\_\_. A cultura visual nas tramas escolares: a produção de feminilidade nas salas de aula. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010b, p. 165-190.

\_\_\_\_\_. Culturas Visuais tramando masculinidades na escola. In: **XI Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades**, 2015, Campina Grande. 2015a. p. 1-12.

Disponível em

<<http://www.editorarealize.com.br/revistas/generoxi/resumo.php?idtrabalho=155>>. Acesso em 13 de mar. de 2016.

\_\_\_\_\_. Cultura Visual: travessias, provisoriades e encontros em processos de ensinar e aprender. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual**: aprender...pesquisar...ensinar. - Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015b, p.111-132.

NUNES, Luciana Borre ; MARTINS, Raimundo . "Esse é o jeito rebelde de ser": produzindo masculinidades nas salas de aula. **Revista Digital do LAV**, v. 8, p. 3, 2012.

\_\_\_\_\_. **Cultura Visual** tramando gênero e sexualidades nas escolas. Recife: Editora UFPE, 2017. Disponível em

<[https://issuu.com/lucianaborre/docs/cultura\\_visual\\_tramando\\_genero\\_e\\_se](https://issuu.com/lucianaborre/docs/cultura_visual_tramando_genero_e_se)>. Acesso em 12 de dez. de 2017.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA. Ana Mae (org.) **Arte-educação**: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 2011, p. 113-141.

PARRINI, Rodrigo. Apuntes acerca de los estudios de masculinidad. De la hegemonía a la pluralidad. **Red de Masculinidad**, 2001. Disponível em:

<<http://www.eurosur.org/FLACSO/apuntesmasc.htm>>. Acesso em 09 de fev. de 2018.

PARSONS, Michael J. **Compreender a Arte**. Uma abordagem à Experiência Estética do ponto de vista do Desenvolvimento Cognitivo. Lisboa: Editora Presença, 1992.

\_\_\_\_\_. Dos repertórios às ferramentas : ideias como ferramentas para a compreensão das obras de Arte. In: FRÓIS, João Pedro (org.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p. 171-192.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010, p. 209-226.

PEREIRA, Alexandre; MARTINS, Raimundo. Sintam-se felizes em nosso ambiente escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual**: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 61-78.

PERRY, Grayson. **La caída del hombre**. Barcelona: Malpaso Ediciones, 2018.

PILLAR, Analice Dutra. **Criança e televisão: leitura de imagens**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. Leitura e Releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 9-22.

PRESTES, Liliane Madruga. Sensualizando na frente do espelho: construção das identidades femininas e o fenômeno "sexting". In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (org.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2013, p. 147-156.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 160-171.

REINA, Fábio Tadeu. A eternização da dominação masculina na trajetória de vida de bailarinos e jogadoras de futebol e a prática pedagógica no interior da escola. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v.12, n.27, p. 199-211, 2015. Disponível em <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/496/619>>. Acesso em 29 de fev. de 2016.

RENDÓN GALLEGO, Juan Felipe; HERNÁNDEZ, Fernando. El archivo como estrategia de investigación de las representaciones de infancias que aparecen en la industria de la moda y audiovisuales. In: Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria, 4., 2017, San Sebastián. *Anais...* San Sebastián: 2017. p. 285-289. Disponível em: <<http://congresoarteilustracion.org/pt/>>. Acesso em 20 de jul. de 2017.

RIAL, Carmen Sílvia Moraes. Rúgbi e Judô: esporte e masculinidade. In: PENTEADO, Fernando Marques; GATTI, José (orgs.). **Masculinidades: teoria, crítica e artes**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011, p. 199-221.

RIBEIRO, Cláudia Regina. O corpo masculino nos discursos de homens e da Revista *Men's Health*. In: STREY, Marlene Neves; MÜHLEN, Bruna Krinberg Von; KOHN, Kelly Cristina (orgs.). **Caminhos de homens: Gênero e movimentos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 29-56.

RIZZI, Christina. Contemporaneidade (mas não onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte Image Watching. **Arte na Escola**. São Paulo, 2012. Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69322>>. Acesso em 03 de mai. de 2017.

SABAT, Ruth. Infância e gênero: o que se aprende nos filmes infantis?. In: **24a Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, 2001a, Caxambu. 2001a. p. 1-15. Disponível em <<http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 09, n.01, p. 09-21, 2001b. Disponível em

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000100002>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. Filmes Infantis como máquinas de ensinar. In: **25a Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** - ANPED, 2002, Caxambu (MG). 2002. p. 235-252. Disponível em <[http://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2002/filmes\\_infantis\\_como\\_maquinas.pdf](http://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2002/filmes_infantis_como_maquinas.pdf)>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

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

\_\_\_\_\_. A masculinidade abjeta em Mulan. In: **Labrys** - Estudos Feministas (Edição em português. Online), Brasília, v. 06, n.02, p.1, ago./dez., 2004. Disponível em <<https://www.labrys.net.br/labrys6/libre/ruth.htm>>. Acesso em 27 de jul. de 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 155-201.

SANTOS, Caynã de Camargo. **O vilão desviante: Ideologia e Heteronormatividade em filmes de animação longa-metragem dos estúdios Disney**. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Estudos Culturais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Filipe Bordinhão dos; POSTINGUEL, Danilo. Processos de atualização da imagem masculina na comunicação publicitária. **Versos e Reversos**, São Leopoldo, v.30, n.73, p. 34-49, jun./abr., 2016. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2016.30.73.04>>. Acesso em 06 de jul. de 2016.

SANTOS, Luís Henrique Sachi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.8-22.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, Cultura Visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.36, n.128, p. 451-472, maio/ago., 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>>. Acesso em 29 de abril de 2016.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos ces**, Coimbra, v.18, p.106-131, 2012. Disponível em <<http://journals.openedition.org/eces/1533>>. Acesso em 19 de set. de 2018.

SCHMIDT, Saraí; PETERSEN, Michele. Mídia, escola e cultura infantil - a pedagogia do consumo em operação. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais e educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: Ed. ULBRA, 2015a, p. 115-130.

SCHOR, Juliet B. **Nascidos para comprar:** uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. Tradução de Eloisa Helena de Souza Cabral . São Paulo: Editora Gente, 2009.

SEFFNER, Fernando. A produção da diversidade e da diferença no campo do gênero e da sexualidade: enfrentamentos ao regime da heteronormatividade. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais e educação:** contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Ed. ULBRA, 2015a, p. 193-210.

SEFFNER, Fernando; GUERRA, Oscar Ulloa. Nem tão velhas, nem tão alternativas, nem tão tradicionais, nem tão diversas, mas nem por isso menos importantes: uma reflexão sobre a produção de "novas masculinidades" na contemporaneidade. In: STREY, Marlene Neves; MÜHLEN, Bruna Krinberg Von; KOHN, Kelly Cristina (orgs.). **Caminhos de homens:** Gênero e movimentos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 57-74.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SIBÍLIA, Paula. **O show do eu:** a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Maria Carolina da. **A infância no currículo de filmes de animação:** Poder, governo e subjetivação dos/as infantis. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular/ Tomaz Tadeu da Silva– 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.). – 12º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, Michely Calciolari de. **Pedagogia das princesas:** o que a Barbie ensina às meninas. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SOUZA, Michely Calciolari; BALISCEI, João Paulo; TERUYA, Teresa Kazuko. Representações visuais na modernidade líquida: o que os manequins falam de nós? **Revista Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 40, n 2, p. 361-374, mai./ago. 2015. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/14198>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

STEINBERG, Shirley R. Produzindo múltiplos sentidos - pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais e educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: Ed. ULBRA, 2015, p. 211-241.

\_\_\_\_\_. A mimada que tem tudo. In: **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe (orgs.). Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 321-338.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informações e infância pós-moderna. In: **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe (orgs.). Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

STUHR, Patrícia. Cultura Visual na arte-educação crítica multicultural. In: Martins, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 131-152.

TAVIN, Kevin M.; ANDERSON, David. A Cultura Visual nas aulas de Arte do Ensino Fundamental: uma desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010, p. 57-69.

TAVIN, Kevin. Fundamentos de Cultura Visual e pedagogia pública na/como Arte/educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 153-170.

TAKARA, Samilo. **Gênero e Blog: problematizações dos discursos de professoras e professores**. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

\_\_\_\_\_. **Uma Pedagogia Bicha: Homofobia, jornalismo e educação**. Tese (Doutorado) Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. Por uma Didática Não-Fascista: problematizando a formação docente à educação básica. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n 4, p.1169-1189, 2015. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317241516012>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

TEIXEIRA, Nageli Raguzzoni. Educação e mídia - a sala de aula como espaço de significações. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p.187-197.

TERUYA, Teresa Kazuko; BALISCEI, João Paulo; NASCIMENTO, Mariana Costa do. Trabalho docente na Modernidade Líquida: O Prezi no processo ensino e aprendizagem dos/as “alunos/as surfistas”. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v.15, n.1, p.111-121, jan./abr.2015. Disponível em <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5863>>. Acesso em 26 de ago. de 2016.

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: Ed. UFSM, 2011, p.51-68.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2016: Oportunidades justas para cada criança**. 2016. Disponível em <[https://www.unicef.org/brazil/pt/SOWC2016\\_ResumoExecutivo.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/SOWC2016_ResumoExecutivo.pdf)>. Acesso em 24 de dez. de 2016.

UOL. **Site de notícias**. Animação da Disney arrecada mais de US\$ 1 bilhão e é a maior bilheteria. 30 de mar. de 2014. Disponível em <<http://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2014/03/30/animacao-da-disney-arrecada-mais-de-us-1-bilhao-e-e-a-maior-bilheteria.htm>>. Acesso em 17 de out. de 2015.

VALLE, Lutiere Dalla. "Quem aprendi a ser a partir dos filmes que vi" explorando o potencial narrativo/evocativo/pedagógico do cinema no contexto educativo. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual: aprender...pesquisar...ensinar**. - Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p.222-238.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares.... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 23-38.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?. **Advir**, Rio de Janeiro, n.5, p. 55-60, 1995. Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343&>>. Acesso em: 03 jul. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Desenhando com todos os lados do cérebro: possibilidades para transformação das imagens escolares**. Curitiba: Ibplex, 2010.

VITELLI, Celso. O corpo masculino como significação cultural. In: BONIN, Iara ...[et al.]. Canoas: Ed. ULBRA, 2008, p. 77-92.

\_\_\_\_\_. Representações das masculinidades hegemônicas e subalternas no cinema. **Análise Social**, Lisboa, v. XLVI (198), p.157-169, 2011. Disponível em <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1309942851C5hWY5jh9Fs13MG2.pdf>>. Acesso em 17 de mai. de 2016.

\_\_\_\_\_. Corpos e “modelos” de masculinidades: o foco nas mídias. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v.19, n. 2, p. 355-372, mai./ago. 2012. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/famecos/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/12318/8259>>. Acesso em 17 de mai. de 2016.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília: Ministério da Justiça, 2011. Disponível em <[http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/estudos\\_diversos/5mapa\\_violencia.pdf](http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/estudos_diversos/5mapa_violencia.pdf)>. Acesso em 15 de jan. de 2017.

\_\_\_\_\_. Mapa da violência 2014: homicídio e juventude no Brasil. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2014. Disponível em

<[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014\\_AtualizacaoHomicidios.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_AtualizacaoHomicidios.pdf)>. Acesso em 26 de ago. de 2016.

\_\_\_\_\_. Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, 2015. Disponível em <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf)>. Acesso em 26 de ago. de 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org.). – 12º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 7-72.