

Coleção
Sexualidade & Mídias

RAQUEL BAPTISTA SPAZIANI
CAROLINA FARIA ALVARENGA
(ORGANIZADORAS)

LEITURAS SOBRE A **SEXUALIDADE**

GÊNERO & INFÂNCIAS

VOLUME 17



Pedro & João
editores

**LEITURAS SOBRE A SEXUALIDADE:
Gênero e Infâncias**

**Coleção Sexualidade & Mídias
Volume 17**

**Raquel Baptista Spaziani
Carolina Faria Alvarenga**
(Organizadoras)

**LEITURAS SOBRE A SEXUALIDADE:
Gênero e Infâncias**

**Coleção Sexualidade & Mídias
Volume 17**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu (s) respectivo (s) autor (es).

Raquel Baptista Spaziani; Carolina Faria Alvarenga [Orgs.]

Leituras sobre a sexualidade: gênero e Infâncias. Vol. 17. Coleção Sexualidade & Mídias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 200p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-265-0415-4 [Impresso]

978-65-265-0416-1 [Digital]

1. Sexualidade. 2. Gênero. 3. Infâncias. 4. Sexualidade & Mídias. I. Título.

CDD – 150

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Raquel Baptista Spaziani Carolina Faria Alvarenga	
Capítulo 1	15
ENTRE INCERTEZAS, DILEMAS E AMBIVALENCIAS... PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE INFÂNCIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO A PARTIR DO FILME CAPITÃO FANTÁSTICO	
Joice Araújo Esperança	
Capítulo 2	31
BARBIE SE PREPARA PARA SEU NOVO LANÇAMENTO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UM FILME AINDA NÃO ESTREADO	
Fernanda Roveri Daniela Finco	
Capítulo 3	49
O MUNDO DE KARMA: REFLEXÕES INTERSECCIONAIS SOBRE RAÇA E GÊNERO	
Claudete de Sousa Nogueira Daiane Cecília Cagnin Jaqueline Ferreira Justino	
Capítulo 4	63
CORES & BOTAS: POR UMA PEDAGOGIA DO FEMINISMO NEGRO E AS MENINAS QUE NUNCA PUDEAM SER PAQUITAS	
Claudionor Renato da Silva Lilian Fabiana Barbosa Souza	

Capítulo 5 MULAN: A DOMINAÇÃO MASCULINA ORIENTAL SOB A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU Maria Fernanda Celli de Oliveira Luci Regina Muzzeti	83
Capítulo 6 “NÃO TEM NINGUÉM PARA ME CONTROLAR, NEM REGRAS PARA SEGUIR”: PROBLEMATIZANDO QUESTÕES DE GÊNERO A PARTIR DO FILME UMA SKATISTA RADICAL Silmara Aparecida dos Santos Katia Batista Martins Franciane Sousa Ladeira Aires	97
Capítulo 7 O QUARTO DE JACK: REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIA E GÊNERO A PARTIR DO HABITAR, DESCONSTRUIR E BRINCAR Aline Regina Gomes Cibele Noronha de Carvalho	117
Capítulo 8 CORALINE E O MUNDO SECRETO: IMAGENS DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES Vanessa Cristina Scaringi Andreza Marques de Castro Leão	133

Capítulo 9	149
FRONTEIRAS E PADRÕES DE FEMINILIDADE E DE FAMÍLIA EM PROJETO FLÓRIDA: DIÁLOGO POSSÍVEL COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS	
Fábio Hoffmann Pereira	
Manasséis Silvério da Silva Oliveira	
Capítulo 10	167
TRANSTORNO EXPLOSIVO: BENNI, A MENINA QUE NOS FAZ REFLETIR SOBRE A FALÊNCIA DO SISTEMA CAPITALISTA E PATRIARCAL	
Jaquelina Maria Imbrizi	
Isis de Carvalho Stelmo	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	189
SOBRE AS ORGANIZADORAS	195
OUTROS VOLUMES DA COLEÇÃO SEXUALIDADE & MÍDIAS	197

APRESENTAÇÃO

Raquel Baptista Spaziani
Carolina Faria Alvarenga

[...] a biologia é um assunto interessante e fascinante, mas que nunca a aceite como justificativa para qualquer norma social, pois são criadas por seres humanos, e não existe norma social que não possa ser alterada.
(Chimamanda Ngozi Adichie, 2017, p. 64)¹

Não são raras as representações sociais do “ser criança” como algo universal. Teorias hegemônicas do desenvolvimento humano constroem narrativas de uma infância única, uma fase cronológica natural e linear às fragmentações do “ciclo da vida”. Essa perspectiva de análise desconsidera que as experiências de ser e estar no mundo se relacionam às dimensões de classe, raça, etnia e gênero, produzindo infâncias plurais, por meio das articulações dos marcadores sociais da diferença. Em contrapartida, temos as produções de conhecimento da Sociologia da Infância e das teorias críticas da Psicologia, que enfatizam a importância de se analisar as infâncias de modo a sempre as inserirem nas determinações sociais, culturais e históricas.

Neste volume da **Coleção Sexualidade & Mídias**, buscamos apresentar às leitoras e aos leitores reflexões que visam romper com as análises individualizantes sobre a temática, compreendendo que as infâncias, tal como as

¹ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

concebemos hoje, são frutos de diversos investimentos sociais e estão articuladas à categoria de gênero.

Como nos ensina Jorge Larrosa (2013)², a infância é entendida por nós como uma novidade. O nascimento de uma criança nos traz uma dupla temporalidade. De um lado, em seus processos de socialização, a criança, na relação com o mundo, com os adultos e outras crianças, vai se constituindo como sujeito, processo que a coloca em continuidade conosco e com o mundo. De outro ponto de vista, a criança é o outro, a possibilidade enigmática de algo que foge ao nosso controle, traz uma novidade radical: toda nossa expectativa é rompida com o nascimento de uma criança.

Ao articularmos infância e gênero, percebemos como gênero, entendido aqui como uma categoria de análise (SCOTT, 1995)³, marca a construção das crianças e suas infâncias, com os símbolos, as normas e as representações daquilo o que é considerado de menina e de menino e de seus respectivos lugares sociais, ao mesmo tempo em que pode inaugurar a possibilidade de rompimento com toda e qualquer cristalização e dicotomização.

Nessa perspectiva, filmes, séries e animações não só dizem sobre meninas e meninos, como também produzem formas de se vivenciar as feminilidades e masculinidades. Assim, analisar os artefatos culturais nos possibilita questionar as normas e as expectativas que geram e alimentam desigualdades de gênero, já expressas nas infâncias, bem como nos ajudam a criar e construir outros

2 LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas**. Autêntica, 2013, p. 183-198.

³ SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 2, julho/dezembro, 1995.

mundos possíveis, outros contratos sociais, que não pelas relações de dominação e violência.

O volume **“Leituras sobre Sexualidade em Filmes: Gênero e Infâncias”** traz dez capítulos que, em comum, tensionam os lugares sociais atribuídos às meninas e meninos: da ingenuidade, da pureza e da subalternidade. As infâncias aqui são compreendidas em suas relações com a sociedade e o gênero e, portanto, cabe pensar o adultocentrismo; as crianças questionadoras; que transgridem e resistem; os ideais de embelezamento e futilidade da feminilidade valorizada socialmente; as discriminações étnico-raciais que atravessam as meninas negras e as suas possibilidades de enfrentamentos; as violências sexuais contra crianças; as instituições sociais, como o Estado e a família, no cuidado e na educação de meninas e meninos.

Os primeiros dois capítulos do livro dizem respeito às articulações entre infâncias e gênero e nos permite refletir sobre como pessoas adultas podem construir representações a respeito das feminilidades e masculinidades por meio dos artefatos culturais. No Capítulo 1, **Entre incertezas, dilemas e ambivalências... Problematizações sobre infância, gênero e educação a partir do filme Capitão Fantástico**, a autora Joice Araújo Esperança nos apresenta uma crítica às noções naturalizadas sobre infância, gênero e educação, explicitando os sentidos e sentimentos compartilhados por suas e seus estudantes do curso de Pedagogia sobre a produção fílmica.

Fernanda Roveri e Daniela Finco, no Capítulo 2, **Barbie se prepara para seu novo lançamento: considerações acerca de um filme ainda não estreado**, provocam-nos a pensar sobre um filme que até o momento só foi publicizado pela mídia, porém que já produz expectativas e

representações sobre padrões de feminilidades, visto que a sua protagonista é símbolo da vaidade e preocupação excessiva com o embelezamento a partir de um modelo de ser mulher. Assim, as autoras problematizam as relações entre infâncias, consumo, gênero e sexualidade.

Em infâncias, gênero e relações étnico-raciais, podemos refletir a partir de três artigos sobre as articulações entre os marcadores sociais da diferença. No Capítulo 3, **O mundo de Karma: reflexões interseccionais sobre raça e gênero**, Claudete de Sousa Nogueira, Daiane Cecília Cagnin e Jaqueline Ferreira Justino discorrem sobre os atravessamentos de gênero e raça na formação das identidades infantis, mais especificamente de meninas negras. Para isso, partem dessa animação para pensar as hierarquizações sociais e o empoderamento.

O Capítulo 4, **Cores & botas: por uma pedagogia do feminismo negro e as meninas que nunca puderam ser paquitas**, do autor Claudionor Renato da Silva e autora Lilian Fabiana Barbosa Souza, discute as limitações impostas às experiências de meninas negras e o papel da escola no enfrentamento às discriminações raciais. Por meio do referencial teórico da Pedagogia do Feminismo Negro, apresentam-nos as potências e possibilidades de existência e resistência de meninas negras e da construção de um Currículo Feminista Negro.

No Capítulo 5, **Mulan: a dominação masculina oriental sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu**, as autoras Maria Fernanda Celli de Oliveira e Luci Regina Muzzeti analisam as desigualdades de gênero vivenciadas por uma jovem chinesa que não se enquadra nos padrões de feminilidade da sociedade da qual faz parte e refletem sobre como as animações podem vir a desconstruir, ou não, os lugares sociais enrijecidos atribuídos às meninas.

Ao encontro dessa reflexão, no Capítulo 6, **“Não tem ninguém para me controlar, nem regras para seguir”**: problematizando questões de gênero a partir do filme *Uma Skatista Radical*, as autoras Silmara Aparecida dos Santos, Katia Batista Martins e Franciane Sousa Ladeira Aires ressaltam que as meninas têm direito de estudar, brincar, imaginar e experimentar e discutem a realidade de uma menina indiana que é impedida de frequentar a escola e de andar de skate e que luta por romper essas amarras.

Em outro bloco, com dois artigos, em infâncias, gênero e violências podemos refletir sobre a denúncia e a desnaturalização das violências contra crianças e os seus possíveis efeitos em suas vidas. No Capítulo 7, **Coraline e o mundo secreto: imagens da violência sexual contra crianças e adolescentes**, das autoras Vanessa Cristina Scaringi e Andreza Marques de Castro Leão, a violência sexual contra crianças é retratada em uma animação e esta é pensada não apenas como entretenimento, mas como modo de informar e refletir com adultas, adultos e crianças sobre ações preventivas a essa violência.

Aline Regina Gomes e Cibele Noronha de Carvalho, no Capítulo 8, **O quarto de Jack: reflexões sobre infância e gênero a partir do habitar, desconstruir e brincar**, tratam de uma temática séria, mas ainda pouco abordada: os possíveis efeitos da violência contra mulheres na vida de seus filhos e filhas. Isso, por meio das experiências de uma mãe e um filho diante de uma situação de cárcere privado.

Por fim, o último bloco fala de infâncias, gênero e instituições sociais, e, a partir dele, podemos pensar sobre o papel do Estado, das políticas públicas e das famílias na vida de meninas e meninos. Vemos no Capítulo 9, **Fronteiras e padrões de feminilidade e de família em Projeto Flórida: diálogo possível com a formação de professores e professoras**, dos autores Fábio Hoffmann

Pereira e Manassés Silvério da Silva Oliveira, temas como famílias, instituições educativas e garantia dos direitos de crianças e familiares, como reflexões possíveis, por meio do filme, na formação continuada em gênero para docentes.

Jaquelina Maria Imbrizi e Isis de Carvalho Stelmo, no Capítulo 10, **Transtorno explosivo: Benni, a menina que nos faz refletir sobre a falência do sistema capitalista patriarcal**, focalizam uma “menina-problema” que não se enquadra nos padrões idealizados de feminilidade, desvelando a falta de preparo da sociedade para acolher as necessidades e desejos das crianças, assim como a lógica da maternidade compulsória e da desigual divisão sócio sexual do trabalho.

Assim, as infâncias em suas articulações com gênero, e em toda a sua pluralidade, aparecem em todos os artefatos culturais analisados. Questões desestabilizadoras são colocadas a fim de nos fazer refletir sobre as normas sociais que produzem subjetividades infantis e adultas, limitando as experiências das crianças, assim como gerando violências e sofrimentos. Na expectativa de gerar reflexões potentes para construir uma sociedade em que meninas e meninos sejam tratados como sujeitos e mais livres para experimentarem o mundo, esperamos que façam uma boa leitura!

Capítulo 1

ENTRE INCERTEZAS, DILEMAS E AMBIVALÊNCIAS... PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE INFÂNCIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO A PARTIR DO FILME *CAPITÃO FANTÁSTICO*

Joice Araújo Esperança

Introdução

Infância e cinema: tensionando significados na formação de professores(as)

Há muitas histórias contadas sobre crianças e infâncias. Essas histórias são construídas e circulam por meio de diversos artefatos, dentre eles os filmes. O cinema tem sido uma das instâncias de produção de significados responsável por apresentar-nos imagens de crianças pautadas em clichês e generalizações, mas também marcadas pela diferença e pela diversidade. Entre a ficção científica *E.T. – O Extraterrestre* (1982), a aventura fantástica *História sem fim* (1984), as comédias familiares *Esqueceram de Mim* (1990), *O pestinha* (1990) e *Matilda* (1996), passando pela atmosfera mágica de *Harry Potter* e a pedra filosofal (2001) e pela paisagem sensível e dramática de *A corrente do Bem* (2001), chegando ao drama inspirador *Pequena Miss Sunshine* (2006) e ao mundo fabuloso e aterrorizante de *O Labirinto do Fauno* (2006), identificamos um sem-número de representações acerca das crianças e de suas identidades.

Ainda que cada espectador(a) estabeleça uma relação única com os filmes, pois, como destaca Rosa Fischer (2003), o exercício de ver é pleno de elementos sociais e culturais, os mundos criados pela linguagem cinematográfica fornecem referências, provocam emoções, mobilizam reflexões, enfim, convocam-nos a reconhecer, consentir e/ou contestar noções correntes de infância. Filmes de grande repercussão, como os mencionados acima, apresentam-nos imagens de crianças curiosas, astutas, peraltas, malévolas, insubordinadas, desobedientes, incorrigíveis... Em suas narrativas, não raras vezes, conhecemos meninos e meninas bondosos, ingênuos, indefesos, amáveis e imaculados, mas também notáveis por sua independência, genialidade, talento e poderes extraordinários.

A multiplicidade de formas de retratar as crianças e seus modos de vida, construída pelas narrativas fílmicas, conduz à compreensão de que não há nenhum referente natural, fixo ou inalterável que determine o ser criança. É no contexto dos sistemas compartilhados de significação, produzidos sob condições históricas e materiais, localizadas e específicas, que as noções de infância são construídas e sustentadas. Conforme Maria Isabel Bujes,

[...] os fenômenos associados à infância – suas representações, seus códigos, suas identidades – são o produto de um complexo processo de definição. As crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas. Embora elas apresentem algumas distinções que lhe são dadas (ou percebidas) ao nascer, como a cor da pele, o sexo, algumas diferenças anatômicas, o que faz com que tais distinções sejam significativas é o sentido que damos a elas (BUJES, 2002, p. 24).

Essas considerações introdutórias evidenciam possibilidades de análise acerca da relação entre cinema e infância potencializadas pelo campo teórico dos Estudos Culturais. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2007), os Estudos Culturais investigam a produção histórica e social de significações no contexto de relações de poder. Nesse viés, reconhecem os meios de comunicação e entretenimento, dentre os quais identificam-se os filmes, como formas de pedagogia cultural. Essas instâncias extraescolares, de acordo com Douglas Kellner (2001), moldam visões prevalecentes de mundo, fornecendo parâmetros segundo os quais as pessoas constroem seu senso de nacionalidade, de classe, de raça, etnia, de gênero, de sexualidade, de geração... Dessa perspectiva, os sentidos e os sentimentos que nutrimos acerca da infância são engendrados no interior das redes de significação que o cinema, continuamente, (re)produz, (re)interpreta e (re)cria, assim como as telenovelas, as propagandas, os sites, as revistas, os livros, as músicas etc.

Contudo, a singularidade estético-expressiva do cinema, composta de imagens em movimento, planos, ângulos, enquadramentos, sonoridades, efeitos ficcionais ou estratégias que buscam conferir realismo às histórias contadas, constitui uma forma bastante específica de representar os sujeitos e os acontecimentos, de endereçar ao público suas produções. Em razão de suas características, as narrativas fílmicas tendem a mobilizar, com maior intensidade, sentimentos e emoções, podendo levar os(as) espectadores(as) a suspenderem, ainda que momentaneamente, a capacidade de questionamento diante de estereótipos e padrões sociais. Por certo, convenções sociais circulam para além das telas do cinema, mas seus efeitos se tornam mais persistentes e eficazes quando reiterados por elas. Como esclarece Rosália Duarte,

Convenções cinematográficas expressam, de um modo mais ou menos circular, a influência mútua que cinema e sociedade exercem entre si. Se, por um lado, elas refletem valores e modos de ver e de pensar das sociedades e culturas nas quais os filmes estão inseridos, funcionando, assim, como instrumento de reflexão, por outro, repetidas insistentemente, essas convenções constituem um padrão amplamente aceito e dificultam ou retardam o surgimento de outras formas de representação, mais plurais e democráticas. Isso é, basicamente, o que faz delas objeto de interesse e de preocupação para os estudiosos da cultura (DUARTE, 2002, p. 42-43).

Desvencilhar-se de representações instituídas acerca das crianças, e recorrentemente retratadas em filmes, é uma empreitada complexa e desafiadora. Como elucida Clarice Cohn (2005), na vida em sociedade, podemos identificar muitas ideias diferentes sobre infância e crianças, todavia, um traço comum as aproxima: a imagem em negativo, que cinde os mundos adulto e infantil e que designa as crianças como seres incompletos, a serem formados, socializados e preparados para o futuro. Como podemos desnaturalizar e questionar esses significados? É possível ressignificar nossos fazeres com as crianças na escola se as concepções vigentes de infância, a despeito de teorias e conceitos estudados nos cursos de formação inicial, circunscrevem os limites de nossos olhares e imaginários?

Mobilizada por essas indagações, e subsidiada pelos pressupostos desenvolvidos até aqui, que explicitam as potentes articulações entre cinema e infância na perspectiva das análises culturais, tenho recorrido a filmes que retratam crianças com o propósito de organizar experiências formativas no contexto do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Assim, tenho pensado a prática de ver filmes em sala de aula como exercício de fruição e pensamento (FISCHER,

2003), como possibilidade de diálogo e pluralização de sentidos, como oportunidade de complexificar significados advindos dos universos sociais e culturais dos(as) estudantes, como estratégia para ampliar repertórios simbólicos e desenvolver capacidades de leitura e interpretação crítica, criativa e sensível acerca das crianças, seus modos de ser, viver, sentir, aprender, participar, atuar, interagir, na escola e para além dela.

Na próxima seção, apresento reflexões suscitadas pela audiência ao filme *Capitão Fantástico*, uma das produções cinematográficas que desestabiliza ideias preconcebidas acerca dos sujeitos-crianças, provocando entre estudantes-espectadores(as) e professora sentimentos ambíguos, incertezas e dilemas éticos.

A comédia dramática estadunidense é protagonizada pela família *Cash*, formada por *Ben*, *Leslie* e seus seis filhos. Os personagens levam uma vida alternativa, apartada da paisagem urbana e de preceitos consumistas. Vivendo imersos na floresta, as crianças e os(as) jovens são expostos(as) a um modelo educativo idealizado e conduzido pelo patriarca. Além de serem submetidas a uma rígida rotina de atividades físicas, as crianças precisam cumprir planos de estudo para alcançar metas educacionais rigorosas. Cotidianamente, elas também são incentivadas a desenvolverem habilidades necessárias à manutenção de um modo de vida autossuficiente, como caçar, plantar e colher o próprio alimento.

Material Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	<i>Captain Fantastic</i>
Nome Traduzido	Capitão Fantástico
Gênero	comédia dramática
Ano	2016
Local de lançamento e Idioma original	Estados Unidos, Língua Inglesa
Duração	1h58min
Direção	Matt Ross

Em razão de um trágico acontecimento, a morte de *Leslie*, o isolamento de *Ben* e de seus filhos é forçosamente interrompido, levando ao reencontro com familiares e a conflitos que colocam em questão os princípios e valores que orientam o estilo de vida experienciado na floresta, bem como o sentido de paternidade e a responsabilidade ética do pai por seus filhos.

Nas linhas que seguem, teço problematizações sobre as infâncias retratadas no longa-metragem, focalizando personagens e cenas que potencializam o questionamento de noções naturalizadas que articulam significados sobre infância, gênero e educação. As problematizações são entrelaçadas a sentimentos e sentidos que vêm sendo compartilhados com estudantes de Pedagogia, no contexto da disciplina Estudos Socioantropológicos da Infância e da Juventude, que integra o currículo do primeiro ano do curso.

Análise Crítica

As infâncias retratadas em Capitão Fantástico: pluralizando sentidos em sala de aula

Estranheza, inquietação, encantamento, incerteza, desassossego, apreensão, desconforto... Esses são alguns sentimentos despertados pelo filme *Capitão Fantástico* as visualizarmos as infâncias por ele inventadas e retratadas. *Capitão Fantástico* é uma produção fílmica que, inicialmente, nos toca porque suspende nossas certezas sobre o que vem a ser a infância, expondo o caráter construído das representações de sujeito infantil.

A obra audiovisual em questão nos faz recordar que atributos essenciais associados às crianças, como pureza, inocência, fragilidade, dependência, incapacidade e sujeição, são resultado de um intrincado processo histórico, que resultou em formas hegemônicas de concebermos as crianças e que delimitam as possibilidades de significá-las no presente. Assim, *Capitão Fantástico* potencializa o questionamento de noções convencionalmente instituídas sobre as crianças e sua educação, expondo as armadilhas das análises unidimensionais e generalizantes.

Logo de início, os nomes das crianças protagonistas do longa-metragem – Zaja e Nai – soam inusitados e excêntricos. Entretanto, à medida que a história avança, somos convidados a pensar que aqueles nomes, como marcadores identitários, têm história e propósito. A forma única de designar cada um dos membros nascidos na família Cash pode, dessa forma, ser interpretada como o anúncio da novidade da infância, da possibilidade enigmática de um novo início (LARROSA, 2003), o que justifica a invenção de outras palavras, ainda não pronunciadas e dotadas de sentido.

Conforme a trama de *Capitão Fantástico* se desenvolve, vemos ampliarem-se e desdobrarem-se as distâncias que separam as infâncias experienciadas na floresta do interior do estado de *Washington*, Estados Unidos, daquelas esquadrinhadas por nossas experiências e saberes. Assim, as condutas das crianças protagonistas, pouco a pouco, nos provocam estranheza e perplexidade. São crianças que empunham facas, perseguem e caçam animais, realizam treinamentos físicos de alta intensidade, praticam defesa pessoal e debatem acerca de manobras letais, escalam montanhas e são expostas a riscos, aprendendo sofisticadas técnicas de sobrevivência.

Desse modo, Zaja e Nai são personagens que desafiam a certeza de nossos saberes, são corpos indóceis e desobedientes, educados para ludibriar e não sucumbir a regras e normas estabelecidas. São crianças constantemente incentivadas a transgredirem a ordem social, questionando e burlando suas estruturas, instituições e sistemas de crenças. É o que acontece, por exemplo, quando furtam alimentos de um grande centro varejista e comemoram por escaparem ilesas, ou na ocasião em que anulam a desconfiança de um policial fingindo serem cristãs ortodoxas.

Os sujeitos-crianças de *Capitão Fantástico* nos inquietam e desassossegam porque exigem a revisão de sentidos constituídos acerca do que vem a ser a infância. Esses sentidos, forjados ao longo do tempo e por diversos aparatos discursivos, implicaram o reconhecimento, cada vez mais acurado, das particularidades das crianças. A esse processo, engendrado em íntima relação com a família e a escola modernas, Philippe Ariès nomeou “sentimento da infância” (ARIÈS, 2006). No momento em que a infância foi definida em seus limites, especificada, conforme Neil Postman (1999), as classes de idade se

tornaram cada vez mais diferenciadas, consolidando-se a ideia de que as crianças não compartilhavam, e não deviam compartilhar, aspectos como a linguagem, o aprendizado, as atividades, os interesses, os gostos, os apetites, a vida social de um(a) adulto(a).

Em relação a esse aspecto, as infâncias contadas na produção fílmica novamente nos surpreendem. Na convivência entre membros da família *Cash*, as diferenças de idade não servem para justificar a existência de fronteiras simbólicas entre os mundos de crianças, adolescentes e adultos(as). Na paisagem formada por pinheiros, rios e montanhas não há segredos encobertos ou conversas interditas. Sendo assim, Zaja e Nai não são resguardados(as) do comunicado sobre a morte de sua mãe, tampouco de sua razão. Reunidos com os irmãos e as irmãs mais velhos(as), as crianças observam atentamente o pai que, com o olhar marejado, anuncia: *“Ontem à noite, a mãe de vocês se matou. Ela finalmente fez isso. A mamãe está morta”*.

Em outro momento da história, o fato de o pai falar abertamente sobre a doença mental e a morte de *Leslie* diante das crianças provoca revolta e tristeza nas demais personagens adultas que participam da cena, a irmã e o cunhado de *Ben*. Ao explicar a um de seus filhos o motivo da morte de *Leslie*, *Dave* responde: *“Ela estava bem doente e ela morreu. Gente doente morre. Às vezes, é, morrem. Ela morreu por causa da doença”*. Os *Cash* nitidamente desaprovam a atitude do tio, em sua tentativa de ocultar os fatos que levaram à tragédia. Diante disso, *Ben* declara, sem hesitações ou meias-palavras: *“Ela cortou os pulsos. Ela se matou, foi isso”*. Em sinal de protesto, *Harper* e *Dave* retiram-se da mesa de jantar, quando, então, o patriarca serve vinho para Zaja e entrega a garrafa para uma das filhas adolescentes.

Na contracorrente do adultocentrismo, a participação das crianças protagonistas do longa-metragem não é tolhida ou vetada; elas compartilham escolhas e decisões com o pai e os(as) irmãos(ãs) mais velhos(as). As dúvidas de Zaja e Nai são acolhidas e esclarecidas por Ben, com atenção e franqueza. As crianças são insistentemente encorajadas pelo pai a pensarem e a se expressarem sobre suas experiências no/com o mundo. Assim, “interessante” torna-se uma palavra proibida nas interações da família *Cash*, um adjetivo incapaz de descrever um dos componentes fundamentais da experiência: a capacidade de formação e de transformação dos sujeitos (LARROSA, 2002).

Refletir sobre os processos de formação e transformação de identidades e subjetividades a partir de *Capitão Fantástico* também possibilita repensar a tendência prevalente em pensar as crianças como sujeitos escolares, ou alunos(as). Nessa direção, José Gimeno Sacristán (2005) enfatiza a constituição histórica de uma estreita relação entre infância e escolarização. Conforme ressalta o autor, os significados que a categoria aluno(a) representa, enquanto construção social inventada pelos(as) adultos(as) ao longo do tempo, advêm e se alimentam da concepção uniforme e ideal acerca da infância, forjada na Modernidade, associada à ideias de carência de razão e autonomia. Assim, as categorias infância e aluno(a) “pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada) [...] ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil” (SACRISTÁN, 2005, p. 14).

Em decorrência disso, o filme nos interroga e nos coloca diante de um conflito ético: as crianças da família *Cash* deveriam, ou não, frequentar a escola? O dilema se torna ainda mais perturbador quando conhecemos as

infâncias dos filhos de *Harper* e *Dave*. São meninos que frequentem a escola assiduamente, mas cujas identidades e códigos morais são moldados pelos preceitos do modo de vida consumista. Como argumenta Mariano Narodowski (1999), são crianças que vivem uma infância hiperrealizada, conformada pela demanda de imediatez da cultura midiática e cujas experiências são processadas por meio de telas: de televisão, de computador, de videogame. Os garotos *Justin* e *Jackson* e seus símbolos identitários – marcas famosas de tênis, jogos virtuais violentos, linguagem obscena, manifestações ostensivas de menosprezo e ironia – também podem ser associados a representações dominantes de masculinidade, incitando-nos o questionamento de atitudes e sentimentos socialmente valorizados e aceitos.

Os trajes, adornos corporais e objetos com significado lúdico que fazem parte das experiências cotidianas de *Zaja* e *Nai*, em seu conjunto, também são capazes de mobilizar entre os estudantes-espectadores(as) reflexões sobre gênero e infância. Assim, a partir das infâncias vividas por essas personagens, dos vestígios e dos gestos inscritos em seus corpos, é possível questionar a naturalização das diferenças de gênero que servem para classificar e delimitar gostos, interesses, brinquedos, brincadeiras, vestimentas, trejeitos e condutas de meninas e meninos desde a mais tenra idade. Quanto a esse aspecto, ao dialogarmos sobre o filme em sala de aula, os(as) acadêmicos(as), frequentemente, mencionam o desconforto provocado pela não identificação das habituais convenções que designam e distinguem o masculino e o feminino nas ações e na aparência das personagens. Como ressaltou uma estudante após assistir ao filme: “*Eu parava e pensava: será*

que a Zaja é mesmo uma menina? Será que Nai é menina ou menino?”.

Zaja é uma menina aventureira, com curiosidade científica aguçada, que manuseia facas e aprecia desossar pequenos animais para colecionar seus resquícios. Esse interesse inabitual explicita-se ainda por meio de um artefato que a acompanha e a identifica: um tipo de chapéu, ou touca, confeccionado da pele de um animal selvagem e que recobre sua cabeça na maior parte da trama. Nai, por sua vez, usa o cabelo comprido e prende uma das madeixas do topo da cabeça. Seu corpo franzino, em foco durante algumas cenas que enfatizam a prática de exercícios físicos, coloca em destaque a delicadeza de seus gestos. Ele afirma sentir saudade da mãe e apresenta inclinações afetivas que destoam das representações comumente construídas acerca de personagens meninos.

A notória ausência de preocupação diante dos interesses demonstrados pela menina Zaja é outro aspecto que nos incita a desnaturalizar os significados instituídos sobre a construção das identidades de gênero na infância. Em relação a esse ponto, é interessante constatar como o silenciamento pode mobilizar entre os(as) espectadores(as) profícuas reflexões, pois, em nenhuma cena do filme, as atividades, a aparência ou a conduta de Zaja são questionadas, repreendidas, corrigidas, normatizadas... Nas palavras de um estudante: *“O mais legal é que o pai deixa a menina livre para ser quem ela quiser, ele e os(as) irmãos(ãs) mais velhos(as) não ficam induzindo ou criticando as escolhas de Zaja e essa ausência de preconceito até nos choca”*.

Figura 1. Zaja na floresta.



Fonte: <https://www.adorocinema.com>

Figura 2. Nai e o livro *Os prazeres do sexo*.



Fonte: <https://br.pinterest.com>

Adentrar o universo de interesses e atividades de Zaja e Nai pode ser um convite à reflexão sobre as diversas pedagogias e códigos culturais que forjam os corpos e as subjetividades de meninos e meninas (LOURO, 2007). Pode ainda funcionar como referência para a compreensão de que é no contexto das relações sociais que as crianças constroem suas identidades de gênero e que elas podem ser desnaturalizadas e ressignificadas. Ao responder às indagações e curiosidades de Nai sobre os corpos, as distinções que os caracterizam, as formas de viver a sexualidade, os prazeres e as relações afetivas, Ben nos mostra que as perguntas das crianças podem ser esclarecidas e aprofundadas sem a necessidade de recorrermos a analogias simplistas e a recursos educacionais ponderados, descomplicados e fartamente ilustrados.

(In)conclusões sobre uma experiência de fruição e pensamento...

Na condição de espectadora, pesquisadora e professora do Curso de Pedagogia, percebo que *Capitão*

Fantástico nos incita a olhar de outros modos para a infância e suas representações, colocando em questão significados instituídos, interrogando “se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver” (CORAZZA, 2007, p. 116). A história ensina que as representações do sujeito infantil são situadas e suscetíveis a mudanças, que podem assumir múltiplas configurações, uma vez que as “crianças são vistas – e vêem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais” (BUCKINGHAM, 2007, p. 19).

Assim, o filme potencializa reflexões e questionamentos quanto à tradição escolar, que enfatiza a reprodução e a uniformidade em lugar do incentivo ao pensamento crítico e criativo, transformando crianças em alunos(as). Provoca-nos a interrogar a associação naturalizada entre infância e escolarização; convida-nos a problematizar os modos de ser e de aprender das crianças em correlação com as formas de vida por elas experienciadas. Todavia, a história também conduz ao reconhecimento da função socializadora da escola, como instituição que possibilita às crianças a convivência entre pares e com os(as) adultos(as) fora do círculo familiar, viabilizando a expressão e a coexistência de diferenças, a adoção de condutas pautadas na defesa do interesse público e na ética, aspectos indispensáveis à vida democrática.

Portanto, ao tensionar a experiência da escolarização o filme expõe as múltiplas faces da infância, sua condição ambivalente, imprevisível e indeterminada. Dessa forma, sua história encanta e assombra; provoca risos e lágrimas, revolta e consentimento; desperta ternura e aversão, estranheza e identificação. *Capitão Fantástico* não oferece respostas para os dilemas que apresenta, não indica caminhos que apontam numa única direção, não culmina

num final redentor e inevitável, não desfaz os conflitos e polêmicas que instaura, deixando lacunas para que o pensar se mantenha em movimento... Como expressou uma estudante, “*é difícil tratar brevemente de um filme com tantos aspectos para serem debatidos. No geral, é bacana a exposição de mais de um jeito de levar a vida*”.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

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

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

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

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Rio De Janeiro: Vozes, 207. p. 41-52.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/abr, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase**: desencantos y desafios de la escuela actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

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

Capítulo 2

BARBIE SE PREPARA PARA SEU NOVO LANÇAMENTO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UM FILME AINDA NÃO ESTREADO

Fernanda Roveri

Daniela Finco

Introdução

Em um universo feito de plástico, descortinam-se cenários, personagens e uma infinidade de artefatos em miniatura que podem se transformar em enredos de quaisquer brincadeiras e sonhos. Assim é o mundo Barbie, que, desde 1959, vem conquistando um lugar na infância e na memória de milhares de crianças e de adultos, de diversos países e culturas.

Barbie não é apenas uma boneca de corpo adulto. Ela é uma representação, um ícone, uma imagem. Por isso pode ser o que quiser, como anuncia sua publicidade. Ou seja, Barbie é também uma marca. Desde seu lançamento, a boneca foi anunciada como pessoa real. Tornar-se humanamente possível tem sido sua grande empreitada durante seus 63 anos no mercado. Para permanecer viva no imaginário de tantas gerações, a boneca tem ganhado vida nas telas, colecionando, desde a década de 1980, mais de 40 títulos: *Barbie a Estrela do Rock* (1987), *Barbie Quebra-nozes* (2002), *Barbie Rapunzel* (2002), *Barbie a Princesa e a Plebéia* (2004), *Barbie Fairytopia* (2004), dentre outros. Neste artigo, apresentaremos uma discussão acerca do mais recente filme *Barbie*, o qual ainda não vimos, pois sua estreia está anunciada somente para o mês de julho de 2023.

Assim, interessa-nos aqui compreender como uma boneca que também é feita de imagens e sons é constantemente produzida e reproduzida em filmes e desenhos, bem como o que a permite continuar em alta perante seu público consumidor. Podemos pensar como sua imagem continua a nos provocar, mesclando-se ao que somos, fazemos e pensamos nos dias de hoje?

As imagens são fluidas e dinâmicas, ultrapassam aquilo que representam e permitem a imaginação e o sentimento de diferentes emoções, confrontando nossa realidade àquela que se vê. Como afirma Boris Kossoy, “há pois um conflito constante entre o visível e o invisível, entre o aparente e o oculto” (2016, p. 47). A imagem se insere, assim, em um processo de criação de realidades e, sua recepção, pressupõe um processo de construção da interpretação, no qual estão envolvidos os repertórios culturais, pessoais, os conhecimentos, os interesses e as concepções ideológicas, morais e estéticas daqueles/as que as apreciam. Ora, diante das produções fílmicas de Barbie, qual concepção conformou a construção de sua imagem? Como o lançamento do novo filme nos provoca a pensar nas possibilidades de representação do feminino nos tempos atuais?

É importante destacar que a boneca está imersa em um cotidiano repleto de um tipo de conhecimento visual, no qual as imagens se fazem presentes e participam da educação cultural, estética, política e da memória. O viver social contemporâneo está permeado de representações visuais, as quais muitas vezes, presentes no cinema e em outras mídias, consolidam uma política hegemônica. Nesses veículos são emendados pequenos pedaços de tempo e de história, reordenados para comporem uma narrativa a ser exibida ao público, produto de uma visão histórica e de uma ideologia visual. Muitos desses produtos

visuais apresentam uma narrativa cronológica, facilmente perceptível, como se expusessem uma verdade. São poucos os filmes que proporcionam a fruição complexa, a criação artística e a narração inesperada (ALMEIDA, 1999). Seria esse o intuito do próximo filme *Barbie*?

As análises que aqui apresentamos têm como perspectiva as contribuições dos Estudos Culturais, campo de pesquisa que vem se consolidando no Brasil desde a década de 1990. Esse referencial possibilita o questionamento sobre a produtividade da cultura nos processos educativos em curso nas sociedades atuais, expressados, por exemplo, no âmbito de instituições, práticas, artefatos e outras produções (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015). Nesse campo de estudos, as Pedagogias Culturais constituem os diversos artefatos atuantes em uma multiplicidade de espaços e que mobilizam crianças e jovens em direção às suas redes de consumo, aportando valores, modos de ser e de se relacionar no mundo, tais como filmes, músicas, brinquedos, histórias, *games*, exposições, espaços de lazer, dentre outros objetos e instâncias culturais.

As fortes simbologias presentes nestes artefatos carregam consigo valores e concepções culturais necessárias de serem questionadas. A discussão nos provoca examinar as instâncias de reiteração da heteronormatividade, como um conjunto de normas, regras, procedimentos que regula e normaliza não apenas as identidades de gênero, mas também as identidades sexuais, estabelecendo maneiras usuais de ser, modos de comportamento, procedimentos determinados e atitudes (FINCO; ROVERI, 2019, p. 121).

As análises acerca das pedagogias culturais nas formas de socialização de crianças e jovens podem ser ampliadas a partir dos estudos de gênero, o que nos permite refletir

acerca das relações de poder, da construção dos estereótipos e das muitas formas de desigualdades e violências sociais as quais se expressam desde a infância e em seus processos educativos mais amplos. Esse exercício de análise permite um olhar crítico sobre como a sociedade em geral, por meio das mídias, tecnologias, publicidade e outras instâncias tratam estas diferenças de forma profundamente marcada pelas dicotomias de gênero (FINCO; ROVERI, 2020), trazendo questionamentos e reflexões acerca dos processos de mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea.

A perspectiva das análises de gênero, desse modo, permite a construção de um olhar para o filme, buscando refletir sobre as expectativas de gênero que envolvem os enredos vivenciados por essa personagem. A ótica de gênero nos convida a conhecer e questionar as diferenças sexuais, buscando em seus significados, analisar a construção social que a cultura estabelece na relação entre homens e mulheres, nos permitindo compreender como se organiza socialmente a diferença sexual.

O filme *Barbie*, nesse sentido, pode ser um potente vetor de mensagens e valores, considerando que gênero, para ser legitimado, necessita de símbolos culturalmente disponíveis que evocam as representações simbólicas. Continuará a Barbie extremamente vaidosa, com extrema preocupação com a beleza, em adquirir bens materiais, repetindo sua marca de um padrão feminino estabelecido ao longo desses anos? Resta descobrir se os velhos modos de coerção e hierarquia conseguirão ser superados, na medida em que surgem oportunidades para formas culturais mais livres de estereótipos, mais criativas e desafiadoras.

Desse modo, apresentaremos a seguir uma análise sobre o fenômeno *Barbie*, uma produção *live action* da diretora Greta Gerwig, filme que será estreado em 2023.

Convidamos o/a leitor/a a adentrar um filme fora de cartaz, imaginando aqui narrativas possíveis sobre uma boneca que deseja se tornar real. Esperamos, assim, ampliar as reflexões sobre o lugar que as mídias ocupam na nossa sociedade, assim como pensar nas transformações nas ideias de infância, adultez, consumo e representações identitárias de gênero.

Material Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	<i>Barbie</i>
Nome Traduzido	Barbie
Gênero	Comédia/aventura
Ano	2023
Local de lançamento e Idioma original	Estados Unidos, inglês
Duração	Não informado
Direção	Greta Gerwig

Análise Crítica

Como Barbie aparece em um filme ainda não estreado?

O anúncio do novo longa-metragem *Barbie* já está atingindo grande visibilidade nas redes sociais e é uma das estreias mais aguardadas pelo seu público. Uma das expectativas está relacionada à sua diretora, Greta Gerwig, atuante no cinema independente norte-americano. Gerwig, que anteriormente já foi atriz e cenarista, realizou seu primeiro longa-metragem “*Lady Bird: Hora de voar*”, em 2017, vencedor do Globo de Ouro e com várias indicações ao Oscar de 2018. Gerwig foi a quinta mulher a ser indicada para o prêmio, desde a primeira cerimônia em 1929.

A presença feminina na produção fílmica tem encontrado mais espaço no cinema independente do que nas grandes produções, locais predominantemente masculinos. Apesar dos avanços nas técnicas de produção, as propostas para o grande público são menos inovadoras em suas abordagens. Parte da trajetória de Gerwig, nesse sentido, se deu no âmbito de produções mais específicas, em um contexto em que é possível explorar novas formas de construir personagens e narrativas, quebrar padrões e estereótipos e promover outras possibilidades de identificação com o público.

Escolhida para dirigir uma produção para o grande público, Gerwig está à frente da proposta de apresentar uma narrativa acerca da boneca Barbie, numa dimensão humana e real. Para isso, o filme tem como técnica o *live action*, que se difere das animações anteriores por ser interpretado por atores e atrizes. Nesta produção, Margot Robbie é a protagonista de *Barbie* e Ryan Gosling, o seu namorado Ken, além de outros atores e atrizes que encenam os demais personagens do universo da boneca.

No campo do cinema, *live action* refere-se à “ação ao vivo”, termo usado para nomear produções realizadas com objetos ou atores e atrizes reais, diferentemente das produções animadas criadas por meio de técnicas de animação. Nesse tipo de filme, o empenho é dar vida aos personagens que antes eram desenhos, retratando os atores humanos com as mesmas características físicas desses personagens da animação e provocando no público uma memória afetiva e nostálgica (SERRA, 2021; FANTON, 2020).

Personificada nas telas a partir da técnica do *live action*, a boneca Barbie ganha realismo e fluidez, efeitos que ativam uma memória nostálgica do seu público, o que consiste em um eficaz apelo de sedução e de *marketing*. Um ano antes do seu lançamento, as mídias sociais e a

imprensa antecipam os debates e fazem circular expectativas sobre o que poderá ser veiculado nessa produção, ou seja, “tudo o que você precisa saber sobre o filme mais esperado do ano” (JURACH, 2022).

Um imaginário sobre Barbie começa a ser construído, aportando elementos para a produção do *filme antes do filme*. A lógica da sedução opera, portanto, entre o visto e o não visto, entre o que se anuncia e o que se oculta:

O longa, com estreia marcada somente para 21 de julho de 2023, já figura na lista dos mais aguardados e também incita a pergunta: como a diretora e roteirista Greta Gerwig, três vezes indicada ao Oscar, vai levar para o cinema a história desse brinquedo num momento em que se discute tanto o papel dele na construção de padrões aprisionantes de beleza e feminilidade? E como a produção se encaixa nos esforços da fabricante Mattel em tornar a boneca mais representativa? (DUVANEL, 2022, p. 1).

Ao que se sabe até agora, a história se passa em *Barbieland*, onde a boneca é expulsa por não estar à altura dos padrões de beleza e obrigada a viver uma aventura no "mundo real". Além disso, Margot não seria a única *Barbie*. Segundo o *New York Times*, o filme terá múltiplos Kens e *Barbies*, criando uma esfera de multiverso. As atrizes Issa Rae e Hari Nef interpretariam as outras bonecas. Curioso, não? (JURACH, 2022).

Ainda é cedo para saber se a Barbie do novo filme será parecida com as das animações já lançadas da boneca, em que a personagem é perfeitinha, meiga e sempre sorridente. Até agora, tudo indica, no entanto, que a nova versão será mais cômica. De acordo com Ryan Gosling, seu boneco Ken, por exemplo, estará falido. “Ken não tem dinheiro, ele não tem emprego, ele não tem carro, ele não tem casa. Ele está passando por alguns problemas”, disse ao programa *Entertainment Tonight* (BONECO..., 2002).

As intensas discussões sobre qual será o enredo de *Barbie*, nos diversos ambientes digitais, fazem parte da configuração de um novo tipo de consumidor. Não mais um receptor passivo de conteúdos e mensagens transmitidas, mas em constante movimento de opinar, acessar informações, compartilhá-las e se comunicar em redes, dentro de seu nicho de consumo. Assim, lugares como fóruns e redes sociais movimentam discussões sobre entretenimento e constituem espaço para exposição de preferências, opiniões, recordações, sentimentos e debates sobre os rumos de determinadas produções culturais, fortalecendo, assim, laços entre os produtos e as suas comunidades de fãs (D'ALTOÉ; BRESSAN JÚNIOR, 2020).

Na atual sociedade de consumo, a sedução e a ludicidade são empregadas como dispositivos para mobilizar os sentidos e as emoções. Os artefatos de consumo são lançados a partir da ideia de uma nova tendência, com o argumento da alegria, da leveza e da diversão. Não é apenas um produto que se vende, mas um estilo de vida, atrelado ao apelo sedutor da novidade e à promessa de suplantar uma vida vulgar (LIPOVETSKY, 2018). O novo filme *Barbie* é um exemplo dessa perspectiva de mercado: a sedução e a ludicidade são personificadas pela boneca real, figura divertida e de sucesso. Antes do filme, lança-se um sentimento de êxtase pela espera daquilo que promete ser a mais extraordinária novidade.

Ora, o que um filme não visto pode dizer sobre essa boneca? O que *Barbie* revela e o que esconde? Como olhar para as relações entre infância, consumo, gênero e sexualidade pelas lentes desse brinquedo? Por fim, como podemos, a partir da proposta desse produto cultural, compreender as mudanças nos conceitos infância e adultez?

Barbie: Ícone de sedução, beleza e sucesso

O surgimento de Barbie ocorreu mediante um intenso investimento publicitário, tecnológico e político. Sua hegemonia, no mercado globalizado, tem sido fruto de diversos esforços investidos pela fabricante para sustentá-la não apenas como uma boneca em si, mas como um ícone, um modo de ser, de pensar e de estar no mundo, de ver e de ser vista, atrelado aos padrões desejáveis de corpo, beleza, sucesso e feminilidade.

A publicidade não vende apenas a boneca, produto de plástico, ela trabalha para expandir o brinquedo ao nível de uma marca, pois assim qualquer coisa pode ser da Barbie: roupas, artigos escolares, esportivos, eletrônicos, entre outros. A marca representa um modo de vida, um conjunto de atitudes, um conceito de feminilidade. Distanciada do produto, a marca Barbie pode ser o que quiser e estar em qualquer lugar (ROVERI, 2019, p. 21).

Para estar em qualquer lugar, Barbie é transformada em imagem. Veiculada nas telas, assume visualmente emoções humanas e produz desejos, de acordo com um elaborado projeto artístico, cultural e de mercado. Para permanecer no imaginário de crianças e adultos e não enfraquecer as vendas, Barbie precisa ser constantemente (re)produzida e reinventada a partir da sedução da novidade. A busca pelo consumo do novo, do espetacular e da diversificação constante de produtos é alimentada todas as vezes em que um filme estreia nas telas. Para cada produção, a fabricante veicula uma gama de produtos que ampliam o desejo de consumo por parte de seu público e continuam produzindo o fenômeno de sua notoriedade.

Faz parte deste fenômeno veicular a imagem de Barbie como uma pessoa real e, ao mesmo tempo,

imortalizada. Desde seu lançamento, para diferenciá-la de outras bonecas genéricas, a fabricante investiu em uma publicidade que indicava exatamente quem Barbie era: uma linda modelo adolescente e melhor amiga da menina. A primeira propaganda trazia a boneca movendo-se ao som de uma música, cuja voz na melodia representava a menina que com ela brincava e se comunicava, anunciando: “minha boneca Barbie realmente é real”, “algum dia eu serei exatamente como você” é “Barbie, eu vou acreditar que sou você” (ROVERI, 2019, p. 20).

Nas produções subsequentes, Barbie tem aparecido como uma personagem de animação, seja em histórias ligadas ao seu universo jovem, permeado de aventuras entre amigas, seja em histórias de contos de fadas e magia, nas quais ela representa papéis de fada, princesas, sereias e outros seres ligados ao universo fantástico. Os enredos dessas histórias propagam a ideia de uma feminilidade atrelada ao “sensível”, “belo” e “romântico”. A figura do príncipe aparece como a recompensa pelo bom coração, a promessa do amor eterno e verdadeiro às meninas que correspondem a esse ideal de docilidade.

Há, nesse sentido, a personificação de Barbie e sua transformação em um ícone inalcançável de mulher e, ao mesmo tempo, a tentativa de mulheres reais se parecerem com Barbie. Em diversas mídias, o corpo feminino é constantemente construído e reconstruído a partir de padrões de beleza e comportamento a serem perseguidos para que permaneça sendo visto e desejado.

Sua beleza tirânica emprestou fôlego também a outras produções cinematográficas, como *As Patricinhas de Beverly Hills* (1995), *Legalmente Loira* (2001) e seu próprio filme (que ainda não tem data de estreia prevista) com atores reais que celebrarão sua encantadora história em mais de 60 anos de vida cor-de-rosa. O mundo Barbie

também pode ser vivido ao reservar uma suíte pink de 220 metros quadrados no Palms Hotel, em Las Vegas. O local oferece jacuzzi, lareira e 65 exemplares da boneca para você escolher qual encarnará por módicos 200 dólares diários (ŽOVIN, 2021, p. 114).

De cada uma das produções cinematográficas da boneca, derivam cenários, acessórios, roupas e diversos itens que podem ser adquiridos nas lojas de brinquedos, roupas, calçados, acessórios, produtos de beleza, dentre outras. Ou seja, o universo *Barbie* mostrado nas telas pode ser comprado ou consumido simbolicamente, tanto por crianças quanto por adultos. Seu poder de sedução reside no desejo de escolha, na diversificação de produtos, na aquisição da novidade e no anseio de ver e ser vista.

Barbie também é renovada na medida em que um novo filme é produzido. [...] O filme, publicidade da marca Barbie, também é pulverizado em um ritmo veloz, uma história substitui a outra, para que a boneca nunca saia de órbita. Por consequência, a ideia é a de que a criança não se prolongue muito com uma brincadeira, deve enjoar logo daquele “velho” brinquedo e desprezá-lo assim que um novo, mais bonito e mais potente, acabar de ser lançado nas lojas (ROVERI, 2019, p. 60).

Um dos aspectos da notoriedade da boneca é a ideia de que qualquer pessoa pode ser como Barbie, ou escolher o que quiser ser, pois o brinquedo oferece infinitas possibilidades. Esse artefato cultural traz uma representação de valores e modos de viver, da constituição de feminilidades e masculinidades. Participa, assim, da construção das identidades culturais desde a infância, veiculando discursos e comportamentos aceitos e desejáveis, representações de beleza, de corpo ideal e de

popularidade, seduzindo meninas e meninos a desejarem o estilo de vida propagado: divertido, jovial e na moda.

Os brinquedos, seus enredos e imagens, ensinam como se relacionar no mundo, como se portar, vestir, falar, comer e o que é necessário rejeitar para alcançar o poder do sucesso e da visibilidade social. Ter um corpo de Barbie tem significado alcançar o mesmo prestígio da boneca e, principalmente, ser eternamente jovem, algo valorizado no contexto de uma sociedade que repudia a velhice. Hoje, a promessa do mercado é a de que a imagem de deusa pode facilmente ser comprada. As propagandas de cosméticos, por exemplo, seduzem as meninas e as mulheres oferecendo a beleza de uma estrela como sendo algo acessível a qualquer pessoa que queira pagar por isso.

Barbie apresenta um mundo em versão em cor de rosa, um paraíso estereotipicamente feminino, para deixar clara a mensagem de gênero que é oferecida. É preciso ensinar a menina, sensível e romântica, fazê-la crescer meiga, graciosa, delicada. Barbie e a sua publicidade esforça-se para capturar a menina e encaminhá-la ao seu mundo fictício cor rosa, oferecendo o que ela precisa desejar para si. Barbie é planejada tanto para mostrar tudo o que a menina precisa ser, como também para dizer quais são os “espaços masculinos” de onde ela deve manter distância.

Olhar para Barbie nos faz refletir a forma como as meninas estão sendo educadas para uma determinada feminilidade, cabem também para as formas como os meninos sofrem, nesse mesmo sentido, com as pressões para um determinado modelo de masculinidade. Como as questões de gênero são relacionais, percebemos que ao mesmo tempo que esse brinquedo dito feminino reproduz uma determinada feminilidade, ao mesmo tempo estão reproduzindo os valores de uma masculinidade hegemônica,

oprimindo por meio de modelos e padrões impostos, que privam as diversificadas formas de expressões.

A indústria que envolve a Barbie sabe muito bem o que os adultos querem. Feita para agradar os gostos e interesses das garotas, Barbie carrega a visão de que as meninas estão sempre predispostas a gostarem de bonecas e coisas cor de rosa, trazendo toda uma linha de acessórios com a cores seguindo esse padrão. Carros, casas, geladeiras e lava-louças, cachorros, bolsas e sapatos cor-de-rosa apresentam à menina um mundo fictício de fantasia, que serve para realçar e satisfazer necessidades intrínsecas da mulher.

Compreender como os estereótipos de gênero materializados na Barbie, seja pelos temas, seja pelo uso das cores, oferece elementos fortemente estereotipados e mensagens sexistas. Passado mais de meio século da criação da boneca, viria o filme continuar a reforçar a reafirmação dos estereótipos e das funções da mulher, sempre aliadas ao discurso da diversão e do *glamour*? Barbie vende a concepção de que a menina pode “ser tudo o que quiser ser” apesar das limitações de sua natureza feminina. Trata de uma análise necessária desse universo fantástico, destinado exclusivamente para meninas, separando-as em um "mundo feminino" marcado pela fantasia e delicadeza.

É importante pensar em como esses mecanismos sociais estão, de alguma forma, presentes na educação de meninos e meninas, como atuam deixando marcas inscritas em seus corpos, como utilizam as técnicas que normatizam, disciplinam, regulam e controlam os corpos, constituindo neles comportamentos, posturas, verdades e saberes sobre o ser masculino ou feminino, ou, ainda, sobre ser menino ou menina (FINCO, 2007, p. 101).

Construir um olhar refinado para analisar os modos e processos de normatização e a reprodução das desigualdades de gênero se torna uma maneira de problematizar as construções sociais impostas a corpos sexuados. A partir das lentes de gênero, podemos realizar uma reflexão das relações sociais, para compreender a construção da “estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda vida social” (SCOTT, 1995, p.70). Um olhar mais atento nos permite decodificar suas marcas e representações, revelando como são construídos os significados das feminilidades e masculinidades e, por fim, e nos alertam para os processos que segmentam e hierarquizam as identidades de gênero.

É possível desse modo, visualizar e problematizar a grande fronteira que separa as personagens femininas dos personagens masculinos, revelando dois mundos distintos que incentivam a imaginação de forma diferenciada, privando as meninas das dimensões da aventura e da resolução de conflitos e privando os meninos da dimensão do cuidado e da afetividade. Refletir sobre esse perigoso universo é algo relevante considerando os valores que nos dias de hoje vêm marcados pelo discurso do rosa e azul na educação das crianças. Analisar a Barbie a partir da ótica de gênero significa assumir um caminho com provocações que envolvem questões imprevistas. É um exercício fundamental de questionar e duvidar de valores que nos parecem tão familiares em nosso cotidiano.

Considerações Finais

Ousamos, nesse texto, apresentar uma discussão sobre um filme ainda não estreado, tendo como perspectiva analisar as relações entre o público e a produção cinematográfica, os efeitos provocados, nas

redes de consumo, pelo palpite daquilo que será a última novidade do universo *Barbie*. O prenúncio do filme, expressivamente veiculado nas redes sociais e em outros ambientes digitais, aciona memórias e afeta emoções e sentimentos. Como a fabricante investe na humanização da boneca, transformando-a em personalidade? O que esperar dos demais personagens que compõem o enredo da trama, corpos humanos que, em *live action*, darão vida aos bonecos? Como o filme se relaciona com os anseios e as expectativas de seu público e que efeitos produzirá em cada um/a que o assistir?

Olhar para as pedagogias culturais, a partir das lentes de gênero, permite analisar estereótipos pré-estabelecidos e perceber como as imagens em movimento atuam como marcadores de masculinidade e de feminilidade. Essas indagações fazem parte do movimento de pensar como os artefatos da mídia atuam na constituição de identidades culturais, a partir de seus discursos, práticas e representações.

No *live action* de *Barbie*, os critérios que definirão o que deve ser mostrado, ajustado ou apagado são construídos nas esferas de uma cultura visual. Nessa, imagens, sons, movimentos, gestos e cenários fazem parte de uma composição escolhida para dar visibilidade a algumas vozes e, ao mesmo tempo, silenciar outras (BALISCEI, 2016).

O filme como um dispositivo produzido pela indústria cultural deve sua eficácia à empatia que ele estabelece com os seus consumidores. Desses produtos existe a produção de uma conformidade com o imaginário que de alguma forma também exprime na universalização do produto *Barbie*.

Barbie, no decorrer de sua história, foi transformada em ícone para continuar sendo vista e vendida, ou seja, para não ser esquecida. É nesse sentido que se justifica o

anúncio de um novo filme, anos antes da data de estreia propriamente dita. A boneca precisa continuar em órbita para não envelhecer. Em breve, o filme vai começar. Barbie estará pronta para encenar novas possibilidades de ser mulher no mundo atual?

Referências

ALMEIDA, Milton José. A educação visual da memória: imagens agentes do cinema e da televisão. **Pro-posições**, v. 10, n. 2, p. 9-25, 1999.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista** [online]. 2017, v. 33. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698157950>. Acesso em: 28 Ago. 2022.

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. **Visualidades**, Goiânia, v. 14, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/36655>. Acesso em: 3 set. 2022.

BONECO Ken de ‘Barbie’ estará falido, diz Ryan Gosling; saiba tudo sobre o filme. Folha de São Paulo, Cinema, 5 jul. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/07/barbie-com-margot-robbie-e-ryan-gosling-viraliza-antes-da-estreia-veja-o-que-sabemos.shtml>. Acesso em 4 set. 2022.

D'ALTOÉ, Francisca; BRESSAN JÚNIOR, Mario Abel. Economia e memória afetiva no cinema live-action: “Aladdin” e “O Rei Leão”. **Trama: indústria criativa em revista**, v. 9, n. 1, 2020.

FANTON, Eduarda. **Adaptação e live action**: um olhar sobre a reapresentação de personagem clássico da Disney no

cinema. Monografia. Bacharelado em Publicidade e Propaganda. Universidade de Caxias do Sul. Orientação: Ivana Almeida da Silva. 2021. 164p.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.

FINCO, Daniela; ROVERI, Fernanda T. Questões de gênero na produção cultural para crianças. In: Fernanda Amorim Accorsi; João Paulo Balisicei; Samilo Takara. (Org.). **Como pode uma pedagogia viver fora da escola?** Estudos sobre pedagogias culturais. 1ed. Londrina: Syntagma Editores, 2020, v. 01, p. 118-135.

JURACH, Emília. Live-action da Barbie: 10 coisas que já sabemos sobre o filme estrelado por Margot Robbie e Ryan Gosling. **Casa Vogue**, 28 jun 2022. Disponível em: <https://casavogue.globo.com/LazerCultura/Filmes/noticia/2022/06/live-action-da-barbie-10-coisas-que-ja-sabemos-sobre-o-filme-estrelado-por-margot-robbie-e-ryan-gosling.html>. Acesso em 5 srt. 2022.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

LIPOVETSKY, Gilles. **Da Leveza**: para uma civilização do ligeiro. Lisboa: Leya, 2018.

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

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, 1995, p. 71-99.

SERRA, Jennifer Jane. Revisando o documentário animado: um olhar sobre a formação de um gênero híbrido e paradoxal. **Doc On-Line**: Revista Digital de Cinema Documentário, n. 30, 2021.p.5-22.

WORTMANN, Maria Lucia. C.; COSTA, Marisa. Vorraber.;
SILVEIRA, Rosa. Maria. Hessel. Sobre a emergência e a
expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil.
Educação, v. 38, n. 1, p. 32-48, 14 abr. 2015.
ŽOVIN, Cristiane. **Estilo Barbie**: construindo bonecas
humanas [e-book]. São Paulo: Editora Haikai, 2021.

Capítulo 3

O MUNDO DE KARMA: REFLEXÕES INTERSECCIONAIS SOBRE RAÇA E GÊNERO

Claudete de Sousa Nogueira
Daiane Cecília Cagnin
Jaqueline Ferreira Justino

Introdução

Os estudos em torno de questões de gênero⁴ e raça⁵ visando suas implicações na dinâmica existencial dos sujeitos vêm ganhando, há algum tempo, cada vez mais espaço nos variados campos de estudos, a exemplo: bell hooks (1981); Joan Scott (1995); Nilma Gomes (1996); Guacira Louro (2014); Daniela Auad (2021). Muitos deles alavancados por movimentos sociais, sobretudo o movimento negro educador e feministas, pois como aponta Nilma Gomes (2017), tais movimentos demonstram uma importante tarefa, não só no campo da denúncia e nova interpretação da realidade social e racial, como, também, na reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos.

⁴ Adota-se aqui a conceituação de gênero conforme Scott (1995, p.86), “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

⁵ Raça neste texto é utilizada e entendida, concordando com Nilma Gomes (2017), como uma categoria sociológica e com valor político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete, visto que no sentido biológico não há raças humanas.

Vale ressaltar que dentre esses estudos está o termo interseccionalidade, sistematizado por Kimberlé Crenshaw no final dos anos 80, conceituado como uma busca de captura das consequências sejam estruturais ou dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação, tratando especificamente da forma pela qual sistemas discriminatórios - racismo, patriarcalismo, opressão de classe - criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes, além de tratar da forma como ações geram opressões que fluem ao longo de tais eixos constituindo aspectos ativos de desempoderamento (CRENSHAW, 2002).

Sendo assim, fica evidente a relevância do olhar para tais eixos de subordinação impostos pela sociedade no que tange à formação de sujeitos, sobretudo, quando direcionados às crianças, entendidas enquanto “sujeitos de direito e com condições argumentativas para discutir e mudar as concepções culturalmente construídas” (XAVIER FILHA, 2016, p. 19).

À vista disso, atualmente é possível encontrar crianças nos mais diversos espaços e em diferentes situações, interagindo e sendo atravessadas por inúmeras influências. Consequentemente, tais espaços e interações, sociais ou culturais, conforme aponta Constantina Xavier Filha (2008; 2016) podem ser considerados como instituições educativas da “realidade”, ou seja, apresentam potencial educador e carregam em si pedagogias culturais fazendo com que circulem discursos que apontam as formas desejáveis de ser, de se portar, de viver e exercer identidades e subjetividades.

Ainda de acordo com a autora, as pedagogias culturais fazem com que se pense sobre o que está sendo produzido para a infância na atualidade e a forma com a qual as crianças se apropriam desses produtos mediante discursos

e constituições de identidades. Além disso, utilizam dos mais variados artefatos culturais destinados à infância como: filmes de animação, imagens estampadas, brindes, brinquedos, entre outros, produzindo significados e ensinando determinadas condutas aos meninos e às meninas (XAVIER FILHA, 2008; 2016).

Isso posto, a interseccionalidade supracitada destaca-se como um dos pontos relevantes que devem ser considerados como análise de tais espaços, artefatos ou produções que integrem duas dessas subordinações impostas: gênero e raça, sobretudo quando voltados às crianças, visto que, segundo bell hooks (1992) o campo da representação mantém-se como um lugar de luta quando analisamos criticamente as representações da negritude e das pessoas negras, além de ser necessário atentar-se aos corpos presentes nelas, pois podem ser entendidos como submissos por integrantes das raças, gênero e práticas sexuais dominantes.

Outrossim, segundo Xavier Filha (2016), demonstram-se como possíveis instrumentos férteis que auxiliam na formação da identidade de sujeitos quando direcionados para a educação das infâncias, visto que, ainda segundo a autora, as crianças, bem como todo sujeito social e crítico, aprendem e se constituem o tempo todo de forma sutil e contínua por estarem imersas em discursos que ditam os padrões ideais. Citando Louro (1997), ainda que esse processo não seja passivo, pois elas aceitam, rejeitam, acatam – ou não – tudo que está sendo imposto a elas, aprendendo e se constituindo durante todo esse processo social e cultural.

Partindo de tais afirmações acerca da relevância das pedagogias culturais e seus artefatos na formação da identidade de sujeitos, principalmente ligadas às infâncias, por meio das representações evidenciadas em seus

discursos interseccionando gênero e raça, neste capítulo será analisada a animação *O Mundo de Karma*, visando discutir suas formas e implicações voltadas às crianças.

Material Analisado

Tipo de Material	Série
Título Original	<i>Karma's World</i>
Nome Traduzido	O Mundo de Karma
Gênero	comédia, animação e musical
Ano	2021
Local de lançamento e Idioma original	EUA, inglês
Duração	13 min cada
Direção	Chis 'Ludacris' Bridges

O Mundo de Karma é uma série voltada para o público infantil que foi lançada em 2021 e possui três temporadas. A proposta deste trabalho é analisar a primeira temporada, mais especificamente o terceiro e quinto episódio, pois apresentam questões acerca de gênero e raça que representam o tema desta investigação.

A personagem principal da série se chama Karma Grant. Ela é uma menina negra de dez anos que sonha em ser uma *rapper* famosa e transformar o mundo utilizando suas músicas, além disso, está iniciando a transição dos anos iniciais Ensino Fundamental para os anos finais do Ensino Fundamental e é nesse espaço da escola que acaba encontrando a maioria de seus conflitos voltados às questões de identidade, gênero, raça e relações interpessoais.

Apesar de tantos desafios, a personagem demonstra muita resiliência para enfrentá-los, pois conta com uma importante rede de apoio composta por uma família afro-referenciada: pai, mãe e irmão mais novo, Conrad Grant, Dr.

Lilie Carter-Grant e Keys Grant; seus melhores amigos: Switch Stein e Winston Torres, além de suas rimas de rap que a ajudam na exposição de suas dificuldades e na procura por soluções.

Análise Crítica

Valorizando as raízes

Que me faz ser diferente é ser muito focada e quem não fecha por aqui vai ganhar migalha. Orgulho do meu cabelo que não é qualquer, defenda os seus, você não fala dos meus, minha mãe sempre disse que meu cabelo é muito chique, mas agora dá nos nervos, isso não é muito simples, a gente não cai, mas eles são ruins? Meu cabelo é diferente. Será que aceito assim? Alguém já te fez sentir desconfortável por causa do seu cabelo?

Com esse rap interpretado pela personagem Karma, o episódio 3 intitulado “Orgulho do meu cabelo” é iniciado. Tais questionamentos e reflexões são desencadeados a partir de um momento comum entre crianças, uma festa do pijama com amigas da escola.

A personagem inicia o episódio em êxtase pelo seu primeiro momento entre garotas fazendo parte dos anos finais do Ensino Fundamental, separa todos os seus pertences com entusiasmo e expõe seu desejo para que tudo seja perfeito. Nesse momento, sua família aparece para incentivá-la, sobretudo sua mãe que a lembra de colocar entre seus itens a touca de cetim, reforçando ser um item essencial para proteger seus cabelos e o quanto ele está lindo.

Na sequência, as garotas já estão reunidas para a noite do pijama, que é realizada na casa da protagonista, em sintonia e muito felizes pelo momento que estão vivendo.

Entretanto, uma das amigas propõe o início de um jogo onde a primeira tarefa consiste em montar uma personagem. Elas começam escolhendo as roupas, depois o cabelo, momento no qual Karma seleciona um cabelo crespo como o seu, fato que desperta diversos questionamentos por parte de suas amigas, sendo eles:

Você pode colocar arcos aí? Ou bandanas? Ou presilhas? Você pode arrumar seu cabelo como um cabelo normal?

Karma visivelmente desconfortável com tantos questionamentos acaba mudando de assunto para desvencilhar da situação, o que não a impede de passar por um cenário semelhante pouco tempo depois. No momento de dormir, cada uma das meninas expõe seus adereços, um protetor de olhos, um aparelho, um brinquedo e Karma sua touca de cetim, o que novamente desperta curiosidade e questionamentos acerca dos hábitos de pessoas pretas, a dificuldade de lidar com seus cabelos e sua higiene. A situação se agrava quando elas tocam, sem permissão, no cabelo dela, gerando muito desconforto e revolta na personagem que grita e aparece nessa cena chorando ao tentar dormir.

As violências seguem sendo representadas nas cenas seguintes, quando, no momento da despedida, Karma expõe para sua melhor amiga, Switch, que está triste e que ficou desconfortável com os questionamentos sobre seu cabelo. A amiga minimiza a situação dizendo que elas não tiveram a intenção de ofendê-la, foi somente curiosidade e afirma que a personagem pode estar exagerando.

Buscando, como de costume, força em suas rimas, Karma tenta escrever um *rap* sobre tal conflito, mas nem mesmo sua maior paixão, a música, consegue ajudá-la, trazendo ainda mais dúvidas e medos.

Depois disso, questionando sua identidade, Karma decide pedir ajuda para Winston procurando em um aplicativo um cabelo novo para usar e escolhe o cabelo liso. Apesar de não se identificar com ele, decide que é o melhor para ser “normal” como suas amigas.

Ainda cheia de questionamentos, a personagem conversa com sua mãe e exterioriza tudo que viveu na noite anterior e seus sentimentos. A mãe, mulher negra, acolhe a filha, explica sobre a ancestralidade de seu cabelo, a beleza de ser diferente e sobre os limites que as pessoas devem seguir, não podendo tocar em nossos corpos sem autorização, além de reafirmar que amaria a filha independentemente do cabelo que escolha usar.

Na sequência, empoderada após a conversa com a mãe, Karma confronta sua amiga, Switch, explica suas dores, os incômodos, a história por trás do seu cabelo, sua ancestralidade, além de impor limites, pedindo que não toque em seu cabelo sem pedir. A amiga entende, pede desculpas e elas superaram o ocorrido.

Dessa forma, fica evidente o tema sensível e importante tratado no episódio supracitado, visto que segundo Nilma Gomes (2002), o corpo surge em diferentes espaços como suporte da identidade negra, sendo o cabelo crespo uns dois mais fortes ícones identitários e que, diante disso, deve ser pensado em qualquer espaço que decida tratar das questões de relações raciais e gênero.

Ainda, sobre o corpo, a autora discorre que ele faz parte de um local social e subjetivamente conflitivo, além de ser símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para hierarquizar e classificar diferentes grupos e uma linguagem que a cultura tratou de separar algumas partes como meios de comunicação, sendo o cabelo um dos mais importantes (GOMES, 2003).

Reafirmando a importância de tal temática, vale ressaltar que o cabelo é objeto de estudo por diferentes intelectuais negras, por exemplo, bell hooks que dedicou seu trabalho na criação de um livro infantil “Meu Crespo é de Rainha”, que trata, também, desses conflitos, da importância de trazer outros referenciais e a desconstrução de imaginários negativos impostos pela sociedade.

Partindo disso, outro ponto importante apresentado no episódio é a ampliação das relações sociais por parte de crianças negras para além das relações familiares, muitas vezes desconstruindo aquilo que aprenderam nessa relação, exigindo da família e seus pares a retomada, reeducação e superação dessas contradições como afirma Gomes (2002)

Quanto mais aumentam as vivências da criança negra fora do universo familiar, quanto mais essa criança ou adolescente insere-se em círculos sociais mais amplos, [...], mais manifesta-se a tensão vivida pelos negros na relação estabelecida entre a esfera privada (vida familiar) e a pública (relações sociais mais amplas). São nesses espaços que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e do/a adolescente negros, muitas vezes de maneira contrária àquela aprendida na família. Em alguns casos, é o cuidado da mãe, a maneira como a criança é vista no meio familiar, que lhe possibilitam a construção de uma auto-representação positiva sobre o ser negro/a e a elaboração de alternativas particulares para lidar com o cabelo crespo (GOMES, 2002, p. 7).

Ademais, apresenta a importância da ancestralidade como recurso de superação dessas contradições e fortalecimento/empoderamento quando são recuperadas suas raízes, seu pertencimento, pois, segundo Eduardo

David Oliveira (2007, p. 259) “a ancestralidade converte-se no princípio máximo da educação”.

Empoderamento

Nossa, é difícil às vezes quando as pessoas dizem o que você pode ou o que você não pode fazer. Eu até ouvi uma pessoa dizer que eu não posso cantar rap porque eu sou uma menina. Uma menina não pode ser rapper? Eu não tenho talento para isso?

O episódio 5 intitulado “As garotas podem tudo” tem como enredo uma apresentação na escola sobre o trabalho dos sonhos. Karma, em casa, demonstra animação para se apresentar e falar sobre ser *rapper* e sua intenção de mudar a vida das pessoas com a sua música, recebendo todo o apoio da família.

Na escola, os conflitos começam a aparecer. Inicialmente, uma amiga de Karma, Demi, não quer falar sobre o seu trabalho dos sonhos dizendo que é bobeira – aqui essa informação é importante para o desfecho do episódio.

Crash, um aluno da escola, está ensaiando ópera. Quando descoberto, um garoto faz um comentário maldoso no sentido de que ópera não é para meninos. Imediatamente, ele fica triste.

As apresentações começam. A amiga fiel de Karma, Switch, se apresenta dizendo que quer ser uma cientista da computação bem famosa. Quando chega a vez de Crash se apresentar, ele não consegue. Em seguida, é a vez de Karma. Crash, então, diz a ela que meninas não podem ser cantoras de *rap* de verdade. Assim, quando sobe ao palco, Karma não consegue se apresentar.

A característica principal da série é a personagem usar a música para refletir acerca de temáticas que a

movimentam. Dessa forma, no refeitório, Karma começa a refletir se inquietando com o que ouvira. Seu amigo Wilson e sua amiga Switch chegam e ela expõe o acontecido. Imediatamente, eles se indignam e demonstram todo seu apoio a Karma. Switch diz que em sua outra escola já ouvira que meninas não podiam ser cientistas, mas que isso não existe e que meninas podem ser o que quiserem ser. Karma diz que sabe que meninas podem ser o que quiserem, mas começa a duvidar de si. Demi – a garota que não havia dito o seu trabalho dos sonhos por vergonha – se aproxima e diz que quer ser bombeira.

Karma expõe suas reflexões utilizando um *rap* e se empodera. Então, vai questionar Crash que se sente envergonhado e pede desculpas. A garota diz que meninos também podem ser cantores de ópera. O episódio termina com os dois se apresentando, em parceria, no palco da escola.

Analisando criticamente o episódio, é possível observar que é muito potente ao abordar a questão do que meninas e meninos “podem” fazer e a possibilidade de subverter essas construções. Na sociedade, as relações são permeadas pelas questões de gênero. Gênero, conforme Joan Scott (1995, p. 86), é “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

Daniela Auad (2021, p.22) diz “que como percebemos cada um dos gêneros pressupõe oposição e polaridade.” Ainda, “o feminino é associado, na maioria das vezes, à fragilidade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem” (AUAD, 2021, p.22).

No episódio, ficam evidentes essas características esperadas e os conflitos das personagens quando a garota tem vergonha de dizer que quer ser bombeira, o garoto de

cantar ópera e as meninas ao ouvirem que não podem exercer determinadas profissões.

É importante ressaltar que essas questões oprimem tanto os meninos quanto as meninas, pois impedem de expressarem suas potencialidades e seus sentimentos. As garotas subvertem essas características esperadas e encorajam outras crianças. O desfecho do episódio é fundamental para a desconstrução dos papéis de gênero que foram postos, visto que traça uma valiosa reflexão.

Considerações Finais

Pode-se dizer que a animação *O Mundo de Karma* traz uma proposta pautada em imaginários positivos e de empoderamento voltada às crianças e famílias negras, sobretudo, das meninas negras. Trazendo realidades vividas por elas quando considerados seus lugares de permanência na sociedade – que ainda apresenta hierarquizações pautadas em gênero, raça, etnia, dentre outros – mas para além disso trazendo questionamentos e formas de superação de tais vivências.

Dessa forma, a referida animação apresenta-se como um relevante artefato cultural, visto que mobiliza e problematiza diversas questões que interseccionam gênero e raça. Atuando de forma positiva mostrando-se uma ferramenta de reflexão acerca de questões de formação identitárias ligadas ao universo de meninas e meninos, sobretudo as negras e negros, revelando temas que são arduamente vividos por elas e eles, como racismo, discriminação, sexismo, apresentação de não-lugares impostos pelos discursos existentes, dentre outros.

Assim, a animação pode ser utilizada em diferentes contextos formativos com suas pedagogias culturais sejam eles: formais ou informais. A exibição da referida animação

implica em oferecer às crianças, sobretudo meninas negras, representações positivas de si, além de propiciar meios de iniciar discussões sobre temáticas sensíveis.

Referências

- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021
- CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, 2002, ano 10, nº 1/2002, pp. 171-188
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Geledes**, São Paulo-SP, v. 2, p. 39-62, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022003000100012>
- GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, São Paulo-SP, p. 67-82, 1996. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=51071>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 21, p. 40-51, dez. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782002000300004>

hooks, bell. **Eu não sou uma mulher?:** mulheres negras e feminismo. 1ª ed. [S. l.]: Rosa dos Tempos, 1981. 320 p. ISBN 9788501117403

hooks, bell. **Meu crespó é de rainha.** 1ª ed. [S. l.]: Boitatá, 2018. 32 p. ISBN 9788575596081

hooks, bell. **Olhares negros:** raça e representação. [S. l.]: Elefante, 1992. 356 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da Ancestralidade:** corpo e mito na filosofia da educação. Editora Gráfica Popular, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórico. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 20, p. 71-99, 1995.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e resistências em filmes de animação. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 19-36, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201607902>

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade(s) e gênero(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construção de identidades. **Anped**, Caxambu MG, p. 1-16, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2006%20-%20constantina%20xavier%20filha%20-%20participante%20-%20int.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

Capítulo 4

CORES & BOTAS: POR UMA PEDAGOGIA DO FEMINISMO NEGRO E AS MENINAS QUE NUNCA PUDERAM SER PAQUITAS

Claudionor Renato da Silva
Lilian Fabiana Barbosa Souza

Introdução

A influência da televisão na vida e construção da personalidade infantil, valores, etc., já é estudada há muito tempo (BUCKINGHAM, 2007) no campo educacional mundial e brasileiro. As imagens e figuras públicas podem ser um “modelo”, uma inspiração. Para as pessoas negras, homens e mulheres, não é diferente, a representatividade é fundamental contra a estrutural e silenciosa discriminação racial.

Diante disso, ao se refletir sobre a menina negra, a referência televisiva é “branca”, ou melhor explicando, a referência parece ser nula no que diz respeito às outras raças e etnias, não representadas pela grande mídia. Configuram-se, nas pesquisas atuais, projeções de mudanças com forte transição para um futuro que indica a potencialidade da identidade étnico-racial negra midiática, mas ainda há a ausência da menina indígena, por exemplo.

Desse modo, elege-se como fundamentação teórica neste trabalho a Pedagogia do Feminismo Negro (PFN) (PINHO; MESQUITA, 2022, s/p) pautada na “sistematização e elaboração de saberes emergidos na práxis e no pensamento feminista negro. Tais saberes constituem uma

teoria educacional crítica – da prática da liberdade e da transformação da realidade social”.

A escolha dos nossos referenciais serão autoras que partem da premissa do feminismo negro evidenciando o protagonismo de mulheres negras, discutindo a Pedagogia ou as práticas pedagógicas para o espaço escolar, tendo gênero e infância como categorias centrais. Isso, sob a sentença geral de que há uma maneira “oficiosa”, real, e outra dos discursos sobre como se educam e se formam as meninas negras no espaço escolar, no contexto brasileiro, no passado, no presente e, quanto ao futuro, um novo paradigma deve ser proposto fora do “oficioso”.

A sentença geral enunciada acima é para ressaltar a importância de haver referências negras para as crianças negras, de modo a promover uma identidade. A referência negra determina, de alguma forma, sua “consciência” negra e sentimento de pertencimento negro não negativo, manifestando tal sentimento de pertença de forma positiva. Há de se promover espaços de igualdade, mesmo entre as meninas e mulheres, em sua diversidade, no caso, nas relações das mulheres negras com as mulheres brancas, as mulheres indígenas, as mulheres trans, as mulheres com deficiência, etc., e isso, desde a infância.

Dessa forma, destacam-se, neste texto ensaístico, obras de mulheres intelectuais negras, como Angela Davis (2018), Neusa Santos Sousa (1983), Eliane Cavalleiro (2001), Patrícia Collins (2002; 2016), bell hooks (2019), Chimamanda Adichie (2017) e Lélia Gonzalez (1982; 2020), só para citar alguns nomes; outros aparecerão no decorrer do ensaio.

Os estudos que tratam do desenvolvimento infantil, do espaço escolar e das crianças negras, indicam que é na infância que muitas concepções são internalizadas pelas crianças negras, a partir daquilo que sob elas incide da sociedade, do entorno, e da família. Assim, a escola se

caracteriza como o local em que lidar com aspectos da representação social, além daquilo que é a sua função principal, como trabalhar os conteúdos (CAVALEIRO, 2001; PINHO; MESQUITA, 2022).

Para as meninas negras (ou as mulheres negras na fase da infância), que já se veem obrigadas desde a tenra idade a viverem à frente da luta antimachista patriarcal imperante, é demandado lidar com uma das mais cruéis consequências da estruturação social baseada no machismo patriarcal, a hierarquização em uma categoria que por vezes não chega a ser questionada, a realidade de disputar espaços com mulheres negras e não negras. As meninas negras são ensinadas que, nas relações umas com as outras, as primeiras nunca são enriquecidas ou privilegiadas, assim como que mulheres são inimigas naturais umas das outras (hooks, 2019), e lidam com os estereótipos, preconceitos e toda persistente herança escravocrata que ainda insiste em categorizá-las: pele suja, cabelo ruim, nariz achatado, espaços de trabalho doméstico, pouca escolarização, etc.

Por isso, e por outras muitas razões, que o feminismo negro representa demandas de meninas e mulheres negras, diferentes do feminismo “mais amplo” (PINHO; MESQUITA, 2022). Tais demandas são direcionadas, já se sabe e se afirmou aqui, contra o sistema patriarcal, para que a luta diga respeito a todas as mulheres (MORENO, 1999; VERGÈS, 2020; MARCINIK; MATTOS, 2021), além do que foi e é o colonialismo escravocrata, e as outras facetas atuais dessa(s) diferença(s).

Como apontam as autoras da PFN, lutas e demandas das mulheres negras em relação às pautas escolares culminaram diretamente na Lei 10.639/03. Essas lutas perpassam, sem dúvida, a agenda das pesquisas e produções em Educação Sexual, no que concerne ao feminismo (temática gênero) e à sexualidade infantil de

meninas (infância), ambas como perspectiva do *empowerment* (BERTH, 2019).

Um paradigma a ser instaurado do que se pode chamar, para este texto, de um Currículo Feminista Negro (CFN), ou seja, de práticas antirracistas no espaço escolar na potencialidade do *empowerment* feminino (BERTH, 2019) e da Lei 10.639/03. Isso, de modo a desconstruir o primeiro estereótipo racial e de gênero das mulheres negras que é expresso na frase “*as mulheres negras são fortes*” – o que levou a um histórico na área da saúde para defender e atuar, por exemplo, no sentido de reproduzir a ideia de que mulheres negras não precisavam de anestésias em procedimentos médicos (DAVIS, 2018). “*Elas aguentam tudo*” é a expressão máxima da desumanização da mulher negra que deve ser extirpada da educação, da saúde e de todos os campos do conhecimento que reforçam essa premissa colonizadora.

Propomos, então, um novo paradigma com uma resposta e aplicação direta ao currículo escolar no CFN: mulher negra não é forte. Ela é mulher como as outras; chora, sente dor e precisa ser reconhecida e respeitada, como todas as outras mulheres. A criança negra na escola deve ser tratada como a não negra. Ela não aguenta tudo, não, ela tem sentimentos e, por isso, o tratamento igualitário.

Contra a ideia de que “*lugar de negro é fora da casa grande*” e se estiver na casa grande é para ser serviçal do senhor, serviçal na cozinha, na limpeza da casa, serviçal “criado mudo” e colhedor de fezes dos senhores, sem contar, serviçal do quarto do sexo com o “senhor”, tal como se viu na escravidão e, depois, reconfigurada na imagem da mulher negra, como símbolo sexual, no carnaval, sobretudo, na hiper sexualização dos corpos

negros. Pensa-se, então, outro novo paradigma contestador dessa realidade para um CFN:

- Na questão da razão econômica contra a posição “serviçal”, no seu sentido mais amplo: negros(as) também podem ser ricos e donos dos meios de produção na sociedade capitalista. Daí a importância das figuras negras nas vidas das crianças negras, especialmente, as meninas. Palavra-chave aqui seria representatividade negra em espaços de poder, televisivo, midiático, político, nos esportes diversos para além do futebol, enfim.

- Uma educação sexual que no currículo e nos conteúdos desconstrua o ideário sexual imaginário do “cobiçado” corpo da mulher negra. Uma das primeiras ações é um olhar para os livros didáticos nos quais, por exemplo, quando a mulher negra não está na cozinha, está com poucas roupas no famoso feriado de carnaval; na valorização da cultura brasileira, nessa festividade, em particular, que reproduz a hiper sexualidade da mulher negra, como símbolo sexual brasileiro, um desejo “exótico” a ser experimentado pelo homem branco.

Djamila Ribeiro (2018), na obra “Quem tem medo do feminismo negro”, afirma que o feminismo negro é um projeto democrático. Acrescentamos que esse projeto é a longo prazo; trata-se de uma Pedagogia do Feminismo Negro (ou de um CFN), amplo e fundamental, tanto para o Brasil de ontem, como no de hoje e o que se projeta para o futuro, sem discriminação e preconceito, mas sim promovendo a igualdade no seu sentido amplo, em relação ao gênero, à infância e à sexualidade.

Um CFN engloba uma Pedagogia Feminista Negra voltada para o ensino-aprendizagem que valoriza a criança, a menina negra e a coletividade, seja na sala de aula, como na escola e na sociedade do entorno; um currículo que permita às meninas negras, desde a Educação Infantil, se

verem em igualdade aos meninos e a outras meninas de sua idade e que possam encontrar nos adultos referenciais justos, diversos, decisórios e libertos dos preconceitos, que corroborem para a construção de sua identidade e não a uma nociva percepção do eu. Um currículo que discuta a diversidade e permita múltiplas representações e não apenas as representações hegemônicas historicamente apresentadas, o que promoverá a consciência étnico-racial de pertencimento, confiança e certeza de igualdade para ser o que se quer ser e fazer o que se quer fazer, rompendo com os estereótipos do que negras devem ser ou fazer na estrutura de uma sociedade que se espera um dia ser igualitária e fraterna, promessas não cumpridas do ideal burguês da revolução francesa.

Nesse sentido é que o CFN, proposto neste ensaio, possui uma potencial discussão no campo da Educação Sexual, sobretudo no nosso esforço coletivo de mulheres negras e homens negros, no romper com os estereótipos dos corpos negros erotizados, desde a infância, e todas as demais variáveis aqui discutidas.

Material Analisado

Tipo de Material	Curta-metragem
Título Original	Cores e Botas
Nome Traduzido	Não há
Gênero	Ficção
Ano	2010
Local de lançamento e Idioma original	Brasil. Português
Duração	16min
Direção	Juliana Vicente

A personagem central é Joana. Ela é uma criança que provavelmente frequenta uma escola de Ensino

Fundamental nos Anos Iniciais. Uma menina negra apaixonada pelo programa “Xou da Xuxa”, que fica entusiasmada com o anúncio da seleção para o concurso de Paquitas que aconteceria em sua escola. As Paquitas eram as assistentes de palco e dançarinas da apresentadora Xuxa (Maria da Graça Xuxa Meneghel). O “Xou da Xuxa” foi um programa infantil que ficou no ar na Rede Manchete de 1983 ao início de 1986 e, depois, na Rede Globo de 1986 até 2002, com várias gerações de jovens loiras e magras, seguindo o estereótipo físico de Xuxa.

Nos anos 1990, o programa da Xuxa foi apresentado nos Estados Unidos e na Argentina. Vale a nota, ainda, que houve uma paqueta negra no Programa exibido nos Estados Unidos, em 1993 e, por exigência da emissora de TV, essa paqueta foi Natasha Pierce. É válido lembrar que, no Brasil, as paquitas chegaram ao patamar de grupo musical, realizando shows país afora e, ao encerrarem sem intercorrências suas trajetórias no grupo, recebiam oportunidades para seguir a carreira na dramaturgia da Rede Globo; por conseguinte, alguns nomes conhecidos das artes cênicas de hoje surgiram do grupo mencionado.

Voltando à Joana, ela é uma menina negra de classe média que estuda em uma escola particular, inscreve-se para o concurso sob os olhares cheio de críticas das outras meninas e da funcionária da escola responsável pelas inscrições, que questiona Joana se “*os pais a permitiram se inscrever*”. Diante da resposta afirmativa da menina, ela não se dá por satisfeita e em tom irônico diz: “*será que teremos uma paqueta exótica?*”. Desconsiderando toda a adversidade, Joana se prepara para o concurso com muito afinco, inclusive faz questão de se vestir como paqueta, com botas e chapéu. Em uma cena, ela percebe a diferença de seu cabelo com o cabelo das dançarinas e tenta pintá-lo, alongá-lo com fitas de papel crepom amarelo. Mesmo

inconscientemente, Joana já percebe e tenta se adequar aos padrões.

A família da menina a ajuda e, digamos, até alimenta seu sonho. Seu pai, sua mãe e seu irmão Dudu permitem as gravações do programa para o seu ensaio até o dia da seleção. Salienta-se a observação do quarto de Joana, as paredes são cobertas por pôsteres da apresentadora Xuxa e das paquitas, assim como é possível ver que o quarto é repleto de brinquedos e adereços destinados às crianças, algo muito comum para a época. O pai tenta sempre minimizar e diz que isso é apenas uma fase. Ele rebate com esse argumento o filho Dudu, irmão mais velho de Joana, que demonstrando uma visão mais crítica e uma consciência negra mais apurada, por assim dizer, alerta a todos que a menina se frustrará. A mãe, aparentando apatia diante dos argumentos do menino, mantém e alimenta o sonho da filha.

Na seleção para o concurso, Joana concorre com outras meninas, loiras e não loiras, porém, brancas, obviamente. No dia do teste, três mulheres a avaliam. Sob o olhar duvidoso de duas avaliadoras, e outra que parece gostar da apresentação, mesmo Joana se saindo melhor que as outras concorrentes, reprovam-na, deixando a menina muito decepcionada por um momento.

Depois de um jantar em família, a percepção de todos é a de que o Brasil é realmente um país racista e que a democracia racial é apenas uma ilusão. Há um consenso não verbalizado e implícito de que determinados espaços são brancos e que, mesmo eles sendo negros de classe média alta, contando com “trabalho e sorte” como diz o pai de Joana, falas antes enfatizadas por ele vão de encontro com a teoria que acabara de cair por terra. Nesse contexto, a família acaba percebendo que será preciso sempre (ou

naquele momento específico) para negros e negras encontrarem o seu caminho, “o seu lugar”.

Depois do jantar e das constatações, todos estão voltando para casa no carro da família, pensativos, quando Joana pega uma máquina fotográfica e começa a tirar fotos da cidade. Ela começa a sorrir e vai tirando muitas fotos.

Ao chegar em casa, ela tira as botas e as junta a todas as outras em uma caixa, tenta jogar no lixo, mas a caixa e as botas caem no chão e Joana as fotografa. Seu irmão chega, preocupado com sua atitude e a questiona sobre o que está fazendo e ela responde: “*fotógrafa não precisa de botas*”.

A frase que fecha o curta e a música de Raul Seixas, “O carimbador maluco”, no célebre refrão, “*plunct plact zum não vai a lugar nenhum*” é muito instigadora e que, certamente, leva-nos a pensar uma proposta de ampliar a mensagem para a questão das relações de gênero e o ideário da sexualidade.

Análise Crítica

“*Ser fotógrafa não precisa de botas*”. Esta é a última fala de Joana, a menina negra do curta, personagem principal da nossa reflexão para este texto ensaístico. É uma frase curta, mas, em análise, de uma profundidade significativa, pois revela a conscientização e o *empowerment* (BERTH, 2019) de uma criança negra, menina, que percebe, muito cedo, que os espaços das meninas negras não são os mesmos das meninas não negras na sociedade brasileira e no espaço escolar, no que diz respeito aos espaços hegemônicos e estéticos.

Joana busca seu caminho em uma sociedade racista e preconceituosa, prefere deixar as “botas”, representação de um lugar que achava poder ter o direito de “ser” e “estar”, e seguir a vida. Na sociedade e na escola, resolve

caminhar de pés nus, descalços, livres e em liberdade. Depois do “passaporte” carimbado e autorizado, como no encerramento do curta com a música de Raul Seixas “*plunct plact zum não vai a lugar nenhum*”, ela pode seguir o seu “*eu quero ser*”. Assim, as mulheres negras e os seus corpos são retirados do ideário da sexualização, do “diferente” (cor do pecado) e, portanto, da desumanização e daquilo que se é compreendido como “exótico”.

Nesta análise, se afirmará, desde já, que as botas não servirão mesmo, pois é o modelo de uma sociedade que impõe algo que não é para todas e todos, não é diverso, é homogêneo, descarta a diferença. As botas representam o racismo estrutural silencioso no Brasil e que vem se perpetuando ao longo do tempo por meio de programas televisivos, como o mencionado, que serviu para a construção da estética da mulher brasileira, de forma sutil, num programa para crianças: branca, magra e loira.

Cores & Botas não pode ser interpretado fora das relações de classe e raça, como bem apontou Angela Davis (2016) e, acrescentamos, não pode ser analisado fora do campo de estudos da Educação Sexual, uma vez que a escola, em vez de ter um currículo que promova as questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de diferenças e multicultural, acaba por reproduzir os estereótipos sociais do racismo, da diferença de classes, etc. Um dos ambientes dessa mudança, por fotografar e deixar as botas, se deu por uma vivência escolar. Esse curta é mais uma prova da importância da Lei 10.639/03 na escola, pois ficam evidenciadas no ambiente escolar a resistência, a pouca disposição dos adultos e a crítica das outras meninas todas as vezes que Joana insistia em tentar ocupar tal espaço.

Mas, afinal, a escola discrimina? Questionamento levantado por Paula Regina de Azevedo Silva (2021) dentro do ambiente escolar. O episódio vivido por Joana é a

culminância de fatores sociais e históricos sintetizados no currículo (espaço-tempo escolar). A escola perdeu uma grande oportunidade de ser o diferencial não só na vida da menina, mas também ao refletir sua função social e cidadã, considerando que o currículo é mais do que um documento que norteia o planejamento e a prática educacional. Silva (2021) ainda pontua que a forma como se coloca esse currículo em ação se apresenta também como um “currículo oculto”, o que denota intencionalidades mais subjetivas contidas no seio escolar, ou seja, como a escola trata de assuntos referentes à diversidade, aquilo que foge aos padrões instituídos historicamente.

São sob essas considerações mais gerais que a análise crítica é realizada, em pontos fundamentais do curta, em constante diálogo com o referencial construído na introdução: a perspectiva da PFN e na proposta ensaística de se falar de um CFN, seguindo uma estrutura fundamentada na PFN e em bases do campo da Educação Sexual.

A TV e a mídia na influência do imaginário infantil: recortes para a Educação Sexual

David Buckingham (2007) nos ajuda a relacionar a influência da TV à infância, tal como foi forte a influência dos programas da Xuxa desde os tempos da extinta TV Manchete e onde se firmou na TV Rede Globo, com várias gerações de paquitas. Difícil, na época, do ponto de vista do instituído na sociedade, encontrar uma menina que não sonhava em ser uma paqueta ou ir ao seu programa para falar a célebre frase, depois de participar de uma das inúmeras brincadeiras: “*quero mandar um beijo para minha mãe, meu pai e pra você*”. Sem dúvida, foi um fenômeno e podemos dizer que ainda é, pois, a última geração de paquitas encerrou seu ciclo há cerca de vinte anos e

considerando que a apresentadora Xuxa ainda mantém uma presença midiática considerável mesmo que não mais no segmento infantil, é possível encontrar uma geração de saudosas jovens mulheres que trazem consigo as lembranças de um passado não muito distante. Seja para rememorar o sonho de ter sido uma paqueta ou lembrar da frustração de saber que nunca seria uma.

Nos anos 90, época em que se passa o filme e época de ouro dos programas infantis, as crianças passavam muito tempo na frente da TV e ela era e é, sim, um instrumento formador de opiniões. Como formou a opinião de Joana: *“Eu quero ser paqueta”*. Mas, o que se vai descobrir, é que ela não poderia ser paqueta, pois paquetas são loiras e brancas. Em suas quatro gerações no Brasil, nunca houve jovens negras.

No ano de 2014, Xuxa participou de uma campanha contra o racismo. Em um texto de Luka Franca (2015) se colocou a seguinte polêmica: falar de racismo sendo que nunca aprovou uma paqueta não branca e reproduziu uma estética social nacional de mulheres brancas, magras e loiras?

A questão básica é que Xuxa é o marco de toda uma geração. Uma geração que tinha como principal referência de padrão de beleza e sucesso as assistentes da Rainha dos Baixinhos: loiras, brancas e magras. É óbvio que a falta de referência estética em programas de TV não é a única causa do processo de detonação de autoestima de crianças negras, gordas e indígenas em nosso país durante os anos 80, 90 e começo dos anos 2000. Porém, é inegável o quanto a falta de referências ajuda também a esmigalhar a autoestima de toda uma população e a construção tradicional (FRANCA, 2015, s/p).

O impacto dos programas criados para a apresentação da Xuxa reforçou, sem dúvida, a ausência de outras mulheres, inclusive brancas, mas gordas, baixas, com

deficiência, etc., e, em especial, a ausência de mulheres negras, perpetuando um outro construto imaginário e perverso do qual já se afirmou, o da sexualização, do exótico e da desumanização. “Elas” ainda não foram chamadas para a “casa grande”.

O recorte para a Educação Sexual, nesse ponto, é olhar essa influência da TV e midiática em geral e elaborar a criticidade teórica e metodológica da perspectiva do PFN que, ainda, é mais teórico do que metodológico, mas que já é uma realidade de vivências reais das instituições de Educação Infantil, em especial, e, não apenas, onde essas influências midiáticas incidem no dia a dia.

A escola reprodutora de valores homogêneos raciais, sexuais e de classe

Uma PFN está ausente na escola de Joana. Na própria seleção para paquitas, ela fez melhor que todas, poderia ser aprovada, porém, das três avaliadoras, apenas uma estava certa da capacidade de Joana, sendo voto vencido. Se dentre as paquitas da Xuxa houvesse negras certamente haveria uma possibilidade, mas não.

Eliane Cavalleiro (2001), discute o racismo na Educação Infantil e nos indica essa realidade na escola pública. Guacira Louro, por sua vez, afirma,

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos (LOURO, 1997, p. 81).

Uma educação antirracista, por um currículo no feminismo negro, sob o apoio atual da Lei 10.639/03, bem como, nas atuais discussões de pesquisas da área da educação sexual, contra a sexualização da criança, em específico, são alicerces fundantes e fundamentais para a construção de um novo paradigma para a escola e o currículo.

Não importa que ela fez melhor que todas, uma negra nunca será uma “paqueta”

Outras frases podem ser alocadas aqui, presentes na fala do irmão mais velho, o Dudu. Ele demonstra, por ser mais velho que Joana, que a realidade do racismo é evidente, sem contar a questão de gênero que atravessa as relações entre a sua irmã e as suas colegas não negras da escola. Podemos considerar que Dudu também já possui experiência para advogar sobre a causa, pois, pela sua idade, as lembranças do racismo sofrido ainda estariam recentes em sua memória. Foi observado, por exemplo, na cena do restaurante, quando a mãe lhe diz que ele está sendo exagerado, o menino responde como uma súplica para que ela e todas as pessoas da mesa se atentem ao redor, em todas as mesas do restaurante; e o que poderiam enxergar? Todas as mesas eram ocupadas por pessoas brancas, com exceção deles. O único negro que veem é o *chofer* que lhe traz o carro para irem embora.

Kimberlé Crenshaw (2002), Davis (2016) e Collins (2016) vão refletir sobre realidades também vivenciadas no Brasil, demonstradas na história de Joana: não haverá uma paqueta negra, pois o lugar da mulher negra é outro dentro da estrutura racial social brasileira: o da subalternidade. No entanto, há lutas, não sendo esse o único pensamento atual. As mulheres, por meio de seus coletivos, estão

reconstruindo a escola (CAVALLEIRO, 2001; PINHO, MESQUITA, 2022), estão ocupando os espaços de poder, estão na política, modificando a realidade imposta para as mulheres negras, como bem apontou Joana: *“Eu não preciso de botas”*.

A representação da “mulher forte” aplicada para a mulher negra precisa ser colocado em pauta nas reflexões e decisões do CFN. Para Joana, talvez, isso tenha ocorrido quando as avaliadoras brancas da escola afirmaram: *“ela é forte, logo vai entender o que está acontecendo aqui”*. A PFN, segundo Carolina Pinho e Tayna Mesquita (2022), irá demonstrar diretamente como esse “ideal” está nos discursos brancos da opressão silenciosa no espaço escolar.

“Ser fotógrafa não precisa de botas” – abandonando imaginários impostos, encontrando caminhos a pés desnudos. Por um enfoque em Educação Sexual no pensamento feminista negro

A descoberta da nova atividade, a fotografia, depois da frustração do concurso e do bate-papo na mesa do restaurante e o silêncio pensativo de todos voltando para casa, leva-nos a uma reflexão importante, a partir da resposta de Joana para sua mãe quando essa diz que haverá um novo concurso e que ela *“pode tudo o que quiser”*. Joana respondeu na mesa, sobre ser paqueta em um novo processo seletivo: *“eu não sou loira”*.

A reflexão que nos conduz nesse último tópico analítico, seguindo nossas autoras do PFN, é que a frase citada acima, o olhar do mundo “branco” em que outros negros(as) não participam promove a decisão do encontro de um outro lugar onde de fato se pode estar. Nesse caso, as fotos ao redor do restaurante demonstram a realidade social, descasos do Estado, e Joana percebe: as botas

mentem, é um mundo, um universo, que não é real; são instrumentos sociais de poder (COLLINS, 2002; EINBERG; KINCHELOE, 2001; GONZALEZ; HASENBALG, 1982).

A passagem de querer ser paqueta a ser fotógrafa é muito mais profunda do que se pode imaginar, como demonstram os textos da obra de Pinho e Mesquita (2022). Indica o abandono das botas, do imaginário imposto pela TV, como indica-nos, por exemplo, Buckingham (2007), e tantos outros trabalhos que não cabe o aprofundamento neste breve texto.

Deixar as botas envolve consciência negra, sentimento de pertencimento de um lugar que não será possível adentrar, o lugar do mundo das paquetas. Nesse momento, a Pedagogia do Feminismo Negro necessita alavancar um patamar de contributos à Educação Sexual ao se tratar os elementos, que acreditamos serem cruciais para o currículo e já comentados no referencial, como a sexualização dos corpos negros infantis, o “exótico” da mulher negra, desde a infância, no aspecto da cultura e do imaginário estrangeiro e, por último, a desumanização em formas diferentes que as da escravidão, formas veladas, silenciosas, por trás do discurso desumano de que a “mulher negra é forte”.

Não podemos deixar de analisar que a música com seu refrão “plunct plact zum não vai a lugar nenhum”, de Raul Seixas, traz a interpretação possível de que os obstáculos aos negros(as) são um fato. E que meninas e mulheres negras devem deixar as botas e assumir os pés desnudos na caminhada da vida.

Djamila Ribeiro afirma:

É imprescindível que se leiam autoras negras, respeitando suas produções de conhecimento e se permitindo pensar o mundo por outras lentes e geografias da razão. É um convite para um mundo no qual diferenças não signifiquem

desigualdades. Um mundo onde existam outras possibilidades de existência que não sejam marcadas pela violência do silenciamento e da negação. Queremos coexistir, de modo a construir novas bases sociais. No fim, nossa busca é pelo alargamento do conceito de humanidade. Ao perder o medo do feminismo negro, as pessoas privilegiadas perceberão que nossa luta é essencial e urgente, pois enquanto nós, mulheres negras, seguirmos sendo alvo de constantes ataques, a humanidade toda corre perigo (RIBEIRO, 2018, p. 18).

Considerações Finais

Se paquitas nunca foram negras no Brasil, o fato é que nunca serão. No imaginário de algumas mulheres negras, hoje com idade em torno de 35 a 45 anos e que um dia foram crianças e se viram na mesma situação de Joana, essa realidade é muito mais séria do que se pode imaginar. Assim, o curta não trata de um assunto no passado, mas do presente, mesmo que hoje as personagens sejam outras; e que, em termos de futuro, os horizontes de uma transformação social, mesmo sem Xuxa e sem as suas paquitas, algo está em transição, como se afirmou no início deste texto. Seria simplista e reducionista afirmar que toda a questão de autoestima dessas mulheres, antes meninas negras, sejam responsabilidade do programa e suas representantes, mas as representações da mídia têm peso significativo na construção dos estereótipos e do que é considerado belo e aceitável.

Podemos lançar uma sentença geral na construção desse pequeno texto, logo na introdução, ao atender o que Pinho e Mesquita (2022) sugerem na Pedagogia do Feminismo Negro: reimaginar o presente. Reimaginar o presente construindo passos de transição para o futuro, um futuro de igualdade em todos os sentidos, mas, especialmente, no

interior das feminilidades e dos estudos de gênero, da mesma forma em que há essa necessidade nos estudos das masculinidades. Tais categorias ainda padecem da expectativa de constituir-se de uma simbiose social intrigante, pois apesar de tantos avanços nos dias atuais, propostas reflexivas ainda se sustentam da oposição, como se as feminilidades se construíssem sem as masculinidades. É necessário pensar em meninas como Joana que estão se formando como sujeitos e firmam a sua identidade e feminilidades, em e com as suas vivências, de modo a não se “intimidarem” para satisfazerem um “contrato social”.

“*Plunct plact zum*”, de Raul Seixas, provocado pelo curta, parece nos dizer uma outra interpretação: a liberação da viagem depende do quanto estamos dispostos a romper com o obstáculo vivo, real e, por enquanto, imutável. Quando aprendermos a ultrapassar as malhas e catracas do sistema social e escolar, perceberemos que as cores são mais importantes que as botas. As cores são as percepções de quem somos e aonde queremos chegar. Por uma Pedagogia do Feminismo Negro, sem botas, a pés desnudos na vida, a leveza de ser o que ser quer ser, livre e emancipatório.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment**. 2a ed. New York and London: Routledge, 2002.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 99-127, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTK Fqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

FRANCA, Luka. **Xuxa, combate ao racismo e 4 gerações de paquitas brancas**. Portal Geledés, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/xuxa-combate-ao-racismo-e-4-geracoes-de-paquitas-brancas/>. Acesso em: 06 set. 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lelia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1997.

MARCINIK, Geordia Grube; MATTOS, Amana Rocha. Movimentos feministas e relações raciais intragênero: entre a luta e a opressão. **Revista Polis Psique** [online]., v.

11, n. 1, p. 183- 203, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2021000100012. Acesso em: 06 set. 2022.

MORENO, Montsserat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayna Victoria de Lima. **Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações**. São Paulo: Vaneta, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Paula Regina Araújo. Tia vamos pintar essa boneca de marrom! Pistas para a efetivação de um currículo antirracista no cotidiano da educação infantil. In: PIO, Alessandra et al. (Orgs.). **Práticas curriculares antirracistas: temas em construção**/ Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021, p. 23-56.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

Capítulo 5

MULAN: A DOMINAÇÃO MASCULINA ORIENTAL SOB A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU

Maria Fernanda Celli de Oliveira
Luci Regina Muzzeti

Introdução

A China, não somente devido às suas dimensões territoriais e populacionais, mas também por suas tradições e peculiaridade cultural, apresenta-se em diversos momentos como palco de famigeradas histórias, contadas em livros e no cinema, inclusive no âmbito infantil. Nesse sentido, esta investigação visa analisar a obra *Mulan*, uma lenda chinesa dirigida e produzida pela empresa Walt Disney, lançada no ano de 1998.

Visando construir uma base conceitual consistente acerca do conceito de gênero, embasamo-nos nas recentemente pesquisas realizadas por Maria Fernanda Celli de Oliveira (2017; 2021) que se apoiam no referencial teórico desenvolvido por Bourdieu, nos auxiliarão no processo de compreensão das relações de dominação escancaradas por ele na sociedade de ontem e de hoje (BOURDIEU, 1999).

Sendo assim, buscou-se por meio da sociologia desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, identificar e discutir a dominação masculina presente na história supracitada que representa as relações existentes e cultivadas na cultura oriental chinesa, sobretudo, no momento em que a narrativa se passou.

Destaca-se que a teoria bourdieusiana, assim como todas as outras, possui limites e possibilidades, sobretudo, no que se refere às discussões continentais, porém, justifica-se à medida que possibilita por meio das regularidades escancaradas pelo método praxiológico, analisar a complexidade das relações sociais presentes em diferentes contextos históricos e sociais.

Para Bourdieu, as relações de dominação presentes na sociedade, traduzem-se a partir do que ele chamou de “a ordem social das coisas”:

[...] A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos [...] (BOURDIEU, 1999, p. 18).

Por meio dessa visão, pretende-se calcar este estudo na busca pela compreensão da incorporação dessa dominação no *habitus* dos indivíduos, por meio de um processo de interiorização das condições entre dominados e dominantes.

Neste sentido, é imprescindível discorrer introdutoriamente acerca do conceito de *habitus*, que por sua vez, é compreendido pelo sociólogo como “sistemas de disposições duráveis, estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante” (ORTIZ, 1983, p. 61) que condiciona as experiências primárias e posteriores de cada indivíduo, nos propiciando assim, desmistificar como se dá esse processo de reprodução e legitimação das desigualdades entre os gêneros.

Em outras palavras, o *habitus*, que, de maneira geral, pode ser entendido como o comportamento, valores e interditos, vai interferir na maneira como o agente se

modifica, na medida em que é modificado pelo seu entorno, perpetuando ou condições entre dominados e dominantes.

Nesse sentido, este estudo tem a intenção de levantar discussões tangentes às desigualdades de gênero presentes na história supracitada, possibilitando destacar a interferência que essas questões podem exercer sobre a estruturação e reestruturação do conceito de gênero nas crianças que a contemplam, além de destacar a importância dessa pauta para o desenvolvimento e plenitude da infância.

Em consonância com essa afirmação, é indispensável salientar que as questões de gênero estão presentes na vida das pessoas desde o seu nascimento e por isso, propiciar reflexões tangentes à temática é algo imprescindível para a formação das crianças desde a mais tenra idade. Por meio de histórias, brincadeiras e demais atividades lúdicas, podemos inserir o tema de maneira natural e adequada às especificidades das crianças, promovendo assim, o pleno desenvolvimento da infância.

É neste sentido que os artefatos culturais se apresentam como importantes aliados na inserção de diálogos que promovam como prática pedagógica, discussões cientificamente corroboradas referentes à sexualidade e ao gênero, contribuindo de maneira positiva à plenitude da infância, público-alvo da obra aqui analisada. É de suma importância destacar ainda que os artefatos culturais são consumidos não somente pelas crianças, mas também pelas famílias e comunidade em geral que devem atentar-se às questões levantadas nessas obras, a fim de estruturar-se e reestruturar-se com base nas temáticas discutidas, permeando, assim, a formação de cidadãos e cidadãs críticos em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste mesmo sentido, salienta-se ainda que se deve ter a compreensão do *habitus* como um sistema cultivado primeiramente no âmbito familiar (*habitus* primário), que

se estrutura e reestrutura com base na relação existente entre a herança cultural e as relações mundanas do indivíduo (OLIVEIRA, 2017; 2021).

Segundo Oliveira, ao se referir à herança cultural, afirma:

[...] podemos ressaltar que, diversas atitudes relacionadas à sexualidade e ao gênero ainda estão pautadas no machismo construído sócio historicamente, perpetuado em nossa sociedade, através da reprodução das relações de dominação (OLIVEIRA, 2021, p. 162).

Sendo assim, cabe à família e à sociedade discutirem as relações de dominação visando à superação das desigualdades, o que inclui as diversidades tangentes ao gênero e à legitimação da dominação masculina.

Material Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	<i>Mulan</i>
Nome Traduzido	Mulan
Gênero	Drama/animação
Ano	1998
Local de lançamento e Idioma original	EUA, Inglês
Duração	1h28min
Direção	Tony Bancroft e Barry Cook

Na obra *Mulan*, lançada em 1998⁶ pela produtora Walt Disney, a personagem principal também dá nome ao filme. Trata-se de um jovem chinesa que não se encaixa nos padrões da sociedade na qual está inserida, a saber, a China

⁶ Mulan. Ficha Técnica. [Terra], s.d. Disponível em: <https://filmow.com/mulan-t1331/ficha-tecnica/>. Acesso em: 15 set. 2022.

do século VI. Mulan não aceita a adequação aos papéis de gênero impostos socialmente e, em um ato de coragem, faz-se passar por um homem, para lutar no lugar do pai, um senhor que segue fielmente os preceitos de sua tradição. Esta, por sua vez, pauta-se na divisão de gênero, designando às mulheres o papel de passividade na criação dos filhos e cuidados com o lar e o marido, enquanto que para os homens se destina o papel de atividade, sendo provedores, livres e donos de seu próprio destino.

Após decepcionar seus familiares em um ato desastroso durante uma das tradições de sua cultura que consistia na “aprovação” da Casamenteira⁷, Mulan sente-se desmotivada e desrespeitada ao identificar que não se encaixa nos padrões pré-estabelecidos e se entristece ao perceber que desapontou seus entes próximos. Concomitante a esse episódio, chega o comunicado sobre um confronto que se aproxima e os homens, assim como manda a tradição, são recrutados a participarem da guerra.

De pretendente em processo de preparação/aceitação à guerreira disfarçada de homem, Mulan segue a trama, aprendendo e surpreendendo os companheiros de luta, de maneira cômica e crítica. Em uma batalha decisiva, a personagem salva a todos e, então, é reconhecida por sua bravura, até mesmo pelo capitão, um homem respeitado e exigente. Todavia, durante esse confronto, a personagem é ferida e seu disfarce é arruinado.

O resto da trama consiste novamente na tentativa de aceitação por parte de Mulan, porém, dessa vez, por outro viés, em uma constante luta e busca pela superação de obstáculos, realidade das mulheres de ontem e hoje.

⁷ Personagem responsável pelo arranjo de casamentos e deferimento de esposas perfeitas.

Análise Crítica

Acredita-se que a história de *Mulan* trata de uma lenda, cujos registros datam a primeira versão no ano VI (PANAINO, 2018). A guerreira chinesa possui uma personalidade forte e decisiva, diferente das decorrentes histórias de princesas produzidas pela Disney em momentos anteriores à sua estreia. Sendo assim, pode-se dizer que o filme *Mulan* trouxe uma nova visão que os estúdios tinham a intenção de passar: o da bravura e luta feminina.

Podemos considerar que *Mulan* chega para trazer uma discussão identitária necessária ao momento ao qual a sociedade moderna do século XX estava inserida, a saber, de pautas relacionadas à força e espaço da mulher que não se mostra passiva diante das dificuldades. Destaca-se ainda que a própria trilha sonora do filme traz a questão dos papéis sociais de cada sexo como destaque, instigando ainda mais o espectador a atentar-se a essas questões.

A personagem principal, *Mulan*, assim como as demais mulheres chinesas de sua época, estava fadada ao casamento, sendo seu papel determinado como esposa e mãe sob um viés de passividade comum à cultura à qual estava inserida. Nesse sentido, o filme inicia-se com a preparação da jovem para ocupar seu espaço na sociedade, “a de boa esposa”, com o objetivo de defender a honra de sua família. Aliás, esse é o cerne da principal discussão de gênero presente na obra, a da divisão de papéis de gênero destinado a cada indivíduo, sendo as mulheres responsáveis por essa defesa, por meio da realização de um casamento onde deveriam curvar-se aos desejos de seus maridos e, procriar, sobretudo, com o intento de ter filhos homens. Já o homem era representado como sujeito ativo, decisivo e dono de sua liberdade e do destino de sua família.

No entanto, é interessante destacar que essa visão ainda se perpetua até momentos atuais. Em pesquisa realizada por Oliveira (2017)⁸, identificou-se na fala de uma das colaboradoras um discurso próximo à realidade de Mulan (século VI), quando ela se referiu ao ideal de mulher bem-sucedida dizendo que seria “[...] uma mulher realizada com casa própria, seus filhos, [...] um bom trabalho que não precise trabalhar o dia todo, ter um tempo pra você e um tempo pros filhos, trabalhar só meio período” (OLIVEIRA, 2017, p. 41). Já os homens, na visão da mesma participante, seriam aqueles “[...] com uma boa profissão, que estudam, “tipo” advogado [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 41).

Ainda nesse sentido, destaca-se que a ausência de protagonismo, silêncio e resignação das mulheres eram a marca registrada do que era considerado como “uma boa mulher”, comportamento esse identificado também em mulheres de séculos posteriores, conforme nos mostra o comentário de Jane Felipe:

As representações de homem e mulher deveriam deixar marcas no corpo: no jeito de caminhar, na forma de olhar (ou não olhar), na contenção do próprio corpo. Ser modesta, discreta, eram atributos extremam ente valorizados, talvez uma das maiores virtudes nas mulheres e meninas. Desta forma, a educação das mulheres foi arquitetada de forma diferenciada, em função de sua capacidade procriativa, e também pelo fato de serem consideradas inferiores. É interessante notar o quanto o silêncio estava presente como condição necessária à boa educação não só de mulheres, mas também das crianças [...] (FELIPE, 2000, p. 120).

⁸ A pesquisa de mestrado defendida no ano de 2017 (OLIVEIRA, 2017) teve como principal objetivo analisar as possíveis interferências da herança cultural de agentes escolares na estruturação da identidade de gênero de crianças em fase de Educação Infantil.

Diante do exposto, podemos afirmar que, apesar de estarmos nos referindo a continentes diferentes e épocas distantes, observamos a dominação masculina arraigada na sociedade, sob o discurso de culpabilização, engessamento e responsabilização da mulher diante dos problemas e naturalização da dominação exercida pelo homem, sem a necessidade de justificativa ou reflexão.

Nessa linha de pensamento, Bourdieu (1999, p.18) discorre que, “[...] a força masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõem-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la”.

Para dar prosseguimento a essa discussão, é importante contextualizar o conceito de gênero entendido pelo sociólogo como a “[...] socialização do biológico e biologização do social [...]” (BOURDIEU, 1999, p. 9). Sendo assim, podemos dizer que o gênero é reconhecido e reestruturado no agente por meio da construção social que, por sua vez, se dá com base nas relações sociais. Sendo assim, falamos de uma relação de dominação simbólica que, ao fazer-se imperceptível aos olhos dos próprios dominados – no caso as mulheres –, dá subsídios e “permissão” para os próprios dominantes. São os “esquemas de pensamento impensados” (BOURDIEU, 1995, p. 156), legitimados pela própria sociedade, por meio dos preconceitos, interditos e padrões estabelecidos com o objetivo de perpetuar as relações de dominação. Nesse sentido, o sociólogo destaca:

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de

conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão (BOURDIEU, 1999, p. 22).

No caso de Mulan, ao não sucumbir à pressão imposta pela família, de permanecer inerte aos problemas e passiva diante da situação decisiva, a personagem transgredir os padrões impostos socialmente em forma de tradição e, contraditoriamente, assume o papel de destaque em sua realidade. A “fragilidade” atribuída ao feminino passa despercebida aos olhos mais atentos, quando a posição da jovem está no lugar de um bravo guerreiro que, aos poucos, apreendem os comportamentos tidos como “masculinos” (agressivos e desorganizados), apresentados de maneira satírica no filme, podendo ser visto como outra crítica aos padrões impostos.

Sendo assim, pode-se salientar a desmistificação do corpo feminino como agente passivo socialmente construído. Ora, se apresentando como um homem, por meio de uma atitude tida como “masculina”, Mulan conquista a possibilidade de ser decisiva e atuante em sua realidade, compreende-se que, realmente, é no corpo que as desigualdades entre os sexos se materializam, na forma de *hégis* corporal, fazendo com que a dominação masculina seja vista como algo natural (BOURDIEU, 1983).

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hégis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino (BOURDIEU, 1999, p. 41).

Nesse sentido, segundo o autor, é na família que a reprodução da dominação e da visão masculina se materializam primeiramente e se perpetuam, surgindo as primeiras diferenciações de gênero, sobretudo, caracterizadas pelas diferentes atribuições de papéis (BOURDIEU, 1999). É a família e, posteriormente, a escola que legitimarão essas desigualdades.

No filme, podemos identificar essa concepção do comportamento da família de Mulan que, ao ver a jovem candidatando-se para assumir o lugar do pai na batalha como guerreira, é humilhada e tida como uma desonra a seus ancestrais. O mesmo acontece ao ter sua identidade descoberta após salvar o exército chinês.

Nesse sentido, podemos observar, de maneira geral, que a sociedade à qual a jovem está inserida é permeada por uma cultura machista legitimada que permeia, desde as primeiras instâncias (a família), um ambiente de divisão entre os sexos.

Em outras palavras, o sociólogo depreende que a internalização das relações de dominação existentes entre os sexos, ocorre de maneira precoce e naturalizada inicialmente no seio familiar, ou seja, a legitimação das condições de divisão se dá na primeira instância formadora do indivíduo, constituindo assim, seu *habitus* primário [...] (OLIVEIRA, 2021, p. 54).

Assim, podemos dizer que a dominação masculina se materializa nos corpos dominados, seja pela passividade feminina (ideia imposta ao tentar controlar sua maneira de se portar e agir), seja pela própria “aceitação” e legitimação imposta pelo âmbito familiar.

Sendo assim, Mulan, ao decidir enfrentar os desígnios impostos primeiramente por sua família e, concomitantemente pela sociedade, ao assumir um papel

que “não lhe cabia”, assume o controle de sua vida, ora permitido apenas aos agentes do gênero masculino e supera a condição de dominação imposta às mulheres de sua realidade.

A história de Mulan nos mostra que as desigualdades de gênero perpassam culturas e transcendem tempos históricos. Muito mais do que uma história que apresenta a cultura chinesa, o empreendimento desmistifica a figura passiva da mulher, até então apresentada pelos produtores da Disney em suas princesas que, quando combatem os “vilões” (aqui entendidos como um problema de qualquer natureza), necessitam da bravura e presença de um príncipe, ou seja, não são capazes de vencer e lutar sem a ajuda de uma figura masculina.

Considerações Finais

É imprescindível destacar o papel que as obras artísticas possuem sobre as estruturações e reestruturação individuais de cada agente. Nesse sentido, o intuito deste trabalho foi salientar a importância das discussões de gênero presentes em conteúdos consumidos pelas crianças desde tenra idade.

Os artefatos culturais devem ser inseridos nos contextos infantis enquanto práticas pedagógicas sistematizadas, não somente no âmbito escolar, mas também familiar, visando transmitir às crianças que consomem esses produtos, mensagens de igualdade, criticidade e reflexão, acerca das desigualdades sociais, o que inclui as discussões de gênero. Com isso, visa-se propiciar o desenvolvimento de cidadãos reflexivos que vivem de maneira plena, sem reproduzir estereótipos ou comportamentos preconceituosos e excludentes.

Neste sendo, a apresentação reflexiva de obras como *Mulan* caracteriza-se como importante possibilidade de discussão acerca de temas essenciais ao pleno desenvolvimento infantil.

A igualdade de gênero é uma pauta indispensável para todas as idades. Nesse sentido, apropriar-se desses momentos para desenvolver diálogos emancipatórios e pautados na diversidade e realidade das infâncias, configuram-se como ocasiões positivas no empreendimento de ações que visam o empoderamento e respeito à diversidade de culturas e etnias, dentre outros fatores, de suma importância para o “desabrochar” crítico e cidadão de todas as crianças.

Assim, promover a discussão de gênero é inerente ao desenvolvimento integral de todo e qualquer cidadão e cidadã. Viver plenamente, por meio do conhecimento do próprio corpo e do reconhecimento de seus limites, refletindo sobre suas ações com base na empatia e respeito, propicia uma vida saudável e prazerosa, baseada na igualdade e direito, garantido a todos os indivíduos.

Nesse sentido, cabe não somente à família, mas também à sociedade em geral empreender esforços na busca por igualdade de gênero e discussões críticas acerca da temática, objetivando a defesa pelo respeito e liberdade.

Referências

BOURDIEU, Pierre. 1930-2002. **A dominação masculina.** Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. 1930 -2002. **A economia das trocas simbólicas.** Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2004. (Coleção estudos; 20).

FELIPE, Jane. Infância, Gênero e Sexualidade. **Educação e Realidade**, v.25, n.1, p.115-131, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48688>. Acesso em: 14 set. 2022.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Celli de. **Sexualidade, gênero e infância**: a relação escola, família e pediatria na Educação Sexual de crianças da Educação Infantil. (Tese de doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, Brasil, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214941>. Acesso em: 15 set. 2021.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Celli de. **Trajetória Social e Sexualidade: A estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil** / Maria Fernanda Celli de Oliveira — 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149966>. Acesso em: 12 set. 2022.

ORTIZ, Renato. (org.). **Bourdieu, Pierre, 1930 - Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes cientistas sociais; 39).

PANAINO, Estefani. “Mulan”: a história de todas as mulheres. [**InCultura**], 30 mar. 2018. Disponível em: <https://blogincultura.wixsite.com/incultura/single-post/2018/03/30/mulan-a-hist%C3%B3ria-de-todas-as-mulheres>. Acesso em: 15 set. 2022.

Capítulo 6

“NÃO TEM NINGUÉM PARA ME CONTROLAR, NEM REGRAS PARA SEGUIR”: PROBLEMATIZANDO QUESTÕES DE GÊNERO A PARTIR DO FILME *UMA SKATISTA RADICAL*

Silmara Aparecida dos Santos
Katia Batista Martins
Franciane Sousa Ladeira Aires

Introdução

Cada vez mais os diversos artefatos culturais, como textos, livros, vídeos, propagandas, memes, séries, filmes, entre outros, têm nos oportunizado discutir inúmeras questões que permeiam a conjuntura social e cultural na qual estamos imersas/os. Esses aparatos têm possibilitado refletir sobre temáticas como sexualidade, violência, gênero e outras que atravessam o nosso existir como coletivo, isto é, como indivíduos que são construídos e contribuem na construção do outro. Assim, de antemão, enunciamos que os artefatos culturais, à nossa escrita, para as nossas pesquisas e na nossa produção de conhecimento, têm sido instrumentos significativos na construção de saberes.

Os artefatos culturais não são produções simples e sem intenção, muito pelo contrário, são produções repletas de significados e de sentidos. Conforme enunciam Caroline Amaral, Fabiani Caseira e Joanalira Magalhães (2017, p. 28), “se torna necessário olhar para esses artefatos culturais não como algo natural, mas sim como produzidos na e pela cultura”. E como tal, estão carregados de representações

culturais que dizem de nós, das construções históricas e sociais que nos constituem como sujeitos imersos em um contexto. Assim, os artefatos não só funcionam como meios que proporcionam entretenimento, mas também como pedagogias culturais que nos educam (WAGNER; SOMMER, 2007).

E é justamente como pedagogia que nos educa, que nos permite (re)pensar as nossas posições na organização e estrutura social, refletir sobre os nossos modos de ser e estar nos diferentes espaços que ocupamos que tomamos a película “*Skater Girl*”, cujo título foi traduzido para “*Uma Skatista Radical*”, como artefato cultural a ser problematizado nesta escrita (com)partilhada. Ressaltamos que não pretendemos aqui trazer verdades instituídas como únicas (FOUCAULT, 2004) a partir de uma cultura que não é a nossa, mas sim, suscitar problematizações tendo base um artefato que nos diz coisas possíveis de serem discutidas. Os filmes reverberam estereótipos (CRUZ, 2014) e são tais questões que nos suscitam reflexões que resultam nessa escrita.

Material Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	<i>Skater Girl</i>
Nome Traduzido	Uma Skatista Radical
Gênero	Drama
Ano	2021
Local de lançamento e Idioma original	Índia/inglês
Duração	1h47min
Direção	Manjari Makijany

O filme *Skater Girl*⁹, traduzido para a língua portuguesa como *Uma skatista radical*, é uma produção fílmica lançada em 2021 e conta a história de uma menina, Prerna, que vive com sua família na Índia. A protagonista, que está inserida em uma sociedade carregada de costumes culturais, conhece o *skate* e passa a enfrentar diversos obstáculos para vivenciar esse esporte.

Análise Crítica

Problematizações: reflexões a partir do filme Skater Girl

Um enredo que nos diz muito sobre como as questões culturais vão moldando nossa maneira de nos perceber e de nos colocarmos no mundo, vão construindo quem somos, as nossas subjetividades. Nas palavras de Constantina Xavier Filha (2014, p. 12), “os filmes são importantes artefatos culturais que estão a nos dizer quem devemos ser, como nos comportar, como ser meninas-mulheres, meninos-homens de determinados jeitos, enfim, instigam-nos a pensar sobre o que somos e o que queremos ser”.

É nesse sentido que a película nos instiga a pensar a diversidade das infâncias e como crianças, imersas em culturas outras, constroem suas histórias, e quais os modos de ser, estar e se perceber como menina representados no artefato cultural. Qual a relação com as questões de gênero? Algumas discussões se fazem possíveis e, em certa medida, urgentes. Colocamo-nos aqui não como detentoras de saberes, mas sim como mulheres, pesquisadoras, professoras que atuam em diferentes espaços educacionais que se colocam criticamente frente a um artefato cultural. Desse modo, dispomo-nos a dialogar, a questionar o que nos diz o filme *Uma skatista radical*. Pensemos...!

⁹ Disponível em: www.netflix.com.

Na cena inicial, vemos um garoto sentado no que conhecemos como um carrinho de rolimã. O menino, entre gargalhadas, grita que é muito divertido ser puxado daquela forma. Em seguida, percebemos que quem puxa o garoto é uma menina. Um tempo depois, identificamos que a menina está levando o garoto para a escola. Ao chegar à porta, a menina olha com tristeza para a instituição educativa. Alguns minutos depois, recebemos a informação de que ela não vai à escola para ajudar nos afazeres domésticos e na venda de alguns produtos no mercado local. A garota é Perna e o garoto é seu irmão, Ankush. Eles moram com seus pais em uma pequena aldeia em Rajadão. Nos poucos minutos em que essas cenas se desenrolam, podemos compreender algumas questões pré-estabelecidas e que nos mostram como as crianças, principalmente, quando se é uma menina, são notadas na conjuntura social, quais os seus (não)lugares. E, no momento, o lugar de Perna era fora da escola, ajudando familiares nos afazeres domésticos. À Perna, o direito à educação lhe foi negado em razão da sua condição como mulher. Assim, tal questão se relaciona com as questões de gênero à medida que pertence a uma determinada categoria que constitui formas de opressão que se estruturam em formas de injustiças sociais (COLLINS, 2019).

Essas primeiras cenas nos levam a refletir sobre a maneira como as crianças agem e se inscrevem no mundo, envolvendo suas identidades e suas culturas infantis. Para Solange Jobim e Souza (2012, p. 159), “a criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo”. Como Perna e Akush participam da construção da história e da cultura de seu tempo? Como Perna e seu irmão se constituem como crianças e como vivenciam suas infâncias?

Crianças que vivem dentro do mesmo contexto possuem infâncias diferentes, como Perna e Ankush. Dessa forma, compreendemos com Jens Qvortrup que a infância é

como o espaço social que ‘recebe’ a criança, em seu nascimento, inserindo-a na cultura”, e deste modo, criança e infância não são sinônimos, visto que infância é uma estrutura que “irá atuar sobre os sujeitos concretos, crianças, produzindo lugares e práticas sociais que irão informar sua experiência (QVORTRUP *apud* GOUVÊA, 2011, p. 551).

Cada criança tem sua singularidade. Cada criança tem uma forma de agir com e no mundo, com ritmos, potências, habilidades, necessidades, preferências, realidades sociais, econômicas e culturais, contextos familiares, etc. E todas essas especificidades “espelham a essência, o jeito único de ser de cada criança” (FRIEDMANN, 2022, p. 20) e de vivenciarem suas infâncias.

A película em questão nos instiga a pensar em possibilidades para se respeitar as crianças e suas infâncias, a partir do que defende Adriana Friedann (2022):

Respeitar crianças não passa por avaliá-las, ‘formatá-las’, classificá-las, silenciá-las, pressioná-las, ou exercer quaisquer atos de imposição ou violência sobre elas; não precisa impor jeitos considerados ‘certos’ de ser ou de se comportar; não tem a ver com exigir delas o que elas não podem fazer, aprender ou oferecer; não é necessário intervir, violentar seus processos, desmerecer seus comportamentos (FRIEDMANN, 2022, p. 22).

Em algumas cenas do filme, percebemos como o fato de ser menina modifica a maneira com que serão tratadas as oportunidades, as possibilidades de vivenciar algumas experiências. Um exemplo disso é quando Perna, após

conhecer o skate e ver como ele funciona, pega um emprestado e passa a praticar em casa. No entanto, seu pai chega bem na hora em que ela está em cima do skate. Ao vê-la, pergunta: “De onde veio isso?”. Rapidamente, Prerna, com a cabeça abaixada (algo que sempre fazia na presença de seu pai), responde que o irmão havia pegado emprestado, mas que devolveria no dia seguinte. E aqui temos a representação das relações autoritárias que influenciam as infâncias desse contexto. De acordo com Mariana Guimarães (2016, p. 181) “na infância, a cultura infantil é marcada pelo contato com ou outro, seja ele uma criança ou um adulto”. Em seguida a essa ação e fala de Prerna, o pai então diz: *Por que está brincando com coisas de menino? Vá cozinhar lentilhas*”. Fica aqui demarcado que, para o pai, o lugar de Prerna, e de qualquer menina, não era brincando com coisas as quais ele considerava como sendo de menino, mas sim, cozinhando, isso é, nos afazeres domésticos.

Há, portanto, um direcionamento a qual lugar a mulher pertence. Com base em Guacira Louro (1997), por muito tempo, esse espaço foi o privado. Nas palavras da autora, historicamente, instituiu-se “a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher” (LOURO, 1997, p. 17). Uma concepção que ainda tem impactos nos modos de vida de muitas mulheres, que constantemente precisam reafirmar o contrário disso, de que o lugar da mulher, fazendo referência a uma frase muito citada nas redes sociais e em diferentes lugares, “é onde ela quiser”. A autora salienta que a imposição desse lugar como único e exclusivo das mulheres tem inscrito nos corpos, não só esse reconhecimento, mas também a limitação do que lhe é permitido. E isso a partir da instauração de formas de ser, estar e até mesmo se portar em uma dada sociedade.

Nesse sentido, recorrendo novamente a Louro (2000, p. 62), quando enuncia que “os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”. Dessa forma, os nossos corpos cotidianamente vão sendo marcados pelas construções do contexto ao qual estamos imersas/os. E a partir dessas marcas, que vão sendo internalizadas, passamos a ter comportamentos específicos, vamos nos moldando, mas é importante dizer que também moldamos a maneira do outro de ser e se perceber. Complementando tal aspecto, Joyce Carneiro e Constantina Xavier Filha (2014, p. 79) explicitam que “os corpos dos sujeitos também apresentam marcas sociais e culturais, que lhes dão formas e dizem como ser e se portar, como se vestir e se tornar homem ou mulher”.

Assim, de volta à película em tela, a partir do momento que o pai de Prerna diz-lhe que o que estava fazendo, ou seja, “brincando” de *skate*, não era coisa de menina e, sim, de menino, está de certa forma marcando sua infância, principalmente, seu corpo com o que pode e, conseqüentemente, com o que não pode fazer. Ao dizer à Prerna que não cabe brincar com o que é de menino, institui em seu corpo, na sua maneira de existir, que há dualidade no que é de menino e o que é de menina. Assim, ela, como menina, se encaixa “nas coisas de menina”, portanto, está excluída “das coisas que são de menino”, como o *skate*, por exemplo. Essa separação influencia significativamente na construção da identidade. Segundo as ideias de Vanessa Gregoviski, Fernando Silva e Lucas Hlavac (2016), a caracterização de brinquedos como pertencentes ao sexo feminino ou masculino criam estereótipos e modificam a construção de identidades, podendo até trazer conflitos, questionamentos e resistência.

Perna, com base na concepção foucaultiana de resistência como fonte criadora, possibilidade de criar, de subverter o que está posto, de resistir às relações de poder (FOUCAULT, 1998), resiste ao continuar tentando praticar *skate* mesmo após a proibição de seu pai. A garota define a prática como aquilo em que *“se sente livre, é como se pudesse fazer o que quer. Não tem ninguém para me controlar, nem regras para seguir. Parece que estou deslizando no céu”*. Parte dessa frase enunciada por Perna compõe o título deste artigo, uma vez que expressa a liberdade que a garota sente ao praticar um esporte que lhe foi proibido por ser menina. O andar de *skate* é o que faz com que Perna se sinta livre de todas as imposições, de todas as opressões por ser menina e, quando está em cima de um *skate*, não há regras a serem seguidas, não há controle e nem quem a controle. Podemos pensar que ali, andando em seu *skate*, seja o único momento em que Perna pode ser ela mesma, produzindo sua própria cultura infantil, sem as inúmeras regras que tem que seguir diariamente, aprendidas desde a mais tenra idade.

São muitas as regras que nos são impostas por sermos mulheres, por fazermos parte de uma sociedade na qual temos que lutar para (re)afirmar que somos parte, que podemos ocupar os diferentes espaços sociais, atuando em diferentes frentes e instituições. Mulheres nos mais variados espaços, instituições e culturas têm borrado as fronteiras impostas socialmente e culturalmente, mostrando outras formas de vida, de pertencimento, de existência, que outros caminhos são possíveis.

Com base em Nilma Lino Gomes (2002), nós, mulheres e meninas, temos nos libertado das amarras que nos impediam e, por vezes, ainda impedem de nos fazermos presentes e presença. Temos tido inúmeras conquistas, mas o caminho ainda é longo para que a igualdade seja a

base das relações e da organização social. E os nossos desafios não são só as imposições, as proibições, o dizer que isso ou aquilo não nos pertence ou não condiz com a categoria à qual nos encaixamos ou deveríamos nos encaixar; mas está também em subverter as regras, o que nos foi colocado como norma, como verdade única e exclusiva, o reconhecimento de que há outras formas de existir além daquelas que nos foram mostradas e que moldam o nosso ser. O nosso desafio é/está em cruzar as fronteiras da cultura, da história, das determinações pré-estabelecidas socialmente. Prerna que o diga!

O pai da garota, após inúmeras tentativas de proibi-la de andar de *skate*, decide que é hora de Prerna se casar, pensando que essa seria a alternativa para que a filha “colocasse a cabeça no lugar”. É importante ressaltar que a película aborda um contexto indiano e, apesar de ser proibido o casamento na menoridade¹⁰, ainda é uma prática muito comum. Com o casamento marcado às pressas, Prerna precisa desistir de concorrer ao Campeonato de *Skate*. Em uma cena emocionante, em que Prerna conta à Jéssica¹¹ sobre o casamento, é notável a tristeza da menina com a possibilidade de ter que desistir daquilo que deseja, aquilo que a faz se sentir livre para seguir uma tradição. Prerna chora desesperadamente por não poder fazer aquilo que tanto deseja.

Essa cena da película nos faz refletir sobre a infância que é saqueada de Prerna e, junto com Rosa Maria Dias (2008), refletimos também sobre a ausência da arte de viver:

¹⁰ Leia a matéria “as noivas crianças esquecidas na Índia”. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/cultura/2018/05/noivas-criancas-esquecidas-da-india>. Acesso em: 06 set. 2022.

¹¹ Jéssica é uma das personagens do filme. A mulher veio de Londres em busca de respostas sobre o histórico de sua família. Ao chegar em Rajadão, se depara com Prerna e Ankush e a realidade de várias crianças. Jéssica mostra a essas crianças o *skate* e passa a incentivá-las/os no esporte.

A arte de viver se opõe a todas as formas de fascismo, que se caracteriza pela rejeição e mesmo pelo enfraquecimento do indivíduo, e tal modo que o que passa a definir esse indivíduo é a ausência de toda arte de viver. No fascismo, os indivíduos não têm mais o cuidado com eles mesmos, renunciam a si mesmos e deixam sua existência nas mãos de um só indivíduo que lhe dita, em todas as circunstâncias o que devem fazer (DIAS, 2008, p. 55).

Contudo, a protagonista não renuncia a si mesma. Transgride essa situação. Foge e corre para a pista de skate para participar do tão sonhado Campeonato, produzindo sua arte de viver...

E a escola com isso? Outras reflexões pautadas nas questões de gênero

Como já mencionado, no início do filme, Perna não está frequentando a escola para que possa ajudar a sua família na venda de alguns produtos no mercado. No entanto, ao longo do filme, observamos que a skatista sofre com essa condição, se entristece por estar fora da escola, inclusive não tem o mínimo para frequentar a instituição, que são os materiais e o uniforme. Em uma cena, o irmão, percebendo a vontade dela de ir para escola e a falta do uniforme, obrigatório, rouba um que está estendido em um varal de uma casa. O uniforme é de cor diferente do exigido na escola.

Tentando resolver a situação, Perna tenta tingir a roupa, mas não fica igual. Já na sala, o professor percebe que Perna não está adequadamente uniformizada e passa um sermão na garota por isso. Ela fica envergonhada e, muito constrangida, sai da sala correndo.

Aqui podemos pensar como mais uma situação, somada a outras já tão difíceis na vida de Perna, poderia desestimular a skatista de frequentar a escola. Perna

queria estar ali, estava tentando se fazer presente, mas as condições econômicas e sociais não estavam a seu favor. Tal situação nos permite pensar: quantas meninas, assim como Prerna, passam por isso? Querem e tentam frequentar a instituição educativa, mas são constantemente desestimuladas, atravessadas pelas difíceis realidades do nosso país, desistem de ir para a escola, de aprender, de seguirem estudando e de terem melhores condições de vida? De antemão, ressaltamos que não estamos colocando aqui uma questão meritocrática e nem romantizando as dificuldades, ou seja, como se fosse fácil para Prerna e tantas outras meninas desistirem, muito pelo contrário, expressamos aqui o quanto as condições, pautadas em processos históricos, sociais e culturais, impedem que muitas meninas estejam naquele local.

Prerna, mesmo com as dificuldades já mencionadas, conseguiu permanecer na escola e se mostrou muito animada com isso. Estava conhecendo coisas, aprendendo conteúdos, mas também conhecendo sobre si, construindo sua subjetividade. Resistiu até permanecer presente. Deslocando para a nossa realidade brasileira, quantas meninas assim como Prerna são impedidas de frequentar a escola? Atravessadas pelas inúmeras circunstâncias desistem de estudar? Quantas são as “Prernas” que, por serem meninas, lhes é negado o direito aos saberes? Quantas são?... Mais questionamentos para os quais não temos respostas, mas que nos possibilitam refletir e dimensionar que são muitas as meninas que não estão ou que são obrigadas por sua realidade a desistir de frequentar a escola. Há uma quantidade significativa de crianças e adolescentes que não frequentam a escola, ou seja, em certa medida, assim como Prerna, esses sujeitos não estavam presentes nesse espaço, não existiam, deixaram de existir (VIEIRA; GARCIA; RIBEIRO, 2016).

E deixaram de existir no sentido de que, no meio desse processo até chegar ao fato em si de não estar mais presente no ambiente escolar, há outros infinitos processos que podem perpassar pelas questões sociais, culturais, históricas, de gênero, raça, classe, entre outros. As diversas instituições que constituem a nossa sociedade, entre elas a escola, são espaços que podem fazer com que crianças e adolescentes existam nesses lugares ou não, fazem com que vivenciem e experienciem a instituição educativa como um ambiente que contribua para a construção de suas subjetividades ou não. Não só esse, mas todos os espaços nos quais estamos imersas/os, a sociedade na qual somos construídas/os, todavia também construtoras/as, impactam a nossa forma de nos posicionar, estar e nos perceber no mundo. Pode instaurar em nós processos, discursos que normalizem, que transmitam mensagens que não podemos ser, estar, fazer alguma coisa porque ao fazê-las quebram-se regras, ultrapassam-se normas, resistem ao que foi posto. Mas, assim como a Prerna fez, fazer aquilo que deseja sem que ninguém controle, sem regras para seguir é um caminho possível em busca de tornar-se quem se é. Sejamos um pouco radicais!

Uma skatista radical?

Voltemos ao título traduzido para a língua portuguesa: *Uma Skatista Radical*. O que nos sugere essa tradução? À primeira vista, poderíamos pensar que teríamos muitas cenas de crianças skatistas, principalmente de nossa protagonista, fazendo manobras complexas com saltos admiráveis pelos ares. Todavia, não encontramos muitas manobras radicais. Teria sido um engano acrescentar o adjetivo radical? Buscando o significado dicionarizado de radical, encontramos:

- 1 Relativo ou pertencente à raiz.
- 2 Que parte ou provém da raiz.
- 3 Relativo à base, ao fundamento, à origem de qualquer coisa; básico, fundamental: A característica radical daquela cidade era ser rural.
- 4 Que é tão completo quanto possível: Fez um tratamento radical contra a doença.
- 5 Que se opõe ao que é conservador ou tradicional: Apresentou propostas radicais para combater a violência.
- 6 *coloq* Que requer muita destreza, habilidade e coragem por ser difícil, violento ou perigoso: Os aficionados do esquite ficaram impressionados com as manobras radicais dos competidores.
- 7 Que pretende reformas absolutas na política, na economia e na sociedade: Partido radical.
- 8 *Bot* Que se origina da raiz de uma planta: Tubérculo radical.
- 9 *Bot* Que procede da base de um caule ou de um caule subterrâneo: Folhas radicais (RADICAL. In: MICHAELIS, 2015, n.p.).

Qual o sentido de inserir essa palavra no título do filme? Maximiliano López (2008) nos diz que o sentido é a vida das palavras. Para o autor, as palavras são sempre as mesmas, mas a cada vez que são usadas em nosso discurso, elas ganham sentidos diferentes. “O significado está no dicionário, mas o sentido só se revela no uso político, poético, filosófico da palavra” (LÓPEZ, 2008, p. 10), sendo elemento vivo da cultura que “não se conserva, se renova, se produz a cada vez. O sentido é acontecimento” (LÓPEZ, 2008, p. 11).

Diante disso, mais questionamentos nos interpelam (sim, são muitos os questionamentos que também nos auxiliam a refletir sobre as questões discutidas neste texto, mas também sobre aquilo que está posto e colocado como único no nosso contexto social): qual seria o acontecimento da palavra radical nesse título? Seria como

uma alegoria para trazer uma característica fundamental de Perna, que foi despertada pelo *skate*? É radical contra a pobreza de sua região? Pelo fato de Perna se opor à sua situação de trabalho infantil? Para ter o direito de frequentar a escola? É radical porque a protagonista nos mostra sua resiliência diante de uma realidade conservadora? Pela igualdade de gênero? Por todas as pressões sociais que as meninas enfrentam? É radical contra o sistema de castas para poder se relacionar com todas e todos da sociedade? É radical porque ela quer utilizar o *skate* como um instrumento de mudança diante de sua família? É radical porque ela foge de um casamento arranjado? Por se transformar em símbolo de uma geração de mulheres que podem ser mais do que esposas prometidas? Por derrubar preconceitos e lutar pelo direito de competir? É radical pelo sentimento de liberdade experimentado pela protagonista? Radical por trazer outras possibilidades às infâncias?

Não podemos responder a essas questões, e essa nem é nossa intenção, mas muitos são os motivos para acrescentar o adjetivo radical como título da película. Além disso, podemos pensar que o *skate* em si, assim como outros esportes que não são (ou eram) tão convencionais, foram denominados dessa maneira.

O que podemos afirmar com base na película é que Perna é considerada uma skatista e, também, radical. Há a possibilidade de mais de uma interpretação, que muito nos interessa. No entanto, não possui tais subjetividades no início do filme, ela vai se constituindo como tal ao longo de sua vida, o que nos oportuniza pensar nos processos, nas vivências e experiências que objetivam a Perna, mas que também nos subjetivam, constituem quem somos. Conforme as ideias empregadas por Dianna Taylor (2018), a subjetividade não se configura como sendo um estado

único que ocupamos, mas que possui uma transitoriedade e que sempre ocorre dentro de um determinado contexto de restrição.

Em outras palavras, a subjetividade vai sendo moldada conforme as vivências e dentro de um contexto específico, uma dada sociedade, nas relações constantes com regras e instituições, como a escola. É importante ressaltar que não somos apenas atravessadas/os pelas normas e menos ainda pelas instituições, somos também modificadoras/es desses elementos e espaços sociais, atuamos diretamente. Diante disso, a escola é um ambiente significativo para nós, como espaço em que estamos imersas, uma vez que trabalhamos em instituições educativas, mas também na película a escola passa a ter um aspecto importante.

Entretanto, mesmo na escola, as crianças reinventam-se na liberdade de “sair de sua posição de criatura contemplativa e adquirir os hábitos e atributos de criador, ser artista de sua própria existência” (DIAS, 2008, p. 44). Nesse sentido, deslocando as ideias da autora para as infâncias, nem sempre as crianças aceitam as imposições dos sistemas. Permeadas de desejos internos, elas constituem suas subjetividades e muitas vezes resistem, tornando-se mediadoras, protagonistas e artistas de suas histórias, sendo consideradas radicais.

Considerações Finais

A película selecionada e analisada nos motiva a refletir as infâncias em suas múltiplas dimensões. Desde o direito à educação, à brincadeira, à imaginação, à experimentação, ao movimento e à descoberta. Uma das dimensões que se destaca é a de gênero, atrelada ao controle dos corpos infantis que transgridem as normas estabelecidas, experimentando o *skate* nos diversos espaços que circulam

pela comunidade. O controle é ainda mais evidenciado sobre Perna, na condição de menina, que transgride e resiste às sanções que lhe são impostas.

Embora respeite as tradições familiares, ao resistir sobre as práticas conservadoras da sua religião, Perna mostra que não é uma menina moldada por sua cultura e que é capaz de produzir outra infância para sua própria história.

Referências

AMARAL, Caroline Amaral; CASEIRA, Fabiani Figueiredo; MAGALHÃES, Joanalira

Corpes. Artefatos Culturais: pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos, gêneros e sexualidades. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes [org.]. **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 121-147.

BRASIL, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil**. Online – UNICEF, 2022.

BRASIL, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. **Cenário de exclusão escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

CARNEIRO, Joyce Cristina Correa Pizolito; XAVIER-FILHA, Constantina. Em cena representações de feminilidades nos filmes de animação: entre princesas e bruxas, belas e feias, mocinhas e vilãs, mães e donzelas, coadjuvantes e protagonistas. In: XAVIER-FILHA, Constantina (org.).

Sexualidades, gênero e infâncias. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014, p. 9-14.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. tradução: Jamile Pinheiro Dias. – 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2019.

CRUZ, Elisabeth Franco. Nas telas e tramas das paternidades com “Procurando Nemo” e “Meu Malvado Favorito”. In: XAVIER-FILHA, Constantina (org.). **Sexualidades, gênero e infâncias.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014, p. 237-254.

DIAS, Rosa Maria. Nietzsche e Foucault: a vida como obra de arte. In: KANGUSSU, Imaculada et al. **O cômico e o trágico.** Rio de Janeiro: 7 Leras, 2008, p. 41-55.

FOUCAULT, Michel. **Por Uma Vida Não-Facista.** Coletivo Sabotagem. 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRIEDMANN, Adriana. A importância do respeito às vidas das crianças na Primeira Infância na perspectiva antropológica. In: FRIEDMANN, Adriana el. al. (Orgs.) **Olhares para as crianças e seus tempos: caminhos, frestas e travessias.** Cachoeira Paulista, SP: Passarinho/Diálogos Embalados, 2022, p. 19-34.

GUIMARÃES, Mariana. A criança como produtora de cultura: o brincar que humaniza. In: RAMOS, Bruna Sola da Silva (org.). **Paulo Freire e a pesquisa em Educação.** Porto Alegre: Sulina, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, 2019, p. 609-627.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36,

n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11394/12926>. Acesso em 16 jan. 2023.

GREGOVISKI, Vanessa Ruffatto; SILVA, Fernando Lucas Lima; HLAVAC, Lucas André Borges. “‘É menino ou menina?’ - a construção da identidade de gênero através dos brinquedos”. **Perspectiva, Erechim**, v. 40, n.152, p. 89-99, dezembro/2016. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/152_597.pdf. Acesso em: 06 set. 2022.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. 13ª ed. Campinas: Papiрус, 2012.

LÓPEZ. Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2000, p. 14-36 .

RADICAL. In: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Radical/>. Acesso em: 13 out. 2022.

VIEIRA, Hamilton Édio dos Santos; GARCIA, Osmar Arruda; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sala de aula e os corpos que nela são permitidos existirem: o conceito de diversidade sexual a partir de um olhar sobre os saberes docentes de professor@s de História. In: FERREIRA, Emerson Benedito; LOPES, Mario Marcos. **Pesquisas em Educação** – escola, infância e sexualidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

WAGNER, Irmo; SOMMER, Luís Henrique. **Mídia e Pedagogias Culturais**. 2007. Disponível em: <http://guaiba>.

ulbra.br/seminario/eventos/2007/artigos/pedagogia/262.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

XAVIER-FILHA, Constantina. Luz, câmera, ação... Problematizando sexualidades, gêneros e infâncias no cinema: desejo de 'desver' o mundo. In: XAVIER-FILHA, Constantina (org.). **Sexualidades, gênero e infâncias**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014, p. 9-14.

Capítulo 7

O QUARTO DE JACK: REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIA E GÊNERO A PARTIR DO HABITAR, DESCONSTRUIR E BRINCAR

Aline Regina Gomes
Cibele Noronha de Carvalho

Introdução

As discussões em torno da infância vêm crescendo significativamente como forma de compreensão dos fenômenos sociais frente à complexidade e à diversidade das sociedades contemporâneas. A constituição mais recente do campo interdisciplinar dos estudos da infância é fruto desse processo, que conta com contribuições advindas das ciências humanas e sociais.

Nesta perspectiva, a criança vem sendo concebida como sujeito social, reflexivo, que se apropria da linguagem e da cultura ao seu redor, conferindo sentidos e significados às suas próprias experiências (CORSARO, 1992; MAYALL, 2008). A infância, por outro lado, é uma categoria geracional permanente da sociedade: as crianças crescem, mas a infância nunca deixa de existir (QVORTRUP, 2011). Decorre daí que não se trata apenas de um período da vida humana, mas de uma categoria estrutural que, assim como o gênero e outros marcadores sociais, contribui para a compreensão das desigualdades.

Pesquisas recentes vêm se ocupando em compreender o entrelaçamento entre as noções de masculinidade e de feminilidade e a categoria infância

(GUIMARÃES, HIRATA, SUGITA, 2011). Ao considerar as aproximações entre os estudos da infância e os estudos feministas, autoras como Leena Alanen (2001) e Rita Marchi (2011) chamam atenção para o fato de que, além de serem reduzidas à sua condição biológica, mulheres e crianças estiveram, durante muito tempo, excluídas da produção científica. A recente consideração do ponto desses sujeitos nas pesquisas tem contribuído para a compreensão das formas de dominação a que estão submetidos, providência fundamental para oportunizar a emancipação epistemológica e social. Conforme Ana Claudia Oliveira (2011), os estudos explicam as assimetrias das experiências masculina e feminina na sociedade, sendo necessário reconhecer que meninas e meninos “estabelecem relações estruturais e simbólicas que resultam, por sua vez, em práticas sociais diferenciadas e mediadas pelo gênero” (OLIVEIRA, 2011, p. 82).

O objetivo do presente texto é propor uma reflexão sobre *O Quarto de Jack* (2015) – filme norte-americano que aborda a experiência de uma mãe e seu filho, submetidos a cárcere privado, a partir do ponto de vista da criança. A perspectiva teórica assumida é a dos Estudos da Infância, campo no qual se inscrevem as autoras, em interface com os Estudos do Cuidado em uma perspectiva feminista.

Para isso, propomos três guias discursivos: habitar, desconstruir e brincar, uma livre referência à conferência “Construir, Habitar e Pensar” (2001) do filósofo alemão Martin Heidegger. Realizada em 1954, nela o autor defende o construir e o habitar como atividades intrinsecamente humanas que fornecem as condições de possibilidade para o pensar. Neste texto, sugerimos que as crianças chegam a um mundo já construído, onde vão habitar, mas que, sobretudo em contextos de violência, esse mundo precisa ser desconstruído, para, em seguida, ser recriado. No

entanto, ao considerar a dimensão do pensar, sugerimos o brincar como a atividade propriamente infantil de (re)elaboração do mundo.

Material Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	Room
Nome Traduzido	O Quarto de Jack
Gênero	Drama
Ano	2015
Local de lançamento e Idioma original	EUA, inglês
Duração	1h58min
Direção	Lenny Abrahamson

O longa-metragem *O Quarto de Jack* foi lançado em 2015, sendo uma adaptação cinematográfica de Emma Donoghue para o livro intitulado “Quarto” (*Room*), também de sua autoria. A narrativa baseia-se no caso que ficou internacionalmente conhecido como caso Fritz - história verídica de Elisabeth Fritz, trancada e violentada durante décadas pelo seu próprio pai, com quem teve sete filhos.

Jack (Jacob Tremblay), um menino de cinco anos, e sua mãe Joy (Brie Larson) vivem em um cativeiro onde ela é abusada sexualmente pelo Velho Nick. Embora o menino acredite em uma história fantasiosa contada por sua mãe sobre a realidade em que vivem e o seu nascimento, a espectadora é levada a compreender que o próprio Jack é gerado a partir dessa relação abusiva. A primeira hora do filme corre no interior desse “quarto”¹², com

¹² Ao longo do texto, usaremos o termo “quarto” entre aspas para demonstrar que, embora se trate de um cativeiro, o espaço é assim designado e vivido por Jack. A propósito, se o título original em inglês *Room* denota esta ambiguidade, a tradução para o português, *O Quarto*

enquadramentos fechados que provocam na espectadora uma sensação quase claustrofóbica, embora Jack acredite que, na verdade, não existe um mundo exterior.

Em cenas com pouquíssima luminosidade, são relevadas as rotinas construídas entre mãe e filho ao longo de cinco anos. O menino corre e brinca pelo seu “quarto”, explorando o espaço e se entregando à sua imaginação. Móveis e objetos assumem um caráter anímico, próprio da perspectiva infantil, sendo inclusive grafados com maiúscula no livro que deu origem ao roteiro. As paredes são decoradas com desenhos de Jack e no chão percebemos uma cobra construída com cascas de ovo. Joy aparece ocupada com os cuidados com o filho e com os serviços de uma casa que, a não ser pela escassez de luz, aparenta ser convencional.

A rotina se altera quando o Velho Nick conta a Joy que perdeu o emprego, algo extremamente preocupante, dado que mãe e filho dependem desse homem para a provisão e a sustentação da vida. Diante desse novo risco, Joy planeja uma fuga do cativeiro, treinando Jack para se fingir de morto, com o objetivo de que seu corpo seja levado para fora do “quarto” pelo Velho Nick. A estratégia dá certo e Jack experimenta no corpo a amplitude do mundo exterior. Em uma das cenas mais memoráveis do longa, que também demarca uma significativa mudança na narrativa, o céu, antes visto apenas através da claraboia, se mostra de tal forma amplo e claro que o ofusca e até mesmo assusta o menino.

A metade final do longa retrata a vida dos dois após a saída do “quarto”, explorando a complexidade da adaptação à nova vida, fora do cativeiro. Enquanto Joy precisará lidar com a família, a opinião pública e a imprensa, Jack investirá progressivamente em novas relações,

de Jack, sugere que o espaço é significado pela criança, podendo ser outro para os adultos.

processos que ocorrem em meios a conflitos internos e interpessoais. Surgem novos personagens que compõem uma rede de apoio familiar em torno de Joy e Jack, com destaque para os pais de Joy (a mãe dela, interpretada por Joan Ellen, e o pai, por William Macy), que se separaram enquanto a filha estava desaparecida. Também surge o namorado da avó, Leo (Tom McCamus), que embora não tenha laço de sangue com a criança, é uma das primeiras pessoas a conseguir uma aproximação com Jack.

A narrativa segue mostrando a progressiva ampliação da perspectiva de Jack, até que, por desejo seu, ele retorna ao antigo cativo e não vê ali mais um “quarto” de criança, senão um galpão demasiadamente pequeno.

Análise Crítica

Habitar o construído

O ser humano nasce em um mundo dado, formado por materialidades e discursos preexistentes, que compõem um patrimônio cultural material e imaterial construído há gerações (CONERTON, 1993). Os espaços, os objetos e as palavras que nos cercam nos primeiros anos de vida podem nos acolher ou nos oprimir, nos situar ou nos desorientar, apontar caminhos ou nos confinar. Isso porque as condições de existência que nos são oferecidas são atravessadas por sistemas de dominação (BOURDIEU, 2012), estabelecidos de acordo com marcadores sociais como gênero, classe social, raça ou mesmo grupo etário. Seja lá como for, essa conjuntura compulsoriamente apresentada marca a nossa trajetória e se inscreve na nossa memória, informando (mas não determinando) circunstâncias futuras (BERGER; BERGER, 1977).

No caso de Jack, as circunstâncias de seu nascimento são dadas pela violência sexual sofrida por sua mãe, com quem ele vive em um cativeiro apertado, mal iluminado e insalubre, onde a violência não para de se repetir. Nesse espaço, ocorrerá a construção negociada (e, por vezes, disputada) da narrativa sobre a chegada dessa criança e seu lugar no mundo. Essa narrativa não é construída apenas com palavras, mas também se expressa nos espaços e objetos que são ali dispostos, sempre de acordo com uma intencionalidade previamente dada (HEIDEGGER, 2001).

Assim, enquanto o espaço em que Jack vive é inequivocamente informado pela intenção do sequestrador, que mantém mãe e filho presos em um galpão trancado e isolado acusticamente, Joy prepara nesse espaço inóspito um “quarto” para seu filho, imprimindo nele sua narrativa, qual seja, que os dois não saem dali porque, fora dele, só existe o espaço sideral.

E Jack? Desconhecendo a realidade devastadora a que está submetido e as possibilidades que estão disponíveis para uma criança de sua idade, o garoto habita esse espaço onde duas intenções se sobrepõem: ser um cativeiro para o velho Nick e ser um “quarto” de criança preparado por sua mãe.

É a partir dessa sobreposição de intencionalidades, evidentemente contraditórias, que a criança irá construir seu próprio lugar no mundo e escolher as palavras com as quais irá nomeá-lo. O cuidado (ou a falta dele) aparece aqui como critério de distinção entre essas intencionalidades: de um lado, o cuidado da mãe pelo filho e, por outro, a evidente ausência de cuidado por Joy, dado que se trata de uma mulher, vítima de múltiplas formas de violência cometidas por um homem que a objetiva.

As relações intergeracionais modernas são caracterizadas pelo cuidado com os mais novos, cuja motivação pode ser mais ou menos necessária, indo da

manutenção da vida ao bem-estar de quem é cuidado (ZELIZER, 2012). Embora frequentemente se imponha como uma urgência do presente, a manutenção da vida também pode ser concebida como uma ação prospectiva, que visa um tempo futuro, dado que as crianças são cuidadas também para que ocorram mudanças significativas nas disposições do indivíduo (QVORTRUP, 2010).

Assim, em *O Quarto de Jack*, o cuidado de Joy se expressa nas tarefas de alimentação e higiene, nas atitudes educativas, e até mesmo na decisão de não lhe revelar a gravidade da situação em que vivem, dado que proteger as crianças de assuntos sexuais e violentos é um valor inegociável das sociedades modernas, urbanas e ocidentais (ARIÈS, 1981).

Se o cuidado intergeracional se dá imbricado ao *status* dual das crianças no tempo (MAYALL, 1998), atendendo simultaneamente às demandas do presente e do futuro, a clivagem do gênero também aponta como essencial para a compreensão das relações entre crianças e adultos. Não por acaso, a personagem de Joy é, simultaneamente, uma mulher objetificada pelo patriarcado e a cuidadora de uma criança.

A clivagem do gênero nos Estudos do Cuidado foi, em sua maior parte, problematizada por pesquisadoras feministas do final do século XX, que reivindicavam direitos iguais aos dos homens. Nessa perspectiva, a consideração do cuidado como um atributo naturalmente feminino, dentre outros aspectos, passa a ser questionada em pesquisas interdisciplinares desenvolvidas no campo das Ciências Sociais (GUIMARÃES, HIRATA, SUGITA, 2011).

A chamada “voz ética do cuidado”, ideia proposta pela feminista norte-americana Carol Gilligan (2021) surge para designar a construção social da “personalidade feminina e maternal”, fundamentada na experiência das mulheres,

experiência esta singular, irredutível, baseada no concreto e nos sentimentos, que de forma alguma configura uma característica biológica (HIRATA, 2010; DUMONT-PENA, 2015). Além disso, não se reduzindo a um mero fator de diferenciação, o cuidado se converte ainda em um informante de desigualdades de gênero, mas também de classe social e de raça ou etnia (TRONTO, 1993; FARIA, MORENO, 2010).

Desconstruir o inabitável

Quando Jack completa cinco anos, Joy percebe que o “quarto” se torna cada vez mais inabitável. Planejando uma fuga, ela altera a sua estratégia, revelando ao filho as circunstâncias em que vivem: havia um mundo lá fora, com pessoas amorosas, bichos, plantas e inúmeras possibilidades, mas que eram impedidos de sair pelo Velho Nick. Nesse momento, a mãe desvela o inabordável para uma criança e se refere ao “quarto”, espaço socialmente considerado imprescindível para o crescimento de uma criança em grande parte das sociedades urbanas da cultura ocidental moderna (CARVALHO, 2019), como um “galpão”.

Emocionalmente vinculado ao espaço onde passou os primeiros anos de sua vida e à história de seu nascimento, o menino rechaça prontamente a realidade, para, em seguida, colocar em marcha o exercício de reelaboração que lhe permite assentir com a estratégia de fuga, apesar dos riscos que ele mesmo já consegue dimensionar.

A efetivação do plano, que acontece na metade do filme, não garante um final feliz. Ao contrário, surgem novos problemas e readaptações ligados, sobretudo, ao restabelecimento dos vínculos afetivos e das relações estabelecidas com a sociedade mais ampla. Mais uma vez, trata-se de negociar a narrativa dos acontecimentos, mas,

desta vez, Jack e Joy estão diante dos imperativos sociais relacionados aos papéis de gênero e geracionais. Por que Jack não brinca como todas as crianças? Por que não corta os cabelos como os meninos? Será que Joy foi sequestrada porque sua mãe a ensinou a ser boazinha demais? Por que o avô de Jack não consegue encarar o neto? Podemos dizer que Jack é filho de Nick ou ele seria apenas filho de Joy?

No curso desse processo, Joy concede entrevistas em busca de recursos financeiros e é questionada sobre a (suposta) decisão de criar o filho quando, de acordo com a entrevistadora, teria sido melhor para a criança que a mãe solicitasse ao Velho Nick o encaminhamento do menino para adoção. Aqui, vale lembrar de outra história verídica, a de Natascha Kampuschr, menina austríaca sequestrada e que ficou presa em cativeiro dos 10 aos 18 anos em um porão da casa do raptor. Após sua fuga, também motivada pela retribuição financeira, Natascha participou de entrevistas e chegou até mesmo a ter seu próprio programa de televisão, sendo frequentemente criticada por lucrar com seu próprio sofrimento. No entanto, a responsabilidade ética dos meios de comunicação em relação às pessoas em situação de vulnerabilidade, que evidentemente são atravessadas por ambiguidades decorrentes de suas vivências, raramente lhes é cobrada.

A ressonância da realidade na ficção evidencia as diversas formas de revitimização a que mulheres e crianças vítimas de violência são expostas. O termo revitimização surgiu para dar conta do sofrimento continuado ou repetido das mulheres em situação de violência em instituições de denúncia e acolhimento como delegacias, abrigos, Ministério Público e órgãos do Judiciário (CUNHA, PINTO, 2008). Porém, a revitimização também contribui para compreender a ressonância da violência em outras instâncias. No que diz respeito à mídia, que

frequentemente centra a discussão no passado na vítima e compromete o direito dela à privacidade e ao esquecimento, a eficiência da violência simbólica decorre do fato de sua naturalização e invisibilidade, além de, frequentemente, contar com a anuência do dominado (ALCZUK *et al.*, 2022).

Em todo caso, a revitimização evidencia a ausência do cuidado nas instituições e revela o caráter estrutural da desigualdade de gênero. Isso porque, a dominação masculina em relação às mulheres constitui a subjetividade dos indivíduos e se manifesta por meio de práticas culturais, conscientes e inconscientes, mesmo dos agentes mais bem intencionados. Sobre isso, aliás, é interessante notar que grande parte das críticas dirigidas ao filme gira em torno de questionamentos dirigidos às ações da personagem Joy (imaginadas, evidentemente, por outra mulher, a roteirista Emma Donoghue): Deveria Joy ter feito um aborto? Deveria ter contado a verdade à Jack?

Reconstruir, reelaborar: o brincar

Após a entrevista, Joy tenta tirar a própria vida e é hospitalizada. Essa sequência de acontecimentos faz pensar em como o narrar, que manifestamente enseja um processo de elaboração e reelaboração, não se faz sem consequências, mas, ao contrário, produz efeitos. Se para os adultos esse processo se faz prioritariamente por meio das palavras, a experiência infantil em geral é expressa pela linguagem do brincar (DOLTO, 2002). Assim pensado, o brincar, que é uma atividade da imaginação, não é concebido “como um divertimento caprichoso do cérebro, algo que paira no ar, mas como uma função vitalmente necessária” (VIGOTSKI, 2014, p.10). Essa dimensão do brincar se mostra ainda mais operante quando pensamos

na relação entre as atividades lúdicas de/para crianças em situação de desastres (ORTIZ-LOPES 2020; PAVAN 2009; GOMES, BIZZOTO e XAVIER, 2022; VALÊNCIO, 2009). Frequentemente tomadas como mera forma de silenciamento dos sentimentos negativos, compensação emocional ou distração da criança para que os adultos resolvam seus problemas, as atividades propostas nesses contextos muitas vezes tomam forma de uma atividade festiva, barulhenta e invasiva.

Assim, não é por acaso que, fora do “quarto” e distante de sua própria mãe hospitalizada, Jack brinque de construir e montar. O que ele constrói? Seria uma memória do galpão que lhe serviu de cativeiro?

Para Vigotski (2014), ainda que o brincar frequentemente expresse uma dimensão rememorativa, o que se produz com a brincadeira nunca é uma mera repetição do passado, mas uma reelaboração criativa de experiências que, combinadas, produzem uma outra realidade. Não se tratando de passatempo, alienação da realidade ou distração, essa atividade combinatória seria conformada pelos desejos e necessidades da criança.

No caso de Jack, é evidente que a cena do brinquedo de construir remete a alguma lembrança do espaço opressivo em que o personagem foi confinado durante os primeiros anos de sua vida. No entanto, se ele foi impedido de sair do “quarto”, conhecer o mundo e se relacionar com outras pessoas além de sua mãe, podemos nos perguntar que outra experiência possibilitaria a atividade imaginativa, ou seja, a criação de um lugar diferente daquele galpão? É possível pensar que, talvez, essa segunda experiência tenha sido justamente o cuidado de Joy ao criar um lugar para o filho no mundo, um espaço muito mais concebido do que realmente vivido, mas que permitiu a Jack aprender a habitar o mundo, como sugere Heidegger (2001).

Considerações Finais

Ao retratar uma mulher e uma criança em situação de cárcere privado, o filme *O Quarto de Jack* interroga a ideia de que o espaço doméstico é um lugar seguro, por definição. Tal espaço se apresenta na narrativa como uma dimensão de significações disputadas, atravessadas por relações de poder conformadas pelas desigualdades de gênero e geracionais. Se o mundo moderno reservou a vida pública aos homens adultos (SENNET, 1988; GOUVEA, 2008) e a vida privada às mães – de quem é esperado o cuidado pela família –, e seus filhos e filhas, destinatários do direito ao cuidado, decorre daí uma certa cumplicidade entre mulheres e crianças, que são, estatisticamente, as vítimas mais frequentes da violência doméstica. Não por acaso, a violência contra um desses sujeitos, frequentemente repercute sobre o outro.

Por fim, o longa também expõe como a desigualdade de gênero e o adultocentrismo que estruturam o espaço social mais amplo contribuem para a revitimização de mulheres e crianças vítimas de violência nas mais diversas instâncias da sociedade: da família, às instituições de assistência, passando pela mídia.

A violência sexual contra mulheres e meninas brasileiras possui cifras alarmantes e que permaneceram praticamente inalteradas na última década. Segundo o relatório que antecipa dados coletados para o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022 relativos à violência letal e sexual de meninas e mulheres no Brasil (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021), entre março de 2020, mês que marca o início da pandemia de covid-19 no país, e dezembro de 2021, somaram-se 2.451 feminicídios e 100.398 casos de estupro e estupro de vulnerável do sexo feminino. Aludindo mais uma vez a Heidegger (2001), esses

dados apontam para antigas formas de habitar o mundo patriarcal e convidam a uma desconstrução que possibilite novas formas de viver, brincar e pensar.

Por fim, gostaríamos de salientar que o cinema produz sentimentos e sensações produzidos na relação com a subjetividade historicamente situada da espectadora, não se esgotando, evidentemente, a um recurso indutor de reflexões. Também compreendemos que as leituras possíveis da obra são diversas, e que esse texto não faz outra coisa, senão compartilhar a recepção de duas pesquisadoras, mulheres, dedicadas ao campo dos Estudos da Infância.

Referências

ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In Lúcia Rabelo de Castro (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau, 2001. pp. 69-92.

ALCZUK, Maria Alice Dantas; MUNARETTO, Marina Avozani; CONSALTER, Zilda Mara. A revitimação midiática e o direito ao esquecimento como ferramenta de proteção das mulheres vítimas de violência de gênero. **Revista Científica do UniRios**, 2022. pp.192-213.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

BERGER, Peter & BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCI, Marialice & MARTINS, José (orgs.) **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1977. pp. 200-214.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARVALHO, Cibele. Quartos das crianças contemporâneas: a construção de um novo objeto de pesquisa. **Pro-Posições**, v. 30, p. 01-22, nov-2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0176>. Acesso em: 25 de set. 2022.

CONNERTON, Paul. **Como as Sociedades Recordam**. Oeiras: Editora Celta, 1993.

CUNHA, Rogério Sanchez & Pinto, Ronaldo Batista. **Violência doméstica: Lei Maria da Penha – 11.340/2006** comentada artigo por artigo. 2ª edição. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

DOLTO, François. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DONOGHUE, Emma. **Room**. Boston: Editora Little, Brown and Company, 2010.

FARIA, Nalu.; MORENO, Renata. (Orgs.) **Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres**. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 2010.

GOUVEA, Maria Cristina. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina. (Orgs.). **Estudos da infância**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 97-118.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: Teoria psicológica e o desenvolvimento feminino**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2021.

DUMONT-PENA, Erica. **Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil**. 2015. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A4CF73> . Acesso em: 01 out. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Nota Técnica Violência Contra Mulheres Em 2021**. Volume 5, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso em 03 out 2022.

GOMES, Aline; BIZZOTTO, Luciana; XAVIER, Poliana. “Para as crianças, distração”: sobre formas de se olhar a infância em contextos de desastres. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, v. 27, n. 2, p. 492–517, mai/ago, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2316-770X.2020.20864> . Acesso em: 30 set. 2022

GUIMARÃES, Nadya; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi. Cuidado e cuidadoras: o trabalho de care no Brasil, França e Japão. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 151-180, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752011v1n17> . Acesso em: 01 out. 2022.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HIRATA, Helena. Teorias e práticas do care: estado sucinto da arte, dados de pesquisa e pontos de debate. In: FARIA, Nalu.; MORENO, Renata. (Orgs.) **Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres**. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 2010, p. 42-56.

MAYALL, Berry. Towards a sociology of child health. **Sociology of Health & Illness**, v. 20, n. 3, 1998, p. 269-288.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, v. 37, p. 387-406, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332011000200016>. Acesso em: 29 de setembro de 2022.

OLIVEIRA, Ana Claudia. **Estudos sociológicos sobre infância no Brasil: crianças sem gênero?** Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, 2011.

ORTIZ LÓPEZ, Diego Santiago. **O Bento das crianças: o (re)fazer da vida após o rompimento da barragem de Fundão em Mariana (MG)**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2020.

PAVAN, Beatriz. O Olhar da criança sobre o desastre: uma análise baseada em desenhos. In: VALENCIO, Norma *et al.* (Org.). **Sociologia dos desastres: construção, interfaces e perspectivas no Brasil**. São Carlos: RiMa Editora, 2009. p. 96-106.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf> . Acesso em: 01 out. 2022.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. Rio de Janeiro, Editora Record, 2015.

TRONTO, Joan. **Moral boundaries. A political argument of care**. New York: Routledge, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

ZELIZER, Viviana. A economia do *care*. In: HIRATA, Helena.; GUIMARÃES, Nadya (Org.). **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do care**. São Paulo: Atlas, 2012. p. 15-28.

Capítulo 8

CORALINE E O MUNDO SECRETO: IMAGENS DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Vanessa Cristina Scaringi
Andreza Marques de Castro Leão

Introdução

Pode-se afirmar que a palavra violência vem do latim *violentia* que significa transgredir pelo emprego da força. Considera-se violência quando se utiliza da força de forma desmedida para causar sofrimento a um indivíduo ou a um grupo.

De acordo com Norberto Bobbio (1998, p. 1291), “exerce violência quem tortura, fere ou mata; quem, não obstante a resistência, imobiliza ou manipula o corpo do outro”. Isto posto, há vários tipos de violência: física, psicológica, moral, sexual, entre outras.

Dentre os tipos de violência, a sexual é a manifestação mais cruel uma vez que fere os princípios para a dignidade humana. Ela pode ser perceptível ou não, dificultando a sua identificação e, conseqüentemente, o auxílio à vítima.

A violência sexual acomete crianças e adolescentes por todo o mundo. Trata-se de atos sexuais, com ou sem contato físico, praticados por qualquer pessoa contra crianças e adolescentes. Dentre esses atos, estão comentários com teor sexual feitos às crianças e adolescentes, circulação de imagens de crianças e adolescentes em situações eróticas nas mídias sociais,

toques e carícias em diferentes partes do corpo, penetração oral, vaginal e/ou anal.

Maria Regina Fay de Azambuja (2006, p. 4) sugere que “embora as formas de maus-tratos e violência praticados contra as crianças sejam muitas [...]”, o lar é o ambiente mais propício para a violência sexual contra as crianças e adolescentes. Sendo assim, implica a participação de familiares das crianças e adolescentes na principal autoria desse tipo de violência.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) reúne uma série de estudos e pesquisas a respeito do tema, identificando os homens, com algum grau de parentesco ou de amizade com a vítima (avô, pai, tio, irmão, primo, padrasto), como as principais pessoas que cometem violência sexual contra crianças e adolescentes. Dentre as vítimas, 80% são meninas. O UNICEF (2022) apresenta também dados alarmantes, levantados durante o isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19. Desde o início do ano de 2020, houve uma diminuição das notificações deste tipo de violência dada a vulnerabilidade das vítimas em confinamento domiciliar.

Por oportuno, vale ressaltar que a violência sexual infere no desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes; causa danos, por vezes, irreversíveis, afetando os aspectos físico, psicológico e cognitivo e viola intrinsecamente os direitos à infância, inerentes à vida.

Visando a proteção das crianças e adolescentes de todo o mundo, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu, em 1989, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CIDC) com a participação de 196 países signatários.

O texto resultante desse evento traz, no preâmbulo, a busca pelo reconhecimento à dignidade de toda pessoa com menos de 18 anos, sem distinção de qualquer espécie,

a fim de promover a igualdade de direitos para a proteção, os cuidados e o bem-estar.

Indubitavelmente, essa mobilização mundial projetou às instituições dos diferentes países a adoção de medidas, de qualquer natureza, para a implementação de serviços que promovam a proteção das crianças e adolescentes, utilizando-se da cooperação internacional.

A CIDC destaca com propriedade, em seu art. 17, “a função importante desempenhada pelos meios de comunicação” e enfatiza, no mesmo artigo, que os países “devem garantir o acesso da criança a informações e materiais procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais”, construtivas, úteis e favoráveis para o crescimento social.

Em consonância com o exposto, está a utilização de filmes para crianças e adolescentes como importante instrumento de difusão do conhecimento. Os filmes, com a sua incontestável complexidade artística, promovem aproximações com o mundo real, na medida que trazem à cena questões sobre as experiências humanas.

Conforme Guacira Lopes Louro (2008, p. 82), “uma das formas mais significativas e persistentes da combinação cinema e sexualidade pode ser examinada [...] nas pedagogias culturais que eles exercitam”. Nesta perspectiva, há “pedagogia da sexualidade” em diferentes espaços sociais, como no cinema, na medida que saberes e valores são difundidos e ensinados para as/os telespectadoras/es. Sendo assim, ao enfatizar a “pedagogia da sexualidade” nos filmes, na perspectiva da emancipação humana, abrem-se caminhos para o enfrentamento da violência sexual.

Em razão disso, este artigo visa analisar aspectos da violência sexual contra crianças e adolescentes presentes na animação *Coraline e o Mundo Secreto* (2009),

considerando que foi um filme que teve grande divulgação e grande aderência junto ao público infantil.

Material Analisado

Tipo de Material	Filme de animação
Título Original	<i>Coraline</i>
Nome Traduzido	Coraline e o Mundo Secreto
Gênero	Fantasia
Ano	2009
Local de lançamento e Idioma original	EUA, Inglês
Duração	100min
Direção	Henry Selick

Figura 1. Capa do livro (à esquerda) e do DVD (à direita).



Fonte: domínio público.

O longa de animação foi baseado no livro de ficção científica, de mesmo nome, do escritor britânico Neil Gaiman, publicado em 2002. Logo na epígrafe, o autor cita o dramaturgo inglês G. K. Chesterton, alertando que “os contos de fadas são mais do que reais: não porque os dragões existem, mas porque dizem que eles podem ser derrotados” (GAIMAN *apud* CHESTERTON, 2020, p. 7).

Nessa vereda, inicia-se o desenrolar do roteiro fílmico, o qual traz no âmago os muitos dragões que a protagonista enfrentará pelo caminho. As cenas se desdobram em torno de Coraline Jones, uma menina de 11 anos que acaba de se mudar, com a sua mãe real Mel e com o seu pai real Charlie, para uma cidadezinha no sul da Inglaterra. A velha casa vitoriana de 150 anos, chamada de Palácio Cor-de-rosa, foi dividida em diversos apartamentos e fica próxima a uma floresta. Coraline, bastante curiosa, passa a explorar os arredores e se depara com o garoto Wyborn Lovat, de mesma idade, neto da dona dos apartamentos e com quem faz amizade. Ele a informa, com estranheza, que a avó não costuma alugar os apartamentos às famílias com crianças, como se a avó soubesse de algo que pretendesse evitar.

No porão, vivem as vizinhas Srta. April Spink, já com baixa visão, e Srta. Miriam Forcible, duas vedetes aposentadas colecionadoras de cachorros empalhados. No sótão, fica o apartamento do Sr. Sergei Alexander Bobinsky, um acrobata russo de pele azulada e diretor de um circo de ratos.

Após explorar o exterior, Coraline, sem muita atenção dos pais, trabalhadores compulsivos, passa a explorar o interior da casa e encontra uma pequena porta. Depois de muita insistência, consegue a chave com a sua mãe; ao tentar abri-la, descobre que a passagem está bloqueada por tijolos.

No dia seguinte, na ausência dos pais, Coraline, em posse novamente da chave, ao abrir a portinhola, percebe um brilhante e longo túnel. Cruza-o. Do outro lado está o mesmo apartamento em que vive, porém deslumbrantemente adornado. Caminha por ele, guiada pelo apetitoso cheiro de comida e, na cozinha, encontra uma nova versão de sua real mãe, a outra mãe, Beldam, também chamada de Bela Dama, e de seu outro pai, tocando piano. O fato desses novos pais terem botões costurados no lugar dos olhos causa estranhamento em

Coraline, todavia, sem embargo, a garota resolve permanecer no novo lar e desfruta de tudo o que lhe é oferecido: boa refeição, música, atenção e colo. Deste ponto em diante, Coraline se defrontará com as atrocidades desse novo mundo, com a outra face das pessoas, e contará com a ajuda de amigos para se livrar dos perigos e resgatar a sua vida.

Análise Crítica

A Real Família

Figura 2. Mel e Charlie Jones.



Fonte: domínio público.

A real família de Coraline, composta por sua mãe e seu pai biológicos, representa o desmazelo e a omissão. A cada tentativa da criança ao diálogo, está o silêncio desses adultos. O despreço os coloca em estagnação, fazendo com que toda essa indiferença oculte o sofrimento causado pela violência sexual da qual a menina está acometida.

De acordo com Azambuja (2006, p. 86) “todas as formas de violência produzem consequências nefastas ao desenvolvimento infantil. A violência, o abuso ou a

exploração sexual, no entanto, acarretam maiores dificuldades para a identificação”.

Esses aspectos negativos na relação familiar, leva Coraline em busca por atenção e acolhimento de outras pessoas. Ao abrir a misteriosa portinhola do velho apartamento, a menina se depara com um outro mundo, o mundo da violência sexual. É como se uma espécie de caixa de Pandora se abrisse e libertasse todas as desgraças que atormentarão a infância da garota.

Sobre este fato, Christiane Sanderson (2005, p. 201) alerta que “nem todas as crianças são capazes de revelar o abuso por temerem as consequências, mas podem encontrar múltiplas maneiras de comunicar seus medos e ansiedades aos adultos”. Frequentemente, a menina, mesmo perseguida por pesadelos, indica aos pais, por meio de suas atitudes, as suas angústias e aflições provocadas pela violência sexual. No filme, o comportamento desatento e desleixado da família de Coraline provoca, na garota, sentimentos de solidão, rejeição e culpa na medida em que, por ainda ser uma criança, deveria receber um tratamento mais afetuoso e zeloso desses adultos, tornando-os cúmplices dos maus-tratos à Coraline.

O Vizinho e as Vizinhas

Figura 3. Sr. Bobinsky e Srtas. Spink e Forcible, respectivamente.



Fonte: domínio público.

Você acha que vencer esse jogo é uma coisa boa? E aí você volta para aquela sua casa chata, onde ninguém liga para você, como sempre. Fique aqui conosco, nós vamos dar atenção a você, e rir com você. Se você ficar aqui, vai poder ter tudo o que quiser, sempre.

A fala acima, do Sr. Bobinsky, retrata a forma de manipulação psicológica feita por aliciadores/as. Socialmente, apresenta-se como um homem reservado, indisposto a qualquer aproximação amigável. No entanto, após observar Coraline às escondidas, ao abrir a porta de seu apartamento, oferece-lhe um mundo de encantamento, em que ratos de estimação fazem acrobacias em uma arena circense, iluminada e animada. Dá-se início à persuasão.

Convém pontuar que o agressor sexual precisa se mostrar simpático, gentil, atencioso e afável à criança, sendo essas algumas das estratégias que ele emprega para as aliciar (LEÃO, 2022).

Segundo Christiane Sanderson (2005, p. 258), “descobrir as necessidades da criança que não são atendidas em casa ou que ela tem algum vazio interior ajudará o abusador a saber em que se concentrar para proporcionar aquilo que não está sendo atendido pelos pais”. Ou seja, ele precisa ter ciência dessas ausências para tentar supri-las, de forma a angariar a confiança delas, estabelecer uma relação de proximidade e conseguir perpetrar a violência (LEÃO, 2022).

Outro aspecto importante que deve ser considerado é a faixa etária. O UNICEF (2022) disponibilizou dados que apontam o perfil das vítimas da violência sexual, a maioria tem entre 10 e 14 anos e as características de Coraline estão alinhadas a esse padrão.

Ainda, na vizinhança, estão as Srtas. Spink e Forcible. A primeira, com sua baixa visão, representa aquela que nada vê e, porque pouco se importa com as opiniões alheias, as aflições da menina por ela passam despercebidas. Apreciadora da prática de taxidermia, tem uma estante repleta de cães empalhados. São os seus numerosos companheiros que nada falam, tampouco incomodam, e é isso que espera da garota. A segunda, assim como a outra, apresenta traços narcisistas. Tão vaidosa, coleciona cartazes da época em que atuava como atriz burlesca na companhia de sua colega de apartamento.

Ambas realizam a teimancia, utilizando as marcas deixadas por folhas de chá, na xícara, na tentativa de preverem o futuro de Coraline. Nesse momento, aparecem as marcas de uma mão em garras, sinalizando que Coraline corre perigo. Assim como toda criança que sofre com a violência sexual, a situação em que vive é incompreendida pela garota em razão da falta de esclarecimento por parte das adultas. Essas garras perseguem a protagonista em outras cenas, como o raio que se transforma em garras no

momento da tempestade, o galho de uma velha árvore da sombria floresta e o prolongamento de uma das mãos de Bela Dama ao passar pelo portal em direção à menina.

A Outra Família

Figura 4. Outro pai, outra mãe (Beldam) e Bela Dama.



Fonte: domínio público.

O ciclo da violência sexual se concretiza com a outra família. Conforme Sanderson (2005, pp. 62-63), esse ciclo ocorre da seguinte forma:

1. “Predisposição para ‘abusar’¹³ sexualmente de crianças”: Coraline é vítima assim como tantas outras crianças que passaram pela convivência com Beldam;
2. “Comportamento de alto risco”: marcado pela presença da outra família, convivendo sob o mesmo teto da real família;
3. “Planejamento e aliciamento”, inclusive com ajuda de terceiros, ou melhor, da vizinhança de Coraline: de início, a outra mãe se mostra atenciosa e prestativa. Juntamente ao outro pai, seduz e diverte a garota em diferentes atividades: cardápio diferente a cada jantar, brincadeiras no jardim florido e iluminado, canções

¹³ Termo utilizado pela autora.

alegres ao piano e muitos brinquedos, incluindo uma boneca, com as mesmas características da criança, dada de presente à Coraline. A boneca simboliza toda a manipulação que Coraline está sujeita;

4. “Início do abuso e manutenção do segredo”: todas as noites, a outra família acompanha Coraline até o seu quarto e desaparece antes do amanhecer, para que a real família não tome conhecimento dos fatos;

5. “Pensamento distorcido”: no entanto, com o passar dos dias, ao estabelecer uma relação de confiança com a garota, a outra mãe, com apoio do outro pai, passa a insistir que Coraline costure no lugar dos seus olhos, botões, como sinal de amor e fidelidade à figura materna, culpabilizando a menina em caso de negação;

6. “Intensificação dos abusos”: tal mudança no comportamento da outra família causa bastante desconforto na menina que inicia tentativas de afastamento, porém fracassadas.

Nesta etapa, os sinais da violência sexual impressos sobre o corpo de Coraline tomam outras proporções. A menina é aprisionada em um quarto escuro, o que sugere o cárcere privado. O que parecia ser o Palácio Cor-de-rosa se transforma em uma fria e solitária masmorra. Lá, abandonada, enfrentará o seu pior medo: a morte.

Marceline Gabel (1997) discorre acerca da expressão abuso sexual.

Etimologicamente, “abuso sexual” indica a separação, o afastamento do uso (“us”) normal. O abuso é, ao mesmo tempo, um uso errado e um uso excessivo. O que não significa, como dizem os que criticam esse termo, que houvesse um uso permitido, pois abusar é precisamente ultrapassar os limites e, portanto, transgredir. Uma definição é, na verdade, uma classificação e não poderíamos

nos abster de enumerar os atos que constituem os abusos sexuais (GABEL, 1997, pp. 10-11).

Ademais, convém salientar que, antes mesmo da definição ou do uso do termo pautado na revisão de literatura científica, escolheu-se utilizar a expressão violência sexual dada a gama de possibilidades para a reflexão.

Neste sentido, os muitos atos que constituem os “abusos sexuais” contra Coraline a leva a caminhar por um espaço, inicialmente colorido, agora branco, sem vida, sem perspectiva de saída ou de salvação.

Os Amigos

Figura 5. Wybie, os fantasmas e o gato.



Fonte: domínio público.

Os amigos de Coraline simbolizam o rompimento do ciclo da violência sexual, uma espécie de rede de apoio que toda pessoa necessita para viver de forma segura.

Desde o início da narrativa, o menino Wyborn, amigo de Coraline, tenta alertá-la dos perigos, mas é frequentemente interrompido por sua avó. O garoto também é vítima da violência sexual. Bastante retraído, esconde-se atrás de uma máscara e, ao longo da narrativa, tem os lábios costurados por

Beldam para a manutenção do segredo. Esforça-se em impedir que Coraline se aproxime de um poço desativado na floresta, próximo ao Palácio Cor-de-rosa. O poço é o elo entre os dois mundos, reflexo do fim de um caminho feliz e de uma infância saudável.

Além do menino, outras vítimas compõem o enredo. Ao som de uma música sinistra, um diálogo se inicia:

Coraline: - Quem são vocês?

Fantasma 1: - Nós não nos lembramos dos nossos nomes, mas eu me lembro da minha mãe de verdade.

Coraline: - Por que vocês estão aqui?

Todos os fantasmas: - A Bela Dama... (pausa)

Fantasma 2: - Ela espiou as nossas vidas através dos olhos da boneca.

Fantasma 1: - E viu que nós não éramos felizes.

Fantasma 3: - Ela nos dominou com doces e guloseimas.

Fantasma 2: - E brincadeiras!

Fantasma 1: - Ela dava tudo o que nós pedíamos.

Fantasma 2: - Então, deixamos que ela costurasse os botões.

Fantasma 1: - Ela disse que amava a gente, e nos aprisionou.

Todos os fantasmas: - E comeu as nossas vidas!

As almas das três crianças, que não se lembram do próprio nome, fazem com que Coraline perceba a experiência cruel a que foi submetida. Elas perderam a identidade ao passar pela violência sexual. O UNICEF (2022) ressalta em seus boletins que, a cada 20 minutos, uma criança é estuprada. As crianças tiveram os seus olhos arrancados; no lugar, foram-lhes pregados botões e foram ali mesmo comidas por Bela Dama, uma metáfora para a consumação do estupro de vulneráveis. Os fantasmas aparecem para Coraline com o objetivo de ajudá-la a fugir.

O gato compõe a rede de apoio. Em algumas culturas está associado à vida após a morte e, nesse sentido, é o único personagem que se mantém ao lado de Coraline nos

dois mundos. Logo no início, é apelidado por Coraline de covarde, todavia, demonstra-se fiel e corajoso ao ajudar a menina nas situações mais difíceis. É o único personagem que não tem botões pregados no lugar dos olhos, é aquele que tudo vê, caracterizando o cuidado, a atenção e cautela com a menina. Por esta razão, a outra mãe o odeia, o que significa que as ações da rede de apoio representam uma ameaça para as pessoas que cometem violência sexual contra crianças e adolescentes.

Sobretudo, o desfecho traz o reencontro com a família, com os amigos e vizinhos em um grande piquenique em um jardim florido, no mesmo quintal antes acinzentado. Seria a conscientização e a mudança de atitude dessas pessoas sobre o cuidado com as crianças e adolescentes ou apenas imaginação de Coraline com um mundo feliz que ela jamais experienciaria?

Considerações Finais

Os filmes possibilitam o caminhar por entre o mundo da ficção e o mundo real. Dessa forma, aguçam a curiosidade sobre diferentes temas e, com isso, são importantes ferramentas para expressar ideias, opiniões e promover reflexões. Ainda assim, certamente provocam reações como risos, choros, espanto!

De fato, as produções fílmicas comportam as experiências de pessoas de diferentes mundos, seja pelo olhar de quem os produz ou pelo olhar de quem os assiste. São essas diferentes experiências que enriquecem a sétima arte e a faz se aproximar da vida.

O filme *Coraline* traz, excepcionalmente, um alerta para os adultos sobre as suas responsabilidades e deveres sociais com as crianças e adolescentes. Ao apresentar as imagens da violência sexual que perpassam pelo enredo do

filme *Coraline*, é possível a aproximação com os mundos das vítimas e das pessoas que cometem esse tipo de violência, a fim de entender como pensam, como agem e o que esperam do outro.

Nessa perspectiva, essa animação infantojuvenil promove formas de entender como crianças e adolescentes se sentem quando desamparados, o que pode ocorrer em casos de omissões e com quais mundos eles podem se deparar.

Por fim, para as crianças e adolescentes, serve para demonstrar a importância de falar sobre os sentimentos com pessoas a quem confiam, munindo-as de autonomia para a ação, tão necessária quando se discute violência sexual contra crianças e adolescentes.

Referências

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança? **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 5, nov. 2006.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Trad. João Ferreira. 1º ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GABEL, Marceline. **Crianças vítimas de abuso sexual**. Trad. Sonia Goldfeder. São Paulo: Summus, 1997.

GAIMAN, Neil. **Coraline**. Trad. Bruna Beber. 1º ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Ações de prevenção à violência sexual infantojuvenil: analisando a formação e informação da (o) profissional da educação e fundamental**. Tese de livre docência, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Unesp, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Cinema e sexualidade. **Revista Educação & Realidade**, 33(1): 81-98, jan/jun, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 26/09/2022.

SANDERSON, Christiane. **Abuso sexual em crianças**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

Capítulo 9

FRONTEIRAS E PADRÕES DE FEMINILIDADE E DE FAMÍLIA EM PROJETO FLÓRIDA: DIÁLOGO POSSÍVEL COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Fábio Hoffmann Pereira
Manasséis Silvério da Silva Oliveira

Introdução

A relação entre as instituições educativas e as famílias de suas crianças é uma temática já bastante estudada no Brasil, sob vários pontos de vista. Em geral, os estudos destacam os atores envolvidos, enfatizando ora as famílias, ora as educadoras e os educadores e, algumas vezes, as crianças e adolescentes (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Em estudo sobre o estado da arte sobre a relação família-escola na pós-graduação brasileira, Andreza Maria de Lima e Laêda Bezerra Machado (2018) encontraram que os estudos brasileiros versam sobre três categorias principais: estratégias educativas familiares, fenômenos sócios escolares e fenômenos e/ou aspectos dessa relação.

Os estudos mencionados anteriormente revelam algo que parece ser observado há muito tempo, um desencontro entre educadores e educadoras, educadores e famílias (CARVALHO; VIANNA, 1994). A questão central desse “desencontro” foi localizada por Marília Carvalho e Cláudia Vianna e descrita como associada à “partilha da responsabilidade pela educação das crianças, assim como de seu afeto” (CARVALHO; VIANNA, 1994, p. 155), já que

parece haver uma confusão de responsabilidades entre o que seria papel da escola e papel das famílias, na partilha de educação e cuidado das crianças.

Outros estudos têm revelado aspectos desse desencontro. Lima e Machado destacam a “necessidade de estudos que se dirijam ao professor no sentido de analisar e compreender suas representações sociais das famílias dos seus estudantes” (LIMA; MACHADO, 2018, p. 166). São muito comuns relatos de profissionais da educação que se referem às famílias das crianças como “omissas” e “desinteressadas” pela vida escolar de suas crianças, especialmente quando essas crianças pertencem a famílias que fogem ao modelo nuclear, isto é, cuja configuração tem as figuras de mãe e de pai.

Este trabalho pretende apresentar possibilidades de ações de formação continuada no sentido de docentes refletirem sobre suas representações sociais das famílias e compreenderem a importância que a instituição educativa, seja ela creche, pré-escola ou escola, pode ter para a garantia dos direitos das crianças e também de seus familiares. Destacamos a dimensão de gênero quando buscamos a compreensão de que o trabalho junto às famílias na educação de suas crianças quase sempre se dirige às mães.

Para tanto, o artigo faz uma discussão fundamentada nos Estudos Feministas e de Gênero, focando o filme *Projeto Flórida* (BAKER, 2017). Aqui, procuramos destacar aspectos que aparecem na obra cinematográfica e que podem ser objeto de discussão em momentos de formação docente, especialmente com o objetivo de que professoras, professores e outros educadores reflitam sobre suas representações acerca da participação das famílias que sejam monoparentais e estejam em situação de vulnerabilidade social na vida escolar de seus filhos e filhas.

Material Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	<i>The Florida Project</i>
Nome Traduzido	Projeto Flórida
Gênero	Drama
Ano	2017
Local de lançamento e Idioma original	Estados Unidos, Inglês
Duração	1h51min
Direção	Sean Baker

O artigo está organizado em duas seções. Em seguida a esta introdução, discutimos as problemáticas que envolvem a relação entre instituição educativa e família, especialmente no aspecto que envolve a visão de profissionais da educação sobre as famílias. Depois, com um breve resumo do filme *Projeto Flórida*, serão apresentados destaques sobre como os estudos de gênero sobre a família e a infância podem provocar reflexões e discussões em momentos de formação continuada de professores, professoras e outros profissionais da educação. As considerações procuram indicar a importância do uso do cinema como forma de reflexão em projetos e momentos de formação docente.

Análise Crítica

Gênero, instituição educativa, família e o desencanto

Em nossa atuação junto a estudantes de Pedagogia em atividades de Estágio Supervisionado de Educação Infantil são muito comuns os relatos das professoras e professores em formação inicial de que as professoras comumente referem-se a quaisquer dificuldades que as

crianças enfrentem, sejam em relação ao desenvolvimento cognitivo ou aos relacionamentos interpessoais, atribuídas a causas familiares. Falas como “os pais não estão nem aí”, “a família é ausente”, “a mãe fica o dia inteiro em casa e não cuida da criança” e “é porque o pai não mora junto, acho que nem a mãe sabe quem é” são muito comuns em encontros de orientação, nos relatos sobre o estágio.

Essas falas sempre vêm acompanhadas de estranhamento por parte de estudantes. Por que as professoras e professores enxergariam as famílias das crianças com tão maus olhos? Em texto já antigo sobre essa temática, Marília Carvalho e Cláudia Vianna (1994) apresentam pontos de vista de educadoras e de mães de alunos de uma escola pública na cidade de São Paulo. Para elas, há uma indefinição das atribuições de instituição educativa em sua relação com as famílias e argumentam que há uma interpretação de gênero que sustenta essa indefinição. Quem deve exercer o controle sobre as crianças? Sem dúvida, conhecer as realidades nas quais as crianças vivem é importante para as instituições educativas, em especial para as professoras. Por outro lado, castigos e outras sanções sinalizam a indefinição de papéis sobre a educação moral das crianças. Quando falam sobre “quem é responsável pelos valores a serem transmitidos à nova geração, o que se verifica é o choque constante de atribuições ou a omissão de parte a parte (CARVALHO; VIANNA, 1994).

Para as autoras,

essas indefinições quase sempre dão origem a sentimentos de inadequação e incômodo e a situações de conflito. Nas falas das educadoras, repetem-se os comentários sobre a necessidade de colocar limites, de “brecar” as mães, acabar com os “palpites”. Os espaços da escola e especialmente a sala de aula, são defendidos como territórios que não

podem ser invadidos por estranhos. E o quadro se completa por uma prática de silêncio e desinformação, da qual a lição de casa é um bom exemplo: ao mesmo tempo que as educadoras cobram um acompanhamento constante das mães, queixam-se de que elas exigem da escola que dê lição para casa. E quase nunca discutem as razões para dar ou não tarefas ou para esse ou aquele ritmo de trabalho” (CARVALHO; VIANNA, 1994, p. 135).

Carvalho e Vianna (1994) argumentam que muitas das atividades desenvolvidas pelas profissionais da Educação no interior das instituições educativas se aproximam do trabalho doméstico. Agravada pela escassez de recursos destinados ao desenvolvimento de políticas e práticas educacionais, as autoras relatam ser comum que inspetoras de alunos responsabilizando-se por aulas em turmas cujos professores haviam faltado, professoras que trabalhavam simultaneamente com duas turmas; inspetoras ajudando na cozinha e até mães de alunos “ajudando” no trabalho de limpeza e, até, inspetoria de alunos.

As autoras destacam como as expectativas das famílias sobre o trabalho educativo e as expectativas das educadoras sobre a família em muitos sentidos se desencontram. Elas o fazem a partir da perspectiva do Ensino Fundamental (Primeiro Grau, na época da sua pesquisa). Em nossas andanças por instituições-campo de estágio curricular supervisionado de Educação Infantil e os relatos das estudantes em momentos de orientação coletiva nos fazem acreditar que essa problemática ainda exista, ainda que sob outros aspectos. Hoje em dia não se fala sobre castigos físicos na escola, por exemplo, como as professoras relatavam abertamente na pesquisa anteriormente comentada. No entanto, essa indefinição e esse desencontro entre famílias e instituições educativas parecem persistir de alguma forma.

O trabalho com a formação continuada de profissionais de Educação Infantil é de imensa relevância para que paradigmas sejam rompidos e que as formas de se relacionar com as famílias, sobretudo as famílias mais pobres das classes populares, sejam mais acolhedoras. Como já destacamos em outro trabalho, a ideia de que as famílias seriam “incapazes de cuidar de suas crianças” nos propõe uma interpretação de que “a pobreza material e o pertencimento a uma família supostamente desestruturada seriam impedimentos ao desenvolvimento integral e à aprendizagem das crianças” (PEREIRA, 2020, p. 918). Essa ideia ainda é fortemente presente nas instituições educativas, desde a creche. Assim, propomos o trabalho com ações a partir do filme Projeto Flórida, que descreveremos a seguir.

Esse trabalho procura articular a problematização da ideia de “família desestruturada” em interface com discussões sobre as Relações de Gênero. Para Manuel Sarmiento, “as instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem os seus trajetos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância” (SARMENTO, 2004, np). Para o autor, as crises vivenciadas no mundo contemporâneo “têm sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais, das condições actuais de vida das crianças” (SARMENTO, 2004, np). Isso equivale dizer que as crianças são diretamente afetadas pelas crises e problemas de ordem econômica e social. Acreditamos que discutir conjuntura política, econômica e social em ações de formação de professores e professoras também é discutir como essa conjuntura afeta as crianças. Assim, discutir a pobreza e a marginalização social também é discutir como as crianças sofrem com a ausência de políticas de inclusão social e econômica.

Acreditamos que a potência do filme Projeto Flórida está exatamente em levantar algumas dessas questões, nos permitindo refletir sobre como as práticas pedagógicas que acontecem dentro das instituições educativas estão ligadas a um escopo maior e mais amplo de políticas públicas e, também, na importância e no papel de professoras e professores no contexto de executores de algumas dessas políticas.

Projeto Flórida

Projeto Flórida (*The Florida Project*) conta a história de Moone (interpretada pela atriz mirim Brooklynn Prince), uma menina de seis anos de idade que vive com sua mãe, Halley (interpretada pela atriz Bria Vinaite), em um bairro da periferia da cidade de Orlando, arredores dos parques da Disney. Elas moram em um *social project*, que, nos Estados Unidos, são um programa de moradia popular. Para nós, brasileiras e brasileiros que assistimos ao filme, vemos elementos semelhantes a uma pousada, pois os apartamentos são numerosos e muito pequenos, administrados por uma organização privada (no filme, o personagem Bobby, interpretado por Willem Dafoe, é uma espécie de zelador, agente de segurança, porteiro, síndico e administrador da cobrança dos alugueis). O fato de morarem em um *social project* dá nome ao filme.

A centralidade do filme são as peripécias da menina com seus pares em sua rede de sociabilidade. Em seus minutos iniciais, Moonee, seu melhor amigo, Scooty, acompanhados de mais outro garoto, Dicky, brincam no *project*. Nessa brincadeira, as crianças miram um carro, fazendo-o de alvo para cuspidas. As crianças começam a apostar para ver quem consegue cuspir mais distante. O carro pertence à Sra. Stacey, avó de Jancey, que estão se

mudando para o *projetc* vizinho. Uma confusão acontece quando Sra. Stacey e Bobby surpreendem as crianças lideradas por Moonee.

Para o sociólogo William Corsaro (2005), o desenvolvimento da brincadeira para as crianças parte de atividades em que a imaginação prevalece sobre as regras para os jogos ou sobre a dinâmica da vida social e cultural definidas socialmente, em particular pelos adultos. Nesse sentido, as regras prevalecem sobre os aspectos imaginários e permanecem subjacentes ao que se é estabelecido e acordado entre os jogadores ou entre as crianças que estão brincando. Na primeira cena do filme, Moonee e seus amigos são confrontados com a situação de infringir regras sociais (não cuspir), agravado pelo fato de que a brincadeira tem como alvo um objeto de valor de propriedade particular, o automóvel da Sra. Stacey.

Logo nessa primeira cena, o público é informado de que Moonee é a liderança entre as crianças, evidenciando que os papéis de gênero (PLECK, 1981; 1995; BUTLER, 2010; CONNELL, 2015) ao longo do filme não corresponderiam linearmente às fronteiras de gênero geralmente impostas a meninas e meninos, no caso das brincadeiras das crianças. Em momento algum, as ações de Moonee como líder no seu grupo de pares ou como uma criança envolvida constantemente em confusões nas brincadeiras que inventa, são colocadas em questão do ponto de vista das relações de gênero. Isto é: em nenhum momento da narrativa apresentada no filme, Moonee é referida como uma menina “sem modos”, “moleca” ou algo semelhante, como é comum ouvir em relação às meninas que se mostram mais ativas no seu cotidiano. Projeto Flórida pode ser uma ferramenta interessante para questionar modelos fixos ou binários de masculinidades e, sobretudo, de feminilidades.

Nessa contextualização, visualizamos a criança Moonee sob o olhar da infância como categoria social. Para Romilson Siqueira (2012), há grande confusão quando falamos de crianças e de infância. Para o autor, “não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança”, no entanto, é preciso compreender “criança” e “infância” como categorias históricas e sociais distintas: “a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo social e histórico em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história” (SIQUEIRA, 2011, p. 23). Nesse sentido, a protagonista nos aparece aqui como sujeito que possui o seu espaço social, inserida em contexto de produção cultural inerente à sua infância, cultura essa que transgride discursos normativos e fronteiras de gênero e ao mesmo tempo em que não é colocada em questionamento pelos demais personagens da narrativa.

Falar sobre a criança Moonee – personagem ficcional – e o seu contexto – com condições objetivas de vida muito semelhantes à de muitas outras crianças –, nos chama a atenção para a escuta e a observação constantes da autonomia, das representações socioculturais que são desenvolvidas no brincar, no interagir, pois elas são protagonistas e produtoras das suas próprias culturas.

Essa reflexão reafirma a importância de que professoras, professores e demais educadores possam participar de momentos formativos para que sejam sensibilizados como observadores das crianças e também para que possam desenvolver estratégias de como compreender os contextos social e cultural que organizam as dinâmicas familiares, além dos elementos que podem estruturar as infâncias vividas por cada uma de suas crianças.

A narrativa do filme avança e nos mostra contextos semelhantes, mas diversos sobre os personagens. Halley

obriga Moonee a limpar o cuspe do carro da Sra. Stacey. Os meninos vão junto. Levam um balde d'água e esponjas. Nessa cena, Sra. Stacey aparece acompanhada de mais duas crianças. Ambas são suas netas, de quem ela cuida durante o dia porque sua filha havia sido mãe aos 15 anos de idade e estaria trabalhando fora. Nessa mesma cena, inicia-se um diálogo entre a Sra. Stacey e Halley, a mãe de Moonee.

Figura 1. Moonee e Scooty, lavando o para-brisa do carro, como sanção por tê-lo cuspidos.



Fonte: PROJETO Florida, 2017.

[Sra. Stacey acende um cigarro]

Halley: Tem outro desse?

[Sra. Stacey apenas olha com o canto dos olhos, não responde nada. Em outra tomada de cena, Halley segura um cigarro. A cena corta para as crianças sobre o capô e limpando o para-brisa do carro, aos gritos e risos de diversão]

Sra. Stacey: Hey, crianças, estão se divertindo demais. Isso não é para ser divertido, isso é um trabalho, certo? Limpe. Limpem tudo.

Halley: Deixe que eles se divirtam.

Sra. Stacey: É uma falta de respeito, isso sim.

Halley: É verão. O que você quer?

Sra. Stacey: Isso é falta de respeito. Não está certo, ok?

Halley: Claramente, nós pensamos diferente...

[Cena corta para as crianças limpando o carro e conhecendo Jancey, que será nova integrante da turma. Moonee e Scooty convidam Jancey para ajudar na limpeza. Jancey pega uma toalha de papel]

Sra. Stacey: Jancey, o que você está fazendo?

Jancey: Estou limpando...

Sra. Stacey: Jancey, deixe com eles. Não é seu trabalho!

Jancey: Eles pediram ajuda e eu vou ajudar.

Sra. Stacey: Não. Não faça!

Halley: Deixe-a ajudar. Como eles vão se dar bem se não socializarem?

Sra. Stacey: Socializar como você?

(PROJETO Florida, 7min48seg a 9min28seg)

Enquanto as crianças realizam a limpeza do cuspê sobre o carro, as duas mulheres continuam a conversa e discutem sobre limites e as dificuldades que a realidade lhes impõe. Interessante notar a diferença na postura das mulheres. Quando a Sra. Tacey lança a pergunta como deboche “Socializar como você?”, demarca claramente que, apesar da classe social e da pobreza afetarem ambas, suas vidas são muito diferentes, do ponto de vista cultural. Essa cena se relaciona aos modos como contextos sociais e econômicos semelhantes podem configurar cenários familiares plurais. É possível observar que as condições econômicas e sociais podem se constituir de formas diferentes no percurso histórico de organização familiar, embora geralmente reflitam naquilo que popularmente se denomina como vulnerabilidade social.

Existe uma preocupação em relação às ações das crianças e como elas estão sendo educadas no seio familiar durante a infância. No diálogo da cena descrita acima, enquanto a mãe de Moonee parece dar importância à amizade e às interações de forma que permita a criatividade, a Sra. Stacey, avó da futura companheira de aventuras e amiga Jancey, enfatiza a necessidade de limites

e a seriedade que, segundo ela, devem existir na educação das crianças.

Ao longo do filme, a vida de Halley como mãe e sua luta para garantir dignidade de vida a ela e a Moonee ficam mais evidentes: tentativa de buscar trabalho formal, venda de bugigangas a turistas na porta de hotéis, pedir comida nos fundos do restaurante onde uma amiga e vizinha trabalha, entrada disfarçada em hotéis para servir-se do café da manhã e até prostituição. Em várias cenas, a dificuldade parece tomar conta de Halley, mas a mãe de Moonee persiste e inventa formas de sobrevivência.

Figura 2. A mãe, Halley, oferece perfumes a turistas, acompanhada de Moonee.



Fonte: PROJETO Florida, 2017

[Na porta de um hotel, Halley oferece perfumes falsos a turistas. Uma segurança a interpela, pedindo que fique parada. Após breve discussão, a agente de segurança puxa a sacola, que rasga, derrubando as caixas no chão. Halley apanha o que consegue, pega Moonee pela mão e vai embora, rápido, fugindo]

Moonee: Por que você deixou ela ficar com os perfumes?

Halley: É complicado, querida.

Moonee: Mas por quê?

Halley: Não posso ser presa de novo.

Moonee: Podemos tomar sorvete?
(PROJETO Florida, 59min13seg a 1h00min06seg)

Não mais distante de tantas realidades vividas nas mais diversas culturas, a maternidade vem tomando uma centralidade nas relações sociais apresentadas no enredo do filme. Em primeira análise, famílias monoparentais, formadas majoritariamente por mães e suas crianças, cujos pais abandonaram a família, aparecem em boa parte da narrativa. Em Projeto Florida, apenas o menino Dicky vivia em uma família com a presença do pai. Todas as demais crianças apareciam cuidadas por mulheres, morando com suas mães e avós.

No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) do ano de 2015 (IPEA, 2015), a proporção de famílias chefiadas por mulheres era de 40,5%. Entre as famílias monoparentais femininas, tínhamos 4,1%, o que equivale a cerca de 11,6 milhões de famílias sem a presença do homem quanto à responsabilidade afetiva ou financeira no domicílio. O próximo Censo Demográfico que está em curso neste ano de 2022 poderá atualizar esses dados.

Para Priscila da Silva Fernandes (2022), a família monoparental é patologizada em nossa sociedade, envolta em uma série de preconceitos e estigmas:

juízos em relação às atitudes das mulheres, como sua liberdade sexual, suas escolhas, a culpa que a sociedade lhe atribui em caso de abuso sexual, sem reconhecê-la como vítima, mas como aquela que propiciou ou facilitou a ação do agressor (FERNANDES, 2022, p. 9).

Assim como Halley, personagem ficcional, mães reais em famílias monoparentais

cuidam de seus filhos sozinhas e é comum que tenham como consequência um grande estresse em suas vidas em decorrência da sobrecarga dos afazeres, problemas oriundos das questões financeiras e dos momentos de solidão e abandono em que se encontram em relação às demais mulheres que são casadas ou que têm uma rede de apoio (FERNANDES, 2022, p. 26).

O contexto do debate nos remete a diversas problemáticas que são constituídas ao longo da existência e na luta pela afirmação da maternidade como um percurso de sucesso. No entanto, Projeto Florida nos oferece um bom exemplo de que dificuldades sociais associam ao nosso cotidiano, a exemplo, da questão de geração de emprego e renda.

Conforme dados da PNAD de 2021, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a participação das mulheres no mercado de trabalho recuou para 49,45 % em 2020 (no período da pandemia da covid-19). Esses dados apresentam uma diferença média de 20%, quando comparada à participação masculina no mercado de trabalho. Conforme dados da Secretaria Especial do Desenvolvimento Social, vinculado ao Ministério da Cidadania, atualmente, o Brasil possuía 14,7 milhões de famílias beneficiárias do programa de repasse de renda. Apesar disso, os estigmas das mulheres que são chefes de famílias monoparentais persistem. Suas dificuldades não são apenas econômicas, mas também sociais, afetivas e de saúde mental. Não existem políticas públicas de assistência social que levem amenização de todas as dificuldades suficientemente.

O clímax do filme acontece quando representantes da Assistência Social, uma espécie de Conselho Tutelar, batem à porta de Halley e Moonee na intenção de levar a menina para um abrigo. Moonee foge e se refugia em um dos

parques da Disney, quando o filme termina. Ao espectador, fica uma sensação dúbia: teria Moonee chegado mesmo à Disney, espaço onde ela poderia se encantar e viver a alegria da vida ou a Disney seria o Paraíso no qual Moonee chegara após morrer na fuga, talvez atropelada em uma das avenidas dos arredores?

Fato é que Projeto Florida pode ser um excelente disparador de várias discussões que envolvem as relações de gênero.

Considerações Finais

O artigo procurou destacar alguns aspectos que aparecem na obra cinematográfica Projeto Florida e que podem ser objeto de discussão em momentos de formação docente. Especialmente com o objetivo de que professoras, professores e outros educadores reflitam sobre suas representações acerca da participação das famílias que sejam monoparentais e estejam em situação de vulnerabilidade social na vida escolar de seus filhos e filhas, o filme mostra a infância de uma menina que mora em uma moradia social e vive com sua mãe. Do ponto de vista das relações de gênero, dois aspectos puderam ser destacados.

O primeiro é em relação à feminilidade performada pela protagonista. Uma feminilidade altamente ativa e de liderança no grupo de meninas e de meninos que não era questionada por nenhum dos demais personagens. Com isso, oferecemos a possibilidade de que educadores e educadoras reflitam sobre as formas diversas como as configurações de práticas (CONNELL, 1995) podem se apresentar.

Outro aspecto diz respeito à maternidade em famílias monoparentais, com suas dificuldades de vida. Conforme Manuel Sarmiento (2004) chama nossa atenção, as dificuldades em tempos de crise afetam a todos, inclusive às

crianças. As dificuldades enfrentadas pelos adultos afetam às crianças de forma amplificada. Assim, refletir sobre as condições de vida das mães das crianças pode possibilitar o entendimento da realidade de cada criança que chega à Educação Infantil e, também, ao Ensino Fundamental. Conhecer as dificuldades de acesso às políticas sociais pode reduzir o desencontro de que nos falaram Cláudia Vianna e Marília Carvalho (1994) e sensibilizar para um atendimento mais acolhedor a todas as famílias.

Projeto Florida nos permite olhar para um mundo onde, apesar de tamanhas dificuldades econômicas, sociais e do sofrimento psíquico, a despeito de escolhas questionáveis, imaturas e incertas da mãe, há espaço para o relacionamento amoroso, com pertença familiar e afeto.

Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de; VIANNA, Cláudia Pereira. Educadoras e mães de aluno: Um desencontro. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (org). **Novos olhares: Mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Ed. Marco Zero, 1994, pp. 133-158.

CONNELL, Raewyn (Robert). Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995, pp. 185-206.

CONNELL, Raewyn. **Gênero, uma perspectiva global: Compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo**. Tradução da 3ª edição. Trad. Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002,

FERNANDES, Priscila Silva. **Família monoparental feminina: Desafios de ser mãe solo**. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual). Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2022.

IPEA. Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: IPEA/MJ/ONU Mulheres, 2015. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>.

LIMA, Andreza Maria; MACHADO, Laêda Bezerra. Relação família-escola: o estado da arte na pós-graduação brasileira. **EccoS–Revista Científica**, n. 46, p. 149-169, 2018.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, p. 99-108, 2010.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. As crianças, a educação infantil e a pandemia. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 917-925, 2020.

PLECK, Joseph. The gender role strain paradigm: An update. In: LEVANT, Ronald; POLLACK, William (org). **A new psychology of men**. Nova Iorque: Basic Books/Hachette Book Group, 1995, pp. 11-32.

PLECK, Joseph. **The myth of masculinity**. Cambridge: MIT Press, 1981.

PROJETO Florida. Direção: Sean Baker. Produção de Cre Film/Freestyle Picture Company. Estados Unidos: June Pictures, 2017. HBO Max. Disponível em: <https://play.hbo.com/page/urn:hbo:page:GYF5OIAWsb4TCwgEAAAWJ:type:feature>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO,

Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: ASA, 2004.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo:** Por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Tese (Doutorado em Educação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

Capítulo 10

TRANSTORNO EXPLOSIVO: BENNI, A MENINA QUE NOS FAZ REFLETIR SOBRE A FALÊNCIA DO SISTEMA CAPITALISTA E PATRIARCAL

Jaquelina Maria Imbrizi
Isis de Carvalho Stelmo

Introdução

O filme *System Crasher*

O filme “Transtorno Explosivo” (título em português) apresenta como protagonista uma menina cujas atitudes não condizem com os atributos sociais esperados de uma garotinha. Nada de bonecas e ursinhos de pelúcia. Trata-se da história de uma criança alemã, chamada Bernadetti (a Benni), nascida e criada em um país que conquistou condições mais equitativas para seus habitantes no que se refere ao acesso à saúde, educação e às condições socioeconômicas, ainda mais se comparadas à situação brasileira. As primeiras cenas são de Benni gritando impropérios às pessoas mais velhas que passam por ela nos espaços públicos; roubando os brinquedos dos garotos e se envolvendo em brigas com um bando deles. Contudo, o filme parece se referir ao nascimento de crianças em ambientes familiares que não estão organizados para se adequarem às necessidades delas do ponto de vista afetivo, para recebê-las e acolhê-las, segundo as proposições do capítulo de Sándor Ferenczi (1928/2011) intitulado “A adaptação da família à criança”. Já o título do

filme em inglês “*System Crasher*” parece fazer alusão à arte como denúncia, no sentido de apontar para o fato de que o problema não é a pessoa de Benni, mas sim o sistema que não está preparado para acolher as necessidades e os desejos singulares dessa criança.

Neste capítulo, nós pretendemos levar essa provocação do filme até as suas últimas consequências e refletir sobre a questão de gênero discutida na película, o estranhamento causado nas pessoas ao se depararem com uma menina totalmente fora dos padrões de delicadeza e passividade. Em vez disso, o seu humor oscila entre doçura e violência, e traz lembranças latejantes sobre o fato de que o desejo é indomável em meio às estratégias de controle na sociedade atual.

Material Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	<i>Systemsprenger</i>
Nome Traduzido	Transtorno Explosivo
Gênero	Drama
Ano	2019
Local de lançamento e Idioma original	2020, Alemão
Duração	1h20min
Direção	Nora Fingscheidt

Benni (Helena Zengel) é acompanhada, em sua trajetória errante por várias instituições alemãs, pela senhora Bonnafé (Gabriela Maria Schmeide), uma conselheira tutelar comprometida com os casos-problema que ela precisa acolher e com muita “boa fé” busca alternativas para cuidar de uma criança que supostamente é diagnosticada de “Transtorno Explosivo” (MAYO CLINIC STAFF, 2019), título do filme no Brasil que já presta um

desserviço à problemática que a película quer suscitar, pois ressalta o problema da criança, ao invés de trazer a questão da falência de um sistema capitalista estruturado no patriarcado, como no título em inglês que aponta as falhas no sistema.

Análise Crítica

O cinema e as questões de gênero que interpelam cuidadores e cuidadoras de crianças

Na Alemanha, há ofertas de cuidado que se aproximam de condições ideais: equipes multiprofissionais que discutem o caso; o abrigo de emergência; serviços de saúde especializado em saúde mental, instituições socioeducativas, mães/pais sociais; o acesso a equipamentos de diagnóstico de ponta e, por último, o que será a alternativa derradeira para a nossa protagonista: a oferta de um programa socioeducativo intensivo em outro país, no Quênia.

Todo esse cenário é apresentado na película, além do ponto de vista do tratamento psiquiátrico, que faz o(a) telespectador(a) acompanhar Benni realizando exames de imagens, com muitos fios ligados na sua cabeça, e a prescrição de neurolépticos que também são indicados para pessoas adultas diagnosticadas como esquizofrênicas. Estamos no império da medicina de evidências que busca comprovar no cérebro as causas de um sofrimento, que também é social (JOHNSTONE; BOYLE, 2018). Apesar das condições quase ideais até então, nós assistimos ao colapso do sistema de cuidado asséptico na Alemanha do século XXI e suas regras rígidas que não consideram a singularidade da situação da criança. Algumas frases feitas são pronunciadas no filme: terapia só quando ela estiver morando com a

família; internação em uma clínica somente após alcançar a maior idade.

Há o retrato dos e das profissionais de saúde exauridos(as) ao cuidar do temperamento vulcânico de Benni. Neste sentido, os espectadores e as espectadoras são convidados e convidadas a acompanhar a conselheira tutelar que tenta encontrar uma mãe social (*foster home/ foster parents*) e/ou algum equipamento que possa acolher a criança, já que em seu prontuário constam mais de quinze rejeições das instituições à internação de Benni, por conta de seu histórico nas outras tentativas frustradas de acolhimento institucional. A última opção da senhora Bonnafé, antes de mandar a criança para outro país, foi a de contratar assistentes escolares especialistas em controle de raiva, e que também trabalhem com crianças menores de idade em conflito com a lei. Trata-se de Micha (Albrecht Schuch) cujo perfil era o de alguém que conseguia se identificar com aquelas crianças, pois em sua trajetória também precisou desenvolver estratégias de autorregulação (HOFER *et al.*, 2011) para controlar sua raiva e manter um comportamento aceitável em sociedade. Um momento que explicita uma de suas estratégias é quando aperta suas mãos uma contra a outra, o que o previne de desferir um soco em outra pessoa.

A figura de Micha ganha destaque diante dos impasses desencadeados pelo comportamento de Benni, pois quando a equipe de profissionais havia esgotado as alternativas de cuidado para a criança, é ele quem propõe o tratamento singular e mais próximo das necessidades de quem mais precisa de apoio: levar Benni para passar alguns dias somente com ele, em um local isolado dos barulhos da cidade, um bosque que oferece contato direto com a natureza no qual poderiam ser exercidas atividades manuais como encargos de limpeza do chalé e seus

arredores, e o convívio com os animais. Ao que tudo indica, apesar de não fazer referências explícitas a autores, há indicativos de que a proposta alternativa de Micha se aproxima dos trabalhos pioneiros com crianças autistas realizados pelo pedagogo francês Fernand Deligny (2015) que criou “lugares de vida” para o acolhimento às crianças consideradas difíceis. Em vez da tutela e internação das crianças e adolescentes, há a oferta de espaços abertos e o contato com a natureza que se aproximam da ideia de cuidado singular em liberdade. Trata-se da construção de uma *clínica do por vir* (MENDES; CASTRO, 2020) na qual o cuidador e a cuidadora se aproximam da ideia de:

(...) *presença próxima*, acompanhando deslocamentos, ações e atividades sem dominar ou impor, evitando o excesso de interpretações e julgamentos, desviando da ânsia de ensinar, de tratar ou curar. Que esta sustentasse a desestabilização proposta pelo encontro com a diferença sem rapidamente ser capturado pelo desejo de “anestesiá-la (MENDES; CASTRO, 2020, p. 354).

Há um convite àquela pessoa que cuida e à outra que é cuidada para que as duas pessoas possam traçar juntas:

“[...] caminhos, errâncias, atividades, jogos, brincadeiras. Esta é uma *presença* que não busca interpelar, mas sim *permitir*; deixar o acaso operar, criar brechas na sobrecarga do imperativo da palavra para que outras ações ou gestos possam surgir, [...]. É acompanhar sensivelmente o acontecimento, dando-lhe vazão, permitindo seu desenrolar” (MENDES; CASTRO, 2020, p. 354).

A oferta desse modo de tratamento proposto por Micha produz uma sensível melhora no comportamento de Benni, apesar de ela se sentir muito ligada a ele e resistir a voltar para a cidade e para a instituição de acolhimento, a

ponto de pedir que o tutor seja seu pai. Micha, por sua vez, também se percebe muito envolvido com as angústias da criança e coloca-lhe um apelido: a Super Mouse, uma heroína infantil capaz de voar e se defender com poderes extras diante das intempéries da vida. Mais tarde, o tutor considerará essa transferência como empecilho em sua própria vida e no seu trabalho com a criança, do qual discordamos, pois como nos alertou Freud (2010), o amor de transferência é o material por excelência para todo o tipo de processo terapêutico. Trata-se antes de manejá-lo na direção do tratamento e não do desejo do analista.

Devido à aparente melhora no quadro a partir da experiência no bosque com Micha, surge a possibilidade de Benni voltar a morar com a mãe que havia conseguido um emprego, o que enche a nossa protagonista de alegria. Para a nossa surpresa, quando está quase tudo pronto para que ela volte a morar com a família, sua mãe recua dizendo-se amedrontada diante do desafio e sem condições de acolher Benni, com mais duas crianças, que podem tomá-la como modelo de comportamento. É o cenário perfeito para que haja retrocessos e regressão no caso da nossa protagonista. Há um trecho emocionante no filme no qual madame Bonnafé, com muita tristeza, se senta no chão e chora, pois sabe das possíveis consequências negativas dessa desistência da progenitora. Ou seja, há a possibilidade de que todos os seus esforços de cuidado caiam por terra. É Benni quem se aproxima e a consola, passando a mão delicadamente em seus cabelos e cabeça. Uma criança capaz de ser doce e de inverter as relações de cuidado com uma mulher adulta, pois ao imitar o acolhimento recebido de Bonnafé durante tantos anos, o transforma em força para exercitar um cuidado mútuo.

A última alternativa é encaminhar Benni para um projeto no Quênia, possibilidade que consideramos um

tanto radical, pois esperam-se os efeitos, nesse contexto, mais negativos que positivos, do choque cultural (uma criança em um outro país sem as figuras de referência e sem suporte em relação ao idioma e adaptação cultural) e a questão geográfica de enviar para o local distante dos costumes cosmopolitas alemães. Além da questão da cor de pele, já que Benni é uma pessoa branca e será enviada/ para um país que é majoritariamente negro, o que demarcaria ainda mais sua situação de estrangeira. No final do filme, assistimos à Benni acompanhada de outro educador social, ela reluta, mas aceita embarcar para a África porque sabe que é a única alternativa oferecida para o seu caso. No aeroporto e já a caminho do embarque, Benni escapa e corre pelos corredores do aeroporto e é seguida por seu novo tutor. Ao encontrar uma porta, ela escapa e continua correndo, agora ao ar livre e seu último gesto, acompanhado pela câmera, é saltar para o infinito. Um manifesto a favor do cuidado em liberdade e/ou uma identificação com uma super-heroína capaz de voar: a Super Mouse. Para nós, fica a dúvida sobre o destino de Benni. Teria ela saltado para a morte ou só exercitado momentaneamente o que mais gostava de fazer que era correr sem rumo, o mais rápido possível e de braços abertos, fluindo livremente e sem direção?

Uma mulher na direção: o cinema como a arte da denúncia

Cabe ressaltar que o filme é roteirizado e dirigido por uma mulher que se depara com uma matéria de jornal sobre a trajetória de uma menina rebelde cujas instituições de acolhimento não conseguiam acolhê-la e educá-la, demonstrando a falência das técnicas e tecnologias de cuidado dos sistemas de saúde na contemporaneidade. Há um convite à reflexão sobre as prováveis causas dos

descompassos entre as políticas públicas que impõem formas de agir com “crianças-problema” e não oferecem respaldo necessário às singularidades destas infantes, aos e às profissionais que as acolhem e ao ambiente institucional que poderia fortalecer tanto a criança quanto às instituições cuidadoras.

Neste sentido, a diretora Nora Fingscheidt (THE UPCOMING, 2019) relata que, desde pequena, se interessava por filmes com personagens femininas e se incomodava pela forma como as meninas eram retratadas, como muito passivas e silenciadas. Ao contrário dessas personagens, ela cita os desenhos animados *Ronja - The Robber's Daughter* (2014), nos quais as meninas eram apresentadas de modo mais ativo, como protagonistas das suas ações e observadoras curiosas do mundo circundante. Portanto, o desejo da diretora é o de quebrar estereótipos e construir um novo olhar para a potencialidade feminina a ser mostrado na cinematografia contemporânea. Ela nos apresenta uma menina de nove anos, irrequieta, com ataques de fúria e pronta para se impor contra quem ousar atravancar seu caminho ou tentar impedi-la de completar suas ações espontâneas e nada convencionais. Ou seja, a diretora construiu uma protagonista fora de expectativas prototípicas referentes às atribuições de atitudes direcionadas socialmente ao sexo feminino.

Por meio da escolha de uma paleta de cores que acompanha as imagens, os humores e os momentos da vida de Benni, a narrativa fílmica se desenrola em uma sequência alucinante. As cores fortes, principalmente o rosa choque, produzem ambiência intensamente feminina, agressiva e ritmo alucinado. As cores em tons pastéis, no azul e verde claros, acompanham os momentos difíceis e as internações em hospitais. O(a) telespectador(a) vai, assim, acompanhando a garotinha Benni sendo capaz de colocar

em xeque os serviços intersetoriais (educativos, culturais, assistenciais e de saúde) de seu país. Ela simplesmente não se enquadra em todos os dispositivos e instituições ofertadas na Alemanha. Os(as) cuidadores(as), tutores(as) e professores(as) desistem de “recuperar” a criança. Podemos afirmar que o roteiro fala de uma falha da sociedade e das suas instituições que não têm instrumentos para lidar e cuidar de uma menina que oscila entre a doçura e a agressividade de modo volátil, instantâneo e espontâneo. Se Benni fosse um menino, o empenho e o envolvimento dos profissionais teria sido outro?

As produções cinematográficas que suscitam questões sociais e de gênero, e que enfocam os desafios apresentados à responsabilidade ética de cada sujeito frente às crianças são sempre instigantes. *System Crasher* se encaixa em certo gênero cinematográfico relacionado ao comprometimento político da sua realizadora e, que ao denunciar tragédias, visam sensibilizar os espectadores e as espectadoras para as questões éticas que exigem transformações estruturais na sociedade. O que nos oferece ferramentas para discorrermos sobre a arte como denúncia. A discussão se refere ao fato de que a arte apresentada no filme é aquela capaz de produzir questionamentos e denunciar o sofrimento de crianças em suas linhas de errância na contemporaneidade (COUTINHO, 2009). Ou seja, um filme que interpela os telespectadores e as telespectadoras mais sensíveis sobre a responsabilidade de todos e de todas no que se refere ao sofrimento das crianças, principalmente as meninas fora dos padrões, na sociedade contemporânea.

Cabe elaborar algumas questões suscitadas pelo filme: quais são as condições necessárias para se colocar as crianças como sujeitas no mundo de modo que as instituições (familiares, de saúde, justiça social e de

educação) se adaptem às necessidades delas? Como desmantelar certo lugar idealizado das mães e das famílias no contexto contemporâneo? Ou seja, há que se desconstruir o lugar da mulher na atualidade e todas as exigências que se referem a ser ela a representante da maternagem e da oferta das condições adequadas para o cuidado. Pois, da mesma forma que uma família precisa se reorganizar para responder às necessidades singulares do bebê que nasce, as instituições de cuidado e seus e suas profissionais precisam estar atentos e atentas à singularidade da criança, assim como, aos cuidadores e as cuidadoras que precisam do apoio dos espaços nos quais trabalham para desenvolverem com qualidade as funções a eles e elas designadas. Portanto, muito do nosso raciocínio ainda está pautado à uma concepção de família idealizada e o peso da maternagem, ainda centrado nas mulheres por conta de uma sociedade patriarcal.

A família idealizada e o peso da maternagem na sociedade patriarcal

O filme é econômico quanto ao que teria acontecido no passado de Benni: sabemos que quando bebê ela teria experimentado uma situação traumática na qual “alguém” colocou fraldas em seu rosto e, assim, ela criou aversão a qualquer contato em sua face vindo de outra pessoa que não fosse a sua mãe, e se assim ocorresse a reação era de muita agressividade. O pai biológico de Benni não aparece no filme, a mãe vive em um apartamento com um casal de filhos, os irmãos mais novos da nossa protagonista, e dá mostras de que a tarefa é muito árdua para ela e de não capaz de exercitar a maternagem. Há indícios de que Benni tenha convivido com o atual parceiro da mãe, que não é do seu agrado e o(a) telespectador(a) não tem acesso aos

detalhes da referida aversão. Ela demonstra uma insatisfação quando o encontra em uma visita ocasional à casa de sua família após uma tentativa de fuga de uma instituição de acolhimento. Ao encontrar o namorado da mãe, ela tem um ataque de fúria e como alternativa para controlá-la, ele a tranca em um armário da casa até que os policiais, que foram chamados pela família, cheguem.

A questão que fica é a de que, apesar da mãe de Benni (interpretada por Bianca Klaass) demonstrar que não tem recursos emocionais e simbólicos para cuidar da filha mais velha, há por parte das instituições de cuidado a insistência na referência central na figura da progenitora como aquela que pode decidir sobre o destino da filha. Parece que no filme o modelo idealizado de família vigora e está posto à prova.

O que nos faz problematizar, então, as questões que levam uma mulher “a escolher” ser mãe, frente a uma sociedade que impõe, nas entrelinhas, ainda em pleno século XXI, que as mulheres para serem felizes precisam casar e ter filhos (as). Mesmo que não estejam preparadas, mesmo que nunca tenham colocado em questão esse mandamento social emitido por vários representantes das instituições sociais. Heti em seu livro sobre a maternidade (CORDELLAT, 2019) se espanta ainda com a pergunta sobre o porquê uma mulher de quarenta anos ainda não teve filhos. Trata-se de uma cobrança explícita sobre o destino social imposto às mulheres: o casamento heterossexual seguido de uma prole.

Somos instigadas a resgatar o livro da filósofa Elizabeth Badinter (1985) que coloca em xeque o mito do amor materno. Ela destaca o fato de que não há naturalidade na maternagem, ela é construída e depende do momento histórico e social para ser mais valorizada e enfatizada pelos convivas. Portanto, há que se colocar em xeque todo e qualquer mandamento que atrela a felicidade

da mulher à maternidade. Toda e qualquer sociedade deveria oferecer as bases para que as mulheres possam escolher de acordo com os seus desejos: profissionais, afetivos e de orientação e identidade sexual. Caso o seu desejo seja a maternidade, caberia às instituições alertar cada mulher para as demandas específicas vinculadas à maternagem: organizar a vida para se adequar às necessidades da criança em seu primeiro ano de vida, principalmente, os primeiros seis meses da criança. Há que se desconstruir a romantização da maternidade, pois tal função é feita de percalços que se referem à boa acolhida de um novo ser no mundo.

Ferenczi (2011) afirma a importância de ter alguns critérios para apoiar a decisão de uma família, ou de uma pessoa, sobre a opção de ter ou não ter filhos(as). A decisão de trazer uma criança ao mundo, num contexto ideal, deveria estar pautada na reflexão de cada uma das pessoas envolvidas, ao se decidirem por exercer a função das figuras cuidadoras, se elas estão preparadas para se adequar às necessidades e, depois, aos desejos das crianças que vêm ao mundo sem serem consultadas. Interessante pensamento que nos alerta para o fato de que não é a criança que deve se adaptar e ser refém dos mandos e desmandos das mães e dos pais que, muitas vezes, lembram relações pautadas na concepção de que os filhos e filhas são propriedades das figuras parentais e precisam realizar os projetos e alcançar os ideais dos seus(suas) progenitores(as) e cuidadores(as). Ou seja, são os pais, as mães e o ambiente familiar que precisam se adaptar às necessidades da criança. O psicanalista inverte o ponto de balança e, assim, afirma que a escolha pela paternidade e maternidade apegadas aos ideais de sucesso, muitas vezes vinculados aos sonhos frustrados dos pais e das mães que esperam que os filhos e as filhas possam enfim realizá-los,

eventualmente, são projetos de vida vinculados aos valores de uma sociedade competitiva. Parece que a proposta de Ferenczi é a de imaginar casais que possam colocar seus filhos e suas filhas no planeta Terra com direito à liberdade e porção de felicidade que lhes cabe nesse mundo.

Contrastando com o cenário ideal proposto acima, o filme parece retratar uma mãe que considerava a maternagem como algo natural e que pariu três vezes sem questionar-se sobre suas responsabilidades. Ela deixa duas crianças sozinhas em casa, mostrando sérias dificuldades em cuidar da sua prole. A impressão que temos é que a mãe de Benni não se questionou sobre a possibilidade ou não de ser mãe e nem suas capacidades afetivas para adaptar sua vida às necessidades de uma criança em seus primeiros meses após o seu nascimento. A película parece demonstrar que às vezes a família não é o melhor lugar para o cuidado da criança. Como conduzir o caso, quando o problema é do ambiente familiar e social, e não o da criança?

Há uma cena tocante, na qual Benni está com Micha em um lugar elevado e de frente para montanhas que produzem muito eco. O tutor pede que ela grite algo que ela mesma gostaria de escutar ecoando repetidamente. Benni é apresentada aos efeitos do eco e a primeira palavra que ela grita é Mãe. Ou como ela repetia sempre três vezes: “Mamãe, Mamãe, Mamãe”. Na sequência, ela diz para o seu assistente escolar - que virou tutor Micha - “minha mãe me odeia”, o que demonstra mais do que o desamparo estrutural, para a psicanálise, inerente ao processo de constituição subjetiva de todos os humanos, mas um desalento (Birman, 2020), de alguém que não tem mais esperanças de respostas ao seu pedido de ajuda, apoio e amor. Essa cena indica pistas de que Benni não foi bem acolhida por sua mãe e família, quando ela consegue verbalizar que sente que a mãe a odeia. Pelo que podemos

acompanhar de sua mãe no filme, há muita oscilação de humor em relação à Benni.

Winnicott (2021) é um pediatra e psicanalista que, na esteira aberta por Ferenczi, aponta a importância da construção de um ambiente para a acolhida dos(das) bebês, pelo menos durante os primeiros meses de vida. Para o psicanalista, a criança só existe na relação estabelecida com as figuras parentais, no espaço [que deveria ser seguro] de ilusão construído nesse laço de amor. Portanto, numa condição ideal, a figura cuidadora (que pode ser a mãe) é uma extensão da criança e é nesse espaço de ilusão criado entre subjetividades que é possível a constituição psíquica das pessoas. Nesse sentido, podemos levantar a hipótese de que há uma falha na relação entre mãe-ambiente-bebê que produziu angústias em Benni. Do lado das figuras parentais podemos levantar a hipótese que também não houve um ambiente acolhedor que pudesse oferecer sustentação para que esta figura cuidadora exercesse as funções de cuidado.

Sendo assim, para pensar num ambiente apropriado para criar um ser humano, há que se considerar uma mãe-ambiente que está estruturada com a presença de pares que ofereçam afetos que sustentem tanto a mãe quanto a criança no mundo; condições estas produzidas no contexto no qual a figura parental está inserida; a companhia de laços afetivos e de apoio; além de condições socioeconômicas do ambiente doméstico que facilitariam o acesso às instituições educacionais, sociais, culturais e de cuidado. Dessa forma, para além da polêmica relacionada à terminologia winnicottiana de “mãe suficientemente boa” (WINNICOTT, 2021), há que se ampliá-la na direção de um ambiente que propicie as condições sociais e econômicas, as ambiências, suficientemente boas que dão sustentação para o exercício da maternagem.

Como diz o ditado africano: é necessária uma aldeia para educar uma criança (CONTIN, 2019). Há que se criar instituições que possam produzir cuidado e educação coletiva para estas crianças, pois as lutas do movimento feminista vêm indicando que para algumas mulheres as suas conquistas estiveram vinculadas ao acúmulo de trabalho em três tempos consecutivos: a profissão, os cuidados com os filhos e as filhas e seus companheiros/suas companheiras e os serviços domésticos. Acresce-se o alerta de Federici (2020): o não reconhecimento das atividades de cuidado, as ditas tarefas reprodutivas que não são consideradas trabalho ao não serem remuneradas na sociedade capitalista. Assim a filósofa afirma: o que vocês chamam de amor, nós chamamos de trabalho não pago.

Cabe retomar o nome de Alexandra Kollontai (NAVAS, 2018; SAFATLE, 2021), russa que foi a precursora do feminismo socialista cujo objetivo principal desse movimento era libertar mulheres de sujeições como a família, a maternidade e a sexualidade. Essa líder contribuiu para a construção de leis que visassem conferir ao casamento um caráter igualitário entre os cônjuges, apoiou o divórcio e concebeu uma série de instituições como berçários, creches e lavanderias públicas que aliviavam as obrigações das mulheres. Urge nos inspirar em Kollontai e criar instituições que ofereçam condições de educar as nossas crianças e que garantam as responsabilidades do Estado quanto à oferta de direitos sociais para se viver, no sentido de retirar o peso da maternagem direcionada apenas às figuras femininas.

Independentemente de emitirmos algum juízo de valor moral sobre a questão, cabe problematizar o desafio proposto à luz das experiências do psicanalista Winnicott (1987) no decorrer da segunda guerra mundial. Por conta dos impasses da guerra, em momentos de evacuação das

idades da Inglaterra por conta dos bombardeios, muitas famílias tiveram que se separar dos filhos e das filhas. Houve a construção de espaços físicos de cuidado para crianças que foram separadas peremptoriamente de seus familiares. Nesta época, Winnicott supervisionava os trabalhos das equipes interprofissionais que, por sua vez, eram coordenadas por uma enfermeira psiquiátrica. Na verdade, o pediatra foi contratado pela administração de um condado (de 1939 a 1946), para trabalhar com um grupo de cinco alojamentos para crianças consideradas difíceis. Ele foi convocado para supervisionar dois tipos de trabalhos: o primeiro se referia às crianças que, por conta dos bombardeios e da evacuação das cidades, foram separadas de suas casas e dos seus familiares. O segundo se refere ao trabalho com crianças que apresentavam sofrimentos graves e/ou tinham cometido algum ato infracional. Cabe destacar no que se refere aos quadros considerados de delinquentes, que muitas crianças não eram aceitas em instituições que não estariam preparadas para recebê-las, pois a intensidade afetiva demandada em seu cuidado produziria desequilíbrio nos próprios e nas próprias profissionais de saúde e na instituição como um todo, prejudicando as outras crianças. Portanto, a produção de cuidado é uma construção e está relacionada ao modo de administrar as instituições com consequências para a maneira como são ofertadas sustentações afetivas e reconhecimento financeiro para profissionais de saúde: tais quais formação, supervisão e condições de trabalho adequadas.

Estas experiências de Winnicott (1987) e Kollontai (NAVAS, 2018; SAFATLE, 2021) nos ajudam a refletir sobre a possibilidade de construir instituições de cuidado humanizado para todas as crianças. Há que se repensar assim as instituições como substitutas da família em

determinadas ações educativas e, para isso, há que ser ofertado um ambiente que cuide dos profissionais e das famílias que nelas irão atuar, principalmente, no que se refere aos casos considerados mais difíceis e desafiadores. Urge desconstruir a imagem idealizada da família e da função materna e inventar modos de cuidado mais coletivos e compartilhados.

Considerações Finais

Neste capítulo, pudemos apresentar o caso Benni, o qual foi brilhantemente montado no roteiro e direção de Nora Fingscheidt. Tomamos a sétima arte na perspectiva apresentada por Freud (2015): muitas vezes as artistas estão muitos anos à frente das cientistas e das profissionais de saúde no que se refere à compreensão da psique humana.

A diretora constrói um filme crítico ao descaso da sociedade frente às suas crianças, ao peso “ainda” muito forte no papel da mulher e mãe nos cuidados e decisões no que se refere aos destinos de nossas crianças; à não escuta das crianças como seres pensantes, ativos e que oferecem sua contribuição na construção de nossa sociedade.

Para nós, o filme é precioso em seus questionamentos por apontar a importância de um ambiente afetivo de sustentação para o desenvolvimento da criança, o que afirma as ideias de autores como Ferenczi (2011) e Winnicott (2021): é o ambiente familiar que deve se adaptar às necessidades da criança e não o contrário. O filme é um libelo que nos convida a enxergar a liberdade e o poder de crianças para indicar novos modos de bem-viver em sociedade. Além, é claro, de a película se localizar em uma narrativa fílmica que convida telespectadores e telespectadoras para desconstruir expectativas idealizadas acerca da família nuclear burguesa e patriarcal. Urge

inventar modos de cuidado direcionados às nossas crianças que sejam mais coletivos e compartilhados por todos e por todas seres viventes.

A arte que aparece como estratégia de denúncia no filme é aquela capaz de produzir questionamentos sobre os descaminhos no cuidado com crianças na contemporaneidade. A criança-protagonista problematiza algo da ordem do insuportável que é, muitas vezes, negado pelas pessoas adultas: o questionamento do modo como a sociedade está organizada, que não funciona tão bem como imaginamos. Ademais, podemos considerar, dentro de uma lógica capitalista a provável inutilidade de investir em alguém que “não é produtivo”, “não se adapta às normas sexistas” e não contribui (ou provavelmente não contribuirá) para retroalimentar o sistema. Sendo assim, a “melhor opção” dentro desse pensamento é terceirizar o cuidado, enviar para longe o problema em vez de responsabilizar-se por ele, como pudemos acompanhar a solução sugerida ao final do filme: enviar Benni para o Quênia.

Um dos aspectos do filme que nos chamou a atenção é a existência de uma barreira das instituições para que a personagem acessasse um tratamento terapêutico. Isso apenas seria possível se ela conseguisse voltar para a família. Percebe-se que a criança é pouco escutada quanto aos seus sentimentos, desejos.

De acordo com a nossa perspectiva, um sistema de saúde e assistência social deveria prezar pela escuta ativa de seus usuários e de suas usuárias, independente do ciclo da vida. A personagem poderia ter traçado uma história diferente se tivesse tido o direito ao serviço psicoterapêutico desde quando foi levada pelo Conselho Tutelar para o abrigo.

A protagonista coloca em questão todo o sistema de saúde, assistência social e educação por ser rebelde e assustar profissionais de cuidado, mas também, explicita o que as pessoas adultas não querem escutar ou se atentar: é o sistema capitalista que está falido ao produzir um tempo acelerado nos laços sociais entre os seres humanos, a busca por respostas rápidas, objetivas e que podem ser vistas ao olho nu. Benni nos apresenta o imponderável de uma vida humana, “o que não tem conserto nem nunca terá”, “o que não tem controle nem nunca terá” (CHICO BUARQUE, 1976). Como cuidar sem enclausurar e como cuidar e continuar amando. Este tipo de cuidado é performatizado pelas personagens de Micha e Bonnafé, no respeito à diferença e singularidade de uma menina totalmente fora dos padrões de assepsia e controle esperados pela sociedade hiper administrada.

Ao final do filme, Benni corre pelo aeroporto em busca, ao que parece, de sua libertação, de braços abertos, frente a frente com o desconhecido. Com a intenção de um salto, essa é a cena derradeira, ela salta de um prédio alto, mas seria esse o fim de sua vida? A única forma de ser livre nesse sistema seria saltar para a morte?

Referências

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: O mito do amor materno.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade: Espaço, dor e desalento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
CORDELLAT, Adrián. **Sheila Heti: Parem de perguntar às mulheres que não têm filhos porque elas não têm.** El País, 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/>

04/26/internacional/1556264752_630548.html. Acesso em: 02 ago. 2022.

COUTINHO, Luciana Gageiro. **Adolescência e errância: destinos do laço social no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, FAPERJ, 2009.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

CONTIN, Alex. **Educação Interdisciplinar**. Geekie, Mai, 2019. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/educacao-interdisciplinar>. Acesso em: 04 Ago 2022.

FEDERICI, Silvia. **O Calibã e a bruxa: Mulheres, corpos e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FERENCZI, Sándor. **A adaptação da Família à criança**. In: Obras Completas. Psicanálise IV. 2a edição. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2011.

FINGSCHEIDT, Nora. **System Crasher** [Film]. Kineo Filmproduktion, 2019.

FREUD, Sigmund. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia: (O caso Schreber)** artigos sobre técnica e outros textos 1911–13 (Obras completas, Vol 10). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. O Delírio e os Sonhos na Gradiva. In: FREUD, Sigmund. **O delírio e os sonhos na Gradiva, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos** (Obras Completas Volume 8, 1906–1909). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

HOFER, Jan; BUSCH, Holger; KÄRTNER, Joscha. Self-Regulation and Well-Being: The Influence of Identity and Motives. **European Journal of Personality**, 25, 3, 211–224, Mai, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/per.789>. Acesso em: 04 Ago 2022.

HOLLANDA, Chico Buarque de. **O que será (à flor da pele)**. Phillips Records: 1976. Suporte 2:50

MAYO CLINIC STAFF. **Intermittent explosive disorder** - Symptoms and causes. Mayo Clinic. Set, 2019. Disponível em: <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/intermittent-explosive-disorder/symptoms-causes/syc-20373921>. Acesso em: 04 Ago 2022.

JOHNSTONE, Lucy; BOYLE, Mary. **The Power Threat Meaning Framework: An Alternative Nondiagnostic Conceptual System**. Journal of Humanistic Psychology, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022167818793289>. Acesso em: 04 Ago 2022.

MENDES, Mariana Louver; CASTRO, Eliane Dias de. **Fernand Deligny e uma clínica por vir: mobilizações sobre modos de cuidar em saúde mental na infância e adolescência**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 28, 1, p. 343–355, Mar, 2020. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoen1754>

NAVAS, Sara. **Onze casos em que homens apagaram mulheres excepcionais da história**. EL PAÍS, Mar, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/26/album/1519649002_373020.html#foto_gal_10. Acesso em: 04 Ago. 2022.

YOUTUBE. **Nora Fingscheidt on System Crasher (Systemsprenger) at Berlin Film Festival 2019**. Vídeo, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eecALWLx8fM>. Acesso em: 04 Ago. 2022.

SAFATLE, Vladimir. **Governar através do sexo**. El País Brasil, Mai, 2021. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-13/governar-atraves-do-sexo.html?event_log=fa&prod=REGCRARTBR&o=cerrbr. Acesso em: 04 Ago. 2022.

WINNICOTT, Donald. W. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WINNICOTT, Donald. W. **Obras completas da Editora Ubu**. São Paulo: Ubu editora, 2021.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aline Regina Gomes. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Belo Horizonte, possui doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde desenvolveu pesquisa sobre a dimensão do cuidado como relação social no contexto de uma escola pública de Belo Horizonte. É cofundadora do Coletivo Geral Infâncias, um grupo interdisciplinar e independente que promove espaços de escuta e trocas sobre as infâncias contemporâneas e urbanas.

E-mail: alinets4@gmail.com.

Andreza Marques de Castro Leão. Docente Associada da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Unesp, vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação Escolar e Educação Sexual.

E-mail: andreza.leao@unesp.br.

Cibele Noronha de Carvalho. Realizou doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais com tese sobre os quartos de crianças de estratos sociais favorecidos. Atualmente é pesquisadora em pós-doutorado na mesma instituição, desenvolvendo pesquisa sobre as relações entre infâncias, cultura material e desigualdades sociais. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – código de financiamento 001.

E-mail: cibbelecarvalho@gmail.com.

Claudete de Sousa Nogueira. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Supervisora do Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão da UNESP (NUPE/local) e Grupo de pesquisa Educação para as Relações étnico-raciais (ERE).
E-mail: claudete.nogueira@unesp.br

Claudionor Renato da Silva. Doutor em Educação Escolar (UNESP Araraquara), docente e pesquisador na Universidade Federal de Jataí (UFJ), Curso de Pedagogia e Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do NuEPFES (Núcleo de Estudos, Pesquisa e Formação em Educação Sexual) na UFJ.
E-mail: rclaudionor@ufj.edu.br

Daiane Cecília Cagnin. Mestranda no programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Membro do Núcleo de Estudos de Gênero e Feminismos (GEFEMS).
E-mail: daiane.c.cagnin@unesp.br

Daniela Finco. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Pós-Doutorado pela Università degli Studi di Milano-Bicocca, Itália. Professora Associada da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, Guarulhos. Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade (UNIFESP). Integrante do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual - Edges (USP).
E-mail: dfinco@unifesp.br

Fábio Hoffmann Pereira. Professor na área de Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em

Educação pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na Educação Básica como professor dos anos iniciais do ensino fundamental, coordenador pedagógico e diretor de escola. Na pesquisa em Educação, tem aproximações com as temáticas das Relações de Gênero e Educação, do desempenho escolar, da Educação Infantil e da Sociologia da Infância.

E-mail: hoffmann@arapiraca.ufal.br

Fernanda Roveri. Doutora em Educação pela Unicamp. Professora MS3.1 da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação, Instituições e Desigualdade (FOCUS/ UNICAMP), do Grupo de pesquisas a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância (CRIEI/ UFSCAR) e do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade (UNIFESP).

E-mail: ferdth@yahoo.com.br

Franciane Sousa Ladeira Aires. Professora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Coordenadora Adjunta do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva e Especial. Coordenadora do Projeto de Extensão Filosofar Infâncias: experiências filosóficas com crianças do Nedi. Graduada em Pedagogia, Filosofia e Normal Superior. Especialista em Educação Infantil, Pedagogia Empreendedora, Mídias na Educação e Psicopedagogia. Mestra em Educação. Integra o Observatório da Infância, Educação e Cultura da Ufla. Integra o Grupo de Estudos Críticos do Discurso Pedagógico – UFSJ.

E-mail: franciane.aires@ufla.br

Isis de Carvalho Stelmo. Nutricionista (Unifesp), especialista em Alimentação e Nutrição na Atenção Primária à Saúde (Fiocruz). Atuou como nutricionista no núcleo de apoio ao Programa Saúde da Família por mais de 3 anos, até mudar-se para o exterior. Atualmente, é mestranda em Dança Movimento Terapia pela Roehampton University, em Londres.
E-mail: isis.cstelmo@gmail.com

Jaquelina Maria Imbrizi. Professora Associada III da graduação e pós-graduação (mestrados profissional e acadêmico) da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Coordena o Diretório de Pesquisas do CNPq Laboratório de Psicanálise, Política, Arte e Sociedade (LaPPAS) e o Projeto de Extensão: Arte e Sonho: abordagem psicanalítica nos modos de cuidar das juventudes.
E-mail: jaquelina.imbrizi@unifesp.br

Jaqueline Ferreira Justino. Pedagoga. Mestranda no programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara. Membro do grupo de pesquisa Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERE).
E-mail: jaqueline.justino@unesp.br

Joice Araújo Esperança. Pedagoga e Doutora em Educação Ambiental. Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias, Culturas e Educação (GEPED/FURG) e Coordenadora do Projeto

(Des)Conecta: Coletivo de Extensão Universitária sobre Infâncias, Cultura Lúdica e Cultura Digital.

E-mail: joiceesp@yahoo.com.br

Katia Batista Martins. Professora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Coordenadora Adjunta do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva e Especial. Coordenadora do Projeto de Extensão BrincArte. Graduada em Pedagogia, Mestra em Educação. Integra o Observatório da Infância, Educação e Cultura da Ufla e o Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias. Coordenadora Adjunta do PIBID Pedagogia – Gênero e Sexualidade, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2016-2018).
E-mail: katia.bmartins@ufla.br

Lilian Fabiana Barbosa Souza. Pedagoga pela Universidade Federal de Jataí. Pós-graduanda Psicopedagogia Clínica e Educação Infantil. Professora da rede municipal de Jataí com atuação na Educação Infantil. Palestrante e educadora antirracista.

E-mail: lilianicolas@hotmail.com

Luci Regina Muzzeti. Professora Associada do Departamento de Educação e dos Programas de Pós-graduação em Educação Escolar e em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP/FCLAR.

E-mail: luci.muzzeti@unesp.br

Manasséis Silvério da Silva Oliveira. Graduado em Ciências Sociais e em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Pesquisador vinculado ao

Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis - GEPPECI, com interesse de pesquisa e investigação sobre as Relações de Gênero e a Educação Infantil, Sociologia da Infância e formação de professores.
E-mail: manasearh@gmail.com

Maria Fernanda Celli de Oliveira. Professora Doutora – Professora Tutora do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UNESP/CAPES) e do curso de Especialização Educação 5.0 (FUNDUNESP), e Professora Colaboradora na disciplina "A Perspectiva Sociológica de Pierre Bourdieu sobre a Realidade Social e Escolar" do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP/FCLAR.

E-mail: maria.c.oliveira@unesp.br

Silmara Aparecida dos Santos. Graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade Federal de Lavras (Ufla) e Mestra em Educação pela mesma instituição. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Integrante do Grupo de Estudo - Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente e também do Gênero, sexualidade, educação e diversidade – GESED.

E-mail: silmarasantos93@gmail.com

Vanessa Cristina Scaringi. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Unesp.

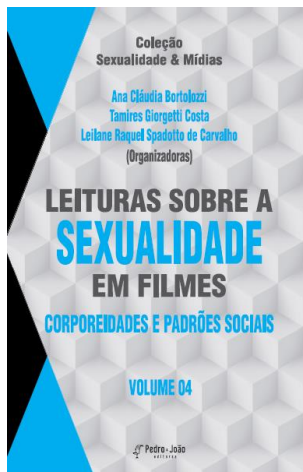
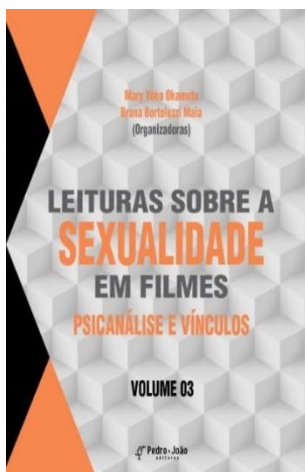
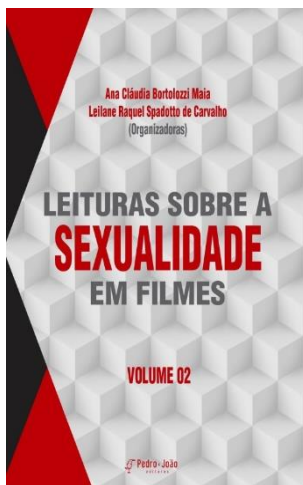
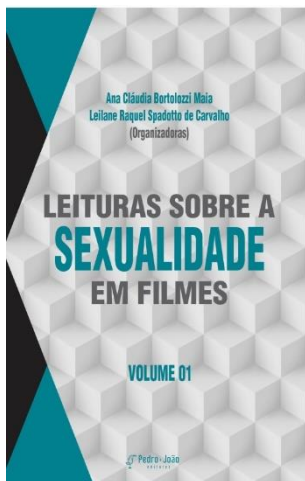
E-mail: vc.scaringi@unesp.br

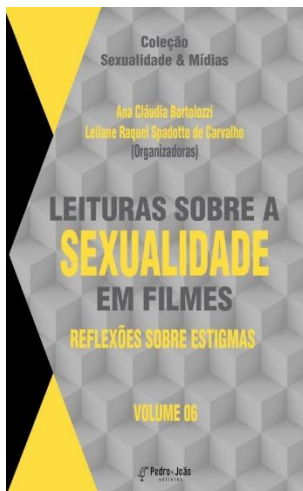
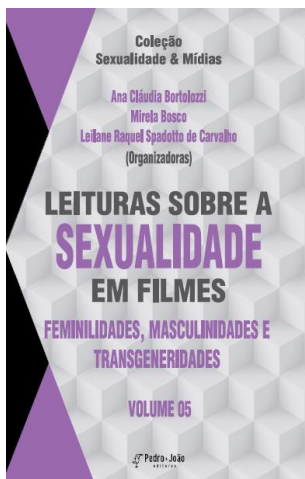
SOBRE AS ORGANIZADORAS

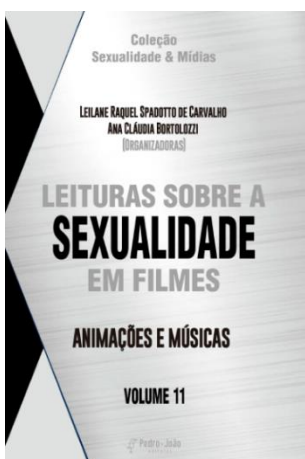
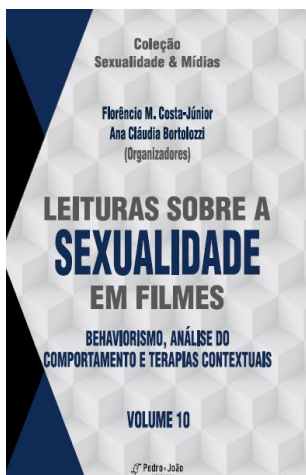
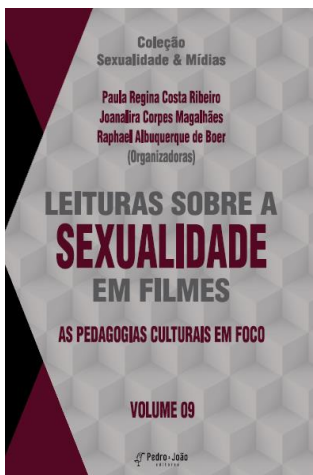
Carolina Faria Alvarenga. Professora Associada do Departamento de Educação/Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas da Universidade Federal de Lavras (DED/FAELCH/UFLA). Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Coordenadora do Curso de Pedagogia Presencial da UFLA e líder do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (GEIDI).
E-mail: carol_alvarenga@ufla.br

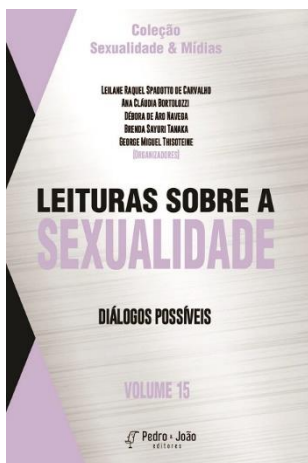
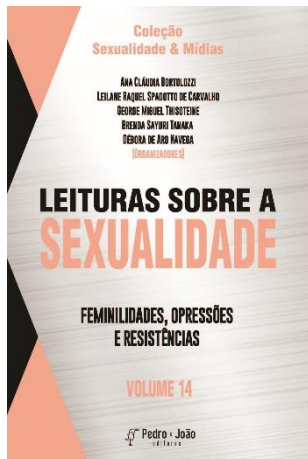
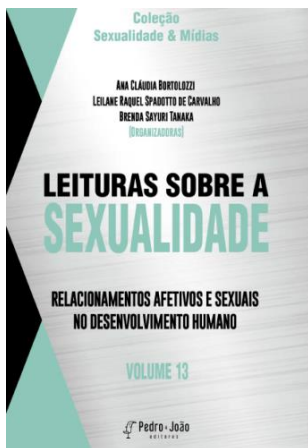
Raquel Baptista Spaziani. Doutora em Educação Escolar pela Unesp Araraquara. Professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo, Unifesp Baixada Santista, e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Unesp Araraquara. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero e Feminismos (GEFEMS). Atua como pesquisadora nas áreas das infâncias, sexualidade, gênero e violência sexual.
E-mail: raquel.spaziani@unifesp.br

OUTROS VOLUMES DA COLEÇÃO SEXUALIDADE & MÍDIAS









Neste Volume 17 da Coleção Sexualidade & Mídias, os capítulos discutem questões diversas acerca das infâncias em suas relações com a sociedade e gênero, visando refletir sobre o adultocentrismo; a feminilidade valorizada socialmente, marcada por ideais de embelezamento e futilidade; as discriminações étnico-raciais que atravessam as meninas negras e as suas possibilidades de enfrentamentos; as violências sexuais contra crianças; as instituições sociais, como o Estado e a família, no cuidado e na educação de meninas e meninos.

