

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

ANA CAROLINA ROCHA LISITA

**QUANDO CRESCER QUERO SER PRINCESA: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES FÍLMICAS
DE GÊNERO FEMININO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL**

Brasília-DF
2018

ANA CAROLINA ROCHA LISITA

**QUANDO CRESCER QUERO SER PRINCESA: UM ESTUDO DE
REPRESENTAÇÕES FÍLMICAS DE GÊNERO FEMININO SOB A PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Artes na linha de Pesquisa em Educação em Artes Visuais.
Área de concentração: Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Del Rosário
Tatiana Fernández Méndez

Brasília-DF

2018

Esta dissertação recebeu apoio financeiro CAPES DSS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Dissertação aprovada pela seguinte banca examinadora:

Presidente: Profa. Dra. Maria Del Rosario Tatiana Fernández Méndez

Membro Externo: Profa. Dra. Carla Luzia de Abreu

Membro interno: Prof. Dr. Belidson Dias

Suplente: Profa. Dra. Rosana de Castro

Brasília-DF

2018

AGRADECIMENTOS

Passar em um programa de Pós-Graduação, para mim, foi a realização de um sonho de infância, iniciado quando acompanhei minha tia Nice na escrita de sua tese de doutorado. Ela, não é só minha tia, mas um dos modelos de mulheres que sigo para a vida, e uma pessoa que sei que posso recorrer quando necessário.

Agradeço em especial o apoio incondicional do meu pai, Enzo, e do meu companheiro de vida, Thiago, quem aceitou encarar comigo esta jornada que nos fez forasteiros em Brasília durante esta fase de minha formação. Ambos torceram e me apoiaram em todos os trancos e barrancos desse processo.

Agradeço a minha família, principalmente minhas avós, irmã e mãe, que sempre foi compreensível com as minhas ausências durante este período. Agradeço as minhas amigas Fernanda, Lívia, Lola, Lia e Raquel, pelo apoio e disponibilidade em apoiar, ouvir e ajudar a seguir em frente com a pesquisa.

Sou grata ao professor Belidson, cujos ensinamentos foram essenciais para as definições que se seguiram nas fases posteriores da pesquisa. À minha orientadora Tatiana, um agradecimento especial, por sua paciência, orientações e firmeza nos momentos necessários da escrita. Obrigada por acreditar no potencial desta pesquisa. Agradeço à Carla pelas contribuições riquíssimas à minha pesquisa, tanto na banca de qualificação, quanto na disciplina em que fui sua aluna especial no Programa de Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Finalizando, agradeço a todas as autoras e autores que de forma direta e imprescindível contribuíram para meu crescimento intelectual e para a estruturação teórica desta pesquisa.

Por último, agradeço às escolas que me recebeu e abriu as portas para que pudesse desenvolver a pesquisa, e, principalmente, às alunas que gentilmente aceitaram participar deste projeto.

RESUMO

As visualidades produzidas pela Disney, longe de serem apenas mecanismos de entretenimento, têm como seu principal repertório contos de fadas e princesas, que são espaços de constituição de identidades de gênero e de construção da heterossexualidade normativa. A presente dissertação entrecruza os estudos da Educação da Cultura Visual e os das representações de gênero, transitando através da retirada das discussões de gênero do Plano Nacional de Educação e a proibição do uso deste em salas de aula do Brasil. Tendo como objeto de análise inicial os filmes Aladdin (1992), Mulan (1998), Valente (2012) e Moana (2017), que integram a marca Princesas Disney, percebe-se que estas obras exercem influência sobre a construção de gênero no público feminino em idade escolar, sendo filmes que foram se transformando e mudando ao decorrer dos anos. Sendo assim, estes filmes continuam com seus princípios excludentes e com um olhar familiarista e colonizador sobre tudo aquilo que foge do padrão euromericano. Como abordagem metodológica alcunhada e usada neste processo, os filmes foram levados a dois grupos focais de alunas do primeiro ano do ensino médio, com faixa etária entre 14 anos e 18 anos, em duas escolas públicas localizadas em Brasília-DF e Formosa – GO. Foi utilizado como abordagem metodológica neste processo, o uso do método de conversações e narrativas visuais produzidas pelas alunas, que possibilitaram criar categorias de análises e compreender através da perspectiva da Educação da Cultura Visual, como a noção do olhar acerca dos arquétipos femininos repercutem na formação de meninas. Esta abordagem metodológica foi importante para perceber o quanto as meninas possuem dificuldade em diferenciar a forma de se fazer princesa, observado nos filmes, com a realidade. Com base na análise, conclui-se que educadoras(es), pesquisadoras(es) culturais e famílias discutam criticamente a influência que a Disney possui na formação e construção do olhar das meninas.

Palavras-chave: Princesas da Disney; estereótipos de gênero; educação em cultura visual; cultura audiovisual.

ABSTRACT

The visuals produced by Disney, far from being just entertainment mechanisms, have as its main repertoire fairy tales and princesses, which are spaces for the constitution of gender identities and the construction of normative heterosexuality. The following dissertation crosses the studies of the Visual Culture Education and representations of gender, transiting through the removal of the gender discussion from the National Plan of Education and the prohibition of its use in classes in Brazil. The films Aladdin (1992), Mulan (1998), Valente (2012) and Moana (2017), which are part of the Disney Princess brand, show that these works have influence on the gender construction in the female school age public, being films that have been changing over the years. Thus, these films continue with their exclusionary principles and with a familiaristic and colonizing look at everything that escapes the euromericano pattern. As a methodological approach used in this process, the films were taken to two different groups of students from freshman year - between 14 and 18 years old - in two public schools located in Brasília-DF and Formosa - GO. It was used as methodological approach in this process, the use of the method of conversations and visual narratives produced by the students, making possible to create categories of analysis and to understand from the perspective of Visual Culture Education, as the notion of the gaze on the female's archetypes results in the shaping of the girls mentality. This methodological approach was important to realize how difficult it is for girls to differentiate how it is to be a princess, observed in the movies, with reality. Based on the analysis, it is concluded that educators, cultural researchers and families critically discuss the influence Disney has on the shaping and construction of the girl's mentality.

Keywords: Disney princesses; gender stereotypes; visual culture education; audiovisual culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1Capa. Fonte: https://www.buzzfeed.com/irangiusti/not-a-girly-girl , 2016.	1
Figura 2Capa. Fonte: https://www.buzzfeed.com/irangiusti/not-a-girly-girl , 2016.	1
Figura 3. Não sou princesa. Fonte: https://blognaosouprincesa.blogspot.com/2017/08/nao-sou-princesa-nao.html , 2017.	2
Figura 4. Não sou princesa. Fonte: https://blognaosouprincesa.blogspot.com/2017/08/nao-sou-princesa-nao.html , 2017.	11
Figura 5. Capítulo1. Fonte: Fonte: https://br.pinterest.com/pin/652740539718003981/ ,2016	16
Figura 6. Sapatões para se ficar de olho,1985. Fonte: https://casperlibero.edu.br/noticias-da-casper/o-teste-de-bechdel/ ,2018.....	21
Figura 7. Fotograma do filme Aladdin, com Jasmine e Aladdin no tapete mágico,1992. Fonte: Walt Disney Pictures.	29
Figura 8. Fotograma do filme Aladdin,Jasmine e suas roupas,1992. Fonte: Walt Disney Pictures.....	32
Figura 9. Fotograma do filme Aladdin – Jasmine e Sultão,1992.Fonte: Walt Disney Pictures.	33
Figura 10. Fotograma do filme Mulan, duasfaces,1998. Fonte: Walt Disney Pictures.....	36
Figura 11. Fotograma do filme Mulan quando a personagem passa por uma transformação,1998. Fonte: https://www.pinterest.com/pin/661255157760941380/	38
Figura 12. Fotograma do filme Mulan. Na cena, Ping, Li Chang e soldados rumo a batalha, 1998. Fonte: http://geekdriven.com/2016/10/04/mulan/	40
Figura 13. Fotograma do filme Mulan – A descoberta, 1998. Fonte: https://www.pinterest.ie/pin/232146555766489940/ >	41
Figura 14. Fotograma do filme Mulan. Na cena, soldados vestidos de gueixa,1998. Fonte: < http://www.loadtve.biz/mulan-chien-po.html >	42
Figura 15. Fotograma do filme Mulan, Imperador e a China se curvam a Mulan,1998. Fonte: http://kaosenlatierra.tumblr.com/post/48280191737	44
Figura 16. Fotograma do filme Valente – Merida,2012. Fonte: Disney Wikia - http://disney.wikia.com/wiki/File:Merida_web_small.jpg	45
Figura 17. Fotograma do filme Valente. Na cena, Merida lutando pela sua própria vontade de não casar-se, 2012. Fonte: Walt Disney Pictures.	47
Figura 18. Fotograma do filme Valente , Merida e Elinor, 2012. Fonte: < https://www.pinterest.es/pin/201958364524049260/?lp=true >	48
Figura 19. Fotograma do filme Moana -um mar de aventuras, Moana,2017. Fonte: https://www.kisspng.com/png-moana-elsa-the-walt-disney-company-disney-princess-1935757/preview.html	49

Figura 20. Fotograma do filme Moana -um mar de aventuras, Moana e Mauí, 2017. Fonte: Walt Disney Pictures.	51
Figura 21. Capítulo 2 .Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yc160iZYUvk , 2015.	55
Figura 22. Dina Goldsteins, Jasmine, 2009. Fonte: https://www.dinagoldstein.com/fallen-princesses/	82
Figura 23. Thomas Czarnecki, Jasmine o último desejo, 2012. Fonte: http://www.thomasczarnecki.com/#/water/	83
Figura 24. Capítulo 3. Fonte: https://www.etsy.com/listing/187902160/?ref=shop_home_active_75,S/D	85
Figura 25. Espaço Odara, 2017. Fonte: Arquivo da pesquisa.....	93
Figura 26. Black Lives Matter, 2017. Fonte: Arquivo da pesquisa.	94
Figura 27. Mona Lisa stencil, 2018. Fonte: Mídia Ninja < https://www.facebook.com/MidiaNINJA/posts/1112503755574435 >, 2018.....	101
Figura 28. Mona Lisa Showing Her Bum, 2017. Fonte: Bored Panda - https://www.boredpanda.com/80-beautiful-street-crimes-done-by-banksy/	102
Figura 29. Última ceia, grafite alunos Formosa, 2018. Fonte: Arquivo da pesquisa.	102
Figura 30. Última ceia, Tintoretto. Fonte: http://wall2born.com/wallpaper-catholic-images/47008810.html >.	103
Figura 31. Capítulo 4. Fonte: https://br.pinterest.com/pin/804596289651126371/ ,2017.	105
Figura 32. Narrativa visual aluna C2, escola ABC2, 2018. Fonte: Arquivo da pesquisa.....	110
Figura 33 Narrativa visual aluna G2, escola ABC2, 2018. Fonte: Arquivo da pesquisa	111
Figura 34. Narrativa visual aluna D2, escola ABC2. Fonte: Arquivo da pesquisa, 2018.....	114
Figura 35 Narrativa visual alunas F1,I1 e J1, escola ABC1, 2017. Fonte: Arquivo da pesquisa	116
Figura 36 Narrativa visual alunas C1, escola ABC1, 2017. Fonte: Arquivo da pesquisa.....	118
Figura 37 Narrativa visual alunas B2e H2, 2017. Fonte: Arquivo da pesquisa.	121
Figura 38 Narrativa visual aluna E2, escola ABC2, 2018. Fonte: Arquivo da pesquisa.....	124
Figura 39. Discussões finais. Fonte: https://br.pinterest.com/pin/13510867605017875/ , S/D.	128

SUMÁRIO

Introdução	12
1. O poder de “pedagogização” da Disney	17
1.1 As construções de feminilidades dos filmes de princesas da Disney	19
1.2 Os filmes de princesas da Disney e a influência nas representações sociais	26
1.2.1 <i>Aladdin</i>	29
1.2.2 <i>Mulan</i>	35
1.2.3 <i>Valente</i>	45
1.2.4 <i>Moana – Um mar de aventuras</i>	49
1.3 As estratégias da empresa Disney para acompanhar as mudanças culturais no mundo	53
2. Educação e as questões de gênero	56
2.1 As políticas educacionais no Brasil	58
2.2 O conceito de gênero e a ficção da terminologia “ideologia de gênero”	67
2.3 A Educação da Cultura Visual e as relações de gênero	72
2.4 Estudos e referências que ajudaram a pensar a pesquisa	78
3. Caminhos metodológicos	86
3.1 Escola ABC1	92
3.2 Escola ABC2	99
4. Percepções sobre os dados de campo da pesquisa	106
4.1 Categoria de análise: Temporalidades	108
4.2 Categoria de análise: gênero	116
Discussões finais	129
Referências Bibliográficas	133
ANEXOS	142



Figura 4. Não sou princesa. Fonte: <https://blognaosouprincesa.blogspot.com/2017/08/nao-sou-princesa-nao.html>, 2017.

Introdução

Para as leitoras e leitores deste trabalho, informo que cometi uma pequena subversão na forma usual da língua portuguesa: ao longo do texto, quando as palavras requerem um gênero, adoto primeiramente o feminino. Trata-se de um ato político e uma tentativa de romper com a estrutura gramatical patriarcal, um dos reflexos de nossa cultura, onde os homens ocupam posições centrais nos papéis sociais. Além disso, esse posicionamento é coerente com as intenções desta pesquisa e com os sujeitos de pesquisa, formado por grupos de meninas estudantes do Ensino Básico.

Este trabalho busca compreender a influência dos filmes das Princesas da Disney na reprodução dos arquétipos femininos e nas subjetividades de jovens mulheres. Para ampliar essa discussão, traço algumas reflexões sobre as discussões que estão ocorrendo atualmente no Brasil sobre a retirada das temáticas de gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação, a partir da perspectiva da educação da cultura visual.

Como ferramenta metodológica para a coleta de dados uso a técnica dos grupos focais, formado exclusivamente por alunas do primeiro ano do ensino médio, com idades entre 14 e 18 anos. Optei por essa faixa etária porque é um momento da vida em que as pessoas vivenciam a adolescência, um período em que os discursos sociais afetam especialmente a construção das subjetividades. A razão de trabalhar apenas com meninas está diretamente implícita nas proposições deste projeto: analisar as construções de feminilidades.

Sobre a opção de trabalhar as princesas da Disney como marco orientador desta pesquisa, recorro aos estudos de Luciana Borre Nunes (2010) que ressalta a importância de analisar as relações de poder instauradas e reproduzidas pelas visualidades da cultura visual. Os filmes da Disney, especialmente os de princesas, auxiliam a perpetuar os discursos binários de gênero, cujos efeitos reverberam diretamente nas práticas culturais cotidianas do público feminino.

Para desenvolver a pesquisa selecionei quatro filmes da marca Disney Princesas, empresa criada em 2000 e cujo repertório já conta, atualmente, com treze filmes e treze princesas. Desses quatro, dois são da década de 1990: “Aladdin” (1992) e “Mulan” (1998). Os outros dois são de outro momento da

empresa Disney, quando a mesma forma parceria com a produtora de desenhos animados PIXAR: “Valente” (2012) e “Moana: um mar de aventuras” (2017).

Esta seleção fílmica foi baseada na observação de que as princesas representadas, diferentemente de muitas outras, não estão à espera de um príncipe que irá resgatá-las. Embora existam outros filmes tão ou mais icônicos da marca Disney Princesas, a seleção desses quatro filmes também baseou-se em critérios pessoais. Desde minha percepção, Jasmine, Mulan, Merida e Moana são filmes que mostram personagens femininas fortes e com voz ativa e determinante nos enredos das histórias.

Nesse sentido, o conceito de representação assume um papel determinante nessa pesquisa e assumo as reflexões de Katherine Woodward (2012) para pensar o significado deste conceito. Segundo Woodward, as representações procedem da construção de um significante simbólico que atua como forma de classificar as nossas relações internas e externas com o mundo. Para a autora, “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar” (2012, p.17), partindo da ideia de que “[só] podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito são produzidas e como nós, como sujeitos, podemos nos ser posicionados em seu interior” (2012, p.17).

O sentido de representação é importante nesta pesquisa porque transpassa as formas como são construídos os discursos sobre o universo feminino e ajuda problematizar como as visualidades das princesas da Disney influenciam as práticas cotidianas das meninas. As narrativas fílmicas da Disney acompanham as jovens mulheres há décadas, influenciando comportamentos e gostos subjetivos, de acordo com cada contexto e época.

Desse modo, é possível dizer que as imagens também são bens instáveis, pois estão em constante mutação de acordo com o tempo, sempre sujeitas a reedições e renovações, acompanhando as mudanças culturais em várias partes do mundo. Assim, é possível observar que as narrativas se alteram com o passar do tempo, ressignificando-se de acordo com as práticas cotidianas de muitas crianças, adolescentes e, em alguns casos, mulheres adultas.

Como problemática orientadora dos processos de investigação busquei pensar em estratégias pedagógicas que facilitem o entendimento de como a cultura

visual, no caso, as visualidades da indústria cinematográfica Disney, contribuem para perpetuar os posicionamentos binários de gêneros. Pensar a prática pedagógica a partir de filmes com representações de princesas foi determinante para a elaboração da pergunta de investigação: as visualidades transmitem ideologias que ajudam a configurar as características de uma cultura em determinados momentos históricos. Por outro lado, os produtos da indústria audiovisual, ainda possuem espaços limitados nos currículos das escolas. Nesse sentido, como os filmes da Disney podem ser usados na disciplina de Arte para fomentar problematizações sobre os papéis de gênero e olhares mais críticos sobre essas produções visuais?

A intenção é colaborar com práticas pedagógicas que possam incentivar olhares mais críticos sobre as visualidades da Disney, contribuindo, também, para uma educação não sexista, mas igualitária e hierarquicamente mais justa. Portanto, por meio da educação da cultura visual e usando como ponte alguns filmes da Disney, busco compreender como as narrativas das princesas da Disney ajudam a construir os discursos sobre o universo feminino.

No capítulo 1, a pesquisa aborda as princesas da Disney e suas visualidades em relação a gênero, trabalhando um entendimento do discurso feminino e arquétipos difundidos nos filmes das princesas, levando a uma idealização do que vem a "ser mulher."

No capítulo 2, perpasso pelo caminho da educação e a retirada das bases curriculares dos temas relacionados a gênero, sexualidade e orientação sexual, associando essas questões de sexualidade e estereótipos de gênero com questões voltadas a educação da cultura visual.

No capítulo 3, a investigação fica dentro dos caminhos metodológicos utilizados no campo, trazendo alguns dos relatos das alunas que participaram dos grupos focais e localizando os espaços escolares que estas estavam inseridas.

No capítulo 4, explora-se as percepções sobre os dados do campo de pesquisa. Utilizando para isso as categorias de análises das narrativas visuais produzidas e da conversação feita pelos grupos focais. Assim, expõe a relevância que as representações das imagens das Princesas da Disney a partir da perspectiva da Educação da Cultura Visual atrelada aos acontecimentos políticos no Brasil, vinculados a exclusão de temáticas, dentro do currículo formal da

educação, possui para determinar de forma eficiente e até mesmo explícita de determinadas normas sociais, culturais e afetivas.



Figura 5. Capítulo 1. Fonte: Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/652740539718003981/>, 2016

CAPÍTULO 1. O PODER DE “PEDAGOGIZAÇÃO” DA DISNEY

1. O poder de “pedagogização” da Disney

Todos os filmes transmitem ideologias e apelam, às vezes claramente, outras contraditórias, a visão de futuro, estimulam ou ridicularizam diversas maneiras de ser e estar no mundo. (GIROUX, 2003, p. 28)

A empresa Disney possui grande influência nos comportamentos de milhares de crianças e adolescentes em todo o mundo, cujo âmbito de ações inclui filmes e produtos (roupas, brinquedos, material escolar, etc.). David Anderson e Kevin Tavin (2010, p. 58) afirmam que “a Disney é um sinônimo de entretenimento, infância e valores familiares”, configurando como um importante formador de representações sociais por meio de imagens. Tais representações proporcionam identificações e desejos, por meio dos quais as/os espectadoras/es concebem a si próprias/os e suas relações com outras pessoas (GIROUX, 1995).

Há mais de meio século a Disney produz artigos e filmes para o público infanto-juvenil. Para consolidar ainda mais este mercado, em 2000, criaram a marca Princesas Disney, que lançou um hall de princesas para estampar, roupas, artigos de higiene, brinquedos, materiais escolares, dentre outros, embora as princesas já fizessem parte do imaginário infanto-juvenil há pelo menos 40 anos, guiando gerações através de suas ideais e ideologias aos caminhos a serem alcançados no decorrer da vida adulta.

Anderson e Tavin (2010) argumentam que a Disney contribui para moldar e normalizar nossas “concepções de gênero, raça, sexualidade, etnia e história”, que através de seus enredos e produtos que estão imersos em uma “pedagogia cultural” e são revestidos de autoridade e legitimidade para educar o público infanto-juvenil do que é certo e justo, segundo um olhar hegemônico e heteronormativo, reforçando os papéis sociais no centro das culturas.

Arrisco dizer que, a Disney por muitos anos educou a forma de olhar o mundo de muitas meninas, e desde as imagens que compõem o meu repertório de vida, sempre encontro alguma das princesas da Disney. Elas estavam sempre ali, em sua forma original de filme, na época fitas de VHS, nas estampas de roupas, de materiais escolares, nas bonecas e brinquedos, adesivos que vinham no chiclete ou balinha, elas sempre estavam ao meu redor, influenciando minha infância com suas histórias românticas.

A Disney, em suas produções fílmicas, surge com o objetivo de entreter, e hoje ganhou espaço como ferramenta pedagógica. Sendo uma produção artística elaborada tecnicamente, ao interesse e a fantasia de um público infanto-juvenil.

Quando Giroux (1995, 2001) refere-se aos filmes da Disney, ele observa que não só são artefatos de entretenimento, que colaboram no que ele chama de “construção corporativa da infância”, mas também constituem uma pedagogia cultural. Giroux diz que “o significado dos desenhos animados opera em vários registros, mas um dos mais persuasiva é o papel que eles desempenham como ‘máquinas de ensino’, como produtores de cultura” (2001, p.89), possibilitando então uma certa legitimidade e autoridade cultural para ensinar os papéis, ideais e valores aceitos socialmente.

Uma das construções mais significativas dos filmes da Disney é o papel que desempenham como “máquinas de ensino”, como produtores de cultura. Esses filmes, segundo Giroux (2001), parecem inspirar a autoridade e a legitimidade para ensinar papéis sociais, valores e ideias específicos, tanto quanto o fazem os locais tradicionais de ensino, como as escolas públicas, instituições religiosas e a família.

Sendo assim, a influência dos filmes da Disney sobre a infância e adolescência, que Giroux (2001) chamou de pedagogização da Disney, está presente no cotidiano de diversas pessoas, por meio de seus filmes, desenhos animados e produtos da indústria cultural.

Desde o começo os filmes de princesas da Disney trazem representações conservadoras voltadas as personagens femininas, dando a elas papéis subordinados, poucas falas, etc. Apesar de que muitas princesas mudarem os cabelos, os corpos, seus ideais de “felizes para sempre”, a forma de se portar no mundo, elas ainda carregam ranços históricos provenientes de uma empresa que continua a empregar os mesmo valores culturais fixos que empregava no passado, em que privilegia uma juventude, a heterossexualidade, a branquitude, a cultura ocidental e o papel de submissão feminina.

O mundo mágico dos filmes, neste caso os das princesas da Disney, nos narra histórias que são relevantes no desenvolvimento da vida de seus espectadores. Maria Luiza Rodrigues de Souza (2014, p. 5) destaca que através dessas histórias “nossas subjetividades são traçadas pela forma como narramos nossa própria vida e por todas as inúmeras maneiras pelas quais vamos situando

o mundo através das histórias que ouvimos, vemos, contamos ou lemos.” Assim, é importante visualizar como essas representações são agentes importantes não só dentro da cultura ocidental, mas também como mecanismo de ensino para as crianças, sendo assim é conveniente, nós como pesquisadores da Educação da Cultura Visual, vislumbrar qual impacto dessas imagens no repertório de vida dos discentes.

O poder de persuasão exercido pela Disney deve-se segundo Henry Giroux (1995) à apropriação dos “locais tradicionais de aprendizagem”, entre eles, as escolas e as instituições de ensino informais. Segundo o autor, sua capacidade de inserção se deve à sua “habilidade para expandir o poder da cultura através de uma corrente interminável de práticas de significado, práticas que priorizam os prazeres da imagem em detrimento das exigências intelectuais da análise crítica” (1995, p.51).

Essa forma de apropriação dos espaços de aprendizagem se relaciona com o conceito de modos de endereçamento, elaborado por Elisabeth Ellsworth (2001). Para a autora as narrativas filmicas formam discursos culturais endereçados a determinados públicos. Ellsworth diz que esses públicos endereçados se apropriam desses repertórios, levando-os para sua vida cotidiana.

A partir desse conceito é importante pensar que apesar das estratégias traçadas pelas produtoras de filmes para determinar um público específico, por exemplo, no caso dos filmes das princesas da Disney, direcionados às meninas brancas, magras, de classe média e alta. Essas características são destacadas nas próprias personagens. Esse direcionamento se relaciona intensamente com os padrões de feminilidade de cada época, processos pelos quais a empresa está atenta aos novos padrões de ser menina ou menino no mundo contemporâneo, renovando suas narrativas sempre que necessário.

1.1 As construções de feminilidades dos filmes de princesas da Disney

De acordo com o dito anteriormente, esta pesquisa considera que os filmes da marca Princesas Disney focam em um público alvo formado por meninas na faixa etária de 2 a 15 anos de idade, nas quais as diretrizes de endereçamento se voltam, tendencialmente, para um grupo de meninas com características brancas, de classe média e alta, magras, de cabelos lisos ou ondulados esvoaçantes.

Em 2013, foi criado um dispositivo chamado Teste Bechdel, uma ferramenta de análise utilizada para verificar a interação das personagens mulheres nas narrativas fílmicas. A ideia desse dispositivo foi elaborada pela cartunista Alison Bechdel. Para criar o Teste, ela se inspirou em uma conversa com sua amiga Liz Wallace e na leitura do livro “Um teto todo seu”, da escritora Virginia Woolf (1929), cujo texto aborda as questões da representação das mulheres na literatura de ficção. O trecho a seguir ilustra o princípio da ideia de Bechdel no texto de Woolf:

Tentei recordar-me de algum caso, no curso de minha leitura, em que duas mulheres fossem representadas como amigas. [...] Vez por outra, são mães e filhas. Mas, quase sem exceção, elas são mostradas sem suas relações com os homens. Era estranho pensar que todas as grandes mulheres da ficção, até os dias de Jane Austen, eram não apenas vistas pelo outro sexo, como também vistas somente em relação ao outro sexo. E que parcela mínima da vida de uma mulher é isso. (WOOLF, 1928, p. 103)

Com esses dados, Alison Bechdel criou um paralelo similar, atualmente o Teste de Bechdel é muito usado nas pesquisas feministas sobre as produções fílmicas, para observar a voz feminina em um âmbito mais amplo, além dos filmes, nas práticas cotidianas e como esse comportamento também se reverbera nas formas como as mulheres são posicionadas socialmente.

Ao discorrer sobre o Teste Bechdel, explicado paulatinamente na série “Sapatões para se ficar de olho”¹, especificamente no quadrinho conhecido como “As Regras”², Allison cita três regras básicas para assistir ou não a um filme, são elas: haver ao menos duas mulheres com nomes no filme; que elas falem; que ambas conversem entre si, sendo que a conversa seja sobre qualquer assunto que não seja sobre homens. A ferramenta surge como proposta para avaliar as representações femininas dentro dos filmes, séries, livros e outros meios de difusão de informação, auxiliando descobrir se esses meios rompem ou não com os papéis de subalternização feminina.

¹ Tradução livre de: Dykes to watch out for

² Tradução livre de: The Rules



Figura 6. Sapatões para se ficar de olho, 1985. Fonte: <https://casperlibero.edu.br/noticias-da-casper/o-teste-de-bechdel/,2018>

Tradução dos diálogos:

Personagem 1 (p1): Você escolhe o filme e eu pego a pipoca?

Personagem 2 (p2): Bem, Eu não sei. Eu tenho uma regra, veja.... Eu só assisto filmes que satisfazem três requisitos básicos. O primeiro, que tenha duas mulheres, segundo que elas falem, três qualquer coisa além de homem.

P1: Bastante rigoroso, mas é uma boa ideia.

P2: Sem brincadeira. O último filme que consegui ver era sobre alienígenas, duas mulheres falavam entre si sobre monstros.

P1: Você quer ir à minha casa fazer pipoca?

P2: Agora sim você está entendendo.

É significativo compreender que esses meios de comunicação, entretenimento, cultura, etc. se manifestam predominantemente como sendo preconceituosos e misóginos. Esse teste nos mostra quão falha é a representação das personagens femininas nos filmes, visto que inúmeros filmes de sucesso são reprovados no teste, englobando os das princesas da Disney, incluindo um dos filmes selecionados nesta pesquisa, sendo ele Aladdin (1992).

A princípio os filmes de princesas, retratam a vida dessas personagens femininas, porém na grande maioria das vezes, são silenciadas dentro do enredo. O que demonstra que grande parte desses filmes utilizam as mulheres apenas como embelezamento do enredo, cumprindo um papel de objeto de desejo para a história do personagem masculino.

Durante décadas a indústria cinematográfica e, de maneira particular os estúdios Disney, construíram arquétipos baseados na centralidade do homem e dos valores patriarcais, capitalistas e conservadores. Apesar de possuir esse modelo, a empresa não se descuida em observar as novas práticas do seu público-alvo, sobretudo depois do avanço dos discursos de “empoderamento”³ feminino nos últimos anos, e o efeito são mudanças intencionais nas personagens de princesas, cujas características parecem intencionar uma pluralidade “maquiada”, para abarcar um público mais diversificado e abrangente.

Os filmes selecionados para serem trabalhados nesta pesquisa formam parte da potencialidade de pedagogização da Disney, cujos produtos culturais,

³ Empoderamento segundo Joice Beth é um instrumento de luta social que nasce com uma conscientização profunda de quem somos, sobre como os problemas da sociedade influenciam nossa vida, e até que ponto absorvemos esses problemas. É um questionamento das relações do mundo onde a gente vive e não pode haver uma dissociação entre o empoderamento coletivo e individual. É uma relação simbiótica. Portanto, Se empoderar é dar poder, a gente precisa discutir o que entendemos como poder e até que ponto isso construiu as relações desiguais da sociedade.

ajudam a "normalizar as representações de maneira que aparecem como corretas e parecem consistentes com o senso comum" (WEINER, 2001, p. 435).

Nesse sentido, é relevante observar que as construções que nos parecem corretas e consistentes, como a ideia de paz ou de equilíbrio emocional, causam hiatos em outros lugares. Paz, pode ser um desejo universal, mas pouca praticada em muitos países do mundo, por exemplo. Assim, é importante saber o que está se rompendo ou ignorando, e o que está se construindo em seu lugar.

Os filmes de Disney trazem, como um currículo cultural, a discussão sobre os papéis de gênero, embora ainda mantenham diversos traços colonialistas que não são discutidos nesta pesquisa. A professora Sarah Coyne, da Brigham Young University, dos Estados Unidos da América do Norte, em conjunto com grupo de psicólogos, fez uma pesquisa intitulada de "Bonita como uma princesa: efeitos longitudinais do envolvimento com princesas da Disney em estereótipos de gênero, estima corporal"⁴, na qual buscou-se desvendar os efeitos das Princesas da Disney na construção dos estereótipos de gênero, através dos filmes e brinquedos com crianças do jardim de infância.

A pesquisa foi realizada em três etapas que consistiam, em respostas dos/das docentes, dos pais e mães e das próprias crianças. Ao total, 198 crianças de ambos os sexos foram estudadas. Com essa pesquisa, foi possível compreender o quanto essas produções das princesas da Disney preservam os arquétipos feminino e masculino:

(...) o envolvimento com a cultura das Princesas da Disney pode influenciar nos estereótipos de gênero e contribuir para uma cultura de uma "menina feminina" em que o comportamento de gênero é comum e altamente valorizada (COYNE, 2016, p.13 apud DINELLA 2013).⁵

Coyne (2016) também aponta que segundo os pais e mães dessas crianças, os filmes da franquia são seguros e educativos para seus/suas filhos/as. O mais interessante na fala desses pais e mães é que, os filmes das princesas são apenas para as meninas, pois as ensinam a serem "educadas, prendadas, zelosa, gentis,

⁴Tradução livre de: *Pretty as a princess: longitudinal effects of engagement with Disney princesses on gender stereotypes, body esteem.*

⁵Tradução livre de: "that engagement with the Disney Princess culture can influence gender stereotypes and may contribute to a "girly girl" culture in which gendered behavior is common and highly valued." (COYNE, 2016, p.13 apud DINELLA 2013).

obedientes”, entretanto ao sugerir esses mesmo filmes para os meninos, os responsáveis já acham que não é um perfil para seus filhos, pois para eles os meninos têm que crescer sob a imagem de se tornarem um homem másculo, de ação, que vai à luta pelos seus ideais, deixando tudo para trás em busca desse sonho.

Não só as mulheres sofrem com essa “ditadura” do padrão de como é ser mulher na sociedade ocidental, mas existe uma certa cobrança para os homens também, em como devem agir, se vestir, em como seus corpos são ou não aceitos e há também uma forma de idealização da parte deles sobre um padrão de mulher.

Essa generalização dos corpos categorizados a partir do binarismo heteronormativo, como mulher e homem, está enraizada dentro da nossa sociedade. Entendendo a importância dessa forma de categorização heteronormativa e hegemônica, que exclui todos os outros corpos que não se encaixam neste padrão, é relevante compreender como isso afeta dentro dos espaços escolares. Esses espaços, segundo Louro, reforçam a uma “formação de homens e mulheres ‘de verdade’” (1999, p.11), que provém não especificamente através dos conteúdos programáticos, mas está conectado ao cotidiano compartilhado entre as discentes ou docentes.

Susana Rangel Vieira da Cunha (2011, p.121) aponta que essas temáticas vêm ganhando “cada vez mais espaço nas escolas como um elemento adicional e constituinte da espacialidade”, sendo assim

a construção/reprodução ou desconstrução/transformação das diferenças e desigualdades de gênero se dá de forma implícita no currículo em ação, e na própria organização dos espaços, objetos e atividades escolares, assim como na divisão do trabalho institucional. (CUNHA, 2011, p.116 apud CARVALHO, 2008, p.08)

Por sua vez, escritora e ativista feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2015) aponta que “meninos e meninas são inegavelmente diferentes em termos biológicos, mas a socialização exagera essas diferenças. E isso implica a auto realização de cada um.” (ADICHIE, 2015, p.37). Partindo dessa ideia, é possível percebermos o quão prejudicial é não só para a formação das meninas, mas também dos meninos, essa forma de socializarmos ambos. Isso se reflete no dia-a-dia de famílias, onde por exemplo, um casal tenha um menino e uma menina,

a tendência dessa garota ter que fazer serviços domésticos é infimamente maior que o do garoto.

A teórica Ruth Sabat (2001), também argumenta sobre o poder que os filmes de animação possuem, especificamente, da maneira em que estabelecem uma verossimilhança com as reproduções da realidade, conseguindo superar a literatura escrita e até mesmo a história contada. Assim sendo, as animações dispõem de uma configuração de espaços de construção de identidades de gênero, elas reproduzem narrativas nas quais as diferenças atribuídas a sexo se apresentam baseadas em um discurso “convencional” e conservador: os homens são naturalmente fortes, viris, poderosos e racionais; enquanto as mulheres aparecem como calmas, gentis, fracas e submissas à eles.

As princesas da Disney possuem um arquétipo de mulher: geralmente cis gênero⁶, heterossexual, de corpo esguio, cabelos longos e tendencialmente loiros, de olhos e pele clara. Essas princesas seguem um modelo que abrange poucas mulheres ao redor do mundo, segue um padrão eurocêntrico de beleza. Segundo a pesquisadora Mônica Braga (2004), as personagens femininas da Disney costumam ser subordinadas aos personagens masculinos, um exemplo disso é o filme da “Bela Adormecida”, no qual a personagem aparece o equivalente a 18 minutos durante todo filme, sendo que é um desenho que se propõe a contar a história de Aurora (Bela Adormecida). E em geral, por mais forte e segura de si que uma princesa possa parecer, possivelmente irá surgir um príncipe encantado para salvar sua vida, pois só assim ela alcançará plenitude e felicidade, que sozinha, nunca seria capaz.

Além de sua estética única, suas princesas tendem a ser mulheres submissas, à espera de um homem para salvá-las da vida azarenta que possuem por serem solteiras, em geral são moças dependentes do sexo masculino para enfim poderem viver uma vida dos “sonhos”.

Podemos inferir que a figura feminina posta pela princesa assemelha-se à representação idealizada na sociedade medieval/patriarcal; ou seja, a mulher perfeita e inacessível: virgem, bondosa e detentora de uma beleza inigualável (ARAÚJO, AGUSTINI, 2006, p.12).

⁶ É a classificação ao indivíduo que se identifica socialmente com seu sexo de nascença.

Entre as 13 princesas da marca Princesas Disney, todas seguem esse protótipo do “ideal” de mulher.

Por exemplo, os filmes “Aladdin” (1992) e “Mulan” (1998) foram criados ambos na década de 1990, um período de grandes mudanças estruturais, sociais e políticas, com relação aos direitos das mulheres no mundo. As narrativas desses filmes acompanham essas mudanças no mundo, mas mantém relações com os papéis sociais tradicionais da sociedade.

Os filmes “Valente” e “Moana – um mar de aventuras”, são atuais e estão enquadrados na segunda década do século XXI. São produções em conjunto com a Disney e a Pixar Animações com propostas de roteiros novos, em que as princesas saem de seu papel de “felizes para sempre” de maneira que acompanham a “nova” mulher dessa década que luta diariamente pelo seu espaço profissional e pessoal, que muito conquistou mais e sabe que ainda tem o mundo para conquistar.

As personagens são fortes, envolventes e não se calam diante do poder patriarcal e matriarcal, no caso de Merida, sua mãe é quem cumpre a função de repressão, diferente de Moana que é o pai. Outro diferencial dessas princesas, é que no final do filme de ambas não existe “felizes para sempre” com um príncipe encantado. “Valente” foi um dos pioneiros nas histórias das princesas da Disney a fazer isso. Além das duas, temos o filme Frozen - uma aventura congelante”, que faz uma quebra no padrão clássico de princesas, entretanto não irei pesquisá-lo, pois ele não se encontra na lista das 13 princesas da marca Disney Princesas.

1.2 Os filmes de princesas da Disney e a influência nas representações sociais

O universo dos filmes infantis contém diversos padrões de normatização sobre como ser mulher e homem adequados a determinados contextos, entretanto, com o decorrer do tempo é possível perceber uma mudança nesses arquétipos. As mudanças ocorreram não só no visual dos filmes e seus personagens de forma gráfica, mas principalmente com relação à temática.

A partir dos anos 1990, a Disney começou a produzir filmes que quebraram o conceito de “princesas” criado por ela anos atrás, as princesas dessa nova geração compõem-se de um novo padrão de mulher, sendo fortes, independentes

e emancipadas, o que reflete um retrato das mulheres dos dias atuais. A Disney da década de 1990, segundo Diego Blanco (2012), trazia heroínas que desobedeciam às regras deliberadamente, indo contra o sistema de moralidade machista tão impregnado nas histórias anteriores, apesar de que, no final, essas personagens desobedientes acabavam sucumbindo aos valores familistas patriarcais. Alguns exemplos:

“Bela e a Fera” (1991), mesmo seguindo o conceito de donzela, Bela é uma moça muito a frente da sua aldeia na França, além de ser dona do seu próprio caminho, possui um gosto pela leitura, sendo taxada pelos aldeões de “esquisita”, “metida a inteligente” e que por ter essa “mania de leitura” não é vista por eles como uma moça donzela - boa pra casar.

“Aladdin” (1992), onde temos Jasmine, uma princesa que faz muito pelo empoderamento feminino conseguindo convencer o Sultão (seu pai) a alterar as leis reais voltadas às mulheres sobre matrimônio.

“Pocahontas” (1995) rompe com a ideia de donzela a ser salva, pois no final é ela quem acaba salvando a vida dos colonos em suas terras.

“Mulan” (1998) traz uma ruptura forte no padrão de filme de princesas, principalmente pelo fato de ser uma aventura, o que não era muito o perfil desses filmes. Além disso, Mulan se traveste de homem para evitar que seu pai vá a guerra contra os Hunos, o que traz uma falsa emancipação da personagem, pois para ser socialmente aceita e ouvida, ela tem que usar da performatividade masculina. Ela também não é realmente uma princesa, não se torna uma em momento algum, entretanto, está escalada no hall das 13 Princesas da Disney.

Tiana é a primeira princesa oficialmente negra da Disney. Foi lançada justamente em um momento histórico para os Estados Unidos da América do Norte (E.U.A.), pois a presidência do país era comandada por Barack Obama, um negro, casado com uma mulher negra, Michelle Obama. O filme “A princesa e o sapo” é uma adaptação de um conto dos Irmãos Grimm chamado “O príncipe e o sapo”. A história se passa na década de 1920 na cidade de New Orleans, no Mississippi, nos E.U.A., um estereótipo da cultura negra, pois a região é predominante composta de negros.

Tiana é órfã apenas de pai, o que traz uma certa novidade, pois geralmente as princesas perdem a mãe e não o pai, penso que essa escolha também perpetua

o ideal social que a/o negro é visto no país. Tiana tinha que trabalhar arduamente para conseguir juntar “uns trocados”, ela sabia o valor do dinheiro. Sendo assim, seu sonho não é encontrar o príncipe encantado ou um castelo, essas coisas “superficiais” que sua melhor amiga, uma moça ruiva, branca, atrapalhada e com dinheiro desejava, mas sim abrir seu próprio restaurante, de se emancipar financeiramente, ainda de que no final, ela beije o sapo que se transforma em um príncipe que a ajuda a realizar seu sonho. Apesar do filme entoar esse grupo de emancipação da mulher, ele está carregado de conceitos e ideias conservadoras e bastante preconceituosas, principalmente relacionadas às pessoas negras.

“Valente” (2012) foi um dos primeiros filmes de princesas da Disney, em conjunto com a Pixar, que rompeu com o a ideia do 'felizes para sempre' com um príncipe encantado, tendo um final que é focado na ideia dos valores da família e na relação de quem ela realmente é. “Frozen - uma aventura congelante” (2013), retrata a irmandade feminina, apesar de se tratar da história de duas irmãs que são princesas - sendo que uma delas no final se torna rainha - que lutam juntas para vencer as adversidades que encontram em sua jornada, elas não estão dentro da lista da linha das 13 princesas da marca Disney Princesas.

Em 2017, o hall das princesas ganhou uma nova integrante: Moana, do filme homônimo “Moana – um mar de aventuras” (2017), essa é uma das princesas que mais foge do padrão clichê romântico de “felizes para sempre” com um príncipe, encontrado nas princesas clássicas.

A seguir, traço algumas reflexões sobre os repertórios imagéticos baseados nos arquétipos de como “ser” mulher nos quatro filmes escolhidos para serem trabalhados junto às participantes deste projeto, narrativas que apresentam o que Giroux denominou como pedagogia cultural. São eles:

1.2.1 Aladdin



Figura 7. Fotograma do filme Aladdin, com Jasmine e Aladdin no tapete mágico, 1992. Fonte: Walt Disney Pictures.

“Aladdin” (1992), é o primeiro filme a ser analisado, sua história foi inspirada e adaptada do conto árabe “Aladim e a Lâmpada Maravilhosa” provindo do clássico da literatura, o livro “As mil e uma noites”. Apesar de ser um filme comum com um protagonista homem, me proponho analisar a única mulher, dentro do núcleo principal do filme, a princesa Jasmine (Figura1).

O foco central do filme é a vida de um jovem rapaz morador de rua chamado Aladdin, que tem Abu (o macaco) como seu amigo e fiel escudeiro. Após ter passado pela prisão, ele conhece Jafar, seu antagonista, que surge disfarçado, com o propósito de incentivá-lo a ajudá-lo a encontrar uma lâmpada mágica em uma caverna mágica, e como recompensa, Aladdin poderia ficar com diversas joias que ali havia, entretanto, Jafar tenta deixá-lo à morte quando pega a lâmpada, porém com a ajuda de Abu, Aladdin consegue ficar com a lâmpada mágica, o que transforma radicalmente sua vida.

Nas cenas iniciais do longa-metragem, podemos entender quais são os anseios e quem é o Aladdin. Ele é um morador de rua que possui um enorme coração, mostrando-se um jovem altruísta, generoso e preocupado também com os menos afortunados tanto ou menos que ele e Abu. Apesar de ser uma pessoa generosa, ele não é dotado do espírito Franciscano⁷, Aladdin não deixa de lado sua grande ambição de mudar de vida, sem prejudicar o próximo, ele sonha em sair da condição de “rato de rua” - como os guardas o chamam - e se tornar um homem rico que mora no palácio para se ver livre de seus problemas, ou seja, ele deseja se tornar um burguês. Giroux (2001) alerta ainda Aladdin nada mais é do que um jovem ambicioso que utiliza Jasmine como seu “trampolim para a mobilidade social”.

Em contraponto a Aladdin temos o Príncipe Ahmed, um monarca, que surge como um dos pretendentes a princesa Jasmine. Ahmed é a representação de um homem arrogante, prepotente, egoísta, se mostrar nada solidário com os demais, principalmente com aqueles que estão em uma posição de subalternização a sua classe social.

Ao pensarmos no modelo de representações existentes nas histórias clássicas de princesas, temos uma protagonista, no caso a futura princesa, e sua antagonista, que é aquela que fará de tudo para impedir que a jovem donzela seja feliz. Temos, também, o jovem príncipe que surge para resgatá-la de sua vida tão infeliz. No filme “Aladdin”, ocorre uma certa troca de papéis, sendo que Aladdin poderia ser a representação da “jovem donzela” desamparada que sonha em ser princesa (no caso dele, um príncipe). Jafar, o feiticeiro e “conselheiro” do Sultão (pai de Jasmine), entra como seu antagonista. Por sua vez, Jasmine é tida como uma possibilidade de ser o príncipe (no caso dela, uma princesa) que irá tirar Aladdin da miséria. Temos, por fim, o Gênio da lâmpada que surge com se fosse a representação da “fada madrinha”.

Nas cores das roupas do núcleo principal dos personagens, predominam tons de azul (com exceção do Gênio que é azul), essa cor, segundo Eva Heller (2012), é uma cor que tem como característica bons sentimentos, pureza, fidelidade, amizade, divindade e já foi a cor que representava o universo feminino.

⁷ Espírito franciscano é uma expressão popular que remete ao santo São Francisco que abdicou tudo que tinha para ajudar os mais necessitados

Rosa para meninas, azul-claro para meninos” – essa convenção é tão conhecida que muitos acreditam ter sido sempre assim. Mas essa moda só começou por volta de 1920. E essas cores de bebê contradizem nossa simbologia cromática: pois o vermelho é masculino – e o rosa é o vermelho em pequena escala, o “vermelho pequenino”, a cor dos garotinhos. (HELLER, 2012, p. 401)

A variação de cores das roupas de Jasmine, serve como auxílio para determinar as fases e sentimentos da personagem durante o filme. A primeira é o traje mais conhecido dela, que lembra uma roupa de odalisca, apesar da cor ser um azul petróleo, remetendo suavidade. Na fuga do castelo, ela usa um vestido com capuz que lembra o Hijab, os trajes das mulheres muçulmanas, a cor dessa roupa é um tom de marrom. Segundo Heller (2012), o marrom na Idade média era considerado uma cor feia, destinada aos pobres, camponeses, escravos, servos e mendigos, “pois a vestimenta marrom era apenas a vestimenta sem tingimento de resíduos de lã e pelo de cabra, cervo e lebre, filados com linho e cânhamo crus e pardacentos.” (HELLER, 2012, p.249). O que faz sentido ela usar tanto o tipo da roupa como a cor para poder se disfarçar na multidão da cidade de Agrabah.

Quando vira prisioneira de Jafar, ela utiliza uma roupa similar a sua azul tradicional, porém, usa “a cor típica das meretrizes” (HELLER, 2012, p.390), o vermelho, sugerindo um caráter totalmente sexual e ainda mais objetificado de seu corpo.

Ela é dotada de sensualidade e inteligência e para compensar, lhe deram como melhor amigo Rajah, um tigre imponente, e não “passarinhos”, “veadinhos”, etc. Entretanto, não podemos esquecer que Jasmine sofre com o mal da cultura eurocêntrica quando se volta a tudo que não está inserido na mesma, conhecido como exótico.



Figura 8. Fotografia do filme Aladdin, Jasmine e suas roupas, 1992. Fonte: Walt Disney Pictures.

Jasmine é uma princesa (Figura 2) que vem com intuito de representar o mundo árabe, é possível perceber a estereotipação do mundo árabe no filme. Primeiramente, as roupas e a sensualidade de Jasmine remetem a dançarina do ventre, odaliscas; animais selvagens coabitam o mesmo ambiente que pessoas; a malandragem do homem comum árabe está expressa nas atitudes de Aladdin, principalmente no início do filme.

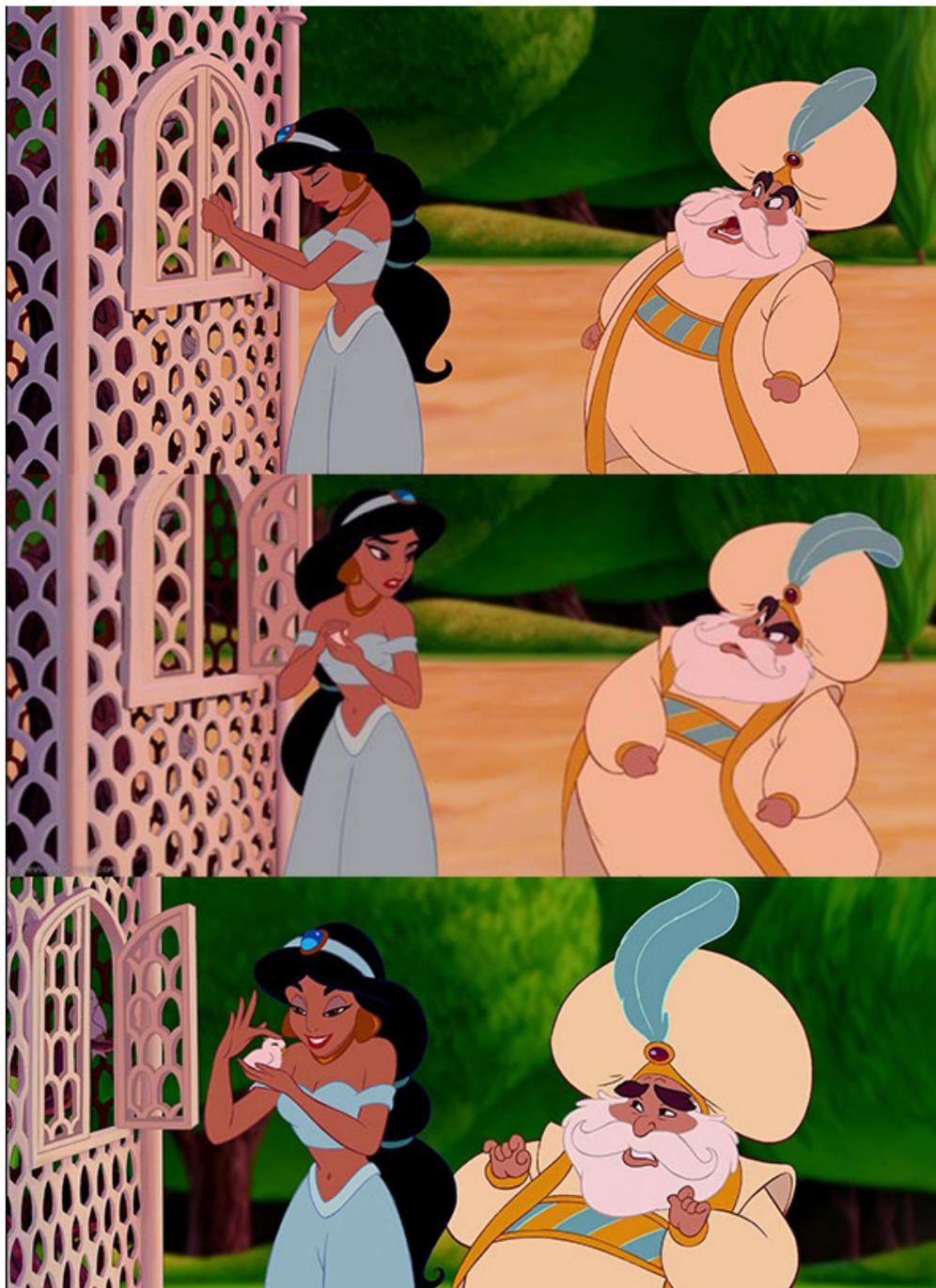


Figura 9. Fotograma do filme Aladdin – Jasmine e Sultão, 1992. Fonte: Walt Disney Pictures.

Jasmine é uma princesa que tenta romper com algumas normas exigidas as mulheres na sociedade Árabe, o exemplo mais claro disso é a briga com seu pai sobre a obrigatoriedade de se casar até certa idade e com alguém que não ama.

Na cena, ela e o Sultão estão conversando (Figura 3) e ela deixa claro para seu pai que vai continuar recusando os pretendentes até que encontre alguém por quem se apaixone. O notável dessa cena ocorre quando ela confronta seu pai

próximo a casa dos passarinhos dizendo que “a lei está errada” e ela abre a gaiola deixando-os livres, passando a mensagem de que ela queria estar livre, não se sentir obrigada a se casar com qualquer príncipe que aparecesse por conta de uma lei feita por homens para o interesse de homens. O sultão discorda da postura de Jasmine e aponta a importância dela se casar, tomando de sua mão um dos passarinhos e o colocando na gaiola. Essa cena é bastante simbólica, pois ele está negando a ela a liberdade, e segundo ele: “não vou durar para sempre, eu queria alguém para cuidar de você”, novamente ele emite uma mensagem patriarcal, na qual insinua que ela não é capaz de se cuidar sozinha e que precisa de um homem para que então ele sinta que ela estará segura e resguardada, como os pássaros dentro da gaiola.

Outras três cenas importantes de Jasmine no filme é seu comportamento “fora do comum” na perspectiva de um modelo clássico de princesa. Primeiro quando ela foge do castelo e acaba conhecendo Aladdin, eles passeiam juntos e logo os guardas do palácio os encontram e prendem Aladdin. Ela os confronta e eles não percebem que ela é a princesa, só se dão conta quando ela tira o capuz e fala em um tom mais grave que é a Princesa Jasmine. Nesta cena, é possível perceber que mesmo ela sendo a Princesa e mostrando sua autoridade para os guardas, sua fala como mulher não sobressai a de um homem, mesmo esse homem sendo o conselheiro do Sultão, no caso Jafar.

A segunda é quando ela entra na sala onde está seu pai, Jafar e Aladdin como Ali Ababwa, e eles estão decidindo quem merece casar com ela. É uma cena forte, pois ela enfrenta os três de cabeça erguida, e mostrando que não é um objeto e como ela mesma diz “não é um prêmio a ser disputado”, o interessante dessa cena é que após ela dizer isso os três ficam um tanto quanto perplexos pela atitude dela, se mostrando um pouco arrependidos.

A terceira ocorre quando ela está sob os comandos de Jafar, é uma cena controversa, pois, mostra ela ao mesmo tempo como uma mulher forte, independente e astuta, ao ter a ideia de seduzir Jafar para ajudar Aladdin a resgatar ela e seu pai. Os pontos críticos dessa cena se consistem nos seguintes fatos: para enganar Jafar, ela usa o corpo sexual como mecanismo de defesa. Antes da chegada de Aladdin no local, ela age com rispidez às investidas de Jafar, jogando até mesmo uma taça de vinho no rosto dele. Após Jasmine ver Aladdin, ela age de

forma mais firme para sair da sua situação de prisioneira de Jafar. O terceiro está relacionado ao fato de que mais uma vez ela é usada como fantoche/objeto de conquista de poder entre Jafar e Aladdin. Jafar a aprisiona com intuito de mostrar a Aladdin que ele o venceu e tomou tudo aquilo que lhe era de valor, como sua lâmpada com o Gênio (que é seu grande amigo) o status de príncipe, e por fim Jasmine, que volta para o papel passivo à espera de um príncipe para salvá-la do perigo.

Giroux (2001, p.100) pontua que a música de abertura *Arabian Nights*, inicialmente continha o trecho 'onde cortam fora sua orelha/ se não forem com a sua cara/ é bárbaro, mas, ei! É o nosso lar', após várias manifestações e protestos, a Disney alterou o trecho para ', 'onde ele é plano e imenso/ e o calor é intenso, mas mantiveram 'é bárbaro, mas ei! e o nosso lar'.

Nessa caracterização, uma política de identidade e lugar associada com a cultura árabe acentua o estereótipo popular já preparado pela mídia por meio da sua retratação da guerra do golfo. Tais representações racistas são além disso reproduzidas num bando de personagens coadjuvantes que foram relatados como grotescos, violentos e cruéis. (GIROUX, 2001, p.100)

Assim, o filme de Aladdin apresenta vários arquétipos da cultura árabe, os personagens maus possuem características diferentes, como por exemplo, barbas, turbantes e um sotaque árabe forte, já Aladdin e Jasmine, além de falarem sem sotaque, possuem um embranquecimento, no qual seus traços físicos são próximos ao de pessoas brancas norte americanas.

1.2.2 *Mulan*

"Mulan" (1998) é o segundo filme a ser analisado, tem como título o nome da personagem principal (Figura 4). A história é inspirada em uma lenda milenar chinesa chamada Hua Mulan que provém de uma canção folclórica da Dinastia Wei do Norte (386-557 d.C.). Apesar de não ser e nem mesmo se tornar uma princesa no decorrer de sua história, ela entra na marca Princesas da Disney.

Mulan é uma das princesas que faz uma das maiores quebras com o modelo clássico do que vem a ser uma princesa da Disney. Apesar de conter diversos

símbolos do sistema patriarcal, seu enredo é até hoje um dos que mais romperam com o padrão do que é ser e como ser mulher ou homem.



Figura 10. Fotograma do filme Mulan, duasfaces, 1998. Fonte: Walt Disney Pictures

Nas cenas iniciais, quando está se preparando para ir à Casamenteira, ela escreve em seu braço, para se lembrar de como deve se portar e as supostas virtudes de uma mulher que quer se casar; que seriam “Calma e reservada, graciosa, educada, delicada, refinada, equilibrada. Pontual!”. No avançar da história, ela aparece diversas vezes rompendo com o modelo de “boa esposa” descrito no início e mostrando que é possível ser ela mesma para enfim conseguir “seu par”.

Mulan, apesar de romper com algumas barreiras englobadas às representatividades binárias de gênero, seu enredo é extremamente familista, em que a ligação com sua família e ancestrais é o principal norteador de suas ações, principalmente em relação a honra e desonra da sua família. Apesar de ser uma moça bonita, inteligente, criativa e corajosa, ela não cumpre com o padrão esperado a uma jovem chinesa da sua idade, que está em busca de um bom casamento, levando a honra à sua família, cumprindo seu papel social de ser uma “boa filha e boa esposa”.

Quando vai à casamenteira, é visível que ela “é uma desgraça, pode parecer uma noiva, mas você nunca trará à sua família, a honra!” aos olhos da Casamenteira, sua mãe, avó e dos demais. Mostrando-se uma decepção total como noiva, que só lhe trouxe vergonha e uma sensação de fracasso, acreditando que deveria mudar sua forma de ser para conseguir cumprir com seu papel social honrando o nome da sua família.

A história do filme se passa na China da Dinastia Han (período entre 206 a.C. e 220 d.C.), quando estava sendo invadida pelos Hunos, por consequência disso, o Imperador ordena convocar todos os homens, independentemente da idade, das províncias da China para irem lutar na guerra contra os Hunos.

Ao chegar na família Fa, a família de Mulan, seu pai é o único homem da família, porém ele possui um problema na perna que torna difícil sua locomoção sem a ajuda de uma bengala. Mulan se opõe à ida de seu pai na frente do Conselheiro do Imperador Chi Fu e seus soldados, o que gera um grande desconforto a seu pai diante de todos da província. Chi Fu, ainda o humilha dizendo que ele não a ensinou a “dobrar a língua na presença de homens”.

Desde a primeira interação de Chi Fu com Mulan, percebemos sempre um tom de arrogância vindo dele, no qual ele sempre a coloca como um ser inferior aos demais, mas não só ela, e sim todas as mulheres.

Após seu pai ter aceitado participar, Mulan o confronta se opondo à ida dele a guerra, pois, havia vários outros jovens que poderiam lutar no lugar dele. A partir daí eles travam um diálogo que será o ponto central para a transformação de Mulan para Ping. Fa Zhou diz a ela que para ele é uma honra poder lutar em prol da proteção de seu país e família, mesmo que custe sua morte, Mulan não aceita e ele finaliza a briga dizendo que ele sabe qual é o lugar dele na sociedade e que está

na hora dela saber o dela. Nesse momento fica claro que, apesar de Fa Zhou sempre apoiar Mulan, ele sabe os papéis exigidos de cada um e lembra a filha que ela tem que se calar diante da decisão dele não como pai, mas sim como homem.

Posteriormente a esta discussão, Mulan decide usurpar o lugar de seu pai na batalha, se vestindo de homem (Figura5).



Figura 11. Fotograma do filme Mulan quando a personagem passa por uma transformação, 1998.
Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/661255157760941380/>

É uma das cenas mais fortes e impactantes do filme e dentro do universo das princesas, para mostrar a quebra da feminilidade, Mulan não só usa as vestes de seu pai, mas corta seu cabelo, tornando um símbolo forte de sua transição de mulher para homem. Sua transformação inicialmente se dá através das roupas e aparência física, porém, para conseguir enganar a todos que ela é realmente um

homem, ela tem que se comportar como tal, para isso, ela conta com a ajuda do Gri Li, (o grilo da sorte que sua avó lhe dá na ida à casamenteira) e Mushu, o dragão “enviado” pelos ancestrais. O ponto chave do filme se encontra nessa inversão de papéis sociais, no qual uma mulher pode ir à guerra e lutar tal qual um homem, ou até melhor, no caso da Mulan - se não fosse por ela, a China teria sido tomada pelos Hunos.

Essa inversão de papéis que Mulan faz se atrela à ideia de que “não nascemos” e sim nos “tornamos” de quando Mulan, se torna Ping, traz à tona o conceito de performatividade de gênero de Butler (2003). Portanto, gênero não pode ser configurado como um conjunto de significados culturais inscritos em um corpo ou mesmo nas interpretações culturais de um corpo sexuado, não constituindo uma essência interior da “pessoa”, que “não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos” (BUTLER, 2003, p.200), mas sim as aprendizagens que geram um conjunto de normas instituídas, mantidas e repetidas sobre o corpo, a fim de que gerem essa aparência de substância e torne-a a pessoa culturalmente viável ou inviável.

Nesse trânsito da personagem, de Mulan a Ping, a personagem precisa manter seu corpo feminino longe do olhar dos demais colegas do exército, pois se for descoberta, segundo as leis chinesas, ela seria morta. Quando ela vai se transformando e incorporando o seu papel de Ping, ela/ele cria vínculos de amizade com outros combatentes, que no início tiravam sarro dela/dele, por ser fraco e desengonçado e que não deveria estar ali, o que era opinião compartilhada pelo capitão Li Shang (por quem acaba desenvolvendo uma grande amizade e um certo interesse), que lhe entrega suas coisas para que voltasse à sua casa, pois não era bom o suficiente para lutar. A personagem é desacreditada novamente, devido às suas capacidades segundo o estigma de gênero que se encontra, contudo, ela não se deixa abater e busca se encontrar, como ela mesma canta, após a casamenteira, “Eu talvez tenha que me transformar” e ela novamente se reinventa e ganha a admiração de todos que duvidaram dela no campo de treinamento, inclusive do Capitão (Figura6).



Figura 12. Fotograma do filme Mulan. Na cena, Ping, Li Chang e soldados rumo a batalha, 1998.
Fonte: <http://geekdriven.com/2016/10/04/mulan/>

Mulan/Ping se mostra não só habilidosa/o com as lutas de combate, mas com as estratégias e criatividade para vencer os Hunos. Após a queda da frota de soldados que acabou matando o general das tropas, que era o Pai de Li Shang, ela/e se mostra solidária/o ao seu Capitão, ganhando seu respeito e amizade. Posteriormente ocorre uma batalha muito violenta, na qual ela/ele tenta salvar seu pelotão e Shang e aniquilar os hunos, entretanto ocorre um acidente com ela/e, deixando-a/o ferida/o, fazendo com que descubram que ele na verdade era ela (Figura7). Apesar da descoberta, Li Shang não segue as leis, apesar de ser confrontado por Chi Fu, ele diz: “Uma vida por outra, minha dívida está paga” e marcha em sentido a Cidade Imperial abandonando Mulan no meio das montanhas.



Figura 13. Fotograma do filme Mulan – A descoberta, 1998. Fonte: <https://www.pinterest.ie/pin/232146555766489940/>>

Por ter sido abandonada nas montanhas por seu pelotão, ela descobre que apesar de vários soldados hunos terem morrido, eles ainda não haviam sido derrotados, com isso ela corre em direção a cidade Imperial. Ao chegar na cidade, ela tenta falar com seus colegas e seu capitão de que os hunos ainda estão vivos e marchando para Cidade Imperial para matar o Imperador.

Mulan percebe que terá que lutar sozinha novamente, porém ela consegue ser ouvida por três de seus colegas, que acabaram virando seus amigos, os quatro juntos montam uma armadilha para pegar o Shan- Yu, o líder dos hunos, na qual todos se vestem de Gueixa.



Figura 14. Fotograma do filme Mulan. Na cena, soldados vestidos de gueixa, 1998. Fonte: <http://www.loadtve.biz/mulan-chien-po.html>

Quando os amigos de Mulan, se vestem e agem conforme gueixas (Figura 8), apesar de estarem inseridos de forma cômica, nota-se no roteiro uma conotação machista. Ao se vestirem de gueixas, aos olhos dos Hunos, esses soldados se tornam gueixas – mulheres. Esse fragmento do filme remete às questões que envolvem a ideia da performatividade de gênero, trabalhado por Judith Butler (2003) sobre as aprendizagens sociais que nos constroem como mulheres e homens adequados aos papéis tradicionais de gênero. Assim, não basta apenas vestir-se com roupas femininas, as aprendizagens internalizadas sobre as identidades de gênero acabam se destacando. Gênero não são roupas no armário que podemos trocar quando bem desejamos. Butler ressalta que "nesse caso, não

a biologia, mas a cultura se torna o destino" (2003, p. 26), ou seja, somos criações do meio que estamos e somos, além disso, é válido pensar por exemplo, o que era ser Mulher, para a sociedade que Mulan vivia, e o que é e como é ser Mulher hoje?

A China que reprimia as mulheres e as colocavam apenas como seres para cuidarem dos afazeres domésticos e terem filhas e filhos, acabou sendo salva por uma mulher que se veste de homem e de três homens que se vestem de mulher. O que notável nessa configuração é que em todo momento que esses três personagens se vestem de mulher, eles estão configurados em um tom humorístico, portanto machista, já Mulan, quando se veste de Ping, a princípio é apenas desengonçada e depois e torna um "verdadeiro homem do exército chinês".

Através destes dois contrapontos é notório como essa cultura machista, patriarcal, oprime há tempos o que vem a ser mulher. Quem representa bem essa China repressora no filme é Chi Fu, que novamente se mostra como um homem extremamente machista, ao conversar com o Capitão Li Shang, referindo-se à Mulan, que questiona: "Onde está ela? Agora ela conseguiu, que bagunça! Saiam daí essa criatura não é digna de proteção! /É uma heroína - responde o capitão. / - É uma mulher, nunca será digna de nada."

Apesar desse diálogo, o Imperador não concorda com as pontuações feitas por Chi Fu de que Mulan não seja digna de nada, pois ele reconhece que a China foi salva graças a ela, com isso, como forma de agradecimento, ele lhe oferece o cargo de nova conselheira do imperador, o qual ela recusa.

No desenvolvimento do filme é possível perceber o quão ruim poderia ser para uma mulher em um contexto como aquele onde qualquer coisa seja um motivo para desonra ou coisa pior, como a morte. Contudo, Mulan foi além, ela não só se travestiu de homem para lutar em uma guerra que não a queria como guerreira, pois, ela sendo uma mulher, deveria saber seu lugar e a guerra não era um deles, mas além de lutar de igual para igual, ela também tornou possível a vitória, mostrando ao Império Chinês que ela era tão capaz que qualquer homem do império e suas províncias. Mulan consegue quebrar tal conceito também, ao mostrar que tinha a mesma capacidade, ou até melhor, que a dos homens que convivia para ajudar e fazer o melhor para todos.

Até hoje a Disney não superou essa quebra de padrão tão forte, o filme não é apenas uma antítese de como ser princesa, mas também possui um enredo de

muita ação e luta, que não era muito comum ser feito pelas personagens femininas nas produções de princesas, chamando atenção inclusive do público infantil masculino.

A dubladora da voz na versão original de Mulan, Ming-Na Wen, em uma entrevista ao "USA Today" afirma que Mulan nada mais é do que “a antítese de Cinderela. Ela não usa um vestido. Ela usa uma armadura” (2016).

O final do filme a transforma no ideal de “boa noiva” para honrar sua família em uma grande heroína, que faz com que o próprio Imperador da China se curve diante dela (Figura 9). Desta forma, ao retornar para casa, ela leva a espada Imperial, a mais honrosa das honrarias. Mas também ganha o coração, não como companheira de trabalho, do seu então ex-comandante oficial do exército, Shang, mas sim como esposa.



Figura 15. Fotograma do filme Mulan, Imperador e a China se curvam a Mulan, 1998. Fonte: <http://kaosenlatierra.tumblr.com/post/48280191737>



Figura 16. Fotografia do filme Valente – Merida, 2012.
Fonte: Disney Wikia - http://disney.wikia.com/wiki/File:Merida_web_small.jpg

1.2.3 Valente

“Valente”, de 2012, foi o primeiro filme da união entre a Pixar e a Disney, a protagonista desse enredo é Merida (Fig. 10). Ela é uma princesa que vai contra a maré das princesas clássicas, com cabelos esvoaçantes vermelhos e vibrantes passando a ideia de uma certa rebeldia, suas roupas são mais despojadas, possibilitando desbravar a floresta e o reino, além de permitir que pratique sua atividade favorita que é arco e flecha, sendo uma ótima arqueira. Além disso, seu porte físico se difere do padrão feminino das princesas, pois não contém tantas curvas e se remete mais a um corpo de uma adolescente.

A história se passa na Escócia medieval, e diferentemente dos padrões da Disney, a história nasce das lendas celtas. Ela possui três irmãos gêmeos, além de ter a mãe e o pai vivos.

A cena inicial do filme “Valente”, nos é apresentada Merida ainda criança, ela está brincando de esconde-esconde com sua mãe, Elinor. Seu pai, Fergus, aparece com seu arco e flecha e Merida logo o pegou para brincar. Nesse instante, Fergus dá a ela de presente de aniversário um arco e flecha, o que deixa Elinor um tanto quanto consternada, ela repreende o marido dizendo “Um arco, Fergus? Ela é uma dama!”. A partir desse momento já é possível perceber as diferenças existente entre as duas. Elinor é

regida e voltada para os deveres e regras que uma mulher deveria seguir naquela sociedade, ainda mais elas, por serem Rainha e Princesa.

É notável no enredo desse filme que quem faz as imposições para ser uma Dama, na visão clássica de como é uma dama, é Elinor. Fergus, praticamente não se importa com essas posições, tanto é que ele trata Merida e os trigêmeos sem muita distinção entre meninos e menina. Um ponto que deixa isso bem claro para o espectador é quando ele presenteia a filha com o arco e flecha, fazendo com que ela se torne uma arqueira. Logo mais adiante em uma discussão com Elinor e Merida, sobre ela, Merida, possuir o arco e flecha e ser uma princesa, Fergus diz que “Princesa ou não, ela deve aprender a lutar”. Essa discussão que ocorre na mesa do jantar, traz outras considerações acerca da interação e sintonia entre Merida, já adolescente e Elinor.

O descompasso das duas é algo tão forte que podemos fazer um comparativo no qual Elinor é a representação dos valores, morais e costumes do que uma sociedade espera e deseja de uma Dama, sendo eles: saber costurar, ser educada, não praticar nenhuma atividade com armamentos, seguir as regras exigidas para ser uma rainha, ter modos à mesa, estudos de etiqueta, ter os cabelos sempre alinhados, roupas que esculpam o corpo, entre outras coisas. Mas, Merida é o completo oposto, é livre, independente, tem os cabelos soltos ao vento, roupas que não lhe apertam para ter o corpo esculpido e corre atrás dos seus desejos, mesmo que isso lhe traga consequências desastrosas por fazê-los muitas vezes de uma forma inconsequente, como de costume de adolescentes, apenas para afrontar a autoridade de seus pais, no caso de Merida, a autoridade de sua mãe.

Em consequência a um conflito entre seu reino e outros três, seus pais, chefes e reis desses outros reinos, criam um torneio para que os filhos dos demais reinos disputarem a mão dela (Figura 11). Entretanto, Merida se recusa, e sua recusa é posta em ação quando ela vence o torneio, conquistando sua própria mão. Neste ponto, é válido ressaltar o arquétipo de mulher troféu, na qual se objetifica a pessoa sem levar em consideração sua vontade real.



Figura 17. Fotograma do filme Valente. Na cena, Merida lutando pela sua própria vontade de não casar-se, 2012. Fonte: Walt Disney Pictures.

O principal conflito ocorre entre ela e sua mãe, Elinor. Enquanto Merida rompe com os valores impostos, sua mãe é a própria representação do arquétipo de princesa. Isso fica bastante claro quando ocorre na cena em que Fergus finge ser Merida para Elinor, para que ela diga tudo o que deseja dizer a filha, e paralelo a isso, Merida conversa com seu cavalo, dizendo a ele tudo que gostaria de sua mãe, no final ambas terminam com a mesma frase dizendo “é só você escutar”. Ambas personagens são extremamente fortes e impetuosas, sendo bem parecidas, apesar de serem diferentes, no final das contas tudo que elas precisavam, era escutar o que uma tinha que dizer para outra, mas não com a razão apenas, mas com coração (Figura 12).



Figura 18. Fotograma do filme Valente , Merida e Elinor, 2012. Fonte: <https://www.pinterest.es/pin/201958364524049260/?lp=true>

O conflito delas pode ser equiparado ao de gerações de princesas clássicas versus princesas contemporâneas rebeldes. O filme sai da trama da mulher salva pelo príncipe e foca na relação entre Merida e sua família e na descoberta de si mesma. Merida é a própria representação de busca pela liberdade de construção dos valores de gênero impostos pela sociedade.

O arremate final de “Valente” é o fato de que ela conquista o direito de não precisar se casar de forma arranjada, fugindo do modelo “felizes para sempre” com

seu príncipe. Mostrando não só que se pode ser mulher e ter voz própria, como também não precisa ser meiga, delicada, educada e usar roupas que machucam. Desta forma, ela se torna a primeira princesa da Disney a começar e terminar solteira, o que é um grande passo para a história das princesas, o que não extingue o vínculo existente entre princesas e seu papel de submissão diante do patriarcado.



Figura 19. Fotograma do filme Moana -um mar de aventuras, Moana,2017. Fonte: <https://www.kisspng.com/png-moana-elsa-the-walt-disney-company-disney-princess-1935757/preview.html>

1.2.4 Moana – Um mar de aventuras

“Moana – um mar de aventuras” foi lançado em 2017, pela Disney com a parceria da PIXAR, e veio rompendo de uma vez por todas o ideal de das princesas clássicas.

Moana (Figura 13) tem características das mulheres da Oceania, o tom da sua pele não é branco, tem um corpo atlético, forte como uma guerreira, cabelos negros longos e encaracolados, em seu enredo não há romance, não existe príncipe e nenhum homem que irá salvá-la. Na verdade, Moana nasce para salvar a população de sua ilha. Ela é a filha do líder de uma ilha Motu Nui, na Polinésia. Ele, como líder, proibiu a ida dos nativos para além dos corais e se lançarem mar adentro, sua proibição se dá devido à perda de um amigo quando eram jovens e se aventuraram para além dos corais, desde esse dia, ele passou a evitar

navegar além dos corais.

Apesar da proibição de seu pai e da insistência para que ela não se aproxime das águas salgadas do mar, Moana tem uma ligação forte com ele, o mar, desde muito novinha, sendo sempre chamada para suas águas.

O ponto chave da trama ocorre vinculada a um conto antigo que sua avó Tala, considerada pelos demais nativos como louca, por contar histórias antigas Deusas, semideusas, deuses e semideuses que existiram e existem na Terra.

Tala conta sobre a Deusa Te Fiti que criou a vida e depois tornou-se uma ilha, onde possuía uma pedra dentro de si que representava seu coração. Porém, um semideus chamado Mauí rouba essa pedra, fazendo com que Te Ka, o monstro da lava, lança uma maldição sobre todas as ilhas que Te Fiti criou, jogando ao mar o anzol de Mauí e o coração de Te Fiti.

Moana conta uma história inspirada na cultura das ilhas da Polinésia, não só as personagens possuem traços físicos característicos, por exemplo, dos nativos da ilha do Havaí, como conta também as questões religiosas e ornamentos visuais, como a tatuagem, conhecida mundialmente como maori. Dependendo da região dentro desse Arquipélago na Oceania, as tatuagens possuíam um certo significado e posição social. No caso do filme, eles focaram nas tatuagens como potencializadoras do sagrado, na qual ela seria herdada pelas/pelos Deusas/Deuses, possuindo poderes sobrenaturais, como no caso do personagem de Mauí, nele, suas tatuagens contam sua história, e a cada nova aventura, um novo desenho surge. Já a da sua avó, Tala, tem como tatuagem uma arraia, animal pelo qual ela nutria uma enorme admiração e amor, além de representar o sagrado, o encontro com a essência divina, ela representa sua forma de pertencer viva após a morte.

O mar dá a Moana essa pedra, e incentivada pela avó, que em seu leito de morte diz a Moana para que ela vá em busca de Mauí, para devolverem o coração de Te Fiti e salvar sua ilha. E mesmo quando ela se sentir sozinha, ela não estará, pois, Tala sempre estará ao seu lado, como uma guia protetora em sua jornada. Quando Moana percebe que perdeu sua avó, ela olha para o mar e o desenho da tatuagem surge iluminando o caminho dela, indicando a direção que deve seguir.

A conexão entre neta e avó é algo forte, é algo que transcende a própria vida física, pode-se dizer que talvez Tala, na verdade, seja quase como uma fada

madrinha, anjo da guarda, enfim, uma protetora de Moana, e é através dessa força que ela emite para a neta, que Moana consegue vencer todos seus obstáculos no decorrer da história.

Moana vai atrás de Mauí, entretanto ela não contava que ele fosse um semideus tão egoísta (Figura 14). Quando o personagem nos é apresentado, ele canta uma canção chamada “De nada”, na qual ele fala para Moana:

Vou te explicar, já saquei
Minha magnitude pode constranger
Você está chocada, eu sei / É adorável
Os humanos nunca vão surpreender/ Vem com o papai, cola em mim/
Pode botar fé, sou Mauí pode crer/ Alguém como eu jamais nasceu / Está olhando para um semideus

Mauí é o personagem que irá acompanhar Moana no percurso para entregar o coração de Te Fiti, é notável seu amadurecimento em conjunto com o de Moana. Eles se desentendem diversas vezes, inclusive quando se encontram pela primeira vez, na qual ele a deixa na mão, abandonando-a na ilha de pedras em que foi aprisionado após roubar o coração de Te Fiti.



Figura 20. Fotograma do filme Moana -um mar de aventuras, Moana e Mauí, 2017. Fonte: Walt Disney Pictures.

Quando Tala diz para Moana procurar Mauí, inicialmente, me fez pensar que talvez ela seria a coadjuvante de sua história e sua única função era a de encontrá-lo, surpreendentemente isso não ocorre. No final, é ela quem acaba ajudando Mauí a se tornar um verdadeiro semideus, digno de ser amado pelos humanos e respeitado pelos deuses e deusas. A dinâmica dos dois é muito interessante, mas até o final do filme, Mauí, ainda se mostra como um ser egoísta, abandonando Moana, o que a princípio a fez pensar em desistir, até que ela encontra o espírito de sua avó, que a encoraja a seguir em frente.

Assim, o mantra que ela diz desde o começo que era: “Mauí, semideus da água e do ar, Eu sou Moana de Motu Nui, vai embarcar em meu barco, cruzar o oceano e restaurar o coração de Te Fiti” e passa a ser: “ Eu sou Moana de Motu Nui, VOU embarcar no meu barco, VOU cruzar o oceano e restaurar o coração de Te Fiti”, nos mostrando uma jovem guerreira que não precisa nem da ajuda de um homem, quiçá um semideus, para conquistar seus objetivos.

A partir desse momento que ela se encontra com Mauí, temos uma nova revirada nos padrões de princesas, em que quem toma a frente de praticamente toda a jornada é Moana, sendo ela a salvadora tanto de sua tribo quanto do próprio Mauí.

A cena que Moana chega até Te Fiti é forte e nos mostra um desfecho diferente. Primeiro porque é quando vemos que Mauí, no fundo, apenas queria se sentir amado e querido, entretanto, ele se escondia atrás desse egoísmo e grande ego. Ele volta e ajuda Moana, distraindo Te Ka, para colocar o coração em seu lugar de origem. Segundo, é que ela descobre que no final das contas Te Ka nada mais era do que Te Fiti, ela entende que toda aquela chama/lava, raiva, se dava pelo fato de seu coração ter sido roubado por Mauí. Quando ela entrega o coração a Te Ka, que se transforma em Te Fiti, é algo mágico e carinhoso entre as duas. Te Fiti e Moana se cumprimentam segundo a tradição Maori, neozelandesa, chamado de Hongi, conhecido como “respiro de vida”, ela faz esse mesmo gesto com sua avó Tala, remetendo um gesto de respeito e de boas-vindas.

Em toda trajetória do filme ela entoa um canto de superação apesar dos medos, apesar de a princípio não saber seu lugar, nem quem é. Moana é um filme de empoderamento feminino, ela é fiel apenas às suas crenças e convicções e luta para conquistá-las, sem depender de pai, marido ou de homem qualquer.

Ao vermos essas princesas uma mudança em relação as princesas anteriores, e possível perceber como as engrenagens pedagógicas da Disney funciona. Se concordamos com Giroux (1995, p.137), “a Disney não ignora a história; ela reinventa como instrumento pedagógico e político para assegurar seus próprios interesses e sua autoridade e poder”. Podemos então refletir qual é o papel que a Disney se propõe ao inserir essas novas princesas. É possível comparar essas princesas com momentos de ascensão social feminino no mundo? Mas até que ponto a Disney se interessa realmente por esse assunto, visto que ela só resolveu lançar esses filmes quando percebeu que a demanda, e que as meninas/mulheres mudaram sua forma de comportar nos últimos 20 anos? Seria então o interesse apenas voltado para o consumo dos produtos que ela oferta?

1.3 As estratégicas da empresa Disney para acompanhar as mudanças culturais no mundo

A mudança na forma de se abordar os papéis de gênero na infância e adolescência apresentada nos filmes da Disney, que para a Escoura, (2010), essa diferença entre os papeis de gêneros ultrapassam a realidade, e dominam a ficção voltada para o público infantil, que está na idade de entendimento e apreensão do que está sendo apresentado. Assim, possibilita uma percepção acerca dos atributos antes negados pela sociedade ao gênero feminino, como por exemplo, uma princesa que não só salva sua ilha, como também ajuda o Semideus a retornar a sociedade, tudo isso sem aquela romanização melosa em volta de um personagem masculino.

Trata-se de heroínas (ou arquétipos) que trazem a perspectiva de uma vida plebeia, essa sim, cheia de aventuras para a sobrevivência. Esses filmes são um indício de que o público, como espectador ativo, como ser cultural, também muda, ou influência de maneira indireta o discurso que adota a indústria do cinema ou dos desenhos animados.

É perceptível com as novas princesas, como Moana, que a Disney vem se abrindo para um público um pouco mais misto e abrangente, entretanto, é válido ressaltar que essa ação não vem com intenções de agregar quem está sempre à margem das histórias, a questão é que o mercado de hoje cobra isso. Existe um novo mercado de produtos para meninas e mulheres de cabelo crespo por exemplo,

e essas mulheres e meninas querem fazer parte desses repertórios imagéticos, como por ser representada por uma princesa dentro dos filmes da Disney.

Apesar da Disney demonstrar essas mudanças no formato das princesas em praticamente toda sua obra recente. Na verdade, a maior alteração feita pela Disney, foi retirar o príncipe encantado, entretanto, continua a fixar uma ideia de união familiar que supera todas as adversidades sofridas, se mantém juntas e com o elo cada vez mais forte e próspero no final dos filmes. Tanto é que o diretor Mark Andrews e a produtora Katherine Sarafian de Valente, em uma entrevista ao “La Jornada” em 2012, sobre o filme, ressaltam que o filme não é feminista e sim “*familista*”⁸.

Assim, é possível observar que os filmes dos estúdios Disney foram modificando ao longo das décadas os arquétipos de mulher apresentados nos filmes de princesas. Isso não significa que a filosofia da marca Disney tenha mudado sua posição conservadora, até porque, compreende-se que essa nova reformulação na produção de filmes de princesas ocorre devido às exigências do mercado, que solicita abordagem sociais condizentes com seu tempo, no caso, a emancipação feminina.

Portanto, apesar da Disney romper com os estereótipos de princesa, ela não abraça diretamente as causas voltadas aos direitos e emancipação feminina, visto que, por ser uma empresa voltada para o mercado global, suas novas princesas nada mais são do que uma forma de se inserir no novo mercado, que possui mulheres que trabalham fora de casa, estudam, viajam e tudo isso sem precisar se submeter a ser salva por um “príncipe”. Ressalto também que todos os filmes citados, e até os não citados, possuem como escopo central de suas tramas a valorização da família, detalhe dessas famílias é que até hoje nenhuma delas foi constituída por personagens homossexuais assumidos na trama.

⁸ Entrevista ao La Jornada <http://www.jornada.unam.mx/2012/07/21/espectaculos/a07n1esp>



Figura 21. Capítulo 2. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yc160IZYUvk>, 2015.

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO E AS QUESTÕES DE GÊNERO

2. Educação e as questões de gênero

Nas últimas décadas no Brasil se chegou ao consenso de que as questões de gênero deveriam ser discutidas na educação escolar, baseados no princípio da educação como um espaço democrático, no esforço por desconstruir a normalização das relações machistas. Mas, estamos vivendo, na segunda década do século XXI, um período de grande retrocesso político social no país e um retrato disso foi a retirada das discussões de “identidade de gênero” e “orientação sexual” do inciso III do artigo 2 da lei 13.005 de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação, que representa não apenas uma limitação dentro dos currículos educacionais, mas também as dificuldades na discussão acerca das representações de gênero em sala de aula.

Louro (1998) argumenta que é dentro da escola que as crianças aprendem e reforçam a dualidade das diferenças que herdamos da sociedade ocidental moderna. A escola, como instituição, é um dos primeiros contatos efetivos na forma de segregação social na vida de uma pessoa. É neste espaço escolar que, de uma forma normatizada, se mantém diversos modelos de preconceito e discriminação existentes na sociedade, a partir dessas ações é que surgem os primeiros padrões de hierarquização entre os meninos e as meninas.

Levando em consideração que somos sujeitos sociáveis, Bandura (1989), reitera que a pessoa aprende o comportamento social apropriado principalmente observando e imitando padrões, isto é, observando outras pessoas, desenhos animados, celebridades, filmes, pais, vizinhas/os, professoras/es, etc. Sendo assim, as pessoas são suscetíveis a escolher referências do que são valorizados dentro de sua cultura, ocorrendo assim a imitação através dos modelos já pré-estabelecidos socialmente, sendo o componente mais importante

para a criança aprender uma língua, lidar com a agressão, desenvolver um senso moral e aprender os comportamentos apropriados de gênero. A aprendizagem observacional pode ocorrer mesmo se uma pessoa não imitar o comportamento observado. (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p.54)

Quanto mais a intolerância é naturalizada na escola e nas outras instancias sociais, maiores serão as dificuldades para manter relações democráticas entre

seus membros. E a contrário, quanto mais se respeitam as diferenças mais os membros da sociedade desenvolvem práticas democráticas, como mostram exemplos na história das sociedades.

Partindo disso, é possível entender como as relações de gênero perpassam dentro do cotidiano da escola, se inserindo a partir de um currículo oculto⁹. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), “constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78). Desse modo o currículo oculto, transita entre as margens, espaços físicos, sociais e culturais do dia-a-dia de uma escola, sendo um currículo não mencionado, entretanto, ativo e um potencializador influenciador sob os currículos formal¹⁰ e real.

É através desse currículo que podemos compreender, evidenciar e instigar sobre as diversidades e suas manifestações que ocorrem no espaço escolar, compreendendo que esses territórios conquistados através destas possíveis transgressões geradas dentro do currículo oculto, ainda não inibem a escola que é um local de conhecimento, em relação a “sexualidade, é um local de ocultamento. A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual” (LOURO, 1999, p.20).

Cunha (2011), quando realizou sua pesquisa “*Representações visuais de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero*” relatou como os artefatos culturais presentes na escola intensifica e aperfeiçoa os modos de ser, ver a si e os outros, colaborando nas relações comportamentais e sociais, nas apropriações espaciais a partir das representações vinculadas a essas imagens. Sendo assim, os símbolos e as condições representativas das imagens contidas nos artefatos, contribuem para então criar delimitações e divisões dentro do espaço escolar.

Quando percebemos, os variados ambientes de uma escola já estão separados em pequenas ilhas de apropriação, muitas vezes determinando quais os espaços a serem ocupados e usados por meninas ou por meninos. (CUNHA, 2011, p.125)

⁹ O educador estadunidense Philip Jackson, foi a primeira pessoa a empregar a expressão “currículo oculto”, no livro “A vida na sala de aula” (1968). Nele, o autor argumenta que o alunado não aprende apenas através dos documentos oficiais curriculares da escola, mas também através das vivências do cotidiano dentro da escola, com colegas, professores/as, funcionários/as.

¹⁰ Currículo Formal é aquele que vem das Bases Curriculares criadas pelo Governo, tanto a âmbito federal, estadual e municipal. Já o Currículo Real é a contextualização do currículo formal, em que é a execução deste dentro de sala de aula.

Como docente de artes visuais, busco observar como essas transgressões do currículo se inserem através das visualidades e imagens, foi pensando sobre o poder que os artefatos culturais exercem sob nossos corpos que me propus a compreender como essas representações de princesas transitam dentro desse universo. Compreendo que as imagens não são neutras e exercem uma função tanto explícita quanto velada, que reforçam o olhar heteronormativo sob os corpos, tanto das e dos discentes, como das e dos docentes, e o pessoal da administração e serviços gerais da escola.

2.1 As políticas educacionais no Brasil

Falar sobre gênero e sexualidade dentro de sala de aula sempre foi um tabu, exceto em raros momentos que se torna fundamentais, como nas disciplinas de biologia, ou campanhas contra doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. Na verdade, sexualidade e todos os seus desdobramentos sociais sempre foi tabu em nossa sociedade ocidental cristã, falar disso dentro da escola é algo perigoso, debater sobre suas problemáticas então é algo visto como perigoso, amoral e até mesmo “demoníaco” para algumas pessoas mais religiosas.

Quando excluimos esse tipo de debate em sala de aula, estamos excluindo o direito das/dos discentes de se aproximarem deste universo que faz parte de sua construção como indivíduo social. Estamos excluindo também a possibilidade da ou do discente ser amparado quanto a suas próprias questões e compreensões sobre seu corpo, seus desejos sexuais, sem serem condenados ou mesmo humilhadas/os.

Segundo Paulo Freire (1989), quando a posição de submissão social, no caso, as mulheres, negras e negros, homossexuais, transexuais, pobres, a conquista certa direitos, isso abala o opressor, seriam esses opressores de ontem que não se reconheçam em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se estivessem sendo oprimidos pelos oprimidos. Para eles, que são “moldados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito de oprimir significa opressão a eles.

Dessa forma, qualquer restrição a tudo que lhe era acessível, como certas comidas, territórios, possibilidades de estudos ou trabalho, em nome do direito de todos, parece ser uma profunda violência a seu direito de pessoa. Direito de pessoa

que, na situação anterior, não respeitava nos milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança. Penso que a situação que se encontra hoje no Brasil e mundo é fruto das mudanças ocorridas nos papéis de oprimido e opressor, entretanto, apesar dos espaços para os oprimidos terem se alargado, o opressor ainda era/é detentor de poder e ambição por querer voltar àquele status que vivia antes, dessa forma são capazes de tudo para terem o que lhes foi “tirado” em nome dos oprimidos.

Em 25 de junho de 2014, entrou em vigor a lei 13.005 referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), que está previsto pela Constituição Federal de 1988, dentro do Art. 214, que prevê a organização de um plano nacional de educação que tenha a duração de uma década, que tem como objetivo, juntamente com o sistema nacional de educação, elaborar diretrizes, metas e estratégias, assegurando o desenvolvimento e a manutenção do ensino incorporadas por meio dos poderes públicos (BRASIL, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 incumbiu a União em colaboração com os Estados e Municípios a responsabilidade da organização do PNE. No segundo mandato do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foi aprovada a Lei 10.172/2001 que gerou o PNE 2001-2010. Foi uma lei importante pois trouxe a responsabilidade total ao Poder Público, tornando-os agentes pela promoção a educação pública do país. A Lei 10.172/2001 foi aprovada com vários vetos presidenciais, anulando diversos subitens que promoviam as ampliações dos recursos financeiros para a Educação, além desse entrave, o plano não continha nenhuma meta, estratégia ou diretrizes que englobasse questões relacionadas a gênero e orientação sexual.

Guilherme Carvalho e Marcília Mendes (2015), apontam que os direitos das mulheres e as políticas de gênero na educação brasileira advém das reivindicações dos movimentos feministas. A política de gênero na educação brasileira, se divide em dois períodos no país. O primeiro momento aconteceu ao longo do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), durante os anos de 1996 á 2003, no qual a agenda de gênero do Brasil era ligada apenas a uma agenda internacional, dificultando a escuta das reivindicações dentro do âmbito nacional.

O segundo momento ocorreu no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), no período de 2003 a 2010, que foi marcado pela institucionalização

das políticas de gênero, com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e a implantação de políticas educacionais de gênero através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD-MEC).

No ano de 2010 estava prevista a construção do documento de reformulação do 2º PNE na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que ocorreu entre 28 de março e 1 de abril de 2010, em Brasília.

A CONAE é uma conferência aberta pelo Poder Público, que ocorre geralmente a cada quatro anos, reunindo de forma democrática representantes das secretarias e do Ministério da Educação, representantes da Câmara, do Senado, do Conselho Nacional de Educação, entidades e dirigentes estaduais, municipais e federais de educação, além de entidades que atuam direta ou indiretamente na área de Educação, para que todos participem do desenvolvimento da Educação Nacional.

No Colóquio: Educação e Diversidade sexual, do CONAE 2010, foi proposto ações para o debate da homofobia dentro de sala de aula, desnaturalizando a ideia de que a homossexualidade seria uma anomalia, doença e/ ou pecado, tão difundido por algumas religiões e na sociedade de uma forma geral. Em 15 de dezembro de 2010, o Projeto de Lei (PL) do Plano Nacional de Educação (nº 8.035/10) foi enviado ao Congresso pelo Governo Federal. Apesar de todo debate e diálogo a respeito da violência gerada pela falta de esclarecimentos em relação às questões voltadas à orientação sexual e identidade de gênero, a temática não foi inserida na proposta lei 8.035/10. O PNE sofreu mais de 3 mil emendas no período em que esteve em tramitação na Câmara dos Deputados. Em 17 de dezembro de 2013, foi aprovado pelo Senado Federal, porém, foram feitas alterações no texto, retornando para a Câmara dos Deputados, tendo o texto-base aprovado em 28 de maio de 2014 e seguiu para a sanção da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011 -2016) que o sancionou sem vetos (BRASIL, 2014).

O 2º CONAE, em novembro de 2014, trouxe como tema “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Em seu Documento Final assinala que

constitui importante referencial para o processo de mobilização e o debate permanente entre educadores e entidades da sociedade civil organizada comprometida com a educação, na perspectiva de

articular o sistema nacional de educação. (Fórum Nacional de Educação, 2014).

O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um órgão de Estado criado pela Conferência Nacional de Educação de 2010 (Conae 2010) e instituído no âmbito do Ministério da Educação pela Portaria nº 1.407/2010 e pela Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024), que tem como atribuição planejar, organizar e coordenar as edições da Conferência Nacional de Educação (FNE/Conae, 2014).

Um dos levantamentos da Conferência de 2014 foi em relação às políticas públicas a respeito dos direitos humanos que propunha ações para uma estruturação do currículo escolar ligada ao:

Combate ao racismo, sexíssimo, homofobia, discriminação social, cultural, religiosa, prática de bullying e outras formas de discriminação no cotidiano escolar, para o debate e a promoção da diversidade étnico-racial e de gênero, orientação sexual, por meio de políticas pedagógicas e de gestão específicas para este fim. (CONAE, 2014, p.25)

Ao inserirem no artigo 2, referente às diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014/2024, o inciso III, que propõe a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL,2014), grupos conservadores¹¹ da sociedade ficaram horrorizados, achando um absurdo a escola ser responsável por algo tão “pecaminoso” como orientação sexual e identidade de gênero.

A sociedade brasileira vem de um modelo androcêntrico, cristão e eurocêntrico, que tem como resultado dessa soma, uma sociedade de religiosidade fervorosa, machista, racista e homofóbica.

Infelizmente, devido a todo alvoroço causado por esses grupos conservadores, o documento final do PNE 2014, foi entregue sem os usos dos termos “gênero”, “orientação sexual” e a “identidade de gênero”, modificando o inciso para “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na

¹¹Quando me refiro a conservadores, estou falando daquela gama da população que acredita graças a heteronormatividade perpetuamos nossa espécie, além disso, são fundamentadores da premissa que homossexualidade é doença, mulher que é toda mulher que é violentada, assediada estava pedindo por isso, pois não se dava o respeito, são essas mesmas pessoas que levantam a bandeira de PRÓ-VIDA com relação ao aborto e logo quando viram a esquina levantam a bandeira de BANDIDO BOM É BANDIDO MORTO e a diminuição da idade penal, mas apenas para pobres.

promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. (BRASIL,2015)

Um dos autores de maior destaque na luta para a derrubada do uso da igualdade de gênero e orientação sexual, foi o deputado pastor Marcos Feliciano (PSC/SP) membro da Bancada Evangélica no Congresso Nacional, com seu Projeto de Lei (PL) 3236/2015, que propunha a exclusão da “ideologia de gênero” por qualquer meio ou forma na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE). Anterior a esta proposição de Lei do Deputado Feliciano, houve a do Eros Bondini do PTB/MG também membro da Bancada Evangélica, sua PL 2731/2015, que apresentava ações corretivas aquelas/es que utilizassem e abordasse da temática de “gênero”, “orientação sexual” e suas similaridades em sala de aula, podendo perder o emprego/cargo e, no caso das instituições de ensino, o repasse de verba seria vetado.

Ambas PLs foram retiradas do processo de tramitação pelos próprios autores, entretanto, existem outros PLs que revogam a inserção da temática dentro do ambiente escolar, muitas ainda estão em processo de tramitação (até a presente data) e a maioria delas é produzida pelos membros da Bancada Evangélica no Congresso Nacional.

A PL 7180/2014 do Deputado Erivelton Santana (PSC/BA), apesar de ser publicada antes do texto final da PNE, uma PL bastante radical, na qual enfatiza

que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não devem entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros. (BRASIL, PL 780/2014)

Outras duas PLs são voltadas para a Lei 13.005/2014 (PNE), sendo a PL 1859/2015, proposta por 15 deputados, nove deles pertencentes à Bancada Evangélica, que visa o não desenvolvimento de políticas de ensino, currículo escolar, “disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’.” (BRASIL, 2015).

Após o MEC soltar uma nota técnica nº 24/2015 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC, publicada em 17 de agosto de 2015, com objetivo de esclarecimento em torno das temáticas de gênero e orientação sexual, que frisa de forma concisa e sensata o conceito de gênero e orientação sexual, explanando sua importância dentro das bases curriculares educacionais como formato de conscientização social, proporcionando um enfrentamento das discriminações relacionadas a gênero e orientação sexual, que são extremamente pungentes devido aos altos índices de violência contra mulheres, homossexuais e transexuais em nossa sociedade.

O Professor Victório Galli (PSC/MT), também componente da Bancada Evangélica no Congresso Nacional, lança a PL 5487/2016 que proíbe o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a distribuição e orientação de materiais didáticos às escolas públicas que tratem sobre a diversidade sexual de crianças e adolescentes.

É oportuno percebermos que essa resistência às propostas que buscam o crescimento de uma sociedade sem preconceitos e discriminações são grandes inclusive no mundo acadêmico, da saúde, etc. No ano de 2016, foi lançado o livro “A Ideologia de Gênero na Educação”, pela psicóloga e ativista pró-família¹², Marisa Lobo, que propõem auxiliar pais, mães, familiares, professoras, professores a “lidarem” com a temática de gênero e orientação sexual dentro de sala de aula, é interessante observar que este livro é encontrado com bastante facilidade nas grandes livrarias virtuais e presenciais, pelo menos nas cidades de Brasília, Goiânia e São Paulo.

Um artigo escrito na edição 2137, (Fig. (Fig. 37), do Jornal Opção, publicada no dia 24 de junho de 2016 de autoria da Professora Sandra Lima de V. Ramos da UFPI, apresenta argumentos conservadores, sem bases intelectuais, apegadas a ideias distorcidas do que se propunha no Plano Nacional de Educação e o Guia Escolar: rede de proteção à infância. Em base ao provérbio “Contra fatos não há argumentos”, a autora afirma que o “grupo de ideólogos” tem o real intuito de “doutrinar as crianças a todas essas práticas sexuais. Não se trata de discutir relações de gênero. Trata-se de erotizar crianças e estimular práticas sexuais das mais diversas ainda na infância.” (RAMOS, 2016, p. 04). Em um dos subtítulos da matéria, denominado de “Reais intenções”, ela questiona:

¹² Família essa sendo construída na base da heteronormatividade na produção de filhas/os.

A quem desejam enganar os ideólogos de gênero? E quem eles chamam para defendê-los? Justamente Gramsci, Butler, Marx, Beauvoir? Exatamente os militantes assumidos do ideário de gênero? O que é isso? Confissão ou delação premiada? E qual é o prêmio? Destruir a família tradicional ou burguesa, um dos principais alvos marxistas, proclamado no Manifesto Comunista. (RAMOS,2016, p.02)

No artigo, chama os autores de 'militantes assumidos' do ideário de gênero, e aponta esse fato como uma confissão dos "ideólogos", partindo de uma base ideológica em que aqueles que defendem a justiça social e a diversidade na equidade parecem fazer parte de uma organização criminosa. Por outra parte, a autora, embasada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que é um regimento criado a partir da lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990, que tem como principal objetivo através de um conjunto de normas de ordem jurídica se torna um marco legal, assegurando assim os direitos humanos de crianças e adolescentes, incluindo entre esses direitos o da liberdade de opinião e expressão, a autora assinala que “desfigurar a identidade da criança com uma teoria de gênero que não tem respaldo científico, é atentar contra a Humanidade. É por em risco a saúde mental das pessoas”. (RAMOS, 2016, p. 4).

Nesse argumento, a autora assume que as crianças já possuem uma figura identitária dada pelo sexo que vai ser desfigurada, e insinua que se propõe levar na escola uma 'teoria de gênero' que não foi provada em laboratório e, por isso, representa um perigo para a saúde mental.

Assim como nesse caso, os argumentos apresentados contra a inclusão do texto em que se apoia a diversidade étnico-racial e de gênero e orientação sexual, carecem de coerência conceitual ou idearia, o discurso se pauta tão somente em convicções religiosas que não fazem parte da Constituição Brasileira, nem estão respaldadas, parafraseando a mesma autora acima, em discussões científicas. Pelo contrário, as discussões científicas conduzem a essas propostas. O que não tem respaldo científico hoje é o discurso homofóbico e misógino.

Apesar das muitas vozes que já se declararam contra essa postura conservadora no âmbito acadêmico e cultural, hoje a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contempla no texto as abordagens sobre as questões de gênero e orientação sexual, e tudo isso no contexto de um retrocesso sistemático dos direitos em nível nacional e internacional. Entretanto, é importante destacar que

o Decreto 9.005/2017 publicado no Diário Oficial no dia 15 de março de 2017 pela Presidência da República, no Art. 25, inciso II, incube à Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania a:

Desenvolver programas e ações transversais de educação em direitos humanos e cidadania nos sistemas de ensino que visem ao respeito à diversidade de gênero e orientação sexual, ao enfrentamento da violência, ao desenvolvimento sustentável, à superação das situações de vulnerabilidade social e ao combate a todas as formas de discriminação na escola. (BRASIL, 2017, p.6)

Desta forma, apesar da resistência dos setores conservadores na promoção na BNCC de políticas pedagógicas que sejam capazes de promover a desconstrução do discurso homofóbico, racista e misógino, há outras instâncias que promovem abordagens que entendem essa relação entre educação e preocupações sociais como uma questão básica de direitos humanos e estado democrático.

O debate sobre gênero, identidade de gênero, orientação sexual e sexualidade dentro da escola, acredito que é de suma importância e urgência, pois, a escola não é só para preparar a/o aluna/o para as provas ou mesmo vestibular, ensinar a ler e escrever. Acredito que a escola é um espaço para promover a cidadania, a responsabilidade social. A partir disso, é importante entender que é um espaço democrático e inclusivo. E como podemos dizer tudo isso sendo que está sendo vedado às/aos discentes o contato sobre outras formas de se enxergar a sexualidade, identidades, sem taxá-las de anormais ou ruins? Sendo que os políticos e as leis que servem para nos proteger como cidadãos e cidadãs, nos vetam o direito a poder viver plenamente.

A Bancada Cristã, e os demais conservadores do Congresso Nacional, ao entoar seus discursos que ao se inserir identidade de gênero, diversidade sexual dentro do PNE, BNCC fere com os tais “valores éticos e sociais da família, mas que tivesse sido concebido com o especial propósito de destruir a própria instituição familiar” citados na PL 859/2015 do Deputado Capitão Augusto. Desse modo, estão transformando a escola, segundo Hencke, (2016) em um lugar da afirmação de uma norma hegemônica e não o espaço do questionamento em busca de um olhar plural.

Existem diversas legislações como na Constituição Federal, Art. 3º que define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Por outra parte o Art. 206 do mesmo documento, dispõe que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Ainda mais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu Art.3º, acrescenta aos princípios anteriores que, o ensino deve-se basear no respeito à liberdade e apreço à tolerância, a gestão democrática e a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais. Se observamos estas diretrizes podemos concluir que essas legislações respaldam a continuidade do uso dos termos de "identidade de gênero", "orientação sexual", "sexualidade" no currículo escolar.

Em paralelo às PLs voltadas a retirada do tema de "gênero", "orientação sexual" dentro das escolas, foram criadas três PLs que são embasadas no movimento Projeto Escola Sem Partido/ Escola Sem Partido coordenado e fundado pelo procurador da Justiça de São Paulo, Miguel Nagib, em 2004, que propõem eliminar qualquer tipo de discussão ideológica dentro das instituições de ensino, pautando em uma neutralidade de conhecimento e ensino da/do docente. Essas PLs, também conhecidas como *Lei da mordaza*, tramitam tanto na Câmara dos Deputados (PL 1411/2015 e PL 867/2015) quanto no Senado Federal (PL 193/2016), sendo que duas delas são idênticas, a do Dep. Izalci (PSDB/DF) e do Sen. Magno Malta (PR/ES), onde se propõe a alteração da LDB para incorporar a Escola Sem Partido. O Dep. Rogério Marinho (PSDB-RN) é o responsável pela PL 1411/2015, que vai mais além, que propõe a alterar o Código Penal, para incluir a detenção de três a um ano para docentes, coordenadora/coordenador, educadora/educador, orientadora/orientador educacional ou psicóloga/psicólogo escolar que praticar o dito "assédio ideológico".

Segundo a pesquisa feita pela PLAN BRASIL (s/d), estima-se que hoje no país mais de 100 mil meninas são vítimas de violência sexual por ano, o Brasil está na 5º posição do ranking entre 83 países do mundo em casos de feminicídio, que 37,7% das meninas acreditam que elas têm menos direitos que os meninos.

Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB)¹³, ocorreu um aumento de 30% nos crimes de LGBTfobia no Brasil em 2017, segundo eles, o Brasil mata mais homossexuais, transexuais, travestis do que nos 13 países do Oriente e África e que existe uma pena de morte contra os LGBTs.

Excluir esse debate de dentro da escola pode ser o mesmo que vender os olhos para o aumento dos crimes envolvendo questões de gênero e orientação sexual, existentes no país. Paulo Freire relata que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda.” Assim, acredito que é dentro da escola, da educação e do entendimento de que não existe apenas o modelo heteronormativo androcêntrico que será possível ter mudanças significativas dentro da sociedade.

2.2 O conceito de gênero e a ficção da terminologia “ideologia de gênero”

*Desde pequenas aprendemos que silêncio não soluciona
Que a revolta vem à tona, pois a justiça não funciona
Me ensinaram que éramos insuficientes
Discordei, pra ser ouvida, o grito tem que ser potente
Carol Bandida feat Karol Conká*

Na sociedade os papéis sociais distintos são atribuídos ao homem e à mulher conforme suas categorias biológicas, ou seja, “seu sexo”. Entretanto, infere-se que muitos desses papéis estão intermediados por visões estereotipadas. Joan Scott (1995) ressalta que a ideia do uso de gênero iniciou-se nos movimentos feministas norte-americanos que utilizavam a nomenclatura “gênero” para designar a uma organização social da relação entre os sexos. Tendo isto em vista, é possível compreender que gênero é uma construção social, na qual teve como foco observar as relações de mulheres e homens em posições de desigualdade e poder.

Já Judith Butler (2003), caracteriza “gênero” como uma construção cultural, assim como a ideia de sexo e sexualidade, mesmo estando voltadas para outras teóricas e teóricos como algo natural. Desse modo gênero seria um fenômeno inconstante e contextual, que não denotaria um ser substantivo, mas sim em um momento de confluência entre grupos específicos de relações cultural e historicamente compatíveis.

¹³Grupo Gay da Bahia - <http://www.ggb.org.br>

Para a autora, as identidades não são auto evidentes e fixas, a identidade é construída no interior da linguagem e do discurso, é um construtivo performático uma vez que a identidade é uma prática significante. Assim, a identidade de gênero é algo que define um indivíduo dentro de um sistema patriarcal, que é formado por uma heterossexualidade falocêntrica, no qual suas estruturas normativas violentam os sujeitos que não participam das mesmas vantagens, vantagens essas que são voltadas para sujeitos que performam de uma heteronormatividade patriarcal.

A vida não é a identidade! A vida resiste à ideia da identidade, é necessário admitir a ambiguidade. A identidade pode muitas vezes ser vital para enfrentar uma situação de opressão, mas seria um erro utilizá-la para evitar enfrentar a complexidade. Você não pode saturar a vida com identidade. (BUTLER, 2018, s/p.)

Portanto, gênero é performativo, pois a identidade é um construtivo performático, uma vez que é uma prática significante, “e os sujeitos são efeitos e não causas dos discursos que ocultam a sua atividade, é nesse sentido que a identidade de gênero é performática”. (BUTLER, 2003, p. 25)

Na gramática, gênero é a expressão linguística que se utiliza para classificar certas classes gramaticais, neste contexto, gênero é subdividido em duas categorias, feminino e masculino, assim como na biologia, em que existe os seres do sexo masculino e do sexo feminino, ambos conceitos apontam para um binarismo, em que se utilizam como determinante os aspectos físicos e biológicos do que é ser feminino e ser masculino.

Segundo Donna Haraway (1995), quem introduziu o termo gênero, foi um psicanalista norte americano Robert Stroller, em 1963, em um Congresso Psicanalítico Internacional que ocorreu em Estocolmo. Stroller elaborou o conceito de identidade de gênero para diferenciar natureza de cultura, dessa forma, sexo está relacionado a biologia (hormônios, genes, sistema nervoso e morfologia), já gênero é voltado a cultura (psicologia, sociologia, aprendizado), sendo assim:

Ao nascermos, somos classificados pelo nosso corpo, de acordo com os órgãos genitais, como menina ou menino. Mas as madeiras de ser homem ou ser mulher não deviam desses genitais, mas de aprendizados que são culturais, que variam segundo o momento histórico, o lugar, a classe social. (PISCITELLI, 2009, p.124)

A teórica Jane Flax (1999), ao explorar sobre teoria de gênero no contexto norte-americano, aponta que a ascensão dos movimentos feministas gerou transformações em vários cenários sociais, políticos, econômicos, familiares, dentre outros, ocasionando uma instabilidade dentro dos velhos modos de relações sociais, provocando uma ojeriza daqueles que perderam seu lugar de destaque e privilégio, no caso os homens (homens esses, brancos, heterossexuais), ressaltando que as relações de gênero não possuem então uma essência fixa, ela oscila conforme o tempo e além dele.

Baseada na teoria marxista, ao abordar sobre o que vem a ser gênero, Holmstrom (2014) ressalta que através da divisão sexual do trabalho e os papéis sociais são mantidos pelas relações sociais de poder, e os traços psicológicos determinados pela diferença sexual – se eles existem – são a consequência, mas que a causa, dessas relações sociais, desta forma, para ela somos mulheres em uma determinada sociedade.

Holmstrom (2014), aborda o fato de que, a partir da teoria marxista aplicada a gênero, ocorre quando ao uso genérico da palavra mulher, tanto para designar questões socioculturais quanto biológicas, pois ao falarmos MULHER, temos que pensar, que mulher é essa? Qual seu lugar de fala? Não podemos simplesmente uniformizar o que é ser mulher, que ser mulher é plural, devido as diversas formas de identidade e performatividade de ser mulher. Segundo ela “os interesses práticos de gênero não são compartilhados por todas as mulheres, mas eles coincidem parcialmente como os interesses de classe, raça/etnicidade e pela sexualidade” (HOLMSTROM, 2014, p. 347).

Em relação à questão às recentes discussões em torno do que vem sendo chamado de “ideologia de gênero”, é importante, primeiro, entender o que vem a ser o conceito de “ideologia”. O termo ideologia surgiu pela primeira vez em 1801, pelo filósofo francês Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754-1836), foi usado para designar uma elaboração de métodos e teorias das ciências naturais que pretendia compreender a origem e a criação de ideias (vontade, razão, percepção, memória, moral, etc.), segundo a observação de indivíduos e suas interações com seu meio.

O conceito de ideologia, segundo Chauí (2008), é entendido como um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações de normas ou regras que

indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, sentir, assim por diante. Sendo assim, a função da ideologia é provocar um “apagamento” das diferenças sociais, produzindo uma “universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particular de uma classe: aquela que domina as relações sociais” (CHAUÍ, 2016, p. 247).

No entanto, o conceito de ideologia apesar de legitimar as condições sociais de exploração e dominação, não possui um poder absoluto que não possa ser rompido, como por exemplo, quando uma classe social percebe sua realidade, organizando-se para dissolver uma ideologia transformando a sociedade, como ocorreu no passado, quando a ideologia burguesa derrubou a ideologia aristocrática. Desta forma, com a nomenclatura de ideologia de gênero tentou-se apresentar o movimento como um ideário que oculta a realidade, quando são as questões de gênero que se atacam sob o manto de uma ideologia burguesa conservadora e centrada nos dogmas religiosos.

Segundo Butler (2017), a criação da terminologia “ideologia de gênero” foi introduzida pelo Bispo Joseph Ratzinger, o Papa Bento 16, em 1997, tendo repercussão em diversos documentos do Vaticano. Posterior a ele, em 2010, o livro “*La Ideología de Género*” do argentino Jorge Scala, foi publicado no Brasil por uma editora católica, sendo, talvez esse o ponto de virada para a aceitação do termo no país.

No cenário atual do Brasil é possível perceber que as distorções feitas sobre as questões de gênero dentro do PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Bancada Evangélica, se pauta no desejo de reprimir as lutas e as vitórias já conquistadas pelos grupos “minoritários” levando-os para seu lugar “apropriado”. Foi durante os debates e discussões acerca da inclusão das questões de gênero e orientação sexual dentro do PNE que “ideologia de gênero” se propagou e popularizou, e que esse conceito dentro do currículo formal escolar, viria para desmoralizar e desmanchar as famílias brasileiras e incentivar uma “ditadura gayzista” para as crianças.

A disseminação do termo foi feita principalmente pela ala conservadora da Igreja Católica e da Igreja Evangélica, além do apoio Cristão, o termo foi slogan para muitos políticos da bancada evangélica como “o deputado do PSC Marco

Feliciano, o deputado do PP Jair Bolsonaro e o senador Magno Malta do PR bradando contra a “ideologia de gênero”, que traria a destruição da família e a doutrinação de crianças” (DIP, 2016). Além do apoio de políticos e das Igrejas, este termo encontrou conforto na mídia sensacionalista, veículos de comunicação utilizaram a expressão sem nenhum cuidado ou conhecimento devido, reproduzindo de forma errônea o conceito do que estava realmente proposto dentro do PNE.

A escola, como um lugar de produção e reprodução cultural, caracterizando-se como um lugar especial para as intervenções e vigilância sobre as representações de identidade de gênero. Nesse aspecto, Guacira Louro (1995) apontou que a escola, além de ser um espaço para mediações dos conhecimentos dos conteúdos programáticos, é também um espaço que deixa marcas expressivas sob os corpos dos jovens, que “se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivem em seu interior, com colegas, com professoras e professores” (1995, p. 11), tendo como um investimento mais profundo da base da escolarização, a concentração na “formação de homens e mulheres ‘de verdade’” (1995, p.11), refletindo assim a forma como o alunado constrói suas identidades sociais, principalmente a de gênero.

Em relação às mulheres, o corpo feminino é um espaço de intervenção política e um território de batalha, como afirma Maria Izida Matos (2007, p.14). “A igreja e os médicos disputaram esse corpo, que ora é laico, ora sagrado, ora frágil, ora poderoso, também admirado, desejado e até amaldiçoado”, assim o corpo feminino gravita entre dois extremos, o sagrado (maternidade) e o profano (sensualidade).

Nesse sentido, as representações sociais desfrutam tanto do corpo sagrado quanto do corpo profano. Há uma glorificação do corpo feminino ao materno e um adestramento dos corpos femininos enquanto desejos e sensibilidades ligados ao profano, na mesma medida em que reafirmam o corpo da mulher enquanto lócus ideais do prazer e *voyeurismo* masculino, como destaca Tânia Swain (2000, p.50), “o sexo da mulher não existe senão para responder aos desejos, às necessidades do masculino individual e social”.

Adichie (2015) aponta que enquanto continuarmos criando as meninas para se preocuparem em agradar os meninos, em serem submissas as vontades deles

para serem quistas, não iremos mudar este padrão machista. Ela ressalta ainda que o problema não está só em como criamos nossas meninas, mas também em como criamos nossos meninos.

Como criamos nossos filhos homens é nocivo: nossa definição de masculinidade é muito estreita. Abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os numa jaula pequena e resistente. Ensinando-os que não podem ter medo, não podem ser fracos ou se mostrar vulneráveis, precisam esconder quem realmente são. (ADICHIE, 2015, p.29)

As mudanças culturais no mundo apontam para um rompimento com o modelo heteronormativo tradicional, buscando uma equidade entre as pessoas nas formas como cada uma se identifica como sujeito cultural, social e político. Aparentemente, as novas construções de masculinidade e feminilidade parecem estabelecer conexões mais plurais com os marcadores sociais, apesar do período de retrocesso político em relação às questões de gênero.

2.3 A Educação da Cultura Visual e as relações de gênero

Vivemos inundados de imagens e nos contextos atuais, a arte atua como um mediador cultural, orientando a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações e a performatividade de gênero. A Educação da Cultura Visual tem como foco as experiências visuais e audiovisuais do dia-a-dia, movendo a ênfase do currículo da educação em artes visuais centrada na arte euroamericana, que está voltada para os grandes cânones da pintura, escultura, desenho, fotografia etc. O estudo da Cultura Visual pode partir de qualquer ponto, imagem, tema, polêmica ou pergunta. É dentro desse contexto que os sujeitos podem se desconstruir, abrindo um leque para a ruptura dos discursos da cultura de consumo midiática e posições sociais sexistas, racistas, xenofóbicas e homofóbicas, focando na diversidade cultural e na alteridade para desenvolvimento da justiça social e do empoderamento individual.

Fernando Hernández (2007) salienta a importância de se estudar a construção dos significados das imagens no âmbito das culturas, contextos e desdobramentos da vida cotidiana das/os discentes em sala de aula, de modo a

entendermos que os sujeitos se moldam por meio das práticas culturais do cotidiano e, a partir disso, constroem seus olhares quanto a si mesmos e ao mundo.

Ao falar sobre essas imagens cotidianas, podemos contá-las como narrativas visuais, que Raimundo Martins (2009) conceitua como aquilo que os indivíduos expressam suas memórias, intimidades, desejos, etc. Ele entende que a relação das narrativas visuais passa pela visualidade, que se refere a um processo envolvente de “sedução, rejeição e cooptação” (MARTINS, R., 2009, p.34) que se progride através das imagens. Portanto, é possível entender que essas narrativas são engrenagens que podem modificar o formato da produção social e cultural. Por isso, ao se narrar as imagens e visualidades, as pessoas passam a se reorganizar de modo que sua experiência ganhe coerência e significado, dando assim sentido aos desdobramentos marcantes de sua trajetória de vida.

Segundo William John Thomas Mitchell (2002), a dimensão visual segue além de um conjunto de eventos ou objetos visíveis porque pressupõe uma compreensão dos seus processos, o modo como operam, suas implicações e, principalmente, seus contextos. Para ele, o estudo da imagem se dá como um jogo complexo entre visualidades, aparatos, instituições, discursos, corpos e figuração. Cada um dos termos indica um complexo conjunto de práticas subentendidas que tornam possível a imagem e sua predisposição em conter significados.

Barbara M. Stanford (1991, apud ROSE, 2001), historiadora do uso de imagens na ciência, relata que no início do século XVIII houve um movimento dentro da produção do conhecimento científico que impulsionou o uso e a percepção das imagens, ocasionando uma ampliação nas produções literárias, visuais e artísticas. Salienta-se, ainda, que esta forma de valorização da ciência nas culturas ocidentais não se fixou apenas no conhecimento científico, mas também foi permitida no cotidiano para poder associar o sentido entre o que é visto e o conhecer.

Da mesma forma, Raimundo Martins (2013) evidencia que este uso da imagem potencializa uma disputa de significados pelo controle do imaginário social contemporâneo, podendo criar tensões que articulem entre os elementos empíricos e simbólicos de forma atemporal, pois, para ele, “trabalhar com imagem é articular ida e vindas no tempo, inventando mundos e narrando histórias.” (MARTINS, R., 2013, p.103)

A Educação da Cultura Visual (ECV), um braço dos estudos da cultura visual, constitui em um espaço conceitual teórico que se destina a estimular uma reflexão crítica que perpassa as fronteiras dos objetos artísticos, trilhando para as questões de visualidades dentro do ensino de arte.

A partir dos estudos da Educação da Cultura Visual é possível observar um cenário composto de inúmeras aberturas capazes de realizar propostas pedagógicas para trabalhar de forma crítica e inovadora vários temas transversais que podem ser incorporados ao Ensino de Arte.

Segundo Belidson Dias (2008), a Educação da Cultura Visual possibilita problematizar as visualidades do cotidiano, pois essas são relevantes pelo modo como são construídas e pelos significados e valores que disseminam. Ao falarmos de uma educação voltada para a Cultura Visual, busca-se compreender as influências, processos e impactos que se operam por meio das visualidades, nas mediações das representações visuais em contextos educacionais. Por isso, a Educação da Cultura Visual se abre para as diferentes formas de conhecimento incentivando educadores e educandos a tornarem-se produtores ativos da cultura.

Hernández (2007, p. 21) observa que a ECV não surge como uma proposta de disciplina, apesar de “configurar-se uma área de investigação e uma iniciativa curricular”. O ECV se manifesta como um instrumento de crítica social e política, transcende os estudos sobre a história das artes e alcança as demais visualidades, conectando-se a outras manifestações. Erinaldo Nascimento (2011) descreve a ECV como:

[...] a problematização das interpretações desencadeadas pela interação com as imagens. Analisar as interpretações que fazemos das interpretações disseminadas a partir da interação com as imagens é o que presumo ser a maior colaboração da Educação da Cultura Visual para o processo investigativo e educacional. (p. 213)

A Educação da Cultura Visual não se limita ao estudo das imagens da arte, mas amplia seu foco a toda uma visualidade, em especial àquela que revela as formas de olhar e de construir o conhecimento e as relações sociais, de maneira a remodelar a forma de se ver e perceber as imagens, modificando, também, o modo de ensinar arte. As visualidades pertencem a uma ideia de que são geradas a partir daquilo que se é apresentado, sendo possível uma “inserção e diálogo com outros

campos de estudo, outras discussões, outros olhares para construir representações da realidade” (PINTO,2008, p.47).

Assim, através da Educação da Cultura Visual é possível uma deslocalização do olhar, revelando identidades já pré-definidas que podem ser questionadas. É importante lembrar que a Educação da Cultura Visual é o meio e não o fim. A ECV se abre como um guarda-chuva para novos horizontes e somos chamadas/os “a pensar de forma crítica o momento histórico no qual vivemos e revisar os olhares como os quais viemos construindo os relatos sobre outras épocas e suas representações visuais” (HERNÁNDEZ, 2011, p.33).

A importância do estudo das representações fílmicas dentro da escola decorre primeiramente que os filmes são feitos por adultos para um público infantil. Segundo, por vivermos em uma sociedade capitalista que prioriza uma cultura de consumo exacerbada, essas produções possuem não só o intuito de entreter e educar as crianças, mas também o de envolve-las em um universo de consumo, através de seus produtos infantis (roupas, material escolar, brinquedos, etc.) É interessante observar como esses produtos, entre os mais destacados os da filmografia Disney, podem reforçar os modelos conservadores de gênero.

E para isso é crucial compreender que a produção cultural é também uma forma de pedagogia, portanto, importante ser analisada. Nesse sentido, a pedagogia que propõe Giroux nos abre à possibilidade de entender que tanto as animações que dominaram a cultura visual de várias gerações constituíram em si mesmas pedagogias, como foi com o cinema e outras manifestações visuais dirigidas às massas (WEINER, 2001). É crucial assim mesmo entender a prática educativa como uma forma de produção política e cultural que responde às preocupações contemporâneas e que se relacionar com os artefatos da Cultura Visual de uma forma dinâmica e ativa. Debater as novas ex-princesas da Disney na perspectiva de reconhecer sua potência emancipadora é necessário para sociedades que buscam a democracia.

Segundo Raimundo Martins e Irene Tourinho (2010), é através da cultura infantil midiática que se cria um tipo de currículo “cultural-imagético” de uma forma nada ingênua (do ponto de vista das corporações que produzem esses conteúdos) e expõe seus interesses comerciais, ao mesmo tempo que exerce uma forte influência sobre esse público. Douglas Kellner (1995, Apud MARTINS, R. E

TOURINHO, 2010, p. 42) ressalta ainda que por meio dessa “cultura infantil da mídia tende-se a naturalizar uma estetização da violência que tem profundo impacto sobre o pensamento e o comportamento das crianças”, gerando-as adultos violentos.

Ao entendermos que as imagens são artefatos que produzem conhecimentos que contribuem para a formação de nossas representações e nos falam sobre como são (ou devem ser) os meninos e as meninas, cria-se então um imaginário social sobre quais são os comportamentos aceitáveis para cada gênero, instituindo falas e gestos para as mais diversificadas situações sociais (NUNES, 2010). Por este motivo, busca-se entender como essas reproduções imagéticas, no caso os filmes de princesas da Disney, contribuem para a perpetuação da hierarquia de poder do homem branco e heterossexual dentro na nossa cultura, e como pode-se fazer para quebrar essa hegemonia masculina, sob os corpos femininos.

Na perspectiva da Educação em Cultura Visual, procura-se visualizar as tensões que levam a uma reconstrução através de eventos que promovem experiências estéticas e cognitiva, pois, como vemos com os filmes da Disney, a construção e reconstrução do sujeito. Com o propósito de reconstruir uma educação que procura a emancipação do pensamento colonizado e patriarcal, é importante aprofundar o entendimento das relações entre os artefatos visuais e suas dinâmicas na cultura. Assim sendo, a Educação da Cultura Visual se propõe como um espaço transdisciplinar em que os problemas, preocupações, conhecimentos e metodologias das comunidades se atravessam para criar novos entendimentos e novos espaços de vida.

A cultura visual, quando se refere à educação, pode se articular como um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem pré-estabelecida) que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 34).

Propõe-se uma pedagogia que desestabilize as representações normalizadas por meio dos artefatos da Cultura Visual reconhecendo nelas as formas de subversão do pensamento colonizador e patriarcal. Tão importante como ser crítico com as imagens, é ser capaz de dialogar com elas para que elas mesmas

mudem. É preciso, ainda, manter ativo esses espaços de ruptura com as normalizações da representação e da distribuição dos papéis estéticos nas sociedades.

Portanto, apesar de aparentemente haver uma mudança comportamental nas princesas da Disney, esta continua a ser uma empresa inserida em um mercado global e, com base nisso, pode-se suspeitar que seu interesse em modificar essas princesas nada mais é do que o interesse em manter-se ativa dentro desse mercado.

A mídia, apropriando-se desse discurso, lida com o corpo em escala mercantil, ou seja, direcionado à promoção de marcas e ao faturamento das indústrias, a publicidade se tornou a cultura da sociedade de consumo. Propagando, através de imagens, a crença dessa sociedade nela mesma. Uma crença que legitima à objetificação e idealização do corpo feminino.

Tatiana Fernandez (2015) e Dias (2008, 2016) ressaltam que a Educação da Cultura Visual, estimula o imaginário visual e das múltiplas representações imagéticas do cotidiano dos indivíduos, propagam a apreciação e a crítica nas práticas de produção, gerando um engajamento nos costumes escolares sob um aspecto de justiça social. Sendo assim, compreende-se que através da ECV é possível

exaltar uma característica da visualidade que se refere como nos olhamos e somos olhados pelo mundo e, ainda, como esse processo de visão é particularmente relevante para a formação do conhecimento, uma vez que estamos sempre construindo e sendo constituídos por ele. (DIAS, 2007, p. 717)

Desta forma, é significativo perceber como o cotidiano das e dos docentes possibilitam uma amplitude através de compreensão crítica das e dos docentes de artes visuais acerca das imagens, visualidades existentes no cotidiano das/dos discentes dentro e fora da escola. É válido considerar que nós como docentes não somos seres apáticos e sim compostos de significados e símbolos culturais particulares, presumindo isso, é significativo percebermos a partir de que cenário, nós docentes “atuamos, porque este posicionamento vai interferir diretamente nas relações em sala de aula” (ABREU, C., 2016, p. 329).

É importante que haja uma reflexão na sala de aula sobre as crenças tradicionais de gênero e preconceitos internalizados socialmente, pensando em

trazer um diálogo um mais amplo e com maiores oportunidades de interação com as/os discentes.

2.4 Estudos e referências que ajudaram a pensar a pesquisa

Há algum tempo, diversas pesquisas vêm sendo produzidas, que estão relacionadas às problemáticas existentes entre a representatividade étnica, sexual e de gênero dos filmes de animação e produtos de consumo da Disney. Desse modo, irei apresentar de forma resumida as contribuições de algumas autoras relacionadas a temática Disney Princesas e questões de Gênero. Que não estão apenas inseridas no campo da educação da cultura visual e a sala de aula, Cunha (2005), Nunes (2008), Luciane Abreu(2010) mas também, vinculadas a outras áreas de conhecimento, antropologia social, Michele Escoura Bueno (2012), comunicação social, Karine Elisa Luchtemberg dos Santos Lopes (2015) e educação, Paola Barreto Gomes (2000); Michelle Brugnera Cruz Cechin (2014); Maria Jaciara dos Santos Silva (2018).

Cunha (2005) expõe em seu trabalho como as imagens que decoram a sala de aula das crianças, princesas e príncipes da Disney, Barbie e Ken, a Turma da Mônica, paisagens etc. Que se apropriam através de caráter didático dentro das escolas, em que ela buscou compreender como essa concepção dos repertórios imagéticos foram desenvolvidos em diferentes contextos sociais e culturais. Em seus trabalhos, ela aponta em como as imagens relacionadas dentro da educação infantil auxiliam na maneira de impor comportamentos, controle, cuidados e principalmente definir identidades de gênero socialmente aceitas as crianças.

Nunes (2008), em sua dissertação teve como foco investigar como as noções da construção de identidades femininas, por meio da cultura visual, sob um cenário escolar, através dos estudos culturais em educação, numa perspectiva pós-estruturalista. Ela transita nos diversos repertórios imagéticos da infância, principalmente os voltados para o público feminino, como as Princesas da Disney, Moranguinho, Barbie e revistas de moda. Atualmente Nunes (2014) problematiza como “o universo visual exerce pedagogias” que expõe quais produtos devem ser desejados ou consumidos pelas crianças, baseadas em um ideal de beleza física inexistente, ela não trabalha com os filmes das Princesas da Disney, entretanto,

utiliza dos produtos de consumo da marca, para crianças, como mochilas, lancheiras, cadernos, etc.

Luciane Abreu (2010) em sua dissertação, propôs trabalhar a relação da noção do “belo e feio” através de uma proposta como professora/ pesquisadora, além de buscar analisar e compreender como as produções culturais que as crianças têm acesso, como as diferentes imagens veiculadas pelos desenhos infantis, filmes, exposições, etc. repercutem em como se expressam e entendem o mundo. A autora percorre por diversas imagens, tanto das crianças, como as dela própria, em que ela relata em como aquelas personagens e imagens a influenciaram durante sua trajetória de vida.

Escoura (2012) em sua pesquisa de mestrado, ela foi à três escolas do interior do estado de São Paulo, sendo possível alcançar crianças de diferentes camadas econômicas. Que possibilitou compreender através das análises dos produtos das Princesas da Disney, que são uma fonte de repertório de gênero as crianças por estarem associados a padrões euramericano de beleza status social, e são consumidos mundialmente, se encontram tão presentes no cotidiano infantil, se tornando norteadoras da construção de feminilidade entre as crianças.

Lopes (2015) em seu trabalho de conclusão de curso, elaborou uma investigação sob o prisma dos fatores sociais e históricos, a respeito da evolução dos estereótipos e influência dos filmes de Princesas da Disney que, através dos anos encantam gerações, gerando um processo de emancipação da mulher por uma constante mudança de valores da sociedade que levaram a um entendimento do que poderá mudar ou permanecer no estereótipo de princesa que conhecemos hoje.

Gomes (2000) em sua pesquisa de mestrado, faz uma análise sobre as representações femininas das Princesas da Disney, que seguem determinados padrões culturais que delineiam a subjetividade feminina socialmente aceita e propagada nos meios de comunicação são inventariados. Propondo assim estratégias para que os clichês não se enrijeçam e que possam compor novas formas de subjetivação.

Cechin (2014), propôs em e seu artigo uma análise que questiona o formato como imagens femininas são geradas pelas grandes corporações de brinquedos, focando nas Princesas da Disney. Discutindo como essas estereotipação da

imagem geram efeitos nas subjetividades das crianças. Sendo possível através da educação trazer a reflexão sobre essas imagens auxiliando as crianças a terem um senso crítico sobre os preconceitos de corpo, raça, etnia, geração e comportamento.

Silva (2018), faz um relato de experiência na qual propõe através do diálogo com um grupo de moradores da região do sertão de Pernambuco, para compreender as representações dos filmes das princesas da Disney e a definição dos papéis femininos. Relacionados a essas princesas da Disney, que são poderosos influenciadores na educação infantil e como a Disney utiliza das crianças como marionetes no mercado consumidor. Verificando que mesmo com as mudanças históricas, elas contribuem para formação de estereótipos femininos com relação à aparência, comportamento e relacionamentos sobre o papel feminino no contexto familiar e profissional.

A inquietação a respeito das representações das Princesas da Disney, transpassa o universo acadêmico e está constantemente sendo (re)construídas através de produções artísticas, que estão sendo expostas muito além dos espaços físicos tradicionais das artes (museus, galerias, etc.), no caso da internet. Busquei dois artistas que trabalharam com a temática das princesas, de forma impactante, a primeira é a Diana Goldstein (Figura 15) e o segundo Thomas Czarnecki (Figura 16), apesar de estarem se baseando nas histórias dos filmes animados de conto de fadas da Disney, a abordagem crítica de cada artista é bem diferente e até mesmo perturbadora sob certa perspectiva.

Diana Goldstein é uma artista independente que nasceu em Tel Aviv – Israel em 1969 e desde 1979 reside em Vancouver – Canadá. Seu trabalho tem como foco produções de larga escala de nuances de quadros fotográficos e é altamente conceitual e complexo, apoia-se na linguagem visual do *Pop Surrealismo*¹⁴ e apresenta composições narrativas que expõem o baixo nível da vida moderna, em que desafia os modelos e noções de beleza, sexo, gênero e religião.

Em 2007, ela iniciou a série *Fallen Princesses* de 10 peças imagéticas, finalizado em 2009. Trata-se de uma produção que retrata o que acontece após o “felizes para sempre”, se as princesas da Disney vivessem na nossa realidade, que

¹⁴ Pop surrealismo, um movimento originado na década de 1970, no sul da Califórnia, que encontrou um caminho entre as "belas artes" das galerias tradicionais e a "baixa arte" das histórias em quadrinhos e tatuagens.

apresenta personagens de contos de fadas que lidam com os flagelos modernos como pobreza, câncer, vício, obesidade e desilusão. Sua inspiração para essa temática foi quando percebeu que sua filha mais velha, na época, com 3 anos de idade, estava na “fase da princesa”.

Em uma entrevista cedida em 9 de agosto de 2013 no site CTV News, ela relata que ao ver sua filha tão envolta com as personagens de Princesas da Disney, percebeu que não havia sido exposta a este universo em sua infância em Israel. Partindo disso, começou a questionar toda problemática em volta dessas histórias, que deturpavam / deturpam o senso de realidade para as crianças, em que não existe um dialogo aberto sobre coisas naturais e reais como a morte, diferenças físicas, sexuais, raciais.

Em seu site¹⁵, ao descrever sobre a proposta da sua produção *Fallen Princesses*, Diana relata que expõe ao consumismo que nega as verdadeiras intenções dos contos de fadas originais que a Disney se baseou para (re) criar muitas de suas histórias de princesas, como Bela Adormecida, Branca de Neve, que são histórias inspiradas em contos antigos, geralmente imbuídos de uma tragédia e suspense, diferentemente dos filmes que geralmente estão sob uma áurea de pureza, bondade e doçura. Ela não se considera uma anti-conto de fadas, ou mesmo, anti-princesas da Disney, mas para ela é importante que os responsáveis pelas crianças, principalmente as meninas, que é o público alvo dessas produções, ajude-as “a perceber que a vida nem sempre funciona com um feliz para sempre e um com um príncipe varrendo-as para longe.”¹⁶

Fallen Princesses é uma serie que é exibida internacionalmente e até hoje é debatida, devido a sua grande repercussão na internet e na imprensa, além disso, ela constantemente ganha novos (re) significados, atualmente essas imagens, segundo seu site, estão sendo incluídas em “livros didáticos do ensino fundamental, como ferramentas de ensino, os temas do discurso dentro da sala de aula, estudada em cursos de gênero, programas de arte e fotografia.”¹⁷

Uma das imagens que trouxe bastante controvérsia até hoje é a respeito da foto da Princesa Jasmine (Aladdin), muitas pessoas alegaram que Diana

¹⁵<https://www.dinagoldstein.com/home-page/>

¹⁶Tradução livre de: “Help them realize that life doesn't always work with a happily-ever-after and a prince sweeping them away”

¹⁷Tradução livre de: “Included in elementary school textbooks, as teaching tools, the themes of discourse within the classroom, studied in genre courses, art and photography programs.” - <https://www.dinagoldstein.com>

transformou a Princesa em uma TERRORISTA, apesar da autora desmentir sobre isso, muitas pessoas questionam porque transformar “Argabah” em um local de guerra e Jasmine em uma potencial mulher bomba / mulher suicida. Diana relata: “Minha intenção era mostrar sua força e coragem. Ela é uma guerreira, lutando nas linhas de frente, assim como muitas mulheres estão hoje no Iraque. Em geral, estou interessada em ouvir o que as pessoas têm a dizer, mas não estou levando nada para o lado pessoal.”¹⁸



Figura 22. Dina Goldsteins, Jasmine, 2009. Fonte: <https://www.dinagoldstein.com/fallen-princesses/>

O francês Thomas Czarnecki é um artista, diretor de arte e fotógrafo, que ganhou notoriedade através uma serie de dez fotografias chamada *From Enchantment to Down*, em português “*Do encantamento à queda*”, que produziu

¹⁸Tradução livre de: “My intention was to display her strength and courage. She is a a warrior, fighting on the front lines, just as so many woman are today in Iraq. In general I’m interested in hearing what people have to say but I’m not taking anything personally.”
<http://www.fallenprincesses.com/flash/conflictandcontroversy/sleeping_beauty_problem_with_the_prince.pdf

em 2012 trazendo a tona a discussão acerca das Princesas da Disney, a série de fotos exibe dez histórias de conto de fadas da Disney (Bela – Bela e a Fera , Cinderella, Branca de Neve, Pocahontas, Chapeuzinho Vermelho, Sininho – Peter Pan, Alice – Alice no país das maravilhas, Aurora – Bela Adormecida, Ariel – A pequena Sereia, Jasmine – Aladdin), inclusive, algumas das histórias possui personagens que já não estão mais participando da marca Disney Princesas, como Alice (Alice no país das maravilhas), Sininho (Peter Pan) e Chapeuzinho Vermelho.



Figura 23. Thomas Czarnecki, Jasmine o último desejo, 2012. Fonte: <http://www.thomasczarnecki.com/#/water/>

Em entrevista que concedeu em 28 de fevereiro de 2012 ao site Daily Mail, ele relata que “tantos personagens da Disney estão embutidos na cultura coletiva como criaturas doces e inocentes que eu decidi tirar de seu quadro e universo de conto de fadas reconhecidos”¹⁹, trazendo para uma realidade muito mais sombria

¹⁹Tradução livre de: “So many Disney characters embedded in the collective culture as sweet and innocent creatures that I decided to get out of their recognized fairy-tale frame and universe” - <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2098046/Disney-heroines-meet-demise-photographer-Thomas-Czarneckis-fairytale-endings.html?ito=feeds-newsxml>

que faz parte da nossa cultura, fornecida por imagens que vemos constantemente na mídias, principalmente as de entretenimento.

Ambos os artistas Diana Goldstein e Thomas Czarnecki reconfiguram o universo “inocente” criado pela Disney. Eles levam o público a repensar essas representações e perceber que essas Princesas estejam colaborando para a perpetuação de um mundo fantasioso. Diana e Thomas expressam que apesar de todas as mazelas que ocorrem durante os enredos dos filmes de Princesas da Disney, eles finalizam com um “felizes para sempre”, como se nada mais de ruim viesse acontecer, sendo que a vida real é muito mais dura e devemos nos preparar. Temos, principalmente, que preparar visualmente o público infanto-juvenil a respeito desse faz de conta. Ressalto que não venho com uma postura “anti-Disney”, mas trago a reflexão de que nós, adultos, devemos mediar essas representações com as crianças e jovens. Não digo para abolir a fantasia, mas sim ter cuidado acerca dessas imagens para as crianças.

Ao compreendermos que a ECV, tem a ver com as imagens dos meios de massas como a televisão, os filmes, os vídeos, etc. e estas imagens possibilitam a criação de um significado e uma visão para o sujeito que também destaca onde está inserido e marcado pelo discurso do qual faz parte e o que ele vê. Quando se faz uma pesquisa em ECV, nos nós propomos a “estudar as culturas, ou melhor, uma fatia, um pedaço, um aspecto dessas culturas” (TOURINHO, 2013, P. 64). Em que é possível perceber que as imagens, são mediadoras de significados e cada interpretação é uma forma de pensar de cada pessoa, vinculado a uma porção de uma realidade, contexto e comunidade do indivíduo.

Figura 24. Capítulo 3. Fonte: https://www.etsy.com/listing/187902160/?ref=shop_home_active_75, S/D.



CAPÍTULO 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

3. Caminhos metodológicos

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizo como base a pesquisa qualitativa (FLICK, 2009), para identificar e analisar os dados coletados no trabalho de campo. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas de, sendo uma em Brasília – Distrito Federal, situada na região do Lago Norte, e a outra em Formosa – Goiás, situada no bairro Expansão Parque Lago, sendo uma distrital e a outra federal.

Para preservar as identidades, tanto das alunas como das/dos docentes e das instituições de ensino, utilizo letras e números. Sempre que aparecer a letra W será indicativo de docentes, as letras ABC está se referindo as instituições, alternando as escolas através do uso dos números arábicos. As alunas utilizei letras do A ao M, e anexeijunto a elas números arábicos referentes as escolas que estudam, como por exemplo: A1 da escola ABC1. Na escola ABC2 surge dois docentes, portanto utilizo W2 e W3.

A pesquisa de campo foi organizada e executada através de um grupo focal, que David L. Morgan (1997) pontua como uma técnica de pesquisa para coleta de dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Nesses parâmetros, fiz uma seleção em conjunto com as instituições e os docentes que me acompanham, a criação de um grupo de alunas cis gênero do primeiro ano do ensino médio. A proposta que levei às instituições consistia em três etapas.

Antes de iniciar sobre o detalhamento dos campos selecionados, necessito abrir um parêntese sobre algumas questões relevantes ao processo de investigação a respeito das instituições.

Primeiramente, as instituições em que executei meu campo não foram as primeiras com as quais entrei em contato, na verdade foram as que me acolheram e, principalmente, acolheram minha proposta de trabalho com o alunado. Tentei em outras instituições de ensino na cidade de Brasília, entretanto, em uma delas, o responsável que me atendeu disse não trabalhar com esse tipo de projeto na escola e a outra alegou que não tinha disponibilidade e nem recursos para executar o projeto.

A escolha de se fazer as atividades em Formosa, ocorreram posterior as tentativas de trabalhar apenas em Brasília. A opção de ser em Formosa se deu

devido ao fato, de que possuía um contato com um funcionário da escola ABC2. Levei o projeto para a coordenação pedagógica, que me indicou qual docente estaria mais habilitado e aberto a aceitar a trabalhar com o meu projeto, sem sofrer grandes interferências que fugissem da temática.

Desde o início desta pesquisa, havia planejado executar a ação em duas instituições, que assim possibilitaria traçar uma análise comparativa entre as ações ocorridas em cada escola. Submeti um projeto (anexo 01; anexo 02), que explicava o propósito das ações e como elas iriam desenvolver, em conjunto a ele, encaminhei o termo (anexo 03) de aceite de participação aos pais e responsáveis das discentes, visto que eram menores de idade.

As/os docentes que me acolheram para o desenvolvimento do projeto – 'Princesas da Disney', não eram da disciplina de artes, sendo a professora W1 que ministra aulas de sociologia no ABC1 de Brasília e o professor W2 que ministra a disciplina de língua portuguesa/ literatura no ABC2 de Formosa.

O projeto não ocorreu vinculado às aulas da/do respectivas/os docentes, e as alunas participantes foram convidadas e selecionadas a participar ou não das ações, através da professora e do professor das respectivas instituições, podendo as mesmas optar por desistir no decorrer das atividades.

Os critérios que tracei para determinar as escolas foram:

- Aceitar a execução do projeto;
- Serem públicas;
- Terem uma infraestrutura diferente entre si;
- Terem um público-alvo contrastante entre si;
- Terem professoras/professores facilitadores da proposta;
- Proximidade das instituições aos locais que morei;
- Possuírem no Projeto Político Pedagógico (PPP), programas/ oficinas que trabalhem com as diversidades.

As atividades nas duas escolas que cumpriram com esses critérios ocorreram no ano de 2017 com a escola ABC1 e, em 2018, com a escola ABC2.

Para a realização da primeira etapa, levarei os quatro filmes (Aladdin, Moana, Mulan e Valente) para que o grupo de alunas escolhesse qual delas elas gostariam de assistir e debater. Uma vez visto o filme escolhido, conversaríamos sobre as questões de identidade de gênero. Para esta fase, partindo do conceito

de Ellsworth (2001) de modos de endereçamento, proponho pensar em como esses filmes formam discursos culturais, apesar de endereçar suas narrativas para determinados públicos, e como esse outro público se apropria desses repertórios, levando-os para sua vida cotidiana.

No debate que proponho para essa primeira etapa, utilizo como registro dos diálogos, um registro visual em vídeo e fotos, além de anotações com palavras chaves que foram ditas pelas alunas, para então analisar qual seria o poder de influência e controle que têm o enredo dos filmes sobre seus espectadores, relacionando com sua experiência de vida, o modo como o filme é vivenciado e como varia conforme quem assiste.

Quando proponho trabalhar com os filmes, penso neles como um pujante formador de representações de imagens, que proporcionam identificações e desejos através dos quais os/as espectadores/as concebem a si próprios/as e suas relações com outras pessoas. Partindo disso, me propus a compreender, através da conversação com as discentes, como o “ser princesa” impacta direta ou indiretamente em suas vidas, entendendo que os filmes trabalhados são apenas um meio de introduzir o diálogo sobre questões tão caras para as garotas, como sexualidade, estilo, ser parte de um grupo ou não, etc.

Na segunda etapa da pesquisa de campo, me baseio na produção de imagem dialogando com as ideias de Tourinho e Martins (2011, p.53) que, ao se referirem às metodologias propostas na cultura visual, destacam que essa não se encontra apenas “nos materiais visuais tangíveis e palpáveis, mas também modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os objetos visuais são usados e entendidos”. Dessa forma, me propus a levar aos mesmos grupos focais, a possibilidade de serem as produtoras de imagem do filme escolhido por cada um, e apontar as problemáticas envolvendo o enredo e às personagens relacionadas a seu cotidiano.

Como ferramenta para a produção dessas imagens, sugeri que elas confeccionassem um vídeo e fotografias que seriam exibidas a todas, nesse segundo encontro. A segunda opção que dei a elas foi de produzirmos em conjunto, uma imagem, com desenhos, colagens e recortes feito por elas. Para minha surpresa, elas optaram por fazer o desenho e a colagem no dia do segundo encontro, o que de certa forma foi rico, pois assim pude ter mais tempo para

conhece-las e conversamos mais, não só sobre os filmes, mas também os desdobramentos das princesas com a inquietudes da adolescência.

A terceira etapa consistia em fazer uma exposição dos trabalhos produzidos pelas alunas para os demais colegas, funcionários/as da escola, além disso, eu iria distribuir para algumas pessoas do pátio um questionário com perguntas relacionadas aos trabalhos e aos diálogos produzidos com o grupo focal.

No entanto, antes de iniciar as atividades, ocorreram vários contratemplos, desde a professora W1, importante interlocutora entre a escola e eu, ter ficado afastada por questões de saúde, até a questões voltadas ao calendário escolar sendo modificado devido às OCUPAÇÕES que ocorreram em 2016, pelos discentes nas instituições de ensino do país todo, em protesto ao MP 746 e a PEC 241 no ABC2 de Formosa - GO, forçando a pesquisa mudar um pouco de curso.

Além dos contratemplos, e das conversas com a docente e o docente das escolas, não consegui mais tempo com as alunas. Por isso, tive que comprimir as atividades, ficando apenas com duas primeiras etapas. O que de certa forma impactou não só no meu cronograma, mas também de certa forma em alguns percursos e planos que havia traçado para o desenvolvimento da pesquisa. Porém, através do diálogo que tive nos dois encontros com cada grupo focal, foi possível perceber nas entrelinhas e nas linhas diretas, o contato com essas alunas, me permitiu compreender de forma mais clara, outras questões e considerações que me fugiram e nem mesmo cheguei a considerar como problemática ou mesmo pontos de diálogos com elas.

As estratégias reformuladas devido aos imprevistos que ocorreram foram desenvolvidas em duas etapas. A primeira etapa buscou apresentar os filmes para um grupo de 10 a 15 alunas do ensino médio, na faixa etária de 14 a 18 anos. Como não seria possível assistir os quatro filmes devido aos limites impostos pelo tempo para a coleta de dados, propus aos grupos focais escolher, por meio de votação, um deles, para assistirmos e dialogarmos, tanto oral, quanto visualmente.

Após a exibição do filme, conversamos sobre as experiências das meninas com os filmes de princesas. A segunda etapa constituiu-se em elaborar um trabalho visual sobre como as representações do feminino expostas pela princesa escolhida, dentre outras citadas no decorrer dos diálogos, reverberam ou não em seu cotidiano.

Para desenvolver a coleta de dados, fiz a opção de trabalhar com o método de conversação em conjunto aos métodos visuais e não seguir um caminho de modelos mais tradicionais dentro da pesquisa qualitativa, que estão voltados geralmente para coleta de dados relacionada a entrevistas, questionários e observação do campo.

A utilização da conversação como método, ocorre por compreender que através da conversa é possível proporcionar uma maior liberdade para as participantes poderem se expressar em relação ao tema dos filmes com suas vidas. Para a conversa com cada grupo, inicialmente começo perguntando sobre o que acharam do filme, se gostaram ou não, e a partir das respostas delas, criei um roteiro mental não fixo de perguntas relacionadas ao que elas foram me respondendo e assim conduzindo o diálogo que me fosse possível “ver como estas conversações acontecem, como elas se constroem e como formam as subjetividades coletivas”. (FERNÁNDEZ, 2015, p.232)

Através de uma metodologia visual, traçar um método visual que estivesse voltado as subjetividades das alunas por meio do uso de imagens, no qual, busquei captar uma proposta que envolvesse as alunas a serem as produtoras de imagem, no qual, seria possível ler e compreender de uma forma mais ampla as questões que propus a elas. Possibilitando assim que elas pudessem se expressar com menos amarras e inconscientemente se permitirem dizer algo mais com a imagem o que com as palavras não conseguiriam mensurar.

Marcus Banks (2009) aponta que os estudos através de imagens possibilitam uma perspectiva mais exploratória, visto a obter um resultado comprobatório da pesquisa. Tourinho (2016, p. 214) aponta como "as imagens também contribuem para acionar interpretações e vínculos entre os diferentes autores", sendo possível através da utilização da produção da imagem das participantes uma atenção diante das informações apresentadas ali que possibilita entendermos como elas sendo produtoras de imagens, estabelecem suas reflexões, sentimentos e interações com o mundo.

Criei um roteiro para auxiliar na compreensão das imagens produzidas pelas discentes. Sendo as seguintes:

- Há a representação da princesa escolhida na imagem?
- Como essa princesa está representada?

- Há objetos que são usados pelas princesas para representá-las? O que eles sugerem?
- Existem outras personagens do filme no desenho?
- Qual a posição da representação dela diante dos demais personagens do desenho?
- Existem palavras, frases, diálogos nas representações? Como elas dialogam com o desenho?
- Como é o cenário que inseriram as personagens no desenho?

Essas perguntas foram criadas com duas perguntas-chave para a produção das imagens das discentes, sendo elas: “o que você mudaria no filme?” e “o que você gostou no filme?” Pensei nessas questões me baseando nas relações que elas, como espectadoras dos filmes, poderiam realocar, como produtoras de imagens sobre os filmes, saindo do papel de uma espectadora passiva para uma espectadora produtora de imagens.

O que segundo Nunes (2010), os filmes, a televisão,

As propagandas, as fotos de jornais, a internet, a maneira de se vestir, as revistas, os enfeites de cabelo, as ilustrações de todo tipo são carregadas de informações sobre o ambiente em que vivemos, portanto, muito temos a problematizar. Nesse sentido, **o estudante** passa a ser **intérprete e produtor de imagens**. (Idem, p. 169) (grifo nosso)

Como metodologia dos dados produzidos no campo, utilizei das categorias de análises, criadas a partir dos diálogos e das produções visuais das alunas no processo. A partir da transcrição das conversas gravadas, tanto em áudio como em áudio e vídeo, foi possível notar que tanto o grupo focal da escola ABC1 como ABC2 haviam temas em comum, como as relações com seus familiares, questões voltadas para os estudos, profissão, racial e principalmente diálogos e problemáticas envolvendo gênero e seus desdobramentos voltados a meninas de 14 à 18 anos, como identidade, machismo, autoestima vinculada feminilidade.

3.1 Escola ABC1

A escola ABC1 é da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e foi fundada em julho de 1998, tendo seu primeiro ano letivo em fevereiro de 1999. Seu público é proveniente da região do Lago Norte e Varjão. Atualmente atende o 9º ano do ensino fundamental e os três anos do ensino médio e EJA (Educação de jovens e adultos). Possui a modalidade de Educação Integral para as/os discentes do 1º ano do ensino médio, funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno.

A instituição de ensino atende estudantes provenientes de duas regiões com poderes aquisitivos um tanto quanto destoantes. O Lago Norte é uma região que possui 37 mil habitantes, é uma península banhada pelo Lago Paranoá, tem uma infraestrutura e segurança pública muito bem assistida, possuindo uma delegacia na região, posto de saúde, escolas e mercados. É considerada uma região nobre em Brasília, possuindo um dos shoppings mais caros da cidade; o Iguatemi.

Do outro lado temos o Varjão, uma região que até 2003 fazia parte do espaço geográfico da Região do Lago Norte, e em maio daquele ano ganhou autonomia do Lago Norte, tornando-se uma Região Administrativa do Distrito Federal, segundo o último censo de 2015. Possui uma população de mais ou menos 9.215 habitantes. Seus habitantes compõem-se predominantemente de imigrantes provindos das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

É uma região pouco assistida pelo Governo do Distrito Federal, apesar de estar entre as regiões das Mansões e do Lago Norte. Chega a ser discrepante as condições sociais entre as três regiões, que fica visível ao percorrer entre elas e visualizar as moradias de cada lugar. É um local com alto índice de violência e invasões, possuindo somente uma escola pública e essa atende apenas até o ensino fundamental.

ABC1 é uma escola que apesar de ter em seu público, estudantes duas regiões, que de certa forma são um tanto quando opostas, em termos econômicos, cultural, etc., acabou desenvolvendo uma forma orgânica de dialogar com esse público tão distintos por certos viés, e tão similares por outros (idade, sexualidade, identidade de gênero, etc.). Desde 2007, a escola passa por uma revitalização educacional proposta pelo próprio corpo docente. Desde essa época, tanto as/os alunas/os, comunidade escolar e comunidade se unem para discutir questões

pertinentes como étnico/raciais, desigualdade socioeconômica, sexualidade, identidade de gênero.

Segundo a professora de sociologia W1, esse trabalho tem sido um diferencial para a escola, que hoje possui em seu corpo discente um aluno transgênero, que ainda está no processo legal de tramitação do nome social. A escola possui ações e projetos pedagógicos que visam escutar e apoiar a comunidade. Todo final de ano eles realizam a *Expressart*, no qual cada turma envia um tema geral para ser trabalhado no evento, ocorre uma votação e o tema que ganhar é executado. O interessante da prática é que os docentes ficam responsáveis apenas em monitorar e mediar o tema com as/os discentes, portanto, quem escolhe, executa e expõe são apenas as/os alunas/os.

Minha chegada à escola coincide com a organização do evento, a temática do ano de 2017 foi “ODARA” (Figura 17) que era relacionado à cultura negra pelo Brasil e mundo, cada turma criou e desenvolveu alguma ação artística como, desenhos nos muros da escola (Figura18), dança, declamação de poemas, teatro, fotografia, entre outros, para a apresentação, que ocorreu no dia 9 de dezembro de 2017.



Figura 25. Espaço Odara, 2017. Fonte: Arquivo da pesquisa..

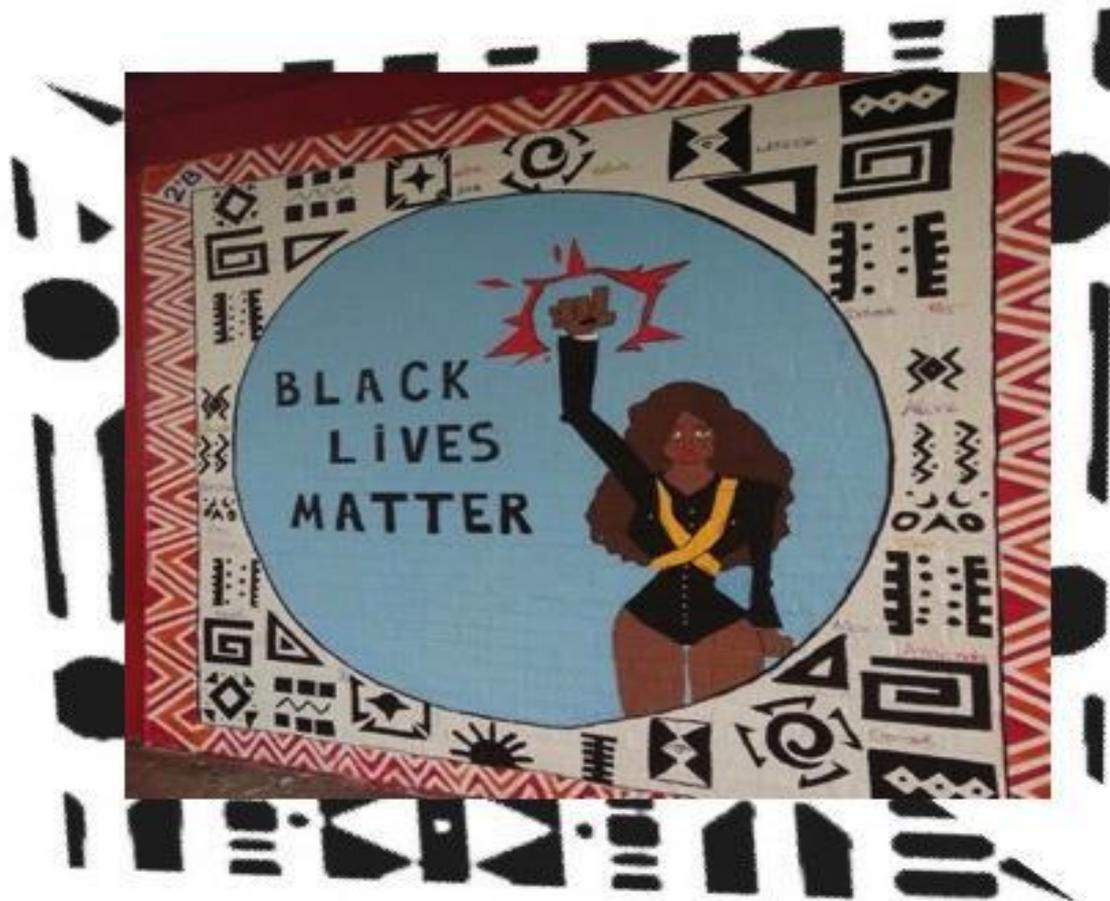


Figura 26. Black Lives Matter, 2017. Fonte: Arquivo da pesquisa..

O interessante e o envolvimento além dos muros da escola, das/os discentes nas produções das ações para a *Expressart*, foi algo que me surpreendeu bastante. Para muitas e muitos, aquela atividade consistia não apenas em uma atividade para cumprir as normas do currículo da escola, ganhar nota, mas também um espaço de auto reconhecimento, aceitação e até mesmo de auto estima. Isso ficou bem claro quando uma das alunas que estava no grupo focal, a B1, me relatou que para a confecção das produções para a feira, todo corpo discente e docente, ficaram envoltos durante o segundo semestre do ano letivo nas temáticas que envolvessem a negritude, dialogando com os cultos religiosos, históricos, sociais tanto no Brasil, quanto aqueles provenientes do continente africano.

Além possibilitar estudar sobre artistas, escritores e escritoras, atrizes e atores, políticas, estudiosas e estudiosos negros e negras, que em muitos dos

casos ou eram raramente comentados em sala de aula ou mesmo nunca citados pelo corpo docente no decorrer dos anos, na escola. B1, frisa que por ser negra, corriqueiramente ela se sentia excluída e foi através dos diálogos ocorridos em sala de aula, pelo professorado, ela se enfim se sentia parte integrada na cultura escolar, que não era apenas focada nos autores e autoras e histórias de brancos.

A primeira etapa contou com cerca de 15 alunas. O público era heterogêneo, havia algumas meninas mais abertas a dialogar e expor suas impressões e opiniões, e outras que nem o som da voz eu consegui ouvir durante os encontros. A turma era mista, haviam alunas de todos os 1º anos da escola do período matutino, a faixa etária delas também oscilava entre 14 a 18 anos. Para preservar seus nomes, resolvi alterar seus nomes por letras do alfabeto adicionando o número 1, dessa forma, irei trabalhar com alunas da letra A1 ao J1, pois 5 delas se recusaram a participar da conversa, inclusive, algumas delas, após o intervalo para o lanche, não retornaram para a sala que estávamos.

Das 10 alunas que participaram, destaco as que me chamaram bastante atenção, sendo a A1, ela tinha 17 anos, disse que adorava as princesas da Disney, e deixava claro que suas personagens favoritas eram a Mulan, Bela e Merida e que as outras eram muito “*não feministas*” para ela. Em certos momentos, tive que pedir para ela ceder a vez de fala para as colegas, pois acabava monopolizando a conversa. Todas da turma apontaram que ela é uma exímia desenhista, principalmente de mangás e que canta muito bem. Segundo a G1, a A1 “*é uma artista total*”, inclusive a A1 comentou que seu desejo era fazer faculdade de Artes, mas ainda não sabia se queria Teatro também.

A aluna F1 é descendente de indígena e negro, os momentos que ela interagiu na conversa foram bem pontuais, e fortes, ela se mostrou sempre muito descrente da forma que são feitas as princesas, que ela nunca se “sentiu princesa”, e que a única personagem que ela mais ou menos gostava era da Pocahontas, pois se sentia “*parecida com ela, tom de pele e tudo mais*”, no final, ela comentou que “*essas princesas são sempre chatas, até as madrastas são chatas, eu gosto mesmo é de filme de terror, isso sim é legal, não essas princesas bobas que dão sono.*”

A fala da aluna B1 me marcou muito, ela se descreve como sendo uma garota excluída na escola por se vestir com o que se sente confortável Outra coisa

que me chamou atenção é que o tempo todo ela potencializava a sua negritude, apesar de sentir por fora de tudo, ela se mostrava confiante e disse que *“a Moana ter aparecido como princesa, tá sendo importante pra minha irmã de 7 anos, gosta muito dela, até no aniversário dela a gente fez com o tema da Moana por que a Moana é da mesma cor e corpo que a gente.”*

Havia duas alunas, a D1 e a K1 (ela apenas concordava com o que a D1 falava, sem emitir nada além de *“concordo com a D1”*), essas duas adoravam as princesas, em uma das falas da D1 ela ressalta que *“sonho em achar logo meu príncipe encantado, mas ele tem que ser bonito e inteligente, por que se não meu pai não vai deixar eu casar com ele”*. Aparentemente, as duas não viam problemas nas representações de princesas e se sentia contempladas em relação ao padrão físico de ser das princesas. Ressalto que as duas eram pardas e magras, a D1 tinha cabelos longos e cachos bem definido se a K1 tinha cabelo médio crespo.

As alunas se dividiam em três grupos étnicos raciais, como elas mesmas se definiram durante as nossas conversas. Sendo, 20% (B1, E1, O1) são negras, 46,6% (C1, D1, F1, I1, K1, J1, L1) são pardas e 33,3%(A1, G1, K1, M1, N1) são brancas; 20%(D1, K1) das meninas se consideravam magras, e o restante, mesmo não sendo gordas, se diziam ser gordas e que precisavam emagrecer, 40%(A1, C1, D1, G1, M1, N1) delas estava namorando alguém, e desses 40%, apenas 20%(M1, D1, G1) dos pais sabiam, todas desejavam fazer faculdade, principalmente a UnB, e 13,3%(O1, F1) queria ir embora logo de Brasília para voltar para cidade que nasceram e onde estavam as famílias.

Em outubro de 2017, iniciei meu primeiro contato com as discentes do ABC1, a seleção para a participação do projeto foi feita em duas etapas. Primeiro, foi feito um convite pela própria professora W1 às alunas do 1º ano do ensino médio. Aquelas que aceitaram, deveriam trazer um termo de consentimento dos seus pais ou responsáveis assinados, caso concordassem com a participação das mesmas nas atividades do projeto.

A ação ocorreu através de dois encontros, espaçados em um intervalo de quase 30 dias. A primeira ação teve um público de 11 alunas, nesse dia alguns alunos bateram na porta da sala, solicitando que pudessem participar também da atividade, o que foi bem interessante, visto que eles sabiam que seria exibido um filme de Princesa da Disney. Um dos alunos tentou insistentemente alegando

adorar as princesas, o que me surpreendeu bastante, pois não esperava esse tipo de reação dentro da atividade.

No grupo de 11 alunas, havia meninas de 14 a 18 anos, o que gerou um diálogo ainda mais potente entre elas, devido às experiências de vida de cada uma.

A primeira ação consistia em apresentar os quatro títulos de filmes de princesas da Disney que selecionei, sendo eles: “Aladdin” (1992), “Mulan” (1998), “Valente” (2012) e “Moana - Um mar de aventuras” (2017), o grupo de alunas escolheu o título da “Moana - Um mar de aventuras” (2017), para assistirmos juntas. Após assistirmos ao filme, fizemos uma roda de conversa a respeito das impressões que elas tiveram acerca da personagem e das demais princesas em relação ao cotidiano delas, as alunas.

Antes de iniciar a projeção do filme, propus algumas perguntas a elas, para fomentar diálogos no decorrer do filme, como: “O que caracteriza uma princesa?”; “Essa princesa, ou outras, possui características tanto físicas quanto de personalidade e de estrutura familiar, que se aproximam da sua realidade? Se sim, quais seriam? Se não, como você se sente em relação a isso?”; “Você se considera uma princesa?”; “Já te chamaram de princesa em algum momento da sua vida?”; “Se você pudesse criar uma princesa, como ela seria?”; “Você acha legal ser princesa? Se sim, por quê? Se não, por quê?”; “Você é anti princesa?”.

Após vermos o filme, a primeira coisa que elas sugeriram foi criar uma lista que definisse o tipo de princesa que as representasse. O modelo delas era o seguinte:

Características de uma Princesa Ideal – Alunas ABC1

- Nega;
- Indígena brasileira;
- Corpo normal – cheinha;
- Olhos puxados;
- Boca carnuda;
- Cabelo crespo;
- Cabelo cacheado;
- Bissexual ou Assexuada;
- Não ser apegada a relacionamentos;
- Ter um amigo homem que fosse apenas amigo e não desse em cima;

- Ter pai e mãe, e serem compreensivos;
- Determinada;
- Independente;
- Respeitada;
- Confiante;
- Aventureira;

A roda de conversa foi promissora, as alunas não ficaram contidas apenas no enredo de Moana, elas trouxeram também Mulan, Bela (Bela Adormecida), Branca de Neve e Merida (Valente). Como modelo para facilitar a visualização dos diálogos, os dividi em tabelas em que cada uma está relacionada às perguntas que fui fazendo durante a conversa. Antes mesmo de iniciar as questões, algumas alunas iniciaram a conversa assim que o filme acabou, que é o caso desta primeira tabela a seguir:

Devido ao tempo, nossa conversa teve que ser finalizada, pois muitas delas tinham que se dirigir à próxima aula. Entretanto, algumas alunas continuaram comigo em sala, me ajudando a organizar os equipamentos e as carteiras. Nesse momento, a câmera estava desligada, porém o gravador ainda estava ligado, sendo possível gravar o áudio da conversa. A aluna A1 me questiona se sou feminista, pois ela era, mas tinha medo de falar e suas outras colegas a criticarem, disse ainda

que não entende porque as pessoas não podem ser felizes do jeito que elas querem, só porque tem umas pessoas infelizes que acham que elas têm que seguir o que elas gostam e não as outras, igual as vilãs das princesas.” Ela diz não compreender “porque tem tanta mulher com raiva de mulher, sendo que na verdade se é pra ter raiva tem q ser desses homens que só sabem trair as mulheres.

Sua colega, G1, entra na sala com um Aluno X, ambos entram na conversa, e X diz que *“na verdade isso tudo é culpa da religião, pois eles gostam de mandar na vida dos outros, igual eles querem fazer nas escolas.”* G1 ainda complementa e fala que não é só isso, ela acha que *“a sociedade faz isso com as mulheres porque sabem que nós somos mais fortes, apesar de falarem o contrário, pois como pode ser frágil sendo que tem que carregar outra pessoa dentro de si e depois parir ela e ser fracote?”*

Enquanto ficava observando o diálogo entre elas e ele, resolvo então, interagir propondo uma questão sobre a retirada de identidade de gênero e

orientação sexual do currículo escolar e se eles gostariam de saber mais sobre isso na escola?

Nenhuma delas e muito menos ele, sabia dizer sobre o assunto, mas achava que tinha que

falar mais sobre ser homossexual na escola, porque tem muita gente que ainda sofre muito bullying e também muitas vezes eles nem sabem que são homossexual, ou tem medo de assumir pois tem medo de ser excluído na escola, e conversar sobre isso é muito importante, igual quando a gente conversa sobre as coisas de história que nos faz ter uma ideia melhor do que está acontecendo por aí.

A segunda parte da atividade ocorreu em novembro de 2017. Devido ao mau tempo, apenas seis das quinze alunas, compareceram à escola no dia, sendo elas: B1, C1, D1, F1, G1 e M1. A proposta dessa segunda ação consistia nas alunas responderem duas questões sobre o filme, porém, a resposta seria em forma de desenho, possibilitando que elas fossem as agentes visuais.

As perguntas foram: “o que você mudaria no filme?” “o que você gostou do filme?”

Como recursos para a produção visual, ofereci papel A3, lápis de cor, cola de glitter, purpurina, tinta, cola, tesoura, revistas e canetinha. Ocorreu um fato interessante ao iniciar o processo de criação, em que elas alegavam que não sabiam desenhar e queriam saber se não podiam simplesmente escrever, porque elas não eram artistas como a colega X, que não estava participando.

Como no dia compareceram apenas seis, as dividi em dois grupos de três, sendo que elas decidiram entre si a composição dos grupos e qual iria responder a cada pergunta. A aluna C, no entanto, pediu para elaborar sozinha seu trabalho, pois ela não estava de acordo com nenhuma das escolhas feitas pelas demais colegas. No final, foram entregues três desenhos, preferi apenas fotografá-los e deixá-los com as alunas.

3.2 Escola ABC2

A escola ABC2, iniciou suas atividades em junho de 2010, sua criação fez parte do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciada em 2006 no governo do ex-presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva (LULA).

O campus atende o ensino médio técnico, com os cursos de Técnico Integrado em Biotecnologia e Técnico Integrado em Saneamento, PROEJA e os cursos são: Técnico Integrado em Edificações de Educação de Jovens e Adultos e Técnico Integrado em Manutenção e suporte em Informática de Educação de Jovens e Adultos e ensino superior, sendo eles: Bacharelado em Engenharia Civil, Licenciatura em Ciências Biológicas , Licenciatura em Ciências Sociais e Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

A construção do Campus se deu em uma região periférica da cidade de Formosa, o Parque Lago. Formosa é uma cidade centenária que possui em torno de 115.789 habitantes, desses 91% se consideram cristãos (católicos, evangélicos tradicionais e pentecostais), está situada a 75 quilômetros de Brasília, e a 282 Km de Goiânia, sua economia é fundamentada no agronegócio e pecuária.

Durante meu processo de contato com a instituição, ocorreu um problema envolvendo o professor de Artes, W3, que em sua disciplina de Arte e Processos de Criação, levou uma proposta de intervenção urbana através do grafite nos muros da instituição. A ação foi aprovada e incentivada pelos demais colegas docentes e administração da ABC2. Sendo executada por 6 grupos de alunos do 2º ano do ensino médio, onde cada grupo criou uma arte direcionada com tema que mais lhe agradava.

As intervenções eram com: a imagem da Mona Lisa com as nádegas de fora, do Banský (1974 – atual); uma imagem já conhecida em diversos muros de cidades, a outra foi uma reinterpretação do quadro “Última Ceia” do artista Tintoretto (1518-1594), na qual, as/os discentes desenharam suas/seus docentes, e ao lado escreveram uma poesia autoral que dizia: “ É um momento complicado/ Hora de tomar no rabo/ Estão todos reunidos/ É a Santa Ceia do Diabo.”

Apesar de aprovada pelas devidas comissões, duas das intervenções causaram um desconforto a alguns membros da instituição, o que acabou levando o caso para o Ministério Público (MP), forçando a retirada dessas duas imagens da parede da ABC2.

Por conta da ação de censura do MP, várias organizações emitiram nota de repúdio, como a FAEB (Federação de Arte Educadores). As/os discentes realizaram uma performance na qual se mostravam de luto perante a ação de apagamento dessas duas pinturas. O pertinente de toda essa ação se dá ao assistir

ao vídeo da reunião do 26º Concampus – ABC2, do dia 19 de março de 2018, disponível no canal da instituição no Youtube, em que o Diretor relata que a Procuradora do MP não se mostrou nem um pouco aberta a proporcionar o diálogo sobre a ação dentro da instituição exigindo que ambas intervenções fossem sumariamente apagadas e que, em caso de não cumprimento, iria se refletir em ações penais. Após o diálogo com alguns membros que estavam presentes na reunião com a mesma, decidiu-se dar um prazo de 20 dias para solucionar as intervenções.

Já na 27º Concampus – ABC2, que ocorreu no dia 23 de março de 2018, foi decidido acatar as exigências do MP, pois os servidores envolvidos, no caso o Diretor, Gestor e Professor, poderiam vir a sofrer uma ação civil na qual seriam prejudicados, assim sendo, os desenhos foram apagados como uma forma de proteção administrativa aos envolvidos.



Figura 27. Mona Lisa stencil, 2018. Fonte: Mídia Ninja
<<https://www.facebook.com/MidiaNINJA/posts/1112503755574435>>, 2018.



Figura 28. Mona Lisa Showing Her Bum, 2017. Fonte: Bored Panda - <https://www.boredpanda.com/80-beautiful-street-crimes-done-by-banksy/>



Figura 29. Última ceia, grafite alunos Formosa, 2018. Fonte: Arquivo da pesquisa. .



Figura 30. Última ceia, Tintoretto. Fonte: <http://wall2born.com/wallpaper-catholic-images/47008810.html>>.

Iniciei a ação na escola no mês de janeiro de 2018, as atividades ocorrem em um intervalo de 5 dias, a primeira foi no dia 12 de janeiro de 2018, e a segunda dia 17 de janeiro do mesmo ano. Para a seleção de participação segui o mesmo modelo que fiz no ABC1, primeiramente o professor W2 fez um convite às alunas dos 1º anos do ensino médio e aquelas que aceitaram, deveriam apresentar o termo de consentimento assinado por seus pais ou responsáveis caso concordassem com a participação das mesmas nas atividades do projeto.

O grupo das docentes era composto por alunas dos 14 aos 16 anos e se manteve o mesmo tanto na primeira quanto na segunda ação. Compareceu um total de 10 alunas e para denominá-las, utilizarei letras alfabéticas de A ao J anexadas ao número 2.

O perfil das alunas era bem misto, não só pela faixa etária, mas o ABC2 possui duas turmas de ensino médio técnico, portanto havia alunas das duas turmas. Na turma, como elas mesmas se definiram em nossas conversas, havia em torno de 20% (F2, I2) de alunas que se consideravam brancas, 40% (C2, D2,

G2, J2) de alunas que se consideravam pardas e 40% (A2, B2, E2, H2) de alunas que se consideravam negras. Afirmaram se importar com a aparência física 90% (A2, B2, C2, D2, E2, F2, G2, H2, J2) e relataram não gostarem de seus corpos. 60% (A2, B2, G2, F2, I2, J2) mora com o pai e a mãe na mesma casa, 40% (A2, D2, F2, I2) disseram estar em um relacionamento sério com alguém, desses 40%, apenas a família da D2 não sabia, cerca de 80% (A2, B2, C2, D2, E2, F2, G2, H2) do grupo queria fazer faculdade fora de Formosa.

Diferente do ABC1, dessa vez, ao nos encontrarmos pela primeira vez para assistir um dos filmes: “Aladdin” (1992), “Mulan” (1998), “Valente” (2012) ou “Moana - Um mar de aventuras” (2017), elas já haviam se decidido, para poupar tempo, pois elas estavam sobrecarregadas devido a finalização do período letivo de 2017, sendo assim, o filme escolhido foi “Valente”(2012). Só após assistirmos ao filme, tive um diálogo com o grupo, podendo conhecê-las e ouvi-las.

A proposta dessa segunda ação consistia nas alunas responderem a duas questões sobre o filme, porém, a resposta seria em forma de desenho, possibilitando que elas fossem as agentes visuais. As perguntas foram: “o que você mudaria no filme?” e “o que você gostou do filme?”

Como recursos para a produção visual, ofereci papel A3, lápis de cor, cola de glitter, purpurina, tinta, cola, tesoura, revistas e canetinha. Muitas alunas tiveram dificuldade em iniciar a atividade, pois alegavam não saber como desenhar uma resposta, para facilitar, decidi que elas poderiam se dividir em grupos de até 4 alunas para poderem conversar entre si sobre o filme e suas impressões a respeito dele. Ao final, foram entregues 10 desenhos, sendo apenas um deles feito por duas alunas e os demais individuais, apesar de estarem sentadas em grupos. Para armazenar os trabalhos, preferi apenas fotografá-los e deixar com as alunas os originais.

Na seção Anexos se encontram alguns dos diálogos feitos pelas discentes no decorrer das atividades, tanto da escola ABC1 e ABC2. Como metodologia de análise, resolvi transcrever apenas as conversas e comentários vinculados às perguntas norteadoras da pesquisa, uma vez que dentro dos áudios, vídeos e anotações que fiz durante o processo do campo, haviam relatos de casos irrelevantes à pesquisa.



Figura 31. Capítulo 4. Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/804596289651126371/>, 2017.

CAPÍTULO 4 PERCEPÇÕES SOBRE OS DADOS DE CAMPO DA PESQUISA

4. Percepções sobre os dados de campo da pesquisa

Neste capítulo, reflito sobre as conversas e os dados levantados e a produção visual apresentada pelas alunas, com a intenção de problematizar as inquietações e subjetividades das discentes que fizeram parte tanto do grupo focal ABC1 como ABC2. Para tanto, foram criadas algumas categorias de análise para facilitar a reflexão, baseadas nas problemáticas que surgiram através das conversações com as meninas.

Ao trabalhar com as alunas dos grupos focais, percebi a potência que a temática “princesas” pode oferecer no campo da pesquisa. Quanto a mim, ao encontrá-las pela primeira vez para assistirmos aos filmes e conversarmos, o resultado do encontro apesar de interessante, levou-me a romper com alguns preconceitos, por exemplo: esperava encontrar garotas mais submissas ao sistema patriarcal e encontrei garotas empoderadas e dispostas a não seguir os arquétipos de gênero impostos socialmente.

Penso que nosso tempo modifica as relações entre sujeito e conhecimento, pois, vivenciamos a facilidade de acesso a um grande número de informações que são múltiplas e voláteis. Assim o alunado, percebe também a diferença como um valor cultural, demonstrando que “tabus” de outros momentos históricos estão sendo modificados, valorizando assim, as diferenças entre si.

Apesar disso, tiveram alunas que não se abriram a participar do debate, com enfoque maior no ABC1, entretanto, na segunda etapa da ação, já com o grupo reduzido, algumas das alunas que não participaram da primeira etapa se sentiram mais dispostas a falar e produzir visualmente suas ideias, tanto que em dado momento, houve um desacordo entre elas a respeito de como fazer a imagem, seguindo para a produção de novos trabalhos.

Por meio dos dados coletados, observei que apesar de muitas falarem que não se sentem influenciadas pelas representações de feminilidades das princesas da Disney, a influência estava lá, em maior ou menor quantidade, direta ou indiretamente associadas à vida delas. Foi enriquecedor, perceber em conjunto com grupo focal da escola ABC1 a urgência de falar sobre questões da negritude dentro do universo das princesas da Disney, e em como estes filmes devem ser ressignificados, pois, “as meninas de hoje são diferentes das meninas do passado que achavam que casamento era profissão” (Aluna A1). Segundo elas, a Disney

deve manter esse “novo” modelo de princesa exibido no filme Moana, e até mesmo seguir a fórmula que usaram em Mulan.

No ABC2, na primeira parte da atividade, todas as estudantes participaram, algumas mais, outras menos. Já na segunda atividade, inicialmente, elas estavam resistentes a fazer a atividade, diziam que não entendiam o porquê de ter que desenhar e não só escrever ou conversar comigo, apesar de ter proposto a elas, que poderiam fazer a atividade utilizando vídeos, fotografias ou mesmo os desenhos. Mas, para minha surpresa, depois de algum tempo no desenvolvimento da atividade, muitas meninas ficaram tão animadas que produziram além do que foi pedido, inclusive para permanecerem mais tempo produzindo e dialogando sobre esses e outros assuntos vinculados.

Durante o debate, havia posicionamentos controversos que geraram uma pluralidade de opiniões sobre Princesas. Um momento significativo foi quando uma aluna (branca) notou a pouca (para não dizer nenhuma) existência de princesas negras. Após este comentário, algumas alunas negras disseram não ver essa questão como algo relevante na história da personagem, pois, para elas, isso era indiferente e o que realmente deveria ser repensado seria os estereótipos de gênero, tanto feminino quanto masculino das personagens do filme. Possivelmente este posicionamento se deve à nossa herança colonialista de “mascarar” o racismo, dificultando o reconhecimento da identidade negra.

Ao vermos um filme, é importante compreender a capacidade que esse tem de:

influenciar e promover maneiras de interpretar, reinventar e disseminar narrativas sobre modos de vida humanos e não humanos não se submete, desde o nascedouro, as fronteiras geográficas, tampouco a restrições da língua, entre outras demarcações de identidades. Indiscriminadamente, suas narrativas falam aos indivíduos, intrometendo-se em suas vidas, integrando-as. (MARTINS, 2014, p.178)

Portanto, ao levar filmes para as alunas do grupo focal, percebo como as histórias das “Princesas” estão presentes em seus cotidianos, e como fazem conexão direta com o que elas consomem em suas práticas diárias, seguindo um padrão universalmente difundido. Por exemplo, a aluna do ABC2, que admira a cantora Anita, a tem como modelo de “Ser Princesa”. Este dado confirma a ideia de

que as construções de sentido sobre o universo das princesas vai sendo reconfigurando de acordo com o contexto de cada uma.

Enquanto professora de Artes Visuais, sei do impacto tanto explícito quanto velado das imagens sob o alunado. Portanto ao observar os efeitos das imagens das Princesas que foram apresentadas, e a produção visual subsequente, compreendi melhor como as imagens e as representações de feminilidades presentes nas personagens dos filmes de princesas atravessam seus cotidianos, muitas vezes, sem elas ao menos se darem conta disso.

Nunes (2014), argumenta que por meio das percepções do mundo visual no cotidiano é possível surgir conflitos ao longo dos relacionamentos interpessoais. Isso aconteceu nos grupos focais. As narrativas visuais e a conversação entre as alunas trouxeram à tona como elas, se percebem ou não, estando rodeadas por essas imagens, que elas consomem direta e indiretamente da cultura popular. No caso dos filmes da Disney, apesar da influência nem sempre benéfica de suas histórias no universo feminino, ainda assim, esses filmes possuem potencialidade pedagógica, pois podem abrir portas para a compreensão de algumas situações sociais e culturais desiguais, portanto, são imagens que “educam” de forma indireta e podem servir para incentivar discussões e novos posicionamentos.

Subdividi em duas categorias que abraçam as diversas pautas levantadas durante as conversações e narrativas visuais, todas essas análises tem imbicada a elas a ideia da pedagogização da visualidade. As análises, como dito anteriormente no capítulo 3, das categorias surgiram através do que elas me apresentaram durante as conversas e a produção visual. Ressalto que os filmes trabalhados com os grupos focais, também estão inseridos dentro das análises.

4.1 Categoria de análise: Temporalidade

A análise da temporalidade deve ser entendida como um componente chave dos estudos das transformações vinculadas às mudanças sociais e culturais, cujo contraste se mostra nos sujeitos com idades diferentes, ou seja, a temporalidade dos sujeitos. A experiência da temporalidade humana, dentro da compreensão

“geracional”²⁰ é a busca de significados que se mostram sempre importantes. Esses temas são tanto históricos quanto atuais. A dinâmica contraditória do presente e a incerteza do futuro reforçam o interesse pelos atuais “problemas de gerações”, que delimito como norte para trabalhar os dados obtidos durante o trabalho de campo, através das falas e das narrativas visuais que se encaixam como comparações entre “hoje em dia” e “antigamente”.

Um dos filmes que aborda de maneira um pouco mais explícita as problemáticas que envolvem a temporalidade é “Valente” (2012), cujo enredo tem como tensão principal o conflito da relação de Merida e Elinor, que veem e agem no mundo de forma distintas: enquanto Merida possui conceitos e ações inovadoras, sua mãe Elinor está presa às tradições de seu papel como mulher em um reino.

Em algumas conversas, as meninas narram sobre os conflitos existentes entre elas e seus familiares (mãe, pai, avós, avôs, irmãs, irmãos, etc.), assim como ocorre na história da Merida.

²⁰ Geracional : quando as pessoas percebem a si próprias – ou quando outros as percebem – enquanto membros de uma geração, admitem que o pertencimento a ela é importante para sua identidade social e, portanto, para suas ações. Até que ponto isso se verifica dependerá das situações em que estiverem inscritas, das tarefas a serem realizadas e do meio social. (OLIVEIRA, Paulo de Salles, 2016)



Figura 32. Narrativa visual aluna C2, escola ABC2, 2018. Fonte: Arquivo da pesquisa

A Aluna C2, por exemplo, ao produzir sua narrativa visual (Figura 312), resolveu representar uma das cenas em que Elinor e Merida estão discutindo. Perguntei à aluna porque ela decidiu desenhar esse momento do filme, ela argumentou: “essa cena que quis fazer, foi porque achei muito parecida com as coisas lá em casa, minha mãe tentando falar comigo, e eu meio que escutando e querendo sair dali.” Incentivei que ela contasse mais sobre a relação com sua família, quais problemas tangiam o cotidiano com seus pais. Perguntei se a relação com sua família é similar à de Merida, ela respondeu:

não muito, porque eu não teria coragem de enfrentar meus pais desse jeito, acho falta de respeito, mas entendo o que ela fez, talvez no lugar dela, meus pais me obrigando a casar com alguém nada a ver comigo, eu fizesse isso, mas mesmo assim, não acho bom enfrentar nossos pais, a Merida mesmo, quando enfrentou, você viu no que deu, ela fez uma grande confusão.

Para ela C2, os mais jovens devem evitar enfrentamentos diretos com os mais velhos, já G2 traz um posicionamento diferente da colega, na qual, pensa que

tem que haver esse embate entre os mais novos/os e mais velhos/os. Em sua fala e na narrativa visual (Figura 33), G2 apresentou pontos que ressaltam uma Merida atual, mais próxima a sua realidade.



Figura 33 Narrativa visual aluna G2, escola ABC2, 2018. Fonte: Arquivo da pesquisa

Ao conversarmos ela descreve sua imagem como aquilo que ela mesma deseja ser, e explica que:

se é para trazer ela para os dias de hoje, ela não pode se vestir com aquelas roupas, tem que vestir assim, mas mesmo se vestindo assim, ela sofre muita pressão, porque tem gente o tempo todo observando ela e julgando ela, principalmente porque ela gosta de tatuagens e piercings e usar roupas justas e sua mãe de hoje, seria a mesma mãe do filme que mostra no passado, até porque parece que todas as mães do mundo pensam tudo igual, que se você não se arrumar como os outros esperam, você nunca vai casar com alguém, mas ninguém nunca perguntou pra Merida se ela queria

casar, eles simplesmente a obrigam a fazer isso, ninguém pensa o quanto ela pode ser infeliz sendo casada, principalmente se for com uns manés igual aqueles que estavam na batalha.

É notável na fala de G2, o incomodo gerado entre sua forma de enxergar a vida e de sua mãe. Assim como C2, porém, essa não tem a coragem de enfrentar e expor suas ideias que divergem de seu pai e mãe. Ao levar esses dados pensar na construção social, do papel que nós mulheres devemos desenvolver, segundo o olhar patriarcal, seria então o de submissão e aceitação daquilo que nós é imposto por eles. No filme da Valente, essa choque com o patriarcado vem através de duas mulheres, em que para Merida ser ouvida, compreendida em seus anseios pela mãe Elinor, essa mãe tem que se transformar em algo grotesco aos olhos do pai, que no caso, seria o Urso, imagem que é constantemente falada e apontada como o inimigo do Rei Fergus.

A relação entre Merida e Elinor existe esse confronto base, assim como nos relatos que as alunas trouxeram em nossas conversas, é a algo que transcende a problemática que envolve a constante negação ou confronto entre adolescentes e seus pais e mães, não tem haver apenas com a rebeldia dessas jovens, por serem jovens. Mas traz algo rico, e que me leva a pensar como essas representações fílmicas, apesar de tentar “reciclar” sua forma de princesa, nos apresenta uma princesa que para ser ouvida, e vista como independente, tem que ser masculinizada. Isso não ocorre apenas com Valente, mas no filme Mulan tempos esse mesmo problema, no qual, ela se veste de homem para ser respeitada por eles.

Portanto é preciso pensar e repensar como esses novos modelos de heroínas estão sendo representados para essas garotas, pensa que, talvez, a grande maioria dessas princesas e heroínas da Disney, como dito no subcapitulo 1.3 do capítulo um, seja apenas uma forma da empresa se manter no mercado, não tendo que romper com seus verdadeiros ideais, que seria a família (heteronormativa, cis) como seu caro chefe.

A aluna E1, dentro da categoria temporalidades, também apresentou um viés interessante. Ela defende a ideia de que os filmes de princesas da Disney, apresentam embates entre pessoas de idades distintas, mas também contextuais,

de acordo com as mudanças ocorridas no campo sociocultural do mundo. Segundo ela,

antigamente quando a gente via esses filmes, eles falavam que quando a gente crescer, a gente tinha que achar nosso príncipe encantado, e hoje os filmes já estão mostrando como é a realidade mesmo, tipo a Moana mesmo, você não vê ela correndo atrás de um homem, de um príncipe, ela tá atrás de conhecer o mundo, de se encontrar sabe, e a gente tá assim também!

A aluna ainda pontua que hoje em dia não se vê mais mulheres, “correndo atrás de um príncipe, ela tá atrás de conhecer o mundo, de se encontrar, e a gente tá assim também!”. Esta estudante expressa um sentimento observado em muitas garotas dessa nova geração, jovens mulheres que desejam antes de tudo se descobrirem como pessoas e profissionalmente.

A fala da E1, me remete ao que a aluna D2, durante nossa conversa, comentou que a única princesa que ela realmente gostou da Disney foi “Valente”, porque Merida é esportista como ela, além de vivenciar conflitos em suas respectivas casas devido ao gosto pelo esporte. Disse ela:

Eu era bem novinha nem gostava tanto de me arrumar, mas minha mãe adorava me vestir com as coisas de princesa, quando eu tinha mais ou menos 9 anos lançou o filme da Valente, ai eu comecei a gostar das princesas, porque as outras princesas tinha aquela coisa chata de vestido, ser toda frufu, e a Valente não, a Valente pratica algum esporte além de ficar esperando a vida passar igual a Cinderela, se fosse a Valente no lugar dela, ela teria mandado aquela madrasta dela ir caçar o que fazer, porque ela não iria ficar limpando a casa pra elas e as filhas ficarem bem de boa.

Seu interesse por esportes também é expressado em sua narrativa visual (Figura 34), na qual faz uma colagem que representa o arco. Sobre a imagem produzida ela mencionou que seu sonho era cursar Educação Física, entretanto, seu pai a proibiu, “disse que isso não é faculdade pra menina direita, assim acho que vou fazer direito, mas meu sonho mesmo é educação física, eu adoro jogar bola, pode ser vôlei, futebol, até queimada!”



Figura 34. Narrativa visual aluna D2, escola ABC2, 2018. Fonte: Arquivo da pesquisa.

Conversando com ela, perguntei como era na escola, se participava de algum time da instituição e se era bem aceita por gostar de esportes. Ela respondeu que:

aqui na escola eu amo os jogos internos sabe, é quando fico mais feliz, pois posso jogar em todos os times e meus pais não me encham o saco, porque é campeonato e essas coisas, mas quando peço para fazer aula em escolinha de futebol por exemplo, falta esses terem um trem, mas aqui no ABC2, ninguém me enche o saco por jogar e gostar de jogar não, muito pelo contrário, na educação física ficam me disputando para ver qual time eu vou.

Outras meninas também apontaram como determinante a influência da família em relação ao caminho profissional que desejam seguir. E2, por exemplo, disse: “Minha família quer que eu faça arquitetura, mas não sei ainda, acho que ainda tá cedo pra decidir”. Já J2, apesar de querer cursar engenharia, disse que irá fazer arquitetura, pois, segundo ela, “engenharia não é muito pra mulher”.

Para essas jovens, o mundo é um lugar de novos sabores e conhecimentos, e nenhuma delas se mostrou muito dispostas a seguir padrões obsoletos de comportamentos, como diz a estudante B1:

Minha mãe quer que eu me vista como uma princesinha, que seja vaidosa, use brinquinhos e tudo fofo, que use maquiagem e ande na moda. Mas eu não sou assim, eu realmente não me sinto bem usando essas coisas, as vezes eu me arrumo assim, mas eu gosto mais de me vestir assim, com roupas confortáveis.

Esta aluna diz preferir um estilo “mais confortável”, mas essa opção não a afasta de críticas, tanto no âmbito familiar quanto na escola, onde ela menciona: “tem um monte de menina que fica me julgando e criticando por eu não estar na moda, e eu acho isso super desnecessário, mas a sociedade fica te julgando quando você não é igual a todo mundo.”

As falas das alunas, tanto da escola ABC1 como ABC2, se conectam através de seus relatos de experiências de vida. A proximidade de idade entre elas com a personagem Merida é algo a ser considerado: ambas são adolescentes e estão em busca de seu próprio caminho e, ao mesmo tempo, estão constantemente tentando se libertar da ideia de princesa projetada por suas respectivas mães, tias, avós e socialmente. No final das contas, elas estão à procura de seguir suas próprias escolhas, desejando que a sociedade as aceite do jeito que elas se identificam.

Essa proximidade entre a princesa Merida e as alunas não vem por acaso. Coyne (2014) e Giroux (1995, 2001) já haviam dito que a construção das personagens dos filmes da Disney vem carregadas de similaridades com seu público, no caso o infanto-juvenil.

Nesse caso, é possível fazer uma relação com o conceito de modos de endereçamento de Ellsworth (2001), pois, afinal, os produtores da Disney criam narrativas de princesas com foco no público infanto-juvenil, que já não se interessa apenas por princesas, príncipes e cavalos brancos.

Assim, quando analisamos as falas e narrativas visuais das alunas, fica claro a influência do filme “Valente” nas subjetividades das estudantes G2, C2, E1 e B1 e como essas meninas se identificam com a personagem Merida. Tanto a princesa quanto as próprias meninas estão passando por transformações, seguindo novos trajetos, diferente daqueles impostos socialmente e em conflito de gerações com suas mães ou pessoas responsáveis em sua formação.

4.2 Categoria de análise: Gênero

Ao trabalhar com essa categoria perpasso as problemáticas que envolvem as relações de gênero e busco analisar as subjetividades das meninas participantes do projeto, a partir dos papéis sociais e como essas garotas se posicionam e se identificam em seus contextos.

As alunas F1, I1 e J1 trouxeram nos diálogos (Anexos 05) e na narrativa visual (Figura 35) que foi elaborada um posicionamento problematizador em relação aos filmes das princesas. Na imagem produzida, elas relataram seu descontentamento com o posicionamento machista e patriarcal de Mauí. Segundo elas: “Mauí é um semideus muito machista, ele se acha grande coisa, mas no fundo é um cara sozinho e que acha que todos devem ser menores que ele”.



Figura 35 Narrativa visual alunas F1,I1 e J1, escola ABC1, 2017. Fonte: Arquivo da pesquisa

As alunas se mostraram incomodadas com os papéis sociais direcionados às mulheres. J1, por exemplo, ao responder à pergunta “Você gostaria de ser princesa?” deixa claro sua insatisfação com a forma como são retratadas as princesas nos filmes. Diz ela: “ser princesa deve ser muito chato, gosto de ser eu mesma, até porque nunca vi nenhuma princesa virando Presidente, ou diretora, ela só vive aquela vida ali boba, num tempo que nem celular tem.”

A ideia de princesa, já está muito bem estabelecida dentro imaginário coletivo, principalmente do feminino. Independe de qual princesa estamos falando, podendo ser do desenho da Valente com a Merida, como a Princesa Leia de Star Wars, elas representam constantemente uma forma estereotipada do que é ser mulher e do que se esperar de uma mulher.

Caitlin Moran, diz que é preciso romper com esses estereótipos reforçados pelas mídias, que essas noções de feminilidade nos ensinam que mulheres devem ser dóceis, sorridentes, belas e sempre jovens e esbeltas. Uma mulher que “consegue tudo” nas propagandas, nos filmes, na vida real, que trabalha, cuida dos filhos e filhas, cuida de si, porém nunca pode ficar estressada por lidar com tantas responsabilidades, caso fique, ela se torna histéricas ou são egoístas. Morna acredita que é necessário lutar pelo direito das mulheres, incluo nesse plural mulheres, mulheres trans, negras, indígenas, deficientes, lésbicas, bissexuais, etc. de serem “tão livres quanto os homens” em que possamos ser “ mais loucas, burras, delirantes, malvestidas, gordas, retrógadas, preguiçosas e presunçosas que sejam” (MORAN; 2012, p. 68). A jornalista descreve:

Quando penso sobre todos os aspectos da feminilidade que me tolheram de medo desde os treze anos, tudo se resume, de verdade às princesas. Eu não achava que precisasse me esforçar para ser mulher (...). Eu achava que, de algum jeito, por mágica, por meio de um esforço psíquico sobre-humano, eu precisasse me transformar em uma princesa. Era assim que alguém se apaixonaria por mim. Era assim que eu seguiria em frente. É assim que o mundo me acolheria. (MORAN, 2012, p. 224)

A jornalista Peggy Orenstein questiona “desde quando toda menininha teve que se tornar uma princesa?” (ORENSTEIN; 2012, p. 4). Para ela, o problema não é só os exemplos de fragilidade e amabilidade das princesas, mas a ausência de outras características. O que poderia acabar limitando a imaginação das garotas, e restringindo-as de um leque maior de possibilidades de encarar o mundo. Em vez

de acreditarem que podem ser o que quiserem (engenheiras, cientistas, esportista, mecânica) e independentes, tanto profissional como social e emocional, elas acabam ficando presas apenas em ser bonitas, magras e seguirem com os padrões impostos pelo patriarcado.

A indignação das alunas, com o papel de subalternidade das princesas, fica ainda mais evidente quando A1 descreve:

Mauí era machista, depois ele começou a aprender que nem todas as mulheres são consideradas aquelas 'princesinhas' que tem que ficar cuidado dos bebês e dos alimentos da tribo. Que as mulheres, podem ser o que elas quiserem, o filme mesmo mostra isso, pois elas podem ser LÍDERES, NAVEGADORAS, podem ser tudo que elas quiserem ser.

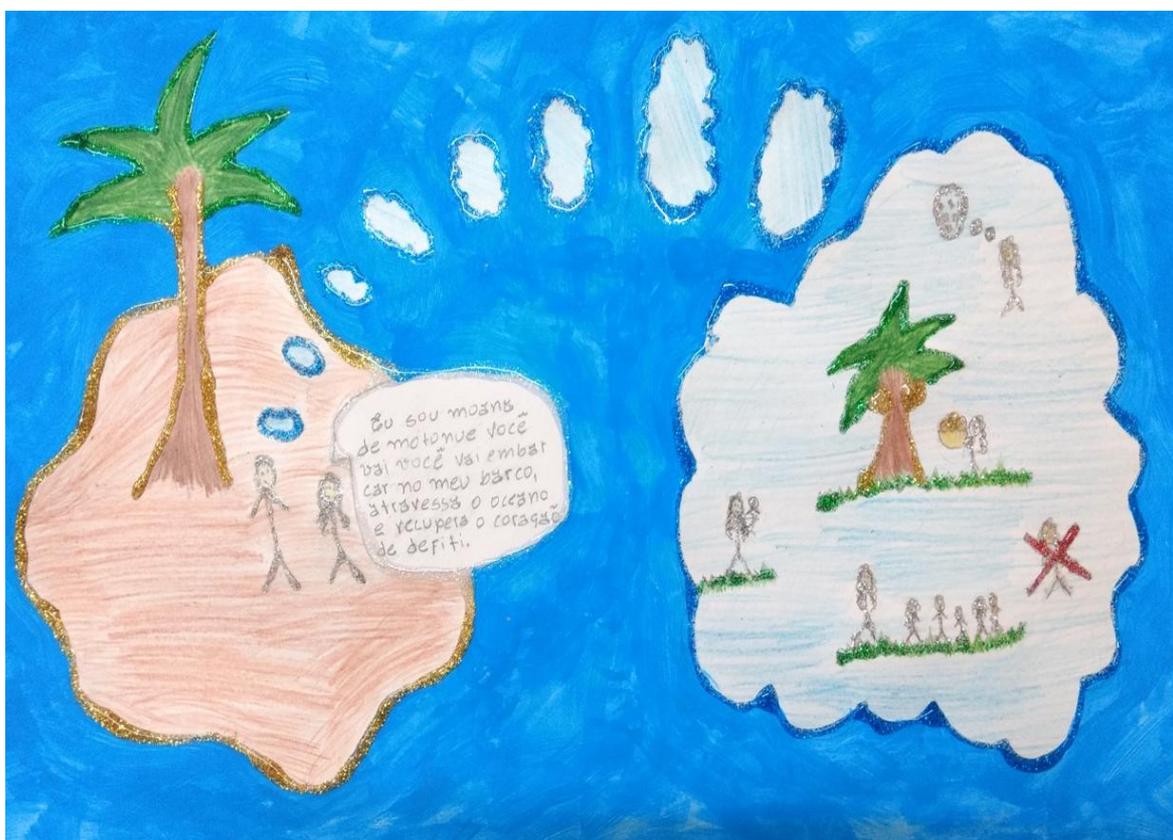


Figura 36 Narrativa visual alunas C1, escola ABC1, 2017. Fonte: Arquivo da pesquisa.

Em contrapartida a esse posicionamento sobre o personagem Mauí, a aluna C1 relata, tanto em sua narrativa visual (Figura 36) como em sua fala, que Mauí só era machista na cena que ele e Moana se encontram na ilha.

Segundo Nunes (2010) as imagens provindas de TV, Filmes, internet, etc. que se comunicam por mensagens visuais, auxiliam através de suas relações com os demais artefatos sociais a produzirem identidades de gênero, que seriam as representações de feminilidade e masculinidade que são constituídas e pelo que se pensa, se fala e se visualiza, sobre o feminino e masculino, dentro de cada sociedade.

A figura 36 demonstra o descontentamento delas em relação ao personagem Maui e, portanto, com as representações de poder. Por meio da análise das imagens apresentadas e diálogos que foram estabelecidos percebi com mais clareza a estratégia que a Disney utiliza para alcançar esse novo público infanto-juvenil, estando sempre atenta as mudanças nas subjetividades das novas gerações.

Essa estratégia mercadológica da Disney utiliza como mecanismo de barganha essas mudanças culturais, mas sem nunca perder de vista as relações de poder. Possivelmente, em breve poderemos acompanhar novas produções da marca Princesas Disney, produtos que estejam mais afinados com as rápidas mudanças observadas nas práticas cotidianas das meninas, cujo contato com as noções sobre as questões feministas e com um universo cada vez mais plural exigirá novas adequações da empresa em relação às questões de igualdade de gênero.

A aluna F2 trouxe para o debate um ponto de vista divergente de suas colegas, ela conta que gosta das princesas, que se tivesse como ela queria até ser uma, mas não como as dos filmes, ela queria ser *“uma princesa de verdade”*, que agora sonha

Quero encontrar um fazendeiro rico e virar uma princesa, mas diferente das que tem coroa, mas sim aquelas mulheres que são tratadas como verdadeiras princesas, que tem dinheiro para poder ir no salão e comprar roupas quantas vezes quiser e não importando o preço.

Para F2, o ônus de ser princesa também está relacionado ao poder aquisitivo, mas em contrapartida, sua colega I2 argumenta:

Nós mulheres devemos buscar nossa felicidade e não seguir o que os outros mandam, pois só assim vamos ser livres desses padrões tão sufocantes que as revistas, os filmes de romance e as princesas da Disney insistem que devemos seguir.

Desde o começo ela pontuou que era contra a ideia de princesas, apesar de sua mãe impor esse padrão de feminilidade em sua vida desde a infância, mesmo ela nunca gostando. Outras duas alunas que relatam a influência de suas mães em relação as princesas, são a B2 e H2. Na narrativa visual que criaram juntas (Figura 28), relatam que a escolha de fazer a personagem Merida tendo seus cabelos cortados, e nas mexas que caem possui algumas frases que Elinor fala à filha, como: “uma princesa não deve comer muito”, “uma princesa deve-se casar”, “seja sempre delicada”, dentre outras. Ou seja, premissas ligadas aos papéis destinados às mulheres dentro dos padrões normativos de gênero. E continuam:

Essas frases não são só do filme, mas são para nós garotas, pois ouvimos muito isso, ouvimos que devemos nos comportar, sermos delicadas, sermos submissa, mas ninguém nunca perguntou o que isso significa para nós, pois eles estão nos calando ao nos mandar sermos e vestirmos e termos o cabelo esticado como eles querem, no fundo eles querem que a gente seja igual a Barbie, e não somos Barbies, somos pessoas.

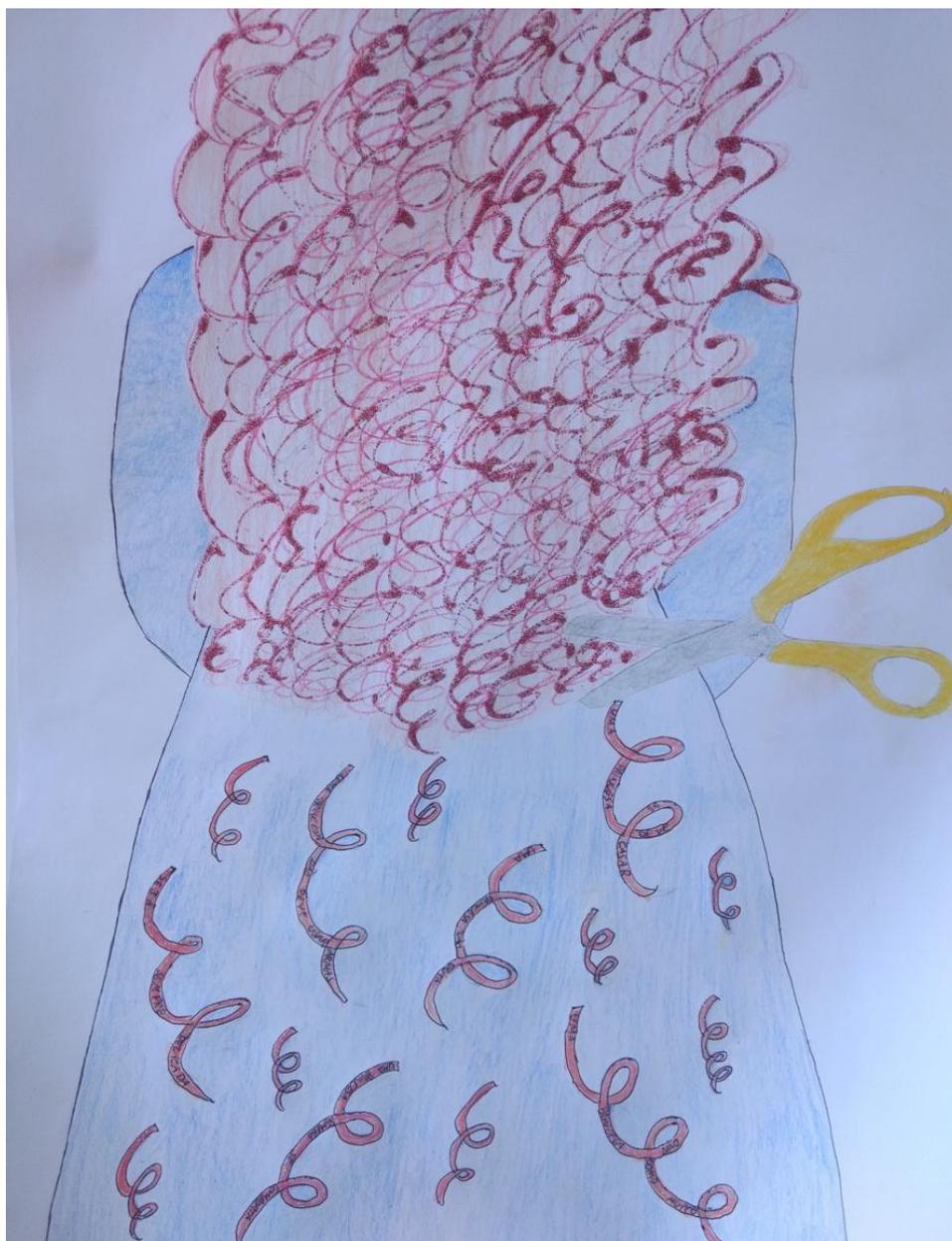


Figura 37 Narrativa visual alunas B2e H2, 2017. Fonte: Arquivo da pesquisa.

A tesoura na Figura 37 é significativo e, questionadas, disseram se relacionar com uma quebra de ideais de como deve-se comportar uma “princesa”. A tesoura insinua cortar os longos cabelos da imagem representada, quebrando, também, mais um estereótipo relacionado ao perfil das “princesas”.

Um dado importante nas narrativas das meninas foi o relacionamento com suas mães e em como ainda estão presas aos estereótipos de feminilidade conectados com o universo das princesas, barbies. Algumas, segundo elas,

continuam a consumir e a se reconhecer dentro desse universo e relacionam o “ser feminino” com o uso de maquiagem, roupas e artefatos voltados ao universo feminino.

Outra consideração relevante nos dados levantados é o relacionamento das meninas com seus pais. Algumas meninas mencionaram que eles se referem a elas como “princesas”, infantilizando-as. A aluna D2 relatou que essa forma de ser chamada a desagrada, mas, mesmo assim, “ele continua me chamando de princesa, deve ser pra me fazer ficar com vergonha, porque não sei porque ele insiste em me chamar assim sabendo que não gosto”. Por outro lado, a aluna D1 disse não se importar de ser chamada de princesa, aliás ela já se considera uma, porém como ela mesma diz *“só que pobre e sem príncipe.”*

As visualidades dos filmes de princesas da Disney reforçam a ideia de que para ser princesa é preciso ser bonita, branca, magra e de cabelos longos, excluindo e negando as meninas que fogem desse padrão de beleza impostos. Partindo disso, o relato de algumas alunas, traz a tona os problemas que envolvem as características de uma princesa ideal, que foge das características em que ocorre uma miscigenação de corpos e povos.

O relato das alunas sobre a inexistência de corpos não brancos nas histórias da Disney, possui um impacto que demonstra como o conceito de endereçamento de Ellsworth (2001) se relaciona com os filmes de princesas da Disney. Nesse sentido, a aluna B1 destaca:

Quando eu era criança eu me sentia mal, mas antes da Moana também, pois eu me sentia feia, elas eram todas tão diferentes de mim, eu não sou nem magra, nem branca, nem tenho cabelo liso, aí eu achava que pra ser princesa tinha ter essas coisas ali, ainda bem que fizeram a Moana, porque assim vai ter menos criança achando que não pode ser princesa.

Outra aluna, F1, aponta:

essas princesas não representam as meninas brasileiras, aqui a gente não usa aquelas vestidões, não somos tão branquinhas e não temos animais estranhos de estimação. Eu queria mesmo era uma princesa do Brasil, aí sim ela seria linda!

A construção do ideal de princesa criada pela Disney, remete ao que a escritora feminista Naomi Wolf, no início da década de 1990, chamou de Mito da Beleza, e que apesar de ter sido lançado a 28 anos atrás, ainda é muito presente

no cotidiano das mulheres. O culto à um tipo específico de beleza e juventude das mulheres é estimulado pelo patriarcado como mecanismo de controle social, a fim de evitar que sejam alcançados os ideais feministas de emancipação econômica, social, sexual e intelectual, conquistados através dos movimentos da década de 1960/70. Naomi Wolf acredita que

A "beleza" é um sistema monetário semelhante ao padrão ouro. Como qualquer sistema, ele é determinado pela política e, na era moderna no mundo ocidental, consiste no último e melhor conjunto de crenças a manter intacto o domínio masculino. Ao atribuir valor às mulheres numa hierarquia vertical, de acordo com um padrão físico imposto culturalmente, ele expressa relações de poder segundo as quais as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriaram. (WOLF, 1991, p. 15)

Ela alega que, mesmo sendo bem-sucedidas, independente e trabalhando naquilo de desejam, as mulheres são imersas em conceitos de beleza que promovem o ódio a si mesma, obsessão com o físico e pânico de envelhecer, através da reprodução de milhões de imagens do que seria considerado ideal. Porém, "as qualidades que um determinado período considera belas nas mulheres são apenas símbolos do comportamento feminino que aquele período julga ser desejável" (WOLF, p.17). O mesmo ocorre dentro do universo das princesas a Disney, onde as princesas são jovens, belas, magras, brancas, e tendencialmente suas inimigas são mulheres mais velhas, que de alguma forma querem acabar com a vida delas de alguma forma, as vezes, simplesmente por serem mais jovens que elas, como no caso da Rainha Má da Branca de Neve.

Esse mito da beleza que também é construído através dessas princesas, como aponta B1 em sua fala, ao sentir-se feia por não ser branca, magra e de cabelos lisos, se sentindo excluída, marginalizada e foi preciso apenas uma nova roupagem de princesa para que ela se reconhecesse ali, em um espaço que para ela era tão caro. Como dito anteriormente no capítulo 1, a Disney teve que reconhecer as novas demandas e com isso criou novas princesas, com o intuito de encaixá-las a esse público, entretanto, ela a Disney, não rompe com o padrão estereotipado de feminilidade.

Portanto, através da construção desse mito da beleza, refutou as novas liberdades das mulheres ao transformar seus questionamentos sobre o seu papel na sociedade em questionamentos sobre o seu lugar no próprio corpo. Dessa forma ele legitima a aparência feminina como uma qualificação necessária para o sucesso, e também se relacionando com o “sonho americano”, já que faz acreditar que, com esforço e dedicação, toda mulher pode atingir esse ideal. Para tal, a beleza passa a atingir as mulheres “onde a sexualidade se funde com o amor-próprio” e a cultura cria o estereótipo de que as mulheres podem possuir beleza sem inteligência ou inteligência sem beleza, mas nunca os dois ao mesmo, ou princesas sempre presas a papéis de submissão a um papel masculino em suas histórias.



Figura 38 Narrativa visual aluna E2, escola ABC2, 2018. Fonte: Arquivo da pesquisa.

A aluna E2 inseriu Merida e Elinor em uma oficina mecânica (Figura 38), um ambiente que socialmente está associado ao universo masculino. Merida, está usando roupas típicas de uma jovem adolescente ocidental contemporânea e, sua mãe, permanece com as mesmas roupas que utiliza no filme. O fato de E2 ter colocado Merida em uma oficina mecânica me deixou muito intrigada e quando ela entregou a imagem, perguntei porque ela decidiu representar uma oficina

mecânica. Ela apenas contou que a família dela tem uma oficina mecânica e achou interessante levar a história para algo fora dos padrões de um reino.

Ao observar esta imagem, ocorreu-me pensar que, talvez este seria um novo formato de “princesa”, uma mulher que trabalha e define os rumos profissionais de suas próprias vidas.

Com base nessas conversas com as alunas, lancei a elas a seguinte pergunta: “existem cursos ou trabalhos que são só para mulher ou só para homem?” Duas alunas responderam. F2 disse existir distinção, pois, “tem coisa que a gente não consegue porque precisa de força, igual, eu acho serviço de pedreiro é uma coisa só de homem, e manicure é só de mulher.” Já D2 relatou que para ela *“a pessoa tem que fazer o curso ou trabalhar no que ela se identifica. Essa coisa de não poder fazer algo que você gosta porque tem gente que acha que não é pra menina é muito ruim”*, mas ressaltou que essa forma de pensar vai em choque com o pensamento de seus pais.

Holmstrom (2014), relata que, o modo como determinamos o “papel da mulher” em contraste ao “papel do homem” na sociedade, não é acidental, ele foi estruturado para que apenas um desses papéis sobressaia ao outro dentro relações de poder e dominação. Essa relação se estende também, através das diferenças de classes, raça/etnia e sexualidade, onde existem mulheres que subjagam outras mulheres que não exercem papéis de poder em suas sociedades.

Partindo então, da fala dessas alunas, reflito sobre o papel desempenhado pela mulher ao longo dos anos, em grande parte das sociedades, as mulheres são vinculadas ao trabalho de cuidar, zelar e amparar, enquanto os homens de prover e proteger o lar onde se encontra suas famílias. E como há uma discrepância das relações de trabalho entre as próprias mulheres, onde, esta submissão não só aos homens, mas também a outras mulheres.

Quando a F2, traz essa distinção de trabalho pela força é possível perceber como essa cultura patriarcal está arraigada dentro de nossa sociedade, por todas as idades, pois D2 ao relatar que seu modo de compreender que não existe distinções de trabalho entre homens e mulheres, ela nos lembra que em sua casa o pensamento ainda está vinculado ao sistema hierárquico de poder criado androcêntrico.

É preciso entender o papel que as representações fílmicas tem em nossas vidas, desenvolvendo uma pedagogia do olhar que contribui para uma determinada sociedade, como diria Aínda Sanches (2013), que o olhar e a representação são concepções fundamentais para a produção do conhecimento, visto que, “vivemos na era da imagem e sob o império do visual”, o que é seguramente a linguagem dos saberes que encontra-se impregnada de metáforas visuais, e a cultura se constrói mediante a permanente transformação e produção do discurso das representações coletivas.

Imagens transmitem ideias que influenciam a cultura compartilhada por uma sociedade. Elas não representam meramente um objeto, pessoa ou evento que ilustram, mas trazem também significados mais profundos, nem sempre identificados facilmente. Imagens criam visualidades que e propagam mitos, em que é possível perceber que elas, são mediadoras de significados e cada interpretação é uma forma de pensar de cada pessoa, vinculado a uma porção de uma realidade, contexto e comunidade do indivíduo.

Para Douglas Kellner (2005), os filmes, novelas, videocliques, reportagens, revistas, propagandas e toda a indústria cultural fornecem as descrições (textuais e visuais) “daquilo que é conveniente em matéria de personalidade, aparência, conduta moral e cívica, postura política, relacionamento afetivo e comportamento sexual”(KELLNER; 2005, p. 21).

Ele afirma que, a mídia tem um papel crucial na formulação, reconhecimento e legitimação de modelos “daquilo que significa ser homem ou mulher, moral ou imoral, feio ou bonito, bem-sucedido ou fracassado, entre outros critérios e referenciais significativos para a condução da vida diária e a capacidade de situar-nos no mundo moderno” (Kellner, p. 20). É através dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossas experiências, ao que somos e ao que podemos nos tornar. E são os sistemas de representação que “constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2005, p. 21).

Desse modo, as visualidades dos filmes, produzem conhecimentos e auxiliam na constituição das nossas representações, nos informando como devem ser ou não os papéis de mulheres e homens, formando assim um imaginário social. Marcam as fronteira simbólicas entre o normal e o anormal, o aceitável e o

inaceitável, desempenhando assim um papel central na organização do discurso do senso comum, sobre quais seriam os comportamentos aceitáveis para cada gênero, instituindo falas e gestos para as mais diversificadas situações sociais. Segundo Abreu (2010, p. 30) “vivenciam uma nova cultura visual como também interagem e corporificam os discursos por ela produzida e transmitida”. Dessa forma, os sujeitos, no caso, as alunas, carregam suas percepções do mundo visual em seu cotidiano e apresentam conflitos sobre relacionamentos interpessoais importantes de serem trabalhados

Portanto, essas visualidades fílmicas da Disney, são reguladas por discursos e a construção de significados nos espaços do cotidiano dos sujeitos, instigando estereótipos mantendo e reproduzindo relações de poder, desigualdade e exploração, que visam impedir qualquer flexibilidade de pensamento na avaliação e na comunicação de uma realidade.

Assim, através do trabalho de campo, foi possível observar, ouvir e captar como essas produções de conhecimentos formadas pelas Princesas da Disney, se fazem tão presentes nos cotidianos, mesmo que indiretamente das adolescentes, e até para aquelas que discordavam ao dizer que não viam ligação entre elas e alguma das Princesas da Disney. Portanto, compreendo que através do acesso contínuo a esses formatos de filmes de princesas, para um público feminino, pode auxiliar a uma perpetuação de papéis de submissão feminina.

Na busca por um diálogo com as pluralidades existentes, é possível realizar ações pedagógicas que conduzam ao entendimento de como o mundo da cultura visual, no caso, da indústria cinematográfica e do mundo animado de Disney, contribui para perpetuar as formas como se distribuem as visualidades segundo as funções atribuídas às identidades de gêneros e sexualidade. Esse mundo poderia, portanto, iniciar um rompimento com moldes das relações de poder que atuam sobre a forma como construímos ou distribuímos os papéis visuais²¹.

²¹Ao falar da construção e distribuição dos papéis visuais, é importante citar o conceito de “partilha do sensível” de Jacques Rancière, no qual, denomina sendo “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recorte que nele definem lugares e partes respectivas”, sendo “um comum partilhado e partes exclusivas” na qual “a maneira como um comum se presta a participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha”, dessa forma “partilha procede esse tomar parte: aquela que determina os que tomam parte”, sendo assim “a partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce.” (2005, p. 15/16)

Figura 39. Discussões finais. Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/111510067605017875/>, S/D.



DISCUSSÕES FINAIS

Discussões finais

Ao chegar nesta etapa, me vejo revendo os caminhos feitos durante a pesquisa, caminhos esses que, estão longe de uma conclusão, seria tolice pensar assim. Essa pesquisa, investigação é apenas um começo ,um meio e não o fim. Através das vivências durante os processos de fazer esta pesquisa pude ampliar minha compreensão sobre as representações midiáticas e sua influência nas práticas cotidianas das jovens mulheres. As visualidades dos filmes da marca Princesa Disney, especialmente, reforçam os arquétipos de gênero, principalmente os de feminilidades tradicionais.

No contexto da pesquisa, propus-me constantemente a mediar e a cruzar as reflexões teóricas e práticas provendo uma intrínseca relação entre minha postura de pesquisadora e do grupo pesquisado. Após todo levantamento bibliográfico, em que me propus a perceber como essa pedagogização da Disney, segundo Giroux, vinculada as princesas da Disney, e a pesquisa de campo desenvolvida nas escolas públicas federais do ensino médio em Brasília (DF) e Formosa (GO). Como as narrativas visuais em conjunto com a conversação que foram coletadas como dados auxiliaram na compreender a relação entre visualidades e padrões de gênero e em como os discursos decorrentes dessa relação estão vinculados a uma forma normatizada, vinculada às nossas construções sociais, reproduzindo e perpetuando a submissão da mulher a determinados papéis sociais.

Através da pesquisa realizada com as adolescentes em outubro e novembro de 2017 e janeiro de 2018, entende-se que ainda há muito o que ser estudado, observado, analisado e compreendido acerca do tema, principalmente vinculado a uma sala de aula de artes visuais. O que infelizmente não foi possível executar durante a pesquisa, não só por tempo hábil, pois ocorreram diversos contratempos durante a pesquisa, mas também a dificuldade de se conseguir um espaço nas instituições com o amparo de docentes da área de artes. As duas escolas que aceitaram meu projeto, os docentes que se interessaram pela proposta eram de outras áreas, como sociologia e português/literatura e foram o tempo que trabalhei com elas, solícitos e abertos a diálogos.

No decorrer do processo de pesquisa, me esbarei em um inconveniente, que acabou me levando a trazer para pesquisa estes dados como histórico documental. Ao levar o projeto de campo para as escolas, ocorria no Congresso

Nacional, refém da pressão exercida por representantes conservadores e de segmentos religiosos retirou do Plano Nacional de Educação (2014) temas urgentes para a educação, abateu-se sobre muitos uma desesperança em relação ao futuro do país, uma vez que foram abertas brechas para que direitos que muitos acreditavam já conquistados e consolidados fossem diluídos nas prioridades das políticas públicas. Devido a essas mudanças, tive certas dificuldades em abordar o tema de gênero, tanto, que algumas instituições não se disponibilizaram a executar o projeto.

Essa constatação é importante porque reforça a importância de posicionamentos mais políticos nas pesquisas realizadas no campo do ensino de artes visuais, ao compreender essa investigação sob este olhar de educadora, possibilita-me enxergar como essas imagens e visualidades transitam de forma sorrateira dentro da sala de aula. Este trabalho de investigação é empreendido a partir da troca de ideias, sistematização, elaboração e reelaboração de conceitos. Tais conceitos entrelaçam-se com imagens buscando configurar posicionamentos que explicitam e articulam percepções, sentidos e significados descritos, compartilhados, vividos e construídos através de observações, experimentações e práticas cotidianas do espaço escolar. Através da cultura visual os educadores têm a oportunidade de compreender suas formas de ser e pensar a imagem.

Através do trabalho de campo, foi possível observar, ouvir e captar como as Princesas da Disney estão presentes nos cotidianos, mesmo que indiretamente das adolescentes, e até para aquelas que discordavam ao dizer que não viam ligação entre elas e alguma das Princesas da Disney, que por intermédio das narrativas visuais que estas desenvolveram, foi também possível entender como a relação entre a imagem construída do que é ser menina/garota/mulher ocidental está vinculada de uma forma normatizada com as construções baseadas nas Princesas. Acrescento ainda o que Coyne (2016) apontou em sua pesquisa, que traz um levantamento de como o acesso contínuo a estes filmes para o público feminino auxilia na perpetuação de papéis de submissão feminina.

Giroux (2001), Tavin e Anderson (2010), ressaltam como os filmes da Disney ajudam a propagar ideais estereotipadas, não apenas de gênero, mas também em relação a outras culturas, como no caso de Aladdin, em que o personagem sofre um “branqueamento”, não no tom de pele, mas no modo de agir, nos traços do

rosto, na ausência de barba e na fala com um inglês limpo e claro, diferente de outros personagens, como os soldados de Jafar, que possuem falas carregadas em um sotaque que remete ao árabe.

Nesse sentido, o presente trabalho acaba contribuindo para a pesquisa da temática apresentada quando levanta provocações acerca das representações das Princesas da Disney para as adolescentes a partir de uma perspectiva da Educação da Cultura Visual, situada, no caso, no Distrito Federal e em Goiás. Cabe compreender que o acesso a essas formas de perpetuação dos arquétipos de feminilidade propostos através das Princesas da Disney, atualmente, atinge vários níveis sociais da população, principalmente através da acessibilidade da internet por meio dos *smartphones* que se encontram nas mãos de diversas adolescentes.

É preciso compreender que, culpar as princesas da Disney por transformar meninas em mulheres infantilizadas sujeitas aos papéis de subordinação masculina e sempre a procura de seu “príncipe”, é desconsiderar que há toda uma cultura por trás disso. Essa construção estereotipada feminina também se encontra presente em outras mídias, como na publicidade, nas revistas femininas, nas novelas, celebridades – todos esses excelentes fomentadores para outras a representação e estereotipação das mulheres. Porém, é inegável a importância da Disney na divulgação de ideais, levando-se em conta o enorme alcance de seus produtos (sejam filmes, programas de televisão ou qualquer tipo de objeto) e o fato de que, como qualquer empresa, ela visa lucrar. Suas princesas trazem uma idealização do amor, propagam um ideal de beleza, são atemporais – e incentivam o consumismo.

Doarci Domingos Filho (2011) aponta que tendencialmente dentro das disciplinas de artes existe uma abertura maior “para os estudos envolvendo as temáticas de gênero associada à inclusão, diversidade e multiculturalidade. As recomendações possibilitam uma abertura para se trabalhar gênero por meio dos conteúdos de arte.” (FILHO, 2011, p.3).

Sei da importância que a disciplina em Artes Visuais possui para os debates sobre gênero, sexualidade, padrões de comportamentos, assim, como docente de Artes Visuais, espero ter chamado atenção para a importância dessa temática no conjunto das ações possíveis de serem tratadas dentro de sala de aula. Espero ter ajudado na compreensão sobre como os filmes de princesas influenciam o olhar e as práticas das meninas, ensinando-as desde pequenas como se portar e pensar diante de uma sociedade ainda bastante impregnada de machismo.

Sob este olhar de educadora, ao final deste trabalho, continuo perguntando-me sobre como as imagens do cotidiano das e dos discentes transitam de forma tímida nas salas de aula e como criar estratégias que possam realizar uma aproximação com os contextos do alunado.

Neste momento, finalizando essa etapa de minha formação, refletindo sobre os contratempos que ocorrem durante a pesquisa e recordo-me de uma fala da professora Alice Martins (2013, p.190), em que ela menciona como, muitas vezes, o campo confronta às nossas expectativas sobre as pesquisas que realizamos, provocando transformações nos rumos dos trabalhos, forçando uma adequação das pressuposições, exercendo assim, pressão para desconstrução de crenças. Portanto, “é preciso estar atento e disponível para reconsiderar os percursos”. No decorrer dos processos, foi necessário reajustes nos planejamentos, sobretudo devido à dificuldade de encontrar escolas dispostas a abrir suas portas para o desenvolvimento da pesquisa, levando-me reestruturar algumas vezes as ações com os grupos focais.

Metodologicamente, reconheço que poderia ter feito de outra forma, porém, os imprevistos me ensinaram que o caminho é longo e ainda há muito a ser estudado, observado, analisado e compreendido nos meus processos de formação. Em uma etapa posterior, buscarei novos horizontes dentro da temática que foi apresentada, aprofundando-me na influência dos produtos midiáticos que reforçam os padrões de gênero e em possíveis estratégias que possam ser desenvolvidas a partir da Educação da Cultura Visual.

Referências Bibliográficas

ABREU, Carla Luzia. Um olhar sobre as construções de identidades de gênero na contemporaneidade. In: **Revista do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás – VISUALIDADES**. Ed. v. 8, n. 1, Goiânia, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18226>>. Acesso em: 20 out. 2017. p. 191-205.

ABREU, Luciane. **Bruxas, bruxos, fadas, princesas, príncipes e outros bichos esquisitos... as apropriações infantis do belo e do feio nas mediações culturais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

ALADDIN. Direção: Ron Clements e John Musker. Produção: Ron Clements e John Musker. Walt Disney Pictures, 1992. 90 min, cor.

ANDERSON, David; TAVIN, Kevin. A cultura visual nas aulas de arte do Ensino Fundamental: uma desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Cultura visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Editora UFSM, 2010, p. 57-69.

ARAÚJO, Érica; AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandes. **A figura feminina em filmes infantis: prenuncia e circulação de sentidos**. Seminário de iniciação científica. Uberlândia: EDUFU, 2006.

BANDURA, Albert. Social cognitivetheory. In: VASTA, Ross. (Ed.). **Annals of child development**. Greenwich, CT: JAI., Vol. 6, 1989. p. 1-60.

BANKS, Marcus. Dados Visuais: para pesquisa qualitativa. In: FLICK, Uwe (Coord.). **Coleção pesquisa qualitativa**. Traduzido por: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BECHDEL, Alison. **The Bechdel Test MovieList**. Disponível em: <<http://bechdeltest.com/>>. Acesso em: 9 set. 2017.

BLANCO, Diego. **Princesas Disney e o Feminismo – Parte 3**. Revista Fórum: os entendidos. 14 set. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/osentendidos/2012/09/14/princesas-disney-e-o-feminismo-parte-3/>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRAGA, Mônica Mitchell de Moraes. Saga da Pequena Sereia: os Estudos Culturais "no Maravilhoso Mundo da Disney". **Revista Humanidades em Foco** – Cultura e Arte, Goiânia, Ano 2, Nº 4, out./nov./dez. de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2010**: documento de referência. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Distribuição das pessoas, por sexo, segundo os grupos de anos de estudos. Brasília, DF: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo-e-sexo.html>> . Acesso em: 4 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2014**: documento de referência. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/a-conferencia>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Dá nova redação ao art. 214 da Constituição Federal, alterando e inserindo parágrafos. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto 9.005 de 14 de março de 2017**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 de março de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/D9005.htm?TSPD_101_R0=153405961fa9190849d5dd925ce82302i14000000000000000007aa0bbb3ffff000000000000000000000000000005ae5a7a30085674f16>. Acesso em: 22 abr. 2017.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 7180, de 24 de fevereiro de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **PL 7180/2014**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722&ord=1>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3236, de 07 de outubro de 2015. Acrescenta parágrafo único ao artigo 2º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **PL 3236/2015**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2016876>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 2731, de 20 de agosto de 2015. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para dispor sobre a proibição do uso da ideologia de gênero na educação nacional. **PL 2731/2015**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1672692>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5487, de 07 de junho de 2016. Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes. **PL 5487/2016**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2087086>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1859, de 10 de junho de 2015. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). **PL 1859/2015**. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894&ord=1>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. Lei 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Guia Escolar**: rede de proteção à infância. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1º a 4º series**: Orientação Sexual. Brasília: MEC, v. 10.2, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33038>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5º a 8º series**: Orientação Sexual. Brasília: MEC, v. 10.5, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33038>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BUENO, Michele Escoura. **Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

BUTLER, Judith. **Problema de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Guilherme Paiva; MENDES, Marcília Gomes. **Gênero e políticas educacionais no Brasil**. Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG - v. 28, n. 1 – Jan./Jun. 2015. ISSN 1981-3082.

CHAUÍ, Marilene. **O que é ideologia**. 2º ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **Ideologia e educação**. Educação Pesquisa, São Paulo, v.42, n.1, p.245-257, jan./ mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz. O que se aprende com as princesas da Disney? **Revista Zero-a-seis**, Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, v.1, n. 29, Jan./Jul., 2014.

COYNE, Sarah M. et al. Pretty as a Princess: Longitudinal Effects of Engagement with Disney Princesses on Gender Stereotypes, Body Esteem, and Prosocial Behavior in Children. **Child Development**, [s.l.], v. 87, n. 6, p.1909-1925, 18 jun. 2016. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/304071159_Pretty_as_a_Princess_Longitudinal_Effects_of_Engagement_With_Disney_Princesses_on_Gender_Stereotypes_Body_Esteem_and_Prosocial_Behavior_in_Children>. Acesso em: 13 jul. 2017.

CTVNEWS.CA. **B.C. photographer's 'Fallen Princesses' generating new buzz online**. CtvNews.ca on-line. 9 ago 2013, Canada. Disponível em: <<https://www.ctvnews.ca/b-c-photographer-s-fallen-princesses-generating-new-buzz-online-1.1404196>> Acesso em: 20 maio 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. Imagens na educação infantil como Pedagogias Culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Pedagogias Culturais**. Editora UFSM, 2014, p.199-224.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. **Representações visuais de meninos e meninas**: relações entre imaginário e gênero. Relatório final, 2011. Disponível em:

<https://www.academia.edu/25856658/Representações_visuais_de_meninos_e_meninas_Relações_entre_imaginário_e_gênero_RELATÓRIO_FINAL_2011> Acesso em: 13 jul. 2017

DIAS, Belidson. Incorporações Almodovarianas: abocar o cinema queer, a cultura visual e pedagogias críticas de uma vez só, e sem dó. Anais: **16º Anpap**— Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis: 2007, p. 713 – 720.

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo (org.). **Visualidade e Educação** – Coleção Desenredos. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 37 – 53.

DINELLA, Lisa. **Internalization of princess culture**: A cross-sectional study of early childhood and emerging adulthood. Paper presented at the Society for Research on Child Development biannual conference, Seattle, WA. 2013.

DIP, Andréa. **Existe “ideologia de gênero”?**. Entidade Coletiva: Agência Pública, Brasil, 30 ago. 2016. Disponível em: <http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/> . Acesso em: 20 abr. 2017.

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

FERNANDEZ, Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. Tese (Doutorado em Arte) – Instituto de Artes - Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília. Brasília. 2015.

FILHO, Doraci Domingos. Ensino de arte e pluralidade de gênero em materiais didáticos. Anais: **13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11 – Transformações, conexões, deslocamentos**. Florianópolis, 2017, p.1-12.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: BUARQUE, Heloisa (Org.) **Pós-modernismo e política**. Tradução Carlos A. de C. Moreno. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 217-250. Disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollandia.com.br/pos-modernismo-e-politica/>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º edição. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1995. p. 132-158.

_____. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cine y entretenimento**: elementos para uma crítica política del filme. Barcelona: Paidós, 2003.

GOLDSTEIN, Dina. **Website** - <https://www.dinagoldstein.com/home-page/>

GOMES, Paola Menna Barreto, (2000). *Princesas*: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

HARAWAY, Donna. “**Gênero**” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. Cad. Pagu [online], 2004, n. 22. p. 201-246. ISSN 0104-8333. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000100009>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011. p. 31- 50.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. Tradução Maria Lúcia Lopes da Silva. 1. ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2012.

HENCKE, Jésica. Ser menino? Ser menina? Problematizando gênero e sexualidades nas infâncias. **Anais IV SIGAM**. Pelotas, 2014. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/artenaescola/anais>>. Acesso em 01 out. 2016.

HOLMSTROM, Nancy. Como Karl Marx pode contribuir para a compreensão de gênero? In: CHABAUD-RYCHET, Danielle. et al. (Org.) **O gênero nas Ciências Sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 343-358.

hooks, bell. **Feministtheory: frommargin to center**. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

JACKSON, Philip Wesley. **Life in classrooms**. Teachers College Press, 1968.

JUNG, Carl Gustav. **Arquétipos e inconsciente coletivo**. Barcelona: Paidós, 1991.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. São Paulo: EDUSC, 1995.

LOPES, Karine Elisa Luchtemberg dos Santos. **Análise da evolução do estereótipo das princesas Disney**. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação—Departamento de Comunicação Social, Centro Universitário de Brasília, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, história e educação: construção e reconstrução**. *Educação e Realidade*, 1995. p. 101-132.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. *Proposições*, v. 19, n. 2 (56) 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

MARTINS, Alice Fátima. Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007. p. 111-130.

_____. Algumas frestas de luz, zonas de penumbra: densas sombras sobre pesquisas em contextos educativos e suas visualidades. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO Irene (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2013. p.181-199.

MARTINS, Raimundo. Metodologias visuais: com imagens e sobre imagens. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/otografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 83-95.

_____. Narrativas Visuais: Imagens, Visualidades e Experiência Educativa. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB - VIS**. Edição v.8 n. 1. Brasília, jan./jun. de 2009. Disponível em: <<http://ida.unb.br/revistavis/Book-2010-04-26%20VIS-%20NOVO.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017. p. 33-39.

_____. Cultura da infância e da imagem “aconteceu um fato grave um incidente global”. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.) **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2010. p. 37-55.

_____. **Conceitos e Contextos**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011.

_____. **Pedagogias Culturais**. Editora UFSM, 2014.

MATOS, Maria Izida S. **Corpo - âncora de emoções: trajetórias, desafios e perspectivas**. OPSIS, vol. 7, nº 8, 2007. p.11-32.

MITCHELL, Willian John Thomas. Showing seeing: a critique of visual culture. In: **Journal of Visual Culture**, vol. 1(2), London: SAGE Publications, aug. 2002. p. 165-181. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/action/doSearch?AllField=Showing+seeing%3A+a+critique+of+visual+culture>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

MOANA – Um mar de aventuras. Direção: John Musker, Ron Clements. Estados Unidos. Walt Disney Animation Studios, 2017. 107 min, cor.

MORAN, Caitlin. **Como ser mulher – Um divertido manifesto feminino**. São Paulo, Editora Paralela, 2012.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research: Qualitative research methods series; v.16**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1997.

MULAN. Direção: Tony Bancroft e Barry Cook. Produção: Pam Coats. Walt Disney Pictures, 1998. 87 min, cor.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidade da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações In: MARTINS, Raimundo;

TOURINHO, Irene (Org.), **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**, Santa Maria: Ed. UFSM, 2011, p. 209-226.

NUNES, Luciana Borre. A cultura visual nas tramas escolares: a produção da feminilidade nas salas de aula. In: _____. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2010. p. 165-189.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Gerações, relações intergeracionais, política geracional**. Portal do Envelhecimento, 25, jun.2016. Disponível em: <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/gerações-relações-intergeracionais-politica-geracional/> . Acesso em: 13 out.2018.

OREINSTEIN, Peggy. **Cinderella ate my daughter**. Nova York, Estados Unidos; Harper Collins Publishers, 2012.

PAPALIA, Diana et al. **Desenvolvimento humano**. 10. ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda., Grupo A Educação S.A. e McGRAW-HILL EDUCATION, 2013.

Plan Brasil. **Por ser Menina**. São Paulo. Disponível em: <https://plan.org.br/por-ser-menina>. Acesso em: 20 abr. 2018.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa. Buarque.; SZWAKO, José. (Org.), **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis editores, 2009. p. 118-146.

PINTO, Carla Gioconda Alves. **Visualidades educacionais [manuscrito]: imagem, cultura visual e trabalho pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Cultua Visual – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás. 2008.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **Não se combate o que não existe. Ideologia de gênero: contra fatos não há argumentos**. Jornal Opção, Goiânia, 24 jun. 2016. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/colunaseblogs/imprensa/naosecombateoquenaoexisteideologiadegenerocontrafatosnaohaargumentos69183/>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível: Estética e política**. São Paulo: EXO Experimental org.; Ed. 34, 2005. Tradução de Mônica Costa Netto.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 9, n. 1, p.04-21, 2001. Anual. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2001000100002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade - V.16. 1995.

SILVA, Maria Jaciara dos Santos. Relato de Experiência: Princesas do Século XXI - Mulheres e seus papéis sociais. Revista Semana Pedagógica, v.1, n.1 | 2018 Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SWAIN, Tania Navarro. **A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário?** Textos de História, vol.8, nº ½, 2000. p. 47-84.

SOUZA, Maria Luíza Rodrigues. Modos de ver e viver o cinema: etnografia da recepção fílmica e seus desafios. In: **Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual** (Rebeca). Ano 3. Ed. 5, Janeiro/Junho 2014.

SOUZA, Renata. Quantos mais vão precisar morrer para essa guerra acabar?**El País**, Brasil, 17 maio de 2018. Disponível em:
https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/16/politica/1526427937_505226.html . Acesso em: 20 maio 2018

TOURINHO, Irene. Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.)**Culturas das imagens** – desafios para a arte e para educação. Santa Maria. Ed. UFSM, 2016. p.201-226.

VALENTE. Direção: Mark Andrews e Brenda Chapman. Produção: Katherine Sarafian. Walt Disney Animation Studios, Pixar Animation Studios, 2012. 93 min, cor.

WEINER, Eric. Making the Pedagogical (Re) Turn: Henry Giroux's Insurgent Cultural Pedagogy. **JAC**. vol. 21 nº. 2, p. 434- 451, Spring, 2001. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/74939/Making_the_Pedagogical_\(re\)turn_-_Weiner.pdf](https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/74939/Making_the_Pedagogical_(re)turn_-_Weiner.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2017.

WOODWARD, Katherine. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: TADEU DA SILVA, Tomas. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 7-72.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1992.

WOOLF, Virginia. **Um Teto Todo Seu**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ANEXOS

ANEXO - 01



VIS-IdA- UnB
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE
Linha de Educação em Artes Visuais
Brasília - DF
Profa. Dra. Tatiana Fernández

Caro(a) Sr(a) Diretor(a) responsável,

Venho por meio deste documento, apresentar a mestranda **Ana Carolina Rocha Lisita**, e solicitar gentilmente o espaço dessa instituição para realização e observação de uma prática educativa no contexto da investigação que Ana Carolina Lisita realiza sobre os modelos de comportamento e valores dos filmes de Disney que influenciam as meninas, adolescentes e jovens, no âmbito dos estudos de Mestrado em Educação em Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Arte do Departamento de Artes Visuais, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, por um breve período entre 12 e 19 de agosto do ano em curso.

Trata-se de atividades criativas e de debate ao redor da projeção de um filme de Disney com grupos de 10 alunas que se disponham a participar em horários de contraturno, mas dentro da escola. Em anexo apresentamos os detalhes da proposta do projeto referido.

Agradecemos a colaboração e nos comprometemos a toda condição que seja necessária adotar para segurança das alunas.

Como orientadora de Lisita coloco-me a disposição para qualquer outra informação ou documentação necessária.
Atenciosamente,

Dra. Maria del Rosario Tatiana Fernández Méndez
Matrícula 01062514
UnB
Celular (61) 985007743 - Telefone UnB (61) 31071054



PROJETO DE TRABALHO DE CAMPO

Me chamo Ana Carolina R. Lisita (anac.lisita@gmail.com), sou graduada em Artes Visuais – Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (UFG), atualmente sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Professora Doutora Tatiana Fernandez (tfernandezster@gmail.com).

O projeto de pesquisa que desenvolvo se baseia dentro da perspectiva do Estudo da Cultura Visual, na qual, analiso como os modelos de representatividade do sexo feminino dentro filmes de princesas da Disney, influenciam o modo de comportamento das meninas, adolescentes e jovens. Busco entender como essa representação fílmica, interfere na construção de imagem de mulher para essas jovens.

O questionamento que faço acerca desta pesquisa, decorre do fato de ter percebido entre as mulheres que convivi e convivo, como é forte a representação da Princesa e do papel de submissão desta para com o Príncipe, em como tantas meninas, mulheres, sonham com a chegada deste Príncipe para salvar suas vidas e enfim viverem "felizes para sempre". Examino esta premissa, partindo da ideia de quão forte é essa noção de " felizes para sempre" perpetua o papel de submissão da mulher ao do homem, e também ao apagamento de outras formas de relacionamentos, como os homoafetivos. Além disso, grande parte dos filmes produzidos de princesas da Disney, as representações de princesas são feitas por mulheres brancas, de olhos claros, um arquétipo de mulheres europeias, excluindo assim as mulheres negras, indígenas, dentre outras, lembrando que as poucas representações que essas mulheres possuem no desenho, as princesas são/ estão em posição do ser exótico, estão sempre ligadas a uma resignificação da cultura de seus países pelo olhar dos norte-americanos. Um exemplo disso é o caso da Mulan, que narra a história de uma guerreira que salvou a China dos Hunos, fora está aparição dentro de seu próprio universo, não é possível encontrarmos novamente nos filmes, outra representação de mulheres chinesas nas produções da Disney.

Sou de uma geração de mulher que sofreu grande influência com os filmes de princesas da Disney, busco neste trabalho de campo, observar em como essas princesas da Disney, a partir da década de 1990, interferem na construção do olhar dessa nova geração de jovens, que estão antenadas através da internet, sobre o papel de empoderamento da mulher na sociedade, em como esses filmes/ personagens se articulam em meio a essa percepção da nova mulher. É importante dentro desta pesquisa, ouvir, dialogar e observar quais seriam as imagens dessas novas princesas para essas alunas, como elas interagem com elas, se elas acreditam ou não no final " felizes para sempre" sob a perspectiva de um salvador para suas vidas.

A proposta do trabalho de campo irá ocorrer em três etapas (descritas abaixo). **Os materiais utilizados para a elaboração das atividades serão de responsabilidade minha, fora o espaço da sala de aula e da data show, que será necessário o apoio da instituição.** O público alvo para o desenvolvimento das atividades, serão de 10 alunas (cis/ transgênero), do ensino médio.

1º Etapa

→ Será disponibilizado cinco filmes de princesas da Disney, sendo eles, Aladdin, Mulan, Valente e Moana, no qual o grupo de alunas terá de escolher o de sua preferência, para assistirmos juntas.

→ Após assistirmos o filme, iremos fazer uma roda de debates, na qual iremos dialogar sobre as impressões acerca do papel feminino dentro do enredo destes filmes.

→ Materiais necessários para execução:

Sala de aula;

Data show e ou Tv, para exibição do filme;

→ Duração: 3 horas.

2º Etapa

→ Após o debate do filme escolhido, será proposto um trabalho visual (fotografias, colagens, vídeos, desenhos, maquetes), na qual irão expor como deveria ser retratada as personagens femininas no enredo dos filmes de princesas da Disney, o que elas mudariam, ou não.

ANEXO – 02B

➔ Materiais necessários:

- Tesoura
- Cola
- Revistas
- Cartolina / Papel pardo
- Celular com câmera
- Lápis de cor
- Canetinha

Dentre outros.

➔ Duração: 2 horas e 30 minutos.

3º Etapa

A última etapa irá ocorrer em um intervalo de um mês da última atividade executada. Ela será dividida em dois momentos:

1º momento – os trabalhos produzidos na atividade da 2ª etapa, será exibido na escola, para que todos possam apreciar o trabalho desenvolvido pelas alunas.

2º momento – serão entregues no período da exposição, um questionário para as participantes do grupo e para seus colegas responderem, não será necessário inserir o nome, apenas determinar a idade e de qual sexo se consideram.

CRONOGRAMA

*As duas primeiras ações podem ser em dias seguidos, só a terceira etapa que solicito que ocorra **um distanciamento de pelo menos duas semanas**. Faço um pedido de que **as ações sejam executadas até maio**, pois tenho prazo para entregar minha pesquisa em julho.*



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS

Título da pesquisa: Quando crescer quero ser princesa: um estudo de representações femininas dos filmes de princesas da Disney

Pesquisadora responsável: Ana Carolina Rocha Lisita

Orientadora: Dra. Tatiana Fernández

Professora / Professor:

A menor de idade pelo qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidada a participar de algumas atividades desenvolvidas dentro do trabalho de campo proposto pela Ana Carolina Rocha Lisita no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado dentro do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Tatiana Fernández. As atividades serão acompanhadas pela/pelo professora/ professor _____.

Os objetivos deste estudo consistem em analisar como os filmes das Princesas da Disney influenciam o modo de comportamento das meninas, adolescentes. Busco entender como essa representação fílmica, interfere na construção de imagem de mulher para essas jovens. Caso você autorize, sua filha irá participar das seguintes atividades que irá ocorrer em duas etapas: 1º o grupo de alunas irá assistir um filme, escolhido por ela, das Princesas da Disney, sendo eles: Aladdin, Mulan, Valente e Moana. 2º Iremos fazer um trabalho artístico recontando o filme escolhido.

A participação dela não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com

ANEXO – 03A

a pesquisadora ou com a instituição em que ela estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dela, porém se ela sentir desconfortável com os debates, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

a pesquisadora ou com a instituição em que ela estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dela, porém se ela sentir desconfortável com os debates, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

O (A) senhor (a) e a menor de idade pelo qual é responsável não receberão remuneração pela participação.

As suas respostas e atividades expostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, o (a) senhor(a) tiver qualquer dúvida a respeito das atividades, por favor entrar em contato com a pesquisadora Ana Carolina pelo: e-mail anac.lisita@gmail.com e ou celular (62) 98202-5270

Eu, _____
(colocar o nome legível do pai/mãe/responsável/cuidador) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação das atividades propostas no trabalho de campo desenvolvido pela mestranda Ana Carolina Rocha Lisita (16/0162211), pela menor de idade pelo qual sou responsável,

(colocar o nome da menor), sendo que:

) aceito que ela participe () não aceito que ela participe

Formosa, _____ de _____ de 20__

Assinatura



Carta de Apoio ao Prof. ~~Edson Rodrigues Borges~~

~~FAEB~~ – Campus Formosa

A Federação dos Arte Educadores do Brasil – FAEB vem a público manifestar apoio a seu associado Prof. ~~Edson Rodrigues Borges~~ contra os instrumentos de controle, intolerância e de censura à sua atividade pedagógica em artes visuais desenvolvida no ~~Instituto Federal de Goiás~~ ~~FAEB~~ ~~Campus~~ Formosa. Em análise ao Memorando nº 026/2018/OUV/~~FAEB~~, a FAEB contesta as acusações, considerando: a) que o conteúdo da atividade não apresenta caráter ofensivo à mulher, pois se trata de uma apropriação de um ícone da história da arte universal, comumente reproduzido no Brasil e no mundo; b) que a imagem não ofende as religiões, pois não há nenhum tipo de representação visual que mencione ou desrespeite qualquer tipo de crença; c) que a apropriação de *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, é um campo aberto para discutir, principalmente em contextos escolares, a vulgarização do corpo feminino e misoginia arraigados em nossa cultura – questões de sexualidade tão pouco problematizadas em nossas escolas; d) que a arte produzida não é “duvidosa”, pois está em consonância às questões contemporâneas que envolvem o ensino de arte nas escolas, conectadas com a reprodução técnica da imagem, envolvendo apropriação, citação e produção de conteúdo crítico; e) que as artes visuais são meios para levantar questões a partir de problemas sociais, morais, culturais, éticos e políticos e o professor supramencionado usa da imagem para desconstruir hábitos culturais de desrespeito à mulher, contrariando a interpretação epistemologicamente descontextualizada do campo de conhecimento da arte, além de individualizada e preconceituosa do contestante.

A Federação se dispõe a manter um diálogo aberto por meio dos seus representantes estaduais afim de esclarecimentos sobre o ensino de arte em termos epistemológicos e metodológicos com as instituições de ensino que assim o solicitarem.

Profa. Dra. Leda Guimarães

Presidente da FAEB

ANEXO - 05

A1	<i>“Mauí era machista, depois ele começou a aprender que nem todas as mulheres são consideradas aquelas ‘princesinhas’ que tem que ficar cuidado dos bebês e dos alimentos da tribo. Que as mulheres, podem ser o que elas quiserem, o filme mesmo mostra isso, pois elas podem ser LÍDERES, NAVEGADORAS, podem ser tudo que elas quiserem ser.”</i>
C1	<i>“Fala que não devemos desistir dos nossos sonhos, igual a Moana.”</i>
A1	<i>“Todos os filmes da Disney mostram isso, que a gente não pode desistir dos nossos sonhos!”</i>
E1	<i>“Antigamente quando a gente via esses filmes, eles falavam que quando a gente crescer, a gente tinha que achar nosso príncipe encantado, e hoje os filmes já estão mostrando como é a realidade mesmo, tipo a Moana mesmo, você não vê ela correndo atrás de um homem, de um príncipe, ela tá atrás de conhecer o mundo, de se encontrar sabe, e a gente tá assim também!”</i>
A1	<i>“Acho que a gente não precisa, tipo, encontrar alguém, a gente não precisa encontrar o ‘nosso príncipe encantado’”.</i>
G1	<i>“Então minha família é toda do Sul, né, e lá no Sul a mulher tem que ficar dentro de casa e tem que fazer TUDO que o marido quer. Quando eu tinha uns 5, 6 anos, meu avô um dia me disse que quando eu crescesse eu teria que fazer TUDO que meu marido quisesse, que esposa decente tem que ser assim, igual a minha vó é com ele. Daí hoje, a vó fala que se arrepende muito de ser assim, sabe, pois se tivesse como ela não seria, mas ela aprendeu a ser assim desde criança, lá no Sul é assim, a gente aprende desce novinha e eu cresci ouvindo isso, ‘que homem manda e a gente obedece’, eu achava que era certo, mas hoje percebo como isso é errado, até porque minha mãe e tias não são assim, elas me ensinam que a gente tem que ser e fazer o que a gente quiser e não o que o marido quer, eu acho que é a mesma coisa com as princesas, sabe? A Moana não vai atrás de príncipe, igual a Branca de Neve.”</i>

PERGUNTA: “VOCÊS ENXERGAM ALGUMA DIFERENÇA OU RELAÇÃO ENTRE A BRANCA DE NEVE E A MOANA?”	
D1	<i>“Acho que as duas são independentes!”</i>
A1	“NÃO, MESMO!”
G1	<i>“Acho que não, até porque a Branca de Neve, para poder sobreviver precisa do beijo do príncipe.”</i>
D1	<i>“Não, a Branca de Neve é independente sim, pois ela só precisa do príncipe no final do filme, no resto do filme ela se vira sozinha.”</i>
G1	<i>“Mas não tem só o príncipe, tem os sete anões também.”</i>
A1	<i>“Por coincidência ontem eu estava revendo o filme da Branca de Neve, e quando eu era criança eu adorava o filme, achava ele perfeito, aí quando eu vi ele de novo, que horrível né? Eles ficam mostrando que para você ser uma mulher boa, você tem que ser, tipo, educada, vestir roupas adequadas e sempre ter uma beleza e aí isso me incomodou muito, não acho que pra ser mulher precisa disso.”</i>
B1	<i>“Eu acho que me visto como eu quero, sem a opinião dos outros, sabe? Mas o problema é minha mãe, é que tem mãe que querem que você se vista como uma princesinha, que seja muito vaidosa, use brinquinhos e tudo fofo, que use maquiagem e ande na moda, mas eu não sou assim, eu realmente não me sinto bem usando essas coisas, as vezes eu me arrumo assim, mas eu gosto mais de me vestir assim, com roupas confortáveis. O ruim é que muitas pessoas criticam isso, inclusive aqui na escola, onde tem um monte de menina que fica me julgando e criticando por eu não tá na moda, e eu acho isso super desnecessário, mas a sociedade fica te julgando quando você não é igual a todo mundo.”</i>
A1	“EU NÃO LIGO PRA OPINIÃO DE MACHO E DE SOCIEDADE NÃO! Faço o que eu quero, meu cabelo é da cor que eu quero e uso as roupas que eu gosto e é isso aí.”

ANEXO – 05B

PERGUNTA: “COMO SERIA O PRÍNCIPE/ PRINCESA ENCANTADO/A DE VOCÊS?”	
1	<i>“Eu não tenho, na verdade e eu queria era que esses homens parassem de me encher o saco! Quando eu crescer, não quero marido, quero ter filhos e uma carreira, mas marido, não obrigada.”</i>
1	<i>“Pois eu não, eu quero ter marido, mas ele tem que ser legal e não me abandonar ou abandonar nosso filho pra ir pra farra.”</i>
1	<i>“Eu antes de querer saber de príncipe, quero passar na UnB, esse trem de homem só da dor de cabeça!”</i>
1	<i>“Isso me lembrou a Bela, a Bela era legal, era a única mulher da vila dela que sabia ler, por isso todo mundo criticava ela, pois estudar era só pra homem, ainda bem que hoje não é mais assim né?!”</i>

ANEXO – 05C

PERGUNTA: “O QUE VOCÊS ACHAM DE TER UMA PRINCESA QUE NÃO É BRANCA, E MAIS CHEINHA?”	
11	<i>“Eu amei, me acho super parecida com ela, você não acha? Outra coisa da Moana que acho bem parecido comigo é que nós duas batemos de frente com nossa família, minha família é evangélica e eu sou obrigada a ir na missa, mas eu odeio, aí eu brigo toda vez com a minha mãe dizendo que isso não faz sentido pra mim, mas é a mesma coisa que não falar nada, igual a Moana quando fala pro pai dela que tem comida além dos corais, minha mãe parece o pai dela!”</i>

ANEXO – 05D

PERGUNTA: “VOCÊS GOSTARIAM DE SER PRINCESA?”	
A1	<i>“Só se fosse igual a Moana, ou a Mulan, ou a Merida, ou a Bela, porque as outras são muito bobas, na verdade a única coisa legal das outras são as músicas, que eu sei quase todas de cor”</i>
D1	<i>“Meu pai me chama de princesa, então eu acho que já sou uma, só que pobre e sem príncipe.”</i>
J1	<i>“Eu não, deve ser muito chato, gosto de ser eu mesma, até porque nunca vi nenhuma princesa virando Presidente, ou diretora, ela só vive aquela vida ali boba, num tempo que nem celular tem.”</i>

ANEXO – 05E

PERGUNTA: “ALGUÉM AQUI É ANTI PRINCESA?”	
A1	<i>“Eu acho que sou, seria alguém que não é princesa, né?”</i>
J1	<i>“Não, eu acho que é quando você não gosta delas mesmo.”</i>
C1	<i>“Eu acho difícil alguém ser, até por que todo mundo já deve ter brincado de princesa alguma vez, ou como você disse, alguém já deve ter chamado você de princesa em algum momento.”</i>

ANEXO – 05F

PERGUNTA: “ESSA PRINCESA OU OUTRAS POSSUEM CARACTERÍSTICAS, TANTO FÍSICAS QUANTO DE PERSONALIDADE E DE ESTRUTURA FAMILIAR, QUE SE APROXIMA DA SUA REALIDADE? SE SIM, QUAIS SERIAM? SE NÃO, COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A ISSO?”	
C1	<i>“Eu acho que mais ou menos, porque, olha a Moana, ela é negra, gordinha, tem um cabelão preto ondulado e não fica atrás de homem, igual a mim. Mas ao mesmo tempo, a realidade dela é muito diferente da minha, pois eu não sou a próxima a ocupar a liderança de uma ilha, ou do bairro por exemplo.”</i>
F1	<i>“Eu acho que essas princesas não representam as meninas brasileiras, aqui a gente não usa aquelas vestidões, não somos tão branquinhas e não temos animais estranhos de estimação. Eu queria mesmo era uma princesa do Brasil, aí sim ela seria linda!”</i>

ANEXO – 05G

PERGUNTA: “TODA MULHER É UMA PRINCESA, E TODA PRINCESA É UMA MULHER?”	
A1	<i>“JAMAIS! Pois eu mesma sou mulher, mas nunca fui ou vou ser princesa, pois pra ser princesa tem que ser filha de rainha ou rei ou casar com príncipe.”</i>
C1	<i>“Você está entendendo tudo errado, ela quis dizer sobre as princesas dos filmes! Eu acho que depende, pois, toda princesa é mulher sim, mas nem toda mulher consegue ser princesa.”</i>

ANEXO – 05H

PERGUNTA: “VOCÊS SE SENTEM PARTE DO PADRÃO DE BELEZA EXPOSTO NOS FILMES DAS PRINCESAS?”	
E1	<i>“Ah... isso mudou muito né, porque hoje a gente tem a Moana, a Tiana”</i>
G1	<i>“Isso começou a mudar faz muito pouco tempo, pois antes era só princesa branquinha, magrinha, de olhos claros e cabelão liso, toda perfeitinha.”</i>
B1	<i>“Quando eu era criança eu me sentia mal, mas antes da Moana também, pois eu me sentia feia, elas eram todas tão diferentes de mim, eu não sou nem magra, nem branca, nem tenho cabelo liso, aí eu achava que pra ser princesa tinha ter essas coisas aí, ainda bem que fizeram a Moana, porque assim vai ter menos criança achando que não pode ser princesa.”</i>

ANEXO – 06

POR QUE ESCOLHERAM "VALENTE" DENTRE OS 4 TÍTULOS SUGERIDOS?	
A2	<i>“A gente escolheu porque ela é aventureira, e também porque estamos enjoadas da Moana, bom pelo menos eu estou, minha irmã e prima não param de ver esse filme lá em casa!”</i>
J2	<i>“Acho que é isso mesmo, a Valente é a mais bonita, das quatro princesas que o W2 falou pra gente, e com uma das histórias que mais gosto.”</i>

ANEXO – 06A

PERGUNTA: EM ALGUM MOMENTO DA VIDA DE VOCÊS, VOCÊS SE CONSIDERARAM OU SE CONSIDERAM SENDO PRINCESAS?	
A2	<i>“Em nenhum momento!”</i>
B2	<i>“Nas festas né, mas eu já me vesti de princesa, quando era criança, e quando eu fiz 15 anos, mas na festa de 15 anos a gente só entra como princesa, porque depois que a festa começa mesmo, a gente fica parecendo uma rebelde, toda bagunçada, com nada no lugar certo!”</i>
C2	<i>“Hum, não sei, acho que pra ser princesa tem que ter dinheiro, pois não é uma coisa simples usar aquelas roupas e maquiagens da moda.”</i>
D2	<i>“Acho que todas somos, em algum momento, eu já fui quando era criança, apesar do meu pai ainda me chamar de “princesinha”, coisa que não gosto muito.”</i>

ANEXO – 06B

PERGUNTA: E RAINHAS, VOCÊS JÁ SE IMAGINARAM DE RAINHAS, OU JÁ FORAM CHAMADAS ASSIM?	
J2	<i>“Rainha? Não nunca me chamaram assim, até porque acho que pra ser rainha tem que ser igual a minha mãe, porque ela é a minha rainha, mas eu ainda não sou a rainha de ninguém e nem sei se um dia eu vou ser.”</i>
E2	<i>“Nossa, eu nunca tinha pensando nisso, quando eu brincava de realeza e tudo mais, eu sempre era princesa, nem rainha existia na minha brincadeira.”</i>

ANEXO – 06C

PERGUNTA: ALGUÉM JÁ SE REFERIU A VOCÊS COMO PRINCESA? O QUE ACHARAM?	
D2	<i>“MEU PAI! Nossa e ele sabe que eu não gosto, acho feio, brega, mas ele fica me chamando assim, deve ser pra me fazer ficar com vergonha, porque não sei porque ele insiste em me chamar assim sabendo que não gosto.”</i>
F2	<i>“Minha Avó e meu Avô, toda neta é princesa e todo neto é príncipe”</i>
H2	<i>“Uma vez um crush que eu fiquei começou a me chamar assim, mas achei meio sem noção e meloso demais.”</i>

ANEXO – 06D

PERGUNTA: VOCÊS SE RECONHECEM EM ALGUMAS DAS PRINCESAS DOS FILMES DA DISNEY?	
J2	<i>“Nem sei, hoje não, mas eu vivia vestida de Cinderela quando era criança”</i>
D2	<i>“A Valente, apesar de não ter o cabelo ruivo!”</i>
G2	<i>“Com as mais novas, elas são mais independentes, não ficam atrás de príncipe, elas cuidam da própria vida e não ficam em função de esperar conhecer um príncipe pra seguir seu caminho, igual eu, eu não vou ficar esperando homem pra seguir meus sonhos.”</i>
B2	<i>“Concordo, mas eu acrescentaria a Mulan também e outra coisa, o mais legal também dessas princesas novas é que agora elas não são mais todas brancas, de cabelo lisão, magrinhas, agora a gente tem princesas negras né, iguala Moana e a Tiana, gosto muito disso”</i>
I2	<i>“Nunca gostei muito das princesas, mas minha mãe sempre me vestia com alguma coisa delas”</i>

ANEXO – 06E

PERGUNTA: VOCÊS ENXERGAM ALGUMA RELAÇÃO ENTRE SER UMA PRINCESA E COMO SE DEVE SER UMA MULHER SEGUNDO A SOCIEDADE?	
H2	<i>“Você tá dizendo que pra ser uma mulher segundo a sociedade, temos que ser princesas? Hum, então eu sou um Alien!”</i>
F2	<i>“A princesa seria o que a sociedade quer que a gente seja, mas quando você...”</i>
E2	<i>“Sim, as princesas seguem ordens e as cumprem, do jeito que eles mandam, então pra ser uma mulher que a sociedade deseja, a gente tem que ser submissa à vontade deles, e se você não segue as normas, você é tipo a Bruxa.”</i>
G2	<i>“Eu não quero ser a bruxa, mas também não sou princesa.”</i>

ANEXO – 06F

PERGUNTA: O QUE É SER UMA MULHER PERFEITA, PARA VOCÊS?	
C2	<i>“Minha Mãe, minha Avó, só minha irmã que não porque ela é muito chata e mal humorada.”</i>
E2	<i>“É ser independente!”</i>
I2	<i>“bonita, rica, fazer o que gosta e não porque é mandada”</i>
A2	<i>“Seria aquela mulher que não abaixa a cabeça pros homens”</i>
B2	<i>“Segundo a sociedade, as mulheres têm que seguir um padrão, e parece que se você não segue, você fica sendo a Bruxa má e não a princesa.”</i>
J2	<i>“É isso aí, acho que o perfeito é uma coisa que depende também, mas assim, tem umas mulheres que chega a dar inveja, porque você não tem como chegar nos pés dela porque são muito perfeitas!”</i>

ANEXO – 06G

PERGUNTA: COMO QUEM? CELEBRIDADES? VIZINHA? ALGUÉM DA FAMÍLIA? AMIGAS? PROFESSORA?	
J2	<i>“Hummmm, como a Anitta, como pode uma mulher daquela?! Rica, bonita, magra, bem-sucedida e casou com um cara gato que ama ela, e tudo que ela conquistou foi por mérito dela.”</i>
H2	<i>“Comparar com celebridade é complicado né, até porque elas são pagas para serem lindas e terem as coisas boas todas.”</i>

ANEXO – 06H

PERGUNTA: QUAIS SERIAM OS PADRÕES QUE A SOCIEDADE EXIGE QUE UMA MULHER SIGA?	
G2	<i>“Ser submissa”.</i>
F2	<i>“Não pode trabalhar ou ouvir funk, tem que cuidar dos filhos e não pode usar roupas apertadas ou curtas.”</i>
I2	<i>“Tem que ser magra, e ter namorado ou casada, não pode ficar falando palavrão também, não.”</i>

ANEXO – 06I

PERGUNTA: VOCÊS PRETENDEM FAZER FACULDADE DE QUÊ?	
D2	<i>“Eu queria fazer educação física, mais meu pai me proibiu, disse que isso lá é faculdade pra menina direita, mas eu acho que vou fazer direito né, mas meu sonho mesmo é educação física, eu adoro jogar bola, pode ser vôlei, futebol, até queimada!”</i>
J2	<i>“Eu quero engenharia, mas vou fazer arquitetura mesmo, engenharia não é muito pra mulher.”</i>
C2	<i>“Quero fazer medicina, mas eu só quero por causa do dinheiro, mas se não fosse isso, eu não sei o que faria”</i>
H2	<i>“Qualquer coisa menos ser professora, já basta lá em casa que tem dois, quero ser pobre não.”</i>
B2	<i>“Quero fazer direito, mas só porque não sei muito qual outra profissão seguir, só sei que não quero nada que tenha química, física no meio.”</i>
A2	<i>“Desde que fui na dentista a primeira vez, eu sempre quis fazer odonto, então acho que vai ser isso.”</i>
E2	<i>“Minha família quer que eu faça arquitetura, mas não sei ainda, acho que ainda tá cedo pra decidir”</i>

ANEXO – 06J

PERGUNTA: PARA VOCÊS, EXISTEM CURSOS OU TRABALHOS QUE SÃO SÓ PARA MULHER OU SÓ PARA HOMEM?	
F2	<i>“Acho que sim, tem coisa que a gente não consegue porque precisa de força, igual, eu acho serviço de pedreiro é uma coisa só de homem, e manicure é só de mulher.”</i>
D2	<i>“Meus pais acham, eu não acho é nada, na verdade eu acho que a pessoa tem que fazer o curso ou trabalhar no que ela se identifica. Essa coisa de não poder fazer algo que você gosta porque tem gente que acha que não é pra menina é muito ruim.”</i>