



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MARIA TAMIRES RAMOS LACERDA

**PERSONAGENS TRANSGRESSORAS DAS ANIMAÇÕES INFANTIS: GÊNERO E
PROTAGONISMO FEMININO NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

**CAMPINA GRANDE
2023**

MARIA TAMIRES RAMOS LACERDA

**PERSONAGENS TRANSGRESSORAS DAS ANIMAÇÕES INFANTIS: GÊNERO E
PROTAGONISMO FEMININO NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campo I, como requisito para obtenção do grau de mestra em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Robéria Nádia Araújo Nascimento.

**CAMPINA GRANDE
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L131p Lacerda, Maria Tamires Ramos.
Personagens transgressoras das animações infantis
[manuscrito] : gênero e protagonismo feminino nos espaços de
formação pedagógica / Maria Tamires Ramos Lacerda. - 2023.
138 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo
Nascimento, Departamento de Letras e Artes - CEDUC. "

1. Gênero na educação. 2. Escola. 3. Narrativas fílmicas.
4. Práticas pedagógicas. I. Título

21. ed. CDD 372

MARIA TAMIRES RAMOS LACERDA

PERSONAGENS TRANSGRESSORAS DAS ANIMAÇÕES INFANTIS: GÊNERO E PROTAGONISMO FEMININO NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campo I, como requisito para obtenção do grau de mestra em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

BANCA EXAMINADORA

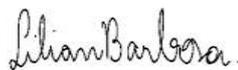


Dr^a Robéria Nádia Araújo Nascimento (Orientadora)
(PPGFP/UEPB)



Dr. Fábio Marques de Souza (Examinadora interna)
(PPGFP/UEPB)

Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (Examinador suplente)
(PPGFP/UEPB)



Dr^a. Lilian Barbosa (Examinador externo)
(PROFLETRAS/UPE)

CAMPINA GRANDE
2023

AGRADECIMENTOS

Desde o período da minha graduação, sempre estive em minha mente o sonho de uma pós-graduação, principalmente pelo conhecimento da necessidade enquanto profissional da educação em estar buscando mais conhecimentos e contribuindo conseqüentemente para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, ao longo da minha jornada acadêmica, me deparei com professores maravilhosos que me inspiravam a continuar e jamais desistir, os quais foram essenciais para que fortalecesse esse meu desejo em estar sempre aprimorando os conhecimentos.

A aprovação em uma seleção de mestrado foi um fator marcante em minha vida, pois mesmo que por vezes ter pensado em desistir, a minha voz interior de positividade e de desejo na busca por aquele sonho, que até então visto como tão distante, possibilitaram o fortalecimento na busca pelos meus objetivos. Sendo assim, tenho a convicção de que tudo que pude vivenciar até aqui, não teria sido possível, se não tivesse pessoas tão especiais e incentivadoras que me mostravam sempre que sou capaz e que tudo daria certo.

Diante de toda essa trajetória, primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado discernimento e sabedoria para que pudesse trilhar os caminhos que me trouxeram até aqui, caminhos estes que foram primordiais para meu amadurecimento pessoal, profissional e espiritual, pois sem essa fé que move montanhas o caminho teria sido sem dúvidas mais difícil!



A minha querida orientadora Dr^a Robéria Nádya Araújo Nascimento, a qual com seu jeito meigo e tão paciente teve um papel essencial, primeiramente por ter acreditado em mim e em meu potencial, como também, no incentivo das produções acadêmicas, além de ser uma mulher incrível que se tornou uma verdadeira amiga para além do espaço acadêmico, a qual quero levar para a vida, como exemplo de ser humano e

pelo seu compromisso com a educação.

Aos meus pais Gracilete Ramos Lacerda e José Trajano Lacerda Filho, os quais são minha base e por quem tenho grande admiração, meu agradecimento pelo incentivo e pelas palavras de conforto, sempre me mostrando que tudo daria certo, naqueles momentos de desespero, vocês foram e são meu maior motivo para



persistir e jamais desistir!

Ao meu esposo, companheiro e amigo George Batista Lins, o qual também foi essencial para que conseguisse ultrapassar todas as etapas desse processo, que também teve momentos de insegurança, o qual sempre me trouxe acolhimento e força em momentos decisivos dessa caminhada.



As minhas queridas irmãs Merivânia Ramos Lacerda e Maria Itamara Ramos Lacerda, e aos meus irmãos José Trajano Lacerda Neto e Joedson Ramos Lacerda, os quais contribuíram de variadas formas ao longo desses anos de estudo.

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em especial ao Programa em Formação de Professores e a todos os docentes que compõem essa instituição, pela oportunidade em desenvolver essa pesquisa, como também, meu muito obrigada por todos os conhecimentos adquiridos e compartilhados. A Professora Lilian Barbosa e o Professor Fábio Marques de Souza, os quais trouxeram grandes contribuições para o desenvolvimento desse trabalho.

A Prefeitura Municipal de Esperança, nas pessoas das gestoras da Escola campo de estudo, por todo acolhimento e colaboração durante o desenvolvimento da pesquisa visando as contribuições que serão trazidas para aquele espaço, e assim possa alcançar outros âmbitos, como também a todos os alunos participantes da pesquisa que contribuíram de forma significativa no desenvolvimento desse estudo!



Assim, concluo destacando o sentimento de gratidão que transborda em mim ao ver todo meu percurso até aqui e por ter superado todos os medos que me afligiram, mas que me fortaleceram e me mostraram ser maior do que eles. Por fim, obrigada Deus!

RESUMO

A construção das visões sociais de gênero está entrelaçada à história, à cultura e às relações de sociabilidade. Argumenta Del Priore (2014) que os efeitos de sentidos que as permeiam decorrem da padronização de perfis ideais para meninos e meninas, homens e mulheres, criados pelo ideário da sociedade patriarcal e que requisitam uma educação que se oponha à discriminação e à desigualdade. Em face do exposto, esta pesquisa se debruça sobre esse contexto de modo a contribuir para os estudos do campo da educação em suas interfaces de gênero, a partir da apropriação pedagógica de narrativas fílmicas na sala de aula, especialmente as animações “Valente” (2010) e “A Princesa e o Sapo” (2009). O *locus* de observação se refere à Escola Municipal Joventino Batista Monteiro, pertencente à cidade de Esperança-PB, no sentido de problematizar a compreensão e a construção dos papéis de gênero entre estudantes de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I. Os objetivos específicos que norteiam a pesquisa são assim formulados: estudar a relação gênero e educação; compreender o conceito de gênero em seu viés sociocultural e suas representações (Chartier, 1991; Hall, 2016); verificar situações do cotidiano escolar que sinalizem as diferenças de gênero (Silva, 2014); apontar a pertinência da apropriação do audiovisual em sala de aula não apenas como recurso pedagógico, mas como ferramenta de formação e construção do conhecimento; selecionar e contextualizar narrativas fílmicas infantis (animações) que possibilitem a discussão do protagonismo feminino; desenvolver atividades pedagógicas que visem a desconstrução de condicionamentos que acentuam as desigualdades de gênero; elaborar um módulo didático, para fins de Produto Educacional, com o propósito de discutir a igualdade de gênero na escola, a partir do trabalho de análise dessas narrativas fílmicas que enfocam o empoderamento feminino de maneira lúdica e atrativa. A hipótese do estudo parte da ideia de que as representações de gênero do feminino no espaço escolar são impactadas pelos condicionamentos do masculino tornando a sala de aula um espaço propício para uma educação em prol da igualdade. Nessa direção, são propostas atividades, tais como: exibição das animações a fim de provocar questionamentos e indagações sobre os comportamentos dos personagens; análise de textos que abordem a igualdade de gênero; brincadeiras entre meninos e meninas que gerem conexões com a problemática produzindo reflexões e saberes de gênero a partir da ambiência de sala de aula. Do ponto de vista teórico, são privilegiadas as contribuições de Paechter (2009 *apud* Carvalho, 2015) por meio de discussões conceituais sobre a construção da feminilidade e da masculinidade; os estigmas do masculino (Albuquerque Júnior, 2013); a percepção sobre a construção de gênero nos ambientes educativos, a partir de Louro (2000, 2007, 2008, 2014); a análise das relações de gênero de acordo com a posição teórica de Bourdieu (2021), Scott (1995), Butler (2021), entre outros (as) autores (as). Defende-se a perspectiva de que abordar e discutir gênero na escola é questionar comportamentos e condutas atribuídas a homens e mulheres embasadas no sexo biológico decorrentes dos condicionamentos culturais. Os resultados obtidos nesse estudo, buscam confirmar que é possível fomentar a desconstrução de estereótipos discriminatórios que reproduzem as desigualdades de gênero em nossa sociedade e que, por vezes, segregam os sujeitos sociais através do uso de narrativas fílmicas. O Módulo Didático e as percepções alcançadas nessa pesquisa, serão disponibilizadas para a escola e seus integrantes, como também para toda a rede municipal de ensino, com o intuito de disseminar conhecimentos e trazer contribuições para que outros profissionais possam fazer uso desse material.

Palavras-chave: Gênero na Educação; Escola; Narrativas Fílmicas; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The construction of social views of gender is intertwined with history, culture and sociability relations. Del Priore (2014) argues that the effects of meanings that permeate them result from the standardization of ideal profiles for boys and girls, men and women, created by the ideas of patriarchal society and which require an education that opposes discrimination and inequality. In view of the above, this research focuses on this context in order to contribute to studies in the field of education in its genre interfaces, based on the pedagogical appropriation of film narratives in the classroom, especially the animations “Valente” (2010) and “The Princess and the Frog” (2009). The locus of observation refers to the Joventino Batista Monteiro Municipal School, belonging to the city of Esperança-PB, in order to problematize the understanding and construction of gender roles among students in a 5th year class of Elementary School I. The specific objectives that guide the research are formulated as follows: to study the relationship between gender and education; understand the concept of gender in its sociocultural bias and its representations (Chartier, 1991; Hall, 2016); verify everyday school situations that signal gender differences (Silva, 2014); point out the relevance of appropriating audiovisual in the classroom not only as a pedagogical resource, but as a tool for training and building knowledge; select and contextualize children's film narratives (animations) that enable the discussion of female protagonism; develop pedagogical activities that aim to deconstruct conditions that accentuate gender inequalities; develop a didactic module, for the purpose of an Educational Product, with the purpose of discussing gender equality at school, based on the analysis of these film narratives that focus on female empowerment in a playful and attractive way. The study hypothesis is based on the idea that female gender representations in the school space are impacted by male conditioning, making the classroom a suitable space for education in favor of equality. In this sense, activities are proposed, such as: exhibition of animations in order to provoke questions and inquiries about the characters' behaviors; analysis of texts that address gender equality; games between boys and girls that generate connections with the problem, producing reflections and knowledge about gender from the classroom environment. From a theoretical point of view, the contributions of Paechter (2009 apud Carvalho, 2015) are privileged through conceptual discussions on the construction of femininity and masculinity; the stigmas of the masculine (Albuquerque Júnior, 2013); the perception of the construction of gender in educational environments, based on Louro (2000, 2007, 2008, 2014); the analysis of gender relations according to the theoretical position of Bourdieu (2021), Scott (1995), Butler (2021), among other authors. The perspective is defended that addressing and discussing gender at school means questioning behaviors and conduct attributed to men and women based on biological sex resulting from cultural conditioning. The results obtained in this study seek to confirm that it is possible to encourage the deconstruction of discriminatory stereotypes that reproduce gender inequalities in our society and that, sometimes, segregate social subjects through the use of film narratives. The Didactic Module and the insights achieved in this research will be made available to the school and its members, as well as to the entire municipal education network, with the aim of disseminating knowledge and bringing contributions so that other professionals can make use of this material.

Keywords: Gender on Education; School; Filmic Narratives; Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN – Diretrizes Curriculares Nacional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN – Parâmetros Curriculares Nacional
TA – Termo de Assentimento
TAI – Termo de Autorização Institucional
TAUIV – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Vídeo
TCLE – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Filme Valente.....	32
Figura 2 – Merida e a Rainha Elinor.....	32
Figura 3 – Merida sendo preparada para o momento de escolha do seu pretendente.....	33
Figura 4 – Momento em que Merida procura uma feiticeira	34
Figura 5 – Filme “A princesa e o sapo”.....	35
Figura 6 – Tiana em seu trabalho.....	36
Figura 7 – Cena em que Tiana vira uma sapinha.....	37
Figura 8 – Tiana consegue montar seu restaurante.....	37
Figura 9 – Capelinha das pedras.....	42
Figura 10 – Bioma do local campo de estudo	42
Figura 11 – Fachada da EMEF Joventino Batista Monteiro.....	43
Figura 12 – Sala de aula- 5º ano.....	43
Figura 13 – EMEF Joventino Batista Monteiro.....	44
Figura 14 – Ginásio.....	45
Figura 15 – Pátio.....	45
Figura 16 – Cena em que Merida desobedece as regras de comportamento	75
Figura 17 – Tiana constrói seu restaurante	77
Figura 18 - Roda de conversa sobre a música.....	84
Figura 19 – Produção dos desenhos.....	85
Figura 20 – Apresentação dos desenhos realizados.....	85
Figura 21 – Despertando interpretações prévias.....	93
Figura 22 – Registros mulheres atreladas ao futebol anos 20.....	94
Figura 23 – Primeira Copa feminina FIFA 1991.....	94
Figura 24- Explicações sobre as características das mulheres.....	96
Figura 25 – Momento Minitatro.....	98
Figura 26 – Cine Pipoca.....	104
Figura 27 – Exibição Narrativa fílmica- “Valente”.....	104
Figura 28 – Exibição Narrativa fílmica “A princesa e o sapo”.....	104
Figura 29 – Merida praticando o tiro ao alvo.....	105
Figura 30 – Cena em que Tiana olha para a foto do seu restaurante.....	105
Figura 31 – Momento do grupo focal.....	107

Figura 32 – Merida entra no castelo.....	108
Figura 33 – Cena em que Merida desafia seus pais.....	109
Figura 34 – Momento de brincadeiras no intervalo.....	111
Figura 35 – Cena em que a bruxa prepara o feitiço para a mãe de Merida.....	112
Figura 36 – Merida luta contra todos para defender sua mãe.....	113
Figura 37 – Cena de Tiana em seu trabalho.....	114
Figura 38 – Fotos das personagens Merida e Tiana	115
Figura 39 – Apresentação da peça teatral	118
Figura 40 – Apresentação teatral	118
Figura 41 – Momento de apresentação da peça.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil do Atendimento da EMEF Joventino B. Monteiro – Esperança-PB/2023....	44
Tabela 2 – Perfil da estrutura física da EMEF Joventino B. Monteiro – Esperança-PB/2023.....	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Música “Maria, Maria” de Milton Nascimento.....	83
Quadro 2 – Representações da mulher em desenhos a partir da música “Maria, Maria”....	86
Quadro 3 – Representações da mulher em desenhos a partir da música “Maria, Maria” parte 2.....	87
Quadro 4 – Representações da mulher em desenhos a partir da música “Maria, Maria” parte 3.....	89
Quadro 5 – Representação prévia das narrativas fílmicas.....	99
Quadro 6 – Representação prévia das narrativas fílmicas parte 2.....	101
Quadro 7 – Representação prévia das narrativas fílmicas parte 3.....	102

SUMÁRIO

	SINOPSE.....	13
1	CONFIGURANDO O SET.....	22
1.1	Pesquisa Qualitativa no Campo da Educação.....	22
1.2	A Pesquisa-Ação como percurso de descoberta.....	24
1.3	O cinema na escola: vivenciando de forma lúdica os saberes de gênero.....	27
1.4	O local da pesquisa.....	41
2	ROTEIRO – A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
2.1	Cinema na sala de aula.....	53
2.2	Construção do empoderamento feminino por meio de narrativas infantis.....	57
3	PRODUÇÃO - GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	62
3.1	Gênero como categoria de construção social.....	62
3.2	Lutas e desafios para a promoção da visibilidade feminina.....	68
3.3	O debate sobre gênero no espaço escolar.....	73
4	MONTAGEM -VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	82
4.1	1º Dia da vivência: Mulher é sexo frágil? – 22/05/2023.....	83
4.2	2º Dia da Vivência: A caixa de Pandora – 23/05/2023.....	91
4.3	3º Dia da Vivência: Respeitável público! – 24/05/2023.....	97
4.4	4º Dia da vivência: No escurinho do cinema... – 25/05/2023 e 26/05/2023.....	103
4.5	5º Dia de Vivência: Roda de Conversa – 29/05/2023.....	106
4.6	6º Dia da Vivência: Representando gênero – 30/05/2023.....	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	124
	ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI).....	132
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA – CEP.....	133
	APÊNDICE A – ATIVIDADES 1 e 2.....	136
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA DO GRUPO FOCAL.....	137
	APÊNDICE C – TABELA REFERENTE AOS NOMES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	138

SINOPSE

Início a trajetória do estudo, em primeira pessoa, apresentando um pouco da minha história escolar. O verbo ESTUDAR sempre ressoou como libertação entre a minha família, pois era entendido como única forma de se poder garantir um futuro “melhor”, com mais estabilidade, nas palavras da minha mãe, dona de casa, agricultora e professora, que foi a grande incentivadora para que déssemos continuidade sempre aos estudos. Sua frase constantemente repetida era: “Estude minha filha, para você ter um futuro melhor!”, palavras que funcionavam como uma oração presente diariamente em nossas vidas, um grupo de cinco crianças.

Ao fazer uma breve retomada de minha trajetória e dos caminhos que me trouxeram até aqui, no âmbito do mestrado, vejo que hoje consigo construir sentidos e perceber o quanto a minha história de vida e também das mulheres que me formaram possibilitaram indagações sobre a luta feminina e a limitação dos espaços destinados às mulheres na sociedade. Dessa forma, essas observações foram justificando e direcionando os rumos desta pesquisa.

Minha mãe foi uma das protagonistas que me levaram a questionar o quanto vivemos numa sociedade marcadamente patriarcal, cujas relações nos afetam, e que, muitas vezes, levam as mulheres a abdicar de seus sonhos e até mesmo de sua estabilidade econômica, em nome de uma suposta moral e dos bons costumes. Ao casar-se com 22 anos de idade, logo foi mãe, e apesar de professora, não teve a possibilidade de avançar nos estudos para que pudesse continuar exercendo seu trabalho pedagógico. Com os avanços no campo da educação houve exigência maior por uma formação docente aprofundada, que depende de cursos e recursos de capacitação, além de disponibilidade diária para aprimoramento. Então, minha mãe teve que pedir a exoneração do seu cargo público devido às circunstâncias, mesmo após desvio de função, para que pudesse se dedicar a cuidar dos filhos. O salário da época não permitia pagar alguém para ajudar na criação dos filhos. Dessa forma, conciliar trabalho e os afazeres domésticos foi se tornando inviável.

Todos os aspectos que perpassaram a vida de minha mãe me fizeram refletir sobre o quanto as exigências sobre a mulher no âmbito privado a obrigam a deixar de lado os seus sonhos e desejos profissionais para poder cumprir as tarefas do lar que, na maioria das vezes, são vistas como prioridades masculinas e sociais, o que priva as mulheres de participar do espaço público. Espaço, aliás, que sempre foi apresentado como não propício à figura feminina. Essas dificuldades conduziram minha mãe ao espaço doméstico e à educação dos filhos.

Desde criança, nos momentos em que a família se reunia à noite, após o jantar, eu me tornava “a professora” da família, e começava a dar aula para todos, apesar da minha pequenez, aos 4 anos de idade. Todos achavam belíssima a atuação daquela “professora mirim”, que mesmo não tendo tido a oportunidade de ter acompanhado sua mãe atuando em sala de aula, apresentava-se como uma verdadeira discípula daquela mulher que, sem dúvidas, foi uma verdadeira guerreira na busca pelos seus sonhos que foram interrompidos. Essa foi a minha primeira lição de um mundo desigual que não privilegiava as mulheres. Fui crescendo, e o desejo de me tornar uma futura professora foi se tornando cada vez mais atrativo, já que nas atividades em grupo com outras crianças, eu me posicionava como líder e ajudante de sala, pois achava encantador poder colaborar com o aprendizado dos colegas.

Ao chegar em casa, após as aulas matutinas do Fundamental II, um pequeno espelho no quarto da minha mãe se transformava em quadro, e o meu giz era uma canetinha de colorir. Naquele espaço muitos alunos imaginários assistiam todas as tardes os meus reforços escolares na tentativa de reproduzir, em casa, a prática de ensinar. Esse exercício solitário me ajudou positivamente no desenvolvimento do meu aprendizado, pois me fazia conseguir, cada vez mais, compreender os conteúdos e assimilá-los com mais facilidade. Meus pais admiravam e incentivavam aquela minha atitude, às escondidas, próximos à cortina do quarto.

Assim, o desejo de me tornar professora foi sendo amadurecido. Ao chegar ao ensino Médio, a cobrança interior por uma tomada de decisão sobre a área profissional a ser seguida foi batendo na porta, e agora a maior dúvida era em qual área lecionar, pois ser professora já era algo que havia sido precocemente decidido! Em casa, como mencionado, tinha uma mãe ex-professora, e também uma irmã pedagoga, e eu admirava muito o seu trabalho com alunos tão pequenos e afetuosos. Desse modo, os interesses foram fortalecidos e me motivaram a também ingressar no curso de Pedagogia.

Iniciei o curso no 2º semestre do ano de 2014, porém, antes de minha entrada na Universidade, surgiu a oportunidade de trabalhar como ajudante de sala de uma professora. Diante da curiosidade de conhecer a prática pedagógica, não poderia jamais recusar um convite tão tentador. Assim, aos 17 anos de idade, iniciei o trabalho em uma turma multisseriada (Maternal ao pré II) da Educação Infantil, que se tornou uma experiência decisiva para mim. Nesse espaço me deparei com uma turma com um índice considerável de crianças especiais, que necessitavam de uma atenção diferenciada. A Professora Fátima, carinhosamente chamada de “Tatinha”, não media esforços para ajudar esses alunos e seus pais na busca por um atendimento adequado. Na época, as crianças não tinham, infelizmente, apoio da Secretaria de Educação. Aquela professora, que lutava pela causa da inclusão, foi

outra significativa inspiração para mim, em razão de sua dedicação e compromisso com a educação infantil.

Finalmente ingressei na Universidade e, após dois anos e meio de curso, em 2017, consegui voltar como professora titular na mesma escola onde fui auxiliar, lecionando até 2020. Foi mais uma experiência desafiante na minha trajetória docente, mas também cheia de ricos aprendizados. Era uma turma multisseriada do Maternal ao 1º ano do Ensino Fundamental, o que se tornou difícil devido à idade das crianças, seus níveis e demandas. Havia, portanto, um desdobramento por parte da professora, que deveria buscar desenvolver um aprendizado coletivo. Entretanto, essas dificuldades me instigaram a buscar sempre melhorar minha atuação docente para atender as expectativas.

Durante o período nessa escola tive experiência com todas as turmas do Maternal ao 5º ano. Porém, foi em uma turma multisseriada do 2º e 3º ano, que comecei a refletir mais profundamente sobre as questões de gênero no meio escolar. Destaco que o momento mais marcante nesse sentido se deu numa atividade de pintura, quando um aluno me indagou se pintando o seu desenho de rosa, ele se tornaria uma menina. A ocasião me trouxe um turbilhão de questionamentos que apontavam para os condicionamentos de gênero e do quanto seria urgente e necessário trabalhar tais questões no espaço escolar.

Ainda como graduanda do curso de Pedagogia, recebi o convite da Professora Senyra Martins Cavalcante, para participar de um Projeto de Extensão (PROEX Cota 2016-2017), intitulado “Cinema e Educação Histórica no Ensino Médio”. A partir dessa experiência, avancei no meu percurso de pesquisadora na Iniciação Científica (PIBIC Cota 2016-2017) com um projeto intitulado “Cinema Nacional e Educação Histórica: As Representações sobre Sociedade, Economia e Política na Década de 20 do Século XX no Brasil entre os Estudantes da EJA”. Nessa vivência, apurei o olhar para a figura feminina nas narrativas fílmicas, apesar de esse não ser o objetivo principal do estudo. Foi, então, através dessa experiência, que comecei a pensar em trabalhar com gênero na escola a partir do cinema, o que me fez propor a presente pesquisa no Mestrado em Formação de Professores.

Tanto minha vida pessoal quanto profissional me levou a perceber a urgência das discussões de gênero para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que os caminhos percorridos me fizeram desenvolver reflexões e geraram indagações sobre as condições impostas à figura feminina, compreendendo que essas estão entrelaçadas à história, à cultura e às relações de sociabilidade do patriarcado. Argumenta Del Priore (2004) que os efeitos de sentidos que permeiam as relações desiguais entre o masculino e o feminino decorrem da autoridade paterna que foi exercida ao longo da história determinando limites

para os comportamentos familiares adequados mediante a padronização de perfis ideais para meninos e meninas, homens e mulheres. Tal paradigma contribuiu com a repressão histórica feminina e originou a liberdade cultural excessiva que é concedida aos homens. Sob a égide dos valores da boa moral e dos bons costumes incentivados pela família, assim como também pela igreja e pela escola, a ordem patriarcal foi estabelecida promovendo o cerceamento das mulheres.

Em meio aos interditos que permeiam a temática de gênero, nesse contexto histórico, houve julgamentos de posturas e silenciamentos dos contrastes e diferenças entre homens e mulheres. As moças que bebiam e fumavam chocavam a sociedade, porque esses eram tidos como comportamentos de prostitutas, as denominadas damas da noite ou profissionais do sexo. Já a existência de homens delicados e perfumados logo despertava desconfianças e comentários maldosos da sociedade. Tais estranhamentos sempre vieram acompanhados de suspeitas em torno dos gêneros, porque são entendidos como incompatíveis aos “modos de ser macho” ou de ser mulher. Tais ideias distorcidas chegaram à escola e demais instituições sociais atribuindo determinados comportamentos, como se fossem alguns apropriados aos meninos e às meninas, promovendo distorções e estereótipos que geram os preconceitos e as desigualdades de gênero que são reproduzidos no espaço público e, conseqüentemente, nas instituições escolares.

Portanto, esse cenário histórico precisa ser discutido na escola, através de uma educação escolar que promova saberes de gênero entre as novas gerações para ser possível desconstruir as discriminações a partir do conhecimento das diferenças em busca da consciência da alteridade. Assim, educar meninos e meninas, nessa direção, passa pela possibilidade de instigar tais debates nos espaços escolares, visando desenvolver uma educação que proponha, em sua base, a desconstrução de estereótipos atribuídos à figura feminina, estabelecendo análises e reflexões que contribuam para a compreensão dos paradigmas socioculturais de gênero, no sentido de conceber uma educação escolar cada vez mais respeitosa para com o outro.

Assim, o desafio desta pesquisa se volta para o estudo do feminino no intuito de analisar os conceitos de representação social e de diferença no âmbito educativo que se mostram essenciais para uma educação que considere e valorize o empoderamento feminino. Acreditamos que trabalhar com filmes em sala de aula, especialmente as animações infantis, se mostram ferramentas adequadas para diálogos sobre gênero favorecendo a aprendizagem de meninos e meninas. Dessa forma, os currículos precisam considerar as diferenças existentes em nossa sociedade, a fim de enfatizar a diversidade existente para buscar

desenvolver o respeito mútuo para com o outro a partir de suas singularidades, considerando as variadas representações que são construídas no sistema escolar.

As representações sociais, conforme afirma Hall (2016), ocorrem por meio de um conjunto de códigos e sistemas que se organizam a partir de conceitos que produzem a nossa noção de sentido sobre um determinado tema. Nessa perspectiva, a linguagem como substância viva e produtora de signos é o que nos permite criar e transmitir conceitos. Esses conceitos nos indicam uma compreensão das diferenças, pois se modificam, mostrando que nada é permanente na vida em sociedade dada a diversidade dos grupos.

Considerando a abordagem apresentada, percebemos que os currículos também necessitam de abertura para novas perspectivas temáticas, a exemplo das questões de gênero, atrelados às constantes transformações coletivas que vivenciamos, para que assim possa ser possível a construção de novos sentidos e novas interpretações das mudanças sociais.

No âmbito da construção das representações destacamos a formação da representatividade feminina no espaço social, a partir da perspectiva de gênero na escola. Propomos essa reflexão à luz das contribuições de Louro (2014), que nos apresenta uma análise sobre a disparidade entre o polo masculino, que exerce poder sociocultural, e o polo feminino, que não desfruta de poder. Esse contexto, como aponta a autora, exige a necessidade de uma prática educativa não sexista, através da conscientização de educadoras e educadores, e de toda a comunidade escolar sobre a urgência da equidade de gênero. Somente dessa maneira será possível desconstruir, a partir da sala de aula, a cultura de inferiorização da figura feminina, de modo a contribuir para a formação de uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Tal aprendizado precisa começar nas séries iniciais preparando meninos e meninas para mentalidades não discriminatórias.

De acordo com Albuquerque Júnior (2013, p. 150), o masculino, especialmente no Nordeste Brasileiro, é apresentado como uma figura protagonista e determinante, que “rejeita superficialidades, uma vida delicada, artificial, histórica. Um homem de costumes conservadores rústicos, ásperos, masculinos”. Essa visão impõe um aspecto que deve referendar a figura masculina para atuar sobre a feminina, constituindo e prevalecendo a dominação, impedindo a expansão da mulher nos espaços públicos, por não haver espaço para a feminização numa espécie de “ameaça”.

Ao considerarmos o pensamento do autor supracitado, percebemos o quanto as formações históricas de nossa região, contribuem para uma cultura que reforça a predominância masculina no posicionamento de superioridade. Esse processo nos faz refletir, enquanto docentes, sobre a difícil tarefa de desconstrução de uma cultura machista que

perpassa as gerações. Porém, conseguimos ver na educação, e especificamente nos espaços escolares, oportunidades valiosas para os diálogos de gênero que visem a desconstrução dessa cultura, provocando a promoção de um pensamento entre os estudantes que estimule a formação de uma cultura de respeito e igualdade para homens e mulheres.

Nesse sentido, o presente estudo visa analisar a construção dos papéis de gênero entre os estudantes do Ensino Fundamental I em uma turma do 5º ano da Educação Básica, da Escola Municipal Joventino Batista Monteiro, localizada em Esperança, município paraibano. Os objetivos específicos da pesquisa são assim formulados: estudar a relação gênero e educação; compreender o conceito de gênero em seu viés sociocultural e suas representações; verificar situações do cotidiano escolar que sinalizem as diferenças de gênero; apontar a pertinência da apropriação do audiovisual em sala de aula; selecionar e contextualizar narrativas fílmicas infantis (animações) que possibilitem a discussão do protagonismo feminino; desenvolver atividades pedagógicas que visem a desconstrução de condicionamentos que acentuam as desigualdades de gênero; elaborar um módulo didático, para fins de Produto Educacional, com o propósito de contextualizar a igualdade de gênero na escola, a partir do trabalho com narrativas fílmicas de animação infantil que enfoquem o empoderamento feminino.

Além dos conceitos já apresentados, o estudo da temática supracitada terá como suporte teórico as contribuições de Paechter (2009 *apud* Carvalho, 2015) por meio das discussões sobre a construção da representatividade e masculinidade; cultura e representação de acordo com Hall (2016); a construção dos estereótipos de acordo com Andrade e Barros (2009); a percepção sobre a construção de gênero proposta por Beck e Guizzo (2013) e Louro (2014); a análise das relações de gênero no contexto social, de acordo com Scott (1990); a perspectiva defendida por Bourdieu (2021) ao propor uma reflexão sobre família, igreja e escola como pilares da dominação e a hegemonia masculina, além das discussões sobre feminismo e gênero por meio dos estudos de Butler (2021) e Hooks (2020a; 2020b), dentre outros pesquisadores relevantes que nos ajudam a entender a problemática gênero e educação.

Para o enfoque das narrativas fílmicas, consideramos as propostas de Duarte (2002), Citelli (2010) e Napolitano (2022), partindo da constatação de que as mídias audiovisuais podem colaborar com a aprendizagem dos alunos, partindo do acesso à pluralidade de visões sociais que essas ferramentas permitem, o que nos proporciona um contato pedagógico com esses conhecimentos, visando ressignificar e propor um olhar reflexivo por meio das abordagens definidas nos filmes adotados em sala de aula. O uso das mídias no espaço escolar pode ser compreendido também através da teoria educacional, vertente que defende as

finalidades pedagógicas dos diferentes veículos de comunicação, desde que adotadas sob a mediação docente. Ou seja, os professores e professoras devem estabelecer seus fins e suas utilidades para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

A educomunicação se apresenta como

[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, (tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centro produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros de coordenação de educação a distância ou e-learning e outros...) assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (Soares, 2000, p. 63).

Deste modo, é possível compreender o quanto a relação educação/comunicação propicia uma relação significativa, de caráter interativo, por situar os espaços escolares como lugares de discussão para a construção de percepções inovadoras e críticas acerca da sociedade e de seus atores.

Por isso, as discussões propostas nesta pesquisa pretendem subsidiar o desenvolvimento de atividades pedagógicas que enfatizem o debate de gênero nos espaços escolares, na defesa de uma educação para a equidade, buscando o respeito ao masculino e ao feminino como base para a desconstrução de visões estereotipadas sobre a figura feminina ou que a desqualifiquem em detrimento aos homens. Acreditamos que as aprendizagens de gênero em sala de aula podem transpor os espaços escolares colaborando com a formação da Educação Básica na direção de uma nova sociedade igualitária, na qual as vozes do feminino sejam valorizadas.

Através desta pesquisa, buscamos entender como ocorrem as construções sobre o “ser menino” e o “ser menina” no cotidiano escolar na intenção de propor a desconstrução de visões estereotipadas e influenciadas pelos valores da sociedade patriarcal, que é responsável pela hegemonia do masculino. Em face disso, vale salientar que meninos não são meninos desde o nascimento, apenas por uma determinação biológica, mas porque se tornaram e passaram a se entender como tais; o mesmo ocorre com as meninas, que foram ensinadas a seguir normas e padrões predeterminados. Assim, faz sentido o pensamento de Hall (2006) de que as identidades sociais não são fixas, mas mutáveis e cambiantes; nem centradas, nem definitivas, e muito menos, ainda, homogêneas. Esse processo precisa ser aprendido na escola para que meninos e meninas superem discriminações que podem influenciar até mesmo a escolha de seus caminhos profissionais na fase jovem. Trata-se, pois, de educar para a igualdade superando as influências machistas e sexistas.

Ser homem no Nordeste significa “ser cabra macho, é um cabra da peste, homem de fibra, uma reserva de virilidade nacional” (Albuquerque Júnior, 2013, p. 153). Nessa representação do ser homem, o masculino é visto como um ser superior, e que além de protagonizar a cultura machista, faz com que aqueles que não se encaixam nos atributos anteriormente citados sofram preconceitos e discriminações.

De acordo com os estudos sobre a representatividade masculina e feminina realizados por Andrade e Barros (2009),

[...] boa parte das diferenças entre homens e mulheres é construída socialmente, e que ele ou ela só se enquadram nos modelos dominantes por serem preparados e preparadas para exercerem os papéis que a sociedade lhes delega. Ser homem ou ser mulher depende principalmente de como o sujeito vive (ou não) este papel e se relaciona com a sua sexualidade, entre outros fatores. Essa maneira de ser, de apresentar-se na sociedade, contudo, não é oriunda de uma relação ‘mágica’ com os signos, que determinam as posições ocupadas, como se a simples invocação do nome trouxesse na bagagem todas as características que lhe são atribuídas (Andrade; Barros, 2009, p. 91).

Deste modo, a partir do ambiente escolar, será possível promover saberes que reflitam sobre as desigualdades existentes entre o feminino e o masculino. Segundo Albuquerque Júnior (2013), a sociedade determinou, por meio de uma construção histórica, que, para o masculino, o mundo estaria disponível; e para o feminino, restaria apenas o espaço privado, como se não houvesse, e nem fosse possível haver, uma ruptura, das mulheres no que diz respeito aos condicionantes preestabelecidos pela dominação masculina. Nesse sentido, o empoderamento feminino depende da educação, informação, resistência e interpretação acerca de valores que são transmitidos pela historicidade patriarcal. É uma questão de aprendizado, por isso interessa ao campo da formação pedagógica e merece ser problematizada no espaço escolar para a conscientização das crianças.

Em virtude dos fatos mencionados, a pesquisa se torna justificável, porque os conhecimentos gerados incidem na produção de conhecimento acadêmico sobre a temática, privilegiando as relações entre gênero e educação, permitindo também potencial apoio a novas propostas pedagógicas, atreladas à Secretaria de Educação, e que visem repensar procedimentos e práticas didáticas voltadas à igualdade de gênero numa reflexão sobre os currículos. A pesquisa também traz contribuições relevantes à formação pedagógica, em razão do produto educacional que será desenvolvido, oportunizando a outros pesquisadores sugestões de procedimentos acerca do ensino-aprendizagem da temática em suas possíveis condições de aplicabilidade pedagógica.

Com o propósito de discutir a interface gênero e educação à luz de narrativas fílmicas, a dissertação está organizada em três capítulos: no Capítulo 1, apresentamos a metodologia da pesquisa, como também informações referentes ao módulo didático que é proposto como Produto Educacional, expondo como e quais serão as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no espaço escolar.

O Capítulo 2 aborda a Educação Infantil tomando como base os documentos oficiais, incluindo-se os marcos legais da educação para a infância, o contexto e história da escola *locus* de estudo, como também discussões referentes ao uso das narrativas fílmicas em sala de aula. Nesse sentido, apresentamos a utilização das animações infantis como ferramenta pedagógica para a aprendizagem escolar.

No Capítulo 3, apresentamos o enfoque conceitual de gênero como construção social a partir da perspectiva de estudiosos do tema, a fim de ser possível instigar reflexões sobre os desafios do feminino no âmbito social, considerando a construção histórica que permeia o “ser mulher” numa cultura de bases patriarcais.

No Capítulo 4, discutiremos sobre a aplicação do Módulo Didático e dos resultados obtidos através da aplicação das atividades com os participantes da pesquisa, como também as interpretações e compreensões obtidas ao longo dessa trajetória, que gerou a abertura de caminhos novos no que diz respeito ao âmbito educacional.

1 CONFIGURANDO O SET

Por meio desse capítulo, buscamos apresentar os caminhos que nos guiaram no desenvolvimento da pesquisa. A metodologia permite alcançar os objetivos elencados pela problemática, que traz como primeira finalidade compreender como ocorre a construção dos papéis de gênero no espaço escolar entre alunos do 5º ano, utilizando como ponto de partida para essas discussões, as narrativas fílmicas, considerando seu caráter lúdico e atrativo para o universo infantil. A contextualização se alinha aos pressupostos de uma pesquisa qualitativa, alinhada a uma pesquisa-ação, uma vez que os resultados visam intervir na realidade estudada a fim de contribuir com a educação e a formação de professores. Os passos da construção metodológica que embasa o trabalho serão apresentados a seguir.

1.1 Pesquisa Qualitativa no Campo da Educação

O presente estudo encontra-se vinculado a uma abordagem de cunho qualitativo, e teve origem nas experiências por meio das indagações que se entrelaçam na prática docente na qual começamos a nos questionar sobre como ocorriam às relações de gênero no contexto escolar. De acordo com Richardson (2012, p. 90), “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. Assim, conforme o autor supracitado torna-se possível compreender a pesquisa qualitativa como forma aprofundada de perceber aspectos de uma dada realidade e, por meio dela, construir visões aprofundadas e significativas.

Desse modo, a pesquisa qualitativa visa justamente possibilitar ao pesquisador, um reconhecimento mais aprofundado sobre os detalhes que circundam um determinado campo de estudo nos fazendo caminhar de forma mais aproximada rumo às variadas vertentes que se encontram nas entrelinhas desse espaço, pois como reitera Godoy (1995), na pesquisa qualitativa “valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (Godoy, 1995, p. 62).

Assim, o pesquisador busca estar atento a todo o processo de investigação, observando os sujeitos envolvidos e interagindo com eles, não condicionando seus estudos apenas à coleta de dados e ao respectivo alcance dos resultados. Ao contrário, trabalha-se na perspectiva de construção dos dados. Isto é, em interlocução com o espaço e seus integrantes. Portanto, a

pesquisa qualitativa considera a atribuição de significados para todos os comportamentos analisados no decorrer do estudo, em relação com o campo, pois o interesse do pesquisador nessa abordagem pauta-se em compreender como um “fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”. (Godoy, 1995, p. 63). Dessa forma, as opiniões e percepções são entendidas a partir da ótica dos participantes da pesquisa, como instrumentos importantes e determinantes para os resultados.

Nesse tipo de abordagem, o pesquisador tem um papel ainda mais decisivo sobre os rumos de sua pesquisa, revendo a formulação de suas hipóteses e, conseqüentemente, redirecionando a análise dos resultados, sempre em diálogo com o aporte teórico que embasa as estratégias e as discussões conceituais. Se é valorizado um olhar holístico sobre o todo e que não limite suas formulações a meras percepções internas, referentes a seu repertório de construção social, e que venha a desconsiderar outros contextos, conforme nos alerta Godoy (1995), torna-se primordial fazer uso de inferências, observações, análises e interpretação da realidade estudada por um viés que não limite os resultados encontrados, mas que coloque o pesquisador como um instrumento confiável de análises semelhantes, nas quais os sujeitos sociais são vistos como partícipes do processo de conhecimento.

Portanto, vemos a pesquisa qualitativa como uma abordagem promissora para a compreensão das relações de gênero no espaço escolar em contato direto com os participantes da pesquisa. Por isso, a sala de aula se transforma no nosso laboratório de experimentação para que, assim, possamos colaborar na desconstrução de percepções estereotipadas sobre a figura feminina, através da utilização de atividades pedagógicas que suscitem reflexões sobre a temática de gênero. Tanto será possível contribuir com a educação escolar, como com a formação de professores, à medida que a nossa proposta pedagógica também pode representar uma possibilidade didática para novos usos na realidade escolar, uma vez que meninos e meninas vivem questões de gênero semelhantes em diferentes instituições educativas.

Do ponto de vista teórico o embasamento das discussões encontrou suporte nos trabalhos de Louro (2014), Bourdieu (2021), Butler (2021), Hooks (2020a; 2020b) como também de outros pesquisadores da Educação Intercultural, entre eles Candau (2008, 2016), Fleuri (2001, 2003), Moreira (2008), buscando trazer contribuições que favoreçam a compreensão do campo educacional na perspectiva da formação docente, propondo-se o uso do cinema na escola como modo de análise das questões de gênero. Para as análises sobre as narrativas fílmicas e educação, destacamos Silverstone (2002), Penteadó (2010), Napolitano

(2022), Duarte (2002), que apontam o papel das narrativas midiáticas para os estudos de gênero no âmbito da sala de aula gerando importantes reflexões sobre a temática.

Através dos estudos sobre representação e estigma, que corroboram a importância do gênero no espaço social, contamos com o apoio de Hall (1997, 2016), Chartier (1991), Goffman (2004), Silva (2005, 2014), que nos permitem entender como a linguagem midiática reproduz o comportamento feminino e masculino, auxiliando o questionamento, em sala de aula, de visões estereotipadas sobre ambos. As relações entre gênero e educação são explicitadas pelos trabalhos de Louro (2000, 2007, 2014), Bourdieu (2021), Scott (1995), Carvalho (2010) dentre outros autores que nos trouxeram contribuições nesse estudo.

1.2 A Pesquisa-Ação como percurso de descoberta

A busca por intervenção no campo pesquisado nos conduziu a uma pesquisa-ação, num engajamento direto com o objeto de estudo, por sermos docentes em exercício na Escola Municipal Joventino Batista Monteiro, localizada no Distrito de Massabielle, pertencente a Cidade de Esperança-PB. O contexto escolhido para estudo e colaboração favorece o conhecimento prévio da realidade educativa e a tomada de decisões para a sua transformação. Ou seja, como somos educadoras, temos uma visão mais clara para a criação de alternativas e estratégias que capacitem ainda mais a formação e a prática pedagógica no sentido de contribuir para a aprendizagem escolar.

Nessa perspectiva foi elaborado um plano de ações práticas para o trabalho com gênero em sala de aula, a fim de gerar saberes que estejam vinculados ao cotidiano escolar e possam favorecer o debate da temática. Assim, o propósito da pesquisa-ação se alinha aos nossos objetivos porque buscamos construir uma consciência crítica dos estudantes acerca das desigualdades existentes entre meninos e meninas, partindo do território escolar para o entendimento sociocultural que é traduzido nos filmes submetidos à análise e à discussão da turma.

A metodologia não envolve apenas uma simples coleta de informações para análise posterior, pois é o contexto observado que contribui para o processo de geração dos dados. Segundo Richardson (2012), o pesquisador tem um papel ativo diante da realidade observada, permitindo a ele desempenhar um papel de agente transformador intervindo diretamente naquela conjuntura. Nessa trilha, nossa opção metodológica buscou validar nossa participação como mediadores da aprendizagem infantil a partir de um contexto que necessita de análise e

reflexão. A pesquisa-ação é realizada, pois, com a colaboração dos sujeitos pesquisados, porque a eles se destinam as mudanças dos processos.

De acordo com Koshy *et al.* (2010 apud Picheth; Cassandre; Thiollent; 2016, p. 4), a metodologia da pesquisa-ação “envolve participantes conduzindo inquéritos sistemáticos com a finalidade de ajudá-los a melhorar as suas próprias práticas, que por sua vez, podem também melhorar o seu ambiente de trabalho e os ambientes de trabalho das pessoas que fazem parte deles”. Com tal objetivo, promove-se a reflexão dos sujeitos envolvidos através de ações práticas no contexto escolar que sejam relevantes para a construção de uma educação para a equidade de gênero.

A pesquisa ação de acordo com Thiollent (1986, p. 14) é um tipo de pesquisa que possui uma “base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com urna ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”, sendo assim, esse tipo de pesquisa cria um ambiente de aproximação entre pesquisador e participantes, que gera uma percepção mais detalhada do grupo pesquisado.

O objetivo principal desse tipo de pesquisa, conforme explicam Cassandre e Godoy (2013 *apud* Picheth; Cassandre; Thiollent; 2016, p. 4), é pensar a realidade em que se atua “por meio de ações coletivas, contemplar tanto os sujeitos relacionados à organização quanto os pesquisadores vinculados à pesquisa, de forma que o conhecimento necessário a ser produzido e a ação necessária a ser tomada, sejam tomadas em conjunto”. Quanto aos procedimentos delimitados, em um primeiro momento realizamos a observação das diversas situações de interação do grupo de alunos, visando justamente à coleta de dados para ser possível a apresentação das descobertas, favorecendo o desenvolvimento de atividades que promovessem mudanças na prática pedagógica em relação à abordagem de gênero no espaço escolar. Nesses termos, propomos atividades didáticas que viabilizassem a construção de uma visão crítica sobre as percepções da figura feminina no espaço social e escolar, colaborando para a construção de uma aprendizagem que gere uma cultura de respeito, a partir das singularidades de meninos e meninas, pois, como já afirma Freire (2021), não aprendemos algo para nos adaptar às circunstâncias desfavoráveis, mas, sim, para que possamos transformar a realidade observada.

O interesse pela temática e por intervir na aprendizagem de gênero se deu por meio de minha prática em sala de aula na referida escola, pois, em variados momentos, consegui perceber atitudes e ações que deixavam nítidas o quanto ainda há uma forte regulação referente aos espaços destinados ao público feminino nas interações com os colegas, como

também sobre o que se pode ou não ser realizado pelas meninas, tendo como ponto de partida condicionamentos e ideias limitantes de gênero. Sendo assim, meu olhar enquanto pesquisadora propiciou a busca pelo desenvolvimento de uma proposta de estudo que pudesse trazer contribuições para os espaços escolares tendo como enfoque a discussão do empoderamento feminino a fim de compreender como a superioridade masculina tende a ser valorizada na sociedade. Para isso, uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, que se encontra em pleno desenvolvimento cognitivo e de percepções sociais, se apresentou como um ambiente ideal para enfatizar que é possível desconstruir visões estereotipadas acerca da figura feminina. Quanto mais cedo o aprendizado de gênero ocorrer, maiores são as chances de se superar as desigualdades e as opressões entre homens e mulheres.

Por estarmos vinculadas a esse contexto que nos despertou para um olhar mais detalhista sobre os aspectos voltados para a perspectiva de gênero nesse meio, percebemos que a pesquisa ação se mostrou condizente com nossos estudos considerando a intencionalidade de nossas ações práticas diante desse grupo, pois como nos afirma Thiollent (1986, p. 62):

[...] mesmo em pesquisa convencional, ao planejarem amostras de pessoas a serem entrevistadas com alguma profundidade, os pesquisadores costumam recorrer às chamadas "amostras intencionais". Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada.

Sendo assim, compreender as percepções do grupo, e assim aplicar atividades de forma planejada e intencional, acreditamos que trará benefícios significativos, no que concerne a desconstrução de percepções estereotipadas sobre a figura feminina.

As atividades didático-pedagógicas que serão desenvolvidas com o grupo de alunos seguirão todos os critérios éticos, estando de acordo com CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, estabelecidos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em virtude da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB (Número do parecer: 5.872.992). Quanto ao desenvolvimento do estudo no local citado, esclarecemos que a Secretaria de Municipal de Educação da Cidade de Esperança-PB autorizou o desenvolvimento do estudo, como também se colocou a disposição para contribuir no que for necessário para a efetivação da proposta de intervenção escolar. O contato com a gestora da escola se manteve sempre que necessário, levando em consideração que um contato prévio já foi estabelecido. Para a execução, foi encaminhada por requerimento a assinatura da mesma

no Termo de Autorização Institucional (TAI). Também solicitamos aos pais/responsáveis as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento (TA), assim como o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Vídeo (TAUIV) para registro das atividades realizadas no ambiente escolar.

Como é notório, as atividades de pesquisa-ação foram pensadas e estruturadas com o aval dos participantes e responsáveis. Inicialmente ao observamos os momentos de brincadeiras da turma e demais situações do cotidiano escolar, registramos como ocorriam as relações de gênero naquele ambiente, para que pudéssemos analisar como poderíamos intervir diante das diferenças sinalizadas entre meninos e meninas, considerando aquela realidade, pois de acordo com Scott (1995, p. 86), “um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significados às relações de poder”, o que condiciona as representações sociais atribuídas aos indivíduos, como também reforça as construções sociais em torno do gênero.

Com base nas discussões sobre representatividade masculina e feminina, Paechter (2009 *apud* Carvalho, 2015, p.15) salienta que “a masculinidade ou feminilidade de uma pessoa não é inata nem natural, mas algo que é aprendido que é constantemente retrabalhado e reconfigurado”. Dessa forma, a escola é considerada um lugar fértil para a promoção desses saberes, uma vez que poderemos analisar e compreender como tais construções representativas repercutem nos grupos aos quais esses indivíduos pertencem, criando uma identidade seletiva, quando, por exemplo, existem ideias sobre os brinquedos e brincadeiras que devem ser destinados ao grupo das meninas, e o que pertence ao grupo dos meninos, construindo distinções e discriminações de um grupo que se mostra superior ao outro. Daí a relevância da discussão de gênero na escola para o combate aos preconceitos e discriminações, assim como se torna fundamental que os docentes sejam preparados para lidar com esse contexto na sala de aula. De acordo com Paechter (2009 *apud* Vasconcelos, 2016), o processo de construção do ser menina/mulher é mediado pelos conceitos de feminilidades e masculinidades que são construídas socialmente a partir do contexto social do qual vivem, um empreendimento constituído coletivamente e que se perpetua pelos variados grupos sociais pelos quais o sujeito transpassa em sua trajetória de vida.

1.3 O cinema na escola: vivenciando de forma lúdica os saberes de gênero

Os momentos de observação e registro das situações escolares nos fizeram compreender de forma mais próxima a realidade e as particularidades do campo de estudo e a

partir disso prosseguimos promovendo atividades que possibilitassem situações de aprendizagem na qual fosse possível o debate sobre a problemática em questão, para que em seguida pudesse ser viável o uso de narrativas fílmicas animadas que apresentassem a distinção de papéis sociais entre homens e mulheres, como também histórias que promovam a desconstrução dos estereótipos. A finalidade foi possibilitar a reflexão em torno dos mecanismos de questionamento e resistência das mulheres que conduzem ao empoderamento da figura feminina, a partir do debate dos temas e enredos retratados pelos cenários dos desenhos animados. O conjunto das atividades de pesquisa mencionadas compõe o nosso produto educacional.

As animações, segundo Nogueira (2010), representam grande relevância e extrema liberdade criativa, permitindo uma grande proximidade e compreensão da lógica do funcionamento do mundo social. Através dos personagens, enredos e cenários, é possível estabelecer conexões com a realidade e suas múltiplas questões, pois esses personagens trazem uma conexão com o mundo coletivo reproduzindo situações comuns e apresentando desfechos diferentes, reflexivos e inspiradores.

Dá sobressai o poder das representações e dos significados das histórias fílmicas em suas possibilidades educativas. Os filmes direcionados às crianças, por sua vez, trazem a exteriorização do que existe no meio social atrelado à inventividade das narrativas, pois “as representações que a criança tem sobre o cinema são construções que elas fazem a partir de suas relações com a cultura e de suas identificações com o objeto plural que é o cinema” (Fantin, 2009, p. 216).

No que diz respeito ao trabalho com o cinema no âmbito escolar, Napolitano (2022, p. 11) afirma que essa é uma oportunidade de “ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”. Desse modo, o autor visa apresentar o cinema como forma de propor o contato dos alunos com a obra por meio de perspectivas que vão além da estética visual, sendo o professor o mediador desse processo, despertando provocações e simultaneamente gerando aprendizados significativos, ao articular essas narrativas a partir de outras vertentes de aprendizado e construindo, a partir delas, novas maneiras de educar para a transformação das realidades sociais problematizadas nas narrativas.

Um dos fatores a ser observado nessa dinâmica refere-se ao encontro entre mundo real e imaginário que as narrativas fílmicas propõem. Segundo Fantin (2009) o critério de análise nos contextos de ensino-aprendizagem deve levar em consideração o que o filme comunica,

de forma visível e invisível, em tela, pois as imagens, de acordo com a autora, “constroem-se e se modificam ultrapassando a realidade” (Fantin, 2009, p.220).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com filmes, e especialmente com o cinema de animação, é uma estratégia formativa capaz de intermediar e sensibilizar olhares que passarão a ter critérios de percepção diferenciados, passando a ter uma visão mais atenta de como as imagens e todos os fatores que estão atrelados à construção das narrativas fílmicas trazem em seus significados e representações, auxiliando na compreensão de questões do mundo social e propiciando a interação com os sentidos culturais. Por esse viés de análise, os filmes geram discussões proveitosas que ensinam sobre o mundo social, despertando a atenção das crianças para as complexidades sociais. Assim, o trabalho com o cinema proporciona a construção do imaginário e distintas formas de interação que possibilitam “da vivência das emoções à construção de experiências, de diversos tipos de aprendizagem à participação da criança na cultura” (Fantin, 2009, p. 221).

As animações infantis permitem abordagens sociais de forma lúdica pela capacidade de prender a atenção do público infantil e possibilitar questionamentos sobre as temáticas, desde que tenhamos, enquanto docentes, objetivos pedagógicos previamente estabelecidos para o despertar dessas potencialidades. Conforme afirma Duarte (2002) o trabalho com filmes propicia a discussão em torno de variados temas, entretanto isso só será possível se o professor tiver algum conhecimento em torno do cinema, como também dependerá dos objetivos e conteúdos que o mesmo pretende desenvolver com seus alunos.

Compreende-se, deste modo, que o profissional docente precisa definir seus objetivos, a partir do estudo prévio do fenômeno a ser tratado nas aulas, para que as narrativas sejam capazes de gerar saberes. Por isso, observamos que o uso de narrativas fílmicas na sala de aula pode instigar reflexões sobre gênero através do trabalho de mediação pedagógica, considerando que as narrativas são “uma forma de ‘dar sentido’ ao nosso mundo social e compartilhar esse ‘sentido’ com os outros.” (Turner, 1997, p. 73).

A apropriação de narrativas fílmicas na educação escolar, sobretudo no Ensino Fundamental, pode favorecer a discussão de gênero, pois por intermédio de narrativas animadas, atrativas para o envolvimento infantil e a sua cognição, teremos a possibilidade de promover o debate sobre a figura feminina representada nas narrativas. Por outro lado, a nossa mediação pedagógica deve partir da discussão do empoderamento feminino e da compreensão dos valores patriarcais que influenciam a sociedade e os preconceitos contra as mulheres. Dessa forma, os filmes infantis irão oferecer as bases de identificação das desigualdades sociais de gênero neles representadas.

Sendo assim, algumas razões justificam o uso do cinema de animação como recurso didático-pedagógico, uma vez que já é possível constatar a existência dessas mídias audiovisuais no universo das crianças. Entretanto, conforme afirma Penteado (2010), é preciso que o uso dessas mídias seja capaz de promover aprendizagens significativas, através do desenvolvimento de indagações e questionamentos, para que assim seja viável uma reflexão crítica e problematizadora, articulada a suas vivências, através de uma leitura crítica do conteúdo dessas mídias. Ou seja, o gênero animação e seu caráter lúdico tende a favorecer a interação infantil mobilizando aprendizados de gênero necessários à construção de uma sociedade igualitária, porque os personagens reproduzem situações do mundo real através dos recursos da fantasia. Portanto, o cinema de animação apresenta-se como uma ferramenta de grande importância para a educação dos valores sociais ao buscar retratar a realidade de forma lúdica e atrativa, tornando-se uma estratégia de ensino-aprendizagem que favorece o trabalho em sala de aula, além de envolver os estudantes capturando sua atenção.

Nesse sentido, através da ludicidade das animações, será possível instigar novas aprendizagens. Os filmes revelam experiências de vida e trazem em suas abordagens temas que possibilitam uma conexão com a realidade que se torna atraente para o público que assiste. As narrativas, segundo Turner (1997), se apresentam a partir de um conflito que irá determinar ou motivar os fatos posteriores da história, o que gera uma curiosidade do público para compreender a sequência dos fatos. Com isso, são instigadas novas percepções no imaginário de quem assiste e interage com as mensagens. No nosso entendimento, isso permite atribuição de sentidos abrindo caminhos para novos aprendizados e desenvolvendo a criticidade acerca das temáticas tratadas na tela.

O desenvolvimento da criticidade para a desconstrução das diferenças de gênero envolve a educação, num fazer contínuo de reflexão sobre as condições históricas da desigualdade que afeta o feminino. Assim, é preciso desenvolver reflexões para alcançar os objetivos pretendidos através do debate sobre o tema, mostrando suas consequências, a partir de situações cotidianas e possibilitando uma prática educacional que aborde essa problemática, ao desenvolver atividades que priorizem uma cultura igualitária de gênero. Creemos que esses sejam os primeiros passos para a construção de uma sociedade futura, mais justa, tolerante e respeitosa, que será materializada pelas crianças de hoje, os cidadãos do amanhã.

Pelo exposto, o cinema na educação permite a construção de diálogos, através das ricas discussões possíveis em torno de variados temas, ocasionando, por meio das abordagens, novas interpretações da realidade social. Portanto, em razão dos procedimentos

metodológicos articulados, entendemos a relevância da pesquisa-ação nos moldes aqui propostos para favorecer a educação de gênero no espaço escolar. Corroborando nosso ponto de vista, Napolitano (2022) declara que os filmes possibilitam um encontro com o campo da estética, o lazer, ideologia e os valores mais amplos sintetizados numa mesma obra de arte. Trabalhar com filmes no campo da educação significa usar a ludicidade como ferramenta de atenção e aprendizagem configurando-se uma ferramenta acessível e propícia para importantes reflexões acerca da vida social.

Sobretudo, compreendemos o quanto é primordial a inserção da temática de gênero no cotidiano escolar, tendo em vista que é no ambiente da escola que muitas visões preconceituosas se perpetuam, reproduzindo os conceitos aprendidos na vida familiar. Assim, a escola também se converte num local primordial para desfazer tais equívocos, desenvolvendo questionamentos, informando sobre as lutas sociais, promovendo uma cultura de igualdade por meio de ações político-pedagógicas em torno da equidade de gênero para a promoção da justiça social para homens e mulheres.

Com a finalidade de possibilitar o uso de narrativas fílmicas como ferramenta para mediação pedagógica em torno da problemática apresentada será proposto o uso de dois (2) filmes para propiciar as discussões e aprendizados em sala de aula, objetivando a discussão dos saberes contidos em dois filmes infantis do gênero animação de produção americana: “Valente”¹ (2010), direção de Mark Andrews e Brenda Chapman; e “A Princesa e o Sapo”² (2009), dirigido por Ron Clements e John Musker. Esclarecemos que o recorte privilegiado neste estudo se refere ao feminino. Portanto, as personagens principais de ambos os filmes serão o ponto de partida para as atividades pedagógicas que serão aplicadas junto à turma do Ensino Fundamental no sentido de mediar às reflexões de gênero. O primeiro filme mencionado, “Valente”, narra a trajetória da princesa Merida, uma personagem que foge dos padrões normativos estabelecidos para o feminino, a exemplo do destino previsto para ser mãe e esposa submissa. A mãe de Merida a preparou para ser a sucessora ao cargo de rainha, seguindo a etiqueta e os costumes do reino. No entanto, a garota se nega a obedecer aos critérios da vida que lhe foi traçada, preferindo, ao invés de pensar em romance, cavalgar pelas planícies selvagens da Escócia e praticar o seu esporte favorito, o tiro ao alvo.

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KUNB6tdBd48>. Acesso em: 21 jan. 2023.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zyV8SzW6tOE>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Figura 1 – Filme Valente

Fonte: Papo de cinema³Fonte: Cine pop⁴

A princesa Merida apresenta traços físicos que chamam atenção do espectador, tendo em vista as características peculiares que possui, se contrapondo as esperadas para uma princesa, como por exemplo, seus cabelos ruivos, cacheados e volumosos que nas cenas aparecem frequentemente soltos, retratando sua personalidade, autonomia e autoconfiança, entrando em contraste com os traços físicos de sua mãe, a rainha Elinor, a qual possui características opostas com cabelos alinhados de forma impecável, roupas justas, assumindo uma conduta que tem como base a manutenção das tradições do reino.

Figura 2 – Merida e a Rainha Elinor

Fonte: Fan pop⁵

³ Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/valente/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

⁴ Disponível em: <https://cinepop.com.br/wp-content/uploads/2022/03/valente-7.jpg>. Acesso em: 25 jan. 2023.

A narrativa supracitada propõe contrastes entre o comportamento de Merida e a constante regulação de sua mãe, permitindo que o público estabeleça uma análise das atitudes da rainha que tem como objetivo guiar a princesa a uma postura adequada, levando em consideração que ela está sendo preparada para assumir aquele reinado. Por outro lado, nos deparamos com uma princesa que deseja apenas ter liberdade, e ser feliz sem seguir as condutas que a aprisionam em tradições que para ela não tem sentido.

Figura 3 – Merida sendo preparada para o momento de escolha do seu pretendente



Fonte: Ativismo de sofá ⁶

Fonte: Shoujo Cafe ⁷

As cenas trazidas na exibição do filme podem possibilitar a reflexão dos espectadores, devido às contradições geradas pelo fato da princesa não adequar-se as regras estabelecidas para ela, levando a mesma a tomar atitudes extremas, como na cena em que a personagem aparece procurando a ajuda de uma feiticeira acreditando ela que um feitiço faria sua mãe desistir da ideia de casá-la com um príncipe sem sua vontade, vendo essa como a única alternativa para mudar seu destino.

⁵ Disponível em: <https://images5.fanpop.com/image/photos/31700000/Brave-brave-31749297-400-400.jpg>. Acesso em : 25 jan. 2023.

⁶ Disponível em: <http://ativismodesofa.blogspot.com/2012/07/disney-pixar-valente-essa-princesa-aqui.html>. Acesso em: 25 jan. 2023

⁷ Disponível em: http://4.bp.blogspot.com/-ow_09vBZYDE/UAWg2q36iZI/AAAAAAAAAQjQ/iHBYNJd-tWc/s400/disney-pixar-brave-trailer-2012-02.jpg. Acesso em: 25 jan. 2023

Figura 4 – Momento em que Merida procura uma feiticeira



Fonte: O camundongo⁸, 2023.

A narrativa, em todo seu enredo se constrói apresentando a personalidade destemida de Merida, que mesmo diante das cobranças constantes de sua mãe, luta por respeito, e aceitação, diante de seu jeito peculiar, o que conseqüentemente repercute na quebra dos padrões estabelecidos, que por vezes vitimizam pessoas obrigando-as a negarem o direito de serem felizes em nome da tradição, mostrando que é possível desconstruirmos padrões, mesmo em se tratando de paradigmas históricos ou até mesmos seculares.

A personagem Tiana, da animação “A Princesa e o Sapo”, conta a história de uma jovem negra que sonha em um dia poder abrir seu próprio restaurante e que, ao contrário de Merida, não tem a vida de uma princesa. Sua trajetória é marcada por lutas e afirmações de si, em contraposição ao mundo encantado dos contos de fada. Ser uma heroína negra também suscita reflexões, pois isso também desconstrói o estereótipo das princesas brancas.

⁸ Disponível em: <https://www.ocamundongo.com.br/valente-merida-e-a-bruxa-em-cenas-dubladas/> Acesso em: 25 jan. 2023

Figura 5 – Filme “A princesa e o sapo”



Fonte: Disney Plus ⁹



Fonte: Dentro da chaminé ¹⁰

A animação infantil se passa em um cenário diferente do comumente apresentado em outras narrativas da Disney, ao trazer uma jovem negra em seu enredo, que ao contrário de outros contos nos quais a personagem principal é uma princesa que busca seu príncipe encantado, a mesma é uma trabalhadora que tem apenas o desejo de conseguir montar seu restaurante, para concretizar o sonho do seu pai!

As características físicas da personagem Tiana deixam explícitos os traços de sua herança afro-americana¹¹ possuindo olhos castanhos, cabelos ondulados pretos, além de um belo sorriso que encantada a todos principalmente os clientes do restaurante onde trabalha, os quais atende sempre com muita alegria e descontração.

⁹ <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/a-princesa-e-o-sapo/7TPAcC8QPGpm>. Acesso em : 25 jan. 2023.

¹⁰ <https://dentrodachamine.files.wordpress.com/2015/01/tianaepai.png>. Acesso em : 25 jan. 2023.

¹¹ De acordo com o Dicionário on-line de português afro-americana refere-se ao “indivíduo que nasceu na América, nomeadamente nos Estados Unidos da América, mas que possui ascendência africana”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/afro-americano/>. Acesso em: 22 jun.2023.

Figura 6 – Tiana em seu trabalho



Fonte: De volta ao retro ¹²

Tiana é uma jovem independente, determinada e persistente na busca dos seus objetivos, não se deixando desvincular de seus propósitos mesmo diante das dificuldades, e até mesmo perante os convites de seus amigos para festas, que desacreditam no potencial da jovem para realização de seu sonho.

Entretanto, além do cenário que desperta a reflexão em torno das questões raciais, a narrativa nos direciona a perceber a personagem em torno das diferenças sociais, as quais conduzem a mesma a viver uma luta diária na busca pela realização do seu sonho atribuindo ao trabalho à única forma de superação dessa condição.

Em um cenário distinto da vivência de Tiana, encontra-se sua amiga de infância Charlotte que sonha casar-se com um príncipe encantado e tornar-se uma princesa. No entanto, o bairro Nova Orleans fica movimentado com a notícia da chegada do príncipe Naveen da Maldonia, que na verdade está a procura de uma jovem rica para melhorar sua vida financeira, sendo a amiga de Tiana a candidata perfeita.

A história ganha novos rumos quando o príncipe Naveen é transformado em um sapo pelo Mestre Dr. Facilier, um malvado feiticeiro que com magia transforma o príncipe em um sapo. O feitiço só poderá ser desfeito com o beijo mágico de uma princesa, e nessa ocasião Tiana por está vestida com trajes de princesa é confundida, e ao beijar o sapo também se transforma em sapa.

¹² <https://www.devoltaaoretro.com.br/2014/01/a-princesa-e-o-sapo-e-os-anos-20.html>. Acesso em: 25 jan. 2023

Figura 7 – Cena em que Tiana vira uma sapinha

Fonte: Rede globo¹³Fonte: Dentro da Chaminé¹⁴

Os dois sapinhos se veem em apuros e saem em busca de uma solução para desfazer o feitiço, nesse momento vivenciam muitas aventuras levando os dois a se apaixonarem, Tiana acaba tornando-se uma princesa ao casar com Naveen e finalmente consegue seu restaurante.

Figura 8 – Tiana consegue montar seu restaurante

Fonte: Sinta Orlando¹⁵Fonte: Twitter¹⁶

Ambos os filmes foram lançados pela Disney e apresentam ricas questões para o aprendizado de gênero em sala de aula, devido às possibilidades de direcionamentos além de

¹³ Disponível em:

https://s2.glbimg.com/HJmq1vg4tSUsWiDLiV7SZvqb1bM=/s.glbimg.com/og/rg/f/original/2013/08/28/frog_12_1.jpg. Acesso em: 22 jun. 2023.

¹⁴ Disponível em: <https://dentrodachamine.files.wordpress.com/2015/01/naveentianafriends.png>. Acesso em: 22 jun. 2023

¹⁵ Disponível em: <https://sintaorlando.com/wp-content/uploads/2019/08/2430AD50-57D8-4030-9934-8043EE617E8D.jpeg>. Acesso em: 22 jun. 2023.

¹⁶ Disponível em: <https://pbs.twimg.com/media/EHwoXAXXkAAAtgl0?format=jpg&name=large>. Acesso em: 22 jun. 2023.

outras temáticas que podem ser abordadas nas narrativas, conduzindo e oportunizando novos conhecimentos.

A pesquisa realizada contou com a participação de 11 crianças, sendo destes 6 meninas e 5 meninos, com 9 e 10 anos de idade, através de um planejamento de atividades didático-pedagógicas com o intuito de se ter um conhecimento mais aprofundado acerca das visões de gênero que os estudantes possuem sobre a figura feminina no âmbito social, bem como as questões que permeiam as atitudes masculinas que são naturalizadas na vida coletiva, dentro e fora da escola. A intenção foi descobrir como as crianças interpretam essas questões e se as reconhecem nas narrativas fílmicas propostas para debate em sala de aula.

As atividades descritas a seguir, foram todas registradas por fotografias feitas pelo celular, e o uso da imagem dos participantes teve a autorização prévia dos seus responsáveis. Esses procedimentos metodológicos têm o objetivo de ilustrar os momentos vivenciados pela pesquisa:

1 – Mulher é sexo frágil?

Esse momento foi realizado com o intuito de propor uma reflexão através de uma roda de conversa com os participantes. A roda de conversa é um método, de acordo com Reis *et al.* (2017, p. 78), que oferece a possibilidade dialógica de intervenção temática, permitindo o ato de ouvir e sermos ouvidos, prestarmos atenção e, assim, termos abertura para outras palavras, contextos e novos aprendizados. O autor afirma que “nas rodas nos desnudamos e nos damos a ler, estranhamos e somos estranhados, mas, sobretudo, podemos mover o pensamento no ato mesmo da conversação, porque conversar é, entre outras coisas, às vezes, ficar sem palavras”. Considerando a liberdade que as rodas de conversa permitem, cremos que serão bons pontos de partida para a explanação na sala de aula de ideias sobre gênero, a fim de que seja possível acessar as distintas percepções da turma sobre a problemática. O momento coletivo de participação propõe chamar atenção para o conceito de feminino, tendo como enfoques ilustrativos os diversos espaços ocupados pela mulher na sociedade. Para essa discussão introdutória, adotamos a música “Maria, Maria” de Milton Nascimento. A partir dela, foi solicitado que as crianças desenhem o que é representado na música. Em seguida, propomos um debate sobre a letra, a qual os alunos tiveram acesso, a fim de questioná-los sobre quais as compreensões de gênero que tiveram a partir da canção ouvida. A ideia é refletir sobre os espaços ocupados pela figura feminina que até então eram vistos como predominantemente masculinos. Serão postas em debate áreas como a esportiva, a judicial, a saúde, a educação, para que a turma apresente suas percepções, estimulada a citar outros espaços de avanço para as

mulheres. A atividade teve uma duração de aproximadamente 50 minutos, que foram como suficientes para os aprendizados iniciais;

2 – A caixa de Pandora

Apresentamos nesse momento uma caixa com imagens de mulheres ocupando os variados cargos, como presidenta, vereadora, caminhoneira, dentre outras profissões com o intuito de gerar reflexões em torno dos espaços por vezes vistos como “inadequados” para a mulher possibilitando as reflexões e novos saberes para o grupo, relacionando com as vivências desses alunos. O momento de realização dessa atividade teve duração aproximada de 30 minutos, com a participação de todos os presentes.

3 – Respeitável público!!!!

Propomos um exercício de reconhecimento sobre os personagens, masculinos e femininos, que integram as narrativas fílmicas, através de um miniteatro com imagens para manuseio, que reproduzem as respectivas figuras dos filmes escolhidos, entre femininos e masculinos. A intenção é provocar a discussão de gênero na turma por questionamentos como: quem são os protagonistas das histórias; se os alunos já tiveram acesso às narrativas das animações estudadas em momento anterior; e, caso já as conheçam, provocá-los sobre o entendimento das histórias retratadas. Após o momento de discussão, os alunos produziram um desenho dos personagens, a partir das questões propostas, visando possibilitar que os mesmos demonstrem, por meio do desenho realizado, suas percepções iniciais. A duração prevista para a interação com os conteúdos dos filmes será de 50 minutos;

4 – No escurinho do cinema...

As narrativas “Valente” e “A princesa e o sapo” foram apresentadas em dias diferentes para que seja possível despertar atenção focalizada da turma acerca dos conteúdos, além de não se tornarem cansativas duas exibições seguidas. A proposta possibilitou momento prazeroso e proveitoso, considerando o caráter lúdico que as narrativas viabilizam. Em um primeiro momento teremos o filme “Valente” e posteriormente o filme “A princesa e o sapo”. Os filmes possuem uma duração média de 1 hora e 30 minutos cada. No entanto, editamos o conteúdo a ser exibido visando, justamente, focalizar as principais cenas que possibilitem as discussões sobre os papéis de gênero. Após a visualização dos filmes, daremos sequência às questões para reflexão. O tempo previsto para esse momento será de 50 minutos. Ambos os filmes serão exibidos na sala de aula. Antes da exibição, faremos a distribuição de pipocas e balas, buscando reproduzir um clima lúdico semelhante ao do cinema, para que assim a atividade flua de maneira proveitosa;

5 – Roda de conversa (grupo focal)

Essa técnica, segundo Costa (2017, p. 181), “tem por objetivo perceber aspectos valorativos e normativos que são referentes de um grupo em particular”. Para mediar o debate, propomos a entrevista em grupo onde serão retomadas as cenas dos filmes e serão feitas perguntas aos entrevistados, reunidas num questionário previamente elaborado (verificar roteiro nos apêndices). Nesse momento de interlocução, a fala dos alunos foi gravada com um celular, de modo a possibilitar a análise do diálogo construído, considerando as vertentes teóricas de gênero em estudo. Entretanto, os participantes terão seus nomes preservados, sendo substituídos por nomes referentes às personagens dos filmes exibidos. O grupo focal pode solicitar a retomada das principais cenas no sentido de relembrar falas ou situações mais significativas para o enfoque de gênero. Prevendo essa necessidade, trouxemos as imagens em slides, pois facilitou a revisão dos conteúdos e o debate fluiu de forma satisfatória. O tempo utilizado para essa etapa é de 50 minutos. O intuito foi incentivar a turma a construir o roteiro de uma peça teatral que traga a figura feminina realizando atividades que são por vezes vistas como predominantemente masculinas.

A técnica do grupo focal é relevante pois propiciou que os alunos fizessem uma releitura das histórias exibidas refletindo sobre novas possibilidades para a construção de um novo enredo para cada narrativa. Quais seriam os nomes das figuras femininas das outras histórias inventadas por eles/elas? Como as novas protagonistas poderiam ocupar outros espaços? Quais seriam suas lutas e conquistas? Quais seriam seus comportamentos? Teriam dificuldades para exercer seus protagonismos? Que outros personagens poderiam ser criados para a compreensão de gênero? E assim, através dessas motivações, o debate de gênero na escola trouxe novos enredos proporcionando a construção de uma minipeça teatral.

6 – Representando gênero

Com a conclusão do roteiro coletivo, foi construída coletivamente uma minipeça teatral. O objetivo foi, mais uma vez, aproximar os alunos da temática “gênero” e levar esse aprendizado para um público maior, apresentando essa produção coletiva para todos os alunos da escola, como também para os profissionais da educação que fazem parte daquele ambiente educacional, visando possibilitar a construção de novos significados para a temática, a partir da compreensão das crianças. O momento teve uma duração de 10 minutos para apresentação no pátio da escola com a participação das demais turmas. A presença dos outros alunos pode ampliar a aprendizagem das novas percepções sobre a

figura feminina alcançando um público maior na ambiência escolar que possa refletir e iniciar a desconstrução de visões estereotipadas sobre o “ser menina”.

1.4 O local da pesquisa

O *locus* do estudo é a instituição municipal Joventino Batista Monteiro, no Distrito de Massabielle, pertencente à Cidade de Esperança-PB. A Escola Joventino Batista Monteiro foi construída no ano de 1972, em um terreno doado por Pedro Batista da Silva, e recebeu esse nome em homenagem ao pai do doador. A respectiva escola foi fundada visando atender as necessidades educacionais da comunidade onde está localizada e das comunidades adjacentes, que, devido à distância do centro urbano (visto que as escolas se concentravam nesse espaço), tinham dificuldades de acesso, pois não havia transportes suficientes para a locomoção dos estudantes na época. Esses foram os aspectos considerados para a fundação escolar. No seu entorno, existem, atualmente, outras instituições que ofertam da Educação Infantil ao Fundamental I, a exemplo dos Sítios Umbu, Boa Vista e Lagoa de Pedra. Mesmo com outras opções, a Escola Joventino Batista Monteiro ainda recebe um grande público dessas comunidades por oferecer o Ensino Fundamental II.

O município de Esperança fica a 22 km de distância de Campina Grande-PB, e possui uma grande influência econômica sobre as cidades vizinhas, visto que apresenta um bom desenvolvimento econômico com destaque para o setor terciário, através da atividade de comércio atacadista de materiais de construção e madeira, que contribuem na geração de emprego e renda para as cidades circunvizinhas. A cidade registra uma população de 31.095 habitantes, conforme dados do último censo do IBGE de 2010. Trata-se de um município destaque nos seus aspectos culturais, devido à realização de festejos que atraem os habitantes dos municípios vizinhos, a exemplo de festas e blocos carnavalescos, festejos juninos, dentre outras atividades, como o trabalho desenvolvido por artesãs da região.

Esperança também se torna atrativa para o turismo religioso por possuir a menor capela do mundo, denominada Capelinha das Pedras, em homenagem à Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. O minúsculo templo tem capacidade para apenas 4 pessoas, e é considerado um patrimônio histórico e cultural da Paraíba. A zona rural da cidade, na qual se localiza a escola campo deste estudo, possui atividades destinadas à agricultura e à pecuária, cujo clima quente e seco tem a prevalência do bioma Caatinga. Tais características formam um solo com grande presença de rochas, fator responsável pela atividade de extração que também gera renda local.

Figura 9 – Capelinha das pedras



Fonte: Paraíba Criativa, 2023¹⁷

Figura 10 – Bioma do local campo de estudo



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023.

A escolha da turma do 5º ano da referida escola se deu em função das constantes demonstrações de demarcação dos espaços femininos, principalmente nos momentos de brincadeiras após as aulas, como também nas formações espontâneas de grupos durante a realização das atividades em sala. Observamos que, nessas ocasiões, meninos sempre formavam grupos com meninos, e as meninas ficavam entre si, como se essa separação fosse naturalizada. Não havia brincadeiras mistas.

A escola supracitada oferta as seguintes modalidades de ensino básico: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), possuindo um total de 322 alunos matriculados. O ensino segue a perspectiva construtivista, pois incentiva a criatividade na construção do conhecimento, ao apresentar uma gestão que se demonstra compromissada com a formação de cidadãos críticos e reflexivos, sendo um fazer que conforme aponta Freire (2021, p.39) “envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o que fazer”, que conseqüentemente gera uma aproximação maior entre família e comunidade escolar.

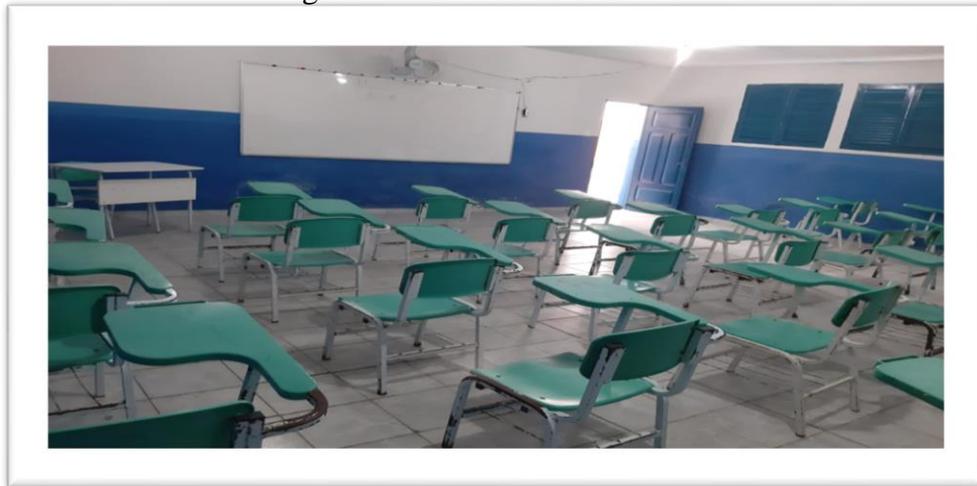
¹⁷ Disponível em: <https://paraibacriativa.com.br/wp-content/uploads/2021/10/Capela-de-N.S.P.-S.jpeg>. Acesso em: 15 jan.2023

Figura 11 – Fachada da EMEF Joventino Batista Monteiro



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023.

Figura 12 – Sala de aula- 5º ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora – 2023

A instituição foi construída com o intuito de garantir o acesso à educação que, conforme afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 3º, é direito de todos, assim como prega “o acesso e a permanência na escola”. No entanto, seu surgimento ocorre apenas para possibilitar o que promulga a lei, já que o local se encontra distante do espaço urbano dificultando o acesso tanto da comunidade de Massabielle, como das comunidades adjacentes.

Figura 13 – EMEF Joventino Batista Monteiro



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023.

Tabela 1 – Perfil do Atendimento da EMEF Joventino B. Monteiro – Esperança-PB/2023

Níveis e Modalidades	Nº de Turmas	Nº de Alunos	Nº de Professores
Ensino Fundamental Anos Iniciais	5	104	5
Ensino Fundamental Anos Finais	4	125	8
EJA	3	92	8
Total	12	321	21

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados, 2023.

Tabela 2 – Perfil da estrutura física da EMEF Joventino B. Monteiro – Esperança-PB/2023

Aspectos da estrutura física	Quantidade
Sala da direção	1
Sala de Secretaria	1
Sala dos professores	1
Sala de Atendimento Educacional Especializado	1
Salas de aula	10
Cozinha	1
Sanitários femininos	2
Sanitários masculinos	2
Sanitário dos funcionários	1
Despensa	1
Almoxarifado	1
Pátio coberto	1
Ginásio	1

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados, 2023.

A estrutura que a escola possui devido ser um espaço amplo favorece a interação entre os alunos nos variados ambiente, sendo explorados pelos mesmos principalmente nos

momentos de recreação, nos quais esses alunos interagem com os demais. Essa estrutura favorecerá a aplicação das atividades propostas na pesquisa, pelo fato de possuir salas adequadas para os momentos de gravação da entrevista em grupo focal, com um ambiente tranquilo.

Figura 14 – Ginásio



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023.

Figura 15 – Pátio



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023.

No próximo capítulo será discutida a aprendizagem infantil, a partir dos documentos oficiais, inclusive com a exposição dos marcos legais que trouxeram grandes contribuições para que pudéssemos chegar à educação que temos hoje, apesar dos avanços ainda necessários, como também fará a conexão dessa aprendizagem com as questões de gênero voltadas para a educação, enfatizando a importância do debate sobre essa temática, e trazendo o cinema como uma ferramenta pedagógica, que possibilitará a apresentação desse tema de forma lúdica e atrativa.

2 ROTEIRO – A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação surge a princípio como privilégio da burguesia e conseqüentemente com objetivos diferentes, que eram usados como critério para atribuição de distinções, entre esses o principal seria a classe social das crianças, desta forma para as crianças mais pobres essa educação estaria mais voltada a órgãos de assistência social, já para as crianças mais favorecidas, essa educação estava mais voltada à prática escolar, sendo assim:

[...] essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados (Brasil, 2013, p. 81).

Esse contexto ocasionou a construção de uma cultura que desfavorecia a criança advinda das camadas populares, e assim resultando na formação de uma sociedade com cada vez menos acesso a educação, e em condições distintas que privilegiava uns e negava o direito a outros. Essa diferenciação tinha como intuito não promover aos educandos das camadas mais pobres da sociedade o acesso a uma educação que gerasse uma reflexão que conseqüentemente se tornaria uma ameaça para a elite, como sabemos a mão-de-obra que trabalhava para a elite vinha justamente das camadas menos favorecidas que eram exploradas e postas a condições desumanas.

Entretanto, por meio da formulação da Constituição Federal de 1988, começou a se repensar a educação para esse público, e assim a Educação Infantil, passou a ser reconhecida como um dever do Estado. Esse processo contou com a participação de muitos movimentos sociais, dentre eles os movimentos comunitários, das mulheres, de redemocratização do país, como também dos profissionais da educação (Brasil, 2013), que visavam justamente alcançar direitos fundamentais que superassem as desigualdades sociais, fazendo com que esse direito pudesse se tornar um direito de todos sem distinções. A LDBEN também trouxe uma série de reformulações voltadas para essa etapa da educação básica, fortalecendo a promoção de creches e pré-escolas, passando a serem integradas ao sistema de ensino e alcançando um número maior de crianças, assegurando uma aprendizagem para todos (Brasil, 2013).

A LDBEN em seu artigo 29 afirma que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Dessa forma, com as mudanças que foram

ocorrendo ao longo do tempo, hoje conseguimos alcançar a elaboração de uma lei que prioriza a Educação Infantil, como uma etapa da Educação Básica que é primordial para o desenvolvimento do educando em suas variadas vertentes, ressignificando a aprendizagem infantil e propondo uma educação para além, valorizando os espaços nos quais essas crianças encontram-se inseridas.

Desse modo, percebe-se a urgência prática de se valorizar esses contextos, nos quais essas crianças encontram-se inseridas, para que possamos estabelecer o desenvolvimento de uma educação que esteja realmente voltada para as origens desses sujeitos sociais, pois como afirma Kramer (2000) são os aspectos culturais, os costumes, as trajetórias, os saberes, as distintas experiências que singularizam o ser humano, e os tornam seres únicos, dotados de toda essa pluralidade cultural.

Toda a conceituação sobre o ser criança surge, a partir de uma construção social que é histórica e que vai estabelecendo formulações por meio das distintas formas de organização com as quais uma determinada população estabelece. Dessa forma, “toda produção cultural comprometida com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos” (Kramer, 2000, p. 9), à vista disso, a autora reafirma a importância da valorização dos conhecimentos prévios das crianças para que possamos construir uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

Destarte, considerando os aspectos apontados anteriormente, como a educação infantil passa a ser vista? Por meio dos fatores citados, conseguimos perceber que a Educação Infantil ganha uma nova perspectiva, partindo do reconhecimento da criança enquanto sujeito social e cultural, pois conforme afirma Martins Filho (2005, p.14 *apud* Andrade, 2010, p. 28), isso viabiliza:

[...] a construção de novos caminhos teóricos e metodológicos na educação infantil, capazes de romper com a visão abstrata ou romântica da infância, descontextualizada de sua inserção social. Isto implica uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento das potencialidades infantis, na valorização das manifestações das crianças e na gradativa conquista de novas aprendizagens.

No entanto, o olhar para a Educação Infantil, passa a ter novas percepções, gerando a busca por uma compreensão mais aprofundada do mundo infantil, apesar de ainda serem necessários alguns ajustes no que diz respeito a essa educação, hoje conseguimos perceber os avanços alcançados, e assim podemos trilhar caminhos para novas descobertas para que assim possamos alcançar uma educação que valorize as potencialidades e habilidades de cada criança, considerando os diversos contextos sociais dos quais essas crianças fazem parte.

Considerando todo o contexto, e os elementos elencados anteriormente, faremos um parâmetro com a escola campo de estudo, a qual possui suas particularidades muito nítidas, principalmente pelo fato de se localizar na área rural, o que torna o público atendido pela mesma, diversificado, justamente pelo fato das suas raízes culturais serem fortes, e distintas, pois como a escola atende crianças dos sítios vizinhos, tal característica torna esse ambiente ainda mais plural, o que conseqüentemente favorece a troca de saberes entre os mesmos.

Sendo assim, a Escola em estudo preza em sua prática pelo diálogo entre professores e alunos, assim como com toda a comunidade escolar, propondo como objetivo a valorização da experiência histórica da comunidade e relacionando com os variados tempos e espaços com os quais estão inseridos, conforme apresenta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). No corpo do PPP, que nos foi disponibilizado pela direção escolar, percebemos o quanto a escola se demonstra preocupada com a comunidade escolar e com a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social, em uma de suas metas de ações desenvolvidas apresenta o Projeto intitulado “Mulheres esperancenses”, o qual apresenta como objetivo principal “Destacar mulheres protagonistas da história brasileira e esperancense conhecendo através da leitura biográfica, entrevistas e outras metodologias um pouco do legado deixado por elas às gerações de mulheres posteriores, por meio de sua luta e resistência”.

Portanto, é possível percebermos o olhar que a escola apresenta para as temáticas de urgência social, ao propor o debate através de ações juntamente com a comunidade escolar, para valorização da figura feminina nesse espaço, que sem dúvidas fará com que esses alunos ressignifiquem suas visões sobre a figura feminina, e assim possam levar seus saberes para além dos muros da escola.

Nessa perspectiva, reafirmamos o quanto a escola tem seu papel primordial na difusão de novos saberes, como também na promoção de uma educação que seja transformadora e libertadora para os educandos, pois como já nos dizia Paulo Freire (2006, p. 13) “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”.

A aprendizagem humana é definida por Vygotsky (1984, p. 101 *apud* Oliveira, 2011, p. 56) como “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Ou seja, é por meio da aprendizagem que há o despertar para desenvolvimento de processos internos ligando o ser as experiências socioculturais.

Sabemos que o desenvolvimento da aprendizagem humana é um processo complexo, que envolve a troca de experiências entre os indivíduos, sendo assim, a aprendizagem

encontra-se presente em toda nossa vida, nas variadas formas, possibilitando por meio da interação entre os sujeitos uma aprendizagem.

Os autores Piletti, Rossato e Rossato (2018, p. 39) com base na teoria de Vygotsky apontam que

[...] à medida que o homem intensifica suas relações com o mundo, apropria-se da experiência humana, transforma e desenvolve permanentemente suas funções psíquicas superiores, como a aquisição da linguagem, da memória, da criatividade, das emoções, a formação de novos tipos de comportamento sociais, internalizando as formas culturais de comportamento.

Em vista disso, percebemos o quanto a conjuntura social na qual estamos inseridos, tem uma dimensão indiscutível na construção do nosso ser, considerando seu papel de influência nesse meio. Desse modo, é essencial que se tenha uma educação que preze por essas singularidades, e intensifique a apresentação dessas como importantes e necessárias para a promoção de uma educação que se preocupa com a formação do cidadão considerando a amplitude dos espaços.

O desenvolvimento humano é apresentado por Vygotsky (1984 *apud* Oliveira, 2011) como resultante de um processo que é sócio-histórico, enfatizando justamente o papel da linguagem, e também da aprendizagem no desenvolvimento das funções mentais superiores. Toda essa construção teórica do autor supracitado centra-se na aquisição do conhecimento a partir da interação do mesmo com o meio.

Para que ocorra o desenvolvimento humano, Vygotsky (1984 *apud* Oliveira, 2011) nos aponta a necessidade de entendermos como acontece esse desenvolvimento, o qual é explicado pelo autor através da Zona de desenvolvimento proximal, que é definida como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1984, p. 97 *apud* Oliveira, 2012, p. 38).

Através dos escritos de Vygotsky, conseguimos evidenciar as influências que o ambiente social tem na formação do nosso ser, e conseqüentemente na construção dos nossos conhecimentos, o que contribui significativamente na formação do ser enquanto sujeito social que sofre e que também estabelece influências sobre os demais indivíduos, com os quais convive, ao se considerar esse meio como um espaço de trocas constantes.

Fazendo essa breve retomada sobre as percepções de Vygotsky (1984 *apud* Oliveira, 2011) acerca da aprendizagem humana, conseguimos perceber a importância que as interações sociais exercem sobre os indivíduos na formação de sua aprendizagem.

Entretanto, o que poderíamos considerar como sendo uma aprendizagem significativa voltando-se ao ambiente escolar?

Para responder essa pergunta, utilizaremos os escritos de David Ausubel, idealizador dessa teoria, o qual afirma que a aprendizagem significativa receptiva, envolve muito mais do que simplesmente catalogar informações na estrutura cognitiva existente. A emergência de significados, à medida que novos conceitos e ideias são incorporados à estrutura cognitiva, está longe de ser um fenômeno passivo (Ausubel, 1963 *apud* Masini; Moreira, 2017, p. 21).

Compreendemos com base no autor referendado, que a aprendizagem nos variados momentos e contextos, está repleta de significados que são incorporados pelo indivíduo e que passam a ter um significado, o mesmo ainda complementa afirmando que esse fenômeno não é algo passivo, pois há toda uma intencionalidade e que reflete na formulação dos conceitos e ideias que o indivíduo cria.

Desse modo, a aprendizagem só será significativa a partir do momento que o aprendiz atribuir um significado para a mesma e puder associar tal aprendizado aos seus conhecimentos prévios, ou seja, “a aprendizagem significativa ocorre quando há uma interação cognitiva, ou seja, uma interação entre um ou mais aspectos da estrutura cognitiva e o (s) novo (s) conhecimento (s)” (Masini; Moreira, 2017, p. 24).

Em suma, a aprendizagem significativa possibilita a construção de conhecimentos aos quais se atribuem significados que passam a serem vistos de forma diferente pelo aprendiz, a partir do momento que o mesmo atribui sentido ao que é estudado, justamente pelo fato de estar aliado a aspectos do seu contexto.

A formação da estrutura cognitiva de cada indivíduo refere-se a algo mais complexo, mas que é organizado, “organizado porque há conhecimentos que são hierarquicamente superiores a outros. Mas a estrutura cognitiva não é estática, é dinâmica, vai mudando à medida que aprendemos significativamente” (Masini; Moreira, 2017, p. 25).

Masini e Moreira (2017, p. 26) apontam três condições necessárias para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, dentre as quais destaco duas das elencadas pelos autores:

2) a predisposição para aprender, o querer aprender, a intencionalidade do aprendiz, é outro fator fundamental; o ser humano poderá aprender de maneira significativa se quiser aprender, a intencionalidade do aprendiz, é outro fator fundamental; o ser humano poderá aprender de maneira significativa se quiser aprender, por alguma razão, deve ter a intenção de aprender ; 3) os materiais de aprendizagem devem ser potencialmente significativos; devem fazer sentido para o aprendiz.

Considerando as condições anteriormente citadas para a promoção de uma aprendizagem significativa, percebemos o quanto o professor no ambiente escolar, tem um papel primordial em levar assuntos para sua sala de aula que visem justamente possibilitar no aluno um “querer aprender”, no qual ele se sinta motivado a buscar entender um determinado tema.

A condução para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa deve ter como base a construção de sentido pelo aprendiz, que possa atribuir aquele aprendizado a conhecimentos anteriores, e do contexto no qual ele encontra-se vinculado, e por isso, o professor se mostra como a peça chave para a promoção de uma aprendizagem real e enriquecida de significados, para que só assim o aprendiz possa relacionar seus conhecimentos à prática social.

Desta forma, Libâneo (1994, p. 86) nos trás contribuições sobre como ocorreria esse processo de condução do ensino que segundo o autor “requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem, em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam”.

Partindo dessa perspectiva, notamos o quanto a compreensão do processo de ensino é algo extremamente necessário para que o professor saiba como conduzir esse processo, pois só será possível estabelecer uma aprendizagem significativa se estabelecermos um trabalho a partir das particularidades dos nossos aprendizes, compreendendo todos os aspectos que os circundam, e estabelecendo pontes significativas para os mesmos a partir de suas vivências para além dos espaços escolares.

No entanto, é utilizando essa vertente que buscamos aqui propor um trabalho com a temática gênero, considerando o chão da escola como um ambiente que deve ser o fio condutor para associarmos as temáticas de urgência social a esse contexto, o qual é impossível dissociá-lo da sociedade, e que também possibilita a constituição de uma base para a formação de uma sociedade equânime.

Sabemos que os desafios docentes são diversos e constantes, entretanto vemos o professor como um instrumento essencial para a constituição de uma educação que priorize a produção de seres críticos e reflexivos, tomando isto como base Tardif e Lessard (2008) que

apresentam uma referência ao fazer docente trazendo a figura do professor enquanto profissional que estabelece uma influência no meio escolar, pois “os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado a seus atos, e evidenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (Tardif; Lessard, 2008, p. 38).

Portanto, o professor tem um papel decisivo na formação desses aprendizes e por isso destaco a importância de seu papel como agente transformador do ambiente escolar. Colocar os alunos em posição de dúvida e indagações faz com que esses aprendizes comecem a buscar respostas e conseqüentemente gerará novas perguntas que os levarão a refletir e ressignificar suas percepções.

Distanciar-se de práticas que são reproduzidas por um sistema fortemente marcado pela ideia de uma escola como transmissora de conhecimentos e alunos apenas receptores desse conhecimento, uma “educação bancária”, denominada por Paulo Freire (2006) ainda é um grande desafio para os docentes, pois como afirma Freire (2006, p.10) “Estudar é realmente um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando”. O desenvolvimento desse ser questionador também perpassa pelo professor que pode atuar nessa construção de educandos críticos e criativos que possam ir além do que lhes é comumente imposto.

Por fim, Freire (2006) contribui significativamente sobre o conceito de “estudar” ao afirmar que o estudo é para além do que se ler, é penetração interna nas ideias apresentadas e conseqüentemente gera uma ressignificação das mesmas.

Essa análise de Freire (2006) nos leva a refletir enquanto docentes da nossa capacidade de levar os educandos a buscarem novas reflexões, e assim poder gerar nestes inquietações que estejam para além do que podemos entender por exemplo ao ler um texto, mas que possamos enxergar as entrelinhas do mesmo assumindo uma postura indagadora e reflexiva, capaz de reformular suas percepções.

Diante do exposto, como repensar nossa prática e ao nos debruçarmos sobre a pesquisa em andamento, como desenvolver um trabalho com metodologias lúdicas para uma turma do 5º ano?

Tomando como enfoque a temática gênero, e ao considerarmos a necessidade da abordagem desse tema para esse público, vimos nas narrativas fílmicas a possibilidade de propor um aprendizado sobre gênero de forma lúdica e atrativa, pois em sua arquitetura, o cinema revela seus significados, e trazê-lo para a sala de aula é “ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o

lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados em uma mesma obra de arte” (Napolitano, 2022, p. 11). Ou seja, trazer o cinema para a escola é oportunizar o contato através das telas com a diversidade cultural com a qual nos deparamos rotineiramente, e que por vezes é silenciada, ou até mesmo omitida, é possibilitar a reflexão, gerar lazer e ainda apaixonar-se pela sua beleza visual particular.

E é justamente com o intuito de trazer reflexões atreladas a vida social dos alunos, que propomos o uso de narrativas fílmicas, para que as mesmas possam estabelecer relação de modo atrativo com a temática em estudo, propondo a construção de novas percepções sobre a figura feminina nos diversos espaços sociais. Deste modo, daremos continuidade enfatizando as contribuições que o uso das narrativas em sala de aula pode possibilitar.

2.1 Cinema na sala de aula

O trabalho com as novas tecnologias em sala de aula revela uma necessidade, diante do acesso cada vez mais abrangente no que concerne às variadas tecnologias, sendo assim, a escola precisa se adequar a essa nova realidade que exige da mesma novas estratégias de ensino, incluindo o uso dessas tecnologias. Educação e comunicação, no entanto, passam a se relacionar de forma muito próxima, já que as novas tecnologias e suas inovações constantes trouxeram grandes mudanças na vida das pessoas gerando em caráter de urgência um olhar minucioso sobre essa temática, mesmo ao considerarmos o alcance de um público considerável no Brasil, “a desigualdade social do acesso à informação: o mundo digital pode aprofundar a desigualdade que já existe entre os brasileiros, pois traz a ameaça do apartheid digital” (Soares, 2002, p.18).

As desigualdades já existentes em nosso país fazem com que o acesso aos recursos digitais seja mais um fator que deixa nítida essa discrepância, na qual uma parcela considerável da população ainda não tem acesso a esse recurso, enquanto outra parcela tem acesso limitado, apesar desse recurso ser visto como algo tão natural, que por vezes nos vemos acreditando na impossibilidade de pessoas ainda não terem acesso ao mesmo. Lançar nosso olhar sobre essa problemática é justamente buscarmos ter um olhar para além, daquilo que se encontra tão visível a nossos olhos, e assim enxergarmos o quanto vivemos em uma sociedade tão desigual.

A comunicação, educação e tecnologias são referendadas nos variados marcos legais que reforçam a importância do acesso a estas, apesar do acesso às tecnologias ainda não ter alcançado a sociedade de maneira equânime, fator este que ficou ainda mais evidente com a

Pandemia do Covid-19, ao tornar necessário o ensino por meio de plataformas digitais que não chegaram para todos.

Em uma alteração recente a LDBEN, em seu artigo 4º estabelece

[...] a educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Desse modo, a referida Lei preconiza a garantia de um acesso à educação digital, mas que ainda não se encontra disponível na prática, em grande parte das escolas públicas brasileiras que por vezes não fazem uso destas devido sua falta, ou mesmo devido à qualidade da internet que impossibilita seu uso.

O Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº. 13.005/14, em seu artigo 2º estabelece suas diretrizes dentre as quais cita em seu inciso VII a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País” (BRASIL, 2014). No mais, essas são algumas das leis nacionais que em seus escritos apresentam a necessidade dessa vinculação da educação com as inovações tecnológicas, mas que ainda necessitam de ajustes práticos, para que venham a funcionar com eficácia na escola.

A escola campo de estudo disponibiliza de acesso a internet, porém a conexão apresenta um sinal de baixa qualidade o que impossibilita a realização de atividades que necessitem o uso do sinal de internet por todos os alunos da turma.

Considerando os aspectos anteriormente citados, conseguimos evidenciar o quanto no currículo tanto a cultura, quanto a comunicação encontram-se como fazendo parte da cultura, justamente devido está atrelada as práticas sociais, o que possibilita a construção de uma nova realidade, pois esses passam a entrar em contato direto com a comunidade, como nos faz refletir Tiné (2017).

Para Soares (2003, p. 1) a educomunicação refere-se ao

[...] conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas.

Dessa forma, compreendendo a educomunicação como uma prática comunicativa que pode possibilitar o desenvolvimento da concepção crítica do indivíduo, percebemos a

necessidade de se trabalhar através dessa perspectiva, visando justamente a promoção de uma cultura reflexiva e para além do que é visto.

Tiné (2017) também propõe uma reflexão sobre o poder da educomunicação como prática social que podemos considerar como libertadora pela ótica que a mesma faz uso, ao afirmar que a educomunicação,

[...] parte do princípio de que é preciso ampliar as diversas formas de expressão e, assim, melhorar o coeficiente comunicativo, tanto nos ambientes presenciais como nos ambientes virtuais, de forma a desenvolver o espírito crítico e analítico no uso dos diversos meios de comunicação aproveitando-se, de forma refletida e planejada, dos recursos da informação que hoje são abundantes e fundamentais no/ao processo educativo. (Tiné, 2017, p. 73)

Sendo assim, a proposta de trabalhar com o audiovisual, visa justamente trazer para o ambiente escolar a criticidade através do uso dos diversos meios de comunicação criando possibilidades para o desenvolvimento crítico desses alunos, desenvolvendo nesses alunos, um olhar criterioso a partir dos recursos midiáticos com os quais os mesmos lidam em seu cotidiano, seja por meio dos programas de TV, pelas redes sociais, entre outros meios com os quais estes se encontram vinculados.

Soares (2003) traz o olhar comunicacional por meio da mediação tecnológica nos espaços educativos intercalada em dois campos delimitados pela autora, os quais são: o campo da aprendizagem e da cidadania, defendidos pela mesma como primordiais para análise do efeito das interpretações e distanciamentos que por vezes o ambiente educacional acaba fazendo.

A autora supracitada, com base nos escritos de Pierre Lévy (1996 *apud* Soares, 2003, p. 7) cita que para esse autor

[...] situar a aprendizagem no contexto de uma ‘ecologia cognitiva’, repleta de valores e significados simbólicos, que nutre psíquica e culturalmente a sociedade contemporânea. Lévy anuncia o programa de uma ecologia cognitiva como o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição, analisando as coletividades pensantes formadas por homens e coisas, considerando, fundamentalmente, que a cognição é o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnico.

Desse modo, a aprendizagem com base na visão do autor traz seus efeitos para os indivíduos que conseqüentemente levam para a sociedade esses aprendizados, através da construção dos sentidos que é formulada por meio das interações de redes complexas que estaria voltado justamente para uma educação para a cidadania, com a qual há um processo de trocas simbólicas, e assim as duas estariam se comunicando entre si.

Essa possibilidade de fazer a educação por meio de uma base distinta da que estamos acostumados faz com que a educação tradicional seja afetada diretamente, e assim possa se promover uma educação para além se utilizando da mediação tecnológica e de seus atributos.

Zanforlin e Gulin (2017, p. 255) reforçam o poder da educomunicação nos espaços escolares ao afirmarem que a “educomunicação pode ser o caminho para a criação de um novo modelo educacional, mais aberto, crítico, inclusivo, e acima de tudo mais humano, que inclusive propicia o uso crítico dos meios e permite receber os benefícios advindos da tecnologia da comunicação”. Entretanto, trabalhar pelo viés da educomunicação, visa justamente buscar reconfigurar o nosso cenário social, diante da urgência na construção de uma sociedade que possa refletir e ressignificar as informações que lhes são transmitidas recorrentemente nos variados contextos.

Os autores supracitados nos fazem refletir sobre o papel da comunicação nos espaços sociais atualmente, que segundo os mesmos possibilitam a construção de um novo cenário social promovendo a articulação dos diferentes conhecimentos com os quais o ser humano tem acesso.

A escolha de utilizar o cinema como ferramenta para as discussões em sala de aula perpassa sobre minhas experiências anteriores, e devido o resultado positivo perante as possibilidades de uso do audiovisual em sala de aula para o direcionamento das discussões sobre os variados temas e possibilitando a formulação de novas percepções.

Trabalhar com o audiovisual vinculado a educação vem sendo uma abordagem bastante enfatizada nos últimos tempos, mas que não devemos negligenciar a importância da preparação de um planejamento com objetivos condizentes com o que se pretende alcançar, pois conforme argumenta Duarte (2002) os critérios de escolha de um filme consideram as entrelinhas dos seus reais significados, pois estes podem ser analisados de variadas formas, a depender de quem o assiste, considerando sua “bagagem” cultural, sua história de vida, que irão influenciar as percepções: “Um filme é sempre um produto cultural, ou seja, é uma produção que combina elementos da (s) cultura (s) aos sistemas utilizados na construção de suas imagens” (Duarte, 2002, p. 99).

Desse modo, devemos ter um olhar minucioso ao propor as discussões sobre um determinado filme, para que assim possamos por intermédio do professor, possibilitar “leituras mais ambiciosas além do puro prazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar” (Napolitano, 2022, p.15), e assim, possibilitar aos aprendizes novas experiências que se

apresentem como desafiadoras para a construção de novas percepções, pois como afirma Paulo Freire (1967) só será possível alcançar uma prática educativa efetiva quando os educandos tiverem uma participação que seja crítica e livre.

Defendemos aqui a ideia de que o uso de recursos midiáticos poderá ajudar na formulação de novos significados diante dos variados temas com os quais vivenciamos diariamente, intercalando com o uso de narrativas fílmicas considerando a importância do debate das relações de gênero na escola, através da perspectiva de uma educação emancipatória.

2.2 Construção do empoderamento feminino por meio de narrativas infantis

Construir um debate em torno da construção da perspectiva de gênero, ainda é uma discussão que a escola tem negligenciado. Por vezes, a escola demonstra dificuldades em trazer esse debate para os espaços da sala de aula, até mesmo pelo fato de não saber como incluir esse tema nas aulas, ou até mesmo por faltar um olhar mais minucioso sobre essa temática que é primordial para que possamos começar a construir uma cultura de respeito em nossa sociedade, e essa cultura venha a ultrapassar os espaços escolares alcançando um público maior para que assim possamos ver os efeitos positivos que o respeito ao diferente gerará em nosso meio.

Constantemente vemos os índices alarmantes de violência vivenciada pelas mulheres, em jornais, redes sociais, e demais mídias, que divulgam corriqueiramente índices epidêmicos de violência doméstica¹⁸, que se instauraram no Brasil, principalmente no período da pandemia, devido à necessidade do isolamento social, as mulheres encontraram-se mais presentes em seus lares o que contribuiu para o aumento do ciclo de violências, além da falta de políticas públicas desenvolvidas pelo governo voltadas para a defesa da mulher. No Brasil, no ano de 2022 grande parte dos assassinatos de mulheres foram considerados feminicídio, alcançando um número de 1.410¹⁹ vítimas que foram mortas pelo simples fato de serem mulheres. Esses dados reforçam a urgência do debate nos espaços escolares para que

¹⁸ Conforme dados levantados pelo Datafolha no Brasil “Uma em cada quatro mulheres acima de 16 anos afirma ter sofrido algum tipo de violência, durante a pandemia de Covid”. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/07/1-em-cada-4-mulheres-foi-vitima-de-algum-tipo-de-violencia-na-pandemia-no-brasil-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 12 jul. 2023.

¹⁹ De acordo com os dados citados na Revista Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/brasil-registra-pico-de-feminicidios-em-2022-com-uma-vitima-a-cada-6-horas/> Acesso em: 17 de jan. de 2023

possamos possibilitar a desconstrução de uma cultura de origem patriarcal que ainda circula e ganha força em nossa sociedade.

O trabalho através da perspectiva de gênero é um tema referendado na LDBEN, a qual no parágrafo 9º do artigo 26 propõe que

[...] conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

Desse modo, se faz necessário que a escola traga esse debate para seu espaço, pois só assim poderemos iniciar esse processo de desconstrução da cultura do machismo que por vezes se mostra tão natural, e é por vezes até mesmo reforçada pelas próprias mulheres que devido termos uma educação que em sua maioria negligenciou o papel da figura feminina no meio social acabamos por naturalizar e aceitar essas imposições de como, e até mesmo onde devemos estar pelo simples fato de sermos mulheres. Desta forma, cabe a cada um de nós enquanto docentes e tendo em vista nosso papel de formadores buscar desenvolver nesses alunos o olhar de respeito para com o outro.

Entretanto, diante do exposto, como construir uma discussão sobre o empoderamento feminino nos espaços escolares utilizando desenhos infantis?

Nossa proposta aqui visa justamente trazer a ludicidade para o meio educacional através do uso de narrativas fílmicas infantis considerando que esses alunos por já estarem de certa forma familiarizados com esse mundo, possam por intermédio do professor, utilizarem as narrativas fílmicas como forma de possibilitar a construção de indagações mediadas por um trabalho com um planejamento e objetivos elaborados previamente.

Luckesi (2014, p. 18) afirma que a

[...] ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem.

Desse modo, considerando o contexto no qual o autor nos trás a perspectiva da ludicidade, conseguimos perceber, o quanto trabalhar com o lúdico está para além da perspectiva apenas da brincadeira, pois fazer com que as atividades que nós enquanto professores propomos para nossos alunos como algo que gere aprendizado e desperte a atenção da criança, estaria mais ligado a o quanto esses alunos irão ressignificar uma

determinada atividade, e o quanto o mesmo considera como relevante para que só assim, a atividade venha a fazer sentido para nossos alunos, considerando suas vivências anteriores.

Desse modo, o aspecto lúdico não pode ser considerado apenas na perspectiva exterior do indivíduo conforme as ideias do autor supracitado, pois para cada ser esse deve ser um fator que acontece interiormente, mas que é externalizado, principalmente devido o mesmo ser tocado por aquilo que condiz com suas experiências individuais.

Bacelar (2009, p. 25) afirma que:

[...] no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. Nessa perspectiva, não há separação entre esses elementos. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal.

A autora também reforça a ideia de que a ludicidade é construída em cada indivíduo de formas distintas a depender de como interiorizamos cada uma das atividades com as quais nos deparamos e de como vivenciamos, considerando também o repertório cultural de cada um devido suas singularidades, as quais fazem com que possamos definir uma atividade como significativa ou não tomando como base a perspectiva do lúdico.

E assim, Luckesi (2014, p. 19), nos traz uma reflexão ao citar que “muitas de nossas práticas existenciais e sociais que afirmamos, pelo senso comum, serem lúdicas não o são, simplesmente devido não gerarem um estado interno de bem-estar, alegria, prazer e plenitude”, e é a consideração desses aspectos interiores que serão decisivos para cada um de nós, o que refletirá conseqüentemente na classificação de uma determinada atividade, em ser lúdica ou não.

Desse modo, Luckesi (2014) afirma que interiorizar os aspectos lúdicos é essencial para que o professor desenvolva um fazer lúdico, pois esse fazer só será possível se o professor já estiver com esse aspecto bem formulado, e só assim poderá ser capaz de exteriorizar transformando em atividades que realmente possibilitem uma prática educativa lúdica.

A interiorização de novos saberes só será possível a partir do momento que se tornar possível a vinculação do novo saber com suas práticas, como afirma Montessori (1972) “para [que a criança] progrida rapidamente, é necessário que a vida prática e a vida social estejam intimamente misturadas à sua cultura” (Montessori, 1972, p. 38 *apud* Almeida; Alves, 2010, p. 22), no entanto, só conseguimos construir uma aprendizagem significativa, ou seja, que faça sentido, a partir do momento que conseguimos atribuir aspectos de nossa vivência

cultural, pois são essas atribuições a nossa vida prática que resultarão na construção de novos saberes.

Todas as reflexões aqui propostas apresentam a importância do professor enquanto mediador desse processo, sendo um dos principais responsáveis no âmbito escolar pela busca por um conhecimento que esteja atrelado às vivências dos alunos, pois só assim poderemos construir uma educação que esteja realmente condizente com os variados contextos dos quais nossos alunos encontram-se inseridos.

Tendo em vista, a vinculação que é possível fazer através de narrativas fílmicas com aspectos da realidade e sobre o quanto poderemos trabalhar com as mesmas por uma perspectiva do lúdico, já que as mesmas encontram-se presentes nas vivências desses alunos, destacamos que ao se propor o aprendizado por meio de desenhos infantis, é primordial a seleção de filmes e personagens que proporcionem o desenvolvimento de discussões de acordo com os objetivos pedagógicos previamente elencados, pois como afirma Duarte (2002, p. 100) “é necessário fazer uma seleção prévia, o que implica a definição de um entre muitos critérios possíveis de seleção”, o que possibilitará as crianças materializar as discussões que serão propostas articulando os saberes que os mesmos já possuem com as reflexões propostas a partir das narrativas infantis.

Consideramos que as narrativas fílmicas a partir da abordagem priorizada pelo professor poderá levar a variadas interpretações a depender do que se pretende com o uso do mesmo. Ao se buscar o uso de um determinado filme considerando seu conteúdo através das representações nele apresentadas, como propomos aqui trabalhar, é uma prática que “permite o exercício do aprimoramento do olhar do aluno e o desenvolvimento do seu senso crítico em relação ao consumo de bens culturais” (Napolitano, 2022, p. 28).

Destarte, essa construção só será possível se o professor levar esses alunos a esse caminho das novas interpretações. Pontuamos aqui, a importância do professor enquanto mediador desse processo, devido os alunos encontrarem-se em aprimoramento do desenvolvimento de suas percepções, e por isso a necessidade de haver um planejamento intercalado à vivência dos mesmos.

Penteado (2010, p. 34) reitera que ao se trabalhar com narrativas infantis, é possível

[...] problematizar cenas e propiciar comentários, provocando o relacionamento do que se viu e do que se vê no contexto de suas vidas; e ampliar os significados com proposições de dramatizações em que ocorram variações sobre o mesmo tema, são algumas formas de desenvolvimento da imaginação criadora a partir da leitura das mídias e de criação de espaços de indagação e de reelaboração das crianças.

Ao analisarmos a percepção da autora, reforça-se o quanto o uso de mídias em sala de aula provoca releituras e assim, gera nos alunos indagações e debates que surgirão em decorrência da diversidade existente em sala de aula, pois cada aluno possui sua opinião, e quando provocado o mesmo irá explanar, o que provocará novas interpretações.

O uso dessa ferramenta pedagógica nos foi vista como uma forma de reinventar a aprendizagem infantil, utilizando o imaginário infantil como forma de trazer a construção de novas possibilidades no que se refere aos lugares sociais destinados as meninas, como também aos lugares que também lhe são negados pelo simples fato de serem meninas, e que em nossa construção social se demonstra como um fator determinante para a delimitação do que se pode ou não fazer em nosso contexto social, reforçando essa cultura patriarcal com a qual temos dificuldade em nos desprendermos, pelo fato de está tão imbricada em cada um de nós, mas que ao ser trabalhada principalmente considerando a escola enquanto espaço formador de cidadãos será possível a sua desconstrução

Neste cenário, fomentar a discussão de gênero em sala de aula, através de narrativas fílmicas, é um trabalho que possibilitará reflexões na perspectiva de instigar conhecimentos sobre o empoderamento da figura feminina, através da seleção de filmes e de personagens que promoverão discussões, de acordo com objetivos pedagógicos elencados para esse fim,

De modo a contribuir com a prática pedagógica, as relações entre gênero e educação são os eixos estruturantes do próximo capítulo.

3 PRODUÇÃO - GÊNERO E EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como intuito apresentar a temática gênero considerando aspectos históricos e socioculturais da formação desse debate para assim ser possível estabelecer relações com o âmbito educacional. A proposta é criar condições para favorecer as discussões de gênero na escola, tendo em vista contribuir com a formação escolar.

Partimos da premissa de que a escola é o lugar de construção das mudanças sociais. Portanto, os diálogos sobre as questões de gênero, assim como as padronizações comportamentais dos valores associados ao feminino e ao masculino devem ser questionadas na sala de aula a fim de permear as ações educativas e construir a consciência da igualdade entre meninos e meninas. Nessa direção, faz-se necessário propor aprendizagens de gênero que abordem os condicionamentos sociais, na perspectiva de proporcionar a compreensão em torno do “masculino” e “feminino” em suas polissemias e códigos normativos. Entre eles, é útil indagar: por que meninos são associados à cor azul e meninas, à cor rosa?

Dessa forma, chamamos atenção, inicialmente, para as lutas das mulheres ao longo do tempo, e do quanto, mesmo com os avanços até hoje conquistados, ainda reproduzimos visões estereotipadas e discriminatórias acerca do feminino. Cabe, portanto, a cada profissional docente, desconstruir tais visões por meio do poder transformador da educação, entendendo o espaço escolar como locus propício e oportuno para tal aprendizado.

3.1 Gênero como categoria de construção social

Antes de iniciarmos os estudos sobre as relações entre gênero e educação, faz-se necessária uma compreensão histórica de como a mulher era vista e tratada socialmente para que, assim, possamos enfatizar o quão primordial foram as primeiras lutas. Desse modo, teremos condições de traçar um paralelo apresentando a importância de cada ação e mudança percebidas na sociedade que temos hoje. Embora sabendo do quanto ainda precisamos avançar, percebemos uma evolução no que diz respeito a inserção da mulher nas variadas áreas que até então eram vistas como predominantemente masculinas. Tal contexto nos ajuda a entender as bases de permanência de uma cultura heteronormativa que provoca exclusões entre as pessoas.

As construções das percepções sobre a mulher no espaço coletivo se deram a partir do corpo, sendo por meio dele que se formulavam conceitos. No período da colonização, os médicos eram os criadores de conceitos, voltados para a configuração física, o que fazia com

que esses profissionais tivessem uma função para além do domínio da medicina influenciando a vida em sociedade.

Por isso, os fatores biológicos tornaram-se os primeiros aspectos a serem considerados e, a partir deles, surgiram as várias restrições sobre o ser mulher, que a associavam a um ser frágil e submisso, com sentimentos a serem controlados em razão de sua “natureza”:

Nos tempos da colonização, o médico era um criador de conceitos, e cada conceito elaborado tinha uma função no interior de um sistema que ultrapassava o domínio da medicina propriamente dito. Ao estatuto biológico da mulher, estava sempre associado outro, moral e metafísico. Como explicava o médico mineiro Francisco de Melo Franco em 1794, se as mulheres tinham ossos “mais pequenos e mais redondos”, era porque a mulher era “mais fraca do que o homem”. Suas carnes, “mais moles [...] contendo mais líquidos, seu tecido celular mais esponjoso e cheio de gordura”, em contraste com o aspecto musculoso que se exigia do corpo masculino, expressava igualmente a sua natureza amolengada e frágil, os seus sentimentos “mais suaves e ternos”. Para a maior parte dos médicos, a mulher não se diferenciava do homem apenas por um conjunto de órgãos específicos, mas também por sua natureza e por suas características morais (Del Priore, 2004, p. 66).

Assim, a construção de um conceito de “mulher” apenas a partir de aspectos biológicos foi um fator marcante para a formulação de percepções que repercutem até hoje, e que reforçam as definições estereotipadas de uma figura vista como “sexo frágil”. Desse construto histórico surgiu a decisão de quais espaços esta mulher deve ocupar, considerando a sua fragilidade que a impediria de transitar por ambientes que pudessem ir além de seu espaço privado.

Os estudos subsequentes a esse período também questionavam o corpo feminino, porém levando a uma disciplinação dos corpos, ao afirmar que “o estatuto biológico da mulher (parir e procriar) estaria ligado a um outro, moral e metafísico: ser mãe, frágil e submissa, ter bons sentimentos” (Del Priore, 2004, p. 70), o que delimitava a figura feminina apenas a um ser reprodutor, desconsiderando todas as outras características e qualidades da mulher enquanto ser humano.

Todas essas formulações geraram uma concepção limitada da mulher, excluindo-a de outros papéis, e atribuindo à figura masculina o papel central da sociedade. Com isso, a perpetuação de relações desiguais foi consolidada, impondo à mulher um lugar sem espaço de fala, submissa às escolhas e determinações masculinas.

As diferenças condicionavam a formulações sociais em torno de uma diferença anatômica, citada por Bourdieu (2021), que é atrelada à formulação de relações de dominação, fruto de divisões objetivas e subjetivas, sob a forma de esquemas cognitivos que se organizam de modo a fomentar as divisões objetivas entre os sexos. As “expectativas

objetivas” fazem com que todas as imposições atribuídas à mulher sejam naturalizadas em seu universo, e assim possam ser transmitidas e reforçadas pela própria família, inculcando aos membros regras e a ideia de uma suposta proteção sobre a mulher, já que essa seria um ser frágil, dependendo da superioridade masculina. Nesse sentido, as mulheres se tornaram vítimas dessa violência para que “possam cumprir com felicidade (no duplo sentido do termo) as tarefas subordinadas ou subalternas que lhe são atribuídas por suas virtudes de submissão, de gentileza, de docilidade e de abnegação” (Bourdieu, 2021, p. 98).

De acordo com o autor, a naturalização delimita os papéis sociais que devem ser destinados ao homem ou à mulher criando a violência simbólica que afeta o feminino:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, a dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de mais que instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural (Bourdieu, 2021, p. 64).

As relações de dominação do masculino são tão imbricadas em nossa sociedade, que nos impossibilita de refletir sobre as variadas situações do nosso cotidiano. São relações simbólicas, porque acabamos reforçando tais práticas pela sutileza e docilidade, como artefatos de dominação, sustentados pela perpetuação de proteção à figura feminina, algo tratado como natural em função das diferenças entre os sexos.

Nessa perspectiva, as diferenças biológicas entre homens e mulheres foram mecanismos que buscaram explicar o corpo feminino, porém, colocando a figura masculina como o centro de dominação do espaço público. A respeito, Bourdieu (2021), nos faz refletir, chamando atenção para a ordem social determinada a partir dos corpos e seus supostos papéis:

O corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita na realidade da ordem social (Bourdieu, 2021, p. 26).

Então, a dominação masculina se originou pelas diferenças biológicas como princípios de exclusão, construindo ideias de uma mulher submissa, desconsiderando todos os seus desejos e potenciais, propondo um papel sujeito a regras para, desse modo, garantir a ordem social e conseqüentemente o seu controle. Numa perspectiva religiosa, a dominação também foi justificada.

O corpo da mulher também foi controlado pela moral religiosa. Os médicos da época atribuíam os comportamentos dissidentes como resultantes de histerias ou problemas mentais,

cujas enfermidades seriam consequências dos pecados cometidos. Nos escritos de Del Priore (2004) isso é explicado: “Na maior parte das vezes a desconfiança que os médicos nutriam em relação ao corpo da mulher os fazia diagnosticar as hemorragias como resultado de pecados cometidos ou de uma má inserção da anatomia feminina na ordem natural das coisas” (Del Priore, 2004, p. 83).

Assim, as formulações em torno do corpo feminino criavam indagações que colocavam sob suspeita o corpo feminino, o que reforçava sua disciplinação. Como não era entendido, era-lhe atribuído um viés diabólico, já que esse corpo desconhecido seria “um lugar de embates entre Deus e Diabo” (Del Priore, 2004, p. 89). Dessa forma, precisava ser um corpo “controlado” para que o “poder” feminino não viesse a comprometer a superioridade masculina.

A mulher foi tida como um ser “vulnerável”, com um corpo propício à dominação demoníaca, o que gerou no imaginário popular depreciações sobre a figura feminina como inferior ao homem, moldada conforme as convenções sociais, cujas regras eram reforçadas pela medicina e também por questões religiosas. Em síntese, a mulher que não seguisse os padrões de submissão seria desviante das normas e punida por suas transgressões.

O contexto do século XIX retrata, portanto, a perpetuação de uma visão de sexualidade voltada para assegurar a “pureza” da mulher. Isso ocorria com as mulheres de “boa família”, entre as moças preparadas para o matrimônio como um destino feminino. Todavia, foi um tempo também marcado pela existência abundante da prostituição, já que a “pureza” tão exigida para o feminino, era desconsiderada quando se tratava do público masculino. Temos, dessa maneira, um período marcado pela regulação da figura feminina, mas que valoriza a sexualidade masculina, constituindo um momento central na formulação de uma definição social sobre a sexualidade. Como aponta Weeks (2000), esse processo não foi evolutivo, indicando a projeção das relações de poder do masculino como protagonista das normas sociais: “Nossas definições, convenções, crenças, identidade e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder” (Weeks, 2000, p. 28).

As normas e proibições trouxeram limitações que comprometeram fortemente a vida feminina em sociedade, afetando diretamente a falta de oportunidades de trabalho, o que provocou a busca por outros meios de sobrevivência. Esse cenário motivou o campo da prostituição, o que deixava claro, mesmo que de forma implícita, uma delimitação dos espaços destinados a homens e mulheres. Nessa conjuntura social, não havia medidas

igualitárias de inserção das mulheres. Com um caráter eurocêntrico, havia distinção entre as mulheres, e aquelas que se encontravam fora dos padrões “ideais”, encontraram na comercialização dos seus corpos a única alternativa para a sua sobrevivência. Como afirma Bourdieu (2021), as formulações geradas pelas diferenças biológicas entre homens e mulheres geraram a formulação de uma “diferença socialmente construída entre os gêneros, e principalmente, da divisão social do trabalho” (Bourdieu, 2021, p. 26).

As mulheres foram excluídas da participação pública, justamente pelo fato dessa participação ser vista como incompatível ao ser associada a sua condição biológica, pois como reitera Rago (2004) em seus escritos, a dissociação da figura feminina da imagem de prostituta é algo recente, já que a mesma não era vista como um ser racional que possuísse capacidade intelectual.

Sendo assim, se tornava inimaginável a mulher enquanto “figura pública” o que proporcionava delimitações de espaço ao se reafirmar suas “condições biológicas”, baseada em um moralismo que resultava na dependência referente à figura masculina, uma vez que “acreditava-se que a mulher, sendo feita para o casamento e para a maternidade, não deveria fumar em público ou comparecer a bares e boates desacompanhada, e a política ainda era considerada assunto preferencialmente masculino” (Rago, 2004, p. 504)

Em um contexto de injustiça social sobre a oferta de oportunidades de trabalho, que reafirmava a separação entre homens e mulheres, a mulher era a principal vítima, resultando em uma maior vulnerabilidade dessas mulheres que viram na prostituição o único meio de garantia de sua sobrevivência, adentrando a esse mundo, ainda mais violento sobre o corpo da mulher.

Entretanto, a prostituição constituiu-se socialmente, “como um fenômeno decorrente da exploração capitalista do trabalho, e certamente seria eliminada num mundo fundado na justiça social” (Rago, 2004, p. 500), porém essa comercialização dos corpos era normatizada partindo de princípios eugenistas, os quais definiam que a prostituição estava atrelada a uma deficiência na constituição biológica da mulher que possuía “taras hereditárias no sistema nervoso”, ou seja, considerava que a mulher tinha uma predisposição a tal condição, entretanto desconsiderava as circunstâncias sociais que as obrigavam a essa condição.

As mulheres eram objetos de delimitações e condicionamentos influenciados por concepções religiosas, e essas impunham comportamentos de “pureza” que segregavam os sujeitos e modelavam seus comportamentos em nome da fé. Assim, a mulher ideal teria comportamento submisso para conquistar o lugar de esposa, enquanto as outras, que não

atendessem a esses requisitos, estariam aptas para a prostituição. A boa moça seria, desse modo,

[...] a mãe piedosa da Igreja, a mãe educadora do Estado positivista, a "esposa companheira" do aparato médico higienista. Mas todas elas convergiam para a pureza sexual – virgindade da moça, castidade da mulher. Para a mulher ser “honesta”, devia se casar; não havia outra alternativa. E para casar, era teoricamente preciso ser virgem. O próprio Código Civil previa a nulidade do casamento quando constatada pelo marido a não-*virgindade* da noiva (PRIORE, 2004, p. 442).

Nessa perspectiva, o ser mulher estava condicionado a regras que delimitavam vestimentas e formas de comportamento. Já os homens seriam valorizados principalmente quanto a sua virilidade. O discurso da ordem era pregado pelos sacerdotes, objetivando o controle das mulheres e reforçando os padrões normativos incorporados pela sociedade, sendo reafirmados pelo poder judiciário da época, cujas leis descreviam com precisão esse regimento que reforçava o poder do homem sobre a mulher.

Desse modo, a mulher se tornou propriedade masculina. E o machismo, por um viés moralista, se legitimava rapidamente, à medida que vitimizava jovens que, ao se “desvirtuar” dos padrões, estariam “pecando contra a sua castidade”. Algumas delas chegavam até a tirar a própria vida, para que não fossem apresentadas publicamente como mães solteiras, ou até mesmo pelo destino que as aguardava, com internações em asilos e orfanatos religiosos (Fonseca, 2004).

A virgindade, além do valor moral cultivado nas famílias, também estava atrelada a conotações práticas de lucro familiar, uma vez que “podia ser barganhada para conseguir um ‘bom casamento’ que trouxesse benefícios para toda a família da noiva – assim, uma menina queixou-se ao juiz que sua mãe estava pedindo dinheiro ao seu noivo” (Fonseca, 2004, p. 443). A virgindade era, portanto, um patrimônio da família, do qual se podia tirar benefícios.

Mesmo diante de todos esses regramentos em torno da figura feminina, a igreja, que pregava para a figura feminina orientações por uma perspectiva divina e de obediência aos princípios religiosos, acabara por se contradizer ao defender que “a sociedade carecia tanto de bordéis quanto necessitava de cloacas” (Del Priore, 1989, p.14), naturalizando a atitude de apropriação dos homens e punindo as mulheres que contrariassem a moral da época.

Os aspectos anteriormente referendados nos levam a refletir sobre uma história que descaracteriza a figura feminina, delimitando espaços e comportamentos, levando-a a ser submissa à figura masculina, fazendo-a silenciar diante das variadas situações de opressão que afetavam o seu dia a dia como um ser frágil e dependente do homem para ser “respeitada” socialmente. Uma compreensão da história, cujas raízes opressoras e discriminatórias

corroboram o controle feminino na sociedade, contribui para a compreensão de gênero e o debate sobre suas questões. Em seguida, daremos continuidade a essas discussões, apresentando as lutas femininas que ultrapassam gerações, em busca de visibilidade e valorização social, enquanto sujeitos de direitos.

3.2 Lutas e desafios para a promoção da visibilidade feminina

Daremos início a esse tópico retratando momentos da história da luta feminina que foram primordiais para que fosse possível o alcance da sua visibilidade social. Apontamos o direito a votar e ser votada como conquistas iniciais, que merecem ser destacadas, pois foram primordiais para a conquista de direitos políticos e sua legitimação.

Sabemos que a história feminina foi marcadamente contada por homens, o que comprova a invisibilidade adquirida, uma vez que lhe foi negada o direito de contar sua própria história. Falar de invisibilidade feminina é, portanto, refletir sobre o quanto vivemos em uma sociedade que nos negou durante tanto tempo o direito de usufruir de forma igualitária dos variados espaços e oportunidades. Nesse sentido, não podemos deixar de ressaltar o importante papel das feministas na luta pela visibilidade da mulher visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, apresentaremos uma breve discussão dos principais momentos do feminismo no Brasil no século XX para que possamos compreender as vertentes defendidas em cada movimento e o quanto essas reflexões sobre a visibilidade feminina foram se reformulando ao longo do tempo incorporando novas reivindicações decorrentes das demandas sociais.

A luta das mulheres no Brasil perpassa sobre a vertente do direito de ser considerada cidadã e ter acesso ao voto, luta que se dá a partir do movimento denominado de sufrágismo, que uniu as mulheres por essa causa. Segundo Louro (2014) esse processo, que buscava estender o direito do voto às mulheres, teve seu primeiro registro na França, no ano de 1893, chegando ao Brasil em 1927. No entanto, o voto feminino só foi instituído no Brasil no ano de 1932.

O movimento sufragista atingiu repercussão em vários países, ficando conhecido como a “primeira onda” do feminismo. A princípio, vinculava-se ao interesse das mulheres brancas da classe média, que por terem um grau de instrução maior, devido ao acesso à educação, resultante de seu poder aquisitivo garantia um diferencial perante as mulheres pobres da sociedade. De forma progressiva, as mulheres em situação desfavorável começaram a inquietar-se diante das limitações que lhe eram impostas no que se refere às oportunidades

de estudo e de trabalho. Conseqüentemente, as reivindicações alcançaram a organização familiar (Louro, 2014).

Numa “segunda onda”, o movimento se expandiu, e teve como base, para além das preocupações sociais e políticas, as perspectivas teóricas atreladas ao conceito de gênero. Por isso, com maior repercussão, buscou, justamente, desenvolver uma opinião pública que gerasse apoio coletivo ao seu favor, o que ocasionou um debate de gênero entre estudiosas e críticos. A pauta previa a necessidade de construção de uma sociedade mais justa, refletindo-se na academia, espaço de visibilidade em que se encontravam militantes feministas que trouxeram a necessidade desse debate para a mudança social.

Entretanto, durante muito tempo, a temática gênero foi vista como um estudo não pertinente, como explica Louro (2007). Porém, essa percepção foi revista, e o tema passou a ocupar os espaços acadêmicos, tornando-se objeto de estudo de núcleos de pesquisa, trazendo as experiências e histórias de grupos, até então considerados “minoritários”, que passou a ser interesse de novos pesquisadores, declarando sua urgência social.

O ano de 1968 tornou-se um marco na história no que se refere à “rebeldia e contestação”, pois foi permeado pelas manifestações e protestos coletivos que apontavam uma “inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento” (Louro, 2014, p. 20). O cenário fazia surgir novos questionamentos alcançando um público maior em defesa de uma sociedade igualitária, nos quais se destacam as contribuições dos escritos de Simone de Beauvoir (1949), Betty Friedman (1963) e Kate Millett (1969), primordiais para que a pauta feminista pudesse ganhar visibilidade e permanesse relevante até os dias atuais.

Considerando o contexto do século XX, os estudos de Pinto (2003) mostram que o movimento feminista ocorreu a partir de 3 (três) vertentes distintas. A primeira foi organizada e liderada por Bertha Lutz e teve como ponto central a luta “pela incorporação da mulher como sujeito portador de direitos políticos”. A disseminação obteve caráter nacional, porém não colocava em debate a exclusão da mulher como consequência da posição dominante do homem, sendo denominada pela autora como uma face bem comportada do feminismo. Em uma segunda vertente, temos um feminismo difuso, apresentando num campo mais vasto de questionamentos, que defendem a educação da mulher e falam em dominação dos homens e no interesse deles em deixar a mulher fora do mundo público, tomando um viés distinto no que se refere à primeira vertente, ao fazer questionamentos sobre o poder masculino.

Na terceira e última vertente, que se manifesta no Movimento Anarquista, a esquerda passa a defender a libertação da mulher atrelada à questão da exploração do trabalho como central, articulando as teses feministas aos ideários anarquistas e comunistas. O movimento delimitou os direitos trabalhistas das mulheres, e teve como principal precursora Maria Lacerda de Moura. Na medida em que esses movimentos foram alcançando os variados contextos sociais, percebemos o quanto foram articuladas outras demandas que condiziam com realidades distintas das mulheres, deixando nítido o quanto aspectos como classe social e raça podiam ser determinantes no que se refere à privação dos direitos das mulheres.

Nessa perspectiva, a construção da visibilidade feminina é justamente uma forma de se fazer ouvir a voz de todas as mulheres que foram constantemente silenciadas e desconsideradas por serem consideradas indivíduos sem opinião própria. Nesse aspecto importa salientar as diferentes lutas que as mulheres construíram em torno de situações distintas, pois enquanto algumas lutavam para ter seu direito de trabalho nos diferentes âmbitos sociais e com condições mais justas, outras vieram escravizadas para o nosso país em situações desumanas, decorrentes da invisibilidade da mulher negra²⁰.

Tendo em vista fazer o paralelo das distinções existentes entre as mulheres, consideraremos como parâmetro base para essas discussões outras categorias de análise para além do gênero, como a classe social, a raça, ou qualquer outro aspecto que se torne uma demarcação social, contaremos com a contribuição dos estudos da americana Kimberlé Williams Crenshaw (2002), a partir do conceito de interseccionalidade, uma vez que essa abordagem pretende trazer à vista os marcadores que condicionam mulheres negras a terem seus direitos ainda mais negados, impactando diretamente os condicionantes e exclusões de gênero que persistem na sociedade.

De acordo com os estudos de Crenshaw (2002) o conceito de interseccionalidade se refere

[...] a uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

²⁰ Autoras brasileiras a exemplo de Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, entre outras também trazem discussões em torno das percepções sobre a militância e trabalho com o feminismo negro que não foi possível ser abordado nesse momento, no entanto as contribuições dessas autoras pretendem ser abordadas em pesquisas futuras.

No entanto, é possível compreendermos, com base na definição da autora, como os critérios de gênero, etnia, raça, e classe se configuram como formas de promoção do desempoderamento feminino contribuindo para uma construção social discriminatória do feminino que, de forma naturalizada, se camufla nos coletivos criando estruturas sólidas.

Diante das discussões sobre gênero que se referem a uma construção social cercada de múltiplas identidades, Louro (2014, p. 28) reitera que gênero pode ser compreendido “como constituinte da identidade dos sujeitos”. Ou seja, a autora nos propõe uma reflexão do quanto a identidade dos sujeitos ultrapassa fronteiras a partir do pertencimento aos variados grupos sociais (classe, raça, etnia, etc.), o que gera formas de opressão de gênero que superam as violências sofridas por mulheres brancas, já que as mulheres negras tem em suas identidades outras adjetivações, que as tornam ainda mais vulneráveis a um modelo de sociedade patriarcal que se utiliza de outros mecanismos de poder para assim as discriminar.

Desse modo, ao considerarmos os primeiros movimentos feministas, podemos perceber que neles não se propôs como pauta as condições de violência e opressão que as mulheres negras eram vítimas. Inicialmente, era proposta a luta feminina por direitos trabalhistas e pelo acesso a determinadas profissões, enquanto que as mulheres negras eram escravizadas e submetidas a condições desumanas. A respeito dessa percepção, Henning (2015) nos propõe

[...] uma noção de interseccionalidade compreendida primeiramente como relativa às formas de entrelaçamento entre os marcadores sociais da diferença e suas potenciais decorrências em termos de desigualdades sociais, assim como relativa ao desenvolvimento de táticas de resistência, questionamento e desconstrução da desigualdade, sobretudo sob distintas formas de agência interseccional (Henning, 2015, p. 117).

Os diferentes marcadores sociais possibilitam a construção de mecanismos de violência e de poder deixando nítido o quanto essas ações encontram-se imbricadas em nossas relações diárias. No entanto, dar visibilidade a esses estudos a partir da perspectiva da interseccionalidade deixa visível as diferentes lutas traçadas por mulheres em razão de suas singularidades.

Sugerimos a promoção de um trabalho que desenvolva uma cultura no ambiente escolar compreendendo a figura da mulher na sociedade, considerando as múltiplas identidades e agências interseccionais. Tendo como intuito gerar reflexão e ampliação dos conhecimentos sobre o tema, visando a desconstrução das percepções sobre o ser mulher disseminados pela ótica patriarcal. Ao compreender o contexto histórico de exclusão, poderemos atuar no âmbito educacional como agentes transformadores de tais percepções.

Acreditamos que, entre as crianças, as narrativas fílmicas podem contribuir para a discussão de gênero através de personagens que questionam tais papéis sociais e que, por isso, sejam motivos de inspiração, gerando aprendizagens de gênero sobre o feminino.

A representatividade de personagens empoderadas e fora dos “padrões” estabelecidos consiste numa forma de gerar inquietações acerca da possibilidade de meninas fazerem parte de universos até então marcadamente masculinos. Buscamos demonstrar que a representação pode funcionar como uma ferramenta de desconstrução dos estereótipos, numa prática pedagógica que propõe o estudo dessas personagens como inspiração para a compreensão de gênero, pois, segundo Hall (2016), “somos nós – na sociedade, dentro das culturas humanas, que fazemos as coisas terem sentido, que lhe damos significado” (Hall, 2016, p. 98).

Por meio do espaço da sala de aula, é possível desconstruir a lógica dicotômica (Louro, 2014) reproduzida historicamente, a qual separa a masculinidade da feminilidade, como também cria um lugar “natural” para cada gênero que deve se enquadrar em espaços pré-determinados. A ruptura com essa dicotomia é vista como uma “ameaça” a heteronormatividade, e por isso se mostra resistente a desconstruções, desconsiderando as constantes mudanças sociais. Precisamos, a partir da sala de aula, discutir com os estudantes as exclusões que se ocultam nas diferenças de gênero e que provocam as opressões sociais sobre o feminino.

A proposta de trabalhar com as narrativas fílmicas no espaço escolar interligada à perspectiva de gênero, deriva da compreensão do audiovisual como ferramenta propícia para despertar a atenção dos alunos, em razão da estética lúdica dos desenhos animados, servindo como pano de fundo para a intervenção pedagógica, através das atividades que serão desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa. Tais atividades pretendem atribuir visibilidade à figura feminina fora dos padrões normativos, mas considerando os filmes enquanto reproduções das culturas e das identidades. Buscamos, assim, desconstruir as visões estereotipadas da sociedade por meio de narrativas fílmicas que apresentam figuras femininas empoderadas. Por esse caminho, buscaremos apontar as situações de exclusão do feminino a fim de criar alternativas de compreensão dos condicionamentos sociais que desvalorizam a mulher e a situam como alvo da objetificação masculina.

No tópico seguinte, visamos apresentar a importância do debate sobre gênero no âmbito escolar para que possamos construir uma cultura de respeito à figura feminina a partir do ambiente escolar.

3.3 O debate sobre gênero no espaço escolar

Os estudos sobre gênero, voltados para a educação, propõem um olhar que promova a inclusão por uma perspectiva de respeito. Conseguimos perceber socialmente, e já buscamos apresentar suas razões históricas, como as marcas do masculino que estão constantemente presentes em nosso cotidiano, invisibilizando a figura feminina ao propor “o mundo doméstico como verdadeiro ‘universo’ da mulher” (Louro, 2014, p.21), e com isso negando o direito da presença feminina nos espaços para além do lar.

A conjuntura de desvalorização da figura feminina conduz meninos e meninas a reproduzirem preconceitos, estigmas e visões estereotipadas decorrentes da estrutura da sociedade patriarcal. A dominação masculina se perpetua por meio do machismo de forma “natural”, através de comportamentos que distinguem meninos e meninas, como argumenta Bourdieu (2021): “A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença entre os gêneros [...]” (Bourdieu, 2021, p. 26). Desse modo, a figura feminina passa a ter um lugar de marginalização dos espaços, que são tidos como “naturalmente” pertencentes ao público masculino.

As diferenças entre os sexos (masculino/feminino), conforme afirma o autor supracitado, partem do próprio corpo, construindo as diferenças e estabelecendo uma posição de superioridade do homem sobre a mulher, ao propor o “desligamento do menino do universo feminino”, e vice-versa. A diferenciação alcança os diversos espaços sociais, dentre os quais podemos citar: o ambiente familiar, os espaços escolares, o ambiente de trabalho, dentre outros.

As instituições escolares, por vezes, se apresentam como reprodutoras de tais práticas, pois como esses comportamentos são naturalizados socialmente de forma tão sutil, acabam se reproduzindo, também, de forma imperceptível. A escola, como propõe Louro (2014, p. 65), reproduz tais comportamentos e, assim, disciplina os corpos através de “gestos, movimentos, sentidos que são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, e que se tornam parte de seus corpos”. Como consequência, comportamentos são incorporados e influenciados de forma “natural”. A partir dessa perspectiva, o gênero passa a ser visto como um condicionante que confere pré-requisitos estabelecidos culturalmente ao sujeito e que modelarão sua conduta, promovendo a distinção do que é adequado ou não enquanto sujeito social.

Com as contribuições de Scott (1995 *apud* Beck; Guizzo, 2013, p. 177) temos a compreensão de que o conceito de gênero é tido como “produto de um profícuo trabalho de mulheres inseridas no movimento feminista, no intuito de cunhar o entendimento de que ele não é algo ligado ao determinismo biológico”. A possibilidade de ampliar a compreensão sobre o significado de gênero é resultado das movimentações sociais e políticas dos anos 1960 e 1970, em especial. Por esse período intensifica-se a noção de que não se nasce homem ou mulher. Compreende-se, portanto, que são ensinados atributos e legados, por meio de discursos, representações sociais e culturais, que promovem a produção de diferentes posições de sujeito, imbricados na constituição de suas identidades. Assim, gênero é um conceito aprendido e praticado na sociedade, e por isso, precisa ser discutido no ambiente pedagógico para promover a construção de novas percepções.

Nesse contexto, o cinema se apresenta como um instrumento que pode ser utilizado para provocar essas discussões, pelo fato de através das histórias contadas gerarem uma aproximação com o mundo real, como nos aponta Trevizan (1998).

Os filmes “Valente” e “A princesa e o sapo”, utilizados nessa pesquisa como ferramenta pedagógica para o debate sobre gênero na escola, confirmam o que aponta Trevizan (1998, p. 86) sobre a possibilidade de utilização das narrativas fílmicas para propor uma reflexão sobre um determinado assunto, pois segundo a autora “uma obra de arte através de uma linguagem particular, põe em questão as verdades sociais adquiridas, convidando o espectador a uma nova visão de mundo”. Considerando a aproximação que as duas narrativas fazem com a realidade feminina, que nos variados espaços sociais encontra-se impossibilitada de posicionar-se e fazer escolhas, devido os modelos sociais pré-estabelecidos que regulam os corpos, é possível criar momentos pedagógicos com o uso dos filmes, o que resulta em aprendizados e, conseqüentemente, na formação de novas perspectivas de mundo.

A linguagem fílmica viabiliza a aproximação do espectador gerando entretenimento e aprendizado, além de mediar o mesmo para novos caminhos, mostrando a existência de novas possibilidades, pois conforme afirma Trevizan (1998, p. 86) “a complexa estratégia de sedução da linguagem fílmica aguarda o espectador como um observador capaz de compactuar com o cineasta, na busca de um auto grau de conhecimento filosófico sobre o próprio EU e o OUTRO”.

O filme “Valente” exhibe cenas constantes nas quais a princesa Merida aparece em situações inusitadas, no que se refere ao comportamento esperado para uma princesa gerando o questionamento do público sobre a modelagem do comportamento humano que é condicionado por regras sociais pré-estabelecidas.

Figura 16 – Cena em que Merida desobedece as regras de comportamento



Fonte: Pinterest ²¹, 2023.

As cenas apresentam enquadramentos, movimentos e cores intencionais, buscando conforme Trevizan (1998) atrair e envolver o observador para dialogar com a mensagem pretendida, transmitindo e oportunizando novas interpretações, além de direcionar o público a criar novas expectativas como percebemos nas imagens à cima apresentadas.

De acordo com Rojo (2012, p. 19) “as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos, quase tanto ou mais que os escritos ou a letra”, ou seja, as imagens contribuem dando ênfase aos variados aspectos gerando sentidos e formulando múltiplos entendimentos para quem as visualiza.

No entanto, essas percepções só serão possíveis a partir do momento que a escola se propõe a desenvolver um trabalho que leve os alunos a se tornarem “analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações” (Rojo, 2012, p.29) visando a construção de aprendizagens escolares atreladas as realidades sociais.

Ao considerarmos a expansão que a perspectiva de gênero toma socialmente, conseguimos perceber o quanto as variadas instituições (entre elas igreja, justiça, escola, etc.) encontram-se “generificadas”, conforme afirma Louro (2014), ao citar que esses espaços sociais “engendram-se”, tomando como base as relações de gênero, e reforçando a perpetuação de práticas que reforçam as distinções de gênero o que é visível nas cenas das

²¹ Disponível em: <https://i.pinimg.com/564x/28/89/ef/2889efe0fb89b9b1c25a657393743c80.jpg>. Acesso em: 27 jun. 2023

narrativas fílmicas em estudo, nas quais há a representação das personagens a partir da perspectiva de gênero vinculando-se a outros fatores de ordem social como vestimenta, comportamentos, seus posicionamentos perante as variadas circunstâncias, sendo determinante para o desenvolvimento da história das personagens, que passam a serem vítimas da violência simbólica, que por vezes se apresenta de maneira sutil chegando até mesmo a passar despercebida quando não se reflete sobre essas práticas.

Nos escritos de Bourdieu (2021), conseguimos perceber o quanto as instituições sociais das quais fazemos parte têm o poder de dissipar a violência simbólica de modo a se perpetuar práticas naturalizadas. Muitas ações se revelam nas entrelinhas de um sistema que oprime e segrega os sujeitos. Por isso, o autor define que a força simbólica “é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos” (Bourdieu, 2021, p. 69).

Ao considerarmos a força que a violência simbólica tem na incorporação e proliferação de condutas, conseguimos identificar os efeitos que a ordem social exerce principalmente diante da representação feminina, que é vista como inferior ao ser masculino. Como mencionamos, um conjunto de fatores destacam uma suposta “fragilidade” do ser mulher que contribui significativamente para a hegemonia do masculino.

O paradigma da fragilidade, também é uma concepção enfatizada em ambos os filmes, porém a partir de perspectivas distintas, no filme “Valente” a ideia da fragilidade é pontuada a partir das atividades “adequadas” que devem ser realizadas pela princesa, porém a mesma se contrapõe a essa perspectiva ao apresentar seu esporte favorito o tiro ao alvo, no filme “A princesa e o sapo” a personagem Tiana a princípio é apresentada a partir da figura de uma jovem garçoneiro que trabalha muito para alcançar seu sonho, no entanto no decorrer da história acaba se casando com um príncipe e se tornando uma princesa, porém, mesmo após tornar-se uma princesa a narrativa trás a personagem com um diferencial, pois juntamente com o príncipe Naveen consegue montar seu restaurante, mostrando sua independência e autonomia na busca por seus sonhos.

Figura 17 – Tiana constrói seu restaurante



Fonte: Celebrity²², 2023.

As representações de gênero configuram fatores de identificação do feminino e do masculino, seguindo as normas sociais, gerando discriminações que afetam indivíduos que não se adequam aos padrões previamente estabelecidos. As diferenças existentes em nossa sociedade provocam a visão binária de gênero desconsiderando a pluralidade dos sujeitos e de suas singularidades reforçando as discriminações já existentes em nossa sociedade.

De acordo com Butler (2021) a noção binária corrobora com as discriminações a partir de uma estrutura de exclusividade, pois conforme a autora,

[...] a noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a ‘especificidade’ do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a ‘identidade’ como torna equívoca a noção singular de identidade (Butler; 2021; p.22).

Também interessa à abordagem de gênero a descontextualização diante das múltiplas identidades dos sujeitos sociais, em especial quando nos referimos aos segmentos LGBTQIAP+²³ numa sociedade heteronormativa. Esses sujeitos também se encontram presentes nos espaços escolares, e não se veem representados nem incluídos nesse meio, uma vez que são vítimas de marginalização.

²²Disponível em: <https://celebrity.fm/wp-content/uploads/2022/02/How-old-is-Tiana-and-Prince-Naveen-732x412.jpg>. Acesso em : 28 jun 2023

²³ A sigla refere-se à diversidade de identidades e orientações sexuais, na qual cada uma das letras apresenta um significado: L- mulheres que sentem atração por mulheres; G: gays, homens que possuem atração por homens; B: Bissexuais, refere-se a pessoas que sentem-se atraídas por pessoas do mesmo sexo ou de outros; T: Transgêneros, são pessoas que sua identidade de gênero não condiz com o sexo que foi concedido em seu nascimento; Q: Queer ou Questioning o termo retrata as pessoas que não se reconhecem a partir das normas de gênero ou sexualidade, ou pessoas que ainda estão descobrindo sua identidade; I: Intersexuais se trata de pessoas cujas características biológicas não condizem com as típicas definições atribuídas ao sexo masculino ou feminino; A: Assexuadas refere-se a pessoas as quais não se sentem atraídas por outras pessoas ou que sintam pouca atração; P: Pansexuais são pessoas que se sentem atraídas por pessoas independente do seu gênero; O símbolo + tem como intuito englobar todas aquelas cujas identidades e orientações sexuais não sejam simbolizada pelas letras existentes na sigla. (Nascimento, 2021)

As discriminações que permeiam os espaços escolares são criadas externamente e ali reproduzidas. Sendo assim, os sistemas simbólicos que estão internalizados socialmente fazem com que a escola reproduza e reforce comportamentos, pois como afirma Louro (2014, p. 62) “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Com isso, percebemos que existe uma naturalização de práticas padronizadoras de gênero cujas referências decorrem dos padrões sociais estabelecidos, nos quais a escola enquanto instituição formativa continua a reproduzir essas práticas.

Os filmes escolhidos colaboram para a compreensão dessas representações sociais e faz o espectador refletir sobre os condicionamentos sociais que são estabelecidos gerando inquietações por meio de questionamentos de mundo, como por exemplo, por que meninas e meninos não podem brincar das mesmas brincadeiras? O que leva as pessoas a distinguirem o que é para menino ou para menina? Todas essas formulações conduzem a uma desconstrução da delimitação dos papéis sociais que tem como fundamento o gênero.

Para compreender o quanto as representações decorrem de marcas sócio-históricas, os estudos de Hall (2016) partem da definição conceitual que o termo envolve: “Representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas” (Hall, 2016, p. 31).

Bourdieu (2021) considera que as estruturas dominantes são o resultado de um trabalho persistente de reprodução, que tem agentes específicos como legitimadores das relações de dominação, na qual dentre estes se encontra os homens como principais contribuintes desse fazer, gerando uma naturalização da dominação pelos dominados, utilizando a violência simbólica que ocorre por meio de uma adesão do dominado, sendo concedida ao dominante como estratégia de perpetuação de uma relação dominante.

Assim, as representações sociais são transmitidas de geração em geração, sendo naturalizadas por todos, como é apontado no filme “Valente” no momento em que príncipes dos clãs do reino entram em uma disputa para provar sua superioridade masculina, confirmando sua virilidade ao demonstrar sua habilidade com o tiro ao alvo, o que daria ao vencedor como “premiação” o direito de casar-se com a princesa Merida. Essa ação não se tratava de um desejo dos príncipes já que eram obrigados por seus pais a participar daquele ritual que era uma tradição naquele reino, e que foi quebrado no momento em que a princesa se contrapõe e busca sua própria mão em casamento acertando todos os alvos.

De acordo com Hall (2016), é a linguagem que permite as interações sociais difundindo ideias e valores que passam a ser interiorizados pelos sujeitos. Desconstruir as representações negativas em torno do ser mulher não é uma tarefa fácil, mas só será possível a partir de uma conscientização e desnaturalização da figura feminina que é posta a partir do viés do “sexo frágil”, de um ser menos capaz, em contrapartida ao homem, que é colocado num patamar de superioridade.

O resultado desse processo é a marginalização da mulher inserindo-a em condições de opressão por uma sociedade que a desvaloriza a partir de perspectivas historicamente discriminatórias. Portanto, nos espaços educativos, teremos a valiosa oportunidade de pensar sobre tais diferenças e desigualdades na construção de uma visão de empoderamento feminino. Conforme defende Haraway (2000 *apud* Souza; Mill, 2015), “a libertação feminina depende da construção da consciência de sua opressão, da atribuição de significado a todo o conjunto de experiências de vida que seja elemento identificador do ‘ser mulher’” (Haraway, 2000 *apud* Souza; Mill, 2015, p. 57).

A opção pelo feminino e suas estratégias de empoderamento pode ser explicada a partir dos seguintes argumentos: a conquista do direito ao voto pelas mulheres, o alcance de lugares sociais pelas mulheres, que antes eram de predominância masculina (medicina, judiciário, dentre outros), porém ainda temos bastante a alcançar. Um bom exemplo é a igualdade de salários entre homens e mulheres. Segundo dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos rendimentos médios de trabalho, as mulheres recebem cerca de $\frac{3}{4}$ do que os homens recebem, estando atrelado a esse indicativo o fato de se dedicarem ao trabalho em um período parcial de até 30 horas trabalhadas, devido à necessidade de conciliar o trabalho com os afazeres domésticos (IBGE, 2016).

Em face do exposto, promover a luta pelos direitos das mulheres não é sinônimo de desvalorização masculina, mas é uma causa que busca a formação de uma sociedade que tenha princípios fundantes que a torne mais justa e igualitária, para que assim possamos mudar os índices que se apresentam também na política. De acordo com o IBGE (2016), apenas 11,3% de mulheres ocupam as cadeiras do Senado Federal. Esse cenário precisa ser debatido na escola.

Conforme as discussões propostas por Louro (2008) as visões formuladas sobre os papéis femininos e masculinos tratam de uma construção histórica, política, social e cultural que atribuiu à figura feminina um papel de subordinação. Estas adjetivações promovem uma vinculação ao ser menina/ser mulher como um ser que possui suas capacidades limitadas, exaltando a figura do ser menino/ser homem, como um ser superior, naturalizando e

perpetuando o sentimento de dominação masculina. A partir de dados do IBGE (2016), afirma-se que em cargos gerenciais apenas 39,1% são ocupados por mulheres e cerca de 60,9% são ocupados por homens.

De acordo com Carvalho (2010, p. 246) as divisões sexuais e de gênero do conhecimento e do trabalho, são reproduzidas na escola, pois segundo a autora “sendo social e culturalmente determinadas, as escolhas profissionais se dão ao longo da trajetória escolar, portanto a exclusão das mulheres das disciplinas e das carreiras científicas é uma questão pedagógica”. Partindo dessa abordagem, percebemos o papel fundamental que a escola tem, enquanto espaço de transformação e reflexão crítica, sendo responsável pela desconstrução desses aspectos, em uma cultura que ainda se apresenta fortemente marcada pela limitação dos espaços destinados as mulheres, mesmo em se tratando de uma sociedade que é formada por 51,1% de mulheres.

Por essa perspectiva, a personagem Tiana apresenta-se como uma mulher jovem, honesta, trabalhadora, moderna, independente, além de muito autêntica que mesmo diante de todos os percalços encontrados busca a concretização do seu sonho por mérito próprio resultante de muito esforço e dedicação, o que favorece o trabalho com essa narrativa tendo em vista apontar e questionar os alunos sobre as dificuldades que a mulher enfrenta na sociedade para ter acesso a oportunidades que as levem a progredir nas áreas que almeja e assim conseguir alcançar seus objetivos.

Em um contexto social de segregação e discriminação vinculado à figura feminina, necessitamos da promoção de práticas pedagógicas que propiciem a consciência da igualdade de gênero desde a infância. Desenvolver um trabalho educativo nessa direção pode promover a formação de uma consciência coletiva em todas as esferas, sejam elas públicas ou privadas, independentemente de suas singularidades. Um dos elementos fundantes para a consolidação de uma nação tem como premissa o respeito às diferenças em sua Carta Constitucional.

No entanto, a escola se afasta, muitas vezes, de sua responsabilidade, tornando-se, veículo de reprodução de preconceitos. Entre elas, observamos situações de adjetivações às representações de feminilidade e masculinidade, como, por exemplo, ao apresentar as meninas como mais sensíveis, organizadas, e os meninos como bagunceiros e valentes, acaba gerando olhares de estranhamentos e de negação ao outro pelo simples fato de serem “diferentes” ou agirem de acordo com o comportamento esperado socialmente. Muitas vezes, os docentes não se posicionam sobre gênero e agem de acordo com as visões patriarcais. Por isso, não discutem o tema na escola e nem propõem aprendizagens de gênero; o filme “Valente” gera reflexão em seu próprio nome, sendo possível que os alunos sejam conduzidos

a analisarem o sentido da palavra e em seguida após a exibição do filme orientar os mesmos a uma apreciação crítica sobre as características de Merida que associam essa personagem a uma princesa valente e destemida.

De acordo com Louro (2008),

[...] a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado (Louro, 2008, p.18).

A partir da percepção sobre a construção dos gêneros, apresentada pela autora, podemos perceber o quanto essa construção ocorre a partir de variadas vertentes e campos sociais, que animam a formulação de atribuições que caracterizam a divisão do que se espera de condutas masculinas e femininas, delimitando também a partir dessa percepção o que deve ser destinado ao campo feminino ou masculino. Deste modo, a autora nos conduz a pensar: “por que a escola seria um local conveniente para a realização deste trabalho”? A escola como espaço, no qual os vínculos estabelecidos são diversos, se apresenta como um local primordial para a desconstrução de uma cultura social discriminatória, propondo uma cultura de respeito e valorização das diferenças, como também impulsionadora de uma educação para a equidade de gênero, desconstruindo os estereótipos atribuídos à figura feminina, que acabam por acompanhar os sujeitos em sua trajetória de vida.

Diante desse contexto, propomos o uso de narrativas fílmicas animadas, como forma de abordar a temática gênero em sala de aula, com o intuito de poder gerar aprendizagens de gênero a partir da discussão do empoderamento feminino. Temos o intuito de apresentar os filmes referendados trazendo a figura feminina fora dos “padrões” que disseminam o que deve ser realizado por meninos ou meninas, visando, assim, propor um diálogo com as crianças no espaço escolar sobre as questões de gênero, buscando compreender quais as visões que os meninos e meninas possuem, instigando estratégias de desconstrução dos estereótipos por meio da reflexão crítica em sala de aula.

4 MONTAGEM -VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Este capítulo apresenta as atividades realizadas com os participantes da pesquisa no intuito de compreender as percepções das crianças sobre gênero. A ferramenta pedagógica foi às narrativas fílmicas como formas de embasamento para as discussões em sala de aula. Detalharemos os momentos visando trazer reflexões sobre a importância e a necessidade desse diálogo temático nos espaços escolares.

Inicialmente, os alunos da turma do 5º ano foram convidados a participar da pesquisa e informados como seriam as atividades. Deixamos claros nossos objetivos e finalidades acadêmicas, no que diz respeito à coleta dos dados, valorizando a participação e a interação do grupo. Todos os alunos aceitaram e demonstraram interesse. Também foi apresentado e explicado aos participantes que seus pais/responsáveis deveriam assinar os documentos de consentimento para a participação das crianças na pesquisa, uma vez que se trata de menores de idade.

Os participantes levaram os termos para casa, e essas informações sobre a pesquisa foram repassadas aos pais por meio de áudio no grupo do WhatsApp. Reforçamos que as identidades dos alunos seriam preservadas trocando seus nomes verdadeiros pelos de personagens das animações exibidas. Após o momento de apresentação da proposta e com as assinaturas dos termos coletadas, contabilizamos a participação de 11 crianças, num total de 6 meninas e 5 meninos, porém devido a problemas com questões de saúde a princípio se fizeram presentes 9 participantes, pois a aplicação das atividades ocorreu num período marcado por um grande índice de crianças com síndromes respiratórias que atingiu o Estado da Paraíba²⁴. Por isso, duas crianças não compareceram e apresentaram atestado médico relatando os sintomas gripais. Essa condição favorece uma fácil proliferação do vírus. Assim, pedimos que só se fizessem presentes na escola quando estivessem recuperados.

As vivências serão apresentadas abaixo, separadamente, com o intuito de detalhar os resultados para favorecer novas práticas pedagógicas e facilitar a compreensão dos leitores.

²⁴<https://paraiba.pb.gov.br/noticias/paraiba-divulga-novo-boletim-e-confirma-285-casos-de-sindromes-respiratorias-em-2023> Acesso em: 14 jul. 2023

4.1 1º Dia da vivência: Mulher é sexo frágil? – 22/05/2023

Para darmos início a aplicação do módulo didático no dia marcado previamente com os participantes, foi reforçada, no horário da manhã, a importância da participação por meio de um grupo do WhatsApp.

A ideia da primeira vivência foi analisar as representações femininas sugeridas a partir da música “Maria, Maria”²⁵, de Milton Nascimento, como introdução à discussão de gênero. A canção foi escolhida em razão de uma letra que seria compreensível para os participantes, e por ser também adequada às indagações sobre a situação da mulher detalhada na letra em equivalência ao papel social feminino.

A seguir, apresento a letra trabalhada com os participantes da pesquisa:

Quadro 1 – Música “Maria, Maria” de Milton Nascimento

Maria, Maria é um dom, uma certa magia Uma força que nos alerta Uma mulher que merece viver e amar Como outra qualquer do planeta	Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça É preciso ter sonho sempre Quem traz na pele essa marca Possui a estranha mania de ter fé na vida
Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor É a dose mais forte e lenta De uma gente que ri quando deve chorar E não vive, apenas aguenta	Mas é preciso ter força, é preciso ter raça É preciso ter gana sempre Quem traz no corpo a marca Maria, Maria mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça É preciso ter gana sempre Quem traz no corpo a marca Maria, Maria mistura a dor e a alegria	Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça É preciso ter sonho sempre Quem traz na pele essa marca Possui a estranha mania de ter fé na vida

Fonte: Nascimento, 1978.

Às 13h30, na sala do 5º ano com os participantes presentes, realizei uma conversa informal de introdução para que se sentissem à vontade, e, em seguida, iniciei as atividades do módulo propostas para aquele dia. Comecei citando o nome da música “Maria, Maria”, e perguntando se já conheciam essa canção. Os alunos responderam que ainda não a conheciam. Em seguida, foram provocados a refletir sobre a letra, a partir de questionamentos como “Por que a música recebeu esse título?”

O participante Fergus respondeu afirmando que “Devia ser sobre uma mulher!”; Elinor confirmou: “Deve ser a história de uma mulher”, e os demais concordaram, relatando que acreditavam se tratar de uma música sobre “uma mulher”. Busquei, então, despertar a

²⁵ Lançada em 1978; Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEIS9cxpImA>. Acesso em: 15 mai. 2023.

imaginação da turma, pedindo que todos sentassem em um tapete no centro da sala, posicionados em círculo para que prestassem atenção na letra da música. Os participantes atenderam a essa solicitação, porém, como estavam sem a letra impressa pediram que o áudio fosse repetido. Em seguida, entreguei uma cópia da letra para cada um, e nesse momento conseguiram acompanhar e compreender melhor os versos.

Figura 18 - Roda de conversa sobre a música



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023.

Quando perguntados sobre quem seria a “Maria” retratada na música, e quais as características atribuídas a essa mulher, a turma compartilhou oralmente as interpretações.

Merida apontou “Uma mulher que não tem força!”; Tiana disse “Uma mulher frágil!”; Elinor afirmou se tratar de uma mulher “corajosa, mas que sofre também”. Nas falas das participantes, notamos a caracterização da figura feminina dotada de enfrentamentos diante de “fragilidades” que são perpetuadas pela sociedade no que se refere ao “ser mulher”. O viés cultural, conforme afirma Bourdieu (1997, p. 3 *apud* Santos, 2011, p. 290), é naturalizado em sociedade: “Esse corpo socialmente informado é construído a partir do *habitus* - princípio estruturador das práticas, compartilhado socialmente, com disposição durável adquirida nos processos de socialização”. Ou seja, as nossas percepções culturais vão sendo construídas a partir de uma construção social que vai sendo perpetuada entre as gerações e que repercute, também, no ambiente escolar.

Após a discussão das percepções dos alunos, pedi que representassem, individualmente, a mulher descrita na música por meio de um desenho. Em seguida, os participantes compartilharam suas ideias explanando as características femininas que conseguiram perceber e as interpretações acerca da composição de Milton Nascimento.

Figura 19 – Produção dos desenhos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023.

Figura 20 – Apresentação dos desenhos realizados



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023.

A exposição dos desenhos foi gravada em áudio pelo celular para que eu pudesse, posteriormente, registrar as falas dos participantes e fazer uma análise mais detalhada dos comentários à luz da literatura de gênero.

Inicialmente, fiz a seguinte pergunta: “Como é a mulher que vocês desenharam?”

A aluna Merida mostrou seu desenho, e afirmou que a mulher representada por ela seria “Feliz!”. O aluno Naveen mencionou que no seu desenho havia uma mulher “Branca, alegre!”. Gordon apontou que a mulher desenhada seria “Sorridente, mas triste, porque...”. No entanto, não conseguiu justificar o motivo da tristeza da mulher. Tiana, por sua vez, declarou: “Ela tem um lado feliz e outro triste, porque na sua casa o marido agride ela, mas é feliz porque tem fé”. A abordagem da aluna surgiu ao citar o trecho da música que diz “De uma gente que ri quando deve chorar. E não vive, apenas aguenta”. De acordo com ela, o sentido da palavra chorar estaria atrelado às agressões que muitas mulheres sofrem.

Organizando as representações que surgiram por meio dos desenhos e suas justificativas, estruturamos o quadro a seguir:

Quadro 2 – Representações da mulher em desenhos a partir da música “Maria, Maria”.

Participante	Desenhos
<p style="text-align: center;">Tiana</p>	
<p style="text-align: center;">Merida</p>	
<p style="text-align: center;">Naveen</p>	



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Para Fergus: “Ela é alegre e fica feliz com a camisa do Cristiano Ronaldo”. O comentário se deu devido à criança ser fã do jogador e atribuir a alegria daquela mulher ao estar vestida com a camisa do jogador citado, como podemos ver abaixo no desenho realizado por ele. Segundo o aluno, a mulher estaria com a camisa citada.

Macguffin narrou que seu desenho representa uma mulher “forte e séria”. Ao ser questionado sobre o motivo de “ser forte”, o aluno contou que “a mulher trabalha muito e que tem que ser forte” numa referência às atividades domésticas que são realizadas, na maioria das vezes, de forma prioritária pela mulher. A seriedade da mulher retratada é justificada pelo aluno “como tristeza”.

A participante Eudora explicou que o seu desenho é uma “Mulher feia”. Quando perguntei se essa teria sido uma característica presente na música, a aluna disse que não, e que aquela característica foi atribuída apenas porque ela “não sabia desenhar”.

Quadro 3 – Representações da mulher em desenhos a partir da música “Maria, Maria”.

Participantes	Desenhos
Fergus	

Macguffin	
Eudora	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

De acordo com a participante Maudie: “Ela tá em casa!”, mas observei que ela desenhou várias figuras de meninas. Ao ser indagada sobre quem seriam essas outras mulheres, afirmou serem todas “Marias”. E então perguntei o que aquelas “Marias” estariam fazendo. Ela respondeu: “Tão tudo conversando”. Quando perguntei qual seria o assunto, ela disse “Sobre estupro”. Ao ser questionada sobre o que seria estupro, a aluna explicou: “É tocar na mulher onde não pode” numa relação às partes íntimas da mulher. Então, perguntei: “O que falavam sobre estupro?” e ela disse: “De adulto e de criança”. Quando perguntada em quais locais ela via esses casos, a participante citou que vê essas situações constantemente nos jornais e nas redes sociais, citando Instagram e Facebook como principais exemplos. Na sua fala conseguimos identificar o quanto a violência de gênero vem sendo um tema presente em variados espaços, e que as crianças têm cada vez mais acesso a casos recorrentes, que são repercutidos nos diferentes meios de comunicação.

Tomando como base essa resposta, percebemos a necessidade das discussões de gênero, fazendo uma retomada histórica sobre a visão perpetuada pela sociedade patriarcal, na qual a mulher é vista como propriedade masculina, o que acaba por delegar ao homem a condição de sentir-se seu “dono”, negando o direito de escolha feminina. Isso reforça a ideia do espaço privado como único lugar da mulher. Considerando essa discussão, nos ancoramos nas ideias de Bourdieu (2021, p. 24), que “a força da ordem masculina se evidencia no fato de

que ela dispensa justificção”. Isto é, as formulações do que é certo ou errado costumam partir do masculino, reforçando a hegemonia da figura masculina no espaço social.

Quando Elinor mostrou seu desenho, disse que sua figura feminina teria “um lado triste, porque ela sofre abuso em casa, e quase não pode sair, não pode trabalhar, e não tem liberdade, nem direitos”. Questionei porquê essa mulher não teria liberdade. A menina, então, respondeu: “Porque o marido dela não deixa ela sair de casa, nem trabalhar, porque se ela disser a alguém o que ele faz, ele vai tipo matar ela. Então, antes disso acontecer ela era feliz e vivia tranquilamente!” A aluna também desenhou um porta-retrato demonstrando como a mulher era “feliz antes do casamento”.

As falas das participantes Maudie e Elinor trazem uma reflexão sobre o quanto a violência contra a mulher é recorrente nos espaços domésticos, quando muitas mulheres sofrem violência por serem consideradas “propriedades”. A sua percepção é reproduzida pelo sistema, que faz com que as próprias mulheres tenham dificuldade em desprender-se dos mecanismos de controle do cotidiano machista. Esses mecanismos são tão naturalizados em nós que passam até mesmo despercebidos sendo aceitos como regras sociais.

Quadro 4 – Representações da mulher em desenhos a partir da música “Maria, Maria”

Participantes	Desenhos
<p style="text-align: center;">Maudie</p>	 <p>The drawing shows three stylized human figures standing on a green ground line. The figure on the left is wearing a green top and purple shorts. The middle figure is wearing a yellow top and red shorts. The figure on the right is wearing a blue dress. To the right of the figures is a large, bright yellow sun with a smiling face. The background is light blue with some faint clouds.</p>
<p style="text-align: center;">Elinor</p>	 <p>The drawing depicts a woman with long brown hair, wearing a purple top with a red heart on the chest and a blue skirt. She is holding a white bowl in her right hand. To her right is a red curtain or piece of fabric. In the background, there is a yellow sun, a green tree in a brown pot, and a small framed picture on the wall. The drawing is split vertically by a black line.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após esse momento, abordei as agressões sofridas pelas mulheres na sociedade, e os alunos citaram a “fragilidade” feminina como sendo o fator principal dos índices de violência: Merida explanou que “Ela não tem força”. Para Tiana: “É mais fácil de pegar ela do que os homi (sic), que são mais forte que ela”. Na fala das participantes, notamos que os aspectos físicos apareceram como condicionantes para as constantes violências sofridas pelas mulheres.

A partir da fala das alunas, notamos o quanto as meninas, desde cedo, aprendem e reproduzem a ideia de que a mulher é “sexo frágil”, justificando tal percepção considerando suas características físicas e tomando como base para essa afirmação “a ideia que o feminino é um desvio construído a partir do masculino” (Louro, 2014, p.78). Todos esses sentidos criados coletivamente passam a constituir suas identidades, e é na escola que vemos a possibilidade de desconstrução desses estereótipos, pois como afirma a autora, os “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos” (Louro, 2014, p. 65).

Outro aspecto de reflexão, apontado durante a realização da atividade, foi a beleza da mulher. O participante Naveen citou que “Tem vez que a muié (sic) é bonita e nova, aí os cara pega e faz isso”, numa referência às agressões femininas sofridas como “justificativas” de que a mulher (bonita ou não) “é propriedade do homem”. O comentário nos faz entender sobre o quanto o masculino é, desde criança, ensinado a manter a hegemonia. A esse respeito, Bourdieu (2021, p.111) nos aponta que:

A dominação masculina que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (*esse*) é um ser-percebido (*percipi*), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis.

Aproveitando a opinião de Naveen, perguntei se isso era uma atitude correta dos homens, e se a agressão às mulheres teria alguma justificativa. Os demais integrantes afirmaram que “não, que a mulher deveria ser respeitada”! Nesse momento, Naveen fez outro comentário que nos possibilitou um aprofundamento temático, já que mencionou a “mulher negra”, e que essa deveria ser respeitada: “tanto a mulher negra, como a ‘normal’”.

O participante foi corrigido por uma colega, que acrescentou: “Negra ou branca, Naveen!”. Nesse momento, questionei o aluno sobre o que seria uma mulher “normal”. E ele me respondeu: “Negra é marrom”. Diante desse indício de preconceito, refletimos que a desigualdade de gênero inclui raça, classe, entre outras categorias que tornam as diferenças ainda maiores, vitimando as mulheres e tomando proporções devastadoras.

Portanto, seguiu-se uma discussão sobre a importância de respeitarmos as pessoas independentemente de ser mulher ou da cor da pele. Pedi que todos se olhassem e percebessem que não há ninguém igual, e que são as diferenças que nos tornam seres únicos. Diferenças são “estabelecidas por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (Silva, 2014, p. 13). Conforme o autor, essas diferenças podem ocorrer através de sistemas simbólicos que possuem uma representação, como também através da exclusão social. Trata-se de uma construção que ocorre mediante sistemas classificatórios, os quais delimitam e dividem os grupos sociais tendo como base suas diferenças.

O participante Fergus fez um comentário muito pertinente, lembrando um episódio de preconceito. “Inclusive Vinícius Júnior [o jogador] sofreu racismo em um jogo contra o Valença. O juiz não fez nada, e ele foi se defender, e foi expulso!”.

Expliquei, então, que tínhamos que abraçar a causa da igualdade e defender o outro contra qualquer tipo de racismo e preconceito, não tolerando esse tipo de acontecimento. Ainda nos deparamos com situações como essa que nos inquietam pela não aceitação do outro, apontando o quanto o preconceito social ainda é tão marcante. Ao nos referimos à mulher negra, essa configuração é ainda mais forte, considerando os marcadores sociais que, além de subestimar a figura feminina, são ainda mais perversos em relação às mulheres negras.

4.2 2º Dia da Vivência: A caixa de Pandora – 23/05/2023

Considerando os debates promovidos no dia anterior, dessa vez, propus as discussões utilizando como ferramenta pedagógica a caixa de Pandora. Para esse momento, contei com 9 alunos: 4 meninos e 5 meninas. Para iniciar, pedi que novamente se posicionassem em círculo, e coloquei a caixa no centro. Dentro dela foram postas 11 imagens de mulheres que ocupam variados cargos públicos. As imagens foram retiradas da internet²⁶ e impressas, tendo

²⁶ Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/esportes/jogos-olimpicos-campanha/>
<https://museudofutebol.org.br/crfb/acervo/556029/>
<https://www.chicodaboleia.com.br/wp-content/uploads/2020/06/maria-solange-1.jpg>
https://static.portaljustica.org/news/15332/thumbnail_image.jpeg
https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/29/dilma-rousseff-a-primeira-mulher-a-presidir-o-brasil/dilma_04.jpg/mural/imagem_materia
<https://static.gazetaesportiva.com/uploads/imagem/2017/10/25/mayra-aguiar-1024x683.jpg>
https://www.camaradeesperanca.pb.gov.br/storage/content/vereadores/9/file_201902221109oLM8.jpeg
<https://esperancadebate.com.br/images/noticias/246/22e5874e222d339c586136833b6aeae4.jpeg>
https://s2.glbimg.com/w75m7E3oV8GOleS8Lyt19jRIT4s=/620x470/s.glbimg.com/es/ge/f/original/2013/08/28/ju_d-rafaelasilva_marciorodrigues2_fotocomm.jpg . Acesso em: 14 mai. 2023.

como objetivo possibilitar aos participantes uma reflexão sobre a presença das mulheres nos variados espaços sociais.

Fiz questão de mostrar, também, mulheres da própria Cidade de Esperança que ocupam, ou que já ocuparam cargos importantes, a exemplo da Vereadora Raquel Núbia, Presidente da Câmara dos Vereadores da Cidade, e a Ex-Prefeita Cristiane Almeida, além de outras personagens que ocupam cargos de grande relevância social, como a Deputada Camila Toscano, que é natural da Cidade de Guarabira, que se localiza próxima à Cidade de Esperança.

Nessa oportunidade, também incluímos as brasileiras que ganharam grande destaque nacional e mundial, entre as quais estava a Ex-Presidente Dilma Rousseff, grandes personalidades do esporte, a exemplo da artilheira Marta da Silva; as velejadoras Martrina Grael e Kahena Kunze; as campeãs do judô Rafaela Silva e Mayra Aguiar, a atleta Rebeca Andrade e a skatista Rayssa Leal, sendo apresentada, ainda, uma foto aleatória de uma mulher caminhoneira.

O propósito foi que a turma entendesse que as mulheres podem ocupar todos os espaços sociais, e que a condição feminina não é obstáculo para as carreiras que desejarem. A divisão das formas de organização social perpassam a perspectiva do gênero, pois conforme cita Bourdieu (2021, p. 82),

[...] a divisão sexual inscrita, por um lado, na divisão das atividades produtivas a que nós associamos a ideia de trabalho, assim como, mais amplamente na divisão do trabalho de manutenção do capital social e do capital simbólico, que atribui a homens o monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de representação [...]

O autor nos leva a pensar no quanto as divisões dos papéis sociais estão vinculadas às construções sociais de manutenção da hegemonia masculina, o que podemos associar a realidade da mulher brasileira no mercado de trabalho. Além de ser afetada pela desigualdade social e ser inferiorizada, também pode ser vítima de preconceitos se for uma mulher negra. Nesse caso, além da violência de gênero, sofre o preconceito racial o que a deixa mais vulnerável à desvalorização cultural.

Iniciei a dinâmica pedagógica perguntando o que haveria naquela caixa, e permiti que colocassem as mãos ali para que pudessem imaginar o conteúdo. Eles afirmaram que ali, possivelmente, continha perguntas em papel ou imagens. Na sequência, cada um que estava no círculo, que foi formado sobre um tapete, retirou uma imagem aleatória, e fui prosseguindo com a atividade, questionando quem seria a mulher presente nas fotos, se o grupo a conhecia, e qual seria o possível cargo ocupado por ela.

Figura 21 – Despertando interpretações prévias



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora, 2023.

O aluno Macguffin disse: “É das olimpíadas”, sobre a imagem de Mayra Aguiar. Os demais ficaram em dúvida, e indaguei se eles já tinham visto alguma daquelas mulheres em algum lugar. Naveen afirmou “Já vi na internet”, e Elinor deu continuidade, dizendo “Já vi na TV, nas olimpíadas, ganhou em primeiro e segundo lugar”, numa referência à Rebeca Andrade. Quando um dos alunos mostrou a foto da Vereadora, o aluno Fergus conseguiu identificá-la, porém não sabia que se tratava de uma parlamentar do seu próprio município.

Em seguida, o aluno Macguffin identificou a jogadora Marta Silva, e Fergus acrescentou: “Inclusive, ela já jogou na copa, e até fez um desafio de gols com o Cristiano Ronaldo, mas ele venceu!” O aluno fez questão de apontar a vitória masculina nesse desafio. Observei que, ao citar os jogos femininos, o aluno se remete à pouca visibilidade das mulheres, no que se refere à participação em práticas esportivas as quais são invisibilizadas, tomando como justificativa para isso a percepção das mulheres como menos capazes fisicamente do que os homens. Nessa perspectiva, o esporte também acaba por também se tornar um demarcador de superioridade masculina, assim como um símbolo de masculinidade, como nos aponta Louro (2014, p. 79), ao citar que “gostar de futebol é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’”, sendo motivo de olhares punitivos àqueles meninos que não se encaixam ou simplesmente não se interessam por esse esporte.

A participação profissional de mulheres em jogos de futebol no Brasil é uma conquista recente, no entanto a primeira referência ao futebol feminino é datada nos anos 20, e se dá no circo, que é tratada como uma performance. No entanto, essa prática feminina era realizada sem nenhuma vinculação a clubes ou seleções, justamente pelo fato de o futebol ser visto como um esporte violento apropriado apenas para homens. Essa história perpassa pela proibição do esporte entre as mulheres, o que leva um longo período para ocorrer até sua

regulamentação. Porém, cabe ressaltar que isso não correspondeu a estímulos que fortalecessem a modalidade, pois ainda foi tratada por uma perspectiva amadora.

No entanto, em 1987, as jogadoras brasileiras finalmente participaram de um torneio ainda experimental na China, e somente em 1991 participam da 1ª Copa FIFA (Federação Internacional de Futebol Associado), ainda sem a preparação necessária para a disputa. A partir dessas competições, as mulheres conseguiram dar um passo inicial e decisivo para a conquista do espaço esportivo, até então negada, e assim conseguir sua visibilidade nesse esporte. Contudo, tal conquista ainda é movida por muita luta para a desconstrução dos estereótipos em torno do ser mulher e jogadora de futebol.

Figura 22 – Registros mulheres atreladas ao futebol anos 20



Fonte: Tarrisse, 2023

Figura 23 – Primeira Copa feminina FIFA 1991



Fonte: Tarrisse, 2023

A aluna Merida citou a Copa Feminina e a proximidade dos jogos, o que incentivou o debate sobre a presença feminina em jogos de futebol, um esporte predominantemente masculino. Nesse momento, o aluno Fergus afirmou assistir jogos femininos, porém citou que as jogadoras “jogavam feio”, comparando com o futebol masculino. Aproveitando o ensejo, pedi que justificasse o motivo de considerar o jogo feminino “feio”. Ele então afirmou que

elas [as jogadoras] não tinham “passes bonitos” como os jogadores de times masculinos. Através do argumento e justificativa do participante, percebemos o quanto a modalidade feminina ainda é vista sob os parâmetros do futebol masculino, o que reforça a dificuldade de nos desprender dessa lógica de “dominação e submissão” masculinas, para a qual nos chama atenção Louro (2014).

Assim, as teorizações na sociedade em torno das diferenças entre os gêneros é algo que teve como intuito justificar a soberania masculina sobre o feminino, e assim foram “utilizadas para ‘provar’ distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões” (Louro, 2014, p. 49). Essas teorias repercutem ainda hoje no meio social sendo reproduzidas e usadas como supostas explicações para o lugar social “apropriado” para cada gênero.

Na sequência da proposta, os envolvidos nas atividades fizeram suas suposições sobre quem seriam as outras mulheres, uma vez que não conseguiram identificar a maioria presente nas imagens. Entre as reconhecidas nas 11 fotos apresentadas, estavam Marta Silva e Dilma Rousseff. Então, ficaram surpresos, principalmente, quando apontei a Ex-Prefeita e a atual Vereadora da cidade em que residem.

Em seguida, pedi que dissessem quais seriam as profissões que não eram vistas pela sociedade como “adequadas” para as mulheres. Os alunos citaram juíza, prefeita, pedreira, policial, entre outras. Aproveitei, então, para questioná-los se concordavam com isso, de que na sociedade “existem profissões *não* apropriadas para as mulheres”.

A posição de alguns alunos gerou reflexões no grupo, a exemplo do comentário de Fergus, que declarou que “a sociedade é injusta com a mulher”. Para Elinor, “a gente tem que poder escolher a profissão que quiser”. O restante do grupo concordou, mas não acrescentou argumentos.

Trazer esse questionamento para os participantes é justamente desvincular a ideia dos espaços ideais para um gênero ou outro e perceber que toda essa formulação é uma construção cultural e histórica. Essa visão requer um aprofundamento teórico que eles não são capazes de acompanhar, mas, com certeza, gerou inquietações que farão com que passem a ver essas situações discriminatórias com um olhar diferenciado. Desse modo, “a desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente” (Louro, 2014, p.38). Ou seja, é uma estratégia de desconstrução de “enquadramentos” sociais que somos “acostumados” a seguir sem reflexão. Daí a necessidade de educar as novas gerações sobre gênero começando no espaço escolar a partir das salas de aula.

Em meio às discussões estabelecidas, pedi que indicassem as características das mulheres presentes nas imagens. O aluno Marcguffin citou: “A mulher do judô é negra” numa alusão à Rafaela Silva, campeã do judô. Essa fala motivou a observação sobre a presença de mulheres negras em diferentes profissões. Contudo, os alunos reconheceram que ainda há pouca presença feminina negra em alguns cargos, citando como exemplos profissões como: delegada, advogada, deputada, entre outras.

Figura 24- Explicações sobre as características das mulheres



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora, 2023.

As ideias da turma provocaram inquietação, e os alunos começaram a refletir sobre as limitações nos espaços de trabalho ocupados pelo feminino, indicando que estávamos alcançando os nossos objetivos, já que a turma estava aprendendo sobre essas questões.

Comentaram a necessidade de, no Brasil, haver mais a presença de mulheres nos cargos e nas demais profissões, tendo em vista a criação de medidas que possibilitem a presença e valorização da mulher. São através desses questionamentos que o “ensinar gênero” se materializa, vai além da sala de aula e ultrapassa os muros da escola, provocando reflexões em torno dos condicionamentos que reproduzimos. É um passo importante para a transformação tão sonhada por todos nós que buscamos, através da educação, a formação de uma sociedade igualitária e mais respeitosa. Dessa forma, mostramos a potencialidade que uma aprendizagem significativa, com sentido e atrelada à realidade, pode gerar entre as nossas crianças.

Essa vivência foi muito relevante, pois mostrou que a roda de conversa é uma prática que possibilita indagações e reflexões, gerando uma abertura para novos saberes, como também o respeito para com a opinião do outro, um princípio base para a formação de uma sociedade mais equânime! Confirmando o que nos afirma Reis *et al.* (2017, p. 78), ao citar a roda de conversa como uma ferramenta pedagógico-metodológica por meio da qual se cria a

possibilidade de “prestar atenção, estar atentos, abertos às palavras outras, às contrapalavras que nos interpelam. Nas rodas nos desnudamos e nos damos a ler, estranhamos e somos estranhados, mas, sobretudo, podemos mover o pensamento no ato mesmo da conversação”.

As discussões em torno da temática gênero possibilitaram a reafirmação do meio educacional como um lugar possível de desconstrução do que aprendemos errado, enquanto sociedade. É a partir das inquietações propostas, que construímos novos aprendizados, já que é através do processo educativo que a criança começa a significar e entender o mundo, pois como afirma Santos (2011, p. 292), “a criança apreende signos e significados, atribui valor às suas atitudes e aprende a distinguir os comportamentos socialmente aceitos”. Com esse aprendizado, podemos dar um novo sentido à vida social, desconstruindo os estereótipos impostos pelo patriarcado.

4.3 3º Dia da Vivência: Respeitável público! – 24/05/2023

A terceira atividade pedagógica foi um miniteatro em sala de aula, no qual havia uma boneca de fantoche. A ideia desse momento era apresentar, através da boneca de fantoche, os personagens dos filmes estudados nesta pesquisa para observar se os alunos tinham conhecimento a respeito de suas características, e como elas poderiam provocar aprendizados de gênero. Dessa forma, não dei muitos detalhes sobre o que seria realizado em sala de aula, criando um clima de suspense no dia anterior, informando que no próximo encontro haveria na escola a chegada de “uma visitante” que se encontraria com a turma.

Ao chegar em sala no dia da dinâmica, pedi que tentassem adivinhar o nome da nossa visitante. Para isso, fui dando algumas dicas e colocando no quadro o número de letras que faziam parte do nome da boneca. Escrevi a letra inicial e a final, porém nenhum dos alunos conseguiu decifrar como se chamava a nossa ilustre convidada. Esse momento gerou muita expectativa, e o grupo ficou empolgado e curioso tanto para conhecê-la, como para participar da atividade. Na ocasião se fizeram presentes 9 participantes, e iniciamos nossa dinâmica às 14 horas.

Juntamente com os integrantes da gestão escolar, foi organizado um espaço em outra sala para criar um ambiente diferente, mesmo dentro da escola. O importante seria transformar a sala num lugar especial para receber a nossa visitante. Preparei os alunos, e avisei que ficariam lá na companhia da boneca para aproveitarem a interação. Segui para a sala e incorporei a fantoche chamada Severina (que recebeu esse nome de sua criadora, uma artesã com quem tive contato em uma viagem a João Pessoa-PB, que confeccionava lindas

bonecas). Então, me posicionei por trás do miniteatro produzido por mim, e que não permitia que os alunos pudessem me ver. Em seguida, pedi a uma funcionária da escola que trouxesse a turma. Ao chegar à sala, havia uma música de suspense no ar, e os alunos foram, então, surpreendidos pela personagem Severina. A boneca se apresentou e deu as boas vindas aos alunos. Mas não demorou muito e a turma reconheceu a minha voz na interpretação da cena, mesmo tentando disfarçar.

Alguns personagens de desenho animado seriam ali apresentados, e a turma seria convidada a responder se os conheciam, ou não, e quem seriam eles. Os personagens foram confeccionados por mim em palitoches através de recorte e colagem. Iniciei acolhendo a todos e pedindo a colaboração.

Expliquei que ali estariam alguns personagens de narrativas fílmicas infantis, e que gostaria que tentassem descobrir quem seriam, e caso já conhecessem algum, pedi que compartilhassem com os demais. Todos os participantes se mostraram empolgados e ansiosos. O primeiro personagem apresentado foi “o urso”, personagem do filme “Valente”. Mas os alunos não conseguiram identificar.

Em seguida, foram os pais e os irmãos da Princesa Merida. A partir desse instante, os alunos começaram a se lembrar da narrativa, porém ainda não conseguiam lembrar o nome do filme. Na vez da personagem Merida, a aluna Elinor identificou a personagem e o nome do filme, e disse “Ah professora, é aquela menina que tem o arco e flecha, o filme Valente!”, caracterizando a personagem principal do filme. Assim, todos afirmaram já ter visto o filme e relataram acontecimentos existentes na narrativa. Houve muita agitação da turma com risos, aplausos e conversas citando cenas do filme e características dos personagens principais. Foi uma rica interação que possibilitou diversão e aprendizados.

Figura 25 – Momento Miniteatro

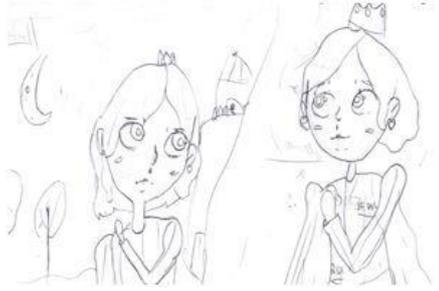
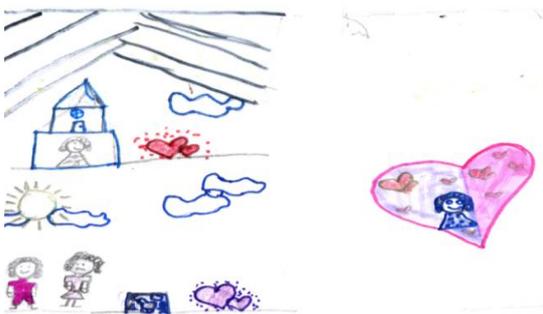


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

No que diz respeito ao filme “A Princesa e o Sapo”, iniciei pelos sapos, personagens do filme, e logo a turma começou a associá-los com a história. Os personagens principais ficaram mais perceptíveis quando viram a imagem da princesa e do príncipe. Fiz a apresentação desses personagens, e a boneca Severina se despediu dos participantes.

Na sequência, os alunos produziram um texto não verbal contando como acreditavam que seriam as narrativas fílmicas a partir de ilustrações. Esse momento ocorreu durante a apresentação do miniteatro! Seguem as imagens produzidas pelas crianças:

Quadro 5 – Representação prévia das narrativas fílmicas

<p>Gordon</p>	
<p>Tiana</p>	
<p>Maudie</p>	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nos desenhos, percebe-se a familiaridade que os alunos possuem com as narrativas fílmicas em estudo, demonstrando ter conhecimento dos enredos, através do detalhamento dos personagens. Outro fato que se faz necessário pontuar é justamente a acolhida e a felicidade

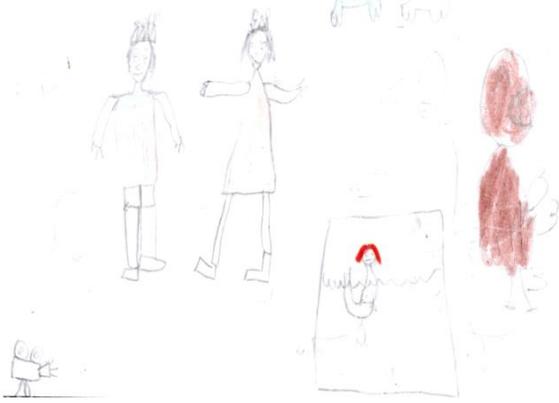
que expressaram ao descobrirem as narrativas com as quais iríamos trabalhar em sala de aula, o que favoreceu a exibição.

Nas produções dos alunos, expostas acima, conseguimos perceber o quanto a fantasia dos contos de fada se faz presente nos desenhos, como também os elementos acionados reproduzem castelos, cavalos, princesas com suas coroas e seus belos vestidos longos, o que deixa nítido o quanto se encontra imbricada em nós a visão dos contos de fada atrelada aos padrões convencionais da narrativa lúdico-infantil. Entre esses padrões, notamos a figura masculina presente para conduzir as princesas e salvá-las dos perigos.

Entretanto, foi importante mostrar que as narrativas também podem conter outra face: um lado em que existe uma princesa destemida, guerreira, que se desvia dos padrões corriqueiros de comportamento, e desafia até mesmo seus pais para fugir do compromisso de casar-se “obrigada” com um príncipe escolhido pela família. No outro filme, vemos uma menina negra que trabalha como garçõete – trazer uma princesa negra é desvincular-se plenamente dos padrões frequentemente estabelecidos para esse tipo de narrativa – sobretudo considerando a indústria do gênero animação, que costuma mostrar personagens brancas e loiras, a exemplo de Branca de Neve, Cinderela, Aurora, Ariel dentre tantas outras.

O maior sonho dessa protagonista não é ser salva por um herói, mas ter espaço no mundo do trabalho, construir sua independência. Deseja montar seu próprio restaurante, ainda que também se apaixone por um príncipe e se case com ele. Essa mudança de foco pode fazer os espectadores repensarem os contextos, as diversidades existentes no mundo social, já que nem todas as mulheres precisam de uma figura masculina para encontrarem seus espaços. Com isso, é possível gerar uma quebra de expectativa, ao mesmo tempo em que pode produzir conhecimentos de gênero sobre as outras possibilidades do feminino. De acordo com os escritos de Duarte (2002, p. 90) o cinema contribui com a educação, porque é uma forma de ensinarmos “o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas”. Tomando esse pensamento como base, acreditamos no uso das narrativas fílmicas como ricas possibilidades para as discussões de gênero na escola, desde que a mediação pedagógica seja estruturada com essa finalidade.

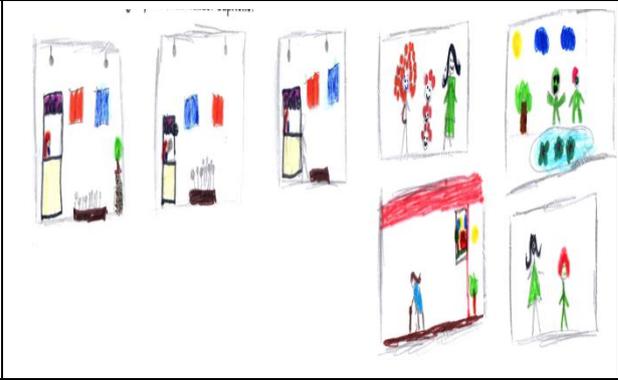
Quadro 6 – Representação prévia das narrativas fílmicas

<p>Macguffin</p>	
<p>Naveen</p>	
<p>Macintosh</p>	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A criação das imagens demonstra a representação do momento vivenciado pelos participantes. O aluno Naveen comprova isso ao desenhar o miniteatro. Portanto, essa metodologia gerou muita descontração e abertura para o diálogo. A boneca Severina foi um atrativo que despertou a conversação espontânea, momento no qual todos se dispuseram a expor suas ideias configurando os aprendizados suscitados pelos filmes.

Quadro 7 – Representação prévia das narrativas fílmicas

Fergus	
Elinor	
Merida	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nas representações analisadas notamos o detalhamento das narrativas fílmicas e a familiaridade dos participantes com as temáticas abordadas. O participante Fergus trouxe a reprodução de um momento do filme “Valente”, no qual a Princesa Merida procura uma feiticeira e pede uma poção mágica para que sua mãe mude de ideia e a liberte da “obrigação do casamento”. O aluno também representou o feiticeiro Facilier, personagem que no filme “A princesa e o sapo” é o responsável por transformar o Príncipe Naveen e Tiana em sapos.

Considerando as ilustrações realizadas pelo grupo compreendemos o impacto positivo que as narrativas animadas podem gerar no imaginário infantil, despertando suas visões e ressignificando os saberes prévios. Portanto, trabalhar com narrativas fílmicas em sala de aula

significa a possibilidade de utilizar as histórias como fontes de conhecimentos, pois como nos esclarece Duarte (2002, p.89), “os filmes ‘funcionam’ como porta de acesso a conhecimentos e informações que não se esgotam neles”. Ou seja, trazer os filmes para o âmbito escolar é provocar o interesse e estimular a curiosidade para muitas temáticas para além do que se encontra proposto pelas narrativas.

Com a utilização desses suportes no meio educacional vemos a oportunidade de levarmos os alunos a considerar e visualizar distintas situações do mundo social através do papel dos personagens e de seus enredos. Considerando-se a simplicidade e a acessibilidade da linguagem fílmica, os profissionais docentes podem alcançar importantes resultados desde que tenham objetivos pedagógicos previamente elaborados.

4.4 4º Dia da vivência: No escurinho do cinema... – 25/05/2023 e 26/05/2023

O quarto momento pedagógico foi a exibição dos filmes. O primeiro dia foi dedicado ao filme Valente. Preparamos uma sala para esse fim, juntamente com a equipe escolar, que colaborou para a criação de um ambiente próximo de “um cinema”. As janelas foram revestidas com TNT, e decoramos a porta visando atrair os alunos para aquele espaço. Preparamos pipocas e algodão doce para recebê-los na entrada.

Pedi que os alunos fizessem uma fila próxima à porta da sala de exibição que ainda não havia sido vista por nenhum deles.

Ao entrarem, pedi a colaboração de todos com silêncio e atenção. A narrativa fílmica “Valente” foi editada para que pudesse reduzir o tempo de duração, como também enfatizar as cenas principais que remetessem os alunos às questões de gênero. Nesse sentido, o tempo de exibição foi de 1 hora. Contamos com a colaboração dos 11 participantes, na sala 2, iniciando a exibição do filme às 14 horas.

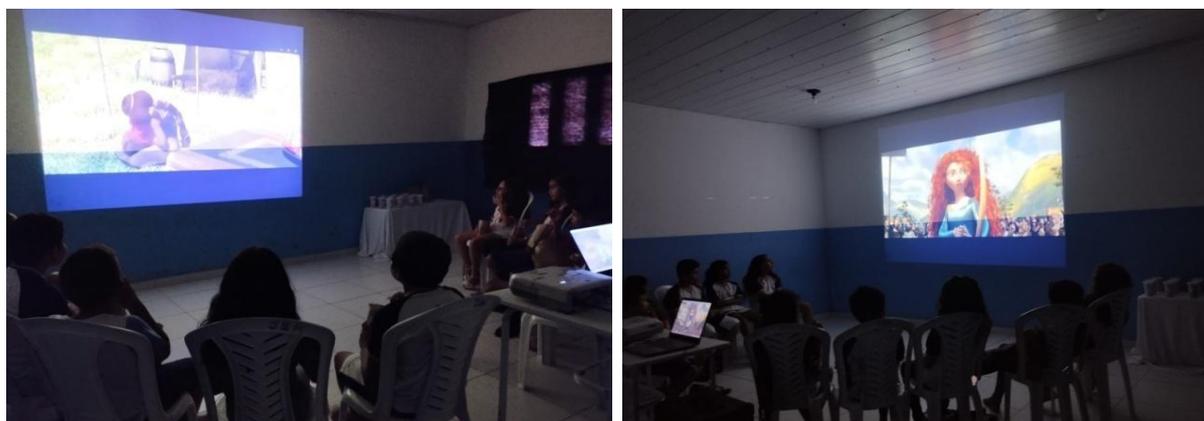
Tínhamos planejado a exibição dos dois filmes no mesmo dia. Porém, no mesmo dia dessa atividade, houve a entrega de medalhas na escola, referentes aos participantes dos jogos internos. Dessa forma, após o filme, os alunos foram encaminhados para o pátio da escola onde as medalhas foram entregues para os ganhadores.

Figura 26 – Cine Pipoca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Figura 27 – Exibição Narrativa fílmica- “Valente”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

No dia seguinte, reunimos 11 participantes na sala 2, e iniciamos o momento “cinema” às 14 horas. A turma assistiu à narrativa “A Princesa e o Sapo”, ocasião que também foi acompanhada de muita pipoca e algodão doce. Durante os dois filmes, os alunos permaneceram atentos e colaboraram com o silêncio durante as cenas exibidas.

Figura 28 – Exibição Narrativa fílmica “A princesa e o sapo”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

A exibição das narrativas gerou muita descontração por seu caráter lúdico, considerando-se também o ambiente que foi criado para recepcioná-los, o que deixou os participantes ainda mais empolgados com a atividade. Ao longo da exibição os alunos em alguns momentos comentavam com seus colegas sobre as atitudes dos personagens, como por exemplo, na cena em que a princesa Merida aparece em um cavalo, praticando arco e flecha. A fala de uma aluna me chamou atenção: “olha como ela sabe e tá em cima do cavalo”, surpresa com a habilidade da personagem “mulher” no tiro ao alvo.

Figura 29 – Merida praticando o tiro ao alvo



Fonte: Amino, 2023²⁷

A personagem Tiana também foi observada por um dos participantes em um momento no qual chega cansada em casa, após um longo dia de trabalho. E o aluno comentou: “Coitada de Tiana, era explorada”.

Figura 30 – Cena em que Tiana olha para a foto do seu restaurante



Fonte: OkChicas, 2023²⁸

²⁷ https://aminoapps.com/c/disneypt/page/item/merida/vd7V_drDIWII1BpReQmq4kDm8gvqjVNd734L

²⁸ <https://www.okchicas.com/entretenimiento/cine/razones-tiana-mejor-princesa-disney/>

As percepções e reflexões dos participantes já começam a ser expressas no momento de apresentação das narrativas, quando começaram a se inquietar com essas situações, refletindo sobre as mensagens dos filmes. Deste modo, novos saberes e novos sentidos passaram a circular através das discussões e interpretações, criando a possibilidade de, conforme afirma Duarte (2002, p. 90) “uma mesma situação ser vista e compreendida de formas profundamente diferentes”.

4.5 5º Dia de Vivência: Roda de Conversa – 29/05/2023

No encontro seguinte, após os participantes da pesquisa assistirem aos dois filmes, foi proposta a organização de um grupo focal de modo a possibilitar novas reflexões de gênero. Grupo focal é um tipo de metodologia que tem como objetivo criar possibilidades para “identificar tendências, o foco, desvendar problemas, pois busca a agenda oculta do problema” (Costa, 2011, p. 181). Como a nossa pesquisa tem como intuito compreender e problematizar as questões de gênero na escola, através dos filmes exibidos, utilizamos essa técnica para focalizar o objetivo, contribuindo com mais uma possibilidade de análise para as aprendizagens até então alcançadas. Além disso, essa técnica propicia a interação grupal para que todos possam trocar ideias e aprender juntos.

Para participar desse momento 11 alunos estiveram presentes na sala do 5º ano às 13h30min, reunidos em círculo. A discussão temática foi gravada com o auxílio do celular, mediante o consentimento prévio dos responsáveis pelas crianças. Para facilitar a lembrança das cenas exibidas, considerando que a exibição das narrativas fílmicas foi realizada em uma sexta-feira, três dias antes da roda de conversa, preparei slides e fiz algumas perguntas relacionadas à figura feminina que é apresentada nas histórias. A intenção foi permitir o fluxo do reconhecimento das cenas apresentadas. Abordei, então, as especificidades das personagens protagonistas tendo em vista a distinção das histórias e seus contextos. Esse momento de mediação pedagógica permitiu grandes contribuições para a aprendizagem de gênero em meio às reflexões dos alunos.

Figura 31 – Momento do grupo focal



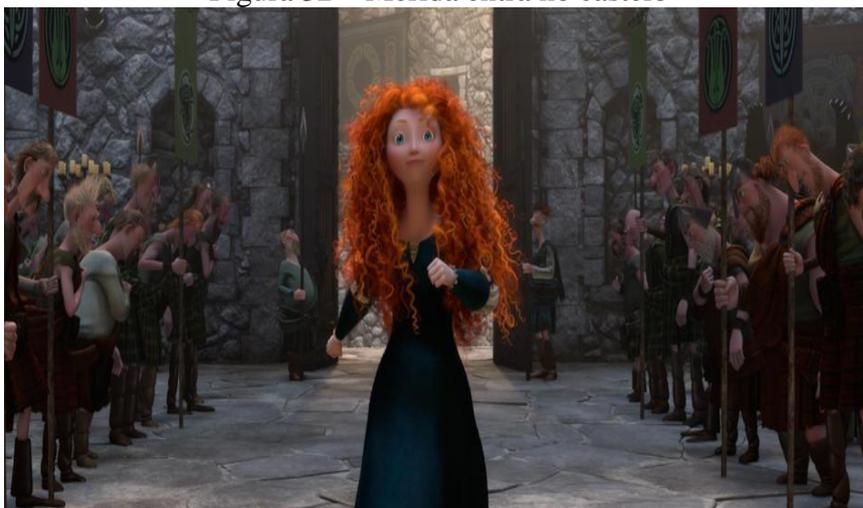
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Iniciei explicando para os participantes que naquele momento nossa conversa seria gravada, mas que os nomes deles seriam preservados. Pedi a colaboração durante a partilha de suas opiniões, de modo que cada um aguardasse a sua vez para que a oportunidade de fala fosse dada a todos. Isso também foi importante para que a gravação em áudio ocorresse com clareza e ficasse compreensível na análise do grupo focal.

Comecei apresentando cenas do filme “Valente”, e exibi uma imagem na qual Merida aparece entrando no castelo. Observei que o comportamento da personagem foi desafiador, porque gerou indignação de sua mãe devido a sua atitude ser vista como “inadequada” às meninas. Sendo assim, perguntei qual seria o motivo das exigências da rainha sobre o comportamento da princesa. Por que sua ação seria “errada”?

O aluno **Macintosh** disse: “– Era pra ser uma princesa, aí não podia se comportar daquele jeito!”. **Naveen** continuou: “– Porque ela queria que sua filha fosse uma princesa”; **Elinor** afirmou: “– Ela tem que ser educada e ter modos!”. As percepções dos alunos diante da cena reforçaram o quanto os marcadores sociais impõem as nossas formas de comportamento, a partir da demarcação de regras para homens e mulheres. No caso de uma princesa, essas regras se mostram ainda mais fortes, dada a influência e a visibilidade do papel que lhe era exigido frente aos olhos do povo. Ou seja, uma princesa deveria corresponder às normas sociais do Reino.

Figura 32 – Merida entra no castelo



Fonte: Encena²⁹, 2023.

Continuei questionando os participantes sobre o que significava, para eles, “ter modos”. Eles afirmaram: **Macintosh**: “se comportar! Ser educada!”; **Fergus**: “Ter postura! Não falar de boca cheia”. As falas perpassavam pelos padrões sociais sobre os quais somos ensinados desde sempre. Pontuando, sobretudo, a não aceitação social de “uma princesa mal educada” que foge das condutas esperadas.

Em seguida, perguntei aos alunos como eles se sentiriam se tivessem um comportamento como a personagem. Nas falas foi possível perceber o quanto as exigências sociais impossibilitam de ser quem realmente somos. As normas acabam nos regulando e moldando nossos modos de agir e de pensar no mundo coletivo. O aluno **Macguffin** afirmou “Eu ia era ser feliz!”, **Elinor**: “Minha mãe iria totalmente falar assim: eu não criei filha minha pra ficar assim, não!”.

Os argumentos dos alunos confirmam as relações desiguais no espaço social e as opressões de gênero a que somos submetidos, como Louro (2018, p. 45) nos propõe para reflexão:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.

Portanto, as relações de poder são constituintes dos gêneros, naturalizando-se de uma forma tão espontânea entre os grupos, que reproduzimos práticas e modos de ser que corroboram para a manutenção dos padrões vigentes. Isso se repete, sem ao menos

²⁹Disponível em: <https://encenasaudemental.com/personagens/merida-uma-princesa-diferente/> Acesso em: 13 mai 2023.

refletirmos sobre o por quê dessas normas que, em sua essência, nos oprimem e nos condicionam provocando as desigualdades e os preconceitos. Ou seja, a hegemonia masculina é sustentada pelo poder opressor das relações “apropriadas” para homens e mulheres.

Logo após essa discussão, mostrei uma cena na qual Merida vai até o local onde acontece um torneio de arco e flecha entre príncipes, e dali, o vencedor se casaria com a princesa. No entanto, a princesa desafia as tradições e resolve lutar, ela mesma, pela sua própria “mão em casamento”, acertando todos os alvos, num desafio aos costumes esperados.

Quando perguntado aos participantes se concordavam com a atitude da rainha ao ter se irritado com a princesa, alguns ficaram divididos: uns concordaram com ela; outros, discordaram. **Macguffin** defendeu a atitude da rainha, dizendo: “Porque ela queria que sua filha fosse uma princesa, e princesa não pode fazer essas coisas!”. A desobediência da princesa às normas é o argumento adotado pelo aluno, pois o fato de “ser mulher” a obrigaria a cumprir os padrões.

Porém, quando pergunto se ele concorda que um príncipe também passasse pela mesma situação, ou seja: fosse reprimido, o aluno discorda, afirmando que “nenhum homem deveria ter sua liberdade afetada para ser um futuro rei”. Já o participante **Fergus** se contrapôs: “Ela tem que dá a liberdade [a rainha], porque ela estava maltratando ela [a filha princesa]”. **Charlotte**, por sua vez, declarou: “Se minha mãe fizesse isso, eu saía correndo!”. As falas dos participantes Fergus e Charlotte nos fazem refletir sobre a inquietação que sentiram ao ver na cena a privação da liberdade da princesa em fazer suas próprias escolhas.

Figura 33 – Cena em que Merida desafia seus pais



Fonte: Divulgação, 2012³⁰

Ao questionar os alunos sobre quais as atitudes de Merida que a tornavam uma “princesa diferente” das outras, os participantes citaram a brincadeira de arco e flecha como

³⁰ Disponível em: <https://glo.bo/L1VHc5> Acesso em: 16 mai 2023.

seu grande diferencial, mas sem atribuir muita atenção ao seu comportamento rebelde e contestador.

Entretanto, ao serem indagados se concordavam se aquela brincadeira seria ideal ou não para uma menina, o aluno **Macguffin** respondeu: “Eu concordo só para menino, porque ele tem mais força!”. Já **Charlotte** argumentou: “Não tem nada a ver, porque se fosse assim não existia jogadora de futebol!” **Macguffin** justificou, explicando que a menina poderia se machucar, e desconsiderou quando o colega Naveen mencionou: “Mas menino também pode se machucar!”. Nesse sentido, notamos que as falas das crianças corroboram a representatividade da menina Merida no filme *Valente*, embora ainda persistam, entre a turma, ideias sobre habilidades “masculinas e femininas”. Ainda assim, a turma entendeu que a personagem rompe com a perspectiva da fragilidade feminina, pois questiona os padrões estabelecidos pelo reinado do qual faz parte.

A noção de empoderamento feminino é uma prática difícil de ser construída, porém não impossível, pois, como já nos alerta Louro (2014), as representações sociais tradicionais e conservadoras conseguem ser mais equacionadas tendo apoio de vozes sociais a exemplo da mídia, religiões, entre outros sistemas que repercutem essas percepções. Todavia, a escola se apresenta como uma instituição social capaz de romper com paradigmas e viabilizar a repercussão de novas reflexões, pois essas terão significativa influência na formação de novos sujeitos.

Prossigui o diálogo e indaguei quais seriam as brincadeiras que eles conheciam que não seria vista como “brincadeira de menino ou menina”. Houve unanimidade referindo-se ao brincar de bola como uma prática que não deve ser realizada apenas por meninos. **Macguffin** confirmou o argumento, citando o exemplo de uma das alunas: “Não! Futebol né, não? Porque naquele dia você ganhou dos menino (disse o aluno direcionando o comentário a uma das meninas presentes)”. O fato de “vencer dos meninos” na bola ainda é uma novidade, uma vez que o argumento do aluno nos faz refletir sobre o quanto uma prática encontra-se tão enraizada como algo “não pertinente” à figura feminina. Tanto que, naquele ambiente escolar, apenas uma das meninas participa juntamente com os meninos do jogo de futebol.

No dia seguinte, decidi verificar como isso acontecia no momento do intervalo, e percebi, claramente, a divisão dos grupos durante as brincadeiras. No registro fotográfico a seguir podemos constatar esse fato: apenas uma menina entre os meninos na quadra.

Figura 34 – Momento de brincadeiras no intervalo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Indagados sobre qual seria o motivo para haver distinções entre as brincadeiras entre meninos e meninas, **Elinor** declarou: “Porque eles acham que meninos não tem modos, podem brincar de bola, de várias coisas! E meninas tem que ter modos e só podem brincar de bonecas, casinha!”

As palavras da aluna reforçam o que Louro (2014) nos aponta no que tange a utilização dos “bons modos” para as mulheres como regra de distinção entre o masculino e o feminino. Trata-se de uma justificativa padronizada socialmente para classificar a hegemonia masculina até mesmo quando se considera uma brincadeira adequada ou não para as meninas. Nesses padrões são inculcadas as normas que não devem ser desobedecidas.

Em contraste aos argumentos anteriores, perguntei qual seria a opinião deles sobre os meninos “brincarem de boneca”, e obtive as seguintes respostas:

Elinor: Ô professora, eu concordo, mas tem gente que fica falando que menino que fica brincando de boneca e menina que fica brincando de carrinho tipo é... A menina que brinca de carrinho fica falando que ela quer virar menino, que o menino quer virar menina! Sendo que não tem isso menino pode brincar de boneca e menina pode brincar de carrinho!

Charlotte: Eu concordo dos menino brincar de boneca! Porque se tiver um menino brincando de... Sem brincar e a menina tiver brincando de boneca? É só chamar ele pra brincar!

O posicionamento das meninas demonstra o quanto às brincadeiras separam os sexos através de condicionamentos que impõem normas de condutas, naturalizando tais práticas. Porém, quando conduzidos a novas situações, percebe-se o quanto essas práticas delimitam os espaços sociais, provocando diferenças, discriminações, que desfavorecem a igualdade de gênero.

A seguir, questionados sobre o motivo que leva Merida a procurar uma feiticeira, os participantes retomam as tradições e os costumes como principais motivos para essa atitude

que gerou fúria e caos em todo o reino. No entanto, os alunos apontam que a mudança da mãe para a aceitação da filha não é resultante de feitiço, mas referendada como um meio de gerar a aceitação da personagem, que deseja apenas ser livre e vivenciar suas aventuras na floresta. Ela tem prazer na prática do arco e flecha, ainda que isso desafie os padrões de conduta do reino. A busca pela feiticeira demonstra a busca de empoderamento da princesa pelo seu espaço.

Figura 35 – Cena em que a bruxa prepara o feitiço para a mãe de Merida



Fonte: Lapeloso, 2023.

Ao contrário de outras princesas, cujo objetivo de vida é um final feliz com um “príncipe encantado”, Merida é corajosa e valente, e até o seu passatempo preferido é tiro ao alvo. Ou seja, ela segue as próprias regras, munida de seu arco, desvendando os perigos da floresta em seu cavalo, numa postura que seria comum aos homens.

A seguir a fala de alguns participantes sobre esse comportamento:

Elinor: Ela gostava de emoção e a mãe não queria que ela se vestisse daquela forma! E aí ela queria que a mãe mudasse e aí... pra ela não se casar

Fergus: Ela não quer ser princesa!

Tiana: Porque ela não pode brincar de arco e flecha

Naveen: Ela não aceitava a mãe escolher um marido pra ela!

Figura 36 – Merida luta contra todos para defender sua mãe



Fonte: Guia da Semana, 2012.³¹

Quando questionei qual o motivo que teria levado o filme a receber o nome de “Valente”, os alunos atribuíram a escolha como forma de expressar o quanto à personagem Merida era “guerreira, corajosa e valente”, enfrentando a tudo e a todos em busca da sua felicidade.

No que tange ao segundo filme exibido para debate no grupo focal, a protagonista, a Princesa Tiana, não foi criada segundo os costumes da realeza, pois desconhecia essa condição. Ela tinha uma vida comum, trabalhava como garçonete, buscando a realização do sonho de ter um restaurante. A personagem queria ter autonomia no mundo do trabalho. Sonho que também era cultivado pelo seu pai, e que se tornou ainda mais distante depois que ela o perdeu. No entanto, Tiana não desistiu. Depois de muitos esforços conseguiu juntar o valor necessário para abrir seu restaurante e conquistar sua independência.

Por se tratar de uma mulher pobre e negra, Tiana sofria muitas discriminações e seu sonho era visto como uma realização impossível. Os trechos seguintes das opiniões da turma confirmam essa percepção. Para **Naveen**: Porque ela ia demorar muito pra conseguir, ela era garçonete, ganhava pouco!; Segundo **Fergus**: “Porque ela trabalhava, trabalhava e não conseguia ter!” Já **Macintosh confirmou**: “Porque ela trabalhava demais!”.

³¹ <https://www.guiadasemana.com.br/cinema/sinopse/valente>

Figura 37 – Cena de Tiana em seu trabalho



Fonte: Bueno, 2021³²

A mulher negra em nossa sociedade é vítima de um sistema que, além de segregá-la pelo fato de ser mulher, ou seja, por razões de gênero, ainda marginaliza considerando a cor da pele. Essas diferenças agem como atributos para as distinções, e perpassam nossa construção histórica que se forma a partir de uma “hegemonia branca e heterossexual”, como explica Louro (2014, p.53).

Na sequência do debate, indaguei os alunos com qual das princesas (Tiana/ Merida) eles se consideravam mais parecidos, em termos de personalidade. A pergunta gerou o silêncio de alguns meninos que não se julgavam parecidos com nenhuma das personagens. As características físicas, a princípio, se mostraram como fatores principais para a descrição das semelhanças, conforme podemos entender no trecho a seguir: “**Elinor:** “Merida, por causa que meu cabelo é cacheado, e o dela é cacheado”.

Quando vi que a discussão adentrava aspectos estéticos, despertei os alunos direcionando suas interpretações para observação das atitudes das protagonistas. Apenas o aluno **Naveen** afirmou achar-se parecido com uma das personagens: “Eu me acho parecido mesmo é com Tiana, porque ela trabalha muito pra conseguir o restaurante!”. Um aspecto interessante, nesse momento, foram as meninas, em sua maioria, se considerarem parecidas com Tiana, cujas características até certo ponto são favoráveis aos padrões convencionais de uma menina.

³² Disponível em: <https://viesfilosofico.com.br/o-que-podemos-desaprender-com-tiana/>

Figura 38 – Fotos das personagens Merida e Tiana



Fonte: O Globo, 2013³³.

Na sequência, perguntei qual seria o papel que a figura feminina ocupa na sociedade, a partir das discussões ao longo desses dias nas dinâmicas realizadas. Registrei falas que associavam a mulher apenas ao espaço privado. Vejamos: **Merida** revelou: “Faz a comida!”; **Macintosh**: “Serve a comida”; **Fergus**: “Cuida das crianças, ensina”, atribuindo a esses espaços e funções os papéis mais adequados à mulher.

Surgiram comentários muito pertinentes no que tange à percepção da desvalorização da mulher e a necessidade de mudança dos padrões ainda vigentes, como notamos nas respostas seguintes. **Fergus**: “O salário é diferente! Isso não é justo, é crime! O salário tem que ser igual”; **Charlotte**: “Eu acho que as mulheres devia ganhar mais porque ela trabalha mais”. Quando indagada da razão, de porquê as mulheres deveriam ganhar mais, o comentário da aluna foi justificado pelas “atividades do lar” que as mulheres desenvolvem ao chegar em casa.

Concluindo essa etapa, pedi que os alunos citassem os ensinamentos das histórias abordadas nas narrativas fílmicas. Os participantes apontaram a coragem e persistência

³³ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/gente/novo-look-de-princesa-da-disney-causa-irritacao-entre-pais-16952578>

femininas como principais lições dos filmes, como podemos constatar nas falas a seguir: **Macintosh**: “São corajosa, trabalhadora”; **Fergus**: “Acordar cedo, correr atrás dos sonhos”.

Em suma, a força das personagens e seus exemplos encantaram a turma e se mostraram essenciais para a nossa compreensão. Isso aponta a relevância da educação de gênero desde a infância para a desconstrução de visões estereotipadas sobre a figura feminina. Implica atitudes e uma postura vigilante para problematizar a conformidade com o que é posto como “natural” às mulheres, interferindo nos jogos de poder (Louro, 2014) e, conseqüentemente, possibilitando novas representações, a partir do espaço escolar.

4.6 6º Dia da Vivência: Representando gênero – 30/05/2023

No dia seguinte, foi proposta a criação coletiva de uma minipeça teatral na qual pudéssemos, a partir das histórias fílmicas trabalhadas, produzir uma nova narrativa tomando como inspiração as trajetórias das protagonistas. Ou seja, mais uma vez buscamos conhecer os aprendizados de gênero construídos pelas crianças nas dinâmicas realizadas.

Iniciei, retomando as características das personagens, e perguntei quais seriam as brincadeiras que não são vistas como “adequadas” para meninos e meninas na sociedade. Os meninos citaram como “inapropriadas” às meninas as ações de jogar bola, brincar de carrinho, brincar com pião e skate. Já as brincadeiras “proibidas” para os meninos foram: brincar de boneca, de patins, de baleada³⁴, e até dançar balé. As respostas do grupo serviram para que uma nova história fosse criada por eles, na qual os personagens pudessem praticar o que quisessem sem distinções de gênero³⁵.

Assim, os alunos foram dando sugestões para uma nova narrativa, e formamos o esboço da peça com as suas ideias. A peça foi escrita coletivamente, tendo a contribuição especial de cada um. A turma optou por manter a proposta de personagens atrelados ao mundo dos contos de fada e da realeza. Então, surgiram os nomes dos personagens para o Rei André, a Rainha Marta, o Príncipe Firmino e a Princesa Maria. Todos foram escolhidos pelos

³⁴ Essa brincadeira também é conhecida em outras regiões como jogo de queimada ou queimado que é praticada por dois times, a qual tem como objetivo eliminar o adversário atingindo-o com a bola.

³⁵ As distinções de gênero são um assunto que foi reforçado perante a sociedade a partir de pessoas fluentes em nosso meio, a exemplo da Ex-Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves que trouxe uma fala que reforçava as distinções de gênero, ao declarar em um vídeo divulgado nas redes sociais que “Menino veste azul e menina veste rosa” outro assunto que gerou grande repercussão social, foi a denominação de Kit gay, referindo-se a cartilha “Escola sem homofobia, a qual tinha como intuito “contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” afirma o documento, concluído em setembro de 2010.

alunos, democraticamente, através de uma votação simples que definiu os preferidos do grupo.

No momento da produção coletiva, expliquei que faríamos a escrita de uma peça teatral com base nas histórias apresentadas nas narrativas fílmicas. Iniciei perguntando quais características que gostariam que os personagens tivessem, a aluna Elinor citou que seria “Legal que a princesa brincasse de bola e o menino brincasse de boneca!”. No entanto, nesse momento, um dos participantes (Macguffin) falou: “Não é preconceito não! Mas as coisa que eu nunca vou brincar é de maquiagem e de boneca, porque eu sou macho!”. Essa fala demonstra a perspectiva da virilidade masculina como ponto chave da abordagem de gênero, sendo replicada pelos homens a partir da representação dominante, do lugar que lhes cabe na sociedade. Conforme os escritos de Bourdieu (2021, p. 88) isso “impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância sua virilidade”.

Durante a participação dos alunos na produção da peça, algumas falas, principalmente das meninas, retrataram suas vivências no âmbito familiar e as regras que lhe são impostas, como podemos ver nas opiniões seguintes:

Elinor: Minha vó sempre diz: - Você não vai brincar de bola com seus primos, vá brincar com suas bonecas!

Merida: Minha vó disse que não posso brincar de bola, porque sou menina, mas brinco todo dia com ele (referindo-se ao seu irmão Fergus participante do momento).

Tiana: Papai disse que meu irmão não pode brincar de bola, porque isso é coisa de viado, mas as vezes ele brinca!

Percebemos, desse modo, o estabelecimento de condutas previamente estabelecidas por seus familiares reforçando as distinções do que é apropriado ou não para as meninas, pois é justamente através do “adestramento dos corpos que se impõem as disposições mais fundamentais, as que tornam ao mesmo tempo inclinados e aptos a entrar nos jogos sociais mais favoráveis” (Bourdieu, 2021, p. 95), ou seja, é essa delimitação de espaços que direciona os espaços destinados a cada um.

Tiana nos leva a ver uma quebra de normas familiar ao citar que seu irmão “às vezes brinca de boneca”, confirmando o que Bourdieu (2021, p. 86) nos alerta ao dizer “os homens também são prisioneiros e, sem se perceberem, vítimas, da representação dominante”. Brincar “às vezes” representa um desvio de norma que ainda não foi naturalizado como recorrente, afinal a criança aprendeu em casa que a boneca “pertence” ao mundo feminino.

Os participantes da peça se dispuseram livremente a colaborar e o espetáculo foi apresentado para todas as turmas da Educação Infantil ao 5º ano da escola, durante a

Culminância do Semestre, que ocorreu no dia 16/06/2023. Alcançamos um público maior nessa oportunidade, além de contarmos com a presença da equipe gestora, do coordenador e dos professores. Isto é, podemos dizer que uma atividade relacionada a esta pesquisa começou a ter ressonância no espaço escolar, transpondo a sala de aula, o que nos deixou felizes.

Figura 39 – Apresentação da peça teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023

Iniciei perguntando se o público presente já tinha assistido às narrativas fílmicas abordadas, e expliquei que a minipeça seria baseada nas histórias desses filmes, porém com um novo enredo, resultante da interpretação das crianças. Dessa forma, evidenciei a comunidade escolar os aprendizados obtidos pelos alunos a partir dessas práticas.

Figura 40 – Apresentação teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Destaco que um dado momento da apresentação gerou certa estranheza nos espectadores, em especial dos alunos do 3º e 4º ano, principalmente no momento em que o Príncipe começou a brincar de boneca. O nosso intuito era justamente despertar esse novo olhar por meio da inquietação daquelas crianças. No término da apresentação o público aplaudiu, e expliquei que meninos e meninas ali presentes podiam brincar do que quisessem, conforme a mensagem da peça. Aproveitei esse momento para citar nomes de mulheres que fazem parte do esporte, a exemplo da jogadora Marta Silva, para exemplificar que o futebol não é propriedade masculina. Dessa maneira, consegui esclarecer ao público presente que a valorização feminina é conquista social, e que a escola precisa conscientizar as novas gerações para os prejuízos das desigualdades de gênero.

Figura 41 – Momento de apresentação da peça



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Tenho consciência de que a intervenção realizada com um número maior de crianças e com a presença dos profissionais da educação não irá desconstruir totalmente as percepções estereotipadas acerca da figura feminina, mas se cada escola fizer sua parte, através do trabalho pedagógico, esse ensinamento se expande e pode ajudar a formar novas consciências.

Trata-se de um bom começo para despertar os profissionais da educação para a relevância da problemática de gênero no âmbito educacional. Isso pode preparar as crianças para uma cultura do respeito e da valorização da mulher nos variados contextos sociais rumo à igualdade de gênero.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei ei ei”
(Bino Farias, Da ghama e Toni Garrido)

Como bem diz um trecho da música citada “você nem sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui”, no entanto aproveito esse ensejo para iniciar esse momento falando da minha trajetória até a finalização desta pesquisa. A minha aprovação na seleção do mestrado foi um momento de muita alegria, como já citei em trechos anteriores, por se tratar de um sonho, além de possibilitar meu aprofundamento nos caminhos da pesquisa, no entanto, esse também foi um momento de muitos dilemas pessoais, estávamos retomando aos poucos nossas atividades em um período afetado pela pandemia do Covid-19, e nos encontrávamos abalados com todas as mudanças geradas nesse contexto atípico. O retorno presencial para as salas de aula ocorreram de modo bastante distinto do que estávamos acostumados, além da insegurança em voltar para esse ambiente e do medo de ser infectada por esse vírus que trouxe tantas perdas para as famílias. Outro fato que não poderia deixar de mencionar foi o adoecimento de minha mãe, a qual ficou impossibilitada por um determinado período de realizar algumas atividades, as quais costumava realizar sozinha necessitando mais do meu apoio e atenção para que pudesse se recuperar. No entanto, cada um desses momentos me exigiam coragem e determinação o que não impediu que a pesquisa fosse desenvolvida e que obtivéssemos os resultados que retomarei a seguir.

A pesquisa desenvolvida teve como intuito compreender como as relações de gênero ocorriam entre as crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental Joventino Batista Monteiro situada na Cidade de Esperança-PB. Sendo assim, o estudo procurou gerar reflexão sobre os condicionantes de gênero que são reproduzidos no ambiente escolar, trazendo a problematização do tema através do uso de narrativas fílmicas.

A exibição das narrativas fílmicas foi uma ferramenta pedagógica que atraiu a atenção dos participantes, que se demonstraram envolvidos em todas as etapas da pesquisa e colaborando com as atividades propostas.

Por meio das atividades desenvolvidas as crianças demonstraram suas percepções em torno da figura feminina, como também sobre os comportamentos esperados para a mesma, sendo um momento de muitas reflexões e questionamentos sobre os condicionantes formulados socialmente e que acabam sendo reproduzidos.

As representações da mulher nos desenhos feitos pelos participantes sinalizaram o conhecimento dessas crianças sobre as distintas formas de violência sofrida pelas mulheres, principalmente nos espaços privados que as mulheres convivem sendo proferida pelos próprios parceiros, como também foi um momento que gerou muita reflexão do grupo sobre a necessidade do respeito para com o outro independente do gênero.

Outro aspecto que motivou análises foram às falas de alguns meninos que sinalizavam a necessidade de comprovação de sua virilidade, e da heteronormatividade ao citar brincadeiras e atividades que jamais seriam praticadas pelos mesmos justificado pelo fato de ser “macho” e devido a isso aquela atividade jamais poderia ser feita, entretanto, essas falas geraram questionamentos de outros meninos que discordavam disso, apontando que isso não o tornaria “menos menino”, mas que todos deveriam ser e fazer o que quisessem.

As meninas em suas explicações apresentaram o quanto ainda encontram-se afetadas, mas também incomodadas por esses condicionantes sociais, a partir da cultura do “isso não é coisa de menina” que ainda é tão perpetuada e enfatizada em seus espaços de vivência delimitando o que se pode ou não fazer tomando como base a justificativa de ser menina, que exige um comportamento moderado e adequado na sociedade.

As narrativas fílmicas exibidas, com a apresentação de figuras femininas atreladas a um novo viés de percepção, diferente dos padrões estabelecidos pela sociedade patriarcal, proporcionaram análises entre os participantes que começaram a fazer efeito nos variados momentos em sala de aula, nos quais os alunos demonstraram, por exemplo, nos momentos de brincadeira em grupo, no qual meninos e meninas realizavam esse momento juntos, além de suas falas nas quais demonstravam os aprendizados obtidos.

No entanto, mesmo as narrativas tratando de comportamentos de personagens femininas que geralmente são atribuídos aos meninos, no momento em que indaguei os mesmos perguntando se se sentiam representados pelas características das personagens, a maioria dos meninos participantes não se identificou com nenhuma das personagens, afirmando não se parecer com as mesmas, o que nos levou a refletir sobre o quanto atribuir à figura masculina comparações de atividades que estejam sendo praticadas por meninas é uma forma de afetar sua masculinidade, justamente confirmando o quanto os padrões

heteronormativos referendados por Bourdieu (2021) fazem com que os meninos não se sintam representados, quando essa representação vem de meninas.

Os questionamentos levantados e as reflexões feitas pelo grupo suscitaram os alunos a começarem a perceber a figura feminina para além do que a sociedade postula como adequado gerando novos aprendizados e mostrando que é possível iniciar na escola o desenvolvimento de um empoderamento feminino e desconstrução de estereótipos.

O estudo proposto possibilitou um olhar diferenciado atribuindo relevância para a urgência do debate sobre a temática gênero nos espaços escolares, considerando a escola enquanto espaço formativo, acreditamos que a construção de uma prática reflexiva dos professores direcionada aos alunos, poderá desenvolver nos mesmos novas interpretações para que assim possamos alcançar uma sociedade mais justa e igualitária que respeite a todos independente de qualquer aspecto.

A explanação a cerca da construção do empoderamento feminino na escola, possibilita levar a temática gênero para sala de aula, mostrando que a participação feminina nos variados espaços sociais é um direito que deve ser garantido a todas as mulheres, e que estas devem ser respeitadas, pois assim como os homens temos direito a fazer parte desse universo, que por vezes nos é negado tomando como prerrogativa o fato de sermos mulheres.

Acreditamos que o uso de narrativas fílmicas nesse espaço, gera aprendizados através da apresentação da temática por um viés lúdico, e que desperta o imaginário das crianças gerando indagações e fazendo-as refletir diante das discussões propostas, desse modo acreditamos no uso dessa ferramenta pedagógica como um caminho para promover esse debate.

Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados propuseram formas de adentrarmos na subjetividade do grupo pesquisado, buscando entendermos como as construções dos mesmos sobre a perspectiva de gênero ocorriam e como os mesmos faziam essas interpretações.

As atividades desenvolvidas foram pensadas tendo em vista o público a ser pesquisado, como também buscando trabalhar considerando suas particularidades de forma a facilitar o desempenho dos mesmos através de atividades atreladas as vivências que estes alunos encontram-se adentrados, e assim tendo como objetivo o desenvolvimento de uma aprendizagem que seja significativa, na qual os mesmos possam levar para seus espaços de vivência, para escola para que assim possamos começar a construir uma cultura de respeito, e venhamos a ter uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, construir práticas educativas voltadas para a temática gênero e o empoderamento feminino na escola através de questionamentos, gera o desenvolvimento de pensamentos críticos nos sujeitos que atuarão em nossa sociedade na promoção de uma cultura de respeito e valorização da mulher.

O presente estudo e as análises feitas suscitam novas possibilidades para o trabalho com gênero nos espaços formativos não esgotando suas possibilidades, devido as novas possibilidades de abordagem que podem ser formuladas e pelo fato de vermos a pesquisa como forma de ir além considerando que as respostas encontradas gerarão novos questionamentos, pois pesquisar é justamente estarmos sempre dispostos a ir em busca de novos saberes.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino**: invenção do “falo”. Uma história do gênero masculino (1920-1940). São Paulo: Intermeios, 2013.
- ANDRADE, Carolina Riente de; BARROS, Amon Narciso de. Gênero e Educação: delimitação de espaços e construção de estereótipos. **CONTRAPONTO**, Itajaí-SC, v. 9, n. 2, p. 90-103, 2009.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: UNESP; 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf>. Acesso em 12 mar. 2023
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BECK, D.Q.; GUIZZO, B. S. Estudos culturais e estudos de gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. **HOLOS**, Natal_RN, v. 4, n. 29, p. 172-182, 2013. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1597/714>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 dez. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 21. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set.2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 24 jan. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio, CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. (org.). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio, CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, C. R. de S. **Consumo infantil e modelos de feminilidade**: uma análise da boneca Barbie. 2015. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/10457> Acesso em: 24 out. 2022.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero, educação e ciência. In: MACHADO, CJS; SANTIAGO, IMFL.; NUNES, M.L.S. (org.) **Gêneros e práticas culturais**: desafios históricos e saberes interdisciplinares [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 256 p.

CHARTIER, R. O mundo como representação . *Estudos Avançados*, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso 15 dez. 2022.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. **Revista ECA** comunicação & educação, São Paulo-SP, v. 15, n. 2, p. 29-40, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44821>. Acesso em: 18 dez. 2022.

COSTA, Maria Eugênia Belczac. Grupo focal. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, agosto de 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200300020004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2022.

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

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 25 fev. 2023.

DEL PRIORE, Mary. **A mulher na história do Brasil: raízes históricas do machismo brasileiro, a mulher no imaginário social, “lugar de mulher é na história”**. São Paulo: Contexto, 1989.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2013.

DUARTE, Rosália. Cinema na escola. In: **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 85-96.

FANTIN, M. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9357>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 2, n. 0, p. 01-14, jul./set. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490/pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, agosto de 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 jan. 2023.

FONSECA, Cláudia. **Ser mulher, mãe e pobre**. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FRANÇA, Neuda Batista Mendes. Educação Intercultural: desafios e possibilidades. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. e021028, 2022. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/60>. Acesso em 10 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GODOY, Arllda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GODOY, Arllda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 20-29 Mar./Abr. 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: LTC, 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 18 jan. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. Puc Rio, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HEILBORN, Maria Luiza. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. **Cadernos Cepia**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 73-92, dezembro de 2002.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p.97-128, jul/dez.2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p97>. Acesso em: 14 mar. 2021.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo.5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020a.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020b.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf Acesso em: 26 out. 2019.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: **Infância, Educação e Direitos Humanos**, São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>. Acesso em: 14 dez. 2022.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14. mai-ago, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402>. Acesso em: 12 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Campinas: **Proposições**, v.19, n.2 maio/ago. p. 17-23, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218, 2007.

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

LOURO, Guaraci Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LOURO, Guaraci Lopes. Corpo, escola e identidade. In: **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul. v.25. n. 2, p. 59-76, jul/dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em: 22 out. 2022.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACHADO, CJS; SANTIAGO, IMFL.; NUNES, MLS., (orgs.). **Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 256 p.

MASINI, Elcie F Salzano Masini; MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa na escola**. Curitiba: CRV, 2017.

MORAES, H. J. P.; SÁ, J. B. Mídia e educação: reflexões, relatos e atuações. In: Simpósio sobre Formação de Professores: tecnologias e inovação na educação básica, 3. RAUEN, Fábio José (Org.). **Anais...** Tubarão: Ed. da Unisul, 2011. p. 1-8. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_III%20sfp/Heloisa%20Moraes_Jussara%20Sa.pdf>.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo : diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

NASCIMENTO, F. A. Nomear, classificar, existir: um estudo das práticas discursivas como contribuição para a organização do conhecimento produzido por comunidades LGBTQIAP+. 2021. 276f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/211026>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NOGUEIRA, Luís. **Gêneros cinematográficos**. Manuais de cinema II. Covilhã: Labcom, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2011.

PENTEADO, Heloísa Dupas. O espaço da mídia na escola. **Revista ECA comunicação & educação**. Ano XV. n. 2, p. 29-40, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44822>. Acesso em: 23 dez. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT, M. J. M. Analizando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 4, p. s3-s13, 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2016.s.24263. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24263>. Acesso em: 23 dez. 2022.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques; ROSSATO, Geovanio. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2018.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: **História das mulheres no Brasil**. DEL PRIORE, Mary (org.). 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

REIS, Graça; GONÇALVES, Rafael Marques; RIBEIRO, Tiago; RODRIGUES, Allan. Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 68-87, Set./Dez. 2017. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 13 maio 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. (org.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. 14. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012. Disponível em: <https://climatechangoz.com/wp-content/uploads/2020/04/Metodologia-de-Pesquisa-Social-Richardson.pdf> Acesso em: 11 fev. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 142 p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012. p. 11- 31.

SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. Corpo, sexualidade e diferença: um ensaio sobre a convivência escolar. **Revista Contrapontos** v. 11, n. 3, p. 288-298, 2011.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero uma categoria útil de análise histórica**. Educação e realidade, Porto Alegre, p. 71-90, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais** Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** 2. ed. São Paulo: Brasil, 2002.

SIQUEIRA, Tatiana Lima. Joan Scott o papel da história na construção das relações de gênero. **Revista Ártemis**, Salvador, v. 8, jun. 2008.

SOARES, I. de O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 23, p. 16-25, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>.

SOARES, Ismar de Oliveira. Alfabetização e educomunicação: O papel dos meios de comunicação dos jovens e adultos ao longo da vida. *In*: Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e adultos, 3., 2003, Brasília-DF. **Anais[...]** Conselho Federal de Psicologia, 2003

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: As perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social: o caso dos Estados Unidos. São Paulo: **Eccos – Revista Científica**, v. 2, n. 2, p.61-80, 2000.

SOUZA, Maria Alice de; MILL, Daniel. Representações de gênero: sociedade, linguagem e mídia televisiva. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 1, p. 55-75, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 261p.

TINÉ, Sandra Zita Silva. A Educação midiática e a educomunicação como elementos das políticas públicas de educação no Brasil: o Programa Mais Educação. *In*: SOARES, I.O.; VIANA, C.E.; XAVIER, J.B. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: Novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/1/1/22-1?inline=1>. Acesso em: 15 mar. 2023.

TREVIZAN, Zizi. O texto fílmic na sala de aula. *In*: **As malhas o texto**: escola, literatura, cinema. São Paulo: Clíper, 1998.

TURNER, Graeme. A narrativa no cinema. *In*: **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997. p. 72-96.

VASCONCELOS, Amanda Vieira de Araújo. **A construção dos modelos de feminilidade e masculinidade na obra “Pink e Blue” de Jeong Mee Yoon através da decoração de quartos infantis**. 2016. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/11790> Acesso em: 25 out. 2019.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: O corpo educado: Pedagogias da sexualidade LOURO, G. São Paulo: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZANFORLIM, Flávia; GULIN, Giovana. Formação em Educomunicação: a Cultura Educomunicava em Evidência. In: SOARES, I.O.; VIANA, C.E.; XAVIER, J.B. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: Novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/1/1/22-1?inline=1>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)



EM.E.F. - JOVENTINO BATISTA MONTEIRO
 CNPJ 03.119.532/0001-30
 INEP 25081.925

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE ESPERANÇA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL JOVENTINO BATISTA MONTEIRO
DISTRITO DE MASSABIELLE S/N, ESPERANÇA - PB,
CEP: 58135-000
CNPJ: 03.119.532/0001-30

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto de pesquisa intitulado **“PERSONAGENS TRANSGRESSORAS DAS ANIMAÇÕES INFANTIS: GÊNERO E PROTAGONISMO FEMININO NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA”** desenvolvida pela aluna Maria Tamires Ramos Lacerda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba sob a orientação da professora Robéria Nádia Araújo do Nascimento.

Esperança, 01 de março de 2022

Instituição Gestora de S. André
 GESTÃO ESCOLAR
 Matrícula - 23304

Robéria Nádia Araújo do Nascimento

Assinatura do Responsável Institucional

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA – CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: PERSONAGENS TRANSGRESSORAS DAS ANIMAÇÕES INFANTIS: GÊNERO E PROTAGONISMO FEMININO NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.

Pesquisador: Maria Tamires Ramos Lacerda

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65146022.7.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.872.992

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta-se bem estruturado, é viável e dentro de um tema atualizado. Está em conformidade com o que preconizam as resoluções 466/12 e 510/16 do MS.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a construção dos papéis de gênero entre estudantes do Ensino Fundamental I em uma turma do 5º ano da Escola Joventino Batista Monteiro na Cidade de Esperança - PB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: a pesquisa adequa-se a princípios científicos e éticos por prevalecer os critérios de respeito e preservação da dignidade dos atores envolvidos no estudo. Tal pesquisa poderá acarretar riscos de ordem emocional aos participantes durante a execução do grupo focal, todavia delimitado considerando o respeito diante qualquer constrangimento ou desconforto, sendo mantido o compromisso por parte da pesquisadora da não identificação dos sujeitos da pesquisa, por consequência, a garantia de confidencialidade e sigilo das informações, a retirada da participação da pesquisa a qualquer momento e a garantia de assistência psicológica, se necessária.

BENEFÍCIOS: os benefícios da pesquisa incidem na produção de conhecimento acadêmico sobre a temática, privilegiando as relações entre gênero e educação, permitindo também potencial apoio a novas propostas pedagógicas, atreladas à Secretaria de Educação, que visem e pensar

Endereço: Av. das Barúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP**



Continuação do Parecer: 5.872.982

procedimentos e práticas didáticas voltadas à igualdade de gênero. A pesquisa também traz contribuições relevantes à formação pedagógica, em razão do produto educacional que será desenvolvido, oportunizando a outros pesquisadores sugestões de procedimentos acerca da temática em suas possíveis condições de aplicabilidade pedagógica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é viável, apresenta uma metodologia exequível. Em seguimento ao que preconizam as resoluções 466/12 e 510/16 do MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão em conformidade com as Resoluções 466/12 e 510/16 do MS.

Recomendações:

Solicitamos que seja enviado a este CEP os resultados, após a conclusão da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Frente ao exposto, aprovamos a execução do projeto

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2068705_E1.pdf	04/01/2023 10:03:49		Aceito
Outros	EMENDA.pdf	04/01/2023 10:03:14	Maria Tamires Ramos Lacerda	Aceito
Outros	TA.pdf	04/01/2023 10:01:05	Maria Tamires Ramos Lacerda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/01/2023 10:00:31	Maria Tamires Ramos Lacerda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	04/01/2023 09:58:56	Maria Tamires Ramos Lacerda	Aceito
Declaração de concordância	ORIENTADORA.pdf	11/11/2022 15:37:41	Maria Tamires Ramos Lacerda	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ORIENTANDA.pdf	11/11/2022 15:37:26	Maria Tamires Ramos Lacerda	Aceito
Declaração de Instituição e	INSTITUCIONAL.pdf	11/11/2022 15:36:34	Maria Tamires Ramos Lacerda	Aceito

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocórgo

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 5.872.992

Infraestrutura	INSTITUCIONAL.pdf	11/11/2022 15:36:34	Maria Tamires Ramos Lacerda	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/11/2022 15:36:17	Maria Tamires Ramos Lacerda	Aceito
Folha de Rosto	COMITE.pdf	11/11/2022 15:35:49	Maria Tamires Ramos Lacerda	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 01 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Patricia Meira Bento
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

APÊNDICE A – ATIVIDADES 1 e 2



Maria, Maria (Milton Nascimento)

Maria, Maria é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta

Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida

Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida

ATIVIDADE 1- Após ouvir e fazer a leitura letra da música “Maria, Maria” de Milton Nascimento, agora é sua vez de fazer um desenho sobre essa canção, mostrando quem é a figura feminina que está sendo representada na música. Capriche!



ATIVIDADE 2- Em nossa atividade de hoje, você irá criar uma história a partir dos personagens do filme que foram apresentados no teatro. Se você já conhece as histórias reconte abaixo por meio de desenhos, caso ainda não conheça, você irá contar a história do seu jeito, mostrando como você imagina cada uma delas! Use sua imaginação e criatividade!



APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA DO GRUPO FOCAL

ROTEIRO ENTREVISTA – GRUPO FOCAL

Objetivo: Analisar qual a compreensão que as crianças possuem acerca da problemática gênero a partir da apresentação de narrativas fílmicas que apresentem a figura feminina fora dos padrões sociais estabelecidos.

1-Nessa cena a princesa desfila sobre o castelo e sua mãe exige uma postura diferente de Merida perante as pessoas, quais são essas exigências e qual o motivo?
2- Por que a mãe de Merida se irrita com ela? Você concorda com a atitude da rainha?
3-Quais são as atitudes de Merida que a tornam uma princesa diferente?
4-E para vocês como deve ser uma princesa?
5-Quais eram as principais brincadeiras da Princesa Merida? Por que a rainha se incomodava com essa brincadeira?
6-Que outras atividades vocês conhecem que não são vistas como brincadeiras de meninas, e por que vocês acham que isso acontece?
7- Quais são as brincadeiras que vocês mais gostam de brincar na escola?
8- Qual motivo que levou Merida a procurar uma bruxa?
9- Na opinião de vocês, por qual motivo o filme recebeu o nome de “Valente”?
10-Quais as diferenças que vocês percebem entre as personagens Tiana e Merida?
11-Tiana possuía o sonho de ter um restaurante, porém para muitos isso era impossível. Por que as pessoas achavam que esse era um sonho impossível para Tiana?
12-Como vocês descreveriam a personagem Tiana ao observar essas cenas?
13-Pessoal, se eu pedisse para vocês escolherem uma das personagens considerando a que você mais se acha parecido, qual dessas personagens você escolheria e por quê?
14-A partir do que falamos em sala, para você qual o papel que a mulher ocupa na sociedade?
15-Qual principal ensinamento esses filmes trouxeram para a vida de vocês considerando as personagens Merida e Tiana?

