

PROBLEMATIZAÇÕES ENTRE MASCULINIDADES, INFÂNCIAS E CURRÍCULO DE FILMES DE ANIMAÇÃO

Thomaz Spartacus Martins Fonseca ¹

Anderson Ferrari ²

Roney Polato de Castro ³

Resumo

O artigo apresenta parte das discussões de uma pesquisa de doutorado em educação que investiga dois filmes de animação da Disney - Toy Story 3 e O Rei Leão, entendendo-os como artefatos culturais envolvidos na produção de masculinidades e infâncias, a partir da inspiração em referenciais dos estudos de gênero, dos estudos culturais de viés pós-estruturalista e dos estudos foucaultianos. O objetivo deste artigo é problematizar as maquinarias discursivas que atuam na construção de masculinidades nos dois filmes de animação, analisando as pedagogias culturais colocadas em funcionamento nesses artefatos. Assim, coloca-se em discussão o currículo desses filmes, discutindo seus investimentos educativos, à medida que a discursividade neles presente faz circular saberes e valores que atuam na produção e no controle de sujeitos infantis, de seus corpos e de seus gêneros. Tais produtos culturais utilizam estratégias discursivas próprias, articulando narrativas, imagens e sons, para sugerir, insinuar e reiterar normas de gênero e demarcar formas de masculinidade. Problematizando essas estratégias, podemos anunciar algumas das possibilidades de rupturas com os modelos instituídos.

Palavras-chave: Filmes de animação; Artefatos culturais; Currículo; Gênero.

¹ Doutorando em Educação (UFJF). Professor efetivo da rede municipal de educação de Juiz de Fora-MG. Membro do GESED - grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3826-6483>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2731175419009702>. E-mail: spartacusjf@gmail.com.

² Doutor e Pós-doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador do GESED - grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5681-0753>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1349390714783997>. E-mail: anderson.ferrari@ufjf.br.

³ Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador adjunto do GESED - grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6385-9096>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8537816801948657>. E-mail: roneypolato@gmail.com.

PROBLEMATIZATIONS BETWEEN MASCULINITIES, CHILDHOODS AND ANIMATION FILM CURRICULUM

Abstract

The article presents part of the discussions of a doctoral research in education that investigates two Disney animated films - Toy Story 3 and The Lion King, understanding them as cultural artifacts involved in the production of masculinities and childhoods, based on inspiration in references gender studies, cultural studies with a post-structuralist bias and Foucauldian studies. The objective of this article is to problematize the discursive machinery that works in the construction of masculinities in the two animated films, analyzing the cultural pedagogies put into operation in these artifacts. Thus, the curriculum of these films is put into discussion, discussing their educational investments, as the discursivity present in them circulates knowledge and values that act in the production and control of children's subjects, their bodies and their genders. Such cultural products use their own discursive strategies, articulating narratives, images and sounds, to suggest, insinuate, reiterate gender norms and demarcate forms of masculinity. By problematizing these strategies, we can announce some of the possibilities for ruptures with the established models.

Keywords: Animated films; Cultural artifacts; Curriculum; Gender.

PROBLEMATIZACIONES ENTRE MASCULINIDADES, INFANCIA Y CURRÍCULO DE CINE DE ANIMACIÓN

Resumen

El artículo presenta parte de las discusiones de una investigación doctoral en educación que investiga dos películas animadas de Disney - Toy Story 3 y El Rey León, entendiéndolas como artefactos culturales involucrados en la producción de masculinidades e infancias, a partir de inspiración en referencias de estudios de género, los estudios culturales con sesgo postestructuralista y los estudios foucaultianos. El objetivo de este artículo es problematizar la maquinaria discursiva que funciona en la construcción de masculinidades en las dos películas animadas, analizando las pedagogías culturales puestas en funcionamiento en estos artefactos. Así, se pone en discusión el currículo de estas películas, discutiendo sus inversiones educativas, ya que la discursividad presente en ellas hace circular conocimientos y valores que actúan en la producción y control de los sujetos

de los niños, de sus cuerpos y de sus géneros. Estos productos culturales utilizan sus propias estrategias discursivas, articulando narrativas, imágenes y sonidos, para sugerir, insinuar y reiterar normas de género y demarcar formas de masculinidad. Al problematizar estas estrategias, podemos anunciar algunas de las posibilidades de ruptura con los modelos establecidos.

Palabras clave: Películas animadas; Artefactos culturales; Currículo; Género.

APRESENTAÇÃO E CONCEPÇÕES INICIAIS

Articular discussões entre educação, currículo e artefatos culturais é uma demanda do tempo presente, no qual experienciamos inúmeros aspectos da vida cotidiana a partir de um conjunto amplo de aprendizagens que extrapolam aquelas associadas a instituições que foram historicamente encarregadas de educar os sujeitos, como a família e a escola. Diante disso, vão se produzindo questionamentos que conduzem à necessidade de ampliar nossos repertórios de análise no campo educacional e curricular: o que se aprende com o currículo cultural dos filmes de animação? Que sujeitos se constituem na relação com esses artefatos e suas pedagogias? Em se tratando de nossa filiação aos estudos de gênero e sexualidade, como as discursividades que transitam por esses artefatos podem ensinar e fazer aprender modos de viver e pensar essas categorias?

Ao pensarmos tais questões, ressaltamos as relações entre pedagogia, currículo e cultura. Marisa Costa (2005), inspirando-se em Stuart Hall, escapa às ideias hierárquicas de cultura como ‘conhecimento universal’ e ‘patrimônio da humanidade’, vinculado a grupos historicamente detentores das narrativas sobre o mundo, e nos instiga a pensá-la enquanto terreno de práticas, representações, linguagens, vinculadas a sociedades específicas, que se enraízam no senso comum e ajudam a moldar as vidas das pessoas. Tomaz Tadeu da Silva (2007) expande essa perspectiva, ressaltando que cultura diz de um campo de lutas em torno de produção de significados por distintos grupos sociais, em torno dos processos de imposição e contestação, sendo, portanto, organizada a partir de jogos de poder.

Nessa mesma linha de análise, as infâncias são pensadas como uma etapa de vida que vai variar no tempo e no espaço. Não nos parece possível falar de infância no singular, mas sim no plural, de tal forma que não podemos nos referir a uma única infância, uma vez que sendo uma experiência individual traz consigo todas as possibilidades de vivências que esta individualidade carrega. Jorge Larrosa (2004) nos ensina que a “infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (p. 184). Assim, ela torna-se um enigma, um encontro com o outro. Na contramão do pensamento que compreende a infância como algo capturado, planejado e já pensado, o autor busca a ideia das possibilidades; de a infância ser não o futuro, mas as possibilidades de encontro com o inesperado, e não com os planos e definições já projetados e escolhidos como sendo o melhor para ela. A infância é sempre algo que os escapa (DORNELLES, 2005).

Para a infância, foram criados discursos, instituições, prédios, currículos, ciências, artefatos culturais. O cinema, especialmente o cinema de animação, faz parte deste aparato de tecnologias e dispositivos inventados focados em capturar e produzir representações para as infâncias, uma vez que ele aciona saberes, assim como constrói saberes, imagens, emoções, regras sobre elas. E, neste processo de construções, o cinema também aciona tanto as formas que a sociedade traz como corretas de vivências das relações de gênero, especialmente das masculinidades, que é o foco deste estudo, quanto constrói e educa nosso olhar para outras formas de vivências possíveis.

Sob tais perspectivas, o currículo não se reduz a um conjunto organizado e sistematizado de conteúdos, disciplinas e objetivos que compõem a experiência escolar, mas diz da articulação e normatização de saberes com vistas a produção de sujeitos. Portanto, assim como a cultura, o currículo é uma arena em que significados são disputados, impostos e negociados; uma arena em que narrativas sobre o mundo são articuladas e

valores são reiterados, instaurando certos processos de subjetivação. As ditas ‘narrativas mestras’, universalizantes, povoam os currículos e as práticas escolares, porém, não se limitam a esse contexto. (COSTA, 2005). Elas deixam marcas e impregnam de sentido outras instâncias, práticas, rituais e artefatos da cultura.

Nosso argumento neste artigo é que há currículo nos filmes de animação, na medida em que os tomamos como artefatos culturais, ou seja, resultado de processos de construção social (SILVA, 2007), cuja análise envolve a desnaturalização dos saberes e valores que interpelam os sujeitos ao interagirem com esses produtos da cultura. Filmes de animação (e de outros gêneros), assim como novelas, séries, vídeos, clipes musicais, sites e perfis de redes sociais, brinquedos, livros, jogos, obras de arte, entre outros artefatos, acionam e fazem funcionar pedagogias que ensinam modos de ser e de estar no mundo, modos de sentir, de agir, de desejar, modos de escolher e tomar decisões sobre a vida, os fenômenos cotidianos e as interações sociais. Em suma, o currículo cultural dos artefatos aciona diferentes linguagens e estratégias de interpelação para ensinar a viver a cultura, em processos nos quais os sujeitos negociam, rejeitam ou se alinham às representações, aos valores e comportamentos divulgados e reiterados por eles.

Marlécio Maknamara (2020, p. 59) argumenta que os diferentes artefatos constituem textos curriculares, os quais precisam ser analisados em suas capacidades de governar e de produzir sujeitos, prescrevendo saberes, modos de ser, pensar e agir, ou seja, operando a partir do estabelecimento de certas estratégias de poder. Assim, “quando informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos são articulados, está-se compondo o texto de um currículo”. Silva (2007, p. 140) ressalta que, diferentemente da pedagogia e do currículo escolares, os artefatos culturais podem ser analisados na sua vinculação com recursos econômicos e tecnológicos, além de, por vezes, seus objetivos declaradamente comerciais, de modo que funcionam apelando para as emoções, para a fantasia, mobilizando uma ‘economia afetiva’ eficaz na produção de sujeitos.

Neste artigo, ao pensarmos no currículo cultural como instância a partir da qual nos tornamos o que somos nas relações tecidas com as pedagogias dos artefatos culturais, voltamo-nos especialmente para a produção de sujeitos de gênero. Estamos partindo do entendimento de que as masculinidades, assim como as feminilidades, são construções sociais, culturais em um dado tempo histórico. Quando, a partir de certos rituais culturais, associamos um brinquedo, uma atitude, um gesto, um modo de vestir-se ou de portar-se a um determinado gênero, estamos colocando em movimento arranjos sutilmente construídos, ao longo da história, por uma determinada sociedade para instituir aquilo que é permitido ou esperado para cada gênero. Tal perspectiva se baseia na ideia de que existem dois - e apenas dois - modos de identificação/expressão de gênero: masculino ou feminino. Esse investimento cultural em modos de ser e de portar-se denuncia um projeto de sociedade que busca mais do que meramente definir padrões de comportamento e de enquadramento, mas um projeto de controle e de regulação dos corpos, definindo lugares e regularidades para cada gênero, de forma a controlar os corpos, suas expressões, marcas e lugares. Para nós, os filmes de animação são parte desse investimento, contribuem como esse projeto e investimento nos sujeitos, ao mesmo tempo em que são resultados deles.

Sendo assim, dizer que os gêneros são construções sociais e culturais, significa afirmar que os sujeitos são resultados de atos discursivos e não discursivos, como nos ensina Foucault (1986), de tal forma que, para além dos filmes em si, interessa-nos os seus efeitos nos sujeitos, nos seus pertencimentos de gênero. Pensar nesses efeitos e nos sujeitos como resultado de discursos nos desafia a recusar as explicações que admitem apenas uma interpretação, assim como aquelas que insistem em um sentido último de verdade. Sob inspiração da perspectiva foucaultiana, é importante trabalhar com as coisas ditas, com aquilo que emerge na existência das palavras (FOUCAULT, 1986). Essa forma de entender a realidade nos convoca a olhar e a problematizar o currículo dos filmes de animação com outra preocupação, com o interesse em discutir como os variados aspectos físicos,

narrativos e discursivos utilizados na construção dos/as personagens dos filmes de animação nos ajudam a problematizar os processos de construção das masculinidades.

Nosso argumento é que as masculinidades são ensinadas e aprendidas nos filmes a partir de suas pedagogias culturais, constituindo um currículo a partir dos elementos que lhe são próprios: entre imagens, falas, posturas corporais, entonação, expressões, enfim, pelo discursivo e pelo não-discursivo. As teorizações pós-críticas de currículo nos inspiram a essa análise, já que são elas que nos parecem preocupadas em “[...] expor o tipo de sujeito e de subjetividades que as diferentes práticas formam, modificam, educam, fabricam, fixam, divulgam” (PARAÍSO, 2004, p. 293). Marlucy Paraíso (2004) nos mostra como as perspectivas pós-críticas de currículo podem e são uma potência criativa e inventiva para que a escola e outros espaços de educação possam ser compreendidos como lugares de aprendizagens para as formas de pensar e agir, ser e estar no mundo. Assim, estamos apostando em um certo afastamento das verdades absolutas, da linguagem como mera descrição do que chamamos de realidade e, principalmente, do entendimento da emancipação de um sujeito racional e coerente.

A partir desses direcionamentos, sob inspiração de perspectivas dos estudos de gênero e dos estudos culturais de viés pós-estruturalista e foucaultiano, voltamo-nos a análise de dois filmes de animação - *O Rei Leão* e *Toy Story 3*, visando problematizar os modos como o currículo desses artefatos coloca em funcionamento pedagogias das masculinidades, que incitam à aprendizagem de certos modos de ser homem no contemporâneo, atuando, desse modo, na produção de subjetividades infantis. Assim, esperamos contribuir com o debate sobre as pedagogias dos filmes de animação - e outros produtos da cultura - e sobre os seus efeitos enquanto máquinas de ensinar, artefatos que governam e produzem sujeitos (MAKNAMARA, 2020), a partir da análise de enunciados que circulam nos filmes e de suas condições de existência, problematizando as formas de viver os gêneros que neles são anunciadas, sugeridas, insinuadas.

MASCULINIDADES NO CURRÍCULO DE ‘O REI LEÃO’

Em uma das cenas iniciais do filme de animação estadunidense *O Rei Leão* (1994), produzido pelos Estúdios Disney, nos é apresentado o encontro entre dois leões machos, uma cena recheada de tensão e permeada por uma iminente agressão: um macho buscando controlar e vencer o outro. Um enfrenta o outro, em um confronto que nos incita a dizer que as masculinidades não se constroem apenas na oposição às feminilidades, mas entre masculinidades, na disputa entre sujeitos masculinos. Mufasa, o Rei Leão, vai até a moradia de seu irmão Scar para saber porque este não compareceu à cerimônia de apresentação de seu filho Simba, herdeiro do trono.

Mufasa [para Scar, que está saindo de cena]: Não dê as costas para mim, Scar.

Scar: Ah, não, Mufasa. Mas é melhor você não dar as costas para mim.

Mufasa [se colocando frente a frente a Scar e olhando-o nos olhos]: Isso é uma ameaça?

Scar [baixando ainda mais o tom da voz]: Calma, calma... Eu não sonharia em desafiar você.

Zarzul: Que pena! Por que não?

Scar: Em matéria de cérebro, eu tenho a herança dos leões, mas em matéria de força bruta... [agora, com a voz mais trêmula ainda] Eu receio não ser um bom representante da espécie. [Scar sai de cena]

Na cena somos apresentados/as ao local onde Scar vive: uma caverna escura e em um nível abaixo daquela habitada por seu irmão rei. Percebemos o Sol no alto, do lado de fora, ampliando a figura do Rei Mufasa, quando este aparece imponente na entrada da caverna. As diferenças físicas também buscam denotar a inferioridade de Scar perante seu irmão, uma vez que as formas físicas e a aparência, que são escolhidas ao construir os personagens, denotam e auxiliam a criar nossas impressões enquanto espectadores/as a respeito da figura e das posições daquele personagem. Características físicas,

tais como o porte físico e a voz, aliadas a características psicológicas e emocionais, são pensadas e acionadas de forma a mostrar para o/a espectador/a o papel daquele personagem no enredo da animação.

Ao analisar a composição de alguns super-heróis e vilões de histórias em quadrinhos, Adriano Beiras *et al.* (2007) apontam para a forma como os corpos de heróis, heroínas, vilãs e vilões são concebidos em busca de delimitar aspectos concernentes às suas personalidades e papéis nas tramas, bem como de suas posições hierárquicas frente às masculinidades. Uma dessas características corporais, que serve para definir heróis e vilões, é a musculosidade. “A musculosidade masculina teria, assim, a função de destacar os personagens principais em relação àqueles menos atuantes e menos relevantes” (BEIRAS *et al.*, 2007, p. 66). Os autores aproximam, assim, essas representações corporais às metáforas das relações que estabelecemos em uma sociedade marcada pelas hierarquias. As masculinidades também são construídas por essas relações hierárquicas de maneira que “apenas alguns homens centralizariam o poder na sociedade”. (BEIRAS *et al.*, 2007, p. 66).

O gênero entra em cena nesse momento, ao lado das demais características, porém em primeiro plano. Ele é a primeira categoria de pertencimento acionada. Não há uma figura humana no filme, porém, assim como em outras fábulas, os animais assumem características fisiológicas consideradas humanas, como a fala, e características psicológicas e valores tidos como próprios de nossa espécie, como o amor romântico, a coragem, a bondade e o egoísmo. A partir de tais características é que o pertencimento ao gênero se apresenta em primeiro plano. É sobre o nascimento de um herdeiro e a impossibilidade de um tio, que até então era o sucessor, assumir o trono. Este se mostra perverso e invejoso, capaz de todas as maldades e alianças para alcançar seu objetivo. É também sobre o retorno de seu sobrinho, agora um leão adulto, para reivindicar o trono, que o enredo do filme se desenvolve.

Ao analisar as construções de masculinidades, Filipe Gabriel Ribeiro França (2019) demonstra como os artefatos culturais acionam e constroem

saberes, poderes e modos de ser, destacando os processos educativos na produção dos corpos dos sujeitos. Segundo o autor, há uma certa vigilância que marca as masculinidades, desde a infância, de tal forma que é ensinado e exigido dos meninos um endurecimento. A eles são ensinadas a suportar e vencer a dor, “reprimir as lágrimas, receber, sem pestanejar, maus-tratos e punições”. Além disso, ‘desde a infância ele se acha confrontado com cenas de violência.’” (FRANÇA, 2019, p. 161).

A animação *O Rei Leão* desenvolve-se em torno da disputa entre leões machos pelo trono - primeiro, Scar e Mufasa; depois, Scar e Simba. Como um artefato cultural, ou seja, um produto que opera como forma de produzir subjetividades e construir sentidos, a animação *O Rei Leão* possibilita discutir representações de masculinidades, sobretudo a partir das relações estabelecidas entre as masculinidades hegemônicas e subordinadas (CONNELL, 1995, CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; BALISCEI, 2018). Masculinidades que, no seu conjunto, reforçam a impossibilidade de nos referirmos ao masculino como algo dado e singular, nos convidando a pensá-las sempre como resultado de uma construção, e sempre no plural. Assim, o argumento é que essas masculinidades se constroem a partir dos elementos que compõem o currículo do filme de animação - personagens, cenas, diálogos, narrativas e discursos - que são colocados em ação durante a animação e produzem efeitos sobre os sujeitos interpelados por ele.

Raewyn Connell (1995) nos convida a pensar sobre as possíveis configurações de masculinidades e como as relações de poder se fazem presentes nessas configurações, entendidas como práticas “em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade” (CONNELL, 1995, p. 188). A autora defende que não é possível falar de masculinidade no singular, nos convocando a tratar sempre de ‘masculinidades’. No entanto, ela ainda ressalta que esse uso no plural guarda um perigo: de que possamos pensar no gênero simplesmente como um *pot-pourri* de identidades e estilos de vida relacionados ao consumo.

Por isso, “é importante sempre lembrar as relações de poder que estão aí envolvidas”. (CONNELL, 1995, p. 188). Na animação *O Rei Leão*, através dos personagens machos, aqui tomados como representantes do gênero masculino (o Rei Leão, Mufasa, seu irmão Scar, seu filho Simba e o pássaro Zarzul, além do javali Pumba e do suricato Timão), podemos perceber os meandros das possibilidades de construções das masculinidades, detendo o olhar sobre alguns comportamentos dos personagens e também em aspectos presentes em seus corpos e em suas personalidades, para, assim, discutir as representações de masculinidades apresentadas na animação.

Aproximando de autoras como Raewyn Connell (1995) e Joan Scott (1995), pode-se pensar em gênero como uma construção, resultado de criação cultural marcada pelo tempo, considerando, assim, as masculinidades como resultado de significados que atribuem identidades, jogos e corpos que são situados historicamente, variando de cultura para cultura e dentro de uma mesma cultura. Concebendo gênero como uma construção histórica articulada socialmente com outras categorias como classe e raça, Joan Scott (1995) propõe uma conexão entre duas proposições. “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (p. 86) e o “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (p. 88). Delimitando ainda mais, a autora afirma que “o gênero é um campo primeiro no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (p. 86). Corroborando com esta perspectiva e articulando-a aos estudos foucaultianos sobre o poder (FOUCAULT, 2008), percebe-se que as relações de gênero simbolizam relações de poder a partir do momento que o poder não é concebido como uma prática de alguns indivíduos em especial, mas encontra-se ramificado em microrrelações.

Segundo o filósofo francês, o poder encontra-se dissolvido em microrrelações cotidianas. Ou seja, existem inúmeros mecanismos e efeitos de poder que perpassam toda a sociedade. Estes mecanismos são definidos por Foucault como dispositivos de exercício de poder. Como, para Foucault, o poder está descentralizado, liberdade e poder não são palavras e atitudes

antagônicas. Onde há poder, há resistências (FOUCAULT, 2008), portanto o poder cria espaços de liberdade ao agir, já que as resistências são constitutivas dele. As ações de Scar personalizam, porém, mais do que a resistência ao poder, representam a disputa entre os machos da espécie.

A construção das masculinidades se dá sempre, como toda relação de gênero, a partir de relações de poder. Além de relacional, uma vez que aproximamos ou rejeitamos determinados padrões, ações, atitudes, comportamentos, etc., essas construções são também disputadas. Segundo Sócrates Nolasco (1997, p. 17) “as relações interpessoais estão sendo mediadas pelo material em detrimento do afetivo, assim, estão balizadas predominantemente por jogos de interesse e poder”. O autor denuncia que na construção de nossas relações enquanto homens somos ensinados a valorizar e requerer determinados papéis sociais ligados ao poder, ao sucesso e ao prestígio social e a não produzir vínculos afetivos duradouros (NOLASCO, 1997).

Há na animação *O Rei Leão* uma busca incessante pelo poder e pelo prestígio. O vilão Scar personifica essa masculinidade que se apoia na busca pelo poder a todo custo, inclusive da violência.

[...] para alcançar seu objetivo o vilão deverá se livrar tanto do atual rei quanto de seu esperado sucessor. Sendo assim, o vilão é caracterizado como o anti-sujeito que se coloca contra o mantimento do patriarcado heterossexual, representado pela passagem do trono de pai para filho (dinastia patrilinear), entendido como um sistema de governo tradicional e legítimo na Pedra do Rei (SANTOS, 2015, p. 85).

Scar é a representação do mal, é covarde, esconde-se atrás das hienas e trama com elas para conquistar o trono. Mufasa é a representação do bem, é admirado, sábio, corajoso. Torna-se o herói que sucumbe à morte para salvar o filho, que por sua vez, torna-se herói ao retornar para o reino e salvar seu povo. A aproximação de Scar, com características consideradas menores ou menos nobres, tais como seus gestos, por vezes afeminados, sua fala

arrastada e impregnada de duplo sentido e de ironias, aproxima-o de uma masculinidade subordinada (CONNELL, 1995; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; BALISCEI, 2018).

No decorrer da animação, encontramos mais uma cena na qual Scar é julgado como sendo inferior à Mufasa. Scar se alia a três hienas, que na trama são tomadas como a maior espécie inimiga dos leões, e juntos armam uma emboscada com o intuito de matar Simba para que, assim, Scar volte a ser o herdeiro do trono. Entretanto, as hienas são impedidas por Mufasa, que luta com elas e salva o filho. Enquanto as três hienas, comparsas de Scar, sofrem com as feridas provocadas pela briga com o rei, Scar surge em cena e é menosprezado por elas.

Na cena em questão, as hienas - após o ataque frustrado, que descobrimos, nesse momento, ter sido orquestrado por Scar - falam entre si o quanto odeiam os leões, quando uma fumaça verde se dissipa e podemos ver a silhueta de um leão. A voz arrastada de Scar, que surge no alto de uma pedra, é ouvida: *“Claro que os leões não são assim tão maus!”*. Enquanto a masculinidade hegemônica de Mufasa é inquestionável, respeitada e até mesmo temida, a masculinidade subordinada de Scar é passível de deboche e desconfiança. Aqueles que se encontram nessa posição são constantemente menosprezados e desvalorizados.

A integridade moral de Scar também é colocada em xeque pelas hienas no final da cena: *“Qual é, Scar, você é um de nós, você é nosso chapa!”*. Na animação, as hienas são colocadas na desconfortável e humilhante condição de estarem no final da cadeia alimentar, uma vez que se alimentam das sobras (carniça) deixadas pelos demais carnívoros. Ao dizerem para Scar, *“Você é um de nós, é nosso chapa”*, elas demonstram que não o respeitam, tampouco o consideram uma ameaça, ao contrário de Mufasa e dos demais leões. É justamente a condição subordinada de Scar que permite essa aproximação. Ele é considerado menor, inofensivo e abjeto, sendo, assim, merecedor do seu fim trágico na animação: ser morto e devorado pelas hienas, quando essas descobrem que apenas foram usadas por ele.

Reexaminando seu conceito de masculinidades, Raewyn Connell, juntamente com James Messerschmidt (2013), nos mostra que cada sociedade constrói uma determinada ordem de gênero, ou seja, padrões de gênero das instituições que formatam suas práticas. Poder, produção, vínculos emocionais e simbolismo seriam essas quatro dimensões que juntas construiriam o gênero, sem esquecer que também são dessas dimensões que surgem as possibilidades de transformação. O importante é pensar que as transformações das relações de gênero são resultado tanto das pressões externas quanto das contradições internas nessas dimensões que vão danificando os padrões de gênero e construindo mudanças nessas estruturas (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

A animação *O Rei Leão* traz ainda outras possibilidades de leitura para as construções e relações de masculinidades. Simba, após a morte de seu pai - que ele pensa ter sido provocada por sua desobediência, mas que na verdade fora provocada por Scar - foge do reino e é encontrado, quase sem vida, pelo suricato Timão e pelo Javali Pumba. Os três passam a manter uma improvável relação de amizade, uma vez que o leão é predador natural tanto de suricatos, quanto de javalis.

Segundo Nilmar Pellizzaro (2015, p. 113), “a relação de amizade é a melhor relação de poder do ponto de vista ético, isto é, a amizade é uma profunda experiência humana na qual cada um pode cuidar de si e estimular o outro para que também cuide de si”. Retomando a ideia de poder, para Foucault, o poder não é apenas repressor, ele é produtor. O poder opera em todos os setores da sociedade e não está centralizado nas mãos do Estado ou de seus representantes. Logo, o poder atravessa a sociedade, operando na produção de relações e mediando-as, uma vez que se trata de uma relação. Para o filósofo, o poder só existe se há liberdade, pois, “o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, e enquanto são ‘livres’” (FOUCAULT, 2014, p.134).

A relação de amizade entre Timão, Pumba e Simba é possível justamente porque eles exaltam e vivenciam a experiência da liberdade, que é representada na animação pela expressão *Hakuna Matata* (uma vida sem

problemas) e que é o lema da dupla de personagens que ‘adota’ Simba como seu amigo. Porém, a intenção inicial dos amigos com a amizade de Simba girava em torno das vantagens de se ter um leão ao seu lado, atuando como seu protetor. Entretanto, no decorrer da história, quando Simba resolve enfrentar Scar e lutar pela libertação de seu povo, Timão e Pumba se colocam ao seu lado e enfrentam as hienas e Scar, ajudando o amigo. Logo após o encontro dos amigos, ao longo de uma sequência de cenas tendo como fundo a música *Hakuna Matata*, Timão e Pumba vão apresentando a Simba uma nova forma de viver e nós, enquanto espectadores/as, podemos perceber a passagem do tempo e a transformação de Simba em um leão adulto e, fisicamente, extremamente semelhante ao seu pai. Simba se encanta com as novas paisagens e cresce apoiado pelos amigos.

Em uma relação de amizade, assim como em todas as demais relações de poder, este encontra-se dissolvido e dissipa-se em todas as direções. São relações que se desenvolvem seguindo as práticas entre os sujeitos livres e éticos. Para Foucault (2004, p. 262), a ética surge enquanto nos constituímos como sujeitos morais, uma vez que cada um é sujeito de “suas próprias relações consigo mesmo”, sendo assim, a ética, para o filósofo seria a “prática refletida da liberdade” (FOUCAULT, 2004, p. 267). A ética estaria em nossas práticas cotidianas, assim como na Grécia, da qual o filósofo traz o conceito de *éthos* como os gregos o entendiam: “o *éthos* era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os outros”. (FOUCAULT, 2004, p. 270).

Porém, para Foucault (2004), a ética e o cuidado de si passam, também, pelo cuidado com o outro. É preciso deixar-se afetar pelas relações que se desenvolvem em nossos núcleos de pertencimento, adotando atitudes que, ao mesmo tempo, operam tanto no plano individual, quanto no coletivo, de modo a criar e a proporcionar para si e para seus grupos de pertencimento uma existência de liberdade, portanto, ética.

Timão, Pumba e Simba adotam a liberdade como modo de vida. Vivem pelos campos e alimentam-se de pequenos insetos -Simba se rende a esta

dieta estranha aos hábitos felinos. Quando é encontrado por Timão e Pumba, Simba está quase sem vida, a ponto de ser devorado por aves de rapina. Os dois amigos, após ponderarem as vantagens de se ter um leão ao seu lado, o levam para a região onde moram: um grande vale com um grande rio vindo de uma cachoeira, plantas, árvores; uma paisagem muito diferente da savana habitada por Simba e pelos demais leões.

Simba adota para si o modo e vida dos novos amigos, seus hábitos alimentares, sua filosofia de vida e hábitos como cantar, observar o céu estrelado, conversar sobre assuntos variados, tomar banhos e esquecer seus problemas. Ele traça para si uma outra possibilidade de existência, na qual cuidar dos amigos e ser cuidado por eles é o mote da relação. “Pensar a partir da amizade é lançar o desafio para que novas formas de sociabilidade sejam possíveis, novos modos de relacionamentos possam surgir para além do modelo familiar nuclear” (PELLIZZARO, 2015, p. 121-122).

Na sequência, nas passagens das cenas, embaladas pela música *Hakuna Matata*, os amigos dormem, comem, nadam, se divertem, enquanto podemos perceber as mudanças físicas de Simba, que, aos poucos, assume o corpo semelhante ao de seu pai, com todas as marcas fisiológicas que denotam a masculinidade hegemônica que ele passa a desempenhar perante seus amigos. Por outro lado, tomando como base as configurações corpóreas e as características psicológicas dos personagens, podemos aproximar Timão e Pumba das representações de masculinidades cúmplices e marginalizadas, respectivamente (CONNELL, 1995; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Adriano Beiras e outros (2007), ao analisarem os personagens coadjuvantes e vilões de histórias em quadrinhos, ressaltam que “existe um modelo, fortemente colocado nessas narrativas do que significa ser um homem e do que se espera de um homem em nossa sociedade” (BEIRAS et al., 2007, p. 66). Nessa linha de pensamento de construção das masculinidades em relação ao interior do gênero, os autores ainda afirmam que “aqueles que se desviam destes padrões geralmente surgem como coadjuvantes, sem capacidade de ação transformadora, como alívio cômico e objeto de sátira, ou ainda como vilões,

personificando a antítese ou corrupção do modelo proposto” (BEIRAS et al., 2007, p. 66).

Os corpos de Timão e Pumba são apresentados de maneira a refletir, também, suas personalidades. Timão, que é um suricato, tem seu corpo esguio e ágil, o que denota, também, sua personalidade. É criativo e sempre busca uma lógica para fugir dos problemas. Relacionando-o aos demais personagens, podemos aproximá-lo de Zarzul, um calau-de-bico-vermelho - uma espécie de pássaro encontrada no continente africano - e que é fiel mordomo de Mufasa. Assim como em Timão, percebemos uma masculinidade cúmplice, já que estes personagens, estando ao lado de Mufasa, no caso de Zarzul, e de Simba, no caso de Timão, desfrutam das vantagens e valores dirigidos à masculinidade hegemônica, sem, contudo, efetivamente vivenciá-la.

Já Pumba, por outro lado, aproxima-se de uma masculinidade marginalizada, uma vez que esta, conforme explica Baliscei (2018), reúne homens que, por sua raça, cor, etnia, idade ou classe social encontram dificuldades para ascender à posição hegemônica nas políticas de masculinidade. Pumba é um javali, e seu corpo aproxima-se de corpos não valorizados na sociedade e não passíveis da possibilidade de ascender à posição hegemônica de masculinidade. Para Beiras *et al.* (2007, p. 62), um “corpo musculoso, forte e viril (tirado de academias, imagens publicitárias e veículos de entretenimento) vem historicamente se tornando o referencial de corporeidade masculina”, da mesma forma que os “corpos que desviam deste padrão são comumente satirizados ou mesmo excluídos da mídia” (BEIRAS *et al.*, 2007, p.62). Nos nossos padrões normativos de masculinidades atuais, os músculos são investimentos, algo que diz de disciplina corporal com alimentação, exercícios, repetição, obediência, de maneira que não são somente os músculos que indicam masculinidades, mas todo processo disciplinar dos quais eles são resultados, “atestando um ideal de força e virilidade, potencializado pela mídia sobre o imaginário de jovens homens” (BEIRAS et al., 2007, p. 62). Ao mesmo tempo em que essas estratégias

constituem as cenas e dão vida às personagens de *O Rei Leão*, elas são reforçadas pela animação em um processo educativo dos sujeitos, tanto homens quanto mulheres.

Segundo Rayween Connell e James Messerschmid (2013, p. 250) “a masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos”. Ao contrário disso, a autora e o autor têm demonstrado que elas “são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular” (p. 250). O caráter relacional das identidades nos incita a refletir e problematizar acerca das relações de poder que cercam essas construções, uma vez que “diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade” (CONNELL, 1995, p. 189), o que nos provoca a supor que uma “determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela”.

MASCULINIDADES EM TOY STORY 3

As análises em torno do currículo dos filmes de animação na produção de masculinidades contemporâneas nos conduzem a outra produção. Em *Toy Story 3* (2010) podemos acompanhar as relações entre personagens masculinos que possibilitam tanto pensar na reiteração dos discursos normativos de gênero, quanto nas potencialidades que esse produto cultural nos apresenta para problematizar tais discursividades. Elegemos uma das cenas do filme para pensar as relações entre masculinidades:

Cacoete: Você bem que arrumou uma bonequinha, hein?

Ken: Sai fora, Cacoete. A Barbie é diferente.

Estica: Ah, quanta meiguice.

Chunk: Também, é brinquedo de menina!

Ken [Batendo na mesa com os punhos]: Eu não sou brinquedo de menina, por que falam sempre a mesma coisa?

A cena nos apresenta um instigante diálogo entre os personagens, enquanto estes se divertiam e conversavam sobre os brinquedos novos que haviam chegado à Creche Sunnyside. A questão central é a masculinidade de Ken, em especial o interesse dele pela boneca Barbie, um dos novos brinquedos recém-chegados. Investindo no princípio hierárquico que posiciona diferentes masculinidades, as provocações de Cacoete, Chunk e Estica apoiam-se no consenso reiterado de que boneca é brinquedo de menina: “*Você bem que arrumou uma bonequinha, hein?*”. Provocar, caçoar, fazer piadas e chacotas são estratégias de reiteração da masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013) pautadas na inferiorização. A ideia é desqualificar a masculinidade de Ken pela proximidade que se estabelece com o feminino. Há uma fronteira estabelecida que não pode ser ultrapassada, sob o risco das penalidades de se tornar alvo.

A ironia presente nas provocações dos brinquedos em relação a Ken evoca uma discursividade específica: a aproximação com o feminino representa, para os homens, o risco da homossexualidade. Embora não haja menção a essa posição de sujeito, o deboche dos brinquedos e a reação de Ken (“*Sai fora*”) - como se buscasse defender-se da acusação indireta sofrida - investem na associação sociocultural e histórica de que a homossexualidade masculina seria uma espécie de ‘falha’ que é condenada e que precisa ser corrigida, reforçando a ideia de que ser homem é ser heterossexual. Uma heterossexualidade implícita, marcada pela reiteração dos elementos próprios da masculinidade hegemônica, sendo uma delas ocupar o lugar de quem caçoa, de quem insulta, de quem torna o dissidente um alvo de piadas e violências, como elementos que reafirmam as normas. Brincar de boneca representa, assim, algo ‘natural’ e esperado para as meninas; já para os meninos representa uma preocupação, algo antinatural, que exige intervenções no sentido de afastá-los desse objeto que poderia ‘contaminá-los’ com a feminilidade.

Ser ou não ser um brinquedo de menina? Eis a questão evocada no diálogo. O currículo cultural do filme *Toy Story 3* atua na formação de sujeitos

a partir de estratégias discursivas acionadas que relacionam a produção com o contexto social e histórico vigentes. Ser ou não ser um brinquedo de menina equivaleria, assim, a dilemas cotidianos de meninos e homens que precisam, a todo momento, ocuparem-se consigo mesmos para que a aproximação com o feminino não represente uma ameaça e, por conseguinte, motivo de insultos, piadas, violências. Aprender a ocupar-se consigo é um princípio da constituição de sujeitos de gênero, os quais devem incorporar os processos educativos prescritos. Embora apostemos na ideia de que a relação entre prescrições de gênero e os modos de constituição de sujeitos não é um processo de mera aceitação - há também disputas, negociações, fugas - a reiteração dos valores, saberes e práticas associadas à masculinidade hegemônica incide sobre os sujeitos e se torna uma espécie de garantia da norma.

Ken responde rispidamente e decisivamente: *“Eu não sou brinquedo de menina”* e questiona *“por que falam sempre a mesma coisa?”*. Sabemos que o boneco Ken, enquanto brinquedo, ou seja, produto cultural que passa a fazer parte do filme, está associado à boneca Barbie. Fabricado pela empresa Mattel, a partir da década de 1960, foi criado para ser o namorado da Barbie, uma espécie de complemento ou ‘par perfeito’. Seria, portanto, um brinquedo de menina? Mesmo que possamos responder afirmativamente a essa pergunta, as características do boneco/personagem também nos permitem inferir que ele representa o contraponto masculino às características da Barbie. Assim, é a aparente dualidade que passa ser colocada em questão: um boneco masculino como brinquedo de menina. O fato é que, embora compartilhem de aspectos estéticos, que podem ser observados no figurino impecável e nos objetos associados a seu estilo de vida (como mansão e carro, por exemplo), a relação entre Ken e Barbie se destaca por outro elemento: sendo um par romântico, ‘feitos um para o outro’, evocam uma discursividade associada ao amor romântico, vinculado à heteronormatividade. O sentido de complementaridade evocado pela representação do casal heterossexual está relacionado aos modos de regular e normatizar as existências de todos os

sujeitos, pautando-se em perspectivas essencialistas que condicionam sexo (biológico), gênero e desejo (sexualidade) e duas - e apenas duas - posições de sujeito possíveis - homem ou mulher.

O encontro de Ken e Barbie no filme parece reforçar essa ideia, além de remeter-se à história construída pela indústria Mattel. Porém, tal encontro é pretexto para colocar em questão a masculinidade de Ken e, por conseguinte, sua sexualidade. Voltamos, assim, a ideia de que o boneco não é considerado um brinquedo de menino, já que “rompe com os estereótipos de gênero masculino por, ao mesmo tempo, ser o parceiro do ideal de feminilidade, mas não cumprir com uma representação agressiva e rude da masculinidade”. (SOUZA, TAKARA e TERUYA, 2017, p. 720). Retomando o diálogo que abre esta seção, outro modo de questionamento da masculinidade aparece: “Ah, *quanta meiguice*”. A chacota está relacionada, assim, à perspectiva sociocultural de gênero que apregoa o afastamento dos homens da expressão de emoções e sentimentos, os quais estariam associados ao feminino. Uma atitude ‘meiga’, que denota gentileza, carinho, afeição, não é esperada - e tampouco desejável - para um homem. No encontro com a Barbie, Ken expressa seus sentimentos - lembrando sua origem como ‘par ideal’ - e isso o coloca em uma posição de masculinidade subordinada, na qual sujeitos masculinos são colocados hierarquicamente em uma condição de subordinação, justamente por se afastarem de ideias hegemônicas da masculinidade. Isso pode ocorrer de muitos modos, mas, principalmente, ao expressar gostos, interesses, atitudes e habilidades associadas culturalmente ao feminino (BALISCEI, 2018).

Em resposta à acusação de ‘meiguice’ e às provocações dos outros brinquedos, Ken se expressa de forma mais assertiva: bate na mesa com os punhos e afirma não ser um brinquedo de menina. E complementa, questionando o porquê deles sempre falarem isso, remetendo a uma prática que é constante. A reação explosiva do personagem parece demonstrar também a irritação com a insistência em associá-lo ao feminino, como uma espécie de ‘estigma’ que carrega. A atitude agressiva recupera algo esperado

para um sujeito masculino - culturalmente, os homens são educados a expressarem-se desse modo nos diversos contextos e rituais sociais ao longo de suas vidas. Espera-se e deseja-se que sejam assim. A atitude representa, sobretudo, a reivindicação de ser identificado com o 'gênero correto' - impor-se naquele momento era uma forma de afirmar uma 'postura de homem'. E, desse modo, reitera práticas sociais, em uma materialidade dos discursos que atuam na construção das masculinidades.

Movimentando-nos pelas noções de gênero como construções não apenas sociais e culturais, mas relacionais, o ato enunciativo de Ken - "*Não sou um brinquedo de menina*" - é um modo de produzir masculinidades e feminilidades, como se fossem polos opostos, que devem permanecer sem contato, sem o risco da contaminação mútua. Tal perspectiva binária reitera a noção de que há apenas dois gêneros, os quais devem permanecer isolados - embora haja momentos em que se espera que sejam complementares, como no caso do exercício do amor romântico e do casamento, por exemplo. Distanciar-se do feminino é reforçar a fronteira e o isolamento. Considerando que os sujeitos são resultados de atos discursivos e não discursivos (FOUCAULT, 1986) vinculados ao social, à cultura e ao tempo histórico, retomamos o argumento de que é o gênero que está organizando o jogo discursivo conduzido na cena destacada. Um jogo no qual se busca afirmar as masculinidades ali presentes - tanto a de Ken, com maior destaque, já que é colocada em dúvida, quanto às dos demais, tendo em vista que a acusação na forma de chacota reforça um tipo de masculinidade hegemônica. Assim, ressaltamos que os gêneros se constroem tanto em relação a pessoas identificadas com o mesmo gênero, ou seja, entre pessoas masculinas e entre pessoas femininas, por exemplo, quanto na relação com pessoas de gênero distinto. Retomamos também o argumento de que, como toda relação de gênero, as construções de masculinidades envolvem relações de poder, nas quais reitera-se, assujeita-se, refuta-se, disputa-se ou negocia-se os elementos dessas construções (atitudes, valores, sentimentos). Tornamo-nos homens e mulheres no contato e nas relações que estabelecemos em nossos

cotidianos, inclusive das relações que empreendemos com os artefatos culturais, como o cinema de animação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos que, por meio dos filmes de animação, operam certas pedagogias de gênero na construção de masculinidades (e feminilidades, em relação), ressaltamos a relevância de tomarmos como objeto de análise os currículos desses e de outros artefatos culturais. Por meio deles, ao estabelecerem relações com as imagens, sons, falas, cenários, personagens dos filmes, crianças envolvem-se com suas pedagogias, que funcionam como estratégias discursivas de reiteração de discursos que circulam na cultura e nas relações sociais. Porém, nosso argumento não é de que as crianças são resultado de uma ‘pedagogia da passividade’ diante dos artefatos culturais, mas são constantemente convocadas a se identificarem com os saberes e valores que instituem tais produções. Assim, envolvem-se ativamente com as aprendizagens a partir dos filmes. Aí reside seu caráter pedagógico: a capacidade dos artefatos culturais de instigarem os sujeitos a fazer algo consigo mesmos, um convite a se afetarem e a pensarem suas relações com o mundo, com os outros, sua própria existência.

Em se tratando dos filmes, como produções associadas à experiência com a arte do cinema, historicamente eles vêm atuando como instauradores de processos educativos, como partícipe da construção da sociedade, em especial a partir de sua capacidade de chegar a significativo quantitativo de pessoas. Desse modo foi se estabelecendo a função educativa do cinema, com o uso das produções cinematográficas para alavancar o processo civilizador e formar moralmente os povos, base sobre a qual se estabeleceu, originalmente, as relações entre educação e cinema em vários países, incluindo o Brasil (DUARTE; ALEGRIA, 2008). As pedagogias culturais do cinema, portanto, vêm atuando na formação de sujeitos a partir das representações que perpassam a sociedade e a cultura. Em se tratando das relações de gênero, das masculinidades e feminilidades, Guacira Lopes Louro

(2008, p. 82) argumenta que os significados atribuídos pelo cinema a “identidades, posições-de-sujeitos, práticas sexuais e de gênero, vêm sendo representadas como legítimas, modernas, patológicas, normais, desviantes, sadias, impróprias, perigosas, fatais, etc.”. Como argumenta a autora, “ainda que tais marcações sociais sejam transitórias ou eventualmente, contraditórias, seus resíduos e vestígios persistem, algumas vezes por muito tempo” (LOURO, 2008, p. 82). Mas, o cinema não realiza isso sozinho. “Reiteradas e ampliadas por outras instâncias, tais marcações podem assumir significativos efeitos de verdade” (LOURO, 2008, p. 82).

O cinema opera no sentido de construir olhares, mas também de provocá-los. Somos provocados/as a construir olhares a partir do que nos é apresentado na tela, somos convocados/as a ‘ler’ as imagens que nos são apresentadas e a construir nosso olhar para além delas. Os filmes funcionam, assim, como artefatos que nos permitem problematizar as condições sociais e os processos de significação cultural que instituem verdades sobre homens e mulheres. Como argumenta Maknamara (2020), os artefatos culturais também estão envolvidos em processos de regulação de condutas a partir dos saberes e das relações de poder que instituem o que é válido, articulando informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos, compondo, assim, um texto curricular que produz modos de ser, estar e se comportar no mundo. Porém, acompanhando as mudanças sociais, eles nos possibilitam, enquanto artefatos culturais, vislumbrar as transformações de como a sociedade compreende o gênero e quais os papéis que este conceito desempenha em determinado período histórico. Nas animações dos estúdios Disney, podemos analisar que recursos gráficos e visuais criam cenários e ambientam as cenas, trilhas sonoras, diálogos, caracterização dos personagens, ou seja, uma gama de aparatos e escolhas realizadas pelos/as produtores/as de modo a educar o olhar, gerar pertencimentos, simpatias e repúdio às situações e acontecimentos envolvendo os/as personagens.

Ao analisar as cenas, as falas e posturas das personagens que as compõem, podemos argumentar que há discursos de gênero que organizam e

posicionam os personagens, convocando os/as espectadores/as a também pensarem os aspectos ali presentes. Um exemplo é a questão provocada pelo boneco Ken: como os brinquedos se tornam ‘de menina’ e ‘de menino’? Que processos educativos e culturais instituem e demarcam esses objetos como naturalmente associados a uma perspectiva binária de gênero? Esses e outros questionamentos vão se produzindo, saem da tela e nos convocam a produzir respostas. Ao mesmo tempo em que o filme pode reiterar uma discursividade socialmente aceita, ele também pode operar modificações, tendo como disparadores diversos dos elementos cinematográficos, como a própria fala indignada do personagem Ken, possibilitando a abertura para outras e novas discussões acerca daquele tema. Nosso argumento, portanto, a partir das discussões empreendidas neste artigo, é de que o cinema de animação pode atuar como um operador de resistências, se o pensarmos de forma crítica, tomando-o como *lócus* privilegiado de desestabilização das posições socialmente consolidadas e de confrontos que operam na construção de novas e outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

BALISCEI, João Paulo. *Vilões, heróis e coadjuvantes: um estudo sobre masculinidades, ensino de arte e pedagogias Disney*. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Joao%20Paulo%20Baliscei.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BEIRAS, Adriano; LODETTI, Alex; CABRAL, Arthur Grimm; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; RAIMUNDO, Pablo. Gênero e super-heróis: o traçado do corpo masculino pela norma. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 62-67, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/wf5NkZ7jR4TKj46yGmtDswG/?format=pdf&lang=pt>.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1224>. Acesso em: 13 set. 2023.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 set. 2023.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares em contemporâneo*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 37-68.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam*. Da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação Estética Audível: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6687/4000> Acesso em: 10 jan. 2024.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de si como prática de liberdade. In: *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264 - 287.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 35. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: *Ditos e Escritos IX: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 119 - 140.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. “Para fazer pensar e entreter”: educação, produção corporal, sujeitos e masculinidades homossexuais na revista *Junior* (2007-2015). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

LARROSA, Jorge. O Enigma da Infância. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 183-197.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias Contemporâneas. *Proposições*, v. 19, n. 2, p. 17-23, mai-ago 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2023.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 04-18, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14189>. Acesso em: 13 dez. 2023.

NOLASCO, Sócrates. Um “Homem de Verdade”. In CALDAS, Dario. *Homens*. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, mai./ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PELLIZZARO, Nilmar. A amizade na perspectiva de M. Foucault. *Argumentos*, Fortaleza, ano 7, n. 14., p. 113-126, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/19112/29830>. Acesso em: 20 out. 2023.

SANTOS, Caynnã de Camargo. *O vilão desviante: ideologia e heteronormatividade em filmes de animação longa-metragem dos estúdios Disney*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-09092015-190418/publico/dissertacao_caynna.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 20 out. 2023.

SOUZA, Michely; TAKARA, Samilo; TERUYA Teresa. Pedagogias culturais das feminilidades: os endereçamentos masculinos do personagem Ken. *Educação*, Santa Maria, n. 3, v. 42. p. 717-730, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/22673>. Acesso em: 13 set. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Recebido em: 26/02/2024

Aprovado em: 08/03/2024

Publicado em: 30/08/2024