

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Thomaz Spartacus Martins Fonseca

***“Essa Barbie tem uma letra bonitinha”* - Masculinidades em animações
dos Estúdios Disney**

Juiz de Fora

2024

THOMAZ SPARTACUS MARTINS FONSECA

APRESENTA

"Essa Barbie tem uma letra bonitinha!"

Masculinidades em animações dos estúdios Disney



Thomaz Spartacus Martins Fonseca

“Essa Barbie tem uma letra bonitinha” - Masculinidades em animações dos Estúdios Disney

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fonseca, Thomaz Spartacus Martins.
"Essa Barbie tem uma letra bonitinha" - Masculinidades em animações dos Estúdios Disney / Thomaz Spartacus Martins
Fonseca. -- 2024.
201 f.

Orientador: Anderson Ferrari
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Masculinidades. 2. Pedagogias Culturais. 3. Disney. 4. Masculinidades Outras. 5. Artefatos Culturais. I. Ferrari, Anderson, orient. II. Título.

Thomaz Spartacus Martins Fonseca

"Essa Barbie tem uma letra bonitinha!" - Masculinidades em animações dos Estúdios Disney

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 05 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Anderson Ferrari - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Roney Polato de Castro
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Felipe Bastos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Constantina Xavier Filha
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Dr. Marcos Lopes de Souza
Universidade Federal do Sudoeste da Bahia

Juiz de Fora, 30/04/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 05/06/2024, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Felipe Bastos, Professor(a)**, em 10/06/2024, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roney Polato de Castro, Professor(a)**, em 11/06/2024, às 18:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Constantina Xavier Filha, Usuário Externo**, em 17/06/2024, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Lopes de Souza, Usuário Externo**, em 17/06/2024, às 12:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1795137** e o código CRC **B67576FF**.

Dedico este trabalho ao meu amado pai, Joaquim,
e à minha amada mãe, Ana.

AGRADECIMENTOS

Ninguém é uma ilha. Estamos, como seres humanos, cercados de pessoas por todos os lados. Pessoas nos auxiliam, incentivam-nos e são conforto quando precisamos.

Meu pai tinha o sonho de ter um filho doutor. Para ele, doutor era quem fazia medicina ou direito. Mas, quando resolvi ser professor, ele apoiou e sempre demonstrou orgulho pela minha carreira. Minha mãe sempre me apoiou e me incentivou e eu sou o que sou devido às lições de carinho e cuidado que aprendi observando as atitudes de meu pai e de minha mãe, dedicando a todos e todas: amor, afeto, trabalho e cuidado. Obrigado, pai, e obrigado, mãe! Dedico este título e todo o amor da minha vida a vocês.

Meus amados irmãos, José Antônio, Francisco e Júlio, e minhas amadas irmãs, Rita, Sônia, Margareth, Ana Lúcia e Valéria, são e sempre foram meus e minhas incentivadores/incentivadoras e apoiadores/apoiadoras em todas as empreitadas que invento, sejam elas quais forem. Com o doutorado não seria diferente. Agradeço a cada um/uma por estarem sempre ao meu lado. Obrigado! Para vocês entrego todo amor que houver nesta vida (e em outras)!

A família se expande: sobrinhos/as, cunhadas e sobrinhos/as-netos/as. Obrigado, família!

O apoio e o incentivo vêm de todos os lados, graças a Deus! Sou muito feliz por ter amigos e, principalmente amigas, que sempre me incentivam.

Ana Cristina foi a primeira incentivadora para que eu participasse da seleção para o doutorado. Sem você, Ana, não estaríamos aqui e agora: meu muito obrigado, repleto de reconhecimento pela pessoa, profissional e pesquisadora que você é!

Nathalye, uma grande amiga, incentivadora e apoiadora da minha entrada no doutorado, e Flávia, obrigado por todo o incentivo e constante apoio, não apenas nestes quatro anos, mas desde que nos conhecemos no trabalho, na Secretaria de Educação. Obrigado, minhas queridas!

Marcela, do trabalho para a vida, e creio que de outras vidas também, você é abrigo, apoio e abraço. Abrigo seguro e acalanto em todos os momentos. Obrigado, minha amada!

Agradeço ao querido Vinícius Rangel. Caminhamos juntos desde que ele estava na Faculdade de Pedagogia e eu no Mestrado. Ingressamos juntos neste Programa de Pós-graduação em Educação, eu no Doutorado e ele no Mestrado. Obrigado por todo o diálogo, apoio e carinho comigo e com o meu estudo! Seguimos juntos, meu amigo!

A todos os meninos e meninas que nesses quase trinta anos dedicados à Educação se fizeram presentes em minha vida. Tem um pouquinho de cada um e de cada uma aqui, e essa presença não me permite esquecer que todo meu trabalho como profissional da Educação e também como pesquisador tem como finalidade tornar a Educação Brasileira o caminho para um país de oportunidades, igualdade e liberdade, requisitos para que exista um povo feliz.

Ao Gesed, Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade, agradeço os diálogos e a possibilidade de construir de forma coletiva grande parte do presente trabalho.

Agradeço ao grupo de orientandos do Prof. Dr. Anderson Ferrari. Agradeço pelas lindas contribuições dadas a este trabalho durante o exercício das pré-bancas na casa do Anderson, regadas a comida boa, bebidas e bons papos acadêmicos ou não. Agradeço àqueles e àquelas que caminharam comigo desde a entrada no programa: Vinicius Rangel, Lara Leite, Samara Souza e Silmara Silva; e também àqueles e àquelas que chegaram no meio do caminho: Thatiane, Gláucia, Luana, Jonas e Wellington, minha gratidão!

Como um bom cavaleiro, reconheço o valor daqueles e daquelas que participaram de minha formação. Rendo minhas homenagens aos sábios magos e à sábia maga que me acompanharam, lendo e avaliando o presente trabalho com carinho e esmero a cada etapa no percurso trilhado neste Doutorado. Prof^a. Dr^a. Constantina Xavier Filha, Prof. Dr. Felipe Bastos, Prof. Dr. Marcos Lopes, Prof. Dr. Roney Polato de Castro, gratidão por acolherem esta pesquisa, ao pesquisador e ao orientador, com tamanho carinho e respeito. Obrigado pela leitura atenta e todas as contribuições dadas: meu muito obrigado e meu respeito pelas jornadas e pelo trabalho de vocês como pesquisadora e pesquisadores.

Agradeço, também, a todos os outros pesquisadores e todas as outras pesquisadoras que me antecederam nas pesquisas relacionadas aos estudos de Gênero, Sexualidade, Masculinidades, Educação e nos estudos das Pedagogias Culturais e que têm seus nomes listados nas páginas finais deste texto.

Faço um agradecimento especial ao sábio mago de olhos claros e fala calma que um dia me apresentou aos estudos de gênero e sexualidade na Educação: Roney Polato de Castro, que, mais que um amigo, é também um mentor deste trabalho.

Em especial, rendo minhas homenagens e externalizo minha gratidão ao sábio mago do Castelo do Conhecimento que me acolheu nos dois momentos de maior aprendizagem de minha vida, quando busquei galgar os mais elevados níveis do conhecimento existentes em nosso Reino: o mestrado e o doutorado. Reino que aos poucos se reconstrói após um período de ignorância e ausência de fé na ciência. Anderson Ferrari, orientador-amigo, obrigado pela orientação atenta e por permitir e incentivar a minha criticidade, minha criatividade e meus sonhos: a você todo meu respeito, meu carinho e minha eterna gratidão!

Ademais, encaminho meus agradecimentos e minhas homenagens a Deus Pai, à minha protetora, a Rainha do Mar, e a meu protetor, o Cavaleiro da Capadócia. Que sejamos abençoados/abençoadas e protegidos/protegidas!

Odojá! Odociaba, Iemanjá! Salve, Nossa Senhora!

Ogunhê! Patacori, Ogun! Salve, São Jorge Guerreiro!

Como as masculinidades são configurações de práticas associadas com a posição social dos homens, as histórias de vida dos meninos são o principal lugar social da construção da masculinidade.

(Connell, 2016, p.139)

RESUMO

Compreendendo que o cinema e os filmes são artefatos culturais, uma vez que fazem circular pedagogias culturais que atuam no sentido de produção, reprodução, manutenção ou construção de novos saberes que, por sua vez, operam na constituição de subjetivações, o objetivo do presente estudo foi conhecer e problematizar as representações de masculinidades nos filmes de animação “O Rei Leão” e “*Toy Story 3*”, da produtora estadunidense Estúdios Disney. Numa perspectiva pós-estruturalista, os estudos foucaultianos, os estudos de gênero e masculinidades, bem como os estudos das pedagogias culturais, foram acionados de forma a compreender os variados processos educativos, que são aqueles que permitem a construção dos sujeitos e das subjetividades e que não acontecem formalmente, mas em ambientes, espaços e tempos nos quais também se dá o processo de constituição de sujeitos. Por meio da metodologia de Etnografia de Tela, na qual os filmes foram assistidos por incontáveis vezes e tiveram suas cenas recortadas e suas falas reproduzidas na presente tese, também os variados aspectos gráficos, como cores e traços dos desenhos; elementos narrativos, como tom de voz, diálogos e expressões faciais; bem como características físicas e psicológicas da composição dos personagens, foram acionados de forma a proporcionar a análise das construções da representação das masculinidades e das relações de masculinidade presentes nas animações. As masculinidades, assim como todo processo de construção, de configurações e de enquadramentos de gênero, são compreendidas nesta tese também como processos educativos, que estão em constante movimento. O presente estudo oportunizou a reflexão de como padrões socialmente aceitos, como as masculinidades hegemônicas, a heteronormatividade e a família heteroafetiva, são acionados como modelos aceitos e valorizados nos filmes analisados, representando padrões apreciados pela empresa produtora. Por fim, operando reflexões acerca de uma possível crise das masculinidades na contemporaneidade, sugerimos o conceito de “masculinidades outras”, que busca romper com as construções hegemônicas, afastando-se daquelas preconizadas e valorizadas ao longo da modernidade.

Palavras-chave: Masculinidades – Pedagogias Culturais – Disney – Masculinidades Outras – Artefatos Culturais

ABSTRACT

Understanding that cinema and films are cultural artefacts, once we make circulate cultural pedagogies that atum no sense of production, reproduction, maintenance or construction of new knowledge that, in turn, operates in the constitution of subjectivity, or objective of this study It was to understand and problematize the representations of masculinities in the animated films “O Rei Leão” and “*Toy Story 3*”, by the American producer Estúdios Disney. A post-structuralist perspective, Foucauldian studies, gender and masculinity studies, as well as cultural pedagogy studies, are formed in order to understand the varied educational processes that only allow the construction of two subjects and subjectivities that It does not happen formally, but in environments, spaces and times in which the process of constituting subjects is also given. Through the methodology of Fabric Ethnography, in which the films were attended for countless times, and we examined their cut-out dinners and their scenes reproduced in this present, we also varied graphic aspects, such as cores and drawings of the drawings; narrative elements, such as voice tom, dialogues and facial expressions; bem as physical and psychological characteristics of the composition of two characters, formed in a way to provide the analysis of the constructions of the representation of masculinities and the relations of masculinity present in the animations. Masculinities, as well as all processes of construction, configurations and gender frameworks, are understood in this context, also, as educational processes, which are in constant movement. The present study is opportunized to reflect on how socially oiled fathers, how hegemonic masculinities, heteronormativity and heteroafetive families are activated as oiled and valued models in the films analyzed, representing fathers valued by the production company. Finally, reflecting on a possible crisis of masculinities in contemporary times, we suggest a concept of 'other masculinities' that seeks to break with hegemonic constructions, abolishing those advocated and valued throughout modernity.

Keywords: Masculinities – Cultural Pedagogies – Disney – Other Masculinities – Cultural Artifacts

RESUMEN

Compreendendo que el cine y las películas son artefatos culturales, una vez que hacen pedagogías circulares culturales que no tienen sentido de producción, reproducción, manutenção o construcción de novos saberes que, por su vez, operan na constitución de subjetivações, el objetivo del presente estudio. Foi conhecer e problematizar as representações de masculinidades nos filmes de animação “O Rei Leão” y “*Toy Story 3*”, de la productora estadounidense Estúdios Disney. Numa perspectiva pós-estruturalista, os estudos foucaultianos, os estudos de gênero e masculinidades, bem como os das pedagogias culturalis, foram acionados de forma a comprender os variados os processos educativos que são aquellos que permitenm a construção dos sujeitos e das subjetividades e que não acontecem formalmente, mas em ambientes, espaços e tempos nos quais também se dá o processo de constituição de sujeitos. Através da metodologia de Etnografia de Tela, na qual os filmes foram ayudados por incontáveis veces, e tiveram sus cenas recortadas y sus falas reproducidas na presente tese, también os variados aspectos gráficos, como cores e traços dos desenhos; elementos narrativos, como tom de voz, diálogos y expresiones faciales; bem como características físicas y psicológicas de la composición de dos personas, para que los aficionados de forma a proporcionen un análisis de las construcciones de representación de las masculinidades y de las relaciones de masculinidad presentes en las animaciones. As masculinidades, asim como todo proceso de construcción, de configuraciones y de cuadramentos de género, são comprendidos nesta tese, también, como procesos educativos, que están en movimiento constante. O presente estudo oportunizou a reflexão de como padrões socialmente aceitos, como as masculinidades hegemônicas, a heteronormatividade e a família heteroafetiva são acionadas enquanto modelos aceitos e valorizados nos filmes analisados, representando padrões valorizados pela empresa productora. Por fim, operando reflexões acerca de una posible crisis de masculinidades na contemporaneidade, sugerimos o conceito de ‘masculinidades outras’ que busca romper com as construções hegemônicas, afastando-se daquelas preconizadas y valorizadas ao longo da modernidade.

Palavras-chave: Masculinidades – Pedagogias Culturais – Disney – Masculinidades Outras – Artefatos Culturais

Sumário

1 INTRODUÇÃO - Parte I - Há um Menino	13
Parte II - A armadura.....	21
Parte III - Vem que, nos caminhos pós-estruturalistas, eu explico!.....	26
2 ARTEFATOS CULTURAIS, CINEMA E PEDAGOGIAS CULTURAIS	46
2.1 Cinema: artefatos culturais e pedagogias culturais.....	50
2.2 Do escurinho do cinema ao conforto da sala de casa.....	65
2.3 No Reino da fantasia: das gentes pequenas aos artefatos e pedagogias culturais para as infâncias.....	74
2.4 O cinema de animação da Disney como artefato cultural para as infâncias	84
3 QUESTÕES DE GÊNERO E MASCULINIDADES	95
3.1 Gênero: relação, representação e resistências.....	96
3.2 Masculinidades	117
3.3 Gênero, masculinidades e infâncias: diálogos possíveis mediados por animações Disney.....	132
4. OUTRAS POSSÍVEIS MASCULINIDADES	138
4.1 O herói transformado	140
4.2. Assim caminham as masculinidades	146
4.3 Masculinidades outras	158
4.4 Masculinidades outras, artefatos culturais e pedagogias culturais: legados que virão?	165
5. “ENTROU POR UMA PORTA E SAIU PELA OUTRA... QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA!” ou Algumas Considerações para (não) finalizar	176
REFERÊNCIAS	188

1 INTRODUÇÃO - Parte I - Há um Menino

Bola de Meia, Bola de Gude

Milton Nascimento

*Há um menino
 Há um moleque
 Morando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto balança
 Ele vem pra me dar a mão
 Há um passado no meu presente
 Um Sol bem quente lá no meu quintal
 Toda vez que a bruxa me assombra
 O menino me dá a mão
 E me fala de coisas bonitas
 Que eu acredito
 Que não deixarão de existir
 Amizade, palavra, respeito
 Caráter, bondade, alegria e amor
 Pois não posso
 Não devo
 Não quero
 Viver como toda essa gente insiste em viver
 E não posso aceitar sossegado
 Qualquer sacanagem ser coisa normal
 Bola de meia, bola de gude
 O solidário não quer solidão
 Toda vez que a tristeza me alcança
 O menino me dá a mão
 Há um menino
 Há um moleque
 Morando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto balança
 Ele vem pra me dar a mão¹*

“Toda vez que o adulto balança”, assim como “toda vez que a tristeza me alcança” ou mesmo “toda vez que a bruxa me assombra”, é o menino que me dá a mão. Quando o adulto balança, ou algo me assombra, minhas mãos ficam frias e tremem: reflexo das batidas muito aceleradas do meu coração e da pressão sanguínea, que já não é mais ‘aquelas coisas’²... Nesse momento, o menino de

¹ Bola de Meia, Bola de Gude: canção de Milton Nascimento integrante do álbum “Miltons” lançado em 1988. Fonte: <https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/miltons>. Acesso em 14 nov. 2023. Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/102443/>. Acesso em: 21 dez. 2020

² As aspas simples serão utilizadas quando se tratar de palavras ou expressões figurativas ou ilustrativas e termos da linguagem popular ou coloquial. As aspas duplas serão utilizadas de acordo com as normatizações da ABNT (NBR 1025) presentes no

short curto feito de retalhos, com os pés descalços e o nariz sempre escorrendo (daqueles bem melequentos mesmo!), reaparece, me dá a mão e fala: *calma, vai passar, tudo passa*. Busco, então, respirar fundo e manter a calma, mas nem sempre é fácil. Na verdade, nem o menino consegue – porém, ele não sabe que eu sei disso!

Como na música de Milton Nascimento, às vezes a bruxa vem me assombrar. A figura da bruxa aqui evocada é a mesma construída pelo compositor. Mais do que uma figura, o seu uso na música traz um sentido: o assombro e o medo. Podemos dizer que esses dois sentidos foram popularizados através das personagens presentes em contos de fadas e outras histórias infantis nas quais e, comumente, as mulheres são associadas à figura da bruxa, atuando como vilãs dessas histórias. No entanto, em se tratando de uma tese na área das relações de gênero, sexualidade e educação, em que estamos interessados em conhecer e problematizar as representações de masculinidades nos filmes de animação “O Rei Leão”³ e “*Toy Story 3*”⁴, da produtora estadunidense Estúdios Disney, não poderia deixar de problematizar a construção da mulher como bruxa, mesmo assumindo, poeticamente, esse sentido.

Segundo Luiza Lusvarghi (2021), a figura da bruxa tem uma história. Ela surge na Europa e chega à América pelas mãos dos colonizadores. “Na Europa, a questão foi desencadeada pela reforma protestante, mas nas colônias essa questão facilmente se mesclava às tradições africanas religiosas, por exemplo”. (Lusvarghi, 2021, p. 73). Não é por acaso que é a mulher que quase sempre é associada à bruxa, visto que ela está ligada a uma tradição católica que, antes mesmo da reforma Protestante e da colonização da América, já tinha a mulher como gênero a ser vigiado, controlado, castigado e sacrificado.

Se a bruxa está ligada a uma história das relações de gênero, ela se mantém no imaginário social vinculada a esse poder de modificar as coisas, de

Manual de normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em <https://www2.ufjf.br/biblioteca/wp-content/uploads/sites/56/2023/11/Manual-de-normaliza%C3%A7%C3%A3o-22.11.23-2.pdf> Acesso em 25 jan. 2024.

³ O Rei Leão”. Rob Minkoff e Roger Allers. Estados Unidos: Disney Pixar. 1994. DVD.

⁴ “*Toy Story 3*”. Lee Unkrich. Estados Unidos: Disney Pixar. 2010. *Streaming*.

instaurar o medo e, portanto, merecedora de cuidados e vigilâncias. Na tentativa de dar conta dessa atualização, Luiza Lusvarghi (2021, p. 73) chama atenção para o fato de que na “atualidade a questão da caça às bruxas é discutida como feminicídio”, isso porque a maioria das vítimas de perseguição a assassinatos ainda são as mulheres “que, por algum motivo, destoavam de seu tempo, de sua condição social, mas que frequentemente eram associadas a populações excluídas do ponto de vista étnico e político” (2021, p. 73). Então, mesmo reconhecendo essas questões, quero me apropriar dessa figura que, no senso comum, invoca o assombro e o medo.

Insegurança é um sentido presente nesta tese, que tem como propósito a problematização do gênero masculino em filmes de animação. Mas este não é o único. A pesquisa e a escrita também dizem de superação, alegria, realização, que não deixam de ser sentidos construídos em relação aos desafios e às inseguranças que nos acompanham. Esses dois sentimentos – insegurança e superação – estão presentes na música de Milton Nascimento, acionados na expressão “toda vez que...” para dizer que é o menino que mora dentro de mim que me dá a mão e me faz continuar e superar as adversidades.

No ano de 2020, quando tudo parecia engrenar igual carrinho de rolimã ladeira abaixo, a tristeza apareceu (e não foi somente para mim). Surgiu arrebatadora, levou pessoas, empregos, adiou os sonhos de alguns e enterrou, literalmente, os sonhos de milhares de outros. Encontrava-me pensativo, cabisbaixo e entristecido, olhando as notícias quando o menino veio e me disse que estava tudo bem, que meu sonho não seria enterrado e nem adiado. Ah, esse menino! Como ele pode estar sempre certo?

Iniciei o doutorado com a mente inflada de dúvidas. Naquela ocasião, o título pensado para o trabalho era outro: “Era uma vez... infâncias, cinema e masculinidades”. Porém, com o decorrer da pesquisa, a frase “Essa Barbie tem uma letra bonitinha”, retirada de uma das cenas do pós-créditos⁵ do filme “Toy

⁵ Uma cena pós-créditos ou cena meio-créditos é um clipe curto que aparece depois que todos ou alguns dos créditos finais foram apresentados e, às vezes, após a exibição de um logotipo de produção de um filme, série de TV ou jogo eletrônico. Geralmente é incluído para fins de humor ou para criar uma possível sequência. O clipe também pode ser chamado de *cookie* de crédito, *tag*, *stinger*, coda, botão, sequência pós-créditos, cena de crédito final ou finalização secreta. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cena_p%C3%B3s-cr%C3%A9ditos#. Acesso em: 16 nov. 2023.

Story 3”, tornou-se representativa e foi escolhida para compor o título do trabalho por apontar uma construção discursiva que nos parece habitual. Comumente se associa uma letra cursiva bem executada como uma característica pertencente às meninas e às mulheres (tal ideia será retomada no capítulo 3). A “letra bonitinha” referida na frase foi traçada pelo personagem Ken. Dessa forma, por mais que o nome da personagem Barbie esteja presente no título, é ao personagem Ken que ela se refere, mostrando uma construção comum nas questões de gênero e apontando o rompimento dessa construção por um personagem masculino.

Naquele momento, o início da pesquisa, a questão que norteava o presente estudo era: conhecer e problematizar como as masculinidades são apresentadas e representadas nos cinco filmes de animação de maior rendimento produzidos pelos Estúdios Disney. Como essas representações operam nas construções de subjetividades nas infâncias? A questão amalgamava-se com o contexto histórico que vivíamos e as inúmeras perguntas para as quais ainda não tínhamos respostas. Meu peito transbordava de ansiedade e também de esperanças. Ah, coração, sossega aí, porque você é que sofre depois com tanta ansiedade!

Vivíamos um momento de muitas incertezas. A covid-19⁶ assolava o mundo e ceifava vidas. Não sabíamos, naquele momento, quase nada sobre o vírus. Enquanto cientistas do mundo inteiro, inclusive do Brasil, buscavam desenvolver uma vacina que imunizasse a ação do vírus, víamos nascer a desconfiança na ciência e no poder das vacinas em uma parte da população alimentada por ideias negacionistas de líderes políticos mundiais, inclusive brasileiros. Notícias falsas eram veiculadas livremente por pessoas mal-intencionadas e repetidas à exaustão por outras que não se detinham ao trabalho de conferir a sua veracidade. Quando chegavam a ser desmentidas por especialistas, tais notícias já haviam causado muita desinformação.

As tecnologias digitais permitiram que, mesmo durante o período de isolamento social, as atividades do doutorado avançassem. No entanto a dinâmica

⁶ “O nome covid-19 foi assim atribuído ao novo coronavírus por ser a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que em uma tradução livre seria ‘doença do coronavírus’, e o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram divulgados (FIOCRUZ, 2021). Em março de 2020, foi declarada a pandemia da covid-19, e, logo em seguida, decretada a medida de *lockdown* em todo o território brasileiro, tornando-se crime contra a saúde pública a recusa ao isolamento e à quarentena” (Leite, 2023, p.34).

das disciplinas *on-line*, utilizando aplicativos que permitiam reuniões síncronas, por mais que fizessem a vez de nossas salas de aulas, não supriam a falta do olhar e do contato direto. Estarmos reunidos em um ambiente virtual ajudava, mas ainda sentia falta da presença física. Os aplicativos de mensagens instantâneas também foram de grande valia, tornaram-se o ambiente onde nós, discentes do Programa, podíamos discutir, pensar juntos, tirar dúvidas. Eram muitos os grupos em aplicativos de mensagens, especialmente *WhatsApp*: de cada disciplina, dos grupos para realização de trabalhos, do grupo de pesquisa, dos colegas... Mesmo sendo muitos e demarcando pertencimentos, os grupos não supriam totalmente esse espaço.

Nesse cenário, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – o Gesed – também adotou o formato *on-line* de reuniões síncronas. Nesse formato, nossas atividades não foram interrompidas e pudemos manter nossos vínculos, tanto de pertencimento quanto afetivos, durante o período de suspensão das atividades presenciais na Universidade Federal de Juiz de Fora e no restante do país. Havíamos tido apenas um encontro presencial naquele ano de 2020 e tínhamos muitos planos para comemorar a primeira década de existência do Grupo. Um momento muito importante para o grupo e também para mim, uma vez que, após uma ausência de sete anos, eu estava de volta ao grupo e com muita vontade de participar das atividades. Foram momentos de dúvidas, de tristeza e de solidão. Mas o menino veio, deu-me a mão novamente e disse que tudo tinha jeito e que, juntos, os membros do grupo fariam um excelente trabalho. Já falei o quanto esse menino é esperto?

Decidimos, então, realizar algumas ações a distância em comemoração aos dez anos do grupo. Entre outras atividades, realizamos postagens na rede social *Instagram* em maio – mês de combate à LGBTfobia⁷ - de 2020, que consistiam em uma foto de cada membro portando um cartaz que expressasse nossos incômodos frente à LGBTfobia, buscando problematizar como esse preconceito se coloca em nosso cotidiano. Ainda em 2020, realizamos na mesma rede social um ciclo de debates com transmissões ao vivo, objetivando pensar e discutir formas de existir e resistir em meio a ataques e perda de direitos. As

⁷ Sigla adotada pelo Gesed para indicar os preconceitos relativos aos gêneros e às sexualidades.

comemorações de nosso aniversário de dez anos se estenderam para 2021 e para 2022, quando nos dedicamos à escrita do nosso livro: “Produção de Conhecimento em Gênero, Sexualidade e Educação: dez anos do Gesed”, para o qual escrevi um capítulo⁸ com um querido amigo e uma querida amiga pesquisadores, vindo a se concretizar, em 2023, com o seu lançamento.

É... o tempo passa rápido... rola como bola de meia... rola como bola de gude, e, quando nos damos conta, ele passou.... Agora, finalizando este doutorado, lembrando alguns eventos vividos até o momento (deixei muitos outros de lado, como as experiências vividas nos seminários de que participei; da dinâmica que o Gesed operou convidando importantes pesquisadores e pesquisadoras de todas as partes do país para nossos encontros; do ciclo de conversas *on-line* que trouxe Gesedianos de volta ao grupo para falarem de suas experiências; entre outros), vejo como a roda do tempo rodou!

Outro dia, o menino veio me perguntar de onde tirei essa ideia de pesquisar masculinidades. E aí, foi minha vez de surpreendê-lo e perguntar se ele realmente não se lembrava. Mas, como sou professor (e isso também é culpa dele!), e todo professor é, de certo modo, também um contador de histórias, resolvi contar.

Lembrei a ele do tempo em que eu tive que escolher um caminho, uma profissão, algo que seria muito difícil de realizar, se eu não tivesse, desde muito pequeno, a certeza de que eu queria ser professor. Porém, houve um período, ainda criança, em que eu passava horas e horas do meu dia brincando com umas pecinhas retangulares de madeira que representavam paredes de tijolinhos. Algumas dessas peças tinham desenhos de janela ou portas e havia ainda umas outras triangulares que representavam telhados. Ele me disse que se lembrava. Perguntei a ele também se não se recordava das inúmeras horas na quais me perdia desenhando casas, prédios, rascunhos de plantas baixas. Ele disse que se lembrava vagamente. Pois é... naquela época, eu achava que queria ser engenheiro. Até estudei dois anos no Curso Técnico em Edificações no Colégio Técnico Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora. Foi quando, nesse

⁸ Fonseca, Thomaz S. M.; Santos, Vinícius R.; Santos, Ana Paula dos. Diálogos entre o Gesed e os artefatos culturais. In Ferrari, Anderson; Castro Roney P. de (org.). Produção de conhecimento em gênero, sexualidade e educação: Dez anos do Gesed. Curitiba: Appris. 2023

meio tempo, o menino melequento reapareceu, vai dizer que você não lembra? (Pela primeira vez, vi o menino encabulado).

Foi uma crise de bronquite, que eu não tinha desde muito pequeno, desencadeada após uma visita técnica com um professor a uma obra, que me fez repensar se eu realmente queria seguir pelo ramo da construção. Larguei o curso de Edificações e me matriculei no curso de Magistério, na Escola Normal de Juiz de Fora (que, nessa época, já se chamava Instituto Estadual de Educação, mas que, até hoje, ninguém a trata assim). Em meio a muitas colegas de curso e alguns poucos homens, iniciei minha formação pedagógica. Fui o primeiro dos cinco rapazes da turma a entrar naquela sala de aula.

— Um homem! Pode homem no Magistério?

A surpresa da colega, quando entrei na turma “C” do 2º ano do Curso Normal, foi a mesma de moças e mulheres de outras turmas e também de uma professora em especial. Os demais professores e as demais professoras nos apoiavam, ou simplesmente não se incomodavam. Porém ela, incomodada com nossa presença masculina, um dia nos convidou a sair da sala de aula, levou-nos até uma sala reservada e nos disse que já havia conversado com a diretora garantindo nossas vagas no Ensino Médio “comum” e que bastava irmos até a secretaria da escola para que fizéssemos a troca.

Nenhum de nós aceitou. Não estava ali porque não existiam vagas nas demais turmas. Estava ali porque queria estar. Acreditava que tinha esse direito e que ali ficaria. Argumentei que queria ser professor e aquele curso preparava para tal e que não havia nem na legislação nem na sociedade nenhum impedimento para isso. Por fim, afirmamos que ela teria que aceitar a nossa presença. Ficamos! Hoje, passados mais de 30 anos daquele acontecimento, eu consigo perceber que a única voz em nossa defesa naquela sala foi a minha, os demais ficaram em silêncio. Talvez não soubessem como se defender, ou apenas esperaram que eu, naquela época já com a armadura moldada em meu corpo, defendesse-os.

O estudo das masculinidades foi o caminho que tomei para buscar compreender como nos tornamos homens e como nossos processos de subjetivação operam e são constituídos, especialmente, pelos enunciados e pelos artefatos culturais que nos cercam. As masculinidades, assim como todo processo de construção de configurações e de enquadramentos de gênero, são, compreendidas neste trabalho como processos educativos. Tais processos não

se encontram inseridos apenas na educação formal, mas também em ambientes, espaços e tempos nos quais há a construção dos sujeitos e das subjetividades em um “campo mais alargado, entendendo a educação como esse processo de constituição de sujeitos” (Ferrari, 2010, p. 7). Ou, como pontuado por Fabiana Marcello e Rosa Fisher (2011, p. 506), a “educação não se limita mais a ser um sinônimo de escola, já que diversas instâncias da cultura hoje se ocupam, das mais diferentes formas, em produzir, em formar, enfim, em educar sujeitos”.

Como configurações de gênero, as masculinidades sempre estiveram presentes em todos os espaços pelos quais transitei e transito. Elas sempre me afetaram, constituíram-me e me formaram. Porém, elas constituem e formam outros homens e mulheres todos os dias o tempo todo. Como configurações de gênero, as masculinidades são compreendidas como práticas “em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (Connell, 1995, p.188). Quando olho para mim e vejo o homem que me tornei – e me torno todos os dias num contínuo processo de subjetivação –, vejo o quanto as configurações hegemônicas das masculinidades (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013) fazem parte de mim. Mas não somente de mim! Elas estão presentes em variados setores da sociedade, sendo reproduzidas e reafirmadas cotidianamente por homens, mulheres, crianças e pelos mais variados artefatos culturais.

Assim, comecei a buscar entender como as masculinidades são enquadramentos de gênero, como elas dizem das relações de gênero e dos processos educativos que nos constituem como sujeitos. Essa busca materializou-se na pesquisa desenvolvida por mim no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação do Prof. Dr. Anderson Ferrari e, agora, na pesquisa de doutorado apresentada nesta tese no mesmo Programa de Pós-graduação, novamente sob a orientação do Prof. Dr. Anderson Ferrari.

Quando o menino me perguntou o porquê de minha escolha pelos estudos das masculinidades, busquei lembrá-lo da nossa história e de pontos que ele – e eu também, já que ele está em mim e eu nele – já havia esquecido ou que estavam um tanto quanto anuviados em nossa memória. Ao recordar alguns desses momentos, percebi que ao mesmo tempo que as masculinidades me formam, moldam-me e me compõem, fazem-me movimentar de determinada maneira, elas me limitam e me impedem de movimentar e viver de outras

maneiras. Observando a armadura e a forma como ela se liberta de meu corpo e meu corpo se liberta dela, a cada palavra e a cada linha escrita nesta tese, percebo a necessidade de ampliação e da divulgação dos estudos de gênero. A intenção é que mais cavaleiros possam se libertar de suas armaduras e que os meninos não sejam mais “obrigados” a senti-las, moldando seus corpos e cerceando seus movimentos, suas existências, suas subjetividades.

Parte II - A armadura

O DILEMA DO CAVALEIRO

Há muito tempo e numa terra muito distante, vivia um cavaleiro que pensava ser bondoso, gentil e amoroso. Ele fazia tudo que um cavaleiro bondoso, gentil e amoroso faz. Lutava contra inimigos que eram malvados, grosseiros e odiosos. Matava dragões e resgatava donzelas formosas em apuros. Nos períodos em que não havia muito o que fazer, ele tinha o terrível hábito de resgatar donzelas, mesmo quando elas não queriam ser resgatadas. Por isso, embora muitas damas lhe fossem gratas, outras tantas estavam furiosas com ele. Isso, no entanto, ele aceitava filosoficamente. Afinal de contas, não se pode agradar a todos.

O cavaleiro era conhecido por sua armadura. Esta refletia raios de luz tão claros que, quando o cavaleiro partia para a batalha, os aldeões podiam jurar que tinham visto o sol nascer no norte ou se pôr no leste. E ele estava sempre cavalgando para batalhar. À mera menção de uma cruzada, o cavaleiro avidamente vestia sua armadura brilhante, montava em seu cavalo e partia em qualquer direção. Tão ávido estava, na verdade, que algumas vezes cavalgava em várias direções ao mesmo tempo, o que não é proeza das mais fáceis.

Por anos a fio, esse cavaleiro esforçou-se para ser o cavaleiro número um de todo o reino. Sempre havia mais uma batalha a ser vencida, outro dragão para destruir ou uma donzela que precisava ser salva (Fisher, 2022, p. 9 - 10).

Sempre gostei de parábolas, fábulas e histórias. Meu pai sempre tinha uma história ou fato para contar quando queria ensinar algo (ele tinha uma excelente memória, lembrava-se, até mesmo, e com detalhes, de vários fatos ocorridos em sua infância). Creio ter sido por tanto ouvi-lo contar as mesmas histórias sempre,

mas sempre com uma moral diferente, que passei a compreender como as histórias são poderosos instrumentos de educação.

Para Fanny Abramovich (2005), o ato de contar ou ler histórias para crianças é uma forma de construir cumplicidade através da brincadeira, da diversão, do humor ou do enredo da história. “É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões [...]” (Abramovich, 2005, p. 17). Parece-me que essa é a potencialidade educativa das histórias, sejam elas contadas, sejam assistidas nos filmes, ou seja, a possibilidade de conhecer um mundo pelas histórias, de participar e solucionar conflitos, impasses e, sobretudo, construir possibilidade de solução para o que nos atravessa. É o aspecto poético dos filmes, quando preenchemos o espaço do vazio entre o filme e o espectador. “[...] através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada um a seu modo) [...] e, assim esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas...” (Abramovich, 2005, p. 17).

Foi de meu pai também que herdei o gosto por filmes – a que tantas vezes assisti ao seu lado – que emocionam, como “A Espera de um Milagre⁹”, ou que divertem, como a adaptação de parte da obra de Ariano Suassuna condensada em “O Auto da Compadecida¹⁰”. Com ele assisti também a muitos faroestes que passavam nas tardes de sábado na televisão e muitos outros filmes de aventura

⁹ À Espera de um milagre. Frank Darabont. Estados Unidos. 1999. Frank Darabont David Valdes. O filme é narrado em *flashback* e estrelado por Tom Hanks como Paul Edgecomb e Michael Clarke Duncan como John Coffey, narrando a história de Paul e de sua vida como agente penitenciário do corredor da morte durante a Grande Depressão e os eventos sobrenaturais por ele presenciados. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%80_Espera_de_um_Milagre Acesso em: 27 mai. 2023

¹⁰ O Auto da Compadecida. Guel Arraes. Brasil: 2000. Globo Filmes. Filme baseado na peça teatral Auto da Compadecida de 1955 de Ariano Suassuna, com elementos de O Santo e a Porca e Torturas de um Coração, ambas do mesmo autor, além de influências de Decamerão, clássico de Giovanni Boccaccio. Trata-se de uma adaptação de formato da minissérie homônima, lançada em 1999.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Auto_da_Compadecida_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Auto_da_Compadecida_(filme)). Acesso em: 27 mai. 2023

e fantasia. Os filmes da série “*Simbá, o Marujo*”¹¹ e os filmes de capa e espada¹² ou cavaleiros sempre foram os meus favoritos.

Na época, o menino de *shorts* curtos e nariz escorrendo andava livre pelas ruas do bairro (e dos bairros da redondeza) e passava a tarde toda fora de casa, brincando e conversando com os vizinhos – não apenas com as outras crianças, mas principalmente com os mais velhos, que sempre elogiavam a sua educação. Nesse tempo ele começou a perceber que algumas pessoas, sobretudo alguns homens, buscavam ensiná-lo determinados modos e maneirismos e a recriminar outros que ele possuía. Tudo bem! Ele podia aprender! E assim aprendeu que homem não podia rebolar, que tinha que falar grosso, que tinha que gostar do Fluminense (e por isso ele virou flamenguista, num ato de rebeldia e desobediência!), entre outras coisas que considerava sem sentido, mas fazia. Foi também nessa época que ele percebeu que a armadura estava se formando. Ela começou a surgir cobrindo seus pés (ele já não podia dançar), aos poucos ela foi tomando as suas pernas e o quadril (mas, nessa época, ele já não rebojava, mesmo!), subiu pelo pescoço... tomou a cabeça... mas ele não se sentia desconfortável. Realmente ele se acostumou a ela.

Pronto! Cavaleiro formado. Seu coração continuava o do menino, ajudava todo mundo (até quem não pedia!). Sua predileção pelas conversas com pessoas mais velhas também continuou. Afinal, mesmo sendo um cavaleiro e tendo muita história para contar, ele também gostava de ouvi-las. Gostava de agradar: confeiteiro amador, gosta(va) de presentear com doces: sempre achou que a vida fica melhor com bolo e café (e com cerveja também!). Como estratégia de luta:

¹¹ Simbá, o marujo é um ciclo de histórias de origem no antigo Oriente Médio. Simbá, o herói dessas histórias, é um marinheiro fictício originário de Bagdá, que viveu durante o califado abássida. Suas sete viagens pelos mares a leste da África e a sul da Ásia o fazem passar por inúmeras aventuras fantásticas que incluem encontros com povos estranhos, seres monstruosos e fenômenos sobrenaturais, como ciclopes.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Simbad>. Acesso em: 27 mai. 2023

¹² Filmes de capa e espada são um gênero cinematográfico. O contexto desses filmes é o de períodos que variam desde a Idade Média até as vésperas da Revolução Francesa, incluindo o Renascimento, as guerras de religião, os séculos XIII e XIV. Alguns são inspirados em obras literárias do século XIX escritas por Edmond Rostand, Paul Féval, Michel Zevaco e, especialmente, Alexandre Dumas. Desde muito cedo, este subgênero do filme histórico foi objeto de várias adaptações.

Fonte: https://pt.fw.wiki/wiki/Film_de_cape_et_d%27%C3%A9p%C3%A9 Acesso em: 17 out. 2022

alfabetizar. Como armas: giz e livros. A opção pelo ofício diário com crianças fez também com que ele fosse direcionado às batalhas consideradas por outras pessoas como as mais difíceis. A turma mais levada, a turma com mais garotos, a turma que precisava de um exemplo masculino, até mesmo a que precisava de um pai (coisa que ele nunca quis ser).

Por algum tempo, aceitou aquelas missões e percebeu a armadura se moldando ainda mais ao seu corpo: ela lustrava, refletia... e ele gostava disso. Estava confortável. Era um cavaleiro respeitado e requisitado para as mais difíceis missões. Do menino de calção de retalhos e nariz escorrendo, ele quase nem se lembrava mais. O nariz continuava escorrendo, mas como agora ele era um nobre cavaleiro, em vez de meleca, ele tinha rinite.

O cavaleiro nunca esteve só. Namorou muito, mas também sempre se permitia períodos de introspecção e solidão. Quem sabe um dia, em alguma batalha, encontraria (ou encontrará) o cavaleiro certo, não é mesmo? E foi, justamente em uma tábua, num encontro com outros cavaleiros e amazonas que buscavam compreender como as questões de gênero aportam na educação, digo, nas batalhas do dia a dia, que ele percebeu que não conseguia mais levantar a viseira de seu elmo.

Por mais que tentasse, só conseguia ver o exterior através da estreita fresta do artefato que cobria e protegia sua cabeça. A armadura, antes tão confortável e protetora, agora incomodava, prendia, reprimia... Precisava fazer algo... precisava de ar... precisava respirar... precisava dançar... Um outro cavaleiro, de olhos azuis e sorriso calmo, muito próximo a ele, percebendo a situação dramática do amigo, o aconselhou a procurar um determinado mago no Castelo do Conhecimento e tornar-se seu discípulo. A primeira tentativa foi frustrada, não conseguiu estar com o respeitado mago e tornar-se um de seus aprendizes. Na segunda tentativa, o cavaleiro finalmente encontrou o mago e começou a aprender novas lições. Ele já o conhecia, sabia de seus grandes feitos e de seu grande poder. O mago indicou caminhos, ajudou a redefinir rotas, voltar ao começo e voar quando necessário... Sim... voar... Aquele cavaleiro alçou voos que ele sempre sonhou, mas que nunca pensou serem possíveis de acontecer.

Ao entrar no Castelo do Conhecimento, acessou o penúltimo nível de formação possível de ser alcançado naquele reino. Percebeu que, quando começou a compreender as lições do mago, sua armadura pôs-se, lentamente, a

desapertar... O elmo foi o primeiro artefato a se alargar misteriosamente. Sua mente se expandiu ao conhecer o legado do mentor do mago. O mentor, que vivera em outro reino muito distante, na França, e, em outra época, deixara muitos 'Ditos e Escritos' que sempre podem ser acessados e revisitados. O cavaleiro, que continuamente buscava a verdade, descobriu, enfim, que ela não existe, e, por longas estradas chamadas pós-estruturalismos, ele passou a caminhar e cavalgar. Compreendeu também como lidar melhor com a armadura.

Aquele período de aprendizagens tão significativas passou, e o cavaleiro retomou suas batalhas. A convivência com o mago continuou: tornaram-se amigos, ele gosta de sua presença. Compartilham o amor pela festa profana que acontece anualmente na mais bela aldeia do reino. Até suas torcidas têm as mesmas cores: azul e branco; e são representadas por pássaros: uma águia e um beija-flor.

Mas a armadura voltou a incomodar. Após o cavaleiro ser designado diretor, digo, comandante de uma tropa, numa escola – opa! – num castelo, percebeu que ainda havia muitas outras pessoas com armaduras, tais como aquela que lhe abrigava e agora voltava a comprimi-lo. Percebeu também que alguns meninos (ele nem se lembrava que um dia fora um menino também) estavam sendo cobertos por armaduras como aquela que ele carregava e da qual ele já não suportava o peso, por mais que ela se alargasse. Já estava há muitos anos nas batalhas, tinha experiência e percebia que alguns meninos, desde muito pequenos, possuíam armaduras moldadas e encrustadas em seus corpos. Viu, cada vez com mais nitidez e tristeza, que os meninos que se recusavam a vestir tais armaduras eram hostilizados e deixados de lado.

Foi nesse período que o menino de calção de retalhos, de nariz escorrendo e cheio de vivacidade retornou. O experiente cavaleiro por vezes se via refletido em seus pupilos. Não apenas pela armadura que se formava em alguns deles quando ouviam das pessoas que não podiam dançar, rebolar ou fazer bolos. Se reconhecia (há muito tempo, mas não queria acreditar) naqueles que demoravam um pouquinho a mais para aprender certas coisas e muito menos tempo para aprender outras. Percebeu que, ao longo de toda a sua jornada, quando o assunto o interessava, ele aprendia com facilidade e dominava os detalhes dos fatos. Mas, quando seu interesse ou seu coração não eram despertados, ele não conseguia reter informações importantes e seus pensamentos voavam livremente.

Reconhecendo-se em seus pupilos, procurou um sábio alquimista e contou sua história. Foi entre perguntas estranhas do tipo 'Como foi sua infância?', 'Você já reprovou na escola?', 'Como é sua família?', 'Você é inquieto?', 'Você dorme a noite toda?', entre outros testes e questionamentos, que o sábio lhe indicou uma poção a ser tomada diariamente quando houvesse estudos, opa! digo, batalhas.

Tendo em mente as armaduras e os efeitos delas nos pequeninos, sobretudo quando estes se deleitam com as histórias especialmente criadas para eles, o cavaleiro quis retomar o caminho das incertezas e das dúvidas que geram conhecimento. Procurou novamente o mago e também o nobre cavaleiro que um dia o ajudou a compreender seu lugar nas batalhas, mas que agora se tornou também um respeitado mago do Castelo do Conhecimento, e adentrou novamente pelos seus portões para, dessa vez, acessar o último grau de sua preparação.

Foi nesse tempo que o menino se tornou mais presente ainda, e a armadura que prendia e sufocava o cavaleiro agora vai, aos poucos, dando lugar a uma leve túnica muito parecida com as utilizadas pelos magos do Castelo do Conhecimento. Azul, branca e prateada, a túnica se parece também com as vestes de sua protetora, que, muitas vezes, é retratada saindo do mar com um vestido celeste moldando seu corpo, com a face serena e uma linda tiara de conchas na cabeça, como uma rainha. É assim também que o cavaleiro vê sua amada mãe: como uma rainha, que a cada dia precisa mais de seus cuidados e dos seus amados irmãos e irmãs.

Contando com o amor incondicional de sua mãe e de seus irmãos e irmãs e honrando a memória de seu amado pai, o cavaleiro que tem nome de santo e de herói, retomou os caminhos pós-estruturalistas, apostando que suas batalhas ajudarão muitos outros meninos e homens a se libertarem de suas pesadas armaduras, ou que meninos e meninas não sejam obrigados a se tornarem reféns de códigos, posturas, atitudes e valores que não querem ter ou exercer.

O cavaleiro acredita na liberdade para se poder ser quem se quer ser. Acredita no poder educacional das histórias e que podemos sempre aprender com elas.

Parte III - Vem que, nos caminhos pós-estruturalistas, eu explico!

Gosto de contar e de ouvir histórias. Por isso resolvi contar um pouco da minha história. Resgatar o menino que cresceu em um bairro na região central da cidade de Juiz de Fora e que nunca conseguiu aprender Matemática direito, mas que não precisava se dedicar a estudar História, Geografia ou outras Ciências Humanas e que era considerado pelos vizinhos como o mais educado, estando sempre disposto a ajudar a todos, faz-me bem. Hoje, lembrar as imposições para deixar de ser uma criança afeminada e entrar de vez na armadura dos padrões da masculinidade hegemônica não me gera dor ou trauma, talvez um pouco de desconforto.

A Parte II desta introdução é uma livre adaptação do conto “O Cavaleiro preso na armadura: uma fábula para quem busca o caminho da verdade”, de Robert Fisher (Fisher, 2022). No conto original, o cavaleiro precisa se libertar de sua armadura que se aderiu ao seu corpo de tal forma que ele não conseguia nem mesmo se alimentar ou abraçar a esposa e o filho. O cavaleiro procura o mago Merlin que o ajuda numa jornada de autoconhecimento e revelações, tendo que passar pelos castelos do Silêncio, do Conhecimento e da Vontade e Ousadia, percorrendo o caminho da verdade. Não contarei o final da aventura, afinal, esta não seria a atitude de um nobre cavaleiro. Porém, utilizei a história do cavaleiro para contar um pouco da minha e de algumas das muitas pessoas que me ajudam a trilhar e fazer o meu caminho. Mas, diferentemente do nobre cavaleiro do conto, eu não busco o caminho da verdade...

No caminho que percorro desde o Mestrado, trilho por veredas pós-estruturalistas. Foi durante o mestrado que as questões acerca das construções de masculinidades aportaram em minha vida. Ao pesquisar quais os discursos e representações de gênero e masculinidades que surgiam na escola a partir da presença do professor homem nos anos iniciais e como esses discursos contribuíam para subjetivação desses professores (Fonseca, 2011), orientado pelo Prof. Dr. Anderson Ferrari, entrei em contato com os estudos a respeito das masculinidades e também com as perspectivas pós-estruturalistas.

A escolha pelos caminhos pós-estruturalistas se deu devido às possibilidades que essas trilhas proporcionam: seguir o caminho e olhar para os lados e para trás, sem o medo da dúvida, das contradições, e seguir rumo ao encontro com as pluralidades, compreendendo que pesquisar, nas veredas pós-estruturalistas, “implica lidar com contradições, sim, mas implica deixar de lado a

lógica dialética, que supõe a síntese e a superação da contradição” (Louro, 2007, p.238). Nesse sentido, Guacira Lopes Louro (2007, p. 238) assinala que, com muita frequência, “empregamos um raciocínio do tipo ou *isso* ou *aquilo*”, de tal forma que a autora aponta a “produtividade de se pensar de um outro modo”, não mais pela lógica binária do *isso* ou *aquilo* para a lógica do “*e/e*, ou seja, admitindo que algo pode ser, ao mesmo tempo, *isso* e *aquilo*”. Em última análise, o que Guacira Lopes Louro nos ensina é que o trabalho com a perspectiva pós-estruturalista é uma aposta “na possibilidade de questionar o pensamento binário e oposicional com o qual estamos acostumados a lidar e nos lançarmos para experimentar a pluralidade” (Louro, 2007, p.238).

Questionar o pensamento binário para experimentar a pluralidade, portanto, pode ser considerado um dos aspectos do trabalho com as perspectivas pós-estruturalistas. Um outro aspecto é o foco na linguagem. Segundo Guacira Lopes Louro (2007, p. 236), a linguagem institui aquilo que se fala. “Na perspectiva que privilegiamos, não se trata de dizer, simplesmente, que a linguagem que usamos reflete nosso modo de conhecer, e, sim de admitir que ela faz muito mais do que *isso*, que ela institui um jeito de conhecer”. Dessa forma, ao inserir esta pesquisa nas perspectivas pós-estruturalistas, busco mais do que respostas ou mesmo questionamentos.

Foram os questionamentos que surgiram da minha prática docente que me conduziram ao Doutorado e ao interesse em problematizar as relações educativas dos filmes de animação e os sujeitos. Inquietava-me com as relações de gênero e sexualidade: como gênero e sexualidade constituem-se e são constituídos pela e na escola? Como eles dizem daquilo que a cultura define como valor, de modo que problematizar as questões de gênero e sexualidade na escola significa colocar sob suspeita esses movimentos de apropriação e de reapropriação do que consideramos como valores culturais e simbólicos da nossa sociedade e que vai variar de cultura para cultura e dentro de uma mesma cultura ao longo da história.

Em 2019, eu atuava como professor de duas turmas do quinto ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, em Juiz de Fora. No mês de agosto daquele ano, eu e as demais professoras das turmas

levamos os alunos e alunas ao cinema para assistirem ao *live action*¹³ “Aladdin”¹⁴. Para alguns poucos alunos que ainda não haviam tido oportunidade de ir a um cinema, foi uma tarde de descobertas: teve filme, pipoca, refrigerante...

Após o filme, como não podia deixar de ser, muitos comentários animados sobre o cinema, sobre o filme e sobre os personagens. Ao perguntar, ainda dentro do ônibus, no retorno à escola, quais as cenas e personagens que mais gostaram, as meninas se disseram encantadas com a beleza e a coragem da princesa Jasmine e os meninos, animados com as peripécias e aventuras do gênio da lâmpada mágica. Perguntei então, aos meninos da turma por que não se identificaram com o personagem de Aladdin, afinal, ele era o herói do filme, o personagem principal e que no final conquistou a princesa e o reino. Eles me responderam, quase em uníssono, que ele era chato e que o gênio era muito mais legal. Questionei, então: se é assim, qual personagem vocês queriam ser? A resposta foi a mesma: o gênio. Por que queriam ser o gênio e não o Aladdin? Por que não queriam ser o príncipe, o vencedor, o novo rei? Essas questões passaram a morar em minha mente a partir daquele momento.

Foi naquele retorno de uma atividade extraclasse, dentro de um ônibus com crianças e outras professoras, que despertou em mim o interesse em pesquisar como as masculinidades são abordadas em filmes e animações. Os filmes de animação são importantes produtos da indústria cultural. Leonardo Freitas Ribeiro (2019, p. 58), ao traçar uma possível definição para esses produtos, “afirma que muitos pesquisadores entendem a animação como uma prática milenar e a associam a primitivas tentativas de representação do movimento, como, por exemplo, as pinturas rupestres”. O autor expõe que as tecnologias presentes ao longo da história do cinema permitiram que as animações, que são precursoras deste, hoje sejam consideradas “como a criação de imagens em movimento, através da manipulação de todas as variadas técnicas, além dos métodos de ação ao vivo, incluídos os meios digitais e as técnicas de computação gráfica” (Ribeiro, 2019, p. 63).

Realizando pesquisa para escrever o anteprojeto e participar do processo de seleção para o Doutorado, percebi que as animações dos Estúdios Disney

¹³ Live Action são adaptações de desenhos e animações feitos com atores e atrizes reais.

¹⁴ Aladdin (Aladdin), Guy Ritchie, Walt Disney Pictures, 2019.

eram apontadas em *sítes* especializados como as mais vistas, fosse em salas de cinema ou em outros locais e suporte de exibição. Dessa forma, escrevi o anteprojeto, participei do processo e hoje apresento esta tese. Na ocasião do ingresso no Doutorado, não havia selecionado quais os filmes fariam parte do estudo. A proposta presente no anteprojeto era definir com o orientador, posteriormente, quais seriam os filmes e quais os marcadores ou categorias de análise poderiam nos indicar o campo a ser estudado.

Nas primeiras conversas e encontros de orientação, resolvemos trabalhar, inicialmente, com os cinco filmes de animação dos Estúdios Disney que apresentavam as maiores cifras de arrecadação. De modo a levantar os dados de quais seriam as cinco maiores bilheterias de animações produzidas pelos Estúdios Disney, recorri, então, ao *site* “*Box Office Mojo*”¹⁵. O *site* é especializado em acompanhar, divulgar e analisar bilheterias, obtendo os seguintes resultados¹⁶ em ordem de arrecadação (valores em dólares estadunidenses): “*Frozen II*” (2019), com \$ 1.450.026.933; “*Frozen*” (2013) com \$ 1.304.550.716; “*Toy Story 4*” (2019), com \$ 1.073.394.593; “*Toy Story 3*” (2010) com \$ 1.066.970.811 e “O Rei Leão” (1994) com \$ 1.063.611.805.

Feito o levantamento, o passo seguinte foi assistir aos filmes selecionados. Eu já havia assistido a quatro dos cinco filmes – com exceção de “*Toy Story 3*” – alguns deles mais de uma vez, inclusive. Porém, ao assistir a eles novamente, o meu olhar, que antes era de espectador, passou a ser de pesquisador. Essa mudança na forma de olhar e de assistir aos filmes se transformou nos movimentos seguintes da pesquisa.

Nesse momento, não me dediquei a realizar anotações porque imaginava que conseguiria assistir às animações ainda com o olhar do espectador, porém o olhar do pesquisador já estava presente. Ao assistir novamente a “O Rei Leão”, “*Frozen I e II*” e “Os Incríveis” e, depois, assistir pela primeira vez a “*Toy Story 3*”, não consegui mais afastar o olhar do pesquisador e, quando percebi, já estava voltando as cenas para ouvir novamente os diálogos e observar com mais detalhes as expressões faciais dos personagens. Não perdi, contudo, o encanto

¹⁵<https://www.boxofficemojo.com> Acesso em: 21 out. 2022.

¹⁶https://www.boxofficemojo.com/chart/ww_top_lifetime_gross/?area=XWW&ref_=bo_cs_o_ac&fbclid=IwAR31oqaOb_0VloELhvV-dRaSxyg8du5QDbA_QsmYJ9GRspt5JF1qHYIDQo8. Dados atualizados em 21 out. 2022.

próprio do espectador que se diverte e se maravilha com as tramas e os personagens. Em momento algum, ver e rever as cenas dos filmes se tornou para mim algo enfadonho ou desconfortável. Mesmo com a ‘obrigação’ de assistir e assistir e assistir de novo às cenas dos filmes, que foi o principal movimento de pesquisa realizado, o meu encanto pelas animações não diminuiu.

Quando uma pesquisa – e um/a pesquisador/a – lança mão da etnografia de tela como processo metodológico de pesquisa, que é o caso da pesquisa apresentada nesta tese, reconhece que “nosso olhar é sempre contingente, datado, limitado pelas posições de sujeito que ocupamos e por fatores que desconhecemos” (Balestrin; Soares, 2012, p. 89). Ou seja, assistir repetidas vezes a um mesmo filme ou às mesmas cenas será sempre uma experiência única, singular. À medida que a pesquisa ia avançando e eu ia revendo as cenas e trechos dos filmes, eu sempre encontrava algo novo, algo que não havia visto antes.

Os filmes de animação bem como os demais produtos da Disney Company, a maior empresa de entretenimento do mundo, são acessados diariamente por milhões de crianças e de adultos/as, consumidores/as. Segundo Henry Giroux (1995), desde a sua criação em 1923, os Estúdios Disney foram responsáveis por instaurar e divulgar valores e ideias nos quais fazem imperar uma visão de sociedade e de mundo, própria de seu fundador, Walt Disney. O alcance mundial e as cifras bilionárias geradas a partir da comercialização e exibição de seus produtos, tornam essas obras, especialmente os filmes de animação (uma vez que deles derivam outros produtos, tais como bonecos, alimentos, brinquedos, etc.), importantes artefatos culturais que operam pedagogias culturais. Com base em autores e autoras (Finco; Roveri, 2021, Giroux, 1995; Santos, 2015, Bueno, 2012, Andrade; Vorraber, 2015; 2017), artefato cultural é aqui compreendido como todo material produzido pelo ser humano e que atue no sentido de produção, reprodução, manutenção ou construção de novos saberes que, por sua vez, operam na constituição de subjetivações.

Nesses anos, mesmo após os desencontros causados pela pandemia, como já relatado, consegui, junto com o meu orientador e o Gesed, manter o firme propósito de ser feliz e ter prazer em tudo que faço. Após o primeiro exame de qualificação, ocorrido em 12 de dezembro de 2022, a ideia inicial de trabalhar com cinco filmes foi alterada por sugestão da banca e passamos a trabalhar com dois

filmes, buscando conhecer e problematizar como as masculinidades são representadas em dois dos filmes de animação de maior rendimento produzidos pelos Estúdios Disney. Como essas representações operam nas construções de subjetividades nas infâncias?

Já no segundo exame de qualificação, ocorrido um ano após a primeira banca, os professores avaliadores sugeriram que a questão central de pesquisa fosse novamente repensada, uma vez que, com o avançar da pesquisa, as questões relativas às masculinidades, suas construções e representações tornaram-se o ponto central, deixando as questões relativas às infâncias como questões secundárias a serem trabalhadas. Também foi argumentado pelos professores que o fator arrecadação, em um primeiro momento, serviu como categoria que possibilitou a definição dos dois filmes de animação, porém tal categoria já não fazia mais sentido, uma vez que os filmes abordados nesta pesquisa não são os de maior arrecadação entre aqueles cinco antes definidos. Dessa forma, a problemática da pesquisa ficou assim definida: **Conhecer e problematizar as representações de masculinidades nos filmes de animação “O Rei Leão” e “Toy Story 3”, da produtora estadunidense Estúdios Disney.** Uma problemática que pode ser traduzida na seguinte questão a ser investigada: que representações de masculinidades podem ser problematizadas nos filmes de animação “O Rei Leão” e “Toy Story 3”, da produtora estadunidense Estúdios Disney?

A pesquisa, fazendo jus às suas vertentes pós-estruturalistas, caminhou por suas próprias veredas, levando-nos em seus anos iniciais às análises das animações “Toy Story 3” e “O Rei Leão” como disparadoras das discussões no primeiro texto de exame de qualificação. Assim, como já dito, por sugestão da banca, as duas animações passaram a ser os artefatos culturais analisados na presente pesquisa de doutorado. Tais filmes de animação foram selecionados para os primeiros momentos da pesquisa por conterem, segundo nossa apreciação, mais possibilidades de análises acerca das masculinidades, uma vez que são histórias protagonizadas por personagens masculinos.

A animação “O Rei Leão” foi o tema do trabalho elaborado para conclusão da disciplina “Gênero, Sexualidade, Cinema e Educação” ministrada pelo professor Anderson Ferrari. Na ocasião, cursei a disciplina na categoria de ouvinte, uma vez que já havia cursado a mesma durante o mestrado (no período

de 2009 a 2011) nesse mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação. Oriundas do trabalho de conclusão da disciplina, as análises aportaram no primeiro texto de exame de qualificação. O texto escrito inicialmente abordava especialmente relações presentes nas construções e configurações de masculinidades. Para as etapas seguintes da pesquisa, porém, foram acrescentados temas como as relações entre os personagens masculinos e a construção social da heteronormatividade.

Não tenho certeza de quando assisti ao filme “O Rei Leão” pela primeira vez. Talvez tenha assistido juntamente com minhas sobrinhas por ocasião do lançamento de sua fita VHS, alugada em alguma locadora. Lembro-me de ter utilizado o filme como recurso pedagógico para ilustrar aulas sobre o ciclo da vida e cadeias alimentares. Também não tenho certeza de quantas vezes assisti a ele antes de a animação se tornar um dos filmes geradores das discussões aqui apresentadas. Recordo-me de que, em janeiro de 2012, assisti a uma montagem do musical em Madri, na Espanha. A história, que eu já conhecia e me encantava, foi retratada de maneira fiel e as músicas, mesmo em espanhol, traziam muita semelhança e conferiram em mim muita emoção.

Já a animação “*Toy Story 3*” foi inserida no primeiro texto de qualificação após a escrita de um artigo¹⁷ para um dossiê da Revista Textura¹⁸ que tinha como tema “Relações de gênero, sexualidades e produção de imagens e cinema para e/ou com crianças”, em parceria com meu orientador, Prof. Dr. Anderson Ferrari, e com o Prof. Dr. Roney Polato de Castro, também docente do referido Programa. As discussões do artigo foram retomadas, recontextualizadas e ampliadas de forma a compor o texto apresentado durante o primeiro exame de qualificação. Foi nesse momento, em abril de 2021, quando iniciamos a escrita do artigo para o dossiê da Revista Textura, que assisti a “*Toy Story 3*” pela primeira vez. Já havia assistido aos dois episódios anteriores também ao quarto. Não sei por que eu não havia assistido, justamente, ao terceiro.

Após a escrita inicial, às cenas escolhidas até então, foram acrescentadas outras. Além da análise das características físicas e psicológicas do personagem Ken e a configuração de masculinidade apresentada por ele, que foram o principal

¹⁷ “Masculinidades, cinema e subjetividades em *Toy Story III*” disponível em: <https://doi.org/10.4322/2358-0801.2023.25.01-11>. Acesso em: 16 nov. 2023.

¹⁸ <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/issue/view/377>. Acesso em: 06 nov. 2023.

mote do artigo, a pesquisa passou a operar também na análise e compreensão das construções físicas e psicológicas de outros personagens, como do ursinho Lotso, o vilão da trama, bem como das relações entre outros personagens, como Andy (o dono dos brinquedos) com seus brinquedos e das relações de amizade entre os brinquedos. Dessa forma, as discussões iniciadas nos referidos textos foram ampliadas, tomando parte do primeiro texto de qualificação, retornaram no segundo texto de qualificação após as considerações e sugestões dos professores avaliadores e, agora, são apresentadas na presente tese.

Hoje eu já não consigo contabilizar quantas vezes eu assisti a cada uma das animações, tampouco quantas vezes assisti a partes ou a alguma/s cena/s em especial. Busquei desenvolver uma “observação sistemática” (Balestrin; Soares, 2012, p. 89), na qual ver, rever e ver novamente se tornou tarefa constante. Após um longo período de contato com cada filme, assistindo a eles do início ao fim, detive-me a assistir a eles aos pedaços. Não a cenas, mas a pedaços. Esse percurso etnográfico requereu “tempo, investimento, olhar mais e mais a tela, de diversos ângulos. Um caminho em que o próprio ato de olhar transforma quem vê e o que vê” (Balestrin; Soares, 2012, p. 89). Eu praticamente tinha (e ainda tenho) a maioria das cenas e o enredo das histórias em minha mente.

Compreendo que cada pesquisador possui uma maneira singular de escrever. Nas pesquisas pós-estruturalistas, movimentamo-nos de maneira particular, individual. Nas reuniões do Gesed, essa questão sempre surge quando lemos os textos uns dos outros, em movimentos de (re)conhecimento das pesquisas desenvolvidas em nosso grupo e propostas pelos nossos coordenadores. Nessas conversas, as angústias, as facilidades, as dificuldades e as felicidades em relação à escrita, sobretudo à escrita acadêmica, são temas recorrentes. Nenhum de nós revelou, ainda, um processo de escrita idêntico ao do outro ou dos outros. Os caminhos tomados são diferentes, porém, partem das mesmas expectativas: escrever textos acadêmicos que possam ser acessados e compreendidos com facilidade e fluidez por quem entrar em contato com eles.

A digressão acima além de mais uma vez ressaltar a importância do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade” no desenvolvimento desta pesquisa, também aponta uma característica dos coordenadores do Grupo: sempre dar as mãos aos seus orientandos,

compreendendo nosso tempo e nossos processos como únicos e construídos por nós. Além disso, utilizo a digressão também para demarcar que o processo de registro desenvolvido por mim foi muito próprio e particular. Até comecei a fazer registros das cenas, dos diálogos, das minhas observações. Porém, o diário de pesquisa, de súbito, passou a integrar a escrita do primeiro texto, que era sobre as masculinidades presentes em “O Rei Leão” e a importância das obras cinematográficas como artefatos culturais e que seria o trabalho final da disciplina “Gênero, Sexualidade, Cinema e Educação”. Quando percebi, o diário não existia mais e o que existia era o texto. Foi um caminho sem volta. Passei a dialogar diretamente com o texto, com os autores, com os personagens, com as cenas, de repente era tudo uma coisa só: um diário de campo-texto e um texto-diário de campo.

Os artigos escritos para revistas e os textos preparados para cada exame de qualificação se tornaram, assim, o diário de campo contendo as descrições das cenas, das características físicas e psicológicas dos personagens, das nuances das paletas de cores, dos planos de cena, das músicas e também das minhas impressões, anotações e revisões bibliográficas. Acabei me aproximando do que apontam Patrícia A. Balestrin e Rosângela Soares (2012), que afirmam que, ao procurar detalhar o que acontece em cada momento do filme, “o registro no caderno de campo e a produção de dados neste tipo de investigação ocorrem simultaneamente” (Balestrin; Soares, 2012, p. 94), que também salientam que, no percurso de investigação, o pesquisador se forma e se transforma, desfaz-se e se reconfigura (Balestrin; Soares, 2012, p. 89).

As categorias de pesquisa, tais como: masculinidades, gênero, infâncias, amizade, masculinidades outras, foram escolhas realizadas a partir de observações sistemáticas nas quais buscávamos identificar e compreender os processos educativos que estariam presentes em cada cena. Como tais processos são variados, uma mesma cena pôde ser acionada mais de uma vez em momentos diferentes do texto. As cenas a serem trabalhadas foram escolhidas de acordo com os temas para os quais elas me despertavam. Com a cena e o tema definidos, passava, então, a trabalhá-lo como categoria de pesquisa. E assim, ia trabalhando e conversando com as cenas: questionando-as, recortando, esmiuçando as falas, os tons de vozes, as expressões dos

personagens, buscando pistas que me indicassem o que trabalhar naquele momento.

Seguindo caminhos trilhados por outros pesquisadores com a metodologia da etnografia de tela, como Patrícia A. Balestrin e Rosângela Soares, que afirmam que “uma das estratégias utilizadas para esse tipo de pesquisa é o estranhamento do etnógrafo perante o que lhe é familiar” (Balestrin; Soares, 2012, p. 93), buscava também, “abandonar” os textos que estavam sendo escritos e os filmes por um determinado tempo. Dedicava-me a outras leituras de outros temas que não fossem os eleitos para aquele momento e, quando voltava ao “diário de campo-texto”, sempre encontrava algo que não havia visto antes, algo que merecia e precisava ser dito.

Percebi também a possibilidade de trabalhar com temas que estavam presentes nos filmes. As relações de amizade desenvolvidas entre os personagens de “*Toy Story 3*”, por exemplo, estão presentes nesta tese por serem consideradas importantes processos de subjetivação. Liderados pelo xerife Woody, que exemplifica uma configuração de masculinidade hegemônica, como será exposto mais à frente, os brinquedos desenvolvem nessas relações um “cuidar de si” (Foucault, 2004) que é fundamental para o desenrolar da trama.

O percurso metodológico trilhado nesta pesquisa, como já dito, aproxima-se das etnografias de tela. Segundo Carmen Silvia Rial (2005), as etnografias de tela são, segundo as autoras, ao lado da etnografia de audiência ou os estudos de recepção, abordagens teóricas da mídia utilizadas por antropólogos que se dedicam aos estudos culturais, da literatura e de outras áreas similares. Patrícia Abel Balestrin e Rosângela Soares (2012) destacam que a etnografia de tela, assim como os demais estudos etnográficos demandam tempo, olhar atento e plural, ou seja, demandam “olhar mais e mais a tela” (Balestrin; Soares, 2012, p. 89).

Segundo Carmen Silvia Rial (2012, p. 120-121), a etnografia de tela

é uma metodologia que transporta para o estudo do texto da mídia procedimentos próprios da pesquisa antropológica, como a longa imersão do pesquisador no campo, a observação sistemática, registro em caderno de campo, etc., e outras próprias da crítica cinematográfica (análise de planos de movimentos de câmera, de opções de montagem, enfim, da linguagem cinematográfica e suas significações).

Essa longa imersão de que fala a autora está refletida no movimento realizado por mim de olhar mais e mais a tela. Ele esteve presente nas minhas incursões pelos filmes e foi se transformando em anotações variadas que “enfeitaram” a parede atrás da minha mesa de trabalho em vários papezinhos de notas autoadesivas nos quais registrava ideias ‘soltas’ ou que eu não queria que ‘fugissem’ da minha cabeça. Como não podia deixar de ser, esse olhar transbordou para além da pesquisa e espalhou-se sobre os vários espaços pelos quais circulei e circulo. Por mais que esta pesquisa não diga da educação formal e da escola, é este o principal ambiente no qual posso observar as relações e os processos de subjetivação que estão presentes neste estudo.

Creio que prazer e alegria são elementos cruciais para realização de projetos em nossas vidas, algo que eu sempre respondia ser fundamental quando me perguntavam o porquê do hiato de tantos anos (sete anos) entre o mestrado e o doutorado. Sempre disse que só queria me dedicar aos estudos no doutorado se eu pudesse ser feliz e ter prazer durante o mesmo.

O diálogo com os filmes, com o texto que escrevo, com os textos e autores/autoras escolhidos/as como arcabouço teórico, claro, juntamente com o meu orientador, além das bancas de qualificação, proporcionaram-me momentos felizes de aprendizagens e trocas, que creio só serem possíveis também devido às perspectivas de pesquisa que adotamos.

Nas perspectivas pós-estruturalistas, há possibilidade, emergência e consolidação de pesquisas com campos – como a etnia e os estudos negros, os estudos feministas, gays e lésbicos – que, a partir do olhar desta corrente de pesquisa, tornam-se instigantes e produtivos. Nessas chamadas “políticas de identidades” (Louro, 2022, p. 231), sujeitos negros, mulheres, minorias sexuais e vários grupos étnicos insurgem-se e requerem sua participação, “chamando para si o direito de se representar e de falar de si e por si” (Louro, 2002, p. 231). Ao lado de tais campos, este estudo se aproxima também dos estudos culturais. Segundo Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro (2013, p.14), “as imagens também podem ser entendidas como discursos”, o que nos exige uma atenção com as “imagens e falas que aparecem nos filmes escolhidos para análise [...]”, buscando problematizá-las, uma vez que são entendidas como “[portadoras] e [mediadoras] de significados e de discursos que vão construindo uma realidade, e não ‘a’ realidade” (Ferrari; Castro, 2013, p. 14). Compondo a mesma ideia,

Patrícia Abel Balestrin e Rosângela Soares (2012) nos sugerem pensar as imagens como “citações que põem em campo determinados significados” (p.90). Dessa forma, “a tela seria uma das possibilidades concretas de apresentar e constituir a chamada realidade” (Balestrin; Soares, 2012, p. 90). A tela, assim, torna-se uma teia de discursos. “Discursos esses que fazem as realidades existirem, persistirem e, por vezes, modificarem-se” (Balestrin; Soares, 2012, p. 90). Assim, ao propor olhar e analisar imagens, não estou propondo que esta análise vá em direção à construção de uma verdade sobre elas. Para além das imagens, ou dos sons, das músicas, dos efeitos cênicos e sonoros, venho propor uma possível leitura dos discursos que tais imagens e demais recursos visuais (ou sonoros) colocam em circulação.

Assumo, dessa forma, a postura de um pesquisador e profissional da Educação que reconhece o potencial educativo das imagens em movimento que se formam nas telas e que operam nos processos de subjetivação de quem as assiste, de quem é por elas afetado/a de alguma forma. Tal postura busca também compreender como essas imagens operam na constituição de subjetividades, especialmente das masculinidades em crianças.

Raimundo Martins e Irene Tourinho (2010) nos alertam de que as infâncias se encontram mediadas cada vez mais por imagens e apelos visuais que atuam nas experiências formadoras delas. Destacam que o mundo se encontra, devido ao desenvolvimento das tecnologias, gradativamente mais mediado por imagens que levam as infâncias a construir modos de ser e estar em ambientes, situações e circunstâncias. É o que os autores vão definir como cultura infantil da mídia, que, por sua vez, vai construir um currículo.

A cultura infantil da mídia cria, então, de maneira silenciosa, uma espécie de currículo “cultural-imagético”, em que temas do cotidiano, abordados de maneira ingênua e, aparentemente informal dissimula interesses comerciais, ao mesmo tempo em que exerce forte influência na formação de identidades (Martins; Tourinho, 2010, p. 42).

Inspirado nessa citação, nosso argumento é de que os filmes de animação também operam com esse currículo cultural-imagético, assim como têm efeitos na formação das identidades. Como nos lembra Guacira Lopes Louro (2007), a identidade é um conceito que frequentemente está presente nas investigações de

perspectivas pós-estruturalistas. Nessa nossa ótica de pesquisa, as identidades são assumidas como construções intermináveis e em disputa no âmbito da cultura e da história. Isso significa dizer que também compreendemos que os sujeitos vão se constituindo em meio a múltiplas e distintas identidades, tais como a de gênero e sexualidade, que nos interessa nesta pesquisa. E vão se constituindo na medida em que são interpelados por formas de pensar e agir, por situações e contextos, por instituições e grupos sociais. Essas formas de entender nos conduzem para escolhas metodológicas, no sentido de que operar uma pesquisa de Doutorado, tendo como instrumentos, especialmente, os estudos culturais e os pós-estruturalistas, requer construir caminhos à medida que nos movimentamos, não se tratando, assim, da busca por este ou aquele viés metodológico.

Sandra Corazza (2007, p.120) aponta que a natureza de uma pesquisa é sempre uma prática “implicada em nossa própria vida” e alerta: “nos estudos das teorias pós-estruturalistas [...], não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa” (Corazza, 2007, p.16). Isso não significa que não haja um caminho, “porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’, no sentido de ser para nós significativa” (Corazza, 2007, p.16). A pesquisa vai se fazendo no caminhar, nas problematizações, nas imagens, nas personagens e nos diálogos que nos convidam a pensar sobre nossas constituições como sujeitos de experiência, como nos ensina Foucault.

Ao inserir esta pesquisa nas perspectivas pós-estruturalistas, embasando-me, sobretudo, nas ideias de Michel Foucault, vejo a necessidade de, como ensinou o filósofo, dar um passo para trás. Entendendo que dar um passo para trás é libertar-se de seu objeto e estabelecer com ele uma relação de reflexão e problematização (Marshall, 2008, p. 31), porém nunca de afastamento ou imparcialidade. Para Walter Kohan e José Gondra (2006), pesquisar numa perspectiva foucaultiana é lançar-se à experiência. A experiência, segundo os autores, é uma das palavras afins ao pensamento de Foucault. Ao buscar outras palavras que, em português, possam transmitir a ideia do que seja pesquisar nesta perspectiva, eles apontam ‘percurso’ como a mais próxima e assinalam que, “quando um percurso é feito sem muitas previsões, sem antecipar o lugar de destino, aberto ao que se possa encontrar no caminho, a viagem leva consigo contingências, riscos” (Kohan; Gondra, 2006, p. 21). Para Walter Kohan e José

Gondra (2006), essa é uma forma de fazer pesquisa que é ousada. Para eles, tanto a ousadia quanto a experiência são perigosas.

Nos anos iniciais de pesquisa, dediquei-me a leituras de pesquisadores e pesquisadoras que já percorreram caminhos semelhantes com estudos focados nas produções dos Estúdios Disney e também em outras produções culturais. Dediquei-me a ler pesquisas de mestrado e de doutorado, livros e artigos que me auxiliassem a compreender como os artefatos culturais (especialmente o cinema e o cinema de animação) dialogam com as infâncias e as construções de masculinidades. Após os exames de qualificação, buscamos, o professor Anderson Ferrari e eu, refletir acerca das possibilidades apontadas pelos professores examinadores e pela professora examinadora. Repensamos alguns pontos, ampliamos algumas questões, deixamos de lado alguns apontamentos, reelaboramos pensamentos.

Continuei o movimento de assistir, assistir novamente e tornar a assistir a partes, cenas e tomadas dos dois filmes de animação que compõem a presente tese: “O Rei Leão” e “*Toy Story 3*”. Também ouvi atentamente as músicas, li suas letras e senti cada acorde das canções que compõem as trilhas sonoras dos dois filmes. Busquei também tentar captar cada detalhe, cada nuance de cor, de textura, de traços que os desenhistas, animadores e demais profissionais tenham lançado mão ao construir os personagens, especialmente os masculinos. Cada vez que eu assistia, cada vez que eu revia uma cena, conseguia encontrar pedagogias culturais que não havia percebido antes. Buscava também reorganizar os pontos, as ideias, os conhecimentos, de posse de todas as contribuições que as bancas de qualificação me concederam. Busquei fazer uma descrição ainda mais detalhada das cenas, dos diálogos, das nuances de cores e texturas, de expressões faciais e corporais, bem como da composição física e psicológica dos personagens, de modo a retratar em palavras o que eu vejo e percebo das cenas das animações.

Procurei ainda mais pistas que se materializaram e continuam se materializando quando me deparo com palavras, expressões, situações, olhares, trocas de olhares, cores, atitudes, etc. nos quais percebo os movimentos de roteiristas e diretores de aproximar ou afastar o discurso hegemônico das masculinidades. Por exemplo, ao apresentar e descrever como um personagem cruza suas patas com gestos delicados que podem ser reconhecidos como

femininos por sua delicadeza. Ou como esse mesmo personagem projeta sua voz em um tom maliciosamente sarcástico, de forma amplamente oposta ao comportamento do outro personagem com o qual contracenava e que enfatiza um comportamento reconhecido como pertencente a uma configuração de masculinidade hegemônica. Ou mesmo descrever como a luz que entra pela abertura de uma caverna enfatiza a figura de um personagem em primeiro plano levando-nos a perceber sua imponente e importante em contraponto ao outro personagem que se encontra no interior escuro da caverna e em um nível abaixo. Busco compreender como os roteiristas e desenhistas nos fazem reconhecer as configurações de masculinidades apresentadas pelos personagens naquela cena. O mesmo ocorre quando me proponho a transcrever *ipsis litteris* as falas de diálogos entre personagens, descrevendo também o cenário, o posicionamento cênico dos personagens e as suas expressões corporais e faciais.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, acreditei, desde o início, ser fundamental lançar mão da descrição de cenas, inclusive de suas trilhas sonoras, da intensidade da fala ou da impositivação de voz dos personagens, da expressão em palavras, das cores e tons do céu, das cores e sons da savana, da mata, da floresta, da casa, ou de qualquer que fosse o cenário, e tantos outros aspectos que poderiam ser apresentados no desenrolar de uma cena. A ideia era contar a história com o máximo de detalhes possível para que ela tomasse forma na cabeça de quem lê este texto, a fim de que esta pessoa possa sentir a emoção, a alegria, a tristeza que os personagens suscitaram em mim como espectador, pesquisador, educador e (re)contador da história. A cada vez que temos contato com um artefato cultural como um filme de animação, por exemplo, percebemos novos detalhes que não havíamos percebido antes. Esse é um dos encantos de se trabalhar com imagens, especialmente com imagens em movimento: a possibilidade de se reencantar e ver o que não havia sido visto anteriormente. Sendo assim, apresento, nos próximos parágrafos, um pouco de cada um dos dois filmes trabalhados na presente pesquisa, de forma a contextualizá-los no presente texto. E, em seguida, retomo à narração do percurso metodológico desenvolvido.

Em “O Rei Leão” (1994), somos apresentados a Simba, filho de Mufasa, o rei da Pedra do Rei. Aclamado e reconhecido por todos os súditos desde o seu nascimento, Simba sofre com o desdém e a inveja de seu tio Scar, irmão de

Mufasa e, até o nascimento do herdeiro, o primeiro na linha sucessória do reino. Aliado às hienas, as maiores inimigas dos leões, Scar arma uma cilada que culmina na morte de seu irmão. O vilão faz com que Simba acredite que sua desobediência foi a causadora da morte de seu pai, fazendo com que o pequeno herdeiro se sentisse culpado e fugisse das Terras do Reino. Em sua fuga, Simba é salvo pelo Javali Pumba e pelo suricato Timão, que o acolhem com a intenção de que o pequeno leão os proteja quando adulto. Simba cresce ao lado de seus amigos e faz questão de esquecer o seu passado, lançando mão da filosofia de vida de Timão e Pumba que consiste na expressão *hakuna matata* (uma vida sem problemas). Enquanto isso, Scar, que assumiu o trono com a morte de Mufasa e a suposta morte de Simba, e as hienas promovem terror e causam a escassez no reino. É no reencontro com Nala, sua amiga de infância, nas lembranças de seu pai e com a presença constante e apoio do ancião Rafiki que Simba repensará suas atitudes e retomará sua vida na Terra do Reino lutando, ao lado de Nala, Timão e Pumba, para salvar seus súditos e seu reino, assumindo o legado de seu pai e dando continuidade ao ciclo da vida.

Em “*Toy Story 3*” (2010), Andy, que é dono dos brinquedos que dão nome ao filme, cresceu e vai para a faculdade em outra cidade. Seus brinquedos serão doados ou guardados no sótão para que um dia seu filho possa herdá-los. Porém, as sacolas destinadas à doação e ao sótão são trocadas por engano e eles vão parar na creche *Sunnyside*. Ao chegarem à creche, os brinquedos se sentem valorizados, pois, novamente, poderão brincar com crianças, o que há muito não acontecia, já que Andy se tornou um jovem rapaz. Os brinquedos foram recebidos na creche por Lotso, um ursinho de pelúcia que se apresenta como líder dos brinquedos da creche, fofo e gentil. Porém, logo perceberão que, na verdade, Lotso é malvado e frio e que ele destina os brinquedos novos às crianças menores, que não sabem brincar com eles e que lhes causam estragos e os quebram. Liderados pelo xerife Woody, o brinquedo predileto de Andy, que seria levado como objeto de recordação por este para a faculdade, os brinquedos enfrentarão Lotso e seus comparsas para salvar seus amigos e os demais brinquedos da Creche *Sunnyside*. Mais do que nunca, os amigos precisarão ficar unidos para o bem de todos, enfrentando os vilões e os perigos nessa jornada de aventura, resignação e amizade.

Acredito no caminho, na busca. Não estou à procura de destinos ou pontos de chegada. No presente texto, por vezes retomo assuntos já tratados e que pareciam finalizados, mas que não estavam. Sem pressa, vou observando e valorizando as belezas do caminho. Se creio necessário, dou mais um passo atrás e observo o que está a minha volta, buscando o que os meandros da pesquisa querem me dizer e o que eu quero dizer deles. Dagmar Estermann Meyer e Rosângela de Fátima Soares (2005, p. 23), ao nos ensinarem acerca dos “modos de ver e de se movimentar pelas pesquisas pós-estruturalistas em Educação”, apontam que elas “se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada”, com maior foco nos processos e nas práticas entendidas como múltiplas, “que vão conformando os – e se conformando nos – próprios caminhos investigativos” (Meyer; Soares, 2005, p. 42).

Apresento a presente tese, intitulada “*Essa Barbie tem uma letra bonitinha!*” – Masculinidades em animações dos Estúdios Disney”, dividida em quatro capítulos, além da introdução na qual apontei como os estudos de gênero e masculinidades aportaram em minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Ainda na presente introdução, assinalei os estudos das pedagogias culturais e as perspectivas pós-estruturalistas como caminhos a serem trilhados em busca não da resposta à questão central que guia este estudo, mas de pistas e possibilidades outras para sua construção. Apresentei também a forma como os movimentos de escrita foram se desenvolvendo aliados à metodologia de etnografia de tela.

No segundo capítulo, dedico-me a pensar acerca dos artefatos culturais e de como eles, especialmente os filmes de animação dos Estúdios Disney, operam pedagogias culturais para as infâncias. Em seu desenvolvimento, busco compreender como tais pedagogias operam no sentido da criação, reprodução, manutenção ou construção de novos saberes que, por sua vez, atuam na constituição dos sujeitos. Discorro brevemente sobre o poderio de alcance do cinema obtido através do fascínio que as imagens em movimento provocam desde a sua criação, focando em como a Disney Company, que se tornou o maior conglomerado de entretenimento da atualidade, adentra os lares do mundo todo por meio do desenvolvimento de tecnologias que facilitam o acesso às suas pedagogias culturais. Busco, em seguida, discutir as infâncias, ressaltando a impossibilidade de pensá-las no singular e apenas como um período da existência humana, mas sim como um dispositivo histórico permeado por regras,

conhecimentos, artefatos e discursos próprios. Por fim, procuro articular os temas trabalhados no capítulo de forma a ressaltar que as animações dos Estúdios Disney objetivam refletir e criar discursos que enfatizam valores, crenças e modos de ser e estar no mundo que a corporação compreende como aspectos sociais a serem promovidos, valorizados e difundidos.

Já no terceiro capítulo, trabalho o conceito de gênero, focando três aspectos: relacional, de representação e como possibilidade de resistência. Apresento, a seguir, as masculinidades como representações de gênero, buscando articular algumas configurações possíveis dentro do espectro de possibilidades de vivências dos sujeitos masculinos e possíveis configurações de masculinidades. De modo a encerrar o capítulo, apresento alguns possíveis diálogos entre as animações “O Rei Leão” e “*Toy Story 3*”, as masculinidades e as infâncias.

No quarto capítulo, o objetivo é compreender como as masculinidades se apresentam na contemporaneidade. Dessa forma, apresento a possibilidade de se pensar em ‘masculinidades outras’ que seriam aquelas que rompem com as construções hegemônicas, afastando-se daquelas preconizadas e valorizadas ao longo da modernidade. O capítulo também propõe pensar as novas possibilidades de vivências e de experimentações outras das relações de gênero. Por fim, sugiro a necessidade de se repensar as relações masculinas com o próprio ‘mundo masculino’, apontando o cinema e seus produtos como importantes meios para fomentar a discussão acerca das masculinidades que estão sendo construídas ou transformadas na atualidade ou para questionar as formas como essas configurações se apresentaram até aqui.

Já caminhando para o final do texto, apresento as considerações finais, intituladas como “Entrou por uma porta e saiu pela outra... quem quiser que conte outra”. Tal expressão é uma das muitas utilizadas por contadores/contadoras de histórias para encerrar suas apresentações e convidar os espectadores/as espectadoras a refletirem sobre tudo que foi dito e contado. A mágica da contação de histórias está em proporcionar aos espectadores/às espectadoras a possibilidade de a história não acabar ali. Tudo que foi contado e ouvido – as aventuras, os romances, as disputas, as lutas, as peripécias – é fruto de muita imaginação e pode – e deve – continuar vivo na imaginação de quem ouviu. Pode e deve repercutir em suas mentes e corações. Ao acionar a provocação/o convite

'quem quiser que conte outra', pretendo que o presente texto seja alvo não apenas de aceitação e parceria, mas que também seja elemento provocador de outras possibilidades de leitura e discussões acerca dos temas aqui tratados.

2 ARTEFATOS CULTURAIS, CINEMA E PEDAGOGIAS CULTURAIS

Amanheceu! Os primeiros raios de sol se espalham por toda a África. Os ventos deste novo dia sopram uma canção¹⁹ que melodicamente anuncia por todo o reino

*Aqui vem o leão que será rei, pai.
Sim, é um leão.
Um leão.
Vamos conquistar²⁰.*

Os ventos espalham a novidade pelos quatros cantos do reino: o futuro rei nasceu! E os animais, como que embalados pelos versos que a brisa propagava naquele amanhecer na savana africana, dirigem-se até a Pedra do Rei.

A luz âmbar do amanhecer fornece uma atmosfera de encanto e beleza aos campos, aos rios e ao próprio céu que aos poucos se azulava, enquanto uma nova canção dá o tom à cena. A canção, agora, fala do ciclo da vida, chamando-o poeticamente de ciclo sem fim, enaltecendo as maravilhas que podem ser vistas e vividas desde o início até o fim da vida: *é o Ciclo Sem Fim. Que nos guiará a dor e a emoção pela fé e o amor até encontrar o nosso caminho neste ciclo, neste ciclo sem fim.*

Uma música entoada na primeira pessoa do plural, que fala de um ‘nós’, comprometendo a todos e todas a buscarem seus caminhos em prol da continuidade e desse “ciclo sem fim”. Parece que o caminho está traçado e basta procurar “até encontrar o nosso caminho”. Suricates, garças, leopardos, girafas, zebras, elefantes, rinocerontes, variados insetos... todos os animais do reino se posicionam no campo verdejante. Música e cena vão compondo uma harmonia. O céu, agora azul, e nuvens esparsas ampliam, ainda mais, a visão da savana que abriga os súditos que vieram saudar o rei. A imagem projetada na tela se

¹⁹ Trata-se da música "Circle of Life" (no Brasil e em Portugal, "Ciclo sem fim"), é uma canção escrita por Elton John e o letrista Tim Rice para o filme animado "O Rei Leão" (1994), da Disney. No filme, é interpretada por Carmen Twillie (vocais femininos; Ana Paulino na versão portuguesa e Eliana Estevão na versão brasileira) e o músico sul-africano Lebo M (vocais em língua zulu). Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Circle_of_Life. Acesso em: 04 out. 2022

²⁰ Ao longo do texto, as falas dos personagens reproduzidas fora da transcrição das cenas, bem como as rubricas das cenas (entre parênteses), aparecerão em itálico de forma a destacá-las e diferenciá-las dos demais componentes do texto. Também assim aparecerão, no decorrer do texto, as palavras em outros idiomas.

movimenta seguindo o voo de uma ave, como se fosse uma câmera, que posiciona o olhar do/a espectador/a, como se quem vê se transformasse na própria ave.

Ao longe, no alto de uma pedra que se projeta sobre uma parte da paisagem, vemos a figura imponente do Rei Leão. O vento agita sua juba e sua expressão é firme. O pássaro pousa e o reverencia com uma circunflexão recebendo, em troca, uma pequena reverência com a cabeça e um discreto e sóbrio sorriso. A cena é cortada e vemos búfalos e antílopes, entre outros animais, abrindo caminho de forma respeitosa, quase religiosa, a um velho babuíno que traz consigo um cajado com guizos e cabaças. Ele sobe até a pedra e abraça o rei com intimidade e apreço e é prontamente correspondido.

Ainda com a mesma música ao fundo, o rei se vira em direção à montanha e vemos uma leoa, deitada, com seu filhote. O leão e o babuíno aproximam-se. A música tem seu ritmo e volume diminuídos, enquanto se ouve um coro ao longe. O ancião agita seu cajado sobre a cabeça do pequeno leão. O velho babuíno abre uma das cabaças do seu cajado, molha o dedo em sua polpa vermelha e faz, com o dedo, um desenho na testa do futuro rei, como quem unge uma criança. Num movimento, pega um punhado de terra do chão e joga sobre aquele traço na frente, como se abençoasse o pequeno futuro rei com os elementos naturais de seu reino: a terra, seus frutos e o vento. Sob o olhar contemplativo, orgulhoso e cúmplice dos pais, o ancião toma o filhote nas mãos e o leva até a ponta da pedra onde antes estava o rei. Levanta o filhote acima de sua cabeça como em um ritual religioso de apresentação ou batizado. Ouvem-se, então, grunhidos, bramidos, berros, sons de patas batendo contra o chão. Os animais demonstram, com esse estardalhaço, que reconhecem naquele filhote a figura real. Ovationam o próximo rei enquanto a imagem gira em torno do pequeno leão erguido pelo velho babuíno, mostrando-o acima dos demais animais e exibindo a extensão da savana africana, como se nos mostrasse todo o poder daquele pequenino filhote sobre aquelas terras gigantescas e seus seres. A música continua na exaltação do ciclo sem fim. No desfecho da sequência, em um momento de clímax, um fecho de luz passa por entre as nuvens e ilumina o futuro rei, momento no qual todos os animais se curvam perante a família real. A imagem se afasta, amplia-se o plano e podemos observar como o sol, agora, ilumina toda a savana e, de certa forma, também reverencia o nascimento do pequeno rei leão.

As cenas descritas fazem parte da sequência inicial da animação “O Rei Leão”, lançada pela produtora estadunidense Disney em 1994. A história do pequeno leão que é induzido por seu tio (que almejava o trono em seu lugar) a crer que fora o responsável pela morte do pai e, que já adulto, retorna para recuperar seu reino, devolvendo a dignidade a seus súditos, conquistou um grande público ao redor do mundo, sendo a quinta animação mais rentável dos estúdios Disney, e alcançou a trigésima maior bilheteria da história. Esses números, somados às cifras agregadas pela comercialização do filme em VHS²¹ e DVD²², além das exibições em redes de televisão aberta, canais por assinatura e atualmente por *streaming*, colocam-no no lugar de um artefato cultural amplamente acessado por milhões de pessoas em todo o mundo.

“O Rei Leão” foi também um “empreendimento incomum, afastando-se da tradição da Disney de adaptar clássicos da literatura popular infantil” (Vloger, 2006, p. 257). A ideia inicial dos roteiristas, segundo Christopher Volger (2006), foi a de produzir uma animação que retratasse a experiência de se chegar à vida adulta. Para tanto, optaram por criar um roteiro tendo como personagens animais africanos, apostando que assim evitariam problemas que surgem quando criam histórias com personagens humanos, como traços étnico-raciais, sociais e políticos. Optou-se também pela incorporação de elementos da tragédia Hamlet²³ “como o tio invejoso que elimina o pai do herói e assume injustamente o trono, e um jovem herói despreparado, que aos poucos ganha força e contra-ataca” (Vloger, 2006, p. 258). Ser o primeiro filme de animação da produtora Disney a

²¹ O Video Home System (VHS ou "Sistema Doméstico de Vídeo", em português, o sistema foi desenvolvido pela Victor Company of Japan (JVC) Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/137901-vhs-dvd-blu-ray-historia-guerra-formatos-video.htm> guerra-formatos-video.htm. Acesso em: 04 out. 2022

²²DVD sigla de "*Digital Versatile Disc*" (em português, *Disco Digital Versátil*) e seu formato digital "*Digital Video Disc*" para arquivar ou guardar dados, som e voz, tendo uma maior capacidade de armazenamento que o CD, devido a uma tecnologia óptica superior, além de padrões melhorados de compressão de dados, tendo sido criado no ano de 1995. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/DVD>. Acesso em: 04 out. 2022

²³ A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca (The Tragedie of Hamlet, Prince of Denmarke na primeira edição em inglês, geralmente abreviada apenas como Hamlet, é uma tragédia de William Shakespeare, escrita entre 1599 e 1601. A peça, situada na Dinamarca, reconta a história de como o Príncipe Hamlet tenta vingar a morte de seu pai, Hamlet, o rei, executado por Cláudio, seu irmão, que o envenenou e, em seguida, tomou o trono, casando-se com a rainha. A peça traça um mapa do curso de vida na loucura real e na loucura fingida — do sofrimento opressivo à raiva fervorosa — e explora temas como traição, vingança, incesto, corrupção e moralidade. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hamlet>. Acesso em: 10 set. 2023

possuir um roteiro inédito, de certa forma, é um legado de “O Rei Leão”, que se mantém após 30 anos de seu lançamento. Em 2019, a produtora lançou um *live action* da história incorporando elementos de realidade virtual, todavia sem modificar a história.

Voltando à descrição das cenas que abrem este capítulo, ela tem como objetivo, além de buscar pistas de como se deu a construção dos personagens em suas características físicas, psicológicas e discursivas (como expressões fisionômicas e diálogos), orientar nossos olhares a reconhecer diferentes e possíveis configurações de masculinidades e ilustrar os valores sociais, nesse caso, aqueles ligados às masculinidades, que são evocados em determinados momentos da vida. O Rei Mufasa apresenta aos seus súditos aquele que lhe sucederá no trono e, os animais o reverenciam de forma incontestável, pois aquele pequeno ser acaba de ser reconhecido também pelo sacerdote e ungido com os elementos da natureza. Simba, o pequeno filhote, é apresentado e reconhecido por seu ‘povo’ como o sucessor do rei por ser macho e, assim, o herdeiro natural de seu pai. Mas o que a história do pequeno leão pode trazer de contribuição para os estudos das masculinidades? Quais as aproximações possíveis entre as vivências de homens ‘reais’ e a do pequeno leão ‘fictício’? Como podemos acionar as cenas, os personagens, as aventuras vivenciadas em filmes de animação como “O Rei Leão” e trazê-las para os debates acerca das construções de masculinidades?

Ao tomar as animações Disney como artefatos culturais que atuam no sentido de produção, reprodução, manutenção ou construção de novos saberes que, por sua vez, operam na constituição de subjetivações, busco reconhecê-las, como artefatos culturais, ou seja, veiculadoras de pedagogias culturais, tal como apontado por autores e autoras como Henry Giroux (1995, 2011), Paula Deporte Andrade e Marisa Vorraber Costa (2017), Constantina Xavier-Filha (2009), Jane Felipe (2008), João Paulo Baliscai (2017, 2018a, 2018b, 2019, 2020).

No desenvolvimento deste capítulo, inicialmente busco dialogar com o conceito de artefato cultural, tomando os filmes e o cinema como artefatos culturais amplamente acessados na sociedade, de modo a compreender como eles operam no sentido da criação, reprodução, manutenção ou construção de novos saberes que, por sua vez, atuam na constituição dos sujeitos, ou seja, atuam como pedagogias culturais.

Em seguida, busco ressaltar como o cinema e os próprios filmes adquirem uma nova configuração na atualidade ao se deslocarem dos cinemas de rua e dos *shopping centers* para nossas casas através das tecnologias desenvolvidas ao longo da História, tornando-se um artefato cada vez mais facilmente acessado devido às inovações tecnológicas. Ao mesmo tempo, apresento o monopólio Disney como o maior conglomerado da área do entretenimento da atualidade.

Na terceira seção, apresento as infâncias e suas características, embasado em autores e autoras (Dornelles, 2005; Leal, 2008; Kohan, 2005; Corazza, 2002) que foram fundamentais para a construção dessa categoria de análise, considerando impossível pensar as infâncias no singular e apenas como um período preparatório para a ‘vida adulta’. Recorrendo às múltiplas faces que a infância sempre apresentou, defendo a ideia de infância como dispositivo uma vez que ela se constitui como um período próprio da existência humana.

Para encerrar o capítulo, busco articular como as animações dos Estúdios Disney, como artefatos culturais, operam no sentido de promover e fazer circular os valores e crenças que eles compreendem como aspectos sociais a serem promovidos, valorizados e difundidos.

2.1 Cinema: artefatos culturais e pedagogias culturais

Já é noite e, após o reencontro com Nala, sua amiga de infância, depois de recordar sua infância na Pedra do Rei, de dizer que quer esquecer o passado e que agora possui uma nova filosofia de vida, Simba encontra-se sozinho sob a luz das estrelas, lembrando-se de seu pai. Por mais que ele sempre diga que não, a saudade e a culpa por acreditar que fora o responsável pela morte do pai o acompanham.

Simba: *(Olhando para o céu) você disse que sempre estaria aí... mas não está... e por minha causa... minha culpa... minha culpa... (Do alto de uma árvore, Rafiki entoia um canto de felicidade e sorri... Simba percebe, sente-se incomodado, dirige-se ao lago. Em um tronco que se prolonga sobre as águas, ele vê sua imagem refletida. Sua expressão de tristeza muda quando percebe que Rafiki atirou uma pedra na água e está rindo, dançando e balançando-se em uma árvore.*

Simba: *Você quer parar com isso!? (Sai andando)*

Rafiki *(rindo): Não posso parar... isso vai voltar... (acompanha Simba)*

Simba: *(que sai andando) macaco arrepiado... quer parar de me seguir? Quem é você?*

Rafiki: *A pergunta é: quem é você? (para em frente a Simba)*

Simba *(abaixando a cabeça): Pensei que soubesse... agora não estou certo!*

Rafiki: *Eu sei quem você é... (Chega mais próximo de Simba) e começa a cantarolar o mesmo cântico do início da cena... (sai andando)*

Simba: *Já chega! O que quer dizer isso, afinal?*

Rafiki: *Quer dizer que eu sou um babuíno, e você não... (rindo)*

Simba: *Acho que você está um tanto confuso*

Rafiki: *Errou... você está confuso... nem sabe quem você é...*

Simba: *e suponho que você saiba...*

Rafiki: *Claro que sei.... Você é o filho de Mufasa... (sai andando)*

Simba *(assustado, sai atrás de Rafiki): Ei, espere! (Corre atrás de Rafiki)*

Rafiki *(que agora está sobre uma pedra em posição de meditação – sentado com as pernas dobradas uma sobre a outra e de olhos fechados): correção, eu conheço seu pai!*

Simba: *(abaixando a cabeça) lamento dizer isso, mas ele morreu há muito tem... (interrompido por Rafiki)*

Rafiki: *Não... errou de novo (salta da pedra onde estava). Está vivo e vou mostrar a você... Pode seguir Rafiki, ele conhece o caminho... vamos (faz sinal com a mão)*

(Rafiki conduz Simba por entre raízes de árvores e a cena é invadida por um coro, uma música em idioma que identificamos como africano. Simba cai.... Sobe em árvores, enrola-se em cipós...)

Rafiki: *(detém Simba com a mão imposta em frente a seu rosto). Pare! (Faz sinal de silêncio com o dedo em riste sobre os lábios. Anda mais um pouco e afasta algumas folhas com a mão) olhe ali embaixo.*

Simba *(se aproxima, desce por algumas pedras e olha seu reflexo na água) aquele não é meu pai... é só meu reflexo.*

Rafiki: *Não... olhe com atenção... (Movimentando a água com o dedo) ...está vendo... ele vive em você...*

(Nesse momento, ouvimos a voz de Mufasa que chama pelo filho envolto em um espectro de nuvens onde aparece sua silhueta)

A cena descrita acima oportuniza pensar como os artefatos culturais, especialmente as animações dos estúdios Disney, que são o foco deste estudo, operam no sentido de construir narrativas que busquem produzir ou reproduzir valores e atitudes que são reconhecidos e valorizados em nossa sociedade, reconhecida por bell hooks²⁴ (2022) como ocidental, heteronormativa, branca e

²⁴ Segundo Samara Souza Silveira (2023), “Gloria Jean Watkins, mulher negra, feminista, intelectual, professora, escritora e ativista social. Mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks. O apelido “bell hooks”, que ela escolheu para assinar suas obras, é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é grafado em letras minúsculas, propositalmente, na contramão da norma padrão culta. A justificativa se acha na frase da própria bell: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu” (hooks,

patriarcal. Valores estes baseados nesta configuração de sociedade, tais como a valorização da heterossexualidade e do amor heterossexual, da sua organização e perpetuação dos regimes sociais como os valores capitalistas, ocidentais e que operem na lógica patriarcal.

Na cena em questão, Simba após o reencontro com Nala e, conseqüentemente, com o passado que queria esquecer, é levado pelo babuíno ancião Rafiki, que na animação é apresentado como sendo uma espécie de sacerdote que se torna um dos mestres na jornada empreendida pelo herói Simba – que será explorada no capítulo 4 –, a perceber que, mais do que parecer fisicamente com seu pai, é herdeiro não apenas do reino, mas também dos seus valores, devendo dar continuidade ao legado dele. Nala e Rafiki ressurgem na trama para trazer Simba de volta ao seu destino. Uma vez que é o rei por direito, ele não pode se recusar a assumir esse posto, deixando seus súditos sofrerem nas mãos de seu tio Scar, que assumiu o trono apoiado pelas hienas, desde que Simba foi dado como morto. Cabe, assim, ao jovem leão retornar à sua terra, tomar o seu destino em suas mãos e fazer valer o seu título como único filho e herdeiro de Mufasa.

Olhar para os artefatos culturais através das lentes dos estudos culturais e da cultura visual nos possibilita compreender como esses artefatos operam no sentido da criação, reprodução, manutenção ou construção de novos saberes, que, por sua vez, atuam na constituição dos sujeitos. Em se tratando das infâncias, as animações Disney participam da construção de culturas infantis, atrelada às necessidades artificiais de consumo e à produção de subjetividades ‘contaminadas’ por imagens, sons, cores, símbolos e falas veiculadas por esses artefatos, como analisam Daniela Finco e Fernanda Roveri (2021).

O cinema, como verbete em dicionários de Língua Portuguesa, pode ser definido como uma palavra substantiva que designa a “arte de compor e realizar filmes para serem projetados”, bem como a própria “sala de espetáculos onde se veem projeções cinematográficas” e, por extensão, “a própria projeção cinematográfica”. Tais definições estão presentes no Dicionário On-line de

2009). Para ela, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias. E, por respeito à opção da autora, decidimos manter a grafia com que ela se identifica” (Silveira, 2023, p. 14).

Português²⁵. Já o *site* Infopédia²⁶ acrescenta ainda que por cinema também se entende o “espetáculo de projeção de filmes”, a “carreira profissional na arte cinematográfica” e a própria “indústria que produz os filmes”. O cinema consiste, dessa forma, como uma expressão de arte (Aumont; Marie, 2006), na produção de obras artísticas, utilizando a técnica de projetar imagens de forma rápida e sucessiva, que proporciona, aos nossos olhos, a impressão de movimento. Segundo Roberto Capparelli Figurelli (2013), foi o italiano Ricciotto Canudo, teórico e crítico de cinema, que “apostou no cinema como “a arte plástica em movimento”, outorgando-lhe a sétima vaga no sistema das artes (p. 116 – *grifo do autor*). Graças a Canudo, “até os dias de hoje, ao se falar de sétima arte, por antonomásia se pensa logo no cinema” (p. 116).

Para além do campo das artes, o cinema também é espaço físico, é carreira profissional – uma vez que depende de diversos profissionais, tais como roteiristas, atores e atrizes, musicistas, compositores e compositoras musicais, fotógrafos e fotógrafas, entre outros e outras profissionais. Além disso, cinema é também a própria indústria cinematográfica. Cinema é diversão, fascínio e experiência, como trataremos mais à frente. O cinema é, em si, um produto da indústria cultural, que adquire a sua materialidade, não apenas ao ser gravado em uma película, mas também nas experiências vivenciadas e nas transformações que opera naqueles que o vivenciam.

Segundo Jacques Aumont e Michel Marie (2006), a palavra filme (em Francês – e também em Língua Portuguesa) advém da palavra inglesa *film*, que trata especificamente da película na qual são gravadas as imagens, porém os autores apontam que a palavra filme “designa, desde as origens do espetáculo cinematográfico, o espetáculo gravado sobre esta película” (p. 128). Os autores ainda complementam que “as estruturas industriais da produção impuseram, além disso, de modo quase universal, classificações e hierarquias que restringem, na prática, o emprego crítico da palavra às obras de ficção de longa metragem” (p. 128).

²⁵<https://www.dicio.com.br/cinema/#:~:text=Significado%20de%20Cinema,sonoro%20em%201927%2C%20depois%20falado>. Acesso em: 22 fev. 2024

²⁶ <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cinema>. Acesso em: 22 fev. 2024

Dessa forma, ao tratarmos de filmes e, especialmente, de filmes de animação, na presente tese, estamos falando do produto da indústria cinematográfica. Por outro lado, ao falarmos de cinema, como exposto anteriormente, falamos não apenas do espaço físico no qual são exibidos filmes, que, para assistir a eles, pagamos um ingresso. Como será apresentado e argumentado mais à frente, o cinema no presente estudo é tomado, especialmente, como uma experiência singular. Tal experiência pode acontecer nas salas de cinema que são arquitetadas para promover uma experiência na qual o espectador se desloca até ela e lá permanece pelo período de exibição do filme em uma tela que tem as dimensões específicas e aparelhagem de som e iluminação também projetadas para aquele espaço físico. Mas essa experiência também pode ocorrer nas salas de nossas casas, ou mesmo no quarto, numa despretensiosa Sessão da Tarde²⁷ na tela de uma televisão.

Nas escolas, o cinema pode acontecer em um momento planejado por algum professor como procedimento didático. Atualmente, o cinema pode acontecer até mesmo numa viagem de ônibus ou metrô durante o trajeto de casa para o trabalho, utilizando um *smartphone*. O cinema é, assim, além de um momento, de uma experiência, um produto da indústria cinematográfica, uma arte, e todo o aparato tecnológico industrial. É também um artefato cultural, uma vez que é um produto cultural, uma obra de arte, um espaço, uma indústria cultural e uma experiência.

Conforme Tomaz Tadeu Silva (2009, p.134), a ideia de que toda manifestação cultural pode ser interpretada como uma "[...] 'construção social' tem funcionado como um conceito unificador dos Estudos Culturais". O autor aponta que

uma proposição frequentemente encontrada nas análises feitas nos Estudos Culturais pode ser sintetizada na fórmula "x é uma invenção", na qual "x" pode ser uma instituição, uma prática, um objeto, um conceito... A análise consiste, então, em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou "naturalizada" (Silva, 2009, p. 134 – *grifo do autor*).

²⁷ Sessão da Tarde é uma sessão de filmes exibida pela TV Globo, estreada em 4 de março de 1974, substituindo a extinta Sessão das Duas. E vai ao ar nas tardes (até 14 de março de 2014 sucedia o Vale a Pena Ver de Novo e, a partir de então, passou a anteceder-lo) de segunda a sexta-feira. É uma das sessões de filmes mais duradouras da televisão brasileira. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sess%C3%A3o_da_Tarde. Acesso em: 22 fev. 2024.

João Paulo Baliscei (2018, p. 36) complementa que tal manifestação cultural pode ser um “objeto ou um gesto, concreta ou virtual, erudita ou popular, hegemônica ou infame”. O autor conclui assim que o conceito de artefato cultural engloba os “valores, gestos, instituições, gostos, prazeres, medos e pensamentos inventados ou desenvolvidos ao longo do tempo, mas que, ao mesmo tempo, têm sua origem social esquecida” (Baliscei, 2018, p. 36).

Conhecer as representações de masculinidades em produções cinematográficas dos Estúdios Disney, buscando problematizá-las, pressupõe reconhecer tais produções não apenas como produtos de uma indústria cinematográfica, mas também como uma construção, uma invenção social, como postulado por Tomaz Tadeu da Silva (2009). Como artefatos culturais as produções cinematográficas dos Estúdios Disney apresentam modos de ser e de agir que se tornam referência, padrão, “naturalizadas” (Silva, 2009, p. 134) para pessoas em todo o mundo, devido ao alcance dos mesmos.

O cinema e, mais precisamente, as produções dos Estúdios Disney, como obras cinematográficas, operam nos processos de subjetivação (Foucault, 2007) uma vez que atuam como tecnologias humanas (Rose, 2001) “em nossos projetos de vida, em nossas maneiras de administrar as organizações, em nossos sistemas de consumo, em nossos gêneros literários e estéticos [...]” (Rose, 2001, p. 34). O cinema demanda uma série de procedimentos e atitudes que devem ser aprendidos e ensinados àqueles que viverão a experiência cinematográfica. Há comportamentos específicos e ‘rituais’ que demandam determinado investimento na formação do espectador.

Para assistir a um filme em um cinema, é necessário chegar antecipadamente para não perder as cenas iniciais e também ir ao banheiro antes, para não perder cenas importantes. É necessário fazer certo silêncio, até a pipoca deve ser mastigada com cuidado para não causar ruídos e não atrapalhar as pessoas à volta. Ao final do filme, se a pessoa se emocionou e chorou, deve sutil e discretamente secar as lágrimas. Quando o cinema é na escola, durante algum procedimento didático, o professor indicará, antes da exibição, procedimentos para o andamento da atividade, especialmente cenas a observar e modos de se ‘comportar’ durante a exibição. Se o cinema é em casa, o espectador pode organizar o ambiente da forma como se sente melhor: prepara alimentos para acompanhar a exibição, ajusta a iluminação, decide se ficará deitado ou sentado,

faz as pausas que achar necessário, cochila e retoma o filme quantas vezes forem necessárias. O cinema como artefato cultural, portanto, requer do espectador determinados comportamentos, atitudes e regras que operam na constituição dos sujeitos, uma vez que são ensinados e aprendidos seja para serem operados em experiências coletivas, seja em experiências individuais.

Atrejar os artefatos culturais à constituição dos sujeitos significa argumentar que nos constituímos em meio a uma variedade de discursos, de imagens, de regras, de práticas, de técnicas e de tecnologias referentes a tradições sociais e culturais heterogêneas e descontínuas. Os sujeitos, como nos ensinou Foucault (2007), são resultados das relações de poder e de tecnologias humanas, tais como a escola, os currículos e os filmes. Dialogando com esse pensamento, Nikolas Rose (2001, p. 38) vai definir as tecnologias humanas como “montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos”. Esses dois autores nos ajudam a pensar como somos sujeitos produzidos pelas práticas discursivas e não discursivas, de forma que podemos pensar que os filmes são tecnologias e como tais são peças imprescindíveis nos processos de subjetivação.

Michel Foucault (2007) e Nikolas Rose (2001) apontam ainda que os processos de subjetivação nas sociedades atuais são de aspecto heterogêneo, diverso, plural e conflitante, assim como nossa própria subjetividade, entendida como construída e/ou fabricada pelas múltiplas relações de poder-saber que vamos aprendendo e incorporando em nossas vivências. Inspirados por esses autores, estamos entendendo o cinema e as mídias como tecnologias de poder que têm desempenhado um papel fundamental nos processos de subjetivação, uma vez que eles – o cinema e a mídia – têm adquirido um caráter educativo e função pedagógica.

Segundo Raimundo Martins (2010), os artefatos culturais registram e indicam nossos pertencimentos, nossos modos de ser e estar no mundo, uma vez que carregam impressas nossas ações que são, por sua vez, marcadas por nossas posições e pertencimentos como seres sociais e políticos. “Seres humanos, por onde passam, vivem ou habitam, deixam marcas, deixam rastros” e, assim, vão produzindo “valores a partir de práticas culturais historicamente situadas registrando, pondo em evidência e distinguindo fazeres de determinado

período ou época” (Martins, 2010, p. 22). Destarte, podemos pensar que os filmes são produções humanas, atravessadas por esses valores. São marcas e rastros humanos que dizem de uma época histórica.

As músicas, os brinquedos, as propagandas, as histórias em quadrinhos, os programas de TV, *sítes* da Internet, entre outros, e o cinema e seus filmes, em especial os filmes de animação, são artefatos culturais que auxiliam a demarcar e compreender nossa época. Como resultado da atividade humana, fazem circular pedagogias culturais, as quais veiculam e colocam em jogo processos de significação em debate, considerando discursos que investem nas representações normativas e outros que engendram formas de escapar e resistir a essas representações. Assim, a partir das pedagogias dos artefatos culturais, também são estabelecidas as ‘verdades’ do nosso tempo, as quais são incorporadas, refutadas ou negociadas nos processos de subjetivação pelos quais os sujeitos criam seus modos de ser e estar no mundo.

Ao colocar em jogo tais processos, o cinema, e mais especificamente, no caso do presente estudo, os Estúdios Disney, busca, por meio de suas pedagogias, imprimir e perpetuar um padrão que valoriza. Henry Giroux (2011) nos leva a refletir acerca da importância de problematizar as produções filmográficas dos Estúdios Disney. O autor francês destaca que, “embora a ideologia da Disney tenha sido amplamente analisada, através de críticas a seus parques e revistas em quadrinhos, essas análises não têm focalizado os filmes da Disney” e, principalmente, elas não têm se dedicado à “crítica pedagógica para analisar os textos da Disney como narrativas ideológicas” (Giroux, 2011, p. 138; 139). Essa crítica reforça a importância das pesquisas e dos trabalhos acadêmicos no campo da Educação que têm tomado os filmes como produtores de sujeitos e têm se debruçado nas problematizações desse caráter pedagógico dos filmes. Henry Giroux (2011) aponta que essa questão ocorre por duas razões: os filmes da Disney “constroem e alcançam um público muito mais amplo que seus outros empreendimentos culturais” (Giroux, 2011, p. 138; 139); eles “têm um enorme valor como textos populares que estão prontamente disponíveis para a crítica pedagógica e cultural” (Giroux, 2011, p. 138; 139).

Quando Henry Giroux elenca essas duas razões, ele nos provoca a investir nessas problematizações. Ao trazer as animações Disney “O Rei Leão” e “Toy Story 3” para esta pesquisa, levo em conta, como proposto por Henry Giroux nas

referidas citações, o grande alcance e valor cultural e popular desses artefatos. Também compreendo que os diálogos e representações (de personagens, de famílias, de infâncias, de amizade, etc.) presentes nas obras, bem como os elementos gráficos (uso de cores e traçados das características físicas dos personagens, por exemplo), operam de forma a construir uma determinada interpretação e direcionar o olhar do espectador.

Henry Giroux (1995; 2011), assim como Elizabeth Ellsworth (2001), nos ajuda a compreender que os produtores, ao definirem um público específico que desejam atingir, também decidem quais valores e ideais serão acionados em suas obras. Elizabeth Ellsworth (2001) aponta que as escolhas realizadas acerca da narrativa estrutural pelos produtores de um filme são feitas levando em consideração suposições conscientes e inconscientes sobre quem é o público-alvo, o que esperam e o que querem ver nos filmes que “eles pagam para ver no próximo ano, o que os faz chorar ou rir, o que eles temem e quem eles pensam que são, em relação a si próprios, aos outros e às paixões e tensões sociais e culturais do momento” (Ellsworth, 2001, p. 14).

As narrativas, devido às facilidades cada dia maiores de contato do público com essas obras, ampliam suas possibilidades de circulação e tornam-se mais presentes nos modos de subjetivação (Ellsworth, 2001) de crianças de todo o mundo. Porém, não são apenas crianças que consomem essas obras e muito menos que são constituídas como sujeitos por essas obras cinematográficas e pelos discursos nelas presentes. Na cena utilizada para abrir esta seção, o ancião Rafiki busca mostrar a Simba que ele não pode fugir do seu próprio passado e se empenha em resgatar no leão os valores que ele herdou de seu pai. Na cena narrada na sequência do texto, recheada de apelos sobrenaturais, o falecido pai de Simba surge envolto em nuvens e convence, com uma voz grave, quase fantasmagórica, Simba a resgatar os valores por ele ensinados e também o reino que lhe foi deixado como herança.

A animação “O Rei Leão” investe numa relação entre pai e filho, defendendo uma ideia de transmissão dos valores paternos para o filho que um dia herdará o seu reino e todo o seu poder, dando continuidade aos princípios, valores e sentidos sobre o que é ser um rei. A ideia de paternidade é construída como algo natural, como parte da continuidade da vida, do ciclo da vida, numa perspectiva heteronormativa que também marca nossa sociedade. Tal

perspectiva não está presente em determinados diálogos ou em uma ou outra cena em nenhum dos dois filmes trabalhados nesta pesquisa. Porém, ela está presente ao longo dos dois filmes.

A heteronormatividade não precisa se apresentar, não precisa anunciar sua chegada. Uma vez que ela é a norma, ela se assenta sobre os pilares da sociedade (Tchalian, 2022) de tal forma que não há necessidade de ela ser abordada explicitamente. Porém, a sua existência é marcada, especialmente, pela ausência de outras possibilidades de configurações de sexualidade. Segundo Anderson Ferrari e Danilo A. Oliveira (2019 p. 17), “nas famílias, quando nasce uma criança com um corpo masculino, há um investimento performativo na construção do ser masculino e heterossexual. Não se educa numa perspectiva homossexual”, bem como não se educa com base em nenhuma outra possibilidade de existência em relação à sexualidade.

A heterossexualidade compulsória está intimamente ligada ao conceito de masculinidade hegemônica, aquela que se refere à performance de uma forma de ser masculino homogeneizada e idealizada que está presente no senso comum limitando outras possibilidades de ser masculino (Ferrari, 2009, p. 102).

Nesse sentido, educar um menino pressupõe uma educação que vá ao encontro das configurações valorizadas pela nossa sociedade, ou seja, para as masculinidades hegemônicas.

Segundo Débora Britzman (1996, p. 79), a heteronormatividade pode ser definida como a “obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante”. Essa tensão entre o que seria normal e o que seria desviante no campo da sexualidade traz à tona a compreensão da sexualidade como um dispositivo histórico (Foucault, 2007). Assim, a sexualidade seria uma invenção social, constituída historicamente, fruto de múltiplos discursos que buscam regular, normatizar, que instauram saberes e, por fim, que produzem determinadas ‘verdades’. Guacira Lopes Louro (2007, p. 247) alerta que “os processos de constituição de uma prática sexual como normal (e, então, como a prática a ser compulsoriamente adotada por todos) e de outras práticas como desviantes ou anormais se dá em meio e por meio de jogos de poder”. Assim, ao trazer a ideia de sucessão e constituição familiar que seguirá o ciclo da vida, como exaltado na canção que embala as cenas iniciais (e finais) de

“O Rei Leão”, operando com a necessidade e com a naturalidade de se manter esse ciclo em pleno funcionamento, a animação trabalha com a heterossexualidade como norma, como padrão.

Para além da “heterossexualidade compulsória” (Louro, 2007, p. 247), há também a ideia da paternidade que parece se inscrever, inclusive, na necessidade de superar a morte, uma vez que a questão não é somente ter um filho, mas passar para ele os valores que constituem as famílias, de forma que ter um filho é uma maneira de um pai se perpetuar para além de sua morte. Essa é uma forma de lidar com a paternidade que está em “O Rei Leão”, mas que também podemos pensar que seja compartilhada pelos espectadores.

Há, nas produções da Disney, segundo Henry Giroux (1995; 2011), a busca pela construção do imaginário de família ideal, de rua ideal, de vizinhança ideal, de país ideal, portanto a representação da família heteronormativa surge como a representação de correção e norma social. Richard Miskolci (2009, p. 156) aponta que a “heteronormatividade se constitui em “um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto” e, dessa forma, ela busca “formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade” (Miskolci, 2009, p. 157).

Ao analisar filmes de animação dos Estúdios Disney em sua pesquisa de doutorado, Ruth Sabat (2003, p. 14) argumenta que “os filmes infantis têm cumprido a função de ensinar modos de ser masculino e feminino, de reiterar a heterossexualidade como a norma e, desse modo, tornar anormal o que não se enquadra nesse campo”.

Em “O Rei Leão”, podemos perceber como a “pedagogia da inocência” (Giroux, 1995; 2011) dos Estúdios Disney trabalha na construção de valores que lhe são caros ou que representam o arcabouço ideário que a produtora reconhece como importante. Cabe à paternidade, ou ainda melhor, ao pai a obrigação de zelar por sua prole, ainda que *post mortem*, o que funciona no filme como exemplo de retidão. Por mais que Simba tenha se distanciado por um tempo de sua família e de seu povo, cabe a ele como herdeiro de Mufasa resgatar e salvar todos aqueles que ficaram na Pedra do Rei e que agora sofrem nas mãos dos vilões. Ou seja, aproximando do que abordarei no terceiro capítulo do presente texto, os

Estúdios Disney apontam a construção de uma configuração de masculinidade hegemonicamente valorizada. Mais do que lembrar a Simba de que ele não pode deixar de lado o legado herdado, a aparição de Mufasa busca também lembrá-lo de que ele é representante de uma configuração de masculinidade que procura, a todo momento, manter-se como a principal (ou senão a única) configuração de masculinidade: a masculinidade hegemônica.

Henry Giroux nos convoca a pensar para além da experiência de aventura e alegria proporcionada pelas produções Disney. Para ele, “[..] o brilhante uso que a Disney faz de suas formas estéticas, de partituras musicais e de personagens atraentes, tem que ser ‘lido’ à luz de uma análise que problematize as representações dominantes de papéis de gênero, raça e agências”, isso porque a força dessas representações está nas suas intermináveis repetições na televisão e nas fitas de vídeo (Giroux, 1995, p. 62).

O autor nos convida, assim, a refletir e a problematizar nossas ideias, nossas formas de pensar e agir no tocante às pedagogias culturais que os filmes colocam em circulação. Para Alain Badiou (2005), o cinema é uma forma de visitação de pensamentos que são acionados enquanto o filme passa. Tomar as animações “O Rei Leão” e “*Toy Story 3*” como focos de investigação, buscando refletir acerca das masculinidades presentes nelas, significa pensar como elas nos convidam ou nos convocam a refletir acerca das ideias de masculinidades que são investidas nas cenas, relações, diálogos, sempre com o aspecto de incompletude que marca o cinema.

Para Kevin M. Tavin e David Anderson (2010, p. 57), “o conhecimento de si e do mundo é, muitas vezes, construído, parcialmente por formas específicas de cultura visual popular, desde desenhos animados até programas de televisão”. Os filmes de animação dos Estúdios Disney tornaram-se, ao longo do tempo, um produto altamente rentável, gerando receitas não apenas com suas exibições, mas também decorrentes de produtos licenciados para utilização das ilustrações de seus personagens nos mais diversos ramos de negócios: alimentos, bebidas, têxtil, editorial, brinquedos, entre outros (Giroux, 1995; Santos, 2015; Bueno, 2012).

Assim, o cinema da Disney amplia o seu campo de atuação e a forma como atua na constituição dos sujeitos que se encontram, cada vez mais, cercados e afetados por artefatos culturais. Estes acionam pedagogias culturais, uma vez que

educam, criam marcações, como as de gênero, por exemplo, e imprimem determinada visão de mundo, auxiliando a disseminar valores e atitudes que seus produtores compreendem como corretos, ou ensinando modos de ser e de viver de acordo com seus produtores, no caso, os Estúdios Disney.

Henry Giroux (1995), ao analisar as animações dos Estúdios Disney, diz que não podemos buscar uma resposta simplista quando colocamos em jogo o valor dos filmes da produtora, determinando que os mesmos sejam ou não bons. Mas que podemos, e devemos, como pais, mães, educadores, entre outros, lançar mão de análises criteriosas, incorporando-os e reconhecendo-os como artefatos de conhecimento social e de análise crítica, inclusive por parte das crianças. O autor também aponta a necessidade de se colocar em suspeição os discursos e mensagens que buscam instituir ou enfatizar, uma vez que estes se encontram impregnados por uma visão específica, por um modo de ver, estar e agir no mundo de acordo com os parâmetros e valores que são caros à produtora e que buscam reproduzir ou instituir determinados valores presentes na sociedade estadunidense, ou que a produtora busca (re)produzir nela.

O conceito de pedagogias culturais como ferramenta conceitual vem sendo utilizado amplamente no campo dos Estudos Culturais em Educação. A ampliação das noções de “lugares de aprendizagem” (Andrade; Vorraber, 2015; 2017) lança a ideia de que processos educativos extrapolam o âmbito escolar. Sendo assim, podemos ampliar a compreensão de que há pedagogia em qualquer lugar em que haja construção de conhecimento e de que filmes como os da Disney nos ensinam e, portanto, contribuem com nossos processos de subjetivação, segundo a perspectiva de Michel Foucault (2014). Isso significa dizer que estamos trabalhando com entendimento dos filmes como participantes dos diferentes modos de educação dos sujeitos. Para Foucault (2014), a questão não é tomar o sujeito como uma substância essencial, de maneira que ele nos convida a pensar como os sujeitos vão se construindo por diferentes modos em nossa cultura, sendo que é através desses diferentes modos que nos tornamos sujeitos.

Por isso o conceito de pedagogias culturais se torna fundamental para abordar uma multiplicidade de processos educativos, para além daqueles compreendidos em instituições como a escola, a família e a igreja, por exemplo. As pedagogias culturais podem ser associadas à cultura das mídias, especialmente no tocante à constituição de sujeitos e subjetividades a partir dos

modos de operação dos artefatos que compõem o universo midiático em expansão nas sociedades contemporâneas, especialmente os serviços de *streaming* como será abordado mais à frente.

Como artefato cultural, os filmes constroem um imaginário e possibilitam a todos nós, espectadores, infinitas possibilidades de construção de sentido e de leitura de mundo. Somos presenteados a cada cena, a cada tomada, a cada música, a cada personagem com múltiplas possibilidades de leitura e de aprendizado. Portanto, o cinema como instância educativa nos forma, transforma-nos e nos possibilita uma experiência única e individual.

Segundo Anderson Ferrari, “as experiências eram e são sempre criações discursivas, são invenções dos sujeitos no exercício de se construírem” (2013, p. 15). Posicionamo-nos a cada cena a que assistimos, a cada fala dos personagens, a cada expressão facial, a cada movimento. Fazendo relações, reconhecemo-nos ou afastamo-nos daquilo que nos é exposto. Mobilizamo-nos a fazer relações com nossas vidas. Não seria diferente com as crianças. Elas também se constituem como sujeitos a partir de relações com o mundo que as cerca, com os processos educativos dos quais participam.

Ampliando as possibilidades que a sétima arte pode trazer para a Educação, Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro (2012) defendem que a relação entre “imagens, educação e processos de subjetividade [ganhou] força com o surgimento dos Estudos de Cultura Visual que afetaram mais significativamente a Educação” (Ferrari; Castro, 2012, p. 12). Com isso, os Estudos da Cultura Visual vão assumir um entendimento de educação como um processo mais amplo e não somente o que ocorre no interior das escolas, mas tudo que envolve processos de ensino-aprendizagem e de constituição dos sujeitos, tais como “a construção dos Gêneros, das Sexualidades, das Diferenças e das Subjetividades” (Ferrari; Castro, 2012, p. 12).

Os autores esclarecem que a relação entre as imagens, as subjetividades e a Educação aporta em novas possibilidades e avança como processo educativo, inspirando novas possibilidades de entendimento. Por sua vez, Fernando Hernández (2012) nos ensina que precisamos nos posicionar frente à leitura das imagens, buscando o que há nas relações que estabelecemos com elas, ou seja, precisamos nos encontrar nessa relação com as imagens para compreendê-las.

Encontrar, explorar, investigar y proyectar las vibraciones y resonancias entre las imágenes (y de estas con los sujetos visualizadores) es uno de los propósitos de la perspectiva educativa de la cultura visual considerada como lugar posibilitador de experiencias de relación e resonancia (Hernández, 2012, p. 21).

Segundo Fernando Hernández, portanto, a potência educativa da cultura visual está nas possibilidades de experiências que ela provoca, de maneira que podemos entender que os filmes estão inscritos nessa potência. Abordar imagens (sejam estáticas ou em movimento) e suas relações com a Educação diz muito sobre os contextos e condições de subjetivações e com as experiências obtidas no contato com elas. “Estas imagens (no caso imagens em movimento) são produtos da cultura que veiculam determinadas representações e que têm ‘efeitos de verdade’” (Balestrin, 2009, p. 176). Sendo assim, elas nos educam o olhar, nos ensinam a ver, uma vez que, segundo Patrícia A. Balestrin

o cinema é um dos artefatos mais poderosos que tem exercido alguma pedagogia – no sentido que sempre ensina modos de ser, de viver, de se comportar, enfim, produz sujeitos e identidades a partir das imagens que põe em movimento na tela (Balestrin, 2009, p. 176).

Ao nos ensinar a ver, as imagens também constituem os sujeitos, pois nos educam e são produtoras de uma realidade. Assim sendo, ao abordar as imagens em movimento, busco problematizar (numa perspectiva Foucaultiana), essas imagens e também as representações presentes nelas, uma vez que os filmes “no seu aspecto político, constroem discursos, eles também nos servem para que possamos problematizar e colocar sob suspeita essas ações sobre nós mesmos e sobre os outros” (Ferrari; Castro, 2012, p. 14).

O cinema é também experiência. E, ao tratar o cinema como uma experiência, torna-se fundamental também pensá-lo como espaço de convivência, onde se pode não apenas assistir a um filme, mas também viver experiências. Estas são singulares, recheadas de sabores, cheiros, cores e sentimentos únicos, singulares. Estabelecendo uma diferença entre experimento e experiência, Jorge Larrosa (2002) considera que a “lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (Larrosa, 2002, p. 39).

Neste trabalho, na maior parte do tempo, remeto-me ao cinema como experiência singular. E, como experiência singular, abarca desde a preparação para assistir ao filme até o momento em que os créditos finais sobem à tela. Como já dito, em alguns breves momentos, como no início da próxima seção deste texto, também me remeto ao cinema como espaço físico. Entretanto, penso que ambas as abordagens são experiências, são momentos singulares e plurais como nos ensina Jorge Larrosa na citação apresentada há pouco.

Nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1990 e 2000, o cinema deslocou-se para o interior das nossas residências, uma vez que se ampliou a distribuição e o comércio para uso doméstico e surgiu a possibilidade de aquisição ou locação de fitas VHS e de DVDs. As tecnologias presentes no videocassete, nos aparelhos de DVD e, mais recentemente, nos serviços de *streaming* trouxeram essa experiência para os lares de todo o mundo. Esse movimento se tornou ainda mais intenso a partir do ano de 2020, com a pandemia da covid-19, alavancando expressivamente a contratação dos serviços de *streaming*, inclusive do *Disney+*, que é a plataforma de *streaming* da *Disney Company*.

2.2 Do escurinho do cinema ao conforto da sala de casa

Nesta seção, nas próximas páginas, serão abordados alguns pontos relativos à história da Sétima Arte, sem, contudo, criar ou recontar sua história, especialmente porque esse não é o objetivo deste trabalho e nem haveria aqui páginas o bastante para tal. Também não pretendo apresentar um movimento romantizado e saudosista, lembrando poeticamente as enormes filas em frente aos quase extintos ‘cinemas de rua’ para assistir aos lançamentos tão esperados, ou do perfume de pipoca vindo da carrocinha estacionada na calçada (a essa memória olfativa ainda se soma, na tradição da minha cidade, o perfume do queijinho parmesão frito que acompanhava a pipoca). Tampouco pretendo bradar contra os seguros e assépticos ‘cinemas de *shopping*’, com seu intenso, e diria quase artificial, cheiro de pipoca amanteigada. O objetivo, nesse momento, é trazer possibilidades para compreender como o cinema quase desapareceu das ruas e, até mesmo, dos *shoppings centers*, e adentrou nossas casas,

especialmente por meio dos serviços de *streaming*, sobretudo durante e após o período de isolamento exigido pela pandemia da covid-19.

Colocar as imagens em ação foi o sonho de vários inventores. Segundo Leonardo Freitas Ribeiro (2019) e também a *Associação Internacional do Filme de Animação (Asifa)*, o cinema de animação foi o precursor do cinema, uma vez que “Emile Reynaud realizou a primeira projeção pública de imagens animadas do mundo do seu teatro óptico no Museu Grevin, em Paris, exibindo o filme *Pauvre Pierrot*, em 28 de outubro de 1892”²⁸. Porém, a efetivação do intento e a criação do cinema é dedicada aos irmãos Auguste e Louis Lumière, que, em dezembro de 1895, realizaram a primeira sessão de cinema em Paris. Mesmo sem som, portanto, sem diálogos, as imagens em movimento provocaram encantamento e fascínio nas populações nas décadas seguintes. Segundo Luciana Haussen (2008), em 1927, o som, de fato, é incorporado à película. De acordo com a pesquisadora, a criação de tecnologias como o “Vitaphone no qual o som gravado em disco é sincronizado com o filme a partir da conexão da vitrola com o projetor” (p. 62) possibilitou que, no filme *O Cantor de Jazz*, “o som invadissem a sala de projeção e marcasse esse grande momento da sétima arte” (p. 62).

Em 1923, os irmãos Walt Disney (1901-1966) e Roy Oliver Disney (1893-1971) fundaram a *Walt Disney Company*. Inicialmente a empresa se dedicava à produção de filmes de animação e, desde os seus primeiros produtos, chamou atenção “do público pela autenticidade de seus roteiros e pela originalidade do uso das cores, sons, movimentos que caracterizavam seus/suas primeiros/as personagens” (Baliscei, 2008, p. 109). Atualmente, a Disney, além de produtora de filmes, também tem a propriedade e opera a rede de televisão ABC; redes de televisão por assinatura, como *Disney Channel* e *Disney+*, *ESPN*, *A+E Networks* e *Freeform*; além de divisões de publicidade, de *merchandising* e de teatro. A companhia possui e licencia 14 parques temáticos ao redor do mundo, além de uma divisão musical. Em 2006, adquiriu a produtora Pixar; em 2009, a *Marvel Entertainment Inc.*; em 2012, a Lucasfilm e, em 2017, a *21st Century Fox*. Desde então, a empresa cresceu e tornou-se o maior conglomerado multinacional da área do entretenimento.

²⁸ <https://diadanimacao.com.br/sobre/>. Acesso em: 09 jun. 2023

Os Estúdios Disney, em toda a sua história, produziram cifras bilionárias e suas obras alcançaram pessoas em todo o mundo. Em 1994, seu ano de lançamento, a animação “O Rei Leão” “produziu a impressionante soma de 1 bilhão de dólares em lucros, sem falar nos lucros obtidos com a venda de produtos relacionados ao filme” (Giroux, 1995, p. 61). “*Toy Story 3*” teve desempenho parecido, abarcando um pouco mais de 1 bilhão de dólares em 2010, seu ano de lançamento²⁹. Esses dois filmes foram comercializados mundialmente, em versões para uso doméstico em diferentes suportes midiáticos, entre eles as fitas em VHS, os DVDs e, atualmente, em plataformas digitais de *streaming*.

Desde a sua fundação, a produtora buscou dominar o mercado cinematográfico e, para tanto, criou divisões e departamentos que dessem conta de vender mundialmente seus produtos. Os produtos da *Disney Company*, no entanto, abarcam uma série de outras áreas de atuação. Segundo Caynã de Camargo Santos, “a *Disney Consumer Products (DCP)* é a maior licenciadora de produtos do mundo, concentrando marcas tais quais *Marvel*, *Disney Princes*, *Lucasfilm*, entre outras” (Santos, 2015, p. 27). Os investimentos não se limitam ao audiovisual, estendem-se ao mercado editorial, como a “*Disney Publishing Worldwide*, maior editora mundial de livros, revistas e produtos digitais para crianças”, além de gerenciar “uma cadeia de lojas de varejo com mais de 350 pontos de venda espalhados pelos Estados Unidos, Europa e Japão” (Santos, 2015, p. 27).

Presente em todo o globo, os produtos Disney, especialmente os seus filmes de animação, acionam e alastram suas pedagogias culturais, chamadas por Giroux (1995, 2011) de “Pedagogia da Inocência”. João Paulo Baliscai (2008) aponta que as pedagogias presentes nas produções dos Estúdios Disney atuam “como o processo de veiculação e circulação de identidades por meio de suas produções midiáticas” (p.114). Não são apenas tons, cores, texturas, personagens que entram em ação quando se assiste a um filme de animação, mas marcações que buscam disseminar uma pretensa “homogeneidade cultural e uma pureza histórica que anulam questões complexas, diferenças culturais e lutas sociais” (GIROUX, 1995, p. 52). Ainda, segundo o autor, mesmo quando busca legitimar

²⁹ Fonte: https://www.boxofficemojo.com/title/tt0435761/?ref_=bo_cso_table_37. Acesso em: 04 out. 2022.

alguma representatividade social, a produtora aciona marcações culturais e incorpora em personagens valores ocidentais ou estadunidenses, ditando-os como padrão de integridade ou norma. Na animação “O Rei Leão”, por exemplo, há a valorização da família heteronormativa como representação do sucesso e local legítimo de construção de valores.

Mesmo Simba tendo encontrado em seus amigos Timão, o suricato, e Pumba, o javali, o apoio necessário para crescer livre da suposta responsabilidade e dor por acreditar ser o causador da morte de seu pai, o encontro com Nala e Rafiki e a aparição fantasmagórica de seu pai são utilizados na história como instrumentos que o fazem lembrar que os valores que ele deveria manter eram aqueles que foram aprendidos com o pai, pois ele fazia parte da realeza e todos na Pedra do Rei dependiam dele, do herói para resgatarem suas vidas.

Outra marcação difundida pelos Estúdios Disney e que também opera na mesma direção é o fato de que os personagens, especialmente os principais, após a sua jornada de aventuras, passam por uma redenção, uma espécie de saga ou de “jornada do herói” (Campbell, 1949) para se descobrirem. Essas histórias, muitas vezes recheadas de aventuras e reviravoltas, mostram-nos o processo de subjetivação do personagem para que possamos, como espectadores, criar empatia e torcer por sua vitória. Esses personagens chegam à vitória e conquistam o final feliz, que, na maioria das histórias, configura-se na formalização do casamento heterossexual, como aponta Ruth Sabat (2003).

A referência ao casamento heterossexual é uma constante em todos os filmes, sejam eles estrelados por figuras humanas ou por animais. Esses filmes apresentam e reapresentam a sexualidade dentro dos contornos da “normalidade”, trazendo constantemente a relação heterossexual como a única possibilidade de união amorosa (Sabat, 2003, p. 28).

Como já exposto, não há, nos roteiros dos filmes em questão, espaço para a existência de outras possibilidades de vivências da sexualidade além da normativa. Quando se supõe a existência de um personagem que poderia romper com a normatividade em relação às sexualidades, essa possibilidade ocorre por meio da ironia ou aproximação do personagem com a homossexualidade como marca cômica, como será argumentado no próximo capítulo.

Segundo Rosa Fischer (2002), a partir das mídias, estabelecemos múltiplos e complexos modos de produzir sentidos e de nos produzirmos como sujeitos na cultura, construindo aprendizados “sobre modos de existência, sobre modos de comportar-se, sobre modos de constituir a si mesmo” (Fischer, 2002, p. 153). As pedagogias culturais exercidas pelos Estúdios Disney refletem, segundo pesquisadores como Caynnã Camargo Santos (2015) e Heryn Giroux (1995; 2011), valores e posições assumidas por seu criador, Walt Disney (1901 – 1966), definindo a imagem tradicional dos estúdios Disney como portadores e disseminadores de bons costumes e valores éticos próprios da classe-média branca e heterossexual norte-americana (Giroux, 1995).

Segundo Caynnã C. Santos (2015), Walt Disney, em suas biografias oficiais, é colocado como uma pessoa que “materializa o mito do *self-made man*: o indivíduo de origem humilde e formação protestante conservadora que, através do dignificante trabalho árduo e eticamente irretocável, alcançou sucesso financeiro e prestígio, consumando assim o *American Dream*” (Santos, 2015, p. 30). Ainda segundo Caynnã Santos (2015), pesquisadores apontam que outras biografias não autorizadas indicam que, por trás da intocável figura, Walt Disney aliou-se a corporações anticomunistas, denunciando simpatizantes comunistas da indústria do cinema, como atores, roteiristas, produtores e técnicos, além de ter atuado como informante secreto do *Federal Bureau of Investigation* (FBI) até o ano de sua morte.

O império construído por Walt Disney, bem como o seu legado, seus valores e as pedagogias culturais presentes em sua obra ganharam o mundo. Nem mesmo as crises pelas quais os Estúdios Disney passaram foram capazes de diminuir o alcance de suas obras. Desde a sua fundação nos anos 1920 até os dias de hoje, os Estúdios Disney produzem e emplacam filmes, especialmente animações, de sucesso e de alcance mundial.

Durante sua história, o cinema passou por mudanças, especialmente tecnológicas. Amparados em modernas tecnologias de produção também, de comercialização, ainda na segunda metade do século XX, os filmes saíram das salas de cinema e chegaram às salas das casas de todo o mundo através dos aparelhos de televisão. Canais televisivos adquiriam, e continuam adquirindo, direitos de exibição e criaram sessões de cinema, inaugurando uma nova prática: o cinema em família nas salas de nossas casas. Já nos anos 1970 (e no Brasil, a

partir de 1980), os aparelhos de videocassete popularizam-se nas casas de pessoas das mais diferentes partes do mundo. Por meio da tecnologia VHS e, posteriormente, da tecnologia dos DVDs, variados filmes, de todos os gêneros, inclusive os filmes de animação da Disney, aportam nos lares e recebem uma importante fatia da atenção dos espectadores. É também nesse período que surgem as videolocadoras, que promovem o aluguel das fitas VHS e, posteriormente, dos DVDs, possibilitando a entrada cada vez mais ampla das obras cinematográficas nas casas de todo o mundo.

Luciano Ferreira da Silva, Meire dos Santos Lopes e Paulo Sergio Gonçalves de Oliveira (2013) mostram como funcionava o fluxo de lançamento das obras cinematográficas nesse período. Segundo os autores, depois de serem exibidos nos cinemas, as “distribuidoras, realizam a comercialização para o mercado de *homevideo* (vídeo doméstico), que é composto por dois mercados: o *sell-thru*, que representa as vendas feitas no varejo através dos hipermercados, *sites*, lojas especializadas etc.” (Silva *et al.*, 2013, p. 7; 8).

Por muitos anos, praticamente todo o período das décadas de 1980, 1990 e 2000, as videolocadoras se tornaram o paraíso daqueles que admiravam o cinema ou daqueles que queriam apenas diversão para o final de semana. Silva *et al.* (2013) esclarecem que o fator financeiro também contribuiu para o sucesso das videolocadoras, uma vez que, com o custo de uma locação – que era inferior ao de um ingresso para uma sessão de cinema –, toda a família era contemplada. Porém, mesmo com tanto sucesso, as videolocadoras sucumbiram a uma nova tecnologia. Os autores apontam que, entre os motivos que levaram as videolocadoras à extinção, encontra-se a pirataria, que crescia na mesma proporção da venda de aparelhos DVD e da ampliação do uso da internet. “Antes uma fita pirata de VHS para ter uma qualidade razoável demorava duas horas para ser reproduzida”, mas, com o advento do DVD, “a reprodução é muito rápida, e a disponibilidade mais ainda, uma vez que os ambulantes estão em cada esquina, quando não, em frente às locadoras” (Silva *et al.*, 2013, p. 10).

Com a tecnologia da internet se desenvolvendo cada vez mais, os filmes já eram encontrados com relativa facilidade em *sites*, surgindo, assim, uma nova forma de videolocação. Além da forma tradicional, na qual o consumidor levava a mídia física para casa e a devolvia dias depois, surgia uma nova na qual a pessoa seleciona “e recebe via internet, por *streaming*, que é o processo de acessar uma

página e esperar o vídeo carregar e ver quantas vezes quiser por um determinado período de tempo previamente contratado” (Silva *et al.*, 2013, p. 12).

Em 2020, o mundo foi afetado pela pandemia da covid-19. O pânico se instaurou em todo o planeta e tornou-se necessário lançar mão de recursos para minimizar os efeitos do vírus sobre a população, entre eles, o isolamento social. Foram mais de 6 milhões de mortos no mundo por fatores decorrentes das complicações da doença, sendo quase 700 mil no Brasil. A crise econômica devido à necessidade de reclusão e isolamento social tomou dimensões mundiais. Escolas, restaurantes e indústrias foram definitivamente fechadas. Todos os setores econômicos e sociais foram afetados.

Nesse contexto, a indústria cultural foi uma das mais atingidas. Em reportagem para a Revista Forbes, Artur Nicoceli (2021, recurso *online*) informa que “um levantamento realizado pelo Itaú Cultural em junho [de 2021] apontou que 64% dos brasileiros [sentiram] falta do cinema na pandemia”. Por outro lado, as redes de cinemas também lamentaram a falta do público. “Segundo levantamento da PwC, a receita das redes de cinema no Brasil caiu 86% em 2020 na comparação com o ano anterior. No mundo, o recuo foi de 70,4% no último ano” (Nicoceli, 2021, recurso *online*).

Segundo Vitor Amoroso ([2022?], recurso *online*) o cinema, desde a sua criação, reflete as conjunturas sociais e, com o advento da pandemia, no ano de 2020, não seria diferente. Porém, o autor aponta que não apenas a exibição e a circulação dos filmes foram impactadas negativamente pela necessidade do isolamento social, mas que as produções dos filmes também sofreram transformações em seu processo e esse fator também contribuiu para a redução da produção de obras cinematográficas no período, como também pode ser observado no “Relatório Sobre os Impactos Econômicos da covid-19 na Economia Criativa” produzido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em junho de 2020.

Nesse cenário, as plataformas de locação e exibição de filmes e séries *online*, os serviços de *streaming*, tornaram-se a principal forma de acesso a essas obras cinematográficas, refletindo o momento histórico de isolamento social pelo qual passava a humanidade. Segundo Vitor Amoroso, “o Cinema está presente em nossa sociedade desde 1895, quando foi criado pelos irmãos Lumière” (Amoroso, [2022?], recurso *online*). Do final do século XIX até hoje, ele “atravessou incontáveis reformas e transformações, tornou-se não só um espelho

para a sociedade, mas também uma das formas de entretenimento mais comuns no mundo”, o que significa dizer que o cinema sempre se adaptou, “acompanhando a sociedade e todo o contexto histórico da mesma” (Amoroso, [2022?], recurso *online*).

Responsáveis por fazer chegar ao grande público as produções cinematográficas e também as produções audiovisuais das mais diversas, os serviços de *streaming* alavancaram as receitas das principais plataformas do tipo no mundo (Oliveira *et al.*, 2020). Com a ampliação dos serviços de *streaming*, surgiu também o debate acerca de o serviço ser ou não considerado cinema.

A experiência de assistir ao filme no sofá de casa sozinho ou acompanhado apenas de pessoas conhecidas, as possíveis interrupções para uma ida ao banheiro ou mesmo para preparar ou receber e degustar um lanche, que, no cinema, são inimagináveis, apresentam-se possíveis quando se assiste a um *streaming*. Partindo da possibilidade de desfrutar do filme dentro de casa e também da emergência desses serviços, Jaime Lourenço (2021) questiona: “os conteúdos disponibilizados pelas plataformas devem ser considerados cinema? (Lourenço, 2021, p. 51).

O autor dialoga com autores/as e produtores/as de cinema portugueses/as em busca de possíveis respostas, fomentando o debate, lembrando que, além de exibirem filmes, algumas plataformas, como a Netflix (e eu incluo a Disney+) são, também produtoras de filmes reconhecidas, inclusive pela Academia responsável pelo Oscar³⁰, que indica filmes para concorrer às suas categorias desde que tenham estado, pelo menos por uma semana, em cartaz nas salas cinema (Lourenço, 2021). Citando Edgar Pêra (2020), Jaime Lourenço traz à tona o argumento de que um filme pode ser feito para a televisão e ser exibido no cinema o que faria desse produto, de fato, cinema. Porém, ainda se remetendo aos argumentos de Pêra (2020), o autor aponta que o cinema pressupõe uma arquitetura e o encontro de pessoas reunidas para assistir à imagem projetada, inclusive em maiores dimensões que a real, e que, dessa forma, produzir um filme para uma tela menor não é fazer cinema (Lourenço, 2021).

³⁰ "O Oscar (The Academy Awards ou The Oscars) é a mais famosa premiação de cinema que existe no mundo. Criado em 1927, teve sua primeira cerimônia em 1929, na cidade de Los Angeles. Essa é a premiação de cinema mais antiga em vigor e sua função é premiar as melhores produções cinematográficas". Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/oscar.htm>. Acesso em: 27 mai. 2023

O panorama que se apresenta é muito novo. Não é possível, ainda, baseado nas poucas produções teóricas a respeito do assunto, apontar uma resposta para a questão se os serviços de *streaming* podem ou não ser considerados cinema. Ismail Xavier (2008) discorre sobre questão parecida ao elencar as diferenças entre o cinema e o vídeo que seriam os filmes produzidos para o cinema, porém veiculados em aparelhos de televisão. O pesquisador elenca algumas diferenças que se maximizam especialmente em se tratando das diferenças tecnológicas de produção – como tipo de filme utilizado para gravação e efeitos sonoros – e físicas – como a “experiência coletiva da sala escura” (p. 19). Como parâmetro para comparação, Xavier (2008, p. 19) ressalta que é preciso considerar que “o filme (feito em película 35mm, para ser exibido em sala escura)” é veiculado na televisão e, assim, “se perde algo fundamental: a textura da imagem, as sutilezas do estilo no que este depende do suporte específico e das condições próprias de percepção”. Porém, o autor afirma que compreende a função social que tem o vídeo para o público em geral, uma vez que, exibido na televisão, ele amplia as possibilidades de acesso por estar mais próximo da população.

Da mesma forma, as produções dirigidas e/ou produzidas pelas plataformas digitais não contam com os recursos presentes nas salas de cinema, e podem, para alguns, perder o encanto e as sensações que da experiência de assistir a um filme produzido especialmente para as grandes telas, com luzes, sons e emoções vivenciadas na sala de cinema. Porém, seguindo o proposto por Ismail Xavier (2008), é preciso ressaltar que as tecnologias presentes nas plataformas de *streaming* conseguem fazer os filmes chegarem a um público maior com mais facilidade e no conforto da casa de seus/suas espectadores/espectadoras.

Hoje as plataformas de *streaming* são responsáveis por entregar ao espectador/a – consumidor/a a maior fatia dessas produções (Fernandes, 2021). A produção cultural digital, representada por produtoras que abastecem suas plataformas com conteúdo próprio – entre elas a *Disney+* – e com os grandes lançamentos cinematográficos, trouxe facilidade e comodidade no acesso a esses produtos. Em certo modo, trouxe também uma maior popularização no acesso a

essas obras. Dados reunidos pela CNN Brasil³¹ apontam que a *Disney+* contava, no terceiro trimestre fiscal de 2022, com cerca de 14,4 milhões de novas assinaturas no período e um total de 152 milhões de assinantes³², tornando-se, assim, a maior plataforma de *streaming* do mundo.

Ao consolidar-se como o maior conglomerado multinacional da área do entretenimento, a *Walt Disney Company*, impõe cada vez mais sua presença e faz circular, de forma ainda mais ampla, suas pedagogias culturais, fazendo-se presente na vida de pessoas, especialmente de crianças. Direcionando nosso olhar para o serviço *Disney+*, percebemos como ele faz circular suas ideias e concepções e influi na constituição das subjetividades de crianças de todo o mundo, imprimindo, inclusive, uma determinada forma de compreender as infâncias.

2.3 No Reino da fantasia: das gentes pequenas aos artefatos e pedagogias culturais para as infâncias

Nas cenas iniciais de “*Toy Story 3*”, os brinquedos de Andy, mais uma vez, liderados pelo xerife Woody, tentam chamar atenção de seu dono já que, há muito tempo, Andy não procura por eles. Para isso, escondem o celular do garoto no baú onde os personagens estão há tempos guardados e fazem uma chamada para o menino utilizando o aparelho de telefone fixo do quarto. Porém, quem vemos entrar no cômodo não é o garoto Andy, que já conhecemos dos episódios anteriores da série “*Toy Story*”, mas um rapaz com 17 anos, que atende ao telefone e não dá aos brinquedos a atenção por eles esperada. Diante do fracasso do plano, para, mais uma vez, tentar chamar atenção do dono, os brinquedos começam a refletir sobre qual será o fim deles: sótão, lixo, doação... O xerife Woody, assessorado pelo patrulheiro espacial Buzz Lightyear, busca animar os demais brinquedos dissertando sobre as vantagens de irem para o sótão. Eles começam, então, a refletir e a aceitar que serão lá guardados e, talvez, um dia, recuperados pelos filhos de Andy.

³¹ Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/walt-disney-tem-salto-de-53-no-lucro-e-144-milhoes-de-assinantes/> Acesso em: 08 out. 2022

³² Fonte: <https://tecnoblog.net/noticias/2022/08/10/disney-ultrapassa-netflix-em-assinantes-e-oficializa-plano-com-nuncios>. Acesso em: 08 out. 2022.

Essa é a sequência inicial da animação “*Toy Story 3*”. Nas cenas anteriores, durante a abertura da animação, são mostradas imagens gravadas pela mãe de Andy em uma câmera VHS, que exibem o garoto em diversos momentos de sua infância interagindo com seus brinquedos. A música “Amigo, estou aqui”, que compõe a trilha sonora desde o primeiro filme da série “*Toy Story*”, é tocada ao fundo. A letra da música fala da amizade que supera os problemas e permanece com o passar do tempo, com a promessa de uma amizade eterna. Em seus versos finais, ela diz:

*O tempo vai passar
Os anos vão confirmar
As três palavras que proferi
Amigo, estou aqui
Amigo, estou aqui
Amigo, estou aqui*³³

A série de filmes “*Toy Story*” traz, em seus quatro episódios, mensagens sobre a amizade. Ao longo desses episódios (lançados em 1995, 1999, 2010 e 2019), podemos acompanhar as aventuras dos brinquedos que ganham vida quando estão na ausência de humanos. Eles se unem e vivem as mais variadas aventuras, sempre demonstrando como a união e o trabalho em equipe são importantes para a resolução dos problemas e também mostram a relevância de se manter os vínculos de amizade e a importância de cada membro do grupo. Segundo Nilmar Pellizzaro (2015), as relações de amizade oportunizam que “o sujeito ético” se constitua socialmente através de uma “série de práticas e com um mínimo de regras que não surgem ao acaso, mas são constituídas pela sociedade ao longo de sua história. Tais práticas de si são uma série de técnicas essencialmente sociais (Pellizzaro, 2015, p. 119).

Michel Foucault (2004) aponta que “[...] essas práticas não são algo que o indivíduo mesmo invente. São esquemas que ele encontra na cultura e que lhe são propostos, sugeridos e impostos por sua cultura, sociedade ou grupo social” (Foucault, 2004, p. 276). As relações de amizade no contexto dos filmes da série “*Toy Story*” são, especialmente, desenvolvidas e mantidas pelos personagens,

³³ “Amigo, estou aqui” – composição de Randy Newman. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/disney/Toy-Story-amigo-estou-aqui.html>. Acesso em: 25 jul. 2021

sob a liderança do xerife Woody. Liderança esta que é reconhecida e legitimada por seus pares. É Woody que busca manter os bonecos unidos, exercendo um poder de liderança que não pressupõe relações verticais, mas uma teia de relações nas quais todos importam e cooperam para o bem de cada um e do coletivo, como na cena descrita acima, na qual cada personagem desempenhou uma função para que o plano lograsse sucesso. A aceitação da liderança de Woody pelos demais bonecos e também a compreensão do papel de cada um no desenrolar das ações nos filmes da série “*Toy Story*”, especialmente no terceiro, que é objeto do presente estudo, diz de uma relação de cuidado de si e do outro.

O cuidado de si é ético em si mesmo; porém, implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *êthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; [...] Nisso também reside a arte de governar. O *êthos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade ou nas relações individuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade (Foucault, 2004, p. 269; 270).

São as relações de amizade e, portanto, de cuidado de si – e dos outros – que permitem o desenrolar da trama nos quatro filmes da série. Talvez “*Toy Story*” seja, de fato, uma sequência de filmes que diz mais das relações de amizade de Andy com os brinquedos, dos brinquedos com Andy e dos brinquedos entre si do que de qualquer outra temática abordada em seus episódios. Porém, no terceiro filme da série “*Toy Story*”, há um novo fator: mais do que se manterem unidos, os brinquedos precisam lidar com o fato de que Andy não é mais uma criança e de que, portanto, não brinca mais com seus brinquedos, apesar de demonstrar grande apreço por eles ao mantê-los guardados e de sentir certa dificuldade em se desfazer deles.

Inicialmente, os brinquedos não entendem que Andy cresceu e que seus interesses mudaram, como também que o agora jovem, Andy, cursará a faculdade em outra cidade. Nesse terceiro episódio, terão que compreender que o tempo passou e Andy cresceu, o que nos é mostrado no diálogo que se segue após a cena descrita no início desta seção. Ao fim do que percebemos ser mais uma tentativa frustrada de chamar a atenção de Andy, os brinquedos, ao se verem sozinhos no quarto, saem do baú onde se encontram guardados e refletem:

Porquinho: Isso é tão triste, isso é tão triste!

Senhor Cabeça de Batata: *Acordem! O garoto tem 17 anos.*
Slinky Dog: *Ele não vai mais brincar com a gente.*

Ainda persiste no imaginário coletivo o saudosismo e a ideia da infância como uma etapa da vida dotada de pureza e ingenuidade que segue como um processo de aprendizado e testagem para as demais etapas da vida. Para esse imaginário, a infância seria um momento sem volta do qual os/as adultos/as sentiriam falta e buscariam retomar durante toda a sua existência. Essa visão romantizada, porém, carrega em si questões a serem repensadas, uma vez que a infância é uma construção histórica e social (Dornelles, 2005). Ao lado de outros pesquisadores e outras pesquisadoras das infâncias (Leal, 2008; Kohan, 2005; Corazza, 2002), Leni Dornelles (2005) chama atenção para o fato de que se busca envolver a criança para fazer pesar sobre ela o exercício do poder e o seu gerenciamento de forma a se construírem discursos, saberes e práticas que possam capturá-la.

Na abertura do filme “*Toy Story 3*”, são exibidas cenas gravadas pela mãe de Andy, mostrando como sua infância ao lado dos brinquedos havia sido feliz. Ao som da música “Amigo, estou aqui”, podemos ver o garoto brincando, comemorando seus aniversários, recebendo carinho em diversos momentos. As cenas buscam demonstrar como Andy foi uma criança feliz ao lado de sua família e de seus brinquedos durante a infância.

Ao se pensar a infância como uma etapa de vida dotada de características e vivências universais que merecem e devem ser lembradas, envoltas em uma nuvem de saudosismo por toda a vida adulta, torna-se necessário questionar se todos os seres humanos adultos tiveram as mesmas experiências durante suas infâncias, se todos gostaríamos de lembrar todos os fatos passados nela, uma parte deles ou nenhum deles. Caberia, talvez, questionar se todos nós, adultos e adultas, temos apenas eventos e lembranças boas e felizes para nos recordar. Sandra Mara Corazza (2002) e Leni Vieira Dornelles (2005) nos levam a refletir acerca de algumas outras questões e, assim, questionarmos se todas as infâncias seriam dignas de saudosismo.

Se por um lado existem crianças que estudam e que se alimentam seguindo padrões de segurança alimentar, que podem escolher brincar, jogar no computador ou em aparelhos *smartphones*, crianças que são amadas e educadas

por famílias acolhedoras; por outro lado, existem crianças que trabalham – muitas vezes em situações análogas à escravidão –, crianças pedintes nos semáforos, crianças que são exploradas, crianças que são abusadas, crianças que são abandonadas... de qual dessas infâncias alguém gostaria de lembrar por toda a vida? Não há como se pensar na infância como uma época dourada da vida de todas as pessoas adultas.

Tomo assim o uso da palavra infâncias, no plural, compreendendo que não podemos nos referir a uma única infância, uma vez que, sendo uma experiência individual, traz consigo todas as possibilidades de vivências que essa individualidade carrega. Jorge Larrosa (2003) nos ensina que a “infância é um outro: aquilo que sempre, além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes”. Sendo assim, a infância “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).

Dessa forma, a infância 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 nos escapa (Dornelles, 2005).

Para Jorge Larrosa (2003), afirmar a infância como um outro significa assegurar a impossibilidade de reduzi-la a um objeto ou a um objetivo do saber, de maneira que ela é aquilo que “se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência”. Pensada dessa forma, a infância “não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites” (Larrosa, 2003, p.185).

Esse encontro com o inesperado, apoiada nos conceitos de Deleuze, Bernardina Leal (2008) nomeia de devir. A autora traz a importância de se compreender a infância como algo que ela já é, e não como projeto de futuro, um projeto daquilo que virá a ser, mas um projeto que se constrói no percurso, como processo. “Não queremos pensar a infância como um dever ser, senão como um *devir*” [grifo da autora] (Leal, 2008, p. 11;12). Considerar a infância um devir implica um olhar atento para esses espaços e práticas que constroem as infâncias,

como os filmes de animação. “Nossa opção por pensar o devir se dá pela força semântica que o termo possui para ressaltar as formas do tornar-se, do vir a ser, ou seja, o modo processual de alteração de um estado” (Leal, 2008, p. 11;12). Os filmes, no seu aspecto político investem num tipo de sujeito que eles querem mudar ou construir, uma vez que eles também nos oportunizam problematizar e questionar nossas ações e certezas que pensamos ter sobre nós mesmos, sobre os outros, sobre instâncias sociais como as infâncias, por exemplo.

A infância, como a conhecemos hoje, é um produto da modernidade (Leal, 2008; Kohan, 2005; Corazza, 2002, Dornelles, 2005), e sobre ela agem diversos aparatos e tecnologias que buscam conhecê-la, capturá-la, normatizá-la e formatá-la. A infância, como uma produção da modernidade, ganhou *status* próprio e passou a ser reconhecida como uma importante fase da vida. A proposta deste estudo, portanto, é problematizar e pensar a infância como mais um dos dispositivos que nos constituem e que nos auxiliam na nossa construção como seres humanos, ou seja, que contribuem com a nossa subjetivação. Cercada por relações e funções que a capturam e buscam descrevê-la e dominá-la, a infância, assim compreendida, aproxima-se daquilo que Michel Foucault chamou de dispositivo. Para Foucault, dispositivo seria

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (Foucault, 2000, p. 244).

Para a infância, foram criados discursos, instituições, prédios, conhecimentos específicos, ciências, artefatos culturais. O cinema, especialmente o cinema de animação, faz parte desse 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, nesse processo de construção, o cinema também aciona as formas que a sociedade traz como corretas de vivências das relações de gênero, especialmente das masculinidades, que são o foco deste estudo, e também constrói e educa nosso olhar para outras formas de vivências possíveis.

Em seu livro “Infâncias que nos escapam” (2005), Leni Vieira Dornelles desenvolve a ideia de que as infâncias foram construídas no decorrer dos últimos séculos, definindo-as como o “produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vista a seu gerenciamento” (Dornelles, 2005, p. 12). A autora nos convida a refletir e desconstruir a ideia de uma infância única, natural, essencializada, idealizada, ingênua, dependente e atemporal.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Sandra Mara Corazza (2002) reforça a ideia da construção das infâncias como uma descoberta do indivíduo moderno. Assim como Leni V. Dornelles, a autora elucida que o indivíduo moderno capturou a infância e criou para ela vários artefatos com o objetivo de classificar, regular e disciplinar de modo que esse corpo fosse dócil e útil (Foucault, 2008) – assim como os demais corpos. Inventou, então, dispositivos específicos para a infância: educação, escola, polidez, jogos e brincadeiras, músicas, linguagem diminutiva, histórias, contos de fadas, amor (Corazza, 2002).

Desde o anúncio de uma gestação, a infância já passa a ser capturada por discursos, saberes, regras, leis e representações que objetivam defini-la. São acionados discursos médicos que garantirão a boa gestação e a boa formação daquele ser. Enquanto o mesmo é gestado confortavelmente em sua bolsa de líquido amniótico, inicia-se uma preparação sem fim para sua chegada: possibilidades de nomes a serem dados à criança – homenagem àquela avó, àquele/àquela artista, àquele santo ou àquela santa de devoção; cores para o quarto, para as delicadas roupinhas e para os brinquedos. Preocupação com a ‘correta’ escolha dos brinquedos de acordo com o sexo biológico. O sexo biológico! Uma preocupação inicial que se confirma cada vez mais precocemente por meio dos exames ultrassonográficos, dotados de alta tecnologia e detalhes. Essa confirmação dará início a uma série de operações para a construção do arsenal que será responsável pela construção de uma representação de gênero idealizada (Butler, 2018) por pais, familiares, amigos para aquele corpo a nascer. Dando, assim, início a uma série de preparativos, ritos e escolhas: a escolha dos móveis adequadamente anatômicos, coloridos e decorados, além da preparação

do enxoval e de eventos que celebrem a chegada do bebê como o “chá de bebê”³⁴ ou o “chá revelação”³⁵. Todo esse investimento inicial se estende ao longo da infância e aumenta seu espectro de acordo com as fases de desenvolvimento.

Ao afirmar que o corpo é uma ideia histórica, Merleau-Ponty quer dizer que ele adquire significado por meio de uma expressão concreta e historicamente mediada no mundo. Dizer que o corpo é um conjunto de possibilidades significa que a) a sua aparição no mundo, do ponto de vista da percepção, não é determinada por nenhum tipo de essência interior; e b) a sua expressão concreta no mundo assume e torna específico um conjunto de possibilidades históricas (Butler, 2018, p. 4).

Os discursos, os conhecimentos, a arquitetura, a educação, as instituições, as leis, os regulamentos, os saberes... são relações que vão se estabelecendo ao longo da infância e que nos permitem compreendê-la como um dispositivo. Criamos leis que buscam proteger e amparar as infâncias: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei n. 13.185, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) (Brasil, 2015), são exemplos de discursos legais implementados que buscam definir, proteger e regular as infâncias.

Jorge Larrosa (2003) nos mostra o quanto buscamos capturar as infâncias em discursos médicos, legais, pedagógicos. Como buscamos capturá-las e definir anormalidades e normalidades. Como as alocamos em espaços e tempos físicos ou discursivos e psicológicos, buscando projetar nelas o futuro que esperávamos para nós como adultos/as. “A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (Larrosa, 2003, p. 184).

³⁴ Um chá de bebê, também conhecido como chá de cegonha, é um evento em que a futura mãe (os futuros pais) recebe presentes para seu bebê que está para chegar. Normalmente, a festa é organizada entre o 6º e 8º mês da gestação. É uma tradição popular no Brasil e em muitos outros países.
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ch%C3%A1_de_beb%C3%AA. Acesso em: 10 set. 2022.

³⁵ O primeiro chá de revelação de que se tem registros oficiais aconteceu em 2008, nos Estados Unidos. Jenna Karvunidis estava grávida de sua primeira filha, Bianca, e decidiu organizar uma festa para revelar o sexo do bebê. Na época ela fez um post sobre isso em seu blog e logo a festa viralizou. Desde então, tornou-se uma espécie de tradição reunir a família e os amigos para revelar o sexo do bebê durante o período de gestação. Normalmente os eventos são bem marcados pelas cores azul (referente ao sexo masculino) e a cor rosa (referente ao sexo feminino). Fonte: <https://queer.ig.com.br/2021-11-04/cha-revelacao-genero.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

Criamos instituições que objetivam educar as infâncias e outras que buscam defendê-las: a família, a escola, os abrigos permanentes ou temporários, os conselhos tutelares, as escolas de esportes, as associações comunitárias ou religiosas. É no interior dessas instituições que a educação da infância toma forma e busca represar e alocar as infâncias em uma só, como se isso fosse possível e como se coubessem todas as possibilidades de vivências em apenas uma palavra, em uma palavra no singular.

Nessas instituições, os conhecimentos acerca do desenvolvimento das crianças, de suas necessidades, de suas (im)possibilidades foram instaurados e mantidos sobretudo pela incorporação de outros discursos, especialmente do discurso médico, mas não exclusivamente. Tais discursos, oriundos também, por exemplo, da psicologia e da pedagogia, visam definir e enquadrar as infâncias em laudos e diagnósticos, tais como sadio ou doente, normal ou anormal/deficiente, educado ou travesso, entre outros.

Esses dispositivos, além dos discursos, das regras, das leis, das instituições, também possuem, em suas relações, outros elementos, tais como o arquitetônico. Elabora-se, projeta-se e constrói-se para as infâncias artigos e espaços que prometem ser adequados, ergométricos, específicos e facilitadores de seu desenvolvimento. Um investimento que buscará tornar os corpos infantis devidamente dóceis e produtivos (Foucault, 2008).

A infância já foi considerada um período de mudez e de pouca importância, devido à raiz etimológica da palavra: aquele sem voz (Leal, 2008), denotando um ser que necessitava de outro ser para falar por ele, incapaz que ele era, inclusive, de cuidar de si sozinho. Segundo Walter Omar Kohan (2005), o trabalho desenvolvido pelo francês Philippe Ariès, nos anos 1970 do século XX, lançou um inovador olhar sobre os estudos da infância ao resgatar que, nas épocas medievais, infância se referia ao pequeno espaço de tempo no qual os seres humanos não conseguiam satisfazer por si suas necessidades mais básicas de sobrevivência. “Segundo essa tese, em um longo período que vai até um momento difuso entre os séculos XVI e XVII, aqueles a quem hoje chamamos de crianças eram adultos menores ou em menor escala de tamanho” (Kohan, 2005, p. 64).

Walter Omar Kohan (2005) esclarece que o trabalho de Ariès foi bastante criticado em pontos como a negação da existência da adolescência, porém, nos alerta para o seu grande valor ao destacar dois aspectos. O primeiro se refere à

“ideia de que a percepção, periodização e organização da vida é uma variante cultural e a forma como a sociedade organiza as ‘etapas da vida’ deve ser sempre objeto de pesquisa histórica” (Kohan, 2005, p. 67). O segundo aspecto é aquele que ocorreu “na modernidade europeia, se não a invenção, pelo menos uma fortíssima intensificação de sentimentos, práticas e ideias em torno da infância ocorreu como em nenhum outro período anterior na história humana” (Kohan, 2005, p. 67).

A modernidade europeia, segundo o autor, traz, em seguida, a ideia do desenvolvimento de “um novo sentimento em relação à ‘infância’” (Kohan, 2005, p. 66). Ela passa, então, a ser o centro das atenções e ser objeto de discursos, além de receber cuidados, lugares na sociedade – tanto físicos (escola, quarto) quanto discursivos (linguagem própria, dor por sua precoce perda). A infância, assim, configura-se como um dispositivo que a cada dia recebe maior investimento. A sociedade continua buscando capturá-la, ampliando suas ações sobre ela.

Historicamente a criança deixa de ser um adulto em miniatura na Antiguidade para se tornar um sujeito moderno frágil, sem voz e necessitado de cuidados especiais. Já na metade e final do século XX, torna-se um sujeito produtor e consumidor de artigos desenvolvidos especialmente para atender às suas necessidades e desejos: desde a parafernália que compõe os preparativos para sua chegada ao mundo, passando pelas roupas que não mais servirão apenas para proteger seu corpo, mas para diferenciá-la e marcar sua posição, entre outras, de gênero, chegando aos brinquedos e demais artefatos. Inclusive os culturais que trabalharão na sua constituição como sujeito histórico e social.

O percurso das “gentes pequenas” (Corazza, 2002) na história da humanidade mostra como a infância se tornou um dispositivo que, com seus discursos, leis, arquitetura, enunciados, regulamentos, etc., opera na constituição do ser humano de formas diferenciadas e, até mesmo, únicas, impossibilitando-nos assim, de falar em uma infância como um período da vida humana na qual o/a adulto/a é preparado/a e formado/a para a sua existência futura: a vida adulta.

A infância na Contemporaneidade nos impõe a necessidade de tratá-la no plural: infâncias. São tantas as possibilidades de existências, são tantas e tão diversas as formas como elas podem ser vividas, experienciadas e experimentadas, que a impossibilidade de as ver como uma etapa dourada da

existência, como já foi ampla e poeticamente tratada, torna-se cada vez mais presente.

Há, ainda, entre os “elementos heterogêneos” (Castro, 2009, p. 124), que nos auxiliam a compreender a infância como um dispositivo, os artefatos pensados, concebidos e produzidos especialmente para esse público. Essa produção inaugurou algo novo, de forma que, “a partir de agora, as gentes pequenas estariam, irremediavelmente, condenadas ao brinquedo e ao jogo” e, para além dessa relação com o brinquedo, formou-se uma ideia, “de modo que, sempre que se pensasse nelas, as associasse com isto e dissesse: – É de brincar e jogar que as pequenas mais gostam! (Estava criada uma das equivalências preferidas dos grandes, qual seja: pequenas = brinquedo/jogo)” (Corazza, 2002, p. 60).

Para além dos brinquedos e jogos, outros artefatos culturais são pensados, concebidos e produzidos para as infâncias. As animações dos Estúdios Disney fazem circular, nas economias dos países nos quais são exibidas, cifras que surgem não apenas das suas exibições em salas de cinema, mas também de um grande número de produtos que são derivados de suas películas (Giroux, 1995; 2011; Santos, 2005; Bueno, 2012), ampliando, ainda mais, sua participação no desenvolvimento das infâncias mundo afora.

São muitos e variados os produtos e artefatos pensados, elaborados e produzidos especialmente para as crianças e, como um artefato cultural amplamente acessado por crianças do mundo todo, as animações produzidas pelos Estúdios Disney se fazem presentes não apenas nos espaços destinados à sua exibição, mas também em outros espaços e instâncias dedicados às infâncias. São bonecas, bonecos, carrinhos e outras representações dos personagens estampados nos mais variados produtos: lancheiras, mochilas, toalhas, roupas, produtos alimentícios, etc. que demonstram, assim, o poder de alcance e sua importância para a forma como compreendemos e lidamos com as infâncias na contemporaneidade.

2.4 O cinema de animação da Disney como artefato cultural para as infâncias

Entre tantos artefatos culturais existentes, o cinema, que é o foco deste estudo, é acionado e compreendido como um importante acionador de

pedagogias culturais. Constantina Xavier Filha (2009) nos auxilia a refletir sobre como as pedagogias culturais nos levam a pensar acerca da produção de artefatos culturais para as infâncias e como as crianças constroem suas identidades tendo em vista esses produtos. A autora relata que os artefatos imperam uma forma correta de ser menino ou menina e “ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e instituem a forma adequada e ‘normal’ para a vivência da sexualidade, da feminilidade e da masculinidade” (Xavier Filha, 2009, p. 72).

Baliscei (2018a), ao situar os desenhos Disney como artefatos culturais, explica a importância que estes têm para os processos de subjetivação das crianças, demonstrando a intencionalidade dessa ação. “Empresas como a Disney têm sua maior manifestação de poder quando atuam como Pedagogias Culturais [...]” (Baliscei, 2018a, p. 111). Essa afirmação reforça a ideia de que os “os processos educativos não se limitam aos espaços e intervenções escolares, e também são exercidos por artefatos culturais tais como os produzidos pela Disney”, atravessados pelas construções de raça, gênero, sexualidade, idade, família e etnia. “Nesse sentido, educação e entretenimento se fundem em favor do consumo de brinquedos, filmes, parques e demais produtos” (Baliscei, 2018a, p. 111).

Sendo assim, os artefatos culturais produzem, reproduzem e transformam, operando nos processos de subjetividade, e nos levam “a supor, portanto, que os filmes e animações da Disney contribuem para legitimar e/ou censurar determinadas masculinidades” (Baliscei, 2018, p.28). Parece pertinente pensar que, ao propor às suas crianças este ou aquele filme, os/as adultos/as buscam extrair um conhecimento/ensinamento que poderá ser acionado e utilizado nos processos de educação das crianças. São essas formas de preencher os filmes com suas experiências, emoções, histórias de vida, valores que estamos chamando de aspecto poético dos filmes e, para que eles “completem” o filme, como nos mostra Elizabeth Ellsworth (2001), “tal como seus produtores imaginaram que eles o fariam, eles têm que assumir as posições que lhes são oferecidas naqueles sistemas – ao menos durante o tempo de duração do filme, ao menos na imaginação” (Ellsworth, 2001, p. 15).

Poderíamos, então, pensar que as animações atuam na transmissão e no diálogo entre adultos/as e crianças a partir dos valores que elas retratam? Esta

questão motiva a problematizar a escolha dos filmes, dos jogos, das brincadeiras, e de qualquer outro produto ou artefato que venhamos a oferecer às crianças. Relembrando Leni Dornelles (2005), o/a adulto/a busca sempre enquadrar e controlar a infância, buscando descrevê-la, “classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, homogeneizá-la” (Xavier Filha, 2009, p. 73). Um dos pontos que denotam essa possibilidade se apresenta de maneira especial na relação entre Mufasa, o pai, e Simba, o filho, como na cena descrita a seguir.

É madrugada ainda. O pequeno Simba, já acordado, parece bastante animado e tenta a todo custo acordar o pai. Já fora da caverna e acompanhados pelo olhar orgulhoso e contemplativo de Sarabi, a mãe e rainha, pai e filho sobem até a Pedra que já conhecemos da sequência inicial do filme. A luz avermelhada do sol aos poucos ilumina a pedra onde estão os leões, clareando e revelando, como nas cenas iniciais do filme, toda a grandeza da savana.

Mufasa: *Tudo isso que o sol toca é o nosso reino.*

Simba: *Nossa!*

Mufasa: *O tempo de um reinado se levanta e se põe como o sol. Um dia, Simba, o sol vai se pôr com o meu tempo aqui e vai se levantar com o seu, com um novo rei.*

Simba: *Tudo isso será meu?*

Mufasa: *Tudo isso!*

Simba: *(caminhando e apreciando a paisagem admirado) Tudo isso que o sol toca... (firma o olhar em uma região na qual o sol não chega). E aquele lugar escuro lá?*

Mufasa: *(com um tom repreensivo na voz) Fica além de nossa fronteira. Jamais deve ir lá, Simba!*

Simba: *Mas o rei não pode fazer tudo que quiser?*

Mufasa: *(rindo) Há muito mais que um rei tem que fazer além da sua vontade.*

Simba: *Muito mais?*

(os dois começam a caminhar pelo campo observando as plantas e os animais)

Mufasa: *Tudo que você está vendo faz parte de um delicado equilíbrio. Como rei, você tem que entender este equilíbrio e respeitar todos os animais, desde a formiguinha até o maior dos antílopes.*

Simba: *Mas nós não comemos antílopes?*

Mufasa: *Sim, Simba, mas deixe-me explicar. Quando você morre, seu corpo se torna grama e o antílope come ela. E, assim, estamos todos ligados, no grande ciclo da vida.*

(Zazu chega e a conversa é interrompida)

Na cena descrita acima, temos um processo educativo muito comum: um pai ensinando a seu filho. Talvez possamos pensar no papel dos pais (ou dos/as tutores/as, ou adultos/as responsáveis, ou qualquer que seja a relação entre o/a

adulto/a e a criança) como aqueles/as que ensinam, ou seja, oferecem uma determinada visão de mundo.

Aproximando das questões relativas aos gêneros (que serão mais bem desenvolvidas no capítulo 3), chamamos atenção para a animação como um artefato que aciona determinada visão de mundo e, para a cena descrita em especial, que também funciona como um dispositivo que mobiliza determinado tipo de relação de masculinidade. Afinal, temos um pai que ensina ao filho, seu herdeiro natural, que, por ser primogênito e macho, como na maioria das monarquias existentes ou que já existiram no mundo humano, será não somente o dono de toda aquela extensão territorial, mas também, e principalmente, será o detentor de um poder soberano. Um poder que, como expresso no diálogo, é um poder sobre a vida. Na cena em questão, o pai ensina ao filho valores peculiares e particulares daquele reino. Tais ensinamentos serão acionados por Simba, quando este retorna à Pedra do Rei, já adulto, e declara guerra a seu tio, que havia se apoderado do trono na sua ausência e se tornado um tirano.

Focando o contexto estadunidense, Tavin e Anderson (2010) afirmam que, para a maior parte dos habitantes dos Estados Unidos, “a Disney é sinônimo de entretenimento, infância e valores familiares” (p. 58), porém, ao pensarmos no alcance das produções e, conseqüentemente, dos produtos dessa oligarquia mundial (Tavin; Anderson, 2010), percebemos, amparados pelos dados já apresentados neste estudo, um alcance mundial, no qual as pedagogias culturais dos estúdios Disney se fazem presentes e tornam-se constituidoras dos processos de subjetivação de crianças em todo o mundo.

As animações Disney utilizam suas pedagogias, por exemplo, ao criarem representações de seres inanimados e animais nas quais, além da “faculdade metamórfica junta-se o lado animista e demiúrgico, ou seja, a habilidade para dar vida aos mais diversos seres” (Nogueira, 2010, p. 51- 52,). Essa é uma das formas utilizadas pela produtora para ensinar e valorizar determinado padrão. Ao mostrar o leão Simba no período passado entre a sua infância e a vida adulta junto aos amigos, somos levados a inferir tal período como se fosse a adolescência, que é um período exclusivo da vida humana. Nesse caso, discursos como os efeitos nocivos da desobediência podem servir como motivo para que os/as adultos/as levem suas crianças ao cinema, buscando propagar o ensinamento de que foi pela desobediência que Simba se viu obrigado a se afastar de sua família e

amigos. Também a sua redenção, que surge quando ele luta bravamente e recupera seu reino, pode apontar uma forma de corrigir seus erros do passado e se tornar adulto, após uma adolescência que tinha como lema *hakuna matata*³⁶ e que poderia ser lida como uma permitida moratória típica da cultura adolescente (Vargas, 2017).

Independentemente do uso que se faça dele, o cinema sempre educa (Balestrin, 2009). E como instância educacional o cinema opera suas pedagogias de maneira diferente para cada espectador. Há, na experiência do espectador com o filme, diferentes formas de se educar. Como seres humanos podemos interagir com as mensagens que recebemos, porém o filme não opera em todos nós no mesmo sentido.

No que tange ao termo modo de endereçamento, Elizabeth Ellsworth (2001, p. 11) diz: “um termo dos estudos de cinema, um termo que tem um enorme peso teórico e político. Aprendi sobre ele nas aulas sobre cinema e sobre mudança social. É a isso que ele se resume: quem este filme pensa que você é?”. Dessarte, perguntar, neste momento do presente estudo, ‘quem os estúdios Disney pensam que as crianças são?’ se torna oportuno. Porém se faz também necessário apontar que tal questão não carece de uma resposta. Cabe lembrar que, em momento algum, lanço-me neste estudo em busca de verdades, mas caminho à procura de outras perguntas e outros questionamentos que possam inspirar outros questionamentos acerca das masculinidades apresentadas pelas animações em questão.

Como já dito na introdução desta pesquisa, nenhuma pergunta aqui elaborada tem a pretensão ou a necessidade de ser respondida. Mesmo que seja/sejam respondida/as, tais respostas não pretendem se tonar únicas ou definitivamente verdadeiras. No entanto, lançar a pergunta: ‘quem os estúdios Disney pensam que as crianças são?’ se torna importante, uma vez que é especialmente às crianças que as animações produzidas pelos estúdios Disney são endereçadas. Endereçadas, significa redigidas, direcionadas e enviadas. Mas não significa que não possa haver, no caminho entre remetente e destinatário, extravio ou não compreensão da mensagem.

³⁶ Lema dos personagens Timão e Pumba na animação que será trabalhado de forma mais específica no próximo capítulo.

Por mais que o portador da mensagem erre, ou mesmo que esta não chegue nunca ao destinatário para o qual ela foi escrita e direcionada, ao escrever e ‘escolher’ o destinatário da mensagem, quem escreve tem em mente não apenas a mensagem, mas também a quem ela será direcionada e como este destinatário a receberá. Entretanto, fazendo um paralelo entre os serviços postais e o cinema, a mensagem pode chegar em uma hora em que o destinatário não esteja receptivo ou mesmo disposto a lê-la e compreendê-la; ou num momento no qual ele esteja pensando e refletindo sobre outras coisas e aquela mensagem não faça sentido.

“O Rei Leão” e “*Toy Story 3*” são produções para crianças, assim como a maior parte das demais animações dos Estúdios Disney; esse é o público-alvo. Como animações endereçadas às crianças, esses artefatos não encerram em si os investimentos milionários da produtora. Há toda uma gama de interesses econômicos os quais envolvem também os demais produtos da indústria cinematográfica estadunidense. Ir ao cinema, consumir os produtos advindos do filme, enfim, ter acesso às informações e seus efeitos passa também pela conquista dos/as adultos/as, uma vez que são estes/as que analisam os filmes e selecionam se devem ou não levar filhos e filhas, sobrinhos e sobrinhas, alunos e alunas, entre outros.

Sendo um produto destinado a crianças, poderíamos pensar que toda a mensagem seria idealizada para capturar e acolher esse determinado público. Os recursos utilizados pela produtora para esse fim podem ser empregados na escolha do texto, que é adequadamente escrito para ser inteligível para os/as pequenos/as espectadores/as, na ludicidade da história, além da composição das personagens: heróis e heroínas, vilões e vilãs que encantam os/as espectadores/as. Há, porém, outra categoria de espectadores/as que precisa ser alcançada: os/as adultos/as responsáveis pelas crianças.

Ao escolher um determinado filme, os/as adultos/as responsáveis tornam-se público-alvo, uma vez que eles/as também auxiliam na determinação de qual filme será assistido pelas crianças. Talvez possamos pensar que o filme também seja endereçado a conquistar os/as responsáveis pelas crianças, de modo a despertar nesses/as adultos/as o interesse pelo filme. Não somente por este, mas também por toda a gama de produtos derivados dele e direcionados às crianças, que serão desejados por elas e adquiridos pelos/as adultos/as. Seria razoável,

ainda, pensar que essa seleção fica mais facilitada, quando se trata de uma animação, um gênero já classificado como destinado e ideal para as crianças? Creio não ser possível desconsiderar o peso das produções da Disney, recorrentemente valorizadas e propagadas nas mídias.

Segundo Elizabeth Ellsworth (2001, p. 15), “os produtores de filmes fazem muitas suposições e têm muitos desejos conscientes e inconscientes sobre o tipo de pessoa para a qual seu filme é endereçado e sobre as posições e identidades sociais que seu público deve ocupar”. Com isso, podemos dizer que os modos de endereçamento dos filmes “deixam traços intencionais e não intencionais no próprio filme” (Ellsworth, 2001, p. 15). Os traços intencionais podem ser traduzidos em duas questões que organizam toda produção fílmica, segundo Ellsworth (2001): quem eu penso que o meu espectador é? Quem eu quero que ele seja? – duas questões que apostam na mudança social a partir do cinema. Trata-se do aspecto político do filme, ou seja, a mensagem que o filme quer passar.

No entanto, os filmes não têm somente o aspecto político, mas também o aspecto poético, ou seja, o que fazemos com o filme. Isso porque quem eu penso que o/a espectador/a é nem sempre corresponde a quem ele/ela pensa que é, assim como quem ele/ela quer ser. O filme é “composto, pois, não apenas de um sistema de imagens e do desenvolvimento de uma história, mas também de uma estrutura de endereçamento que está voltada para um público determinado e imaginado (Ellsworth, 2001, p. 15).

É essa estrutura de endereçamento presente nos filmes que se torna decisiva para a sua escolha. Se há vários lançamentos simultâneos (ou a disposição nas redes de televisão ou de *streaming*), o que fará a diferença na hora da escolha? O que definirá se um filme é bom o bastante para que um/a adulto/a opte a apresentá-lo a uma criança ou, ainda, para que ele/a o assista junto dela? Elizabeth Ellsworth (2001) nos ensina que um filme mira um determinado público que ele acredita ser o ideal para aquela produção. São pensados fatores como faixa etária, classe social, poder econômico, raça, gênero, entre outros, ao se produzir e comercializar um filme. Assim, mesmo sendo um filme endereçado a crianças, ele precisa também convencer os/as adultos/as de sua importância.

No caso de “O Rei Leão”, por exemplo, o filme tem músicas que empolgam, uma história que lida com emoção, conflitos, superação, união, amizade, amor e, principalmente, encerra-se com um final feliz que representa a vitória de um

injustiçado que recupera o que é seu de direito. Em “*Toy Story 3*”, a história lida, com as relações de amizade entre brinquedos, que, como já visto, são artefatos produzidos especialmente para crianças, e, traz à tona um ‘ritual’ pelo qual todas as crianças um dia passarão: o momento de se desfazer de seus brinquedos, devido à chegada da vida adulta.

Torna-se necessário pensar, porém, se, na contemporaneidade, com o avanço e o desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (Tdics) e, especialmente, com a popularização de *sites* e plataformas diversas, tais como as de *streaming*, os/as adultos/as ainda conseguem definir ou ajudar a escolher o que as crianças vão assistir.

Talita Cristina Grizólio e Fabio Scorsolini-Comin (2020) buscaram mapear em artigos científicos como as famílias têm operado o controle parental, definido pela autora e pelo autor como um “conjunto de medidas utilizadas por pais (pai/mãe) que influenciam, com suas condutas, valorizações, verbalizações, os usos e as significações que os filhos têm a respeito das mídias” (Grizólio; Scorsolini-Comin, 2020, p. 2). Os autores oferecem pistas que nos auxiliam a compreender a importância do diálogo em família como sendo uma das principais formas de mediação entre pais, familiares ou outros/as adultos/as responsáveis e as crianças com o intuito de educá-las para vivências no mundo digital.

Nem sempre os/as adultos/as têm o controle sobre o que as crianças assistirão. Uma das principais mudanças na sociedade, desde o lançamento de “O Rei Leão” em 1995 até os dias de hoje, é o acesso a conteúdos cada vez mais variados, sobretudo graças à expansão da internet. O controle por parte das pessoas adultas sobre os conteúdos que as crianças acessam e aos quais assistem tem sido tema de discussões em variados campos da sociedade (Grizólio; Scorsolini-Comin, 2020; Barros; Silva, 2019).

Segundo Talita Cristina Grizólio e Fabio Scorsolini-Comin (2020), o assunto é pauta de variadas instituições, sendo mais recorrente no campo de estudos da família, mas deve ser discutido também, por exemplo, em instâncias educacionais formais, que podem fomentar a discussão e auxiliar as famílias na compreensão desse importante processo, uma vez que “a Convenção dos Direitos da Criança (ONU/UNICEF, 1990) afirma ser de responsabilidade parental instruir, assistir, orientar e monitorar crianças e adolescentes com relação ao uso da internet” em

qualquer espaço, “para qualquer finalidade, até que atinjam minimamente a maioria civil aos 18 anos de vida” (Grizólio; Scorsolini-Comin, 2020, p. 2).

Além da mediação através do diálogo, como já apontado acima, foram desenvolvidas, nos últimos anos, variadas formas de tecnologias, como extensões, *plug-ins* e aplicativos que podem auxiliar os/as adultos/as na tarefa de mediar os conteúdos a serem consumidos por crianças nos meios digitais. Estevão da Silva Barros e Marciano Alves Lima Silva (2019, p. 70) apontam a “relevância da contribuição das ferramentas para o acompanhamento dos pais na seguridade digital dos filhos”, ressaltando também a necessidade do controle do tempo e o acesso aos conteúdos, informando que algumas “ferramentas de tecnologia da informação são grandes aliadas para a proteção e a segurança de ambas as partes” (Barros; Silva, 2019, p. 70).

A maneira como as pessoas adultas oferecem o uso dos produtos, sobretudo dos filmes de animação, que são o foco deste estudo, bem como convencem quanto a esse uso e o acompanham, mudou de forma intensa nas últimas décadas. As crianças conseguem, devido ao domínio cada vez mais precoce do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, escolher com maior facilidade o que querem assistir e como. Porém, nem sempre as pessoas adultas conseguem acompanhar com a mesma facilidade que as crianças as mudanças e os avanços da tecnologia.

Ao longo do ano de 2023, atuei como regente de aulas de História, Geografia e Ciências em turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em uma escola municipal do campo (zona rural) de Juiz de Fora, Minas Gerais – cidade onde resido –, distante cerca de 30 quilômetros do centro da cidade. Certo dia, programei exibir a animação *Os Croods*³⁷, com o objetivo de ilustrar os processos migratórios e de composições familiares no período Pré-histórico. No dia planejado, levei o filme em um *pen drive*, porém a *smart TV* não conseguiu realizar a ‘leitura’ do arquivo e, por conseguinte, eu não teria como efetivar a atividade planejada. Após várias tentativas de fazer com que o arquivo abrisse, rendi-me à frustração e avisei à turma, que acompanhava atenta todo o processo,

³⁷ *Os Croods* é um filme estadunidense de 2013, produzido pela DreamWorks Animation. O filme é ambientado na era pré-histórica, quando a posição de um homem como “Líder da Caça” é ameaçada pela chegada de um gênio pré-histórico que surge com novas invenções revolucionárias como o fogo. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Croods. Acesso em: 29 out 2023.

que não seria possível exibir o filme. Foi quando uma aluna me questionou: “Professor, o senhor não tem Netflix? Deve ter o filme na Netflix!”. Assim, em seguida, acessei o filme em uma plataforma de *streaming* e pudemos assistir a ele, devido à intervenção de uma criança, que me apontou uma possibilidade em que eu não havia pensado. Destarte, consegui desenvolver a aula conforme havia planejado.

Esse relato oportuniza pensar como as crianças escapam (Dornelles, 2005) de nosso controle adulto e produzem soluções para situações que se tornam próprias das infâncias na contemporaneidade. Com isso, a criança vivencia processos de subjetivação que a levam, por exemplo, à tomada de decisões que tornam cada vez mais essa presença enigmática (Larrosa, 2003), que nos intriga a cada encontro, a cada conversa e nos permite, como sujeitos da experiência, ser arrastados para uma direção desconhecida (Larrosa, 2003), ou seja, trata-se de: “devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida da nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo” (Larrosa, 2003, p. 186).

Como exposto ao longo deste capítulo, não há como ler os filmes de animações da produtora Disney, desprovidos de uma visão que busque problematizá-los como artefatos culturais que operam determinadas pedagogias culturais. Neste capítulo, busquei lançar meu olhar sobre a importância de se pensar os filmes de animação dos Estúdios Disney, especialmente “O Rei Leão” e “Toy Story 3”, procurando ressaltar como esses artefatos, cada dia mais facilmente acessados pelas crianças de quase todo o planeta, operam como difusores e divulgadores de valores de seus produtores. Busquei também trazer à discussão como tais valores estão expressos em diálogos e mensagens que são colocadas em ação nos modos de endereçamento em que tais artefatos operam, no sentido de criar padrões de pensamento e de comportamento condizentes com a visão de mundo da empresa. Ressaltei que nem sempre tais marcadores são acionados, percebidos e aceitos pelo público, uma vez que o cinema como arte pode provocar diferentes leituras e possibilitar variadas possibilidades de aprendizagens, pois, mesmo se tratando de uma obra destinada ao grande público, ele é uma experiência individual e, portanto, repleta de subjetividade.

No próximo capítulo, dedico-me a pensar como as questões de gênero e masculinidades estão presentes nas animações “O Rei Leão” e “Toy Story 3”,

reconhecendo tais categorias como construídas social e culturalmente, uma vez que surgem em meio às relações sociais e culturais e operam com base em reconhecimentos, afastamentos, pertencimentos e disputas. Enfim, em relações de poder cotidianas e incessantes.

3 QUESTÕES DE GÊNERO E MASCULINIDADES

No presente capítulo, é apresentada uma articulação entre as categorias gênero, masculinidades e infâncias, tendo como disparadores para essa discussão as animações “*Toy Story 3*” e “*O Rei Leão*”. Com base na descrição de algumas cenas, de características de personagens, da transcrição de diálogos e de outros elementos não verbais, objetivo construir problematizações inspirado em autores e autoras que nos instigam a pensar as animações Disney como artefatos culturais que operam na construção dos sujeitos, especialmente no tocante às masculinidades. O cinema – no caso, o cinema de animação – perpassa toda a discussão e traz subsídios para construção da discussão aqui apresentada, focando no seu valor educativo, especialmente como representatividade e resistência, operando como um artefato cultural que, como defende Ismail Xavier (2008), educa-nos ao nos fazer pensar. Para tanto, o capítulo encontra-se dividido em três seções descritas e caracterizadas a seguir.

Inicialmente, é trabalhado o conceito de gênero como categoria de análise em três diferentes aspectos. O primeiro deles é o relacional, o que significa pensar as relações de gênero como uma construção, que se dá tanto na aproximação quanto na rejeição a características socialmente consideradas masculinas ou femininas. O segundo é o gênero como representação, uma vez que ele diz da forma como nos apresentamos na sociedade e representamos nossas identidades de gênero. E, finalmente, o gênero como possibilidade de resistência, uma vez que as relações e representações de gênero estão associadas a relações de poder, relações produtivas de resistência e de (não)pertencimento.

Apresento a seguir as masculinidades como representações de gênero, buscando articular algumas configurações possíveis dentro do espectro de possibilidades de vivências dos personagens masculinos retratados nas animações “*Toy Story 3*” e “*O Rei Leão*”. Busco enfatizar como a construção dos personagens em suas características (tanto físicas quanto psicológicas), além de outros recursos gráficos (como iluminação, cores, traços) e discursivos (como falas, expressões fisionômicas, diálogos), orienta nossos olhares a reconhecer diferentes e possíveis configurações de masculinidades.

Por fim, esboço alguns possíveis diálogos entre gênero, masculinidades e infâncias, no tocante à permeabilidade dos artefatos culturais apresentados, especialmente no que se refere às duas animações aqui abordadas e às pedagogias culturais.

3.1 Gênero: relação, representação e resistências

Em “*Toy Story 3*”, ao final do primeiro dia dos brinquedos de Andy na Creche *Sunnyside*, os personagens Ken, Cacoete, Estica e Chunk estão, à noite, divertindo-se numa rodada de um jogo de tabuleiro. Enquanto se divertem, conversam sobre os brinquedos novos que chegaram e as primeiras impressões que tiveram deles, quando acontece o seguinte diálogo:

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?*

O diálogo é uma conversa entre os personagens que compõem o núcleo de vilões da história. Autores como João Paulo Baliscai (2017, 2018a, 2018b, 2019), Caynã de Camargo Santos (2015) e Fagner Deport Ferreira do Nascimento (2018) enfatizam que o vilão, nas produções dos Estúdios Disney, é caracterizado como o oposto ao herói. Uma oposição fundamentalmente construída aportando-se nos traços físicos. Quando masculinos, os redatores e ilustradores se utilizam de recursos para compor os vilões, por exemplo, com traços e gestos feminilizados. Às vilãs femininas atribuem gestos e comportamentos exageradamente caricatos. Originalmente o boneco Ken³⁸ não

³⁸ Ken Carson é um boneco fabricado pela empresa Mattel, e introduzido em 1961 como o namorado da boneca Barbie. Semelhante à sua "contraparte feminina", Ken também possui uma vasta linha de roupas e acessórios. O personagem não só apenas faz parte da linha de brinquedos, como também é visto aparecendo em quase todas as mídias da Barbie geralmente como coadjuvante de sua namorada. No Brasil, o boneco foi originalmente vendido pela Estrela em 1984 sob o nome de Bob, a princípio para evitar problemas com a pronúncia do nome Ken em português, porém ele passou a ser chamado de Ken alguns anos depois. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ken_\(boneco\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ken_(boneco)). Acesso em 27 mai. 2023.

nasceu como vilão. Ao contrário, ele surge como par da boneca Barbie, um estereótipo do mocinho bem-comportado. A animação, ao trazê-lo para o grupo dos vilões, parece subverter sua função original. Nesse sentido, ela se aproxima do que os autores argumentam, ou seja, a animação se vale das características físicas delicadas de Ken para o distanciar de certa masculinidade e, por consequência, da representação do herói masculino.

Os vilões masculinos geralmente são representados com traços finos, delicados e por vezes afeminados, ou com marcações corporais que fogem àquelas comumente valorizadas. Os corpos dos vilões também são representados de maneira caricata ou assemelhados a corpos que não são socialmente valorizados. Já as vilãs são representadas ou com formas extremamente esguias e magras, ou com seu oposto: corpos obesos e/ou envelhecidos.

Em "*Toy Story 3*", um corpo que exemplifica essa composição é o de Lotso, o chefe dos vilões da Creche *Sunnyside*. Um urso fofo e gordinho, que tem perfume de morango. Para completar seu disfarce de ursinho bonzinho, líder compreensivo, com uma aparência de idoso, quase um cordial e permissivo avô, ele usa uma bengala como apoio para caminhar, que, ao final da animação, descobrimos ser parte de seu disfarce. Os ursos e demais animais de pelúcia são comumente associados como elementos destinados a bebês masculinos e femininos, mas também são um artefato associado ao mundo feminino e a mulheres na vida adulta.

Voltando à cena descrita no início desta seção, a masculinidade de Ken é colocada em um patamar inferior e menos valorizado no tocante às demais masculinidades (Connell, 1995), o que acaba irritando o personagem. Primeiro há certo questionamento: "*Você bem que arrumou uma bonequinha, hein?*". Brincar de boneca é uma atividade que, comumente, remete ao gênero feminino e a suas construções e representações. Assim, a frase contém uma ironia que associa o boneco Ken à ideia de gostar de brincar de bonequinha e, portanto, ao feminino. Ao aproximá-lo do feminino, o discurso de homossexualidade é trazido à tona sem que seja pronunciado de forma aberta e explícita. Há um entendimento tácito que remete à homossexualidade, já que homem que brinca de boneca seria homossexual. A reação de Ken é imediata: "*Sai fora, Cacoete*". Esse diálogo parece algo como uma brincadeira entre homens, em que a masculinidade é colocada sob suspeita, exigindo a sua confirmação quase constante.

O boneco Ken, além de ser a versão masculina da boneca Barbie, é também seu parceiro ideal. Sua pele bronzeada, seu sorriso luminoso, seu cabelo bem cortado e seu figurino impecável complementam a boneca em aspectos estéticos e o posiciona como seu par perfeito do ponto de vista da heterossexualidade. Se a Barbie tem a sua casa dos sonhos, em contraponto, Ken tem seu carro turbinado. Nessa dualidade, vemos uma importante característica da construção do gênero: à Barbie, a representante feminina, dá-se o mundo interior, a casa dos sonhos, e ao Ken, o representante masculino, o carro turbinado e o mundo externo. Por mais que o Ken seja o par romântico da Barbie, portanto um boneco que representa a heterossexualidade, ele não é considerado um brinquedo de meninos, uma vez que, segundo Michely C. de Souza, Samilo Takara e Teresa K. Teruya (2017, p. 720), “o boneco 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”.

Na continuidade do diálogo, outra característica tipificada como feminina é acionada: “*Ah, quanta meiguice!*”. Os brinquedos estariam associando sentimentos e atitudes como a meiguice, o carinho e o amor ao universo feminino e, de certa forma, menosprezando a masculinidade de Ken. A meiguice é um gesto que remete a outros sentidos, como afeição, carinho, gentileza e bondade, características associadas ao gênero feminino, afastando-o das construções ligadas ao masculino, como a não expressão – especialmente pública – de afeto, a agressividade e a rudez. A ironia parece ser novamente acionada como forma de questionar e inferiorizar a masculinidade do personagem. Segundo Marcia Benetti (2007), a ironia é uma figura de linguagem por meio da qual se diz o contrário do que se pensa, exigindo que o interlocutor se posicione de determinado modo sob pena de seu efeito não acontecer.

Assim, para além de um diálogo entre os personagens, trata-se também de um envolvimento de quem assiste à animação. Este também é chamado a se posicionar diante dessa figura de linguagem. O personagem Estica, ao se valer da ironia – “*Ah, quanta meiguice*” –, coloca a masculinidade em questão. É o gênero que está organizando todo o discurso. O que está em jogo é se Ken é homem e que tipo de homem ele é. O/a espectador/a também é chamado/a a pensar nessas questões.

Ao final do diálogo, Ken explode: “*Eu não sou brinquedo de menina, por que falam sempre a mesma coisa?*” A explosão demonstra que esse fato é recorrente, o que justifica a reação do personagem batendo na mesa e revelando uma irritação pela insistência em associá-lo ao feminino. Bater na mesa não serve somente para demonstrar irritação, mas trata-se de uma atitude agressiva, recuperando características típicas da masculinidade – a agressão e a irritação – que o organizam na sua reivindicação ao gênero correto. Bater na mesa, como uma forma de dar um ponto final à discussão, pode ser compreendido como um ato performativo (Butler, 2013; 2018). Por meio de tal ato, Ken busca reforçar, afirmar e confirmar a sua posição masculina, sua postura de homem que é capaz de afirmar-se e impor-se em uma discussão através de uma atitude considerada socialmente aceita e esperada por um homem.

Enquanto bate na mesa e afirma que não é um brinquedo de menina, Ken consolida, com esse ato – bater na mesa – um enunciado: “*Não sou brinquedo de menina*”. Tal recorte da cena nos aponta que os atos performativos são uma espécie de prática, de efetivação do enunciado que contribui para a construção da materialidade discursiva daquilo que o personagem fala. Ele não apenas afirma, mas demonstra, em um ato socialmente esperado para um representante de seu gênero, o que ele diz com a intenção de não mais ser visto fora do enquadramento daquele gênero.

Como nos ensina Foucault (1986), os sujeitos são resultados de atos discursivos e não discursivos. Pensar os sujeitos como resultado de discursos nos desafia a recusar as explicações que só admitem uma interpretação, assim como aquelas que insistem num sentido último. Na perspectiva Foucaultiana, é importante trabalhar com as coisas ditas, com aquilo que emerge na existência das palavras (Foucault, 1986). Quando Ken fala, agressivamente, “*Eu não sou brinquedo de menina*”, ele está se distanciando do que é feminino. Como estamos num contexto social que se organiza de forma binária, podemos inferir que, ao se distanciar do feminino, ele se aproxima do masculino. Na continuidade da frase, ele ainda reclama de ter sempre que repetir que ele não é brinquedo de menina. Mais do que isso, ele direciona essa insatisfação com uma pergunta. Uma pergunta direcionada àqueles que estão nesse jogo de construção dos gêneros. Ao fazer a pergunta, ele está propondo que os outros pensem o que repetem.

Ao analisar essa cena e as falas que a compõem, podemos dizer que são as representações de gênero que organizam e posicionam os personagens, convocando os/as espectadores/as a também pensarem o que é brinquedo de menina e de menino. Assim sendo, não se trata de um simples ato de fala individual do personagem Ken. É a fala que coloca um questionamento, que sai da tela e convoca respostas naqueles sujeitos que estão assistindo à animação. Ao responderem, também não se trata de uma manifestação de um sujeito isolado, idealizado ou essencial.

Ao lançar o questionamento como uma revolta, a cena nos coloca diante do sujeito em sua dispersão e de sua descontinuidade, porque nos faz pensar nesse sujeito como falante e falado, visto que, por meio dele, outras coisas podem ser ditas. A fala está acompanhada das atitudes, da forma agressiva, do soco na mesa. Assim, não basta dizer que ele não é brinquedo de menina, sendo necessário uma atitude masculina. O uso da palavra 'sempre' reforça essa ideia de o boneco Ken constantemente ser chamado de brinquedo de menina, como na referida cena quando Ken se irrita com o fato de ser chamado de "brinquedo de menina" ao demonstrar seu sentimento pela boneca que acabara de conhecer.

Os atos performativos operam como produções discursivas permeadas por e inseridas em relações de poder. Os atos performativos não devem ser encarados como simples atos de nomeação praticados pelos sujeitos, seja de si, seja do outro. Esses atos, sempre plurais, são contínuos e múltiplos e se tornam performativos com sua constante reiteração em inúmeros processos de repetição, tanto discursivos quanto normativos.

As masculinidades e as feminilidades são construções sociais e culturais. Quando 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 por uma determinada sociedade para instituição daquilo que é permitido ou esperado para cada gênero. Esse investimento 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 a regulação dos corpos, que visa definir lugares e regularidades para cada gênero, de forma a controlar não apenas os corpos, mas também suas expressões, marcas e lugares.

Quando se diz que um brinquedo é de menina ou de menino, está-se também afirmando que ele não é apropriado para o outro gênero. Dessa forma, por meio de um artefato, a sociedade demarca o não lugar de um gênero muito mais do que o lugar do outro. Ou seja, ao afirmar que um boneco, mesmo representando um corpo masculino, é adequado ao gênero feminino, afirma-se, sobretudo, que aquele brinquedo não é adequado ao gênero masculino.

Os filmes como artefatos culturais operam no sentido da construção de subjetividades, uma vez que eles também educam, ou seja, participam da produção, reprodução, manutenção de saberes ou na construção de outros. Henry Giroux (1995, p. 51) aponta que “é desnecessário dizer que a importância dos filmes animados opera em muitos registros, mas um dos mais persuasivos é o papel que eles exercem como novas ‘máquinas de ensinar’”. Para o autor, essas “máquinas de ensinar” adquirem, por sua relevância social, tanto importância, “autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem, tais como escolas públicas, instituições religiosas e a família” (Giroux, 1995, p. 51).

Ao mostrar em seus diálogos, como na cena em questão, que o boneco é um brinquedo de menina, o filme trabalha na reprodução de um discurso socialmente aceito, mas que, ao mesmo tempo, também pode, com a fala indignada do próprio personagem, ao colocar em questão esse discurso, possibilitar abertura para outras e novas discussões acerca daquele tema. Destarte, podemos pensar, com base em Elizabeth Ellsworth (2001), que, por mais bem estruturado que esteja o discurso dominante ou que se pretende que assim o seja, sempre há um espaço entre o que será dito e o que será, de fato, compreendido.

Definindo os arranjos que os gêneros operam em suas configurações, definimos também uma das premissas das construções de gênero: um gênero se constrói em relação tanto às pessoas pertencentes ao mesmo gênero quanto às pertencentes ao outro. Tornamo-nos homens e mulheres no contato e nas relações que estabelecemos em nossos cotidianos, inclusive nas relações que empreendemos com os artefatos culturais, como o cinema de animação, por exemplo. Segundo Guacira Lopes Louro (2008a), as instâncias culturais nos aproximam ou nos afastam de posições já concebidas e nos possibilitam construções outras por meio de diálogos, recusas, pertencimentos, análises; ou

seja, do aprendizado e de práticas sociais num “processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo” (Louro, 2008a, p. 18). Aproximamo-nos ou nos afastamos, afirmamos ou negamos determinados comportamentos, posicionamentos, vontades, lugares, buscando nas nossas próprias construções como sujeitos masculinos ou femininos pertencimentos que são socialmente considerados adequados ou não para o gênero com o qual nos identificamos.

Para chegar à compreensão do gênero como categoria de análise conforme compreendido neste estudo, tomo como base estudos desenvolvidos especialmente após a década de 1970, quando ocorreu a chamada Segunda Onda³⁹ do feminismo. Segundo Dagmar Estermann Meyer (2013), a Primeira Onda do movimento feminista do século XX se dá com os movimentos sufragistas, que, no Brasil, vão de 1890 (Proclamação da República) até 1934 (direito ao voto para mulheres). Aliados a esse, haviam outros movimentos: o burguês e o liberal, que almejavam o direito ao voto, ao acesso ao ensino superior e à docência; o movimento aliado aos movimentos socialistas, que visava à formação dos sindicatos e à instituição de direitos trabalhistas; e o movimento feminista anarquista, que tinha como principais bandeiras o direito à educação e de decisão sobre o próprio corpo e sexualidade. A Segunda Onda se instala após a repercussão dos movimentos do “Maio de 1968” na França, que buscava denunciar, compreender e explicar a “subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas” (Meyer, 2013, p. 14). Porém, Dagmar E. Meyer (2013) esclarece que tais invisibilidades e subordinação já eram confrontadas por mulheres que precisavam desempenhar atividades dentro e fora do lar (desde as camponesas, chegando às operárias). Historicamente, as mulheres sempre desempenharam, em diferentes sociedades e períodos históricos, atividades consideradas pesadas e duplas jornadas de trabalho (aliando o trabalho remunerado ao doméstico).

Silvana Vilodre Goellner (2013, p. 33) chama atenção para o fato de que “as mulheres sempre realizaram atividades que demandam energia e força física:

³⁹ Letícia Nascimento (2021), assim como Djamila Ribeiro (2019), explica que dividir o feminismo em ondas é mais uma opção didática do que uma compreensão histórica linear e homogênea do processo de construção desse campo.

carregar peso, limpar, fazer longos percursos a pé, atuar nas colheitas, manejar maquinário pesado”. É na segunda metade do século XX, segundo Dagmar E. Meyer (2013 p. 15), que as mulheres das camadas burguesas estadunidenses são inseridas em trabalhos referentes ao cuidado (enfermeiras e professoras), à assistência social e à educação, e essas atividades passam a ser consideradas ‘trabalho de mulher’.

O corpo feminino foi historicamente foco de estudos e discursos. E, na maioria das vezes, este saber acerca do corpo feminino era construído por homens. É a partir da Segunda Onda do feminismo que as pesquisadoras, sobretudo um grupo de estudiosas anglo-saxãs, “começariam a utilizar o termo *gender*, traduzido para o português como gênero” (Meyer, 2013, p. 16), para destacar o rompimento da ideia, até então, dominante, que se valia, principalmente, do conhecimento biológico, mas também político e religioso, para justificar e respaldar uma possível inferioridade das mulheres e de tudo que fosse ligado ao campo feminino, com base no sexo anatômico/biológico.

Não apenas mudando o modo de olhar, mas também deslocando esse olhar para as mulheres, sob um novo ponto de vista, essas estudiosas demonstraram que não são as diferenças biológicas e anatômicas e nem as desvantagens socioeconômicas que, tomadas de forma isolada, determinam essas diferenças e desigualdades, mas as formas como as características femininas e masculinas são representadas e valorizadas, assim como as formas como se reconhece e distingue o que é masculino ou feminino em um determinado contexto social e histórico (Meyer, 2013).

Com o conceito de gênero, pretendia-se romper com a ideia de que um sexo anatômico correspondesse naturalmente a diferenças inatas e essenciais, argumentando-se que as diferenças entre homens e mulheres são social e culturalmente construídas.

São os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura e em um determinado momento histórico (Meyer, 2013, p. 16).

Gênero passa, então, a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas nos processos que diferenciam homens e mulheres, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (Meyer, 2013, p. 18).

As animações, assim como os demais gêneros cinematográficos, atuam como importantes meios que buscam educar por meio de seus roteiros, personagens, diálogos, cenários. Segundo Rosália Duarte e João Alegria (2008), o cinema foi acionado como poderoso artefato de construção da sociedade, ou seja, como veiculador de pedagogias culturais desde o seu surgimento. Com o poder de fazer chegar mensagens a um grande número de pessoas ao mesmo tempo, a função educativa do cinema se impõe e se sustenta.

Rosália Duarte e João Alegria (2008) argumentam que, talvez, “o uso da produção cinematográfica para alavancar o processo civilizador e formar moralmente os povos tenha sido a base sobre a qual se estabeleceu, originalmente, relação entre educação e cinema em vários países, incluindo o Brasil” (Duarte; Alegria, 2008, p. 61). É, seguindo esse mesmo caminho que podemos vislumbrar a forma como o cinema busca representar em suas obras as construções de gênero na sociedade ao percorrer a história da sétima arte e compreender como essas construções são representadas nas telas.

O cinema – como artefato cultural e, portanto, acionador e desencadeador de pedagogias culturais – atua nas variadas construções e representações que perpassam a sociedade, inclusive nas de gênero, que refletem, muitas vezes, as circunstâncias da sociedade e os movimentos que esta faz.

Guacira Lopes Louro (2013) aponta que os filmes de faroeste foram responsáveis por criar uma determinada representação de masculinidade através dos *cowboys*, heróis desse gênero, representados como homens honestos, solitários, capazes de atos heroicos e de abrir mão do amor romântico para viver em liberdade, num determinado período histórico da sociedade estadunidense. No entanto, para a autora, “os faroestes foram mudando no decorrer do tempo” (Louro, 2013, p. 173). Algumas transformações ocorreram nas relações de gênero, de maneira que “os mocinhos não foram para sempre honestos e honrados nem mesmo se mostraram eternamente solitários”, assim como as mocinhas, que “aos poucos deixaram de ser frágeis e desprotegidas, algumas

vezes foram ousadas, sensuais e até pegaram em armas [...]” (Louro, 2013, p. 173).

Tais mudanças em relação às representações sociais e, especialmente, nas de gênero, exibidas nas obras cinematográficas, possibilita-nos pensar que as mudanças sociais também estiveram refletidas nas telas do cinema de forma a acompanhar as transformações, as disputas, as alianças e os momentos históricos. Segundo Paula Alves de Almeida e Paloma Coelho (2015), a representação da mulher no cinema quase sempre acompanhou as mudanças na sociedade.

“A partir da década de 1970, se podem notar mudanças na representação da mulher nos filmes produzidos, especialmente em filmes dirigidos por mulheres, como reflexos das mudanças na condição feminina” (Almeida; Coelho, 2015, p. 167). Guacira Lopes Louro (2008b, p. 82) nos mostra que, no cinema, as “identidades, posições-de-sujeitos, práticas sexuais e de gênero vêm sendo representadas como legítimas, modernas, patológicas, normais, desviantes, sadias, impróprias, perigosas, fatais, etc.”. A autora argumenta que, ainda “que tais marcações sociais sejam transitórias ou, eventualmente, contraditórias, seus resíduos e vestígios persistem, algumas vezes por muito tempo” (Louro, 2008b, p. 82). Mas o cinema não realiza isso sozinho, uma vez que “reiteradas e ampliadas por outras instâncias, tais marcações podem assumir significativos efeitos de verdade” (Louro, 2008b, p. 82).

Não há, assim, uma analogia de mera reciprocidade entre as relações desenvolvidas na sociedade e as obras cinematográficas. Elas, porém, muitas vezes representam e tornam-se parte de jogos de verdade que podem, ou não, permanecer por algum – ou muito – tempo no imaginário coletivo. O cinema opera no sentido de construir olhares, mas também de provocá-los. Somos, como espectadores, provocados a construir um olhar a partir do que nos é apresentado na tela.

Ainda segundo Guacira Lopes Louro (2008b), através da sétima arte, somos provocados e convocados a ler as imagens que nos são apresentadas e a construir nosso olhar para além delas. Assim, podemos retomar as considerações de Elizabeth Ellsworth (2001, p. 13), que nos convida a pensar o modo de endereçamento não “como algo que está em um filme e mais como um evento que ocorre em algum lugar entre o social e o individual”. O endereçamento é o

que acontece entre o individual e o social. “Aqui, o evento do endereçamento ocorre num espaço que é social, psíquico, ou ambos, entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele” (Ellsworth, 2001, p. 13).

O cinema funciona como um dispositivo que nos permite refletir acerca das condições sociais de homens e mulheres e que acompanha as mudanças sociais. Dessa forma, ele nos possibilita, na condição de artefato cultural, vislumbrar as transformações de como a sociedade compreende o gênero e quais os papéis que esse conceito desempenha em determinado período histórico.

Na animação “*Toy Story 3*”, o personagem Ken traz a representação de um homem branco, heterossexual, estadunidense, de classe alta, com características físicas eurocêntricas. Tais atributos poderiam localizá-lo numa configuração de masculinidade hegemônica (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013), ou seja, considerá-lo como um representante do padrão de masculinidade a ser seguido e admirado por todos: homens e mulheres. Porém, outras características do personagem, como seu gosto pelas roupas, a livre demonstração de sentimentos e, como afirmado no diálogo, o fato de “ser um brinquedo de menina”, afastam-no dessa configuração.

Ao trazer as diferentes configurações de masculinidades, abordadas por João Paulo Baliscei (2017, 2018a, 2018b, 2019, 2020), busco, sobretudo nos estudos de Raywen Connell – que as propôs –, pistas para melhor compreender a composição dos personagens masculinos das animações “*O Rei Leão*” e “*Toy Story 3*”. Não estou, contudo, afirmando que essas configurações são fixas e imutáveis. Concordo com João Paulo Baliscei, ao apontar que a “variação e a multiplicidade de comportamentos que um mesmo indivíduo pode assumir contribuem para que ele oscile entre Masculinidades Hegemônica, Cúmplice e Subordinada e para que elabore outras combinações entre elas” (Baliscei *et al.*, 2020, p. 17).

Em uma das cenas pós-créditos da animação “*Toy Story 3*”, Woody, Buzz e Jessie, instalados na casa de Bonnie (onde passaram a morar), acompanhados de outros brinquedos que pertenciam a Andy e que agora pertencem à menina, recebem uma carta contando sobre as novidades na creche *Sunnyside*. A cena começa focando um envelope aberto, jogado no chão, com desenhos de arco-íris e corações. Aos poucos, a imagem aproxima-se do pequeno grupo de brinquedos, que cerca Woody, enquanto este lê a carta em voz alta.

Woody (lendo a carta): “Acho que posso dizer que o sol brilha em Sunnyside de novo. Mandem notícias logo. Estamos super felizes de saber sobre a casa nova. Beijos e abraços para todos”.

(A carta escrita a tinta cor de rosa com coraçõezinhos e estrelas douradas é mostrada em foco na cena).

Buzz: *Essa Barbie tem uma letra bonitinha.*

Jessie: (interrompendo Buzz) *Oh, Buzz... Não foi a Barbie que escreveu (apontando para a assinatura de Ken). A cena foca as expressões faciais dos brinquedos que se entreolham como se reconhecessem que fizeram um julgamento errado e a cena é cortada).*

A expressão no rosto dos personagens no final da cena nos mostra como estamos capturados por associações que podem estar equivocadas em relação aos valores instituídos acerca dos gêneros. Ou seja, como uma ‘letra bonitinha’ em uma carta com desenhos de coraçõezinhos e estrelas está associada ao feminino, e como a presença de tal habilidade em um personagem masculino o afasta do esperado para as representações de um indivíduo desse gênero.

É do diálogo na cena em questão que vem a inspiração para o título desta tese. A frase “*Essa Barbie tem uma letra bonitinha*” aponta mais uma das possibilidades de se subverter os aspectos do senso comum acerca das masculinidades e de romper com eles. O personagem Ken subverte os padrões de masculinidade hegemônicos que buscam ditar as atitudes que socialmente são esperadas dos homens e lança-se a outras vivências possíveis.

A cena nos faz pensar num certo investimento na problematização dos gêneros a partir daquilo que vamos definindo como próprio de homens e mulheres. O cinema, como artefato cultural, opera na construção e/ou manutenção da representatividade que desenvolvemos de vilões, vilãs, mocinhas, mocinhos, heróis e heroínas, direcionando nosso olhar de forma a reconhecer padrões de comportamento, de atitudes e de corpos marcados pelo que se costumou reconhecer como masculino ou feminino.

No entanto, não nos parece possível fazer cinema de forma homogênea. Paula Alves de Almeida e Paloma Coelho (2015) nos ajudam a pensar sobre essas questões, ao afirmarem que foi o cinema clássico narrativo, ou seja, o cinema de Hollywood – hegemônico em todo o mundo –, que construiu “seus personagens baseados em rótulos e estereótipos, ou seja, em características padronizadas, esperadas de cada grupo social: masculinidades e feminilidades,

características e padrões de comportamento para os mocinhos, os bandidos, os heróis [...]” (Almeida; Coelho, 2015, p. 162). Características que são buscadas nas atrizes e atores, mas que são exageradas “pelas lentes do cinema” (Almeida; Coelho, 2015, p. 162). Hoje podemos dizer que existe um cinema que rompe exatamente com essas características, trazendo outras representações de masculinidades e feminilidades para as telas.

O personagem Ken atua na contramão dessa representatividade única e global das identidades de gênero, ao colocar em movimento uma masculinidade não hegemônica, subalterna (Kimmel, 1998). Por mais que haja ironia e até mesmo chacota por parte dos demais personagens, Ken representa uma oposição aos outros personagens masculinos do filme. Ele resiste e não sucumbe à chacota e à ironia, que representam o enquadre da sociedade. A chacota e a ironia também funcionam, no filme e em nossa sociedade, como instrumentos constantemente utilizados para trazer de volta à normalidade aquele que ousa se desviar do caminho previsto, ou seja, elas funcionam também como penalidades para aquele que ousa se desviar do padrão e da hegemonia. Porém, Ken não sucumbe às normas e continua mostrando ser possível uma existência para além dos padrões.

O boneco Ken é um brinquedo que foi criado para fazer parte de série de brinquedos originalmente destinados a meninas. Ele foge dos padrões de bonecos criados e destinados a meninos. Michely C. de Souza, Samilo Takara e Teresa K. Teruya (2017, p. 727) ressaltam que “os bonecos destinados aos meninos possuem características de líderes, são autoritários, guerreiros e apontam, dessa forma, o estereótipo de masculino encontrado socialmente”. Porém, o boneco Ken, que não foi concebido e destinado a meninos, mas sim para compor uma gama de brinquedos destinados a meninas, “não se enquadra nesse padrão, pois ele pode ser reconhecido como um acessório da boneca Barbie, que atende prontamente os desejos dela e não se impõe sobre suas relações com Barbie” (Souza; Takara; Teruya, 2017, p. 727).

No filme, o personagem Ken se veste “na moda” e se importa com roupas, ele escreve cartas com ‘letra bonitinha’ e desenha ‘coraçõezinhos’ nos envelopes. Assim, ele investe em outra forma de ser masculino. Ele resiste ao controle dos ‘outros masculinos’, apontando as múltiplas possibilidades de se representar as

identidades de gênero, as configurações de masculinidades e as relações entre os gêneros.

Em seu texto “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, Joan Scott (1995) elabora e explica o seu conceito de gênero, ampliando a compreensão das feministas estadunidenses de que esse conceito deveria estar ligado ao social.

Gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (Scott, 1995, p. 21).

Para a autora, essa definição traz consigo quatro elementos interligados e inseparáveis nas relações de gênero: “símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias)” (p. 21); “conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas” (p. 21); inclusão de “uma noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais” (p. 22) e a “identidade subjetiva” (p. 22).

Ao utilizarmos artifícios como atribuir o valor de uma ‘letra bonitinha’ a um indivíduo feminino, assim como feito pelo personagem da animação, estamos acionando elementos constitutivos das relações de gênero, que, além de construídos em uma determinada sociedade, são acionados na vontade ou mesmo na necessidade de enquadrar os indivíduos de acordo com o gênero. Tal atribuição carrega dois outros importantes fatores: a necessidade de enquadramento e as relações de poder.

Somos uma sociedade que investe constantemente no enquadre (Ferrari, 2009). Buscamos definir lugares, identidades, comportamentos, discursos, atitudes, de modo a criar uma compreensão daquilo com que tomamos contato. Organizamos inicialmente o nosso olhar e, por meio dos demais sentidos e percepções, reconhecemos ou estranhamos aquilo que vemos para depois nomear. Essas ações atuam no propósito de nos organizar e tornar inteligível o que vemos.

Guacira Lopes Louro (2008b) aponta que, de certa forma, tais ações buscam, especialmente, manter uma determinada “norma regulatória” (p. 90). Ao

definir, visualmente, um corpo como sendo de um menino ou de uma menina, essa norma imprimiria naquele corpo toda uma sequência de acontecimentos e de pertencimentos, num esquema que garantiria uma linearidade do esquema “sexo-gênero-sexualidade” (Louro, 2008b, p. 90), como se fosse possível reduzir toda a existência humana a essa sequência. Ou seja, a um determinado sexo, estabelecer-se-ia o gênero oposto e, conseqüentemente, uma sexualidade orientada para este. Mesmo o personagem Ken demonstrando seu afeto pela boneca Barbie numa relação que segue esse esquema normativo, sua masculinidade não hegemônica é o ponto central da cena. O que permite pensar como as questões relacionadas ao gênero não escapam a esses enquadres, que, na cena, são representadas pela ironia e pela chacota nos diálogos com os demais personagens.

Ao ser estabelecido um gênero adequado a um corpo sexuado, passa-se, então, a organizá-lo e a capturá-lo para que o mesmo não fuja daquele enquadramento. Uma série de investimentos é acionada de forma a garantir mais do que o pertencimento, buscando assegurar a impossibilidade da dúvida a respeito dele. Roupas, acessórios, brinquedos, enxoval, mamadeira... tudo de acordo com o estabelecido nas relações sociais de gênero, buscando não fugir e, sobretudo, delimitar de forma concreta e inequívoca o espaço e o pertencimento daquele corpo. Azul para meninos, rosa para meninas. Bonecas, vestidos, casinhas, flores em cores pastéis e calmas: próprios de toda menina! Carrinhos, monstros, soldadinhos, figurinhas, futebol, joelho ralado, esperteza e agitação: próprios de todo menino!

É nessas construções discursivas e não discursivas que a performatividade de gênero (Butler, 2013; 2018), como regulação e normatização, busca operar e criar um sistema de adequação que objetiva estabelecer os limites e as marcações que representam os gêneros e as sexualidades. O objetivo é produzir uma determinada sequência, um ordenamento dos sujeitos no interior de uma determinada cultura e temporalidade em busca da fabricação de um sistema que abarque a sequência “sexo-gênero-sexualidade” apontada por Guacira Lopes Louro (2008b, p. 90).

Tomaz Tadeu Silva (2008, p. 90) assevera que o “conceito de representação tem uma longa história, o que lhe confere uma multiplicidade de significados”. O autor enfatiza a necessidade de se compreender a representação

como algo não apenas ligado às identidades, às suas marcações ou marcas, mas algo que atribui sentido às relações de poder, uma vez que “quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade” (Silva, 2008, p. 91).

Para Constantina Xavier Filha (2011, p. 597), “as representações ganham sentidos e materialidade na linguagem. Esses sentidos são construídos socialmente e compartilhados pelos sujeitos”. Dessarte, ao tomar o gênero como representação, tal categoria é reconhecida como um “sistema de significados, atribuição de sentidos, traduzido por termos como inscrição, marca, traço, significação, face material, visível, palpável do conhecimento” como ensina Constantina Xavier Filha (2011, p. 597), citando Tomaz Tadeu da Silva (2008).

Retomando o diálogo de Ken com outros vilões, percebemos que o boneco é alvo de chacotas por demonstrar seu afeto e interesse afetivo e amoroso pela boneca recém-chegada. Apesar da ironia e da chacota recebida por Ken no tocante à sua expressão não hegemônica de masculinidade, a sexualidade do boneco não é questionada, expressando a naturalização da relação sexo biológico-gênero-orientação sexual. Porém, para não ser alvo de chacota e deboche e expressar a masculinidade esperada para um vilão, ele não deveria expressar ou expor esse afeto publicamente.

O personagem Ken rompe com padrões estipulados para o gênero masculino. Ao contrário dos demais personagens, tanto masculinos quanto femininos, que têm o mesmo figurino ao longo de todo o filme, o boneco Ken possui várias peças de roupas e orgulha-se de seu extenso guarda-roupas. Quando os brinquedos elaboram o plano para fugir da creche *Sunnyside*, é justamente essa característica do personagem que servirá de artimanha e estratégia para que os brinquedos insurgentes possam despistá-lo e dominá-lo, cabendo à boneca Barbie essa missão. Na cena, após a boneca, de acordo com o plano feito com seus amigos, chorar e pedir a Ken para levá-la de volta à vida de conforto, os dois voltam à ‘Casa dos Sonhos’, e Ken apresenta à Barbie seu *closet*:

Ken: E é aqui que a mágica acontece! (*Ken acende a luz do cômodo*)

Barbie (*com um grito de admiração*): Olha só quanta roupa! Por que não me trouxe aqui antes? (*mexendo nas araras, observando cada peça de roupa*) Para jogar tênis, missão em Marte...

Ken: Saca só: quimono de lutador, colete colegial com bandeirola esportiva...

Barbie: (com um cabide e uma muda de roupa na mão) Bicho Grilo! Oh, Ken!

Ken: Ninguém liga pra roupa aqui, Barbie. Ninguém...

Barbie: Ken, dá pra você desfilarmos alguns destes modelitos para mim? Só alguns...

(Ken abre um sorriso, inicia-se uma música dançante da década de 70 do século XX e o boneco começa a desfilarmos com suas roupas para Barbie).

A postura de Ken, que, em outra cena do filme, é chamado pelo boneco Senhor Cabeça de Batata de “boneco metrosssexual”, é uma possibilidade de representação, em uma animação Disney, de resistência aos enquadres e aos processos que buscam normatizar as representações de gênero.

No início da cena, Ken se refere ao seu *closet* como um ‘local mágico’. Um local no qual ele sente que pode ser quem é. Ou seja, ele fala das transformações que as roupas lhe possibilitam realizar, e é isso que a cena nos mostra quando ele pode, incentivado por Barbie, representar vários personagens de acordo com a vestimenta que cobre seu corpo.

Silvana Goellner (2013) salienta que um corpo é mais do que um conjunto de órgãos, é tudo que o envolve: imagens que produz e reproduz, roupas, acessórios, intervenções operadas, adornos, máquinas que nele se acoplam, os sentidos dados, a educação, etc. Ou seja, ele é construído, também, pela linguagem, uma vez que ela o nomeia, classifica-o e define para ele normalidades e anormalidades. Assim, as roupas atuam não apenas no sentido de serem acessórios que cobrem e protegem os corpos, elas também são informação, atuando em nossos corpos de maneira a passar informações a nosso respeito.

Ao dizer à Barbie que ninguém naquele lugar se importa com roupas, ele fala especificamente dos indivíduos masculinos, mas não apenas deles. É um diálogo que comumente seria executado entre meninas, porém, na cena, trata-se de um homem e de uma mulher que compartilham gostos, e o boneco se sente confortável para ser quem ele quer ser. O personagem de Ken aproxima-se, assim, de uma representação de masculinidade subordinada, uma vez que, segundo João Paulo Baliscei, os

sujeitos masculinos são posicionados em uma condição de subordinação à medida que se afastam dos ideais hegemônicos de masculinidades e se aproximam de gostos, interesses,

comportamentos e habilidades que, socialmente, têm sido relacionados ao feminino – como relacionar-se sexualmente com um homem ou desenvolver habilidades com jardinagem, dança ou culinária (Baliscei, 2018a, p. 131).

Outro fator que surge são as relações de poder, ao utilizarmos artifícios como o de atribuir determinado valor generificado à importância das roupas, de uma ‘letra bonitinha’, ou mesmo de caracterizar algo – como um brinquedo, por exemplo – como sendo específico de menina ou de menino (Foucault, 2008). Relações de poder estas que, mais do que um valor e um lugar, instituem discursos que circulam na sociedade e que buscam definir, estabelecer, delimitar atitudes e comportamentos esperados e condizentes com a postura de cada gênero. Esses investimentos infiltram-se no escopo social e comportamental de tal forma que não os questionamos. É essa ação repetitiva e inconsciente que Judith Butler vai chamar de atos performativos (Butler, 2018), ou seja, aquilo que vamos colocando em funcionamento de acordo com o esperado e instituído para determinado gênero.

Os atos performativos (Butler, 2013; 2018) são acionados para cada gênero de forma que reconheçamos quem os executa de acordo com o gênero. Porém, a autora esclarece que todo investimento no gênero não acontece de forma pacífica, nem natural, ou tampouco apenas pelas ações determinantes do patriarcado, uma vez que “o gênero é aquilo que se supõe, invariavelmente, sob coerção, diária e incessantemente, com angústia e prazer” (Butler, 2018, p. 16).

Minha sugestão é de que o corpo se torna seu gênero por uma série de atos renovados, revisados e consolidados no tempo. De um ponto de vista feminista, pode-se buscar reconceber o corpo generificado mais como o legado de atos sedimentados do que como estrutura, essência ou fato predeterminados ou fechados, sejam naturais, culturais ou linguísticos (Butler, 2018, p. 7).

Assim, ampliando a concepção da autora, as feminilidades e as masculinidades encontram-se impregnadas não apenas de receitas e prescrições de como agir, portar-se, locomover-se, divertir-se, olhar. Encontram-se imersas em processos coercitiva e exaustivamente ensinados, aprendidos e colocados em prática. E é no corpo que esses processos se encontram expressos, demarcados, estando escancaradamente à mostra nos corpos que os acionam, qualquer que seja a identidade de gênero.

Para Guacira Lopes Louro (2000, p. 8-9), há todo um processo educativo nesse sentido, uma vez que é “através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos que inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação”. Segundo a autora, tais processos nos ensinam constantemente, uma vez que nossos sentidos são instigados a “perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam” (Louro, 2000, p. 8-9).

Todo esse investimento nos gêneros, nas masculinidades e nas feminilidades, porém, institui um campo profícuo de resistências e de possibilidades outras de vivências. Vivências essas que, muitas vezes, rompem com as construções hegemônicas do gênero e constroem novas possibilidades de experienciar e vivenciar o gênero. Ou seja, que conferem novos sentidos ao que é ser homem e ao que é ser mulher em determinada sociedade e que também possibilitam outros processos, experiências e vivências por meio de processos de resistências. Ao apresentar as possibilidades das resistências, Foucault (2014, p. 121) nos mostra que “mais do que analisar o poder do ponto de vista da sua racionalidade interna, trata-se de analisar as relações do poder por meio do enfrentamento das estratégias”.

Nesse intuito, o cinema atua como um importante operador de resistências, e pensar o cinema como espaço de resistências é pensá-lo de forma crítica, compreendendo-o como lócus privilegiado de desestabilização das posições socialmente consolidadas e de confrontos que operam na construção de novas e outras possibilidades.

Segundo Rosana Cássia Kamita (2017), “pensar criticamente o cinema implica reconhecer o impacto social desse meio de comunicação”. Dessa forma, a autora aponta a necessidade de se conhecer as nuances “da linguagem cinematográfica e sua capacidade de evidenciar ou mesmo criar padrões de conduta que marcam limites sociais ou estimulam transgressões ao status *quo*” (Kamita, 2017, p. 1.393).

Para Foucault (2014, p. 119), “se o sujeito está preso em relações de sentido, ele está também preso em relações de poder de uma grande complexidade”. Segundo o filósofo, “para compreender em que elas consistem [as

relações de poder], seria, talvez, necessário analisar as formas de resistência e os esforços despendidos para tentar dissociar essas relações” (Foucault, 2014, p. 121). O autor assevera que existem três tipos de lutas sociais: as que se opõem às formas de dominação, as que denunciam formas de exploração e as que “combatem tudo aquilo que liga o indivíduo a ele mesmo e garante assim, sua submissão aos outros (lutas contra a submissão, contra as diversas formas de subjetividade e de submissão)” (Foucault, 2014, p. 123). Romper com as expectativas criadas para um ou outro gênero seria, então, uma forma de resistência e de luta a ser travada contra as diversas formas e processos que a sociedade utiliza para dominar os sujeitos, buscando determinar, por exemplo, lugares, comportamentos, experiências, padrões para cada gênero.

Guacira Lopes Louro (2008b, p. 83) afirma que “os filmes hollywoodianos foram particularmente eficientes na construção de mocinhas ingênuas e mulheres fatais, de heróis corajosos e vilões corruptos e devassos”, de forma que todo o aparato estético e tecnológico do cinema, desde a escolha das atrizes e atores, passando pela produção de cenários e figurinos, até os efeitos de edição, buscava “dirigir o olhar, construir simpatias e repúdios” (p. 83) do público.

Nas animações dos Estúdios Disney, podemos perceber tais intenções: recursos gráficos e visuais que criam cenários e ambientam as cenas, trilhas sonoras, diálogos, caracterização dos personagens, seleção dos dubladores... Uma gama de aparatos e escolhas realizadas pelos produtores de modo a educar o olhar, gerar pertencimentos e simpatias às situações e aos acontecimentos envolvendo os heróis ou heroínas e também o contrário: a repulsa aos vilões e vilãs e às suas artimanhas.

Do mesmo modo que o poder e suas relações se dissipam na sociedade de tal forma a não serem questionados, uma vez que elas se introduzem “no conjunto das redes sociais” (Foucault, 2014, p. 137). As resistências buscam nos espaços, nos meandros, nas brechas as possibilidades de se concretizarem. “A possibilidade de resistência, para Foucault, não é essencialmente da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem estratégica e da luta” (Castro, 2009, p. 387).

Elizabeth Ellsworth (2001) nos mobiliza a pensar nas possibilidades de construção das subjetividades em meio a lutas e resistências com base na animação “*Toy Story 3*”, mais especificamente a partir da construção do

personagem Ken. Ao produzir uma animação direcionada ao público infantil, os Estúdios Disney trazem como personagens alguns brinquedos que já existiam nas prateleiras de lojas de brinquedos de todo o mundo, como o Senhor Cabeça de Batata, a boneca Barbie e o boneco Ken, e outros, criados especialmente para a série de filmes de animação, como o xerife Woody e o patrulheiro espacial Buzz Lightyear.

Segundo a autora, as produtoras miram um determinado tipo de público, endereçando a esse público a sua produção. Lançam mão de artifícios que busquem conquistar e convencer aquele público a assistir a determinado filme, bem como a consumir os mais diversos e possíveis produtos que serão ofertados a partir da obra, como “comprar o brinquedo [relacionado ao filme]” (Ellsworth, 2001, p. 16), por exemplo.

Para qual público a série *Toy Story*, e mais especificamente o episódio “*Toy Story 3*”, estaria destinada? Quem seria o seu destinatário? Talvez essa fosse uma pergunta importante, se não houvesse a possibilidade de os produtores estarem também suscetíveis ao erro.

A maneira como vivemos a experiência do modo de endereçamento de um filme depende da distância entre, de um lado, quem o filme pensa que somos e, de outro, quem nós pensamos que somos, isto é, depende do quanto o filme “erra” seu alvo (Ellsworth, 2001, p. 20).

As animações aqui trabalhadas têm no público infantil o seu alvo. Porém, o público infantil é diverso. Podemos levar em conta características etárias, geográficas, étnico-raciais, de gênero e, até mesmo, de poder aquisitivo. A construção do personagem Ken no filme, aproximando-o do núcleo de vilões, traz para Ken – que seria em sua concepção um brinquedo de menina, uma vez que faz parte dos itens que compõem o universo lúdico da boneca Barbie – a possibilidade de estar entre os demais brinquedos e performar uma identidade de gênero próxima àquela que seria esperada pelos demais personagens masculinos, sobretudo dos vilões. Inserir a boneca Barbie na história talvez tenha sido também uma manobra da indústria produtora em busca de atrair o público feminino para a animação.

Em “*Toy Story 3*”, a masculinidade de Ken é menosprezada especialmente a partir de seu interesse afetivo pela boneca Barbie. Cabe ressaltar que a boneca

Barbie chega à Creche *Sunnyside* juntamente com os brinquedos de Andy, porém ela não pertencia ao menino/rapaz, mas sim à sua irmã caçula, Molly, que colocou a boneca na caixa de doações. Segundo Michele Souza, Samilo Takara e Teresa K. Teruya (2017, p. 720), o boneco Ken apresenta marcações binárias de “gênero em produtos, desenhos e na metáfora corporal de plástico que o situa como parceiro da boneca Barbie, entretanto, o nome utilizado para o grupo é o do famoso personagem e não de Ken”. Ken é considerado um ‘brinquedo de menina’, ou seja, um brinquedo projetado para compor o grupo de brinquedos da coleção da Barbie, uma boneca tradicionalmente dirigida ao público feminino, ideia essa reforçada na animação.

Nesta seção, procurei traçar aspectos concernentes à construção dos gêneros e suas relações, buscando na animação “*Toy Story 3*”, especialmente no personagem Ken, pistas para pensar como essas relações atravessam o cinema como artefato cultural, operando também como possibilidade de criação e de resistências no tocante às possibilidades de existências. Como aspecto de representação e de relação, o gênero atua nas construções de nossas identidades; como ato performativo, atua nas nossas existências, e como resistência, atua na operação de outras possibilidades de vivências e na construção de novas possibilidades de existência.

3.2 Masculinidades

O diálogo transcrito abaixo é parte da animação “*O Rei Leão*” e ocorre quando Mufasa, o Rei Leão, vai até a caverna onde vive seu irmão, Scar, para saber por que este não compareceu à cerimônia de apresentação de 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 (*colocando-se frente a frente com 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.

Zazu: 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*).

A partir dessa e de outras cenas, proponho pensar nos variados aspectos físicos, psicológicos, narrativos e discursivos utilizados na construção dos personagens das animações, para refletir acerca de importantes pistas que nos ajudam a compreender os processos de construção das masculinidades.

Se, na seção anterior, selecionei a cena entre bonecos, aqui é acionada uma cena de diálogo entre dois leões. Se, na questão do Ken, é a ironia que marca o diálogo porque a homossexualidade é acionada, aqui a agressão marca esse encontro entre dois machos. Há também na cena acima uma disputa marcada no aspecto discursivo e no não discursivo. É uma cena recheada de tensão e permeada por uma iminente agressão: um macho buscando controlar e vencer o outro. Um enfrenta o outro. A masculinidade não se constrói apenas na oposição às feminilidades, mas também no interior das masculinidades, na disputa entre homens.

Benedito Medrado e Jorge Lyra (2008) apresentam uma matriz de masculinidades baseada nos estudos feministas, alicerçada em quatro eixos: o sistema sexo/gênero; a dimensão relacional; as marcações de poder e a ruptura da tradução do modelo binário de gênero nas esferas da política, das instituições e das organizações sociais. Os autores chamam a atenção para a necessidade de “desnaturalizar as prescrições e práticas sociais atribuídas a (e incorporadas e naturalizadas por) homens e mulheres consideradas marcações masculinas e femininas” (Medrado; Lyra, 2008, p. 815). Nesse caso, considera-se como princípio que a construção dos gêneros passa por uma relação e que essa relação não é sempre ou só de dominação, “mas buscando compreender como diferenças se constituem em desigualdades, indo além dos sexos como determinantes biológicos e da ‘divisão’ sexual do mundo” (p. 815).

A animação “O Rei Leão” é utilizada no presente estudo como uma fábula, uma vez que os filmes, assim como as fábulas e os demais artefatos culturais, apontam maneiras de ser e estar no mundo. Essas histórias não apenas ensinam, mas também expõem e nos fazem refletir acerca de formas, pensamentos, vivências e possibilidades de existências que não sejam as nossas, tal como nas

*Fábulas de Esopo*⁴⁰, evocando características humanas para pensar, falar e ensinar, por intermédio dos animais, comportamentos próprios dos seres humanos.

Parece pertinente pensar que os/as adultos/as buscam, ao propor às suas crianças esse ou aquele filme, extrair um conhecimento/ensinamento que poderá ser acionado e utilizado nos processos de educação destas, buscando, assim como nas fábulas, sempre uma ‘moral do texto’, o que aquela história permite refletir e aprender.

Inicialmente, na cena da qual foi retirado o excerto que abre esta seção, somos apresentados ao local onde Scar vive: uma caverna escura e localizada em uma formação de relevo 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. Segundo Cláudia Cordeiro Rael (2013), ao analisar a construção de personagens dos estúdios Disney, percebe-se que “nos desenhos da Disney o recurso simbólico das cores é utilizado frequentemente” (p. 162). De acordo com a autora, cores escuras criam a atmosfera para situações e personificação do mal e dos/das vilões/vilãs (habitações, roupas); cores claras personificam, por outro lado, tudo que se refere ao herói ou à heroína (Rael, 2013).

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, auxiliam a criar nossas impressões como 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 espectador e para a espectadora o papel daquele personagem no enredo da animação.

Ao analisar a composição de alguns super-heróis/super-heroínas e vilões/vilãs de histórias em quadrinhos, Adriano Beiras *et al.* (2007) evidenciam a

⁴⁰ Esopo foi um fabulista e contador de histórias grego que viveu por volta do século VI a.C. É atribuída a ele uma série de fábulas que são popularmente conhecidas como *Fábulas de Esopo*. São características marcantes de seus contos a capacidade dos animais de falar e agir com características semelhantes às dos humanos e a conclusão sempre dotada de um sentido e de um ensinamento moral. Fonte: <https://www.infoescola.com/biografias/esopo/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

forma como os corpos de heróis, heroínas, vilões e vilãs são concebidos em busca de delimitar aspectos concernentes a suas personalidades e papéis nas tramas, bem como suas posições hierárquicas frente às masculinidades. Uma dessas características corporais que serve para definir heróis/heroínas e vilões/vilãs é a musculabilidade. “A musculabilidade 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 essas representações corporais às metáforas das relações que estabelecemos numa 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).

Entra em cena nesse momento, ao lado das demais características, porém em primeiro plano, o gênero, pois é ele a primeira categoria de pertencimento acionada. No caso da animação “O Rei Leão”, aqui tomada como uma fábula contemporânea, os personagens são todos animais. Não há uma figura humana no filme, porém, como em todas as 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. Porém, é o pertencimento ao gênero – e não apenas ao sexo biológico – que se apresenta em primeiro plano. É sobre o nascimento de um herdeiro e a impossibilidade de um tio, que, até então, era o sucessor ao trono, que a história conta. Esse tio se mostra perverso e invejoso, capaz de todas as maldades e alianças para alcançar seu objetivo. Porém, a história é também sobre o retorno de seu sobrinho, agora um leão adulto, para reivindicar o trono, e é em torno dessas disputas entre esses personagens que o enredo do filme se desenvolve.

Ao analisar as construções de masculinidades – tomando como um artefato cultural uma revista dirigida ao público gay que circulou no país nos anos 1990/2000 –, Filipe Gabriel Ribeiro França (2019) exemplifica em sua tese de doutorado como esse artefato aciona e constrói saberes, poderes e modos de ser, destacando os processos educativos dos artefatos culturais na produção do corpo dos sujeitos homossexuais leitores daquela revista. O autor destaca que a construção das masculinidades é ensinada e constantemente vigiada. “Essa

vigilância sobre a masculinidade acontece desde a infância” (França, 2019, p. 161).

Essa vigilância se relaciona a um processo de endurecimento que se organiza por meio de diferentes ‘provas’ que o menino deve não somente suportar como também vencer, tais como a separação da mãe e da família, a superação da dor, a repressão às lágrimas. Além disso, “desde a infância ele se acha confrontado com cenas de violência” (França, 2019, p. 161).

A animação “*O Rei Leão*” desenvolve-se essencialmente em torno da disputa entre leões machos pelo trono, especialmente por meio da violência: primeiro, Scar e Mufasa; depois, Scar e Simba. Esse é o mote fundamental do filme e que me leva a discorrer acerca das construções das masculinidades, inicialmente, tendo essa animação como artefato cultural trabalhado.

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, cúmplices, subordinadas e marginalizadas (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013; Baliscei, 2018a, 2018b, 2019). Masculinidades que, no seu conjunto, reforçam a impossibilidade de nos referirmos ao masculino como algo dado e singular, convidando-nos a pensá-las sempre como resultado de uma construção, e no plural. Assim, o argumento é de que essas masculinidades são constituídas nos personagens, cenas, diálogos, narrativas e discursos que são colocados em ação durante a animação.

Raywen Connell (1995) nos convida a refletir acerca das possíveis configurações de masculinidades e de 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. Segundo a autora, existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade” (Connell, 1995, p. 188). Raywen Connell defende que não é possível falar de masculinidade no singular, convocando-nos 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 Zazu, além do javali Pumba e do suricato Timão), podemos perceber os meandros das possibilidades de construções das masculinidades.

Retomando os apontamentos de Cláudia Rael (2013) e Adriano Beiras *et al.* (2007), e acrescentando, ainda, os estudos de Caynã de Camargo Santos (2015) e de Fagner Deport Ferreira do Nascimento (2018), deteremos 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 nessa animação.

Com base em Guacira Lopes Louro (2008a, 2013), Raewyn Connell (1995, 2013) e Joan Scott (1995), podemos 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. Compreendo que as animações – assim como os demais gêneros cinematográficos – operam na construção desses sentidos, ou seja, como operadores do que Guacira Lopes Louro (2008b, p. 82) nomeia de “pedagogias da sexualidade sobre suas plateias”.

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). Analisando essa perspectiva à luz dos estudos de Foucault sobre o poder (Foucault, 2007; 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. Esses mecanismos são definidos por Foucault (2008) como dispositivos de exercício de poder, “[...] ou seja, a tecnologia por meio da qual se obtém a sujeição, mecanismos de poder que controlam o corpo minuciosamente (gestos, atitudes, discursos), redes de dispositivos de poder à qual não se escapa” (Medrado; Lyra, 2008, p. 821).

Como, para Foucault (2008), 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, ele representa a disputa entre os machos da espécie. E, se tomo a animação “O Rei Leão” como uma fábula pós-moderna, objetivando analisar as construções das masculinidades presentes nos diálogos, nas cenas, na construção dos personagens, tomo a relação de Scar e Mufasa e de Scar e Simba como representativa dessas lutas.

bell hooks (2022), buscando dialogar acerca da construção da masculinidade de homens negros estadunidenses, destaca que estes, depois da conquista da liberdade, após três séculos de escravidão, sobretudo nas *plantations*, pouco se lançaram à construção de um referencial de masculinidade que os valorizasse e delimitasse um local próprio na sociedade. Por mais que os padrões de sucesso do patriarcado fossem também um valor absorvido por muitos homens negros, para outros, no entanto, era importante renegar e se afastar daquilo que o patriarcado apontava como sendo padrão: um homem de verdade era, principalmente, aquele que provia a sua família. A autora denuncia um projeto racista construído pelo “patriarcado supremacista branco capitalista imperialista” (hooks, 2022, p. 33) que buscou construir a imagem de homens negros estadunidenses apoiada numa visão deles como “animais brutos, estupradores por natureza e assassinos” (p. 33).

Enquanto os homens negros fossem considerados selvagens e incapazes de se colocar acima de sua natureza animal, eles poderiam ser vistos como uma ameaça fácil de ser contida. Era o homem negro que buscava a libertação das correntes do patriarcado supremacista branco capitalista imperialista que deveria ser contido (hooks, 2022, p. 33).

A autora relata que a busca pelo sucesso e pelo dinheiro constituiu ação fundamental para a procura não da construção, mas da tentativa de ajustar-se a um padrão que mais tarde se mostra quase inacessível. Tal busca assume a forma de confrontos ao longo da história. Nos anos 1960, segundo hooks, se, por sua vez, homens brancos ostentavam o poder econômico, sustentando que era na incapacidade de homens negros sustentarem seus lares que estava a inferioridade destes, por outro lado homens negros aportavam na ideia de que a sexualidade era “o único lugar onde a masculinidade importava – e ali o homem negro reinava” (hooks, 2022, p. 60).

A construção das masculinidades é sempre, como toda relação de gênero, relação de poder. Além de relacional, uma vez que nos aproximamos ou rejeitamos determinados padrões, ações, atitudes, comportamentos, etc., essas construções são também revestidas de disputas. 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 como 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 em toda a 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 a custo 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. (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. Já 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 uma masculinidade subordinada (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013; Baliscai, 2018a, 2018b).

No decorrer da animação, encontramos mais uma cena na qual Scar é julgado como sendo inferior a 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.

Scar: *Claro que os leões não são assim tão maus!*

Hiena 2: *Ah, Scar, é só você! (fazendo pouco caso).*

Hiena 1: *Ficamos com medo que fosse alguém importante.*

Hiena 2: *Alguém como Mufasa!*

Scar: *Entendo... (com expressão de desdém)*

Hiena 1: *Ele tem poder!*

Hiena 2: *Nem me fala... Só de ouvir o nome dele, eu tremo!*

Hiena 1 (interrompendo): *Mufasa...*

Hiena 2 (simula tremer de medo): *Repete!*

Hiena 1: *Mufasa...*

Hiena 2: *Mufasa... Mufasa... (a Hiena 1 simula tremores toda vez que ouve o nome de Mufasa, enquanto a Hiena 3 ri compulsivamente).*

Scar: *Eu estou cercado de idiotas! (coçando a testa com desdém pelas hienas).*

Hiena 2: *Qual é, Scar, você é um de nós, você é nosso chapa!*

Scar (virando o rosto com desdém): *Encantado!*

Hiena 1: *Ah, eu gosto disso. Ele não é o rei, mas é tão respeitável... (bajulando Scar com ironia).*

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, como exposto anteriormente, em relação ao personagem Ken em “*Toy Story 3*”.

A integridade moral de Scar também é colocada em xeque pelas hienas no final da cena descrita. Na animação, as hienas são colocadas na desconfortável e humilhante condição de estar 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 estas descobrem que apenas foram usadas por ele.

Reexaminando seu conceito de masculinidades, Raywen Connell, juntamente com James Messerschmidt (2013), aponta 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 é 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), numa perspectiva Foucaultiana, “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, ressaltamos que, para Foucault, o poder não é apenas repressor, ele é também

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 encontra-se localizado em todos os setores da 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 acolhe 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, como espectadores e espectadoras, 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.

Numa relação de amizade, assim como em todas as demais relações de poder, este se encontra dissolvido e dissipa-se em todas as direções. Não há um poder regulador, uma norma, mas relações que se constroem seguindo as práticas que são desenvolvidas entre os sujeitos livres e éticos. Para Foucault, a ética surge enquanto nos constituímos como sujeitos morais, uma vez que cada um é sujeito de “suas próprias relações consigo mesmo” (1995, p. 262), 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 *êthos* como os gregos o entendiam:

[...] o *êthos* 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. O *êthos* de alguém se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos etc. Esta é para eles a forma

concreta de liberdade; assim eles problematizavam sua liberdade. O homem que tem um belo *éthos*, que pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a liberdade de uma certa maneira (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 nos 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 – inclusive Simba, que se rende a essa 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 se encanta pela flora e pela paisagem local, cantando com seus novos amigos a música *Hakuna Matata*.

Timão (*abre algumas folhagens, como se abrisse a cortina de um palco, e mostra o vale*): Bem-vindo ao nosso humilde lar!

Simba: Uau! É bonito!

(ouve-se um ronco)

Pumba: Que fome!

Simba: Eu seria capaz de comer uma zebra inteira.

Timão (*com um riso nervoso*): aqui não temos zebras...

Simba: Um antílope?

Timão: Não, não...

Simba: Coelho?

Timão: Não... ouça: aqui, vivendo com a gente, vai comer como a gente. (*dirige-se a um pedaço de tronco caído*) Olha, aqui é um bom lugar para se descolar algum grude! (*levanta o tronco e vemos vários insetos. Timão pega um e mostra a Simba*)

Simba (*desconfiado*): O que é isso?

Timão: Comida, o que parece?

Simba (*com cara de nojo*): Nojento!

Timão (*após comer o inseto, lambendo os dedos*): Tem gosto de galinha!

Pumba (*sugando uma minhoca do chão*): Viscoso, mas gostoso!

Timão: Isso são guloseimas raras... (*morde um besouro e diz com sotaque francês*) 'ma noz', muito gostoso e... crocante...

Pumba (*com a boca cheia e com vários insetos escorrendo pelos lábios*): Você vai aprender a gostar...

Timão: *(usando uma folha como se fosse bandeja) É o que eu digo, garoto, esta é a boa vida: sem regras, sem responsabilidades... E, acima de tudo, sem problemas. (oferece a Simba a bandeja com vários insetos).*

Simba *(pegando um inseto): Tudo bem, hakuna matata! (Suga o inseto, inicialmente com cara de nojo, mas depois muda a expressão) Viscoso, mas gostoso!*

Simba adota para si o modo de vida dos novos amigos, inclusive 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.

Nilmar Pelizzaro (2015) expõe a necessidade de que, nas relações de amizade, exista uma constante reconstrução dessas relações. Não se trata de relações em que não existam ou não aconteçam divergências e conflitos. Trata-se, sim, de relações que devem ser construídas em meio a essas divergências e conflitos, gerando outras possibilidades de socialização, compreendendo outras possibilidades de vivências e de cuidar de si e do outro.

Foucault sugere que as relações de amizade são relações abertas, são um espaço da convivência humana que precisa ser criado e recriado gradativamente, com diferentes nuances e tonalidades. 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 (Pelizzaro, 2015, p. 121-122).

Na sequência posterior às cenas descritas acima, embalados pela música *Hakuna Matata*, os amigos dormem, comem, nadam e 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 princípio, em seu corpo, traços próximos do que poderia ser lido como uma masculinidade hegemônica (Beiras *et al.*, 2007). Da mesma forma, 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).

Cabe ressaltar, contudo, que a relação de amizade existente entre Timão, Pumba e Simba, como já exposto anteriormente, não se pauta nessas, ou

apenas nessas configurações de masculinidades. A relação de cuidado que eles desenvolvem entre si opera no sentido de proteção, sustento e amparo de cada um pelos outros. Se, em um primeiro momento, quando encontraram Simba quase morto, Timão e Pumba pensaram que ter um leão por perto poderia ser algo importante para a sobrevivência dos dois em meio à selva, logo em seguida, a relação de afeto construída por eles torna-se sólida e importante para os três.

Hélio Rebello Cardoso Júnior e Thiago Canonenco Naldinho (2009, p. 51) alertam que, numa relação de amizade, o foco não é a existência apenas de “formas de identidade com características em comum, mas sim um esforço para a compreensão e aceitação do outro como diferença inquietante”. Afinal, concluem os autores, “toda a amizade foucaultiana é permeada por certo fator de conflito; de inovação, experimentação, diferenciação; de reflexão, trabalho e afirmação de si enquanto força criativa – ou seja, por uma certa atitude ativa frente às condições atuais em que vivemos” (Cardoso Jr.; Naldinho, 2009, p. 51). É, por defender os amigos que Simba reencontra Nala, ao lutar com ela para salvar a vida de Pumba, que havia sido capturado pela jovem leoa. É também devido a esse afeto e em nome dessa amizade que, ao final do filme, Timão e Pumba se unem a Simba para ajudá-lo a recuperar seu reino. Em determinada cena, inclusive, os dois personagens servem de iscas vivas para ajudar Simba a capturar as hienas, que são as aliadas de Scar.

Adriano Beiras *et al.* (2007), ao analisarem os personagens coadjuvantes e vilões/vilãs 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 dos personagens 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 Zazu, 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 esses personagens, estando ao lado de Mufasa, no caso de Zazu, 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 essa configuração de masculinidade, conforme explica Baliscei (2018a), baseado em Connell (1995) e Connell; Messerschmidt (2013), 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 o processo disciplinar dos quais eles são resultado, “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 que essas estratégias constituem as cenas e dão vida às personagens de “O Rei Leão”, elas são reforçadas pela animação num processo educativo dos sujeitos, tantos homens quanto mulheres.

Segundo Raywen Connell e James Messerschmidt (2013, p. 250), “a masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos”. Ao contrário disso, os autores têm demonstrado que as masculinidades “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 as inúmeras 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 leva a supor que uma “determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela” (p. 189), como pudemos observar nas cenas descritas e trabalhadas na presente seção.

Com base na análise de algumas cenas da animação “O Rei Leão” e também da análise dos variados aspectos físicos, psicológicos, narrativos e discursivos utilizados na construção dos personagens da animação, procurei refletir acerca de importantes pistas que oportunizam compreender os processos de construção das masculinidades. Sendo assim, o objetivo nesta seção foi, por meio de recortes de cenas da animação “O Rei Leão”, mostrar como a construção das masculinidades opera em pertencimentos e rejeições, disputas e construções, construindo relações de poder e pertencimentos. Recorrendo a uma fábula em movimento, protagonizada por animais falantes e ambientada na savana africana, produzida pelos Estúdios Disney em 1994 e assistida por milhões de crianças e adultos/as em todo o planeta, foram apresentados alguns aspectos físicos, narrativos e discursivos utilizados na construção dos personagens da animação, visando refletir acerca dos processos de construção das masculinidades.

3.3 Gênero, masculinidades e infâncias: diálogos possíveis mediados por animações Disney

Ao trazer para este estudo as três categorias: gênero, masculinidades e infâncias, busco elaborar o pensamento de que mais do que categorias que não se separam, essas são categorias que se cruzam e que, ao se encontrarem, participam da formação das subjetividades das crianças. Às vezes nos parece que elas caminham paralelamente, mas penso que elas se movimentam e se sobrepõem, perpassam-se, ultrapassam-se, entrecortam-se num movimento constante, por vezes apressado, por vezes lento, mas nunca estanque.

A construção da infância como um dispositivo com saberes, discursos, artefatos, entre outros marcadores, ocorre antes mesmo do nascimento da criança e prolonga-se por esse período da vida impregnada de valores, ciências e conhecimentos que buscam capturá-la e defini-la. Desde a gravidez até as festas

de aniversário, passando pelas escolhas das cores das primeiras roupas até a constituição de um estilo próprio. Desde o ensinado e o aprendido sobre seu sexo biológico até a constante construção de seu gênero, a criança é apresentada a um mundo desenhado com base em seu período de vida e em seu sexo biológico.

Os mais variados artefatos presentes no crescimento das crianças estão imersos em representatividades de gênero, e em qualquer que seja a idade da criança, essas marcações surgem com efeitos reguladores, determinando sua adequação para meninos ou para meninas, mesmo que essa determinação não faça nenhum sentido: nem fisiológico, muito menos social. Um prato, uma colher ou uma banheira, que são objetos que podem ser utilizados tanto por meninos quanto por meninas, acabam por receber uma conotação generificada por serem de determinada cor, ou por trazerem esse ou aquele personagem de animação estampado.

Essas representações aparecem com maior proeminência em se tratando de brinquedos. Na animação “*Toy Story 3*”, por exemplo, os brinquedos de Andy, que foram colecionados pelo garoto ao longo de sua infância, ou são brinquedos que socialmente se encontram enquadrados como brinquedos de meninos, como bonecos de soldadinhos, *cowboy/xerife*, patrulheiro e dinossauro, ou que não apresentam tal marcação de gênero, por serem considerados brinquedos que operam no desenvolvimento de habilidades motoras e/ou cognitivas, como o Senhor e a Senhora Cabeça de Batata e o cachorro Slynk Dog.

Entre os brinquedos de Andy, há, além da vaqueira Jessie, apenas a senhora Cabeça de Batata como representações de figuras femininas, sendo que Jessie foi encontrada por Andy no final do episódio 2 da série, após esta se tornar amiga de Woody. Já a boneca Barbie, como dito anteriormente, junta-se aos brinquedos de Andy ao ser colocada para doação junto deles por Molly, a irmã caçula de Andy. Na animação, Barbie se torna uma personagem muito importante por desenvolver a trama como par do boneco Ken e pelo fato de os dois se tornarem, no final do filme, os novos líderes dos brinquedos da Creche *Sunnyside*.

As duas personagens femininas, Jessie e Barbie, aportam na série de filmes *Toy Story* como estranhas ao mundo predominantemente masculino dos brinquedos de Andy. Elas aparecem, respectivamente, nos episódios 2 e 3 da série de animações, que marcam que o lugar delas não seria originalmente entre aqueles brinquedos. No final do episódio 2, Jessie é recolhida por Andy após ela

viver uma aventura com Woody e os demais brinquedos. E, no episódio 3, Barbie é colocada para doação e se une aos brinquedos de Andy. Essa marcação de espaços entre os brinquedos de Andy pode ser uma pista para pensarmos como as duas bonecas, que são brinquedos histórica e socialmente associados e pertencentes ao gênero feminino, precisaram de uma licença, uma história paralela, para estarem inseridas no mundo predominantemente masculino dos brinquedos de Andy.

As relações de gênero são desenvolvidas a partir de processos que ocorrem entre os gêneros e também no interior destes. Tais relações são apontadas em representações, marcações e enquadres que são permeados por relações de poder, uma vez que as próprias relações de gênero são, em si, relações de poder. Nessas relações, as masculinidades nas animações produzidas pelos Estúdios Disney, sobretudo em “O Rei Leão” e “*Toy Story 3*”, apresentam-se em personagens masculinos que colocam em movimento diferentes configurações de masculinidades.

O boneco Ken, personagem da animação “*Toy Story 3*”, foi criado pela empresa Mattel em 1961 para ser o namorado da boneca Barbie. No filme, ele participa inicialmente do núcleo de vilões que comanda a Creche *Sunnyside*, porém, ao se envolver amorosamente com a boneca, ele se redime e, ao lado dela, passa a ser o novo líder dos brinquedos. Como representação do homem branco, heterossexual, estadunidense, com traços eurocêntricos e de classe alta, Ken deveria performar uma configuração de masculinidade hegemônica, porém seu enquadre pelos demais personagens como brinquedo de menina, sua demonstração pública de afeto por Barbie e seu gosto por roupas, posiciona o boneco em uma masculinidade não hegemônica, subordinada.

A redenção de personagens é uma característica presente nos filmes e animações dos Estúdios Disney. Os personagens, especialmente os principais, passam por percalços e situações que os possibilitam viver uma transformação pessoal ao longo do filme, sempre caminhando para um ‘final feliz’. Como enfatizado por Ruth Sabah (2003) e já abordado no capítulo anterior, normalmente esse final feliz é personificado em um casamento heterossexual. Em “*Toy Story 3*”, a redenção de Ken se dá pelo amor à Barbie e retira o boneco do papel de vilão, posicionando-o como um dos heróis do filme após este lutar ao lado dos brinquedos comandados pelo xerife Woody.

Já em “O Rei Leão”, a redenção de Simba acontece após o reencontro com Nala, sua amiga de infância – que se tornará seu par romântico – e depois de o leão retornar de seu exílio e salvar a Pedra do Rei, com o apoio de seus amigos. Também na história do leão que retorna à sua terra para salvar seu povo, há um final feliz, representado não apenas pelo casamento entre Simba e Nala, mas também pelo nascimento de seu filho, que nos é apresentado numa sequência de cenas semelhantes àquela da abertura do filme, descrita no início do segundo capítulo deste texto: o filho de Simba é levantado por Rafiki, o babuíno ancião, e apresentado aos súditos, anunciando a continuidade do ciclo da vida.

As representações de masculinidades presentes nos personagens da animação “O Rei Leão” são enfatizadas nos traços, atitudes, falas e gestos dos personagens. A composição de cada personagem procura apresentar ao/à espectador/a, por meio, inclusive, de características físicas, a configuração daquele personagem no tocante à sua masculinidade.

Timão, um suricato – que, na natureza, é um animal ágil e que assume por vezes uma postura ereta⁴¹ como se estivesse de pé, tal qual uma sentinela que a tudo observa – aproxima-se de uma masculinidade cúmplice. Tal configuração aponta que ele se beneficia da amizade com Simba, que projeta uma masculinidade hegemônica, assim como Zazu no mesmo filme – este, porém, ao lado de Mufasa. Pumba, que é um javali, performa uma masculinidade marginalizada, uma vez que, em vários diálogos do filme, seu corpo e suas ações (como a incontrolável flatulência) são alvo de críticas e de chacotas. Já Scar, que é o vilão da história, aproxima-se de uma configuração de masculinidade subordinada, uma vez que seus traços físicos são finos e alongados e não apresenta músculos desenvolvidos, como seu irmão Mufasa ou seu sobrinho Simba. Além disso, sua fala é arrastada e de volume baixo quando na presença de Mufasa, acrescida à forma de cruzar as patas dianteiras, uma sobre a outra,

⁴¹ A espécie *Suricata suricatta* possui o comportamento de sentinela bastante evoluído, os indivíduos dedicam parte de seu tempo exclusivamente para a vigilância. Esse comportamento faz com que os indivíduos dessa espécie fiquem na postura ereta, observando o ambiente, enquanto outros indivíduos procuram alimento. Assim que o sentinela emite o sinal de aparecimento de algum predador, os suricatos disparam para a toca mais próxima (clutton-brock, 2001). Disponível em: <https://besjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1046/j.1365-2656.1999.00317.x> Acesso em 25 ago 2022.

como se fossem pernas humanas femininas, enfatizando sua posição subordinada.

Ao pesquisar nos diálogos, nas formas, nos traços, nas cores, nos elementos cênicos e nos discursos subsídios que me auxiliem a pensar como os Estúdios Disney buscaram representar as masculinidades em algumas de suas animações, não proponho buscar por verdades apresentadas nas telas, tampouco proponho um movimento que reconheça que as masculinidades e suas configurações são estanques, ou que haja uma mera relação entre aquelas apresentadas nas telas e as que nós, como seres humanos, devemos e/ou podemos vivenciar e/ou valorizar. Problematizar os elementos que compõem e nos mostram a valorização ou desvalorização, a hegemonia, a subordinação ou a marginalização de determinada configuração de masculinidade é um movimento de pesquisa que me moveu e me possibilitou problematizar... “dar um passo atrás” (Marshal, 2008, p. 31) ..., (re)conhecer, (re)estranhar... (re)questionar... (re)ver e (re)encantar.

As animações dos Estúdios Disney são tomadas, no presente estudo, como um artefato cultural, uma obra de arte que, como toda obra de arte, faz-nos refletir, provoca-nos e nos convoca a nos posicionarmos e a nos permitir ser ou não afetados por ela. Como pesquisador, influenciado e inspirado pelas ideias de Michel Foucault, compreendo que pesquisar e, portanto, escrever “consiste essencialmente em empreender uma tarefa graças à qual e ao final da qual poderei, para mim mesmo, encontrar alguma coisa que não tinha visto inicialmente” (2016, p. 49) e que poderá continuar em constante reexame, em constante revisita, como aquele quadro que temos na sala de casa há anos e que um dia passamos por ele e percebemos um elemento novo, um tom a mais, uma nuance diferente exposta pela luz do verão que entra pela janela, ou pela falta daquela luminosidade em outra estação.

No presente capítulo, busquei problematizar as construções de gênero, especialmente as construções das masculinidades como configurações de gênero. Trazendo cenas das animações “O Rei Leão” e “*Toy Story 3*”, propus a análise das características físicas e psicológicas de alguns personagens argumentando que, de alguma forma, tais construções participam de nosso processo de subjetivação, uma vez que, como espectadores e espectadoras,

somos acionados a nos posicionar constantemente a partir das experiências vivenciadas enquanto assistimos aos filmes.

No próximo capítulo, as questões acerca das masculinidades continuarão a ser acionadas, proporcionando a discussão de mais alguns aspectos referentes às construções dos personagens e de suas histórias. Serão apresentadas também algumas possibilidades para (re)pensar as masculinidades na contemporaneidade e reflexões acerca da dúvida da existência – ou não – de uma crise das masculinidades, ou do homem, apontando a existência de uma série de transformações que as masculinidades e os homens vivenciam na contemporaneidade.

4. OUTRAS POSSÍVEIS MASCULINIDADES

No presente estudo, o gênero é abordado como uma categoria constituída em uma tríplice concepção: relacional, de representação e de resistência. Dessa forma, as masculinidades, que são configurações de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero (Connell, 1995, p.188), também são aqui abordadas nessa mesma concepção.

No capítulo anterior, foi apresentada a ideia de que as masculinidades são representações de gênero construídas tanto nas relações dos homens entre si quanto nas relações entre homens e mulheres. Foi defendido também com a apresentação de alguns personagens masculinos das animações “*Toy Story 3*” e “*O Rei Leão*”, com base especialmente em Raywen Connell (1995) e Rayween Connell e James Messerschmidt (2013), que as masculinidades formam um espectro no qual nós, como homens, operamos e transitamos entre possíveis configurações, relações, representatividades e resistências. Talvez, compreender o caráter provisório, transitivo e em constante (re)construção das relações de gênero possa ser uma das grandes contribuições que os Estudos de Gênero, especialmente os Estudos Feministas, proporcionaram para todos nós que nos interessamos por essas relações e buscamos compreendê-las em todos os campos da vida humana e, no caso do presente trabalho, especialmente em processos educativos.

Esse movimento de compreensão do gênero e, portanto, das masculinidades, como uma característica humana provisória e transitiva pode ser inserido no campo das resistências e das “rupturas da tradução do modelo binário de gênero nas esferas da política, das instituições e das organizações sociais”, como apontado por Benedito Medrado e Jorge Lyra (2008, p. 815). Como já dito nos capítulos anteriores, ao apresentar diferentes configurações de masculinidades, compreendemos que elas não são estanques ou, tampouco, definitivas. Como toda representação de gênero, as configurações de masculinidades apontadas por Raywen Connell (1995) e por Rayween Connell e James Messerschmidt (2013) operam como marcações, porém, essas marcações não são definitivas e podem se reconfigurar, dependendo da ocasião, do contexto, e, principalmente, das relações instituídas.

No caso dos personagens do filme “O Rei Leão”, podemos perceber tal movimentação a partir da relação de amizade entre os personagens Timão e Pumba. Ao encontrar Simba, ainda filhote, após o ataque das hienas, Pumba pede a Timão, com voz doce e melódica, que adotem o filhote de leão, assumindo uma posição próxima à maternal: “*Ah, Timão, é só um leãozinho... Olha pra ele, tão bonitinho... e sozinho... Ficamos com ele?*”.

Nessa cena, podemos perceber que, entre aqueles dois personagens, há uma configuração, na qual Timão se aproxima de uma masculinidade hegemônica, uma vez que, naquela relação, em especial, ele desempenha um papel de comando. Como já apontado no capítulo anterior, Timão representa, em quase toda a animação, uma masculinidade cúmplice, já que, por estar tão perto de Simba, desfruta das vantagens e valores dirigidos à masculinidade hegemônica, sem, contudo, efetivamente, vivenciá-la. Porém, mesmo não a vivenciando quando está ao lado de Simba, Timão desempenha essa configuração em sua relação direta com Pumba. As masculinidades vão variar de acordo com o contexto e com as relações que as estabelecem, como defendem Rayween Connell e James Messerschmidt (2013).

Os homens podem adotar a masculinidade hegemônica quando é desejável, mas os mesmos homens podem se distanciar estrategicamente da masculinidade hegemônica em outros momentos. Consequentemente, a “masculinidade” representa não um tipo determinado de homem, mas, em vez disso, uma forma como os homens se posicionam através de práticas discursivas (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 257 – *grifo da autora e do autor*).

Falar de uma “masculinidade desejável” ou mesmo estratégica relaciona-se à compreensão do contexto em que ela será acionada, de tal forma que ela será relacional e investida de intenções. Michael S. Kimmel (1998) aponta que os processos de construção de masculinidades são processos que ocorrem de maneira relacional e mútua, ou seja, enquanto se constrói uma masculinidade hegemônica, constrói-se também o que o autor chama de masculinidades subalternas, tomando esse termo por empréstimo do sociólogo e economista alemão André Gunder Frank, quando o mesmo postula acerca das relações históricas entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos da América Latina.

Observamos com relação ao gênero o mesmo que com o desenvolvimento econômico, com relação às construções históricas dos significados de masculinidade. Enquanto o ideal hegemônico estava sendo criado, ele foi criado em um contexto de oposição a “outros” cuja masculinidade era assim problematizada e desvalorizada. O hegemônico e o subalterno surgiram em uma interação mútua, mas desigual em uma ordem social e econômica dividida em gêneros (Kimmel, 1998, p. 105).

Assim, tomo, também por empréstimo, a ideia do autor para pensar, no presente capítulo, as construções de outras possíveis masculinidades representadas nas animações “*Toy Story 3*” e “*O Rei Leão*”, que passarei a chamar, de ‘masculinidades outras’. No presente capítulo, também será retomada e ampliada a ideia da saga do herói, já abordada anteriormente, para discutir outras possíveis configurações de masculinidades, tomando as próprias masculinidades como esse herói, que saiu de seu ambiente, entrou em contato com outros personagens em seu processo de crescimento e aprendizagem (Vloger, 2006) e agora se reconstrói e retorna para a casa aberto para vivências outras e possibilidades outras.

Por fim, procuro dialogar com alguns pesquisadores/as brasileiros/as acerca de uma possível crise da masculinidade ou crise do homem, mostrando como os artefatos culturais participam da construção de ‘masculinidades outras’ e da necessidade de rompimento dos padrões de relações de gênero herdados do patriarcado em busca de novas configurações baseadas especialmente no amor como fator fundante e fundamental.

4.1 O herói transformado

Nas animações dos Estúdios Disney, assim como nas mais antigas histórias contadas desde que o ser humano descobriu o encanto e o poder das palavras desencadeadas em fatos e enredadas em uma história, a centralidade dos fatos sempre foi um herói. Fosse uma história para passar o tempo após o anoitecer e distrair o clã contra os perigos da noite, fosse para divertir ou para passar ensinamentos, o fato é que o herói não é uma pessoa comum. Ele é alguém que passou por uma saga, por rituais, aventuras, perigos e romances antes de voltar para casa ou para sua vida cotidiana pronto para tantas outras aventuras ou perigos que pudessem surgir futuramente.

O processo de aprendizagem e crescimento é um dos fatores comuns à maioria das histórias contadas. Segundo Luiz Eduardo Rincón (2006, p. 1), desde “os mitos antigos, passando pelas fábulas e os contos de fadas até os mais recentes estouros de bilheteria do cinema americano, a humanidade vem contando e recontando sempre as mesmas histórias”. “*Toy Story 3*” e “O Rei Leão” são histórias masculinas, com foco nas masculinidades. Seus enredos marcam as possibilidades que as amizades podem proporcionar, uma vez que falam de superação, de amizades, de justiça. Assim, eles constroem e reforçam valores como esses, que a nossa sociedade estima.

O professor e pesquisador estadunidense Joseph John Campbell, em seu livro “O Herói de Mil Faces”, de 1949, estudou e sistematizou a história por trás dos heróis, chamada por ele de “a jornada do herói mitológico” (Campbell, 1997) e que, segundo Luiz Eduardo Rincón (2006, p. 1), é acionada por diferentes profissionais, como “psicólogos, escritores e contadores de histórias, dramaturgos, roteiristas e críticos de cinema e até mesmo entre autores e mestres de RPG”⁴², que, inspirados pelas ideias de Campbell, “estudam e se dedicam às diversas formas do ‘Storytelling’ (o contar histórias)”.

Segundo Christopher Vloger (2006), baseando-se em Joseph Campbell, existem 12 estágios na jornada de um herói: o mundo comum; o chamado à aventura; a recusa do chamado; o encontro com o mentor; a travessia do primeiro limiar; as provas, os aliados e os inimigos; a aproximação da caverna secreta; a provação; a recompensa; o caminho de volta; a ressurreição; e o retorno com o elixir. Em “O Rei Leão”, esses estágios ou etapas ficam muito bem definidos e perceptíveis, uma vez que o roteiro final teve a supervisão do próprio Christopher Vloger, que é um experiente analista de roteiros estadunidense.

Vloger, a partir de sua experiência como analista de roteiros, baseando-se em Campbell, escreveu o livro “A Jornada do Escritor” (Vloger, 2006), ampliando um memorando de sete páginas que ele havia escrito e enviado aos demais roteiristas dos Estúdios Disney, onde atuava como analista. No “Guia prático

⁴² “A sigla RPG significa “Role Playing Game” (em tradução livre, jogo de interpretação de papéis). Ou seja, um RPG é um jogo em que as pessoas interpretam seus personagens e criam narrativas que giram em torno de um enredo. No caso de um RPG de mesa, cada uma dessas histórias é criada por uma pessoa que leva o nome de “mestre do jogo”. Disponível em: <https://canaltech.com.br/games/o-que-e-rpg-os-mais-populares/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

de O herói de mil faces”, ele procurou descrever “a ideia da Jornada do Herói, com exemplos de filmes clássicos e atuais” (Vloger, 2006, p. 28).

Segundo Christopher Vloger, seu ‘encontro’ com Joseph Campbell foi uma “experiência transformadora” (Vloger, 2006 p. 27). Afirmou: “O Herói de Mil Faces” proporcionou “uma reorganização eletrizante em minha vida e maneira de pensar. Aqui estava, explorado até o fim, o tal padrão que eu vinha intuindo”. Para Vloger, Campbell decifrou “o código secreto das histórias. Sua obra era um foco de luz, iluminando de repente uma paisagem até então imersa na sombra profunda” (Vloger, 2006, p. 27).

Vloger aponta que existem inúmeras jornadas e que nem todas são físicas. Elas podem ser mentais, espirituais e amorosas, por exemplo. O que importa é a construção de um enredo que cativa o/a espectador/a e o/a convença a acompanhar a história até o final e, mais ainda, a torcer pelo herói.

Em qualquer boa história, o herói cresce e se transforma, fazendo uma jornada de um modo de ser para outro: do desespero à esperança, da fraqueza à força, da tolice à sabedoria, do amor ao ódio, e vice-versa. Essas jornadas emocionais é que agarram uma plateia e fazem com que valha a pena acompanhar uma história (Vloger, 2006, p. 35).

Em “O Rei Leão”, a jornada do herói está bem definida, praticamente percorrendo cada estágio, uma vez que, segundo o próprio Christopher Vloger, ele foi analista do roteiro e pode, juntamente com a equipe de roteiristas e produtores, interferir diretamente na história e colocar em ação os estágios da jornada. Para tanto, por exemplo, ele alterou a configuração do personagem Rafiki, conferindo ao babuíno, que originalmente seria um personagem com viés mais cômico, o lado místico necessário para que ele se tornasse um dos mestres de Simba. A história contada em “O Rei Leão”, segundo o Vloger, é baseada na história e em elementos da peça “Hamlet”, de William Shakespeare, assim, detalhes da história shakespeariana, como a execução do rei pelo próprio irmão, o desespero do jovem herdeiro e a aparição fantasmagórica do pai, foram incorporados à animação.

Em “*Toy Story 3*”, temos o grupo de bonecos que é doado, por engano, à Creche *Sunnyside* como o herói que precisa fazer a sua jornada, a sua saga. Não há, nessa animação um personagem principal. Nem mesmo o xerife Woody, que é o líder dos brinquedos, pode ser visto como personagem principal nesse terceiro

episódio da série. Os bonecos se revezam para enfrentar os vilões que são liderados pelo ursinho Lotso e criam, em grupo, as estratégias de enfrentamento em busca da vitória, do objetivo final, que seria sair da creche e retornar para o sótão onde aguardariam para, no futuro, tornarem-se os brinquedos dos filhos de Andy. Os brinquedos se revezam também frente aos perigos. O Senhor Cabeça de Batata, por exemplo, ‘serve de isca’ para os vilões. Barbie finge estar arrependida de não ter abandonado os amigos, como proposto por Ken, e pede ao boneco para ficar ao lado dele e dos demais brinquedos, aliados a Lotso, com o objetivo de neutralizá-lo e de vencer os vilões, infiltrando-se entre eles.

Dessa forma, entendo que todos os brinquedos são protagonistas e heróis de “*Toy Story 3*”. Porém, Ken é um personagem que tem a sua redenção traçada de maneira especial, uma vez que abandona o grupo de vilões, aliado a Lotso, pelo amor por Barbie, transformando-se em um novo boneco e, junto dela, torna-se o líder dos brinquedos da Creche *Sunnyside*, ao final da animação.

Como explanado por Vloger (2006), a jornada do herói nem sempre precisa ser uma viagem física a lugares distantes. A jornada de Ken acontece pelo amor que o boneco sente pela boneca Barbie. Já caminhando para o desfecho da história e quase conseguindo deixar a Creche *Sunnyside* pela saída de lixo, os brinquedos são encurralados por Lotso e seus comparsas. Lotso diz aos brinquedos que a única opção para fugirem do lixão e, portanto, da destruição, é ficarem na creche e voltarem para a sala das crianças pequenas, na qual eles foram alocados no início da trama.

Segundo o urso, se não aceitarem a proposta, virarão apenas pedaços de plástico no lixo. Como não aceitam a proposta, Lotso faz um sinal para que o polvo Estica, que está atrás dos brinquedos, encurralando-os, tendo Barbie, Jessye e Woody à frente do grupo de heróis, empurre os brinquedos na caçamba de lixo. Nesse momento, Ken entra em cena vestido apenas com a cueca samba-canção com coraçõezinhos vermelhos que ele estava usando quando Barbie o prendeu em seu *closet*:

Ken: *Barbie! (Virando-se para Lotso) Espera! Não faz isso, Lotso!*

Lotso: *Ela é apenas uma boneca Barbie, Ken, existem milhões iguais a ela.*

Ken: *(com voz doce e olhando apaixonadamente para Barbie): Não! Para mim, ela é única!*

Lotso: *Bom, então, junte-se logo a ela. (E arremessa o boneco para o outro lado onde estão os brinquedos). Neste momento, Buzz, Woody e Jessie seguram Ken.*

Ken: *(dirigindo-se aos bonecos aliados de Lotso) Me escutem: a Sunnyside pode ser legal e bacana se a gente se respeitar. O Lotso fez uma pirâmide com a gente e se colocou no topo!*

Após a vitória dos amigos, Ken, já compondo o grupo insurgente, tem a sua redenção: ao final da animação, ele fica ao lado de sua amada no comando dos brinquedos da *Sunnyside*. O casal de líderes elabora um sistema de rodízio para os brinquedos que estão na sala das crianças pequenas e que precisam de intervalos para descanso. Criam também uma recepção calorosa aos novos brinquedos e festas para que todos possam se divertir.

Tanto em “O Rei Leão” quanto em “*Toy Story 3*”, as figuras centrais são personagens masculinos. Em “O Rei Leão”, acompanhamos Simba e seus amigos, que o auxiliam em sua jornada. Já em “*Toy Story 3*”, acompanhamos as aventuras dos brinquedos, que, em sua maioria, são socialmente destinados para meninos, como dito anteriormente. Seguindo a sua saga de herói, Simba se transforma em um leão adulto e volta para vingar o pai e recuperar o trono, que é dele por direito, abandonando, assim, a sua infância, seus medos do passado, adquirindo responsabilidade, assumindo os ensinamentos de seu pai e o seu destino de se tornar rei. Dessarte, o jovem leão assume a hegemonia que lhe era esperada. Hegemonia e liderança que se estampam não apenas nas suas atitudes de retomar seu reino e vingar a morte de seu pai, mas também em seu corpo físico, agora, de um leão adulto, muito parecido com o de Mufasa, e bastante diferente do corpo do vilão Scar.

Alex Fraga (2013) destaca que, desde a década de 1970, o discurso da boa forma física vem acompanhado do discurso empreendedor, ousado, destemido aliando o homem de sucesso ao homem que molda seu corpo em pesadas sessões de exercício físico (Fraga, 2013), destacando que “destemor, tenacidade, persistência, virilidade, iniciativa, etc. passaram a impregnar de sentidos os demorados, dispendiosos e traumáticos rituais de sacrifício físico praticados pelos devotos da atividade física” (Fraga, 2013, p. 99). O autor destaca ainda que atitudes como “controlar a dor, cultivar músculos e superar os limites do corpo” funcionam como elemento condutor e impulsionador de “um sentimento de proteção diante de uma sociedade cada vez mais imprevisível e turbulenta –

sentimentos intimamente conectados a um modo masculino de se estar no mundo” (Fraga, 2013, p. 99).

Em sua relação de amizade com Timão e Pumba, Simba é compreendido por nós, espectadores/as, como líder do grupo justamente devido ao seu porte físico. Quando Nala encontra o grupo, a jovem leoa chega ao vale onde vivem Simba, Timão e Pumba, porque não há mais presas na Pedra do Rei e Scar ordena que as leoas vão mais distante em busca de caça, uma vez que, na forma de organização social desses felinos, são as fêmeas as responsáveis por essa função⁴³. Nala faz de Pumba sua presa e, nesse momento, Simba surge para salvar o amigo.

Em “*Toy Story 3*”, é Woody quem desempenha tal função, pois também assume o lugar de comando, sendo o líder dos brinquedos. Ele não é o mais forte do grupo, porém tal reconhecimento como líder se faz por todos os demais personagens que reconhecerem nele o brinquedo favorito de Andy, designando a ele tal função. É Woody quem cria as estratégias de vitória em “*Toy Story 3*”, assim como Simba, já na reta final de “O Rei Leão”, cabendo aos demais personagens a execução dos planos e estratégias de vitória.

Outra cena que exemplifica a liderança de Simba acontece quando o leão, de volta à Pedra do Rei, já no final do filme, encontra o local irreconhecível. Nesse momento, vemos que as belas paisagens descritas na cena da apresentação de Simba no capítulo 2, deram lugar a uma paisagem seca, sem vida e acinzentada. Sua expressão é de desconsolo. Ele quase não acredita no que vê. Quando Nala chega, segue o seguinte diálogo:

Nala: *O que fez você voltar?*

Simba: *O bom senso bateu em mim (referindo-se a uma cena anterior na qual Rafiki bateu com seu cajado na cabeça do jovem leão). E eu tenho a marca para provar. Afinal, este é meu reino, se eu não lutar por ele, quem lutará?*

Nala: *Eu luto!*

Simba: *Pode ser perigoso!*

Nala: *Perigo? Eu rio na cara do perigo! (Chegam Timão e Pumba).*

Timão: *Eu não vejo graça nenhuma nisso.*

Simba: *Timão, Pumba! O que estão fazendo aqui?*

Pumba: *A vosso serviço, majestade! (Curvando-se em reverência)*

Timão: *Vamos combater seu tio por isso aqui?*

Simba: *(falando com orgulho) Sim, Timão, esta é minha terra!*

⁴³ <https://meusanimais.com.br/como-as-leoas-cacam/> Acesso em: 30 out. 2023.

Timão: *(sussurrando) Bem, vai ter que dar um jeitinho nela! (agora fala em tom normal) Bem, se é importante para você, pode contar com a gente.*

Nas cenas seguintes, Timão, Pumba e Nala passam a seguir os planos de Simba para ajudar o amigo. Para distrair as hienas, por exemplo, Timão veste-se com uma saia de palhas, um cordão de flores e uma flor na cabeça, enquanto dança e oferece Pumba, que está deitado com uma maçã na boca, como jantar. Há na relação o reconhecimento de Simba como líder naquele determinado momento. Não estou, contudo, afirmando que os sujeitos masculinos que performam uma masculinidade hegemônica sejam sempre detentores de posições de liderança, mas que muitas vezes são assim vistos justamente devido à posição que ocupam nas relações de masculinidades e, portanto, de gênero.

Como já expressei, as configurações de masculinidades não são estanques, tampouco o são os indivíduos que as performam. Os sujeitos masculinos não performam, necessariamente, determinada configuração de masculinidade por toda a sua vida. Na cena na qual Simba, ainda criança, é apresentado ao modo de vida de Timão e Pumba, conhecendo os hábitos alimentares e de higiene dos amigos, por exemplo, é Timão quem desempenha a liderança do grupo naquele momento. As masculinidades, como já posto no presente estudo, são fruto de relações dinâmicas e cotidianas, que oportunizam que as próprias práticas de masculinidades operem mudanças nelas mesmas.

4.2. Assim caminham as masculinidades

*Assim caminha a humanidade...
Com passos de formiga e sem vontade. (Lulu Santos)⁴⁴*

No presente trabalho, a construção de masculinidades se pauta, especialmente, nos estudos feministas e nos estudos de gênero. Para tanto, venho lançando mão da descrição de cenas, diálogos, cenários, corpos, gestos, expressões corporais e faciais, além de alguns elementos gráficos como planos de filmagens e movimentações de câmeras, além de outros efeitos visuais e

⁴⁴ Assim caminha a humanidade. Canção de Lulu Santos lançada em 1994. Fonte: <https://everaldofarias.blogspot.com/2021/01/assim-caminha-humanidade.html>. Letra disponível em <https://www.letras.mus.br/lulu-santos/35065/>. Acesso em: 23 out. 2023.

sonoros presentes nas animações “*Toy Story 3*” e “*O Rei Leão*”, produzidas pelos Estúdios Disney. Por caminhos pós-estruturalistas, penso em voz alta’ em busca de compartilhar percepções e ideias em torno dos processos de constituição dos sujeitos. Essa perspectiva teórico-metodológica defende que somos resultado dos discursos, de tal forma que o cinema também é parte desse processo pelo qual vamos aprendendo e ensinando coisas. Ruth Sabat (2002) assevera que os artefatos culturais, sobretudo aqueles produzidos para crianças, têm ampla aceitação e circulação, constituindo-se “como recursos pedagógicos de produção e transmissão de conhecimentos e saberes, e fazem parte de um amplo e eficiente currículo cultural (Sabat, 2002, p. 1).

Considerando que o cinema nos ensina, como exposto por Ruth Sabat, podemos nos perguntar: o que as animações “*Toy Story 3*” e “*O Rei Leão*” nos ensinam? Sem o intuito de responder de forma assertiva à questão, podemos refletir que tais animações, primordialmente, ensinam-nos o que significa ser homem e mulher numa perspectiva binária, relacional. Nos ensinam, especialmente, o que é ser homem, o que são as masculinidades. Ensinam-nos, remetendo às nossas experiências, aquilo que vivenciamos como crianças e que vemos se perpetuar, e, muitas vezes, compactuamos com isso, acerca do que é ser homem. Nesse aspecto, relembro mais uma vez Elizabeth Ellsworth (2001), é necessário ter em mente que as animações – e os demais produtos do cinema – têm seu aspecto político, ou seja, as mensagens que se quer passar, e seus aspectos poéticos: o que somos convocados a fazer com elas. Somos nós que preenchemos o espaço entre esses aspectos; o espaço entre a tela e nós, que assistimos aos filmes.

Um ponto em comum nas duas animações analisadas na presente pesquisa e que nos remete à normatização das relações de gênero, por exemplo, é a questão das famílias apresentadas nas tramas: as famílias são heteronormativas. Nas cenas iniciais de “*O Rei Leão*”, assistimos à apresentação de Simba como o herdeiro natural de Mufasa. Na cena descrita no início do capítulo 2 desta tese, enquanto o pequeno leão é erguido pelo babuíno Rafiki, seu pai, Mufasa e sua mãe, Sarabi, entreolham-se orgulhosos. Orgulho de sua cria? Orgulho da continuidade da espécie? Orgulho de sua família? A família heteroafetiva representada também pode ser considerada uma aposta dos

redatores e produtores da animação como forma de atingir um público maior, de ter maior aceitabilidade e, portanto, maior rentabilidade.

Como exposto por Elizabeth Ellsworth (2001) e Henry Giroux (1995, 2011), as produções cinematográficas sempre têm, bem definidas, as camadas (sociais, culturais, econômicas) de público que querem atingir. Poderíamos, então, questionar: se a animação apresentasse outras possibilidades de configurações de família, ela estaria entre as animações de maior bilheteria da história do cinema? Talvez seja uma grande excentricidade pensar nessa possibilidade. Porém Danilo Oliveira e Anderson Ferrari (2019, p. 16) afirmam que o excêntrico foge de uma certa “normalidade”, mas que ao mesmo tempo ele “reforça o lugar desta normalidade”, de forma que “excêntrico e normalidade dialogam” (Ferrari; Oliveira, 2019, p. 16). Os autores nos convidam a pensar a existência de possibilidades de arranjos familiares que escapem às normas heteronormativas tomadas como padrão pela sociedade.

Como apontado no capítulo 2, a heteronormatividade não precisa se apresentar: ela já está exposta. Mesmo se levarmos em conta o hiato temporal entre as duas produções: anos 90 do século XX, no caso de “O Rei leão”, e final da primeira década do século XXI, no caso de “*Toy Story 3*”, ou seja, um interstício de 15 anos, veremos que nada mudou nesse aspecto. Ao final dos dois filmes, temos a formação de um casal heterossexual e de uma família que segue este mesmo padrão. Nara dá à luz a um filhote de Simba, e Ken e Barbie adotam Bebezão. Bebezão era um dos brinquedos utilizados por Lotso para comandar a Creche Sunnyside. Devido ao seu tamanho – maior que os demais brinquedos – e à sua grande força física, ele realizava para Lotso as tarefas que exigiam emprego desta, como segurar, deter e prender os demais brinquedos. Porém Bebezão, quando percebeu que Lotso apenas se valia de seu tamanho e de sua força para dominar os demais brinquedos, abandonou o vilão e passou para o lado dos brinquedos insurgentes, auxiliando-os na vitória.

No trecho da canção “Assim caminha a humanidade”, escolhida como epígrafe desta parte da presente tese, o compositor afirma que nem sempre a humanidade caminha a passos largos e seguros, às vezes os nossos passos são passos de formiga: pequenos; e, muitas vezes, são passos sem vontade, desanimados. Nós, que nos dedicamos aos estudos de gênero e sexualidade e propomos diálogos desses campos de conhecimento com a Educação, somos

tomados/as quase sempre por tal percepção. Como já apontado, a segunda metade do século XX foi uma época de afluência e visibilidade dos trabalhos com as questões de gênero no ocidente com o surgimento dos Estudos Feministas.

Na primeira década do século XXI, seguiu-se um momento bastante profícuo para esses estudos, que se aliaram a outras perspectivas, como os Estudos *Queer*, que ampliaram os campos de ação e ganharam notoriedade e visibilidade. Porém, recentemente, os passos largos, quase passos de elefante – para fazer um contraponto com a metáfora dos passos de formiga – foram substituídos por passos quase imperceptíveis em um período bastante obscuro, que, ainda hoje, envolto nos resquícios daquele período, temo não conseguir definir ou mesmo afirmar que ele tenha chegado ao fim.

Enquanto os pesquisadores e as pesquisadoras de gênero e sexualidade buscavam propor debates com a sociedade, ampliando a compreensão do caráter social presente nas questões do tema, surgiram no mundo inteiro investidas de grupos fundamentalistas em torno das questões de gênero e sexualidade, seus tensionamentos e desdobramentos, especialmente no campo da Educação (Silva; Parreira; Lissi, 2017). Amparados no fantasma da inexistente Ideologia de Gênero (Junqueira, 2017), alguns grupos religiosos fundamentalistas cristãos buscaram plantar o terror e implementar uma verdadeira guerra contra o que consideravam perigos às famílias, às tradições e aos valores clássicos da sociedade.

Em seus enredos, animações como “*Toy Story 3*” e “*O Rei Leão*” operam na reafirmação de tais tradições e valores tradicionais da sociedade, uma vez que as duas animações não acompanham as discussões do campo do gênero e da sexualidade no sentido de problematizar os sentidos de família. Muito pelo contrário, elas as reforçam essas tradições.

Helma de Melo Cardoso, Anselmo Lima de Oliveira e Alfrâncio Ferreira Dias (2015, p. 246), ao analisarem a trilogia *Toy Story*, afirmam que, nesses filmes, as

[...] relações afetivas ocorrem invariavelmente entre masculino e feminino, sejam pessoas, animais ou bonecos, retratando uma visão de gênero binária e polarizada, que reproduz o binarismo de sexo, apresentando a relação heterossexual como única opção possível (Cardoso, *et al.*, 2015, p. 246).

Para os autores, tal “representação de gênero tem implicado relações de desigualdade entre homens e mulheres” (Cardoso, *et al.*, 2015, p. 246) .

Há também entre os brinquedos de Andy uma expectativa em relação à heterossexualidade do rapaz, pois os brinquedos pretendiam ficar guardados no sótão à espera do dia em que seriam resgatados para brincar com os filhos dele. Como já discutido na presente tese, não se educa para uma lógica não heterossexual, assim, a heterossexualidade, mais uma vez, impõe-se de maneira tácita, não se cogitando outras possibilidades de composições familiares. Mesmo que não seja expressamente dito em palavras, os brinquedos de Andy, ao afirmarem que esperam um dia brincar com os filhos dele, traçam para o personagem um percurso linear baseado no esquema “sexo-gênero-sexualidade” (Louro, 2008b, p. 90).

Essa reafirmação é uma prática constante da heteronormatividade e, segundo Ruth Sabat (2002), trata-se da heterossexualidade acionada, reafirmada e valorizada por meio de estratégias como “os enunciados performativos que são repetidos nos filmes infantis, de modo a produzir identidades de gênero e sexuais reafirmando a heterossexualidade como norma” (Sabat, 2002, p. 1) e, portanto, como comportamento adequado e esperado.

Como já apontado anteriormente, em “O Rei Leão”, há a representação de uma família heteronormativa, formada inicialmente por Mufasa, o pai; Sarabi, a mãe, e por Simba, o filho. Esse modelo de família reaparecerá e será repetido por Simba e por Nala, no final da animação, na qual é reforçada a relação sexo-gênero-heterossexualidade. Assim, as animações em questão atuam como artefatos que corroboram e reproduzem os valores e tradições da sociedade heteronormativa, representados e tomados como adequados e seguros para as crianças e para todas as famílias.

Em nossa sociedade movimentos que buscam se opor a esses modelos, como o Movimento Feminista, por exemplo, são constantemente alvos de críticas e ataques por parte daqueles que não aceitam a existência de outras possibilidades de vivências. Rogério Junqueira (2017, p. 25) exemplifica como tais movimentos contrários aos Estudos de Gênero e Sexualidade adquirem força ao discorrer acerca da força que a expressão “teoria/ideologia de gênero”, com suas variações, adquiriu nos últimos anos. Sendo uma invenção católica e que emergiu durante o Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais, entre

meados da década de 1990 e início dos 2000, a expressão “teoria/ideologia de gênero”, se espalhou pelo mundo. O autor argumenta que, nos anos seguintes, a expressão espraiou-se na forma de um poderoso *slogan*, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações heterossexistas.

O uso do termo, segundo o autor, chegou à política por meio de ações midiaticamente muito eficazes, para enfim se legitimar como categoria política, passando a figurar em documentos de Estado e estar presentes em pronunciamentos de dirigentes políticos, inclusive com ares de aparente laicidade. Rogério Junqueira (2017) ainda explica que o uso da expressão “ideologia de gênero” abarca uma estratégia de poder, que se relaciona a um projeto político e religioso ultraconservador de reformulação e ulterior legitimação de uma determinada visão de humano e de sociedade – sintonizada com concepções, valores e disposições de caráter antilaico, antifeminista e antidemocrático.

Nesse contexto de disputas, o cinema como artefato cultural opera com marcações que trazem para suas produções o contexto das sociedades e das épocas em que suas produções são realizadas. Como já posto anteriormente, as produções do conglomerado Disney de entretenimento buscam com seus roteiros expandir uma determinada visão e expressão de sociedade e também atingir o maior número possível de espectadores/as, uma vez que necessitam vender seus produtos para a sociedade consumidora. Dessa forma, a produtora busca, utilizando-se da linguagem própria do cinema, empregar determinado currículo, mostrando nas telas relações e comportamentos que julgam adequados e condizentes com suas pautas e também da sociedade consumidora em questão.

Rafael Lesses da Silva, Joacir Marques da Costa e Carlos Edimilson Ávila de Lima (2023) postulam que “a linguagem do cinema pode ser compreendida como rompimento de toda e qualquer cronologia ou narrativa filmica”, pedaços, cenas, enunciados, falas, personagens, representações, mesmo retiradas, e “desfragmentadas do seu ‘roteiro original’, continuam a possibilitar outros arranjos e (re)composições em relação ao/à espectador/a (Silva *et al.*, 2023, p. 4).

Tais rearranjos e recomposições, como já exposto por Elizabeth Ellsworth (2001), atuam nos processos de subjetivação dos espectadores e das

espectadoras já que os produtores trabalham com “pressupostos conscientes e inconscientes” (Ellsworth, 2001, p. 14) de quem é o público e do que ele aceita pagar, ou não, para ver nas telas. Sendo assim, os produtores, acionam elementos narrativos que ressoem na sociedade e ensinem valores defendidos e propagados não apenas pela produtora, mas esperados e valorizados também pela sociedade consumidora, consolidando nas produções tais comportamentos e padrões. A vitória dos personagens que seguiram os valores capitaneados como valorosos e condizentes com a retidão das sociedades e a punição – muitas vezes com a morte – daqueles que se opõem aos valores defendidos pelos heróis ou pela sociedade são ações dos filmes que denotam determinado tipo de ensinamento, ou seja, que traz um determinado currículo.

Os currículos estão pautados nas relações de saber-poder que permeiam as relações entre os indivíduos. O currículo pode priorizar as relações binárias e excludentes, buscando fixar os papéis de gênero definidos pela sociedade heteromormativa ou pode abrir espaço para a subversão dessas relações de poder, possibilitando a fluidez dos papéis de gênero, rompendo com a dicotomia imposta (Fonseca; Machado; Mazzei, 2021, p. 528).

A opção por trazer enredos e narrativas que condigam e agradem ou, pelo menos, não contradigam as expectativas da maior camada consumidora é tanto uma opção de cunho financeira quanto a representação de outras relações de saber-poder, como visões de mundo, de sociedade, de família, de relacionamentos, etc. Há, assim, um imbricamento entre os valores de quem pode e vai pagar pelo produto e os valores que estes querem ver reproduzidos nas telas, uma vez que o “currículo não é neutro de ‘ideologias’, reflete ideais, crenças e poderes segundo preceitos e interesses de determinados grupos” (Silva *et al.*, 2023, p. 16 – *grifo dos autores*).

As relações sociais e as relações financeiras atravessam as linguagens e os currículos dos filmes e, mesmo tendo a possibilidade de subverter e mostrar outras possibilidades de relações amorosas ou de amizade ou de configurações familiares, por exemplo, opta-se pela reprodução e reafirmação dos valores de caráter conservadores apontados por Rogério Junqueira (2017).

É importante falar do período retratado por Rogério Junqueira (2017) e do alastramento do pânico acerca da inexistente “ideologia de gênero” (Junqueira, 2017), para que o mesmo não seja esquecido ou minimizado por gerações futuras.

Creio ser fundamental demarcar esse período de passos limitados pelos quais as pesquisas em relações de gênero passaram e ainda passam nas primeiras duas décadas do século XX, porém, sem esmaecer ou se apagar. Foi também, justamente nesse período, que a presente pesquisa se iniciou. Além da Pandemia da covid-19, já abordada no capítulo 1, o presente trabalho também foi atravessado por uma conjuntura política nacional excludente, arraigada no modelo de estado de caráter antilaico, antifeminista e antidemocrático (Junqueira, 2017).

No entanto, no Brasil, mesmo com poucos investimentos em Educação e com o surgimento de discursos que buscavam colocar em xeque o valor das ciências (especialmente as humanas e sociais), inúmeros/as pesquisadores/as continuaram a dar seus passos de formiga. Passos estes, porém, com muita vontade e garra para vencer os discursos de ódio que buscavam causar por meio de eventos e suportes variados (mídias, sites, jornais, canais televisivos e de estações de rádio) pânico e pavor na população. Em seus pequenos passos, todavia, as formigas constroem grandes comunidades e, assim, auxiliam-se mutuamente e alcançam a sobrevivência e a fartura nas épocas de escassez.

Guacira Lopes Louro (2007) aponta que, nas pesquisas pós-estruturalistas, o mais importante é o percurso, o caminho que se faz. Para se fazer pesquisa nessa perspectiva, torna-se necessário parar, respirar, apreciar as belezas dos caminhos, o entorno da viagem e colocar-se na posição de passageiro: de olhos abertos para o novo, para aquilo que não foi visto antes, ou que já foi visto, mas que agora se mostra (ou é olhado) de outro jeito, de outra forma. Ou, como nos ensina Dóris Matos (2022, p. 283), acionar “olhares outros”, trilhar caminhos outros, mesmo que com pequenos passos.

Reconhecendo que as masculinidades como representações de gênero abarcam o lugar, as configurações políticas e econômicas das sociedades nas quais os sujeitos que as performam estão inseridos e vivenciam suas experiências como homens, torna-se mister parar por um momento e retomar um pouco da construção de sua própria história. Porém, não tenho a intenção de buscar construir uma história das masculinidades. Tal empreitada, além de demandar muito mais páginas e muito mais trabalho do que poderia comportar a presente pesquisa, já foi realizada por muitos/as outros/as pesquisadores/as mundo afora, como Pedro Paulo Oliveira (2004), Soraya Barreto Januário (2016), Raywen Connell (2005, 2013), entre outros/as.

O intento neste momento é compreender como o conceito de masculinidades se transformou (ou foi transformado) desde a sua aparição no limiar do século XVIII, chegando às possíveis configurações e existências que hoje são possíveis. Em busca dessa compensação, Soraya Januário aponta que “na Idade Moderna, até meados do século XVIII, predominava no ocidente o ‘modelo do sexo único’ segundo o qual homens e mulheres teriam a mesma natureza biológica” (Januário, 2016, p. 84 – *grifos da autora*). A pesquisadora afirma que, desde a Grécia Antiga até o renascimento, “os corpos humanos eram analisados a partir desse modelo, no qual apenas uma estrutura era utilizada enquanto referência de normalidade: o masculino” (Januário, 2016, p. 84). Ou seja, tais representações apontavam que “mulheres e homens possuiriam corpos análogos, diferindo em grau de perfeição, e não de natureza” (Januário, 2016, p. 84). Delimitavam, assim, o corpo do homem como modelo completo – uma vez que, no corpo feminino, faltariam os órgãos sexuais externos – e perfeito por natureza.

Segundo a autora, desde a Pré-História, os seres humanos viviam numa espécie de harmonia de divisão dos trabalhos, o poder de gestação de novas vidas ligava as mulheres profundamente a todos as funções relacionadas à produção e à reprodução, especialmente à agricultura. Porém, com a adoção de instrumentos agrícolas mais pesados, e que necessitavam de maior força física para serem operados, como o arado, e com a percepção de que o ‘poder’ de gerar novas vidas humanas dependia também do homem, paulatinamente a sociedade foi tomando a configuração hierarquizada mais próxima dos tempos mais recentes e, até mesmo, atuais.

Como afirma Soraya Barreto Januário,

[...] com a descoberta da possibilidade de controlar tal fenômeno, estava desfeito o vínculo especial das mulheres enquanto força da vida: o caráter mágico da reprodução feminina cedeu por isso lugar à centralidade do homem como detentor da fonte da vida. Era o homem o “portador da “semente” que poderia germinar no útero de qualquer mulher (Januário, 2016, p. 81 – *grifo da autora*).

Dessa forma, o homem passou a ter papel central no tocante à continuidade da vida. Para Pedro Paulo de Oliveira (2004, p.281), ao relacionar aos homens atitudes e características consideradas pela sociedade virtudes, tais como poder, ousadia, firmeza, lealdade, virilidade, valentia, etc., a sociedade

moderna buscava estampar um retrato de si mesma, legando ao feminino características pouco apreciadas, como fraqueza, apatia, temor, docilidade, entre outras. Ainda segundo o autor, esse modelo de homem virtuoso foi moldado a partir da figura do guerreiro medieval, alicerçando construções de histórias do período, como o Estado Nacional e sua necessidade de expansão e soberania.

Tais características estão expressas em diversos momentos das animações “*Toy Story 3*” e “*O Rei Leão*”, o que nos convida a pensar como essa perspectiva histórica nos leva para o que, nas perspectivas foucaultianas, é denominado de problematização, ou seja, como nossas formas de pensar e agir dizem de uma história do pensamento.

Já foram apresentados no decorrer do presente texto variados momentos dos dois filmes nos quais as performatividades de gênero aparecem e reforçam esses marcadores. Como o intento, na presente pesquisa, é conhecer e problematizar as representações de masculinidades nos filmes de animação “*O Rei Leão*” e “*Toy Story 3*”, da produtora estadunidense Estúdios Disney, venho me detendo às representações dos personagens masculinos, buscando problematizar as suas falas, seus movimentos, gestos, etc. Também é tomado o caminho de pensar como essas representações são reforçadas no decorrer das histórias. Procura-se ainda compreender como elas servem e estão sendo utilizadas para construir as relações de gênero, corroborando com as características socialmente construídas e aceitas para cada um dos gêneros e para suas respectivas possibilidades de configurações: as masculinidades e as feminilidades. Entre tais características, podemos lembrar da disputa dos leões machos em brigas, as famílias heteroparentais, os brinquedos de Andy, que são brinquedos socialmente tidos como de meninos ou unissex, etc.

Retomando os apontamentos de Pedro Paulo Oliveira (2004), acerca do modelo de homem virtuoso construído a partir da figura do guerreiro medieval, este se torna o modelo para a construção da masculinidade moderna (ainda no singular), que se configura como referência no ocidente. Mas, para ser o padrão, o modelo de homem virtuoso e valoroso, assim como fez o guerreiro medieval, que partiu para a sua saga ou jornada, a masculinidade precisa, agora na modernidade, encarar desafios e alcançar o máximo de Estados possíveis, visto que ela, como a “verdade absoluta dos homens”, tem como missão homogeneizar

os indivíduos masculinos e mostrar-se como caminho único e verdadeiro para esses.

A inculcação de um *ethos* guerreiro recuperado dos ideais de cavalaria e a introjecção dos imperativos morais burgueses faziam da díade soldado/trabalhador o modelo do homem digno e honrado. Eram para ele que estavam destinados os grandes méritos: fosse na qualidade de defensor da pátria e da soberania do Estado moderno ou então, nos tempos de paz, na função do provedor responsável, orgulhoso e respeitado pai de família. Do brutalizado e destemido agente entregue aos interesses da pátria, ao disciplinado e obediente trabalhador, não houve solução de descontinuidade (Oliveira, 2004, p. 281; 282).

Esse sujeito, modelo de homem moderno e digno de honras e reconhecimento, passa a ser o modelo de sujeito e de subjetividade masculina. O que fosse construído ou vivido diferente desse padrão pelos sujeitos homens era considerado fora do campo da normalidade. A masculinidade era uma virtude destinada aos bravos, aos homens de fé, uma vez que a “religião cristã em suas diversas igrejas não cansou de incensar a imagem do homem probo, viril e devotado” (Oliveira, 2004 p. 282). Nesse processo não ocorreram descontinuidades, como apontado por Pedro Paulo Oliveira. O trabalhador da modernidade foi constituído e constituiu-se por diversos discursos colocados em prática naquela sociedade, visando à formação e ao controle do homem moderno que despontava.

Outras instituições e ciências buscaram também festejar e justificar a existência desse comportamento, tentando, inclusive, legitimar a sua superioridade em relação ao feminino. O cinema tornou-se um importante dispositivo que auxiliou e auxilia na construção, na divulgação e no convencimento desse modelo. Guacira Lopes Louro (2013) ressalta a contribuição dos filmes de faroeste estadunidenses nesse processo e aponta estar “convencida de que esses filmes exibiram e fizeram circular representações de masculinidade muito influentes, duradouras, recorrentes. Alguns de seus vestígios ou rastros ainda devem andar por aí” (Louro, 2013, p.173).

O herói, então, atinge o clímax. Ele (a masculinidade) é a referência, o modelo a ser seguido é, em si, a verdade incontestável do que é ser homem na ocidentalidade. Esse padrão se repetirá em toda a modernidade: “dos nazistas aos soviéticos, passando pelos ditos liberais modernos” (Oliveira, 2004, p. 282).

Em toda a sua jornada, a masculinidade ocidental moderna jamais havia sido confrontada. O herói se via vangloriado em todos os tempos, não importava se eram tempos de crises ou tempos de bonança. Porém, para que se possa contar uma boa história, como já aprendemos com Christopher Vloger (2006), precisamos que o/a herói/heroína se desestabilize frente a um problema inesperado e parta, apoiado por seu(s)/sua(s) mestre(s)/mestra(s) para a sua jornada de conhecimento em busca de, especialmente, conhecer-se e encontrar-se para que um dia retorne, mais maduro/a e mais consciente de seu papel na história. Segundo Pedro Paulo Oliveira,

após a Segunda Grande Guerra, uma série de transformações socioestruturais passou a modificar e radicalizar processos característicos da sociedade capitalista. A necessidade de flexibilizar hábitos de consumo para conquistar mais mercados, o ingresso maciço de mulheres no mercado de trabalho, as inúmeras mudanças tecnológicas que promoveram a “descorporificação” do trabalho, as várias crises (micros ou macros) de diversas instituições que incidiam sobre as estruturas tradicionais, entre outros, possibilitaram uma paulatina desestabilização do modelo soldado/trabalhador, que passou a dar lugar ao consumidor-rei (Oliveira, 2004 p. 283).

As mulheres também já estavam há um tempo se rebelando contra o herói e sua ‘mania de grandeza’. Já haviam conquistado inúmeros espaços onde elas antes não eram bem-vindas. Conquistaram direitos e contestavam, desde o final do século XIX e início do século XX, as posturas e condutas que as anulavam e as restrições pelas quais passavam nos mais diversos espaços e campos da sociedade.

O herói, então, encontra a necessidade de se repensar. Parte para seu êxodo em seu deserto pessoal. Precisa se reconstruir, reestruturar-se, mas não encontra meios para tal. Perdido em sua saga, trilhando os caminhos de sua jornada, busca se refazer. Precisava entender-se como componente necessário na sociedade, não queria perder sua individualidade, percebeu que precisaria formar alianças.

Percebeu-se dividido. Porém essa divisão não era algo ruim. Era algo que o confortava, que conferia vitalidade. Percebeu-se múltiplo, ramificado, mas completo. Sentia-se como um grande quebra-cabeça, com variadas peças que se moviam e se posicionavam de formas e formatos diferentes. Mas percebeu também que cada forma, mesmo sendo única, ainda era ele. Aceitou aquela

repartição... começou a gostar daquilo, sentia-se completo novamente, porém, a cada nova configuração, a cada novo desenho, era ele mesmo e ao mesmo tempo era muitos outros. Percebeu-se plural, disponível, variável, muitos... assumiu esta dissonância, essa consonância, essa pluralidade. Assumiu-se masculinidades...

Foi por meio do encontro com os estudos feministas e de gênero que ele pode compreender-se diverso e plural. Retornou de sua jornada de aprendizado, com a ideia da multiplicidade em sua mente. Buscou novas alianças, não deixou de ser o herói, ou o cavaleiro, ou o trabalhador, ou o soldado. Mas percebeu que ele é todos eles. Que todos eles são ele. Permite-se, agora, conhecer novas possibilidades de existência, não se limita a rótulos ou padrões, mas não os nega. Permite-se também o choro, a emoção, o amor, o convívio mais próximo com os antes considerados menores e menos importantes, como as mulheres e as crianças, por exemplo.

4.3 Masculinidades outras

Já nas sequências finais de “*Toy Story 3*”, antes de partir definitivamente para a faculdade e se mudar de cidade, Andy vai até a casa da administradora da Creche *Sunnyside* para deixar a caixa com os brinquedos a serem doados. No jardim, ele encontra Bonnie, uma garotinha de 5 anos, que é filha da administradora. Na caixa, estão o Senhor e a Senhora Cabeça de Batata, Jessye, Buzz, Slink e os demais brinquedos que acompanhamos durante a aventura em *Sunnyside*. Bonnie, que está brincando no jardim com seus brinquedos, quando percebe a aproximação de Andy, chama pela mãe. A mãe da garotinha reconhece Andy, mas ressalta o quanto ele cresceu e está diferente. Bonnie se esconde atrás das pernas da mãe, com expressão tímida e desconfiada perante o estranho. Ao ser apresentado à garota, Andy se abaixa, apoia-se em uma das pernas, ficando na mesma altura de Bonnie, e começa o seguinte diálogo:

Andy: *Então você é a Bonnie? Eu sou o Andy! Me contaram que você é muito boa com brinquedos. Esses são meus, mas eu tô indo embora agora, e por isso eu preciso de alguém bem legal para brincar com eles. (Andy senta-se no gramado, tira cada um dos brinquedos e vai apresentando-os à garota, enumerando as características de cada um. Oferece-os à garota, que, aos poucos, vai vencendo a timidez e a resistência à presença de Andy, que entrega cada um dos brinquedos à garota).*

Andy: *Você tem que prometer que vai cuidar bem deste pessoal. Eles... são... importantes para mim. (Bonnie chega perto da caixa).*

Bonnie: *Meu cowboy!*

Andy: *Woody? O que ele está fazendo aqui? (pegando o boneco no fundo da caixa)*

Bonnie: *Tem uma cobra na minha bota! (Andy puxa a cordinha que existe nas costas do boneco, e ele repete a frase)*

Woody: *Tem uma cobra na minha bota! (Neste momento, Bonnie estende a mão para pegar o boneco e Andy instintivamente o traz para mais perto de si. Bonnie o olha tristemente. Andy percebe o olhar da menina, olha para o boneco e diz com o olhar fixo nele).*

Andy: *Woody tem sido meu amigo desde sempre. É corajoso como um cowboy deve ser. É gentil, inteligente, mas o que faz o Woody ser especial, é que ele nunca desiste de você. Nunca. Ele vai estar contigo para o que der e vier. (Bonnie acompanha encantada a fala de Andy). Acha que pode cuidar dele para mim? (A garota acena afirmativamente com a cabeça e o rapaz entrega a ela o boneco e ela abraça o brinquedo com carinho, sob o olhar generoso de Andy).*

Andy: *(mudando o tom de voz) essa não, o Doutor Porcão veio assaltar a padaria assombrada!*

Bonnie: *(levantando-se com Woody em uma mão e a outra na cabeça) Essa não, os fantasmas vão fugir! Woody vai pegar eles!*

Andy: *Buzz Lightyear em ação! (E se levanta correndo com o boneco nas mãos, como se ele estivesse voando. Os dois passam um tempo brincando no jardim. Quando Andy precisa ir embora, ele entra no carro e lança um olhar emocionado para os seus antigos brinquedos e para Woody, que está nos braços de Bonnie).*

Andy: *(com os olhos marejados sussurra) Valeu, pessoal! (e dá partida no carro).*

A cena acima inspira pensar como as masculinidades se transformaram com o passar do tempo. Mais do que inspirar, ela oportuniza refletir acerca de como os comportamentos e os modos de vivências das masculinidades (agora, sim, no plural!) representam mudanças nas configurações das relações entre os homens e o mundo. Não foi apenas a relação do homem com os outros seres humanos (especialmente as mulheres) que se modificou nos últimos anos. A construção de ‘masculinidades outras’ possibilitou a emergência de configurações e relações que vão além das relações de gênero que conhecemos até então.

Na cena, Andy, já com 17 anos, permite-se sentar e brincar com uma menina que acabara de conhecer para convencê-la a cuidar de seus antigos brinquedos. Acredito que tal atitude só se tornou possível devido à emergência de novas possibilidades, ou como eu prefiro chamar, de ‘possibilidades outras’ de existências para os homens. Homens, de épocas anteriores – épocas bem

recentes, inclusive – talvez apenas deixassem ali aquelas doações ou, mesmo, nem teriam, já na idade adulta, uma relação tão afetuosa com seus antigos brinquedos, mesmo que os mantivessem guardados até então.

Colocar-se na posição de um homem afetuoso, que quer romper a barreira da desconfiança e da timidez de uma criança que acabara de conhecer, além de demonstrar disponibilidade para brincar e convencer a pequena garota a cuidar bem dos brinquedos que o acompanharam por toda a vida, insere o adulto Andy em configurações de ‘masculinidades outras’ que se afastam daquelas preconizadas e valorizadas ao longo da modernidade e, até mesmo, de tempos bastante recentes e do presente. Pensar em ‘masculinidades outras’ é pensar em outras possibilidades de vivências e de ‘experimentações outras’ das relações de gênero e também das relações masculinas com o próprio ‘mundo masculino’.

As sociólogas portuguesas Karin Wall, Sofia Aboim e Vanessa Cunha (2010) coordenaram um projeto denominado “Vida familiar no masculino” no qual, ao lado de outras pesquisadoras, buscaram “observar a diversidade social nas formas de ser homem na família, [...] e identificar as principais tendências de mudança nas relações sociais de gênero na sociedade portuguesa contemporânea” (Wall; Aboim; Cunha, 2010, p. 11).

Segundo as autoras, durante a pesquisa, “tentou-se dar voz aos homens, protagonistas ainda pouco conhecidos da vida familiar e, de uma forma mais geral, compreender as transformações operadas nas práticas, nos valores e nas identidades masculinas” (Wall; Aboim; Cunha, 2010, p. 11). Segundo as pesquisadoras, mesmo as desigualdades de gênero sendo “bem conhecidas no meio acadêmico e também pelo público em geral, as desigualdades de gênero produzidas na família necessitavam de uma análise mais aprofundada que contabilizasse o ponto de vista dos homens” (Wall; Aboim; Cunha, 2010, p. 11).

As pesquisadoras apontam que os homens se mantiveram distantes da vida familiar devido aos padrões familiares valorizados nas sociedades patriarcais. Que é o caso da sociedade portuguesa e também da sociedade brasileira. Havia, para as pesquisadoras, a necessidade de se compreender um movimento contrário ao da entrada da mulher na vida pública: o da “entrada do homem na vida privada, na família” (Wall; Aboim; Cunha, 2010, p. 460). Não que este não tivesse lugar na vida familiar, mas ele não estava de fato engajado e participando de forma efetiva dos assuntos domésticos e da criação da prole. O homem, na

visão tradicional, deveria atuar como um provedor, e sua atuação no seio familiar era desempenhada 'a distância', por meio dos papéis de provedor, autoridade e disciplinador. E eram esses padrões atitudinais que se ensinavam às novas gerações de meninos e homens. Atualmente, "a linguagem da afetividade, do companheirismo, de uma paternidade próxima e intimista substituem os antigos códigos, hoje conotados com um passado que não se quer nem reproduzir, nem transmitir aos filhos" (Wall; Aboim; Cunha, 2010, p. 460).

As autoras ainda apontam, apoiadas em Goran Therborn (2004), que a criança se tornou ponto central no rompimento com os padrões do patriarcado e que as formas de tratamento e de demonstração de afeto à criança são maneiras pelas quais podemos perceber, de forma cada vez mais iminente, o rompimento com os padrões tradicionais e hegemônicos de masculinidades, já que "os códigos do amor pelos filhos abrem, sem dúvida, uma janela de mudança na masculinidade tradicional" (Wall; Aboim; Cunha, 2010, p. 463).

Se, na cena de "*Toy Story 3*" descrita nas páginas anteriores, podemos ver um jovem homem brincando de forma envolvente e despreziosa com uma criança, podemos também, na mesma cena, perceber sinais de mudanças nos padrões patriarcais que não abarcavam, até uma ou duas décadas atrás, a 'permissão' para que os homens, fossem ou não da família, dedicassem um pouco de seu tempo a brincar com crianças.

Sendo assim, as configurações de 'masculinidades outras' que agora se mostram operam no sentido de resgatar um tempo perdido, devido ao domínio das relações patriarcais, nas quais ao homem não era permitido o envolvimento emotivo, amoroso, cuidadoso, ou, pelo menos, a demonstração pública desse envolvimento. Falar de 'masculinidades outras', na atualidade, significa encontrar 'possibilidades outras' de vivências das configurações das masculinidades e também das relações que se formam com os outros sujeitos ao se acionarem tais configurações.

Atualmente alguns pesquisadores/as e autores/as dos campos dos Estudos de Gênero e das masculinidades apontam uma crise do homem ou crise da masculinidade. Entretanto, mesmo essa chamada crise não sendo consenso entre os/as pesquisadores/as, muitos/as deles/as apontam mudanças significativas na forma de os homens se perceberem como tal e também de estes serem percebidos pela sociedade. Ao traçarem um panorama acerca das

masculinidades na atualidade no Brasil, Benedito Medrado e Jorge Lyra (2022) consideram importante salientar os posicionamentos, as práticas e os discursos do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro⁴⁵, apontando que o ex-governante “reforçou cotidianamente, e com ampla repercussão, um discurso supostamente ultrapassado, que, quase como um “retorno do recalçado”, intensificou leituras sobre masculinidades associadas à violência, simbolicamente marcadas pela apologia às armas” (Medrado; Lyra, 2022, p. 22 – *grifo dos autores*).

Os autores apontam ainda que o político utilizava, na época da pandemia da covid-19, expressões que desqualificavam os esforços para controle da doença, afirmando que “o Brasil tinha que deixar de ser um país de maricas e enfrentar a pandemia de peito aberto e enfrentar o vírus como homem e não como moleque” (Medrado; Lyra, 2022, p. 22). O ex-presidente da República era amparado e apoiado por outros políticos ultraconservadores, que tinham (e ainda têm) como principal pauta a luta contra a fictícia Ideologia de Gênero. Porém, os mesmos autores apontam que, na atualidade, estudos sobre as transmasculinidades e as masculinidades negras tornam-se espaços profícuos de discussões em busca da construção de masculinidades que operem no sentido de tonar a “branquitude e a cisgeneridade como objetos de estudo (de global a particular, de norma a condição)” (Medrado; Lyra, 2022, p. 23) recorrentes e proveitosos.

Entre pesquisadores/as do campo das masculinidades, há aqueles/as que defendem a existência de uma possível crise de masculinidade, ou de crise dos homens, porém, esse não é ponto consensual. Para Fernando Seffner (2022), não há que se falar em “crise do homem, mas sim em uma crise das relações de gêneros que pode até ser lida como ‘crise do homem’ ou dos homens, mas que não se explica como crise do próprio homem” (Seffner, 2022, p. 128 – *grifos do autor*).

Para o autor, as formas como os homens e mulheres vêm operando com certos constructos sociais como a divisão do trabalho doméstico, do cuidado com os filhos, a maior utilização por parte dos homens de cuidados de saúde e

⁴⁵ Jair Bolsonaro foi eleito em outubro de 2018 presidente da República com 57.797.847 dos votos, 55,13% do eleitorado brasileiro, pela Coligação Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos (PSL/PRTB).

Fonte: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/Bolsonaro>. Acesso em: 01 nov. 2023.

estéticos, entre muitas outras, são elementos que levam ao pensamento da construção e divulgação do que estou tomando neste estudo como 'masculinidades outras'.

Percebo também, fundamentado em Tiago Duque (2022), que sempre que falamos em gênero, falamos em crise, pois as relações de gênero são sempre relações de poder (Foucault, 2008) e, como apontado por Raywen Connell e James W. Messerschmidt (2013, p. 272), "relações de gênero são sempre arenas de tensão" construídas e movimentadas em meio a jogos de poder, disputas e outras construções que estarão inscritas nas próprias relações de gênero, com o próprio gênero ou com o oposto.

Ao ser questionado se existe uma 'crise da masculinidade', o pesquisador Vicente Tchalian (2022) apoia-se no autor espanhol Paul B. Preciado para afirmar o potencial revolucionário de se transgredir as normas e os padrões colocados no mundo para serem seguidos. O pesquisador traz a necessidade de se romper com tradições da branquitude, da masculinidade e do capitalismo que, segundo ele, seriam pilares que "sustentam privilégios historicamente acumulados – como sabemos, às custas de muito sangue e lágrimas – por uma elite capaz de tudo para se manter como tal" (Tchalian, 2022, p. 122). Para o autor, "a masculinidade, assim como a branquitude, estão em crise, pois não conseguem sustentar os discursos que vinham sendo utilizados há séculos para justificar ações injustificáveis perpetradas contra populações inteiras como forma de manter essa parcela normativa no poder" (Tchalian, 202, p. 122).

Talvez o ideal fosse não falar em crise, mas em processos de transformações pelas quais as masculinidades como representações, relações e processos de resistências passam no presente momento. Ou, ainda, poderíamos pensar que as relações de gênero também estão inseridas em constantes disputas, ou seja, por mais que existam ideias e buscas por mudanças, há também a procura pela manutenção das configurações estabelecidas. Crise, ou não, fato é que os padrões aprisionadores do passado (infelizmente não tão distante), calcados especialmente nos modelos do patriarcado, já não conseguem sustentar, amparar ou dar respostas às atuais questões, configurações, representações e formas de vivências das masculinidades.

Richard Miskolci (2022) prefere falar em transformações que, de certa forma, abalaram (ou abalam?) os pilares do que temos de conhecimento acerca

do que é ser masculino, visto que temos vivenciado a existência de “uma maior igualdade entre homens e mulheres, homo e heterossexuais etc.” (Miskolci, 2022, p. 28). Para o pesquisador, “a perda do poder masculino não é algo a lamentar, já que foi em favor de um maior respeito e poder para as mulheres, reconhecimento de homossexuais, pessoas trans, em suma, na construção de uma sociedade mais plural, democrática e igualitária” (Miskolci, 2022, p. 28).

Concordo com o autor no tocante às possibilidades das transformações que essa possível crise possa representar para as masculinidades. Ao promover mudanças e superações em práticas, atitudes, comportamentos, valores e configurações calcadas nas heranças do patriarcado, todos na sociedade ganham. Os próprios homens, inclusive, ganham, uma vez que “diminuem as pressões coletivas para atenderem a modelos ideais de masculinidades que tornavam suas vidas marcadas por tensão, sofrimento psíquico, maior exposição à violência, menor expectativa de vida, entre tantos malefícios” (Miskolci, 2022, p. 28). Essas transformações também chegam ao cinema, ao mesmo tempo que são retratadas nos filmes, num movimento de mão dupla em que a sociedade é problematizada nos filmes, assim como as produções ajudam e convocam a sociedade a se modificar.

Nesse ponto, o cinema como artefato cultural, ou produto da cultura visual, que opera no sentido de produção, reprodução, manutenção ou construção de novos saberes, pode ser considerado, segundo Alcidesio Oliveira da Silva (2021), amparando-se em Elizabeth Ellsworth (2005), um lugar de aprendizagem. Segundo o autor, um lugar de aprendizagem seria onde “uma força pedagógica se manifesta ensinando determinados hábitos, provocando experimentações de várias ordens”. Para Alcidesio Oliveira da Silva (2021), o cinema com toda a sua “carga narrativa e imagética, no esplendor de uma imagem-movimento, é um currículo cultural, onde um texto pode ser lido em meio a sua construção discursiva, operando no posicionamento de sujeitos, na inspiração de outros modos de vida” (Silva Júnior, 2021, p. 4).

O cinema pode contribuir para reforçar padrões que estão postos na sociedade, como a demarcação de “padrões de comportamento de gênero socialmente aceitos, desde a separação de brinquedos de meninos e meninas até os papéis sexuais atribuídos a homens e mulheres” (Cardoso; Oliveira; Dias,

2015, p. 244), naturalizados em comportamentos esperados de homens e mulheres. Ou, como destacado por Alcidesio Oliveira da Silva Junior (2021, p.2), o cinema pode ser também um lugar para efetivar a “potência de pensarmos a cultura visual como um espaço marcado por nuances estéticas que celebram as diferenças, criando fendas inesperadas nas identidades rígidas, promovendo reflexões sobre o nosso ser e estar no mundo”.

A aposta principal feita no presente estudo é de que o cinema possa muito mais operar com a segunda característica destacada no parágrafo anterior: criar fendas, promover reflexões acerca das formas de como estamos e nos posicionamos no mundo. A aposta é de que, por mais normativa (no sentido das representações de instituições familiares ou romances, por exemplo) que seja uma história ou um filme, sempre haverá brechas e caminhos para reflexões. Surge daí, a necessidade e a importância de pensar acerca da “construção das próprias visualidades, ou seja, a forma como estabelecemos relações de sentido com o que vemos, com os códigos culturais que se tornam quadros de referência para as imagens que chegam até nós (Silva Júnior, 2021, p. 3).

Sendo assim, o cinema como artefato cultural pode contribuir de forma a fomentar a discussão acerca das masculinidades que estão sendo construídas ou transformadas na atualidade ou para questionar as formas como essas configurações se apresentaram até aqui.

4.4 Masculinidades outras, artefatos culturais e pedagogias culturais: legados que virão?

*Um dia vivi a ilusão de que ser homem bastaria
 Que o mundo masculino tudo me daria
 Do que eu quisesses ter
 Que nada, minha porção mulher que até então se resguardara
 É a porção melhor que trago em mim agora
 É o que me faz viver
 Quem dera pudesse todo homem compreender, ó mãe, quem
 dera
 Ser o verão no apogeu da primavera
 E só por ela ser
 Quem sabe o super-homem venha nos restituir a glória
 Mudando como um Deus o curso da história
 Por causa da mulher*

*Gilberto Gil – Super-Homem (A canção)*⁴⁶

Os artefatos culturais nos oportunizam refletir acerca de uma infinidade de temas e de questões que atravessam a vida de cada um de nós e de toda a humanidade em geral. Na introdução deste trabalho, por exemplo, optei por contar, por meio de uma história de capa e espada, de um conto de aventura e magia, um pouco da minha história e da minha construção como homem contemporâneo. As histórias, os filmes, os contos, os livros, as fábulas, as animações, as histórias em quadrinhos são artefatos que podem nos remeter a determinados tempos e espaços.

Espaços que podem ser reais, no sentido de existirem de fato, como um outro país e uma outra cidade, ou fictícios, obras da fértil imaginação de autores e autoras como um grande castelo localizado num reino distante e habitado por cavaleiros, magos e outros seres místicos. O tempo também é algo relativo nas histórias: os anos, as décadas, os séculos e os milênios reais ou imaginários, bem como o futuro, sempre imaginário e muitas vezes promissor. Algumas histórias são atemporais, tanto na possibilidade de atravessar épocas sendo contadas, quanto na possibilidade de contar fatos que podem ter acontecido no passado, ou mesmo num futuro fantástico.

Entre os artefatos culturais que podem atravessar o tempo e manter-se presentes em épocas distintas ou mesmo fazer sentido e representar uma determinada época ao serem acionados em outros períodos, estão as músicas. Segundo Caroline Amaral, Fabiani F. Caseira e Joanalira C. Magalhães (2017), as músicas são importantes artefatos culturais que nos possibilitam conhecer e refletir acerca de variadas questões que aportam na sociedade no momento em que elas são produzidas e veiculadas, uma vez que, segundo Constantina Xavier Filha (2014), analisar as pedagogias culturais nos possibilita refletir sobre os discursos que vêm sendo produzidos na contemporaneidade e que, de certa maneira, vão produzindo nossas identidades.

A letra da música que serve como epígrafe para a presente seção foi escolhida por dois motivos. O primeiro é que ela foi inspirada em um grande

⁴⁶ Super-Homem (A canção) canção de Gilberto Gil lançada em 1979 no álbum "Realce". Fonte: <https://www.musicasesuashistorias.com.br/blog/super-homem-a-can%C3%A7%C3%A3o-gilberto-gil-80-anos-1979>. Acesso em: 01 nov. 2023.

sucesso do cinema mundial. O segundo é que, nesta seção, o objetivo é, especialmente, apontar a importância de repensarmos cotidianamente as configurações e representações das masculinidades que surgem na contemporaneidade (e quem sabe no futuro).

Na canção em epígrafe, Gilberto Gil, seu o compositor e intérprete, buscava, segundo ele mesmo, “revelar esse imbricamento entre homem e mulher, o feminino como complementação do masculino e vice-versa, masculino e feminino como duas qualidades essenciais ao ser humano”⁴⁷. Gilberto Gil, com toda sua poesia, já dava conta em 1979 de uma parte do que compreendemos como relações de gênero. No contexto social, o país vivia – desde 1964 até meados da década de 1980 – em uma ditadura militar, que cassava direitos e censurava artistas e manifestações artísticas e culturais que, de acordo com os princípios dos mandatários da época, poderiam ser considerados subversivos/as e ou que atentassem contra os valores que os mesmos pregavam e instituíam para a sociedade brasileira.

Cantores/as e compositores/as como Gilberto Gil, Caetano Veloso, Chico Buarque e outros/as artistas e escritores/as como Nara Leão, Cacá Diegues, Caio Fernando Abreu, Zé Celso, entre outros/as⁴⁸ foram perseguidos e precisaram se exilar para fugir da perseguição do regime militar⁴⁹. É nesse contexto histórico que nasce a música que abre a presente seção, que me conduz a reverenciar o compositor e me impulsiona na reflexão sobre o quanto as músicas, como artefatos culturais, são importantes para a sociedade.

Dessa forma, ao reconhecer a importância não apenas da canção em epígrafe, mas de todos os artefatos culturais, estou em consonância, mais uma vez, com Elizabeth Ellsworth (2001) acerca dos modos de endereçamentos que estão presentes nos filmes, mas que vemos também em inúmeros outros artefatos midiáticos, como as músicas, por exemplo, e que buscam de nós,

⁴⁷<https://jornaldaparaiba.com.br/cultura/silvio-osias/morte-de-richard-donner-faz-lembrar-que-superman-o-filme-inspirou-super-homem-a-cancao/>. Acesso em: 13 out. 2023.

⁴⁸[https://pt.wikipedia.org/wiki/Categoria:Exilados_na_ditadura_militar_no_Brasil_\(1964%E2%80%931985\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Categoria:Exilados_na_ditadura_militar_no_Brasil_(1964%E2%80%931985)) Acesso em: 13 out. 2023.

⁴⁹https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/03/17/interna_diversao_arte,743311/artistas-exilados-ha-50-anos.shtml Acesso em: 13 out. 2023.

espectadores/as (ou ouvintes, no caso da música), um determinado posicionamento frente àquele artefato.

A sensibilidade de Gilberto Gil, ao expressar em poesia como nós, seres humanos, constituímos-nos homens e mulheres em nossas relações, familiares, de amizade, de trabalho, de afetos variados, ou qualquer outra relação, impele-nos a reconhecer a importância dessas relações em nossos processos de subjetivação, visto que estes estão intimamente relacionados com a concepção de sujeito como indivíduo que se constitui por meio de processos históricos, culturais e sociais, isto é, em contato com questões externas (Foucault, 2007; Rose, 2001).

A música “Super-Homem (A canção)” também me instiga a pensar um pouco mais sobre como as concepções sociais, associadas aos gêneros e calcadas nas raízes do patriarcado que estavam presentes na sociedade daquela época, continuam presentes ainda hoje, quase 40 anos após a sua composição. Gilberto Gil busca demonstrar a importância de o homem compreender-se como um indivíduo que é constituído e se constitui em meio a relações com outros homens e também com as mulheres.

Sendo assim, o cantor faz chegar ao público, através da sua poesia, uma das características das relações de gênero: o seu caráter relacional. Mais uma vez, recorro a Elizabeth Ellsworth (2001), para lembrar que os artefatos culturais têm sempre uma intencionalidade, representada pelos modos de endereçamento (Ellsworth, 2001).

Assim, ao optar por mostrar o “masculino e feminino como duas qualidades essenciais ao ser humano”⁵⁰, Gilberto Gil busca não apenas levar a pessoa que ouve a música a refletir acerca da constituição relacional do gênero, mas também demonstrar como vivenciar experiências estranhas ao que ele chama de “mundo masculino” não interfere em outros campos da vida, como a heterossexualidade. Isso fica posto no final da canção, quando o compositor faz alusão a uma cena do filme Super-Homem⁵¹, na qual o personagem que dá título ao filme, voando em uma velocidade surpreendente, consegue parar o movimento de rotação da Terra e girá-la ao contrário para que o tempo volte e ele possa salvar a vida de sua amada.

⁵⁰<https://jornaldaparaiba.com.br/cultura/silvio-osias/morte-de-richard-donner-faz-lembrar-que-superman-o-filme-inspirou-super-homem-a-cancao/> Acesso em: 13 out. 2023

⁵¹ Super-Homem. Direção de Richard Donner, 1978.

Em “O Rei Leão”, um dos motivos que faz com que Simba, personagem principal e herói da animação, aceite retornar e salvar a Pedra do Rei é o reencontro com Nala, sua amiga de infância. As cenas nas quais os dois jovens leões celebram o reencontro e relembram as brincadeiras de infância têm como trilha sonora a canção “Nesta noite o amor chegou”⁵², cantada por Timão, Pumba, Nala e Simba.

Timão e Pumba:

Veja o que acontece (o quê?)

O que virá depois (o quê?)

Estes pombinhos vão se apaixonar

Seremos só nós dois (ah!)

A troca de carícias, a mágica no ar

Enquanto há romance entre os dois, desastres vão chegar

Nala:

Nesta noite o amor chegou, chegou pra ficar

E tudo está em harmonia e paz

Romance está no ar

Simba

São tantas coisas a dizer

Mas como lhe explicar o que me aconteceu?

Não vou contar, se não vai me deixar

Nala

O que é que ele esconde e não quer revelar?

Pois dentro dele um rei existe

Mas que não quer mostrar

[...]

Nala:

Nesta noite o amor chegou

E bem neste lugar

E para os dois cansados de esperar

Para se encontrar

Timão

Final feliz escrito está

Que má situação!

Pumba

Sua liberdade está quase no fim

Timão e Pumba:

Domado está o leão!

Uma fábula contemporânea e em formato de animação, inspirada em uma história que atravessa séculos, modernizada com recursos gráficos que encantaram e ainda encantam os espectadores, “O Rei Leão” mostra a história de Simba e de seu esforço para inicialmente construir uma nova história para si e

⁵² Versão em Língua Portuguesa da canção original “Can you feel the love tonight”, composta pelo músico inglês Elton John com letra de Tim Rice. Vencedora do Oscar de melhor canção original no ano de 1995. Disponível em <https://www.letras.mus.br/o-rei-leao/1104075/>. Acesso em: 14 out. 2023.

depois seus esforços para reconstruir sua própria trajetória de vida. Ao lado de seus amigos Timão e Pumba, Simba inicialmente busca esquecer o passado e reconstruir sua vida num lugar onde ninguém o conhecia. Porém, o reencontro com Nala, o encontro com Rafiki, que se torna seu mestre, e a aparição fantasmagórica de seu pai, formam o caminho de volta; a ressurreição; e o retorno com o elixir que são os passos finais da jornada do herói (Vloger, 2006).

Acreditando ser o responsável pela morte de seu pai, o herói se exila, faz novos caminhos, procura um novo sentido para a vida, pois seu destino, que fora traçado no seu nascimento, de ser o rei de toda a Pedra do Rei, agora já não era mais possível. O jovem leão cresce, reencontra o sentido de sua vida e tem a chance de refazer o seu percurso e retomar a sua vida de volta. Simba pode ser aqui tomado como um jovem que tem a oportunidade de assumir, após um período seguindo o lema “*hakuna matata*”, as consequências de seus atos e tornar-se um leão de verdade – ou quem sabe, um “homem de verdade”! (Nolasco, 1997).

A canção reproduzida mostra o reencontro com Nala e a percepção do sentimento entre os dois como um sentimento de amor e não mais de amizade; funciona, na animação, como o momento da revelação do herói. Ele precisa se reinventar e reassumir seu caminho. Como na música de Gilberto Gil e no filme homônimo, o tempo regride e Simba reencontra com seu pai e resolve fazer as pazes com seu passado. Após passar pelo período sabático, esquivando-se de suas responsabilidades, Simba finalmente está pronto para retornar. Seus amigos Timão e Pumba, ao perceberem que o amigo não mais viverá sob a égide de “*hakuna matata*”, cantam:

Timão:

Final feliz escrito está

Que má situação!

Pumba

Sua liberdade está quase no fim

Timão e Pumba:

Domado está o leão!

A canção nesse ponto ilustra uma noção do senso comum ainda bastante presente no imaginário coletivo de que o homem, quando se liga a um relacionamento amoroso, especialmente a um casamento nos moldes daquele herdado do patriarcado, que se espera ser monogâmico, abre mão de sua individualidade e de sua liberdade. Ao dizerem que o leão está domado, infere-se

a ideia de que, a partir daquele momento, ele viverá sob os comandos de Nala e que não mais terá sua individualidade e nem poderá viver plenamente, pois agora terá responsabilidades e precisará cuidar de sua família.

A cena também levanta a ideia de que a leoa, uma fêmea, conseguiu ‘domar’ o leão, que seria um animal indomável, mas que foi domado pelo amor de Nala. Bell hooks (2021, p. 174) aponta que a “relação romântica é representada como um projeto que a mídia e o cinema gostariam que acreditássemos”. Para a autora, tal projeto visa incutir a crença de que as mulheres “são românticas, sentimentais em relação ao amor, e que os homens as acompanham até onde elas querem chegar”. Como aprendemos com Joseph John Campbell (1949) e com Christopher Vloger (2006), a presença de Nala nesse ponto da história faz com que o herói possa retomar seu caminho e cumprir a sua jornada. Há, porém, o surgimento de uma outra relação entre os jovens leões. Eles não são mais pequenos leões e não é mais o sentimento de amizade que os une: é o de amor.

Uma das abordagens feitas no presente estudo é compreender a animação “O Rei Leão” como uma fábula. E, como já dito anteriormente, as fábulas são alegorias nas quais nós, os seres humanos, contamos histórias de animais com o objetivo de ensinar algo, com uma ‘moral da história’, especialmente às crianças.

Ao decidir voltar e lutar pelo seu reino, enfrentando, inclusive, o que ele pensa ser o seu maior segredo: a responsabilidade pela morte do pai, o personagem se aproxima de uma das principais construções a respeito das masculinidades em nossa sociedade, calcada ainda nos alicerces do patriarcado: um homem tem que assumir seus erros e buscar consertá-los.

Segundo Sócrates Nolasco (1997), vivemos em uma sociedade fundamentada em referenciais patriarcais, “na qual as demandas sociais determinadas para um menino convergem para a representação do *homem de verdade*” (Nolasco, 1997, p. 19 – *grifos do autor*), e é justamente esse posicionamento, o de ser um leão de verdade e de assumir seu legado, que Mufasa, em sua aparição fantasmagórica, exige de Simba, corroborando o que Nala já havia falado.

Para bell hooks (2021, p. 173), “o amor verdadeiro tem o poder de redimir, mas só se estivermos prontos para a redenção”. A autora nos convida a pensar no amor como uma poderosa chave que abre portas e nos mantém vivos. Simba foi amado incondicionalmente pelo pai em sua infância e é exatamente esse amor

que ele resgata após a aparição de Mufasa. Simba também ama sua terra e esse amor o fará retornar e salvar seu povo. Ademais, o recém-descoberto amor romântico que sente por Nala auxiliará o jovem leão a retornar para a Pedra do Rei e enfrentar Scar.

O homem contemporâneo aos poucos vem se preparando para a necessária redenção apontada por bell hooks. Sócrates Nolasco, no final do século passado, já chamava atenção para o fato de que a sociedade “[...] vem permitindo sucessivas revisões nas representações de homem e mulher, e, conseqüentemente vemos emergir novas demandas sociais para ambos” (Nolasco, 1997, p. 19).

No livro “A Gente é da Hora – homens negros e masculinidade”, bell hooks (2022) aponta que as famílias negras estadunidenses não tinham, até a década de 1980, representatividade na mídia, especialmente na televisão. Apenas viam como as famílias brancas representadas nas telas eram amorosas e cuidadoras, com pais e mães presentes em casa e na criação de seus filhos. Nada parecido com a realidade vivida pelas famílias negras da vida real.

Os pais brancos que vimos em programas [...] eram protetores e provedores gentis que davam amor incondicional aos filhos; não gritavam com eles, nem os espancavam, envergonhavam, ignoravam ou feriam. Eles eram a família branca da fantasia. A verdadeira família branca, aquela em que os pais eram controladores, abusivos, incestuosos, violentos alcoólatras, viciados em trabalho ou em sentir raiva, não aprecia em nossos televisores (hooks, 2022, p. 183).

A questão central para autora é que o modelo de família que passava na tela da televisão nunca existiu de fato, mas a falta de representatividade negra fazia parecer que apenas as famílias que ela conhecia não eram daquele jeito. Na verdade, alega a autora, “a família branca nuclear nunca foi um arranjo seguro para mulheres ou crianças” (hooks, 2022, p. 183). A autora defende, assim, ser muito mais importante ter um pai ou cuidadores amorosos do que ter somente a presença de um pai. Aprendemos, assim, com bell hooks, que o amor deve ser a principal busca do homem contemporâneo, que necessita se afastar dos padrões impostos pelo patriarcado em busca de relações de cumplicidade e de amor, afastando-se da violência, já que o amor é uma experiência contrária à violência e onde há violência, não há amor (bell hooks 2021).

Em busca de ‘configurações outras’, ou de ‘possibilidades outras’, ressalto, conforme Tiago Duque (2022), que várias mudanças na compreensão das múltiplas configurações do que é ser homem já se consolidaram e que é necessário “seguir em transformação” (Duque, 2022, p.60). Transformação, multiplicidade, pluralidade... palavras que nos conduzem a um pensamento renovador e de ampliação de possibilidades.

Constantemente assombrados pelo (res)surgimento de pensamentos e condutas arcaicas e fortemente arraigadas na compreensão moderna e patriarcal do que é ser homem e, especialmente, das atitudes esperadas para um homem, torna-se necessário pensarmos que muito do que era pregado e pensado para os homens tempos atrás já não faz mais sentido, tampouco é esperado para os homens contemporâneos, mas que, de algum modo, tais discursos ainda encontram ressonância em espaços da sociedade.

Avelino Aldo de Lima Neto (2022) considera importante uma análise do presente à procura de proposições para lidar com as possíveis heranças do passado em busca de operar com o quadro que se instala no presente (ou no futuro). Nas palavras do pesquisador: “no contexto brasileiro, especialmente, encontramos-nos em um momento de fortalecimento de uma masculinidade que nunca desapareceu, mas que ficou no subterrâneo da episteme atual e encontrou espaço para irromper” (Lima Neto, 2022, p. 86).

Compreendemos, com base no autor, que as “questões de gênero precisam ser tratadas como elementos fundamentais na atividade do Estado. Daí um acompanhamento adequado – e associado! – na Educação, no Sistema Único de Saúde, na Segurança” torna-se fundamental para o desenvolvimento dessas configurações outras e de “possibilidades outras” de masculinidades na contemporaneidade.

Anderson Ferrari (2022) também refere a necessidade de a educação, especialmente a escolar, atuar conjuntamente com outros espaços de educação e outras pedagogias culturais, nesse mesmo sentido. João Paulo Baliscai (2022) afirma que já podemos ver em campanhas publicitárias homens se maquiando e perceber a valorização das masculinidades negras, não cisgêneras e não heterossexuais. Porém, isso não acontece sem negociação ou disputas, porquanto, como já dito, ainda temos resquícios de discursos que mostram compreensões calcadas em valores que hoje são compreendidos por parte da

população como retrógrados e sem sentido. Um exemplo é a fala da ex-ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do Brasil, que, em 2018, em seu discurso de posse, declarou “o início de uma nova era, na qual meninas vestem rosa e meninos vestem azul”⁵³.

Para Caetano Diniz (2022, p.115), caminhamos para um futuro em que “as masculinidades serão cada vez mais fluidas”. Tal percepção é compartilhada por Paulo Melgaço da Silva Junior (2022, p. 83), que a complementa, afirmando que “múltiplas possibilidades de ser homem estão vindo à tona, sendo discutidas, inquiridas, investigadas, estranhadas. As visões, hegemônicas estão sendo problematizadas, interrogadas, abaladas”.

Nas animações trabalhadas na presente pesquisa, podemos ver em duas cenas, especialmente, exemplos dessas mudanças. Uma delas é a cena de “*Toy Story 3*” já descrita anteriormente, na qual Andy brinca com Bonnie e, por fim, deixa com ela seus brinquedos. Percebemos que o rapaz, antes de dar a partida no carro, olha para os seus antigos brinquedos – especialmente para o xerife Woody e para o patrulheiro espacial Buzz Lightyear, que estão nos braços da garota – com os olhos marejados, e despede-se deles. Já em “*O Rei Leão*”, Simba, ao retornar para a Pedra do Rei e recuperar o posto de rei com a ajuda dos amigos Timão e Pumba, traça novas alianças e novas possibilidades de existências e de cooperações em seu reino.

Na cena final de “*O Rei Leão*”, somos remetidos à cena inicial do filme, que foi contada em detalhes no início do capítulo 2 desta tese. Porém, agora, estão sobre a Pedra do Rei Simba, Nala, Timão e Pumba, enquanto Zazu, assim como na cena inicial, voa sobre o grupo. Todos os animais do reino se encontram abaixo da pedra, olhando para os personagens principais. A música que exalta o ciclo da vida, o ciclo sem fim, toca ao fundo e, como na cena inicial, aos poucos, o volume vai aumentando. Simba e Nala se olham ternamente e encostam seus focinhos, como em um beijo. O grupo se vira e olha para Rafiki, que está chegando, trazendo nos braços um pequeno filhote. Nala e Simba se olham orgulhosamente. Rafiki levanta o pequeno filhote, o novo “Rei Leão” e o filme acaba.

⁵³ <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>

Ao tomar as animações “*Toy Story 3*” e o “*O Rei Leão*” como artefatos culturais que nos instigam a (re)pensar as construções das masculinidades na contemporaneidade, busquei traçar diálogos entre esses artefatos culturais, os estudos de gênero, os estudos da cultura visual e a educação, de forma a compreender como as masculinidades são acionadas pelos Estúdios Disney nessas animações.

Ao longo do presente texto e, especialmente neste último capítulo, o intento foi pensar como o cinema e, em especial, as duas animações que figuram entre as produções de maior rentabilidade financeira para sua produtora operam na construção de masculinidades. Por serem expostas para o grande público espectador, as histórias se desenvolvem na forma como o público vê os personagens masculinos e as suas histórias. Reconhecendo nas pedagogias culturais que tais artefatos culturais desencadeiam aprendizados, torna-se importante ressaltar a existência de ‘masculinidades outras’ que são formas de masculinidades que rompem com as construções hegemônicas e que se afastam daquelas preconizadas e valorizadas ao longo da modernidade.

Tais ‘masculinidades outras’ puderam ser capitaneadas em algumas cenas das animações estudadas e nos ajudam na tarefa de compreendê-las e percebê-las como possibilidades de respostas às masculinidades hegemônicas, herdeiras, especialmente – mas não apenas – da lógica patriarcal, e como possibilidades que surgem na contemporaneidade na construção de ‘vivências outras’ de masculinidades.

Na próxima seção, serão traçadas algumas considerações e serão retomados e rediscutidos alguns pontos que nos permitem encerrar o presente estudo, sem, contudo, objetivar o fim das discussões aqui apresentadas. Como diz o ditado popular, “quem conta um conto aumenta um ponto”, e é com essa ideia de insistente e incessante incompletude e de inconclusão e o desejo de que os assuntos e temas aqui abordados sejam constante e insistentemente debatidos e inconcluídos que eu digo...

5. “ENTROU POR UMA PORTA E SAIU PELA OUTRA... QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA!” ou Algumas Considerações para (não) finalizar

Um homem também chora (Guerreiro Menino)⁵⁴

*“Um homem também chora, menina morena
Também deseja colo, palavras amenas
Precisa de carinho, precisa de ternura
Precisa de um abraço da própria candura
Guerreiros são pessoas tão fortes, tão frágeis
Guerreiros são meninos no fundo do peito
Precisam de um descanso, precisam de um remanso
Precisam de um sono que os torne refeitos
É triste ver esse homem, guerreiro, menino
Com a barra de seu tempo por sobre seus ombros
Eu vejo que ele berra, eu vejo que ele sangra
A dor que tem no peito, pois ama e ama
O homem se humilha se castram seus sonhos
Seu sonho é sua vida e vida é o trabalho
E sem o seu trabalho, o homem não tem honra
E sem a sua honra, se morre, se mata
Não dá pra ser feliz, não dá pra ser feliz
Não dá pra ser feliz, não dá pra ser feliz”*

“Um homem também chora”... “Há um menino, há um moleque morando sempre em meu coração!” O menino não me abandonou em nenhum momento nestes quatro anos de estudo e de pesquisa. Ele me confortou, acarinhou-me, secou minhas lágrimas e também as deixou rolar livremente pela minha face quando ele, em sua sabedoria, julgou necessário. Foi dele o meu “*abraço da própria candura*”, foi ele o “*meu descanso*” e o “*meu remanso*”. Neste momento, perante a necessidade, e a vontade, de (não) encerrar o presente trabalho, tomo por empréstimo as palavras dos poetas Milton Nascimento e Gonzaguinha, posto que estas me escapam... Preciso falar do menino e expressar sua importância na minha vida.

“A barra do [meu] tempo”, assim como na canção, pesa nos meus ombros. Carrego a “barra do tempo”: é inevitável! Porém, a armadura que pesava meu corpo, desde muito novo, ainda menino, já não existe mais. Ela, que começou a desapertar meu corpo quando compreendi a importância dos estudos de gênero

⁵⁴ Canção de Gonzaguinha presente no álbum “Alô, Alô, Brasil” de 1983. Fonte: <https://www.agenciadifusao.com.br/a-musica-o-luzeiro-e-o-tempo/> Acesso em 26 fev. 2024

para a educação, foi se alargando e se desfazendo aos poucos enquanto cursava o mestrado e conhecia mais ainda as temáticas ligadas às masculinidades.

Durante estes quatro anos de doutorado, percebo que a armadura se foi desfazendo até que se rescindiu por completo. Como esse processo de libertação não foi um processo rápido e imediato e durou mais de uma década, ainda carrego comigo a lembrança de seu peso, da sensação claustrofóbica, afinal, ela esteve pregada em meu corpo por muito e muito tempo.

Porém, creio ser importante jamais me esquecer de que um dia estive preso em seu interior. Tal lembrança oportunizará que meus olhos não se distanciem de perceber, especialmente nos castelos onde travo minhas batalhas cotidianas e me dedico à educação de crianças e adolescentes, armaduras se moldando e envolvendo os corpos de meninos e de jovens rapazes. Tenho esperanças – um cavaleiro sempre tem esperanças! – de que as reflexões aqui empreendidas possam suscitar outras possíveis discussões acerca das construções das masculinidades operando transformações e provocando outros possíveis debates, outros possíveis estudos e outras possíveis leituras.

Eu tinha apenas 11 anos quando a canção que abre este derradeiro capítulo foi lançada. Sentia a armadura envolvendo meu corpo e auxiliando-me a compor minha existência como ser humano. Já naquela época, eu queria ser professor, ensinar e educar. Admirava meus mestres e mestras: queria ser como eles e elas. Naquele tempo, havia muitos programas musicais que eram exibidos na televisão, e era assistindo a esses programas que eu podia ver Gonzaguinha, Milton Nascimento e outros artistas cantando. Creio que o meu primeiro contato com a canção “Um homem também chora (Guerreiro Menino)” tenha acontecido pela execução da música em alguma estação de rádio. Era por meio das rádios e de programas musicais na televisão que conhecíamos os cantores e suas músicas.

Em suas composições, Gonzaguinha cantava sobretudo o amor: o amor às mulheres, à vida, ao povo brasileiro e a suas expressões culturais e à liberdade. Nos versos que trago na epígrafe deste capítulo, o compositor emprega palavras que ensinavam à sociedade brasileira, que começava a ver o fim de um difícil período de mais de 20 anos de ditadura militar, e, especialmente a nós, homens, inseridos em uma sociedade que repousava (e ainda repousa, porém, menos confortavelmente) em bases patriarcais, que a sensibilidade é um lugar seguro.

Com sua delicadeza em forma de palavras e acordes, Gonzaguinha – assim como Milton Nascimento em “Bola de Meia, Bola de Gude” – ensina em seus versos que nós, homens, podemos ser guerreiros, lutar pelo que acreditamos, buscar a sobrevivência e o pão de cada dia, ser pais, irmãos, ou o que mais quisermos, porque em cada um de nós ainda mora um menino, e este nos permite e nos encoraja a sonhar e a ser quem quisermos ser.

Os heróis também já foram meninos, mas, muitas vezes, em nosso conturbado cotidiano, nos esquecemos disso. Ao homem, comumente associado como sendo o ‘sexo forte’, em contraponto à mulher, que seria o ‘sexo frágil’, foi delegada, histórica e socialmente, a condição de salvador e de herói. Desde muito pequenos, somos, como sujeitos masculinos, enquadrados na posição de defensores e de protetores. Escutamos que devemos proteger pessoas que, segundo tradições alicerçadas no patriarcalismo, seriam mais frágeis: mulheres, idosos e crianças.

Muitos de nós aprendem, desde muito novos, que somos fortes e que não podemos chorar. Que somos homens e, como ‘verdadeiros homens’, devemos agir. Inseridos nessa lógica socialmente difundida, reproduzida e valorizada sem questionamentos, crescemos achando que cabe exclusivamente ao homem prover, proteger, amparar, alimentar e abrigar. Esse entendimento do homem que protege, que deve proteger, diz de um investimento numa certa homogeneidade do gênero masculino que temos combatido. Essa masculinidade hegemônica do homem forte afeta os homens de forma geral, dificultando possibilidades outras de sermos homens e causando sofrimentos.

As masculinidades também envolvem fragilidades, sensibilidades e afetividades, de tal forma que cabem alguns questionamentos, tais como, e a nós? Quem nos protege? Quem dá abrigo? Construimos, trabalhamos, provemos, brigamos, lutamos e, geralmente, morremos mais cedo, comparados às mulheres. Há certa dificuldade em compreendermos e aceitarmos que precisamos também de ser protegidos e, sobretudo, de cuidar de nossa saúde. Sem remanso, sem abraço, sem descanso, sem choro, acabamos sendo os frutos e as sementes de sociedades com raízes patriarcais que se espalham, enraízam-se e se desenvolvem no solo fértil de uma humanidade que ainda tem muito a aprender com as palavras de Gonzaguinha.

Não conseguimos, por mais que tentemos, ser árvores que abraçam, assombream e nutrem. A obsessão em performar uma masculinidade valorizada, ou padrão, muitas vezes nos impede de realizar o básico: amar e ser amados. Como homens, aprendemos a amar e a cuidar de uma determinada forma “masculina”, que consiste em prover, defender e amparar. Mas não nos foi ensinado e nem permitido ser defendidos, amparados e cuidados.

Escondemo-nos em carcaças de heróis e, assim, vemos e sentimos armaduras se projetando em nossos corpos e nos encapsulando em padrões e expectativas que são da sociedade e não nossos. Com nossa visão restringida por nossos elmos, na maioria das vezes, não conseguimos perceber a existência de tantas outras possibilidades de ser cavaleiros e heróis. Não percebemos que não podemos, por mais que queiramos, ser como o Super-Homem, que consegue fazer o planeta girar ao contrário apenas para trazer de volta à vida a pessoa amada.

Nesse contexto, os trabalhos com masculinidades e, especialmente os trabalhos com infâncias masculinas, tornam-se importantes por permitirem que se coloque em suspeição falas que busquem a perpetuação da imposição e da naturalização de apenas um tipo possível de existência masculina. Não se trata de sugerir a substituição da valorização de determinada configuração de masculinidade por outra ou outras. No presente estudo, a sugestão foi repensar os padrões historicamente valorizados do que é ser homem e compreender as vivências possíveis e presentes nesse grande espectro que são as relações de gênero. Ser cavaleiro, sim, ser herói também, porém compreender que heróis, cavaleiros e *“guerreiros são pessoas tão fortes, tão frágeis”*, mas que também *“são meninos no fundo do peito”*.

Imbuído de tais percepções, o presente trabalho buscou apontar como, em nossa sociedade, os artefatos culturais atuam na produção, reprodução, manutenção ou construção de novos saberes, operando na constituição de subjetivações, promovendo discussões a partir de dois filmes de animação dos Estúdios Disney. Ao assistir a essas animações por incontáveis vezes em busca de pistas que auxiliassem a **conhecer e problematizar as representações de masculinidades nos filmes de animação “O Rei Leão” e “Toy Story 3”, da produtora estadunidense Estúdios Disney**, fui me (re)constituindo como pesquisador, profissional da educação e homem. Não poderia ser diferente em se

tratando de uma pesquisa que se desenvolveu por caminhos pós-estruturalistas. Tais caminhos foram assumidos por dois motivos principais: primeiro, por ser esta a vertente de pesquisa escolhida e adotada para o desenvolvimento dos trabalhos realizados no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – o Gesed, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O segundo motivo é porque tais caminhos também nos proporcionam a realização de pesquisas que não buscam definir verdades ou apontar respostas finais, precisas e imutáveis para as questões que fazem movimentar as pesquisas realizadas e os temas debatidos. Essa liberdade de nos movimentarmos nos meandros da pesquisa, encarando-a, muitas vezes, como labirintos quase sem saída, é envolvente, porém, como todo labirinto, pode esconder perigos e, muitas vezes, corredores sem saída, ou que pelo menos, de dentro do labirinto, não conseguimos visualizá-la.

Ao nos movimentarmos e transitarmos – às vezes em círculos – pelos caminhos pós-estruturalistas, constantemente precisamos, tal qual Teseu, o herói mitológico que enfrentou o Minotauro em seu labirinto, de um ‘fio de Ariadne’, de um fio condutor, que, diferentemente daquele da lenda mitológica, não nos leve a uma saída segura, mas a mais e mais questões que possam nos abalar, tirar-nos de um suposto conforto e nos apontar outras possibilidades de pesquisa.

O experiente mago que me orientou pelos corredores dos labirintos da pesquisa e que é um dos meus ‘mestres do conhecimento’ nesta jornada, apontava-me possíveis trajetos e possibilidades, que eu, imerso em meu caminhar, ainda não conhecia. Assim aconteceu também nos dois exames de qualificação, que ocorreram em dezembro de 2022 e em dezembro de 2023, os experientes magos e a experiente maga, componentes da banca avaliadora, demonstrando generosidade e cuidado não apenas com a pesquisa, mas também e, sobretudo, com o pesquisador e seu orientador, ofereceram ‘fios de Ariadne’ que nos oportunizaram repensar e traçar outras possíveis rotas para a continuidade dos estudos e da pesquisa. Tínhamos certeza de que poderíamos seguir aqueles fios, pois confiávamos naqueles magos e naquela maga que representavam diferentes castelos da sabedoria espalhados pelo nosso Reino. Sabíamos que eles e ela, ao olharem de fora do labirinto da pesquisa, poderiam nos indicar caminhos que ainda não havíamos vislumbrado.

Pensar os artefatos culturais a partir de dois produtos que circularam nos cinemas de todo o mundo no final do século XX e no início do século XXI e que ainda continuam a circular nas sociedades devido, especialmente, ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação (Tdics), com a popularização de *sítes* e plataformas de *streaming*, oportunizou, primeiramente, refletir sobre como tais artefatos fazem circular pedagogias culturais e como estas participam de nossa construção como sujeitos e também como demarcamos nossos pertencimentos, nossos modos de ser e estar no mundo.

Artefatos culturais como músicas, lendas, histórias e filmes do cinema de animação, em especial, entre outros, participam dos processos de subjetivação de pessoas de todo o mundo, não importando a idade, o gênero, a etnia ou a nacionalidade. Tais produtos formam um conjunto e, aliados a tantos outros produtos culturais, exemplificam o que Michel Foucault (2007) denominou “tecnologias do eu”. Tais tecnologias fazem parte dos processos de subjetivação que são, na contemporaneidade, cada vez mais heterogêneos, diversos, plurais e conflitantes, posto que nossa subjetividade é construída nas múltiplas relações de poder-saber que vivenciamos, aprendemos e incorporamos em nossas existências. Como artefato cultural, o cinema acompanha a história da humanidade e traz para a tela alguns temas que podem exemplificar como as sociedades se transformam ao longo do tempo.

Os artefatos culturais também indicam nossos pertencimentos, nossos modos de ser e estar no mundo. Eles trazem em si exemplos de nossas ações como seres humanos datados e localizados em uma determinada época e sociedade, marcando, assim, nossas posições e pertencimentos como seres sociais e políticos.

Os filmes operam, dessa forma, com um aspecto político, pois eles produzem discursos. Além disso, os filmes também nos servem para que possamos problematizar e colocar sob suspeita essas ações sobre nós mesmos e sobre os outros, ou seja, em seu aspecto político, os filmes nos convocam a nos posicionarmos e a transcender o seu aspecto poético: as mensagens ali colocadas em circulação. Os artefatos culturais nos apresentam possibilidades de conhecer diferentes visões e compreensões de mundo, operando processos educativos. Os processos educativos não se encontram inseridos apenas na educação formal, mas em ambientes, espaços e tempos nos quais há a

construção dos sujeitos e de subjetividades, ou seja, onde possam ocorrer processos de constituição de sujeitos.

“*Toy Story 3*” e “O Rei Leão” oportunizaram o desenvolvimento de discussões que foram se apresentando à medida que as leituras realizadas para embasamento teórico avançavam e também a partir dos recortes (cenas, músicas, temas, personagens) que eram processados durante a pesquisa. Do tema/conceito central, masculinidades, e de outros que sabíamos, de antemão, que necessariamente seriam aprofundados, como gênero, artefatos e pedagogias culturais, outros emergiram nas discussões, requerendo maior atenção e estudo

Assim aconteceu com temas como as infâncias que são compreendidas como um dispositivo histórico, uma vez que se encontram cercadas por relações e funções que as capturam e buscam descrevê-las e dominá-las; e com o conceito de amizade, que é compreendida como uma relação de poder, sendo ela o melhor tipo de relação do ponto de vista ético, tendo em vista que, nesse tipo de relação, cada membro é convidado a cuidar de si e a instigar o outro para que também cuide de si. Também o amor toma uma importante função neste estudo, uma vez que propomos compreendê-lo como um elemento necessário ao homem contemporâneo, que necessita se afastar dos padrões privilegiados pelo patriarcado em busca de relações de cumplicidade de modo a distanciar-se da violência, considerando que o amor é o oposto a esta.

Durante o processo de pesquisa, percebemos que alguns conceitos precisariam ser trabalhados e problematizados, tais como filme e cinema, que são acionados como importantes tecnologias do eu, pois, como artefatos culturais, fazem circular conhecimentos e operam processos de subjetivação. Também o conceito de heteronormatividade foi trazido à tona devido à observação de que as famílias heteroafetivas e os relacionamentos amorosos heterossexuais são os únicos representados nas animações, consolidando-se como representação de sucesso ao final dos dois filmes.

Além de possibilitar a reflexão sobre como “O Rei Leão” e “*Toy Story 3*” fazem circular pedagogias culturais e como estas participam da nossa construção como sujeitos, a argumentação acerca das masculinidades a partir dos dois filmes de animação infantis foi a principal discussão empenhada. Não tratamos apenas de buscar compreender como os Estúdios Disney apresentam as masculinidades nessas obras, mas, sim, e principalmente, problematizar para além de tais

representações de masculinidades. As masculinidades como arquétipos de configurações em torno dos sujeitos masculinos foram apresentadas e discutidas trazendo à tona que tais configurações não são estanques ou definitivas, mas sim processos que ocorrem simultaneamente e em meio a relações de poder, como toda relação de gênero.

Operar com as características físicas e psicológicas dos personagens masculinos dos referidos filmes e com as relações de afeto ou desafeto entre eles permitiu traçar discussões de como as masculinidades são mostradas e representadas nas animações “O Rei Leão” e “*Toy Story 3*”. Ou seja, pudemos perceber sistemas de significados e de atribuição de sentidos que tais corpos masculinos trazem e como essas marcações atuam na construção de indivíduos masculinos para além da tela, na ‘vida real’.

Para tal empreitada, recorreremos à história dos estudos de gênero e das masculinidades em particular. Empregamos discussões que possibilitaram compreender como as diferentes configurações de masculinidades se apresentam nas sociedades contemporâneas e avançamos no tocante à compreensão de que, por mais que afirmamos que existem diferentes configurações de masculinidades, estas não são imóveis ou perpétuas. Os sujeitos masculinos, ao longo de sua existência, performam diferentes configurações de masculinidades posto que as construções de configurações de masculinidades ocorrem de maneira simultânea em meio às relações de poder.

Por mais que a masculinidade hegemônica, por exemplo, busque imprimir um determinado padrão de corpo e de modos de agir e proceder socialmente atrelados ao masculino, haverá sempre resistências de outros corpos dentro dessa configuração de masculinidade que subverterão a regra e acionarão outras características também valorizadas por esse padrão de masculinidade, como a liderança ou a própria força física.

Em “*Toy Story 3*”, por exemplo, o personagem Ken performa uma masculinidade subordinada durante toda a animação. Por mais que suas características físicas eurocêtricas fossem o bastante para alocá-lo em uma configuração de masculinidade hegemônica, seu gosto por roupas elegantes, sua letra bonitinha, o fato de ele ser um brinquedo socialmente direcionado às meninas e as demonstrações de amor pela personagem Barbie fizeram com que o boneco fosse alvo de ironias e de menosprezo como figura masculina. Porém, ao final do

filme, Ken se torna o novo líder da Creche *Sunnyside*, ao lado de Barbie, sendo respeitado e aclamado, assumindo, assim, características de uma masculinidade hegemônica, sem, contudo, abandonar as características antes questionadas por outros personagens.

Em “O Rei Leão”, Timão, quando está ao lado de Simba e Pumba, performa uma masculinidade subordinada. Porém, no início do filme, quando está apenas ao lado de Pumba, até o momento em que Simba cresce e assume o comando e a proteção do grupo, performa uma masculinidade hegemônica representada pela sua liderança. Esse exemplo nos possibilita refletir acerca de um importante aspecto das relações de gênero: as relações de gênero acontecem também no interior dos gêneros e não apenas entre os gêneros. Ou seja, relações de gênero são sempre relações de poder.

Nesse sentido, a análise das animações trabalhadas no presente estudo, aliada aos estudos de gênero e, sobretudo, aos estudos das masculinidades, possibilitou a emergência e o desenvolvimento do conceito de ‘masculinidades outras’. Durante o trabalho com os personagens masculinos de “*Toy Story 3*” e “O Rei Leão”, procurei pistas em suas características físicas e psicológicas, bem como nas relações que eles desenvolviam entre si e com os demais personagens, buscando aproximá-los de uma determinada configuração de masculinidade, tendo em mente que esta estaria sendo colocada em prática temporariamente. Procurei tais pistas também nos ambientes nos quais os personagens em questão viviam, nas falas pronunciadas durante os diálogos e nas expressões corporais e faciais que desenvolviam e acionavam durante as cenas.

Foi na análise das cenas finais de “*Toy Story 3*”, nas quais o personagem Andy se despede definitivamente de seus bonecos, que o conceito de ‘masculinidades outras’ surgiu. A cena é permeada pela emoção de um jovem que entende que, enfim, deixou de ser criança e deve se dispor de seus brinquedos, colecionados durante toda a sua infância. Podemos pensar a cena como um ritual de passagem, no qual Andy, sentado no carro, com os olhos marejados antes de dar a partida, olha para seus bonecos, que estão acolhidos nos braços de Bonnie, e, com expressão de gratidão e emoção, diz: “*Valeu, pessoal!*”. Ingressar na faculdade em outra cidade significa para Andy, e para todos a sua volta, que agora ele é um homem e terá outras responsabilidades.

O poeta Gonzaguinha, na bela canção que ‘embala’ essa tentativa de (não) finalização da presente tese, afirma que, para um homem, o “*seu sonho é sua vida e sua vida é o trabalho*” e que, “*sem o seu trabalho, o homem não tem honra*”. Honra é uma palavra, um valor, que sempre se encontra atrelado às masculinidades. Foi pela honra à memória de seu pai que Simba enfrentou os seus fantasmas do passado e lutou para recuperar seu trono e seu reino. Foi também por honrar a amizade entre si e o amor que sentiam por Andy, que os brinquedos de “*Toy Story 3*” enfrentaram o vilão Lotso e seus comparsas.

Antes de buscar sua ‘nova vida’ em outra cidade e ir ao encontro de seu sonho, Andy nos proporcionou, na cena descrita no parágrafo anterior, juntamente com as cenas anteriores, como a que ele brinca com a garotinha Bonnie no jardim da casa da menina, exemplos de representações de ‘masculinidades outras’. A postura de Andy nessas cenas oportunizou a reflexão acerca das possibilidades de se extravasar a compreensão das masculinidades na contemporaneidade, buscando possíveis ‘configurações outras’ para elas.

O conceito de ‘masculinidades outras’ foi adotado como forma de (re)pensar os processos e representações que rompem com as construções hegemônicas das masculinidades e as afastam daquelas preconizadas e valorizadas ao longo da modernidade. O conceito traz a ideia de como as masculinidades se transformaram com o passar do tempo e oferece subsídios para se refletir acerca de como os comportamentos e os modos de vivências das masculinidades representam mudanças nas configurações das relações entre os homens e o mundo.

Numa perspectiva relacional, é importante ressaltar que não foi apenas a relação do homem com os outros seres humanos (especialmente as mulheres) que se modificou nos últimos anos. A construção de ‘masculinidades outras’ possibilitou a emergência de configurações e relações que vão além das relações de gênero, mas que são sempre permeadas por elas, e que se fazem presentes na sociedade, tais como homens assumindo atitudes e profissões anteriormente aceitas apenas como femininas, especialmente aquelas ligadas ao cuidado, ao lar e às crianças. Dessa forma, pensar em ‘masculinidades outras’ significa pensar em outras possibilidades de existências, de ‘representações outras’, de ‘experimentações outras’ das relações de gênero e também das relações masculinas com o chamado ‘mundo masculino’.

“Um homem também chora, menina morena, também deseja colo, palavras amenas”. Na introdução da presente tese, apresentei um pouco da minha história de vida, inspirado no livro “O Cavaleiro Preso na Armadura”. Também apresentei, ao longo do trabalho, um dos principais recursos literários utilizados para se construir uma história: a jornada do herói. Durante toda a escrita deste trabalho, o menino me acompanhou. Ele ‘soprou’ ideias ao pé do meu ouvido, fez-me levantar da cama nos momentos de procrastinação ou me ‘trouxe de volta à realidade’ nos momentos em que o hiperfoco desviava minha atenção e não permitia que o trabalho acontecesse. Procrastinação e hiperfoco são características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que, aliadas a outras, continuam atuando sobre mim, mesmo tomando a poção que o sábio me indicou.

Dessa forma, o menino, tal qual nas histórias alicerçadas na ‘jornada do herói’, foi um dos meus mestres do conhecimento – juntamente com o sábio do Castelo do Conhecimento que me orientou neste doutorado – e me auxiliou a concluir minha jornada pessoal. Hoje compreendo que o retorno do menino à minha vida, em meio à pandemia de covid-19 e à entrada no doutorado, serviu para que eu pudesse dar conta das tarefas necessárias à minha vida, como o trabalho na escola, os cuidados com a minha mãe, juntamente com os meus irmãos e irmãs, o estudo, a pesquisa e, finalmente, a escrita desta tese. Redescobrir o menino que existe dentro de mim foi crucial para chegar a este ponto do trabalho, no qual defendo a presente tese, apresentando-a à comunidade acadêmica e à sociedade.

“Eu vejo que ele berra, eu vejo que ele sangra”, “a dor que tem no peito, pois ama e ama”. Pensar em ‘masculinidades noutras’ é pensar também que os heróis estão em todos os cantos do mundo. Neste exato momento, nos mais variados recantos do planeta, muitos homens não conseguem chorar suas dores, pois lhes foi ensinado por outros homens, e também por mulheres, que eles têm que ser fortes, não importando qual seja a natureza de sua dor: física, psicológica, social ou emocional... Pra ser homem, é preciso suportá-la. Neste mesmo momento, também, nas mais variadas localidades, meninos e jovens rapazes têm seus corpos sendo encapsulados em armaduras... Como homens, fomos e estamos cotidianamente sendo ensinados a ser fortes e a nos transformarmos em heróis invencíveis. Vejo, após quatro anos do ingresso no doutorado e do início da escrita desta tese, que meninos, nos mais variados lugares, continuam a ser

ensinados a serem 'homens fortes', seguindo padrões que não condizem com o que eles esperam para si, ou que alguns setores da sociedade já não mais compreendem como valores das masculinidades na contemporaneidade.

Como profissional da educação, o que motivou o presente estudo foi a percepção de que muitos meninos estão partindo em busca da construção de outras possibilidades de ser homem. Hoje, já livre da armadura que carreguei por mais de 40 anos, penso que homens como os citados neste trabalho, desde personagens de filmes de animação a pesquisadores, compositores e cantores, buscam, cada um à sua maneira, reconstruir as bases para uma 'sociedade outra', na qual meninos, rapazes e homens poderão crescer em meio a suas responsabilidades, porém sem o peso de ter que vestir ou entrar, a qualquer custo, nem que seja à força, em padrões de masculinidades que não cabem em seus corpos, ou que, simplesmente, não desejam que caibam.

Como também apontado na presente tese, talvez não seja importante refletir se existe ou não uma crise das/nas masculinidades em nossa sociedade, ou mesmo uma crise dos homens. O mais importante, talvez, seria ouvirmos o que os homens têm a dizer: quais suas dúvidas? Quais suas vontades? Quais seus desejos? E seus sonhos, quais são? É fundamental que possamos, como seres humanos e, especialmente como homens, oportunizar relações e processos educativos que mirem um futuro de igualdade de oportunidades e liberdade. Igualdade e liberdade para sermos quem quisermos e ousarmos ser.

A esperança é, enfim, que este trabalho possa atuar como um 'fio de Ariadne' e possa servir de guia não para o caminho correto a seguir, mas para 'percursos outros', 'caminhos outros', que possam nos conduzir para fora dos labirintos das certezas, do já sabido e do já dito. Destarte, nós, corajosos e amorosos "*guerreiros meninos*", poderemos subverter os versos finais da canção de Gonzaguinha e cantar, a plenos pulmões, que dá pra ser feliz... dá pra ser feliz!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2005.

ALEGRIA, João & DUARTE, Rosalia. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. Rev. **Educação & Realidade: Dossiê Cinema e Educação**, Porto Alegre: n. 33. v.1, p. 59 - 8, 59-80, jan./jul. 2008.

ALMEIDA, Paula A.; COELHO, Paloma. Discursos, performatividades e padrões visuais no cinema: reflexões sobre as representações de gênero, o mercado cinematográfico e o cinema de mulheres. **ACENO: Políticas e Poéticas do Audiovisual na contemporaneidade: por uma antropologia do cinema (dossiê)**, Cuiabá: n. 3, v. 2, p. 159-176, jan./jul. 2015.

AMARAL, Caroline; CASEIRA, Fabiani; MAGALHÃES, Joanalira. Artefatos Culturais: pensando algumas possibilidades para a discussão dos corpos gêneros e sexualidades. In: MAGALHÃES, Joanalira; RIBEIRO, Paula (org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 45-46. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/7097>. Acesso em: 29 set. 2023.

AMOROSO, VITOR. **O cinema e a pandemia covid-19**. [2022?] Disponível em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/atualidades/cinema-e-a-pandemia-covid-19.htm>. Acesso em: 11 out. 2022.

ANDRADE, Paula D.; COSTA, Marisa V. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas: v.17 n.3, p. 48 – 63, mai./ago. 2015.

ANDRADE, Paula. D.; COSTA, Marisa. V.. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: n. 33, p. 1 - 23, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/FTppyqQTJpM7YVWxWvmTj8S/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 22 abr. 2024

BADIOU, Alain. **Imágenes y Palabras: escritos sobre cine y teatro**. Buenos Aires: Manancial, 2005.

BALESTRIN, Patrícia Abel. Gênero e Sexualidade no Cinema: questões para Educação. In: XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Editora UFMS, 2009, p. 175 – 194.

BALESTRIN, Patrícia A.; SOARES, Rosângela. “Etnografia de tela”: uma aposta metodológica. In. MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marluce A.(org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 87 – 110.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; GARCÍA, Fernando H.

Imagens da Disney (re)produzindo gênero: revisão da produção acadêmica (2003 -2015), **Revista Digital do LAV**, v. 10, n. 3, p. 156-178, set./dez. 2017.

BALISCEI, João Paulo. **Vilões, heróis e coadjuvantes: um estudo sobre masculinidades, ensino de arte e pedagogias Disney**. (2018). Tese. (Doutorado em Educação) Programa De Pós-Graduação Em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2018a.

BALISCEI, João Paulo. O bom, o abjeto e o cômico: construção visual das masculinidades na animação Aladdin (1992). **GÊNERO**, Niterói: v.19, n.1, p. 184 – 203. 2º sem. 2018b.

BALISCEI, João Paulo. O vilão suspeito: o que há de “errado” com a masculinidade dos vilões da Disney?. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande: v. 7, n. 2 p. 45-70, jul./dez. 2019.

BALISCEI, João Paulo; AZEVEDO, Laiana, Moraes; CALSA, Geiva Carolina. “Macho como um touro”: pedagogias culturais de masculinidades em duas versões da história de Ferdinando, o touro. **Educação**, Santa Maria: v. 45, p. 1 – 29, 2020.

BALISCEI, João Paulo. João Paulo Baliscai (entrevista). *In*. SILVA JÚNIOR, Alcidésio O.; CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Eles por eles**: pesquisas sobre masculinidades no Brasil. Curitiba: CRV, 2022. 101 – 106.

BARROS, Estevão da Silva; SILVA Marciano Alves Lima. Segurança em Rede de Computadores: controle parental. **Revista Tecnológica da Fatec Americana**. Americana: v. 07, n.1, outubro de 2018 /março de 2019.

BEIRAS, Adriano; LODETTI, Alex; CABRAL, Arthur Grimm; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; RAIMUNDO, Pablo. Gênero e super-heróis: o traçado do corpo masculino pela norma. **Revista Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre: v. 19, n. 3, p. 62 – 67, 2013.

BENETTI, Márcia. A Ironia como estratégia discursiva da Revista Veja. **Líbero**. São Paulo: n. 20, p. 38 – 43, dez. 2007.

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

BRASIL.. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL.. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**, Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRITZMAN, Deborah. “O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: n. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Cadernos de Leitura**. n. 78. Ed. Chão da Feira: p. 1 – 16, 2018

CAMPBELL, Josheph. **O herói de mil faces**. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo, Pensamento, 1949.

CARDOSO, Helma de M.; OLIVEIRA, Anselmo L. de; DIAS, Alfrâncio Ferreira. Marcas e aprendizagens da heteronormatividade em filmes infantis. **Espaço do currículo**, João Pessoa: v.8, n.2, p. 244-253, mai./ago. 2015.

CARDOSO JÚNIOR, Hélio R.; NALDINHO, Thiago Canonenco. A amizade para Foucault: resistências criativas face ao biopoder. **Fractal: Revista de Psicologia**. Niterói: v. 21, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: n.2, v. 20, p. 186 – 206, 1995.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT James W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: n. 21, v.1, p. 241 – 282, jan./abr. 2013.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: Versos, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e Educação**. Era uma vez... Quer que conte outra vez?. Pertópolis, RJ: Vozes, 2002.

DINIZ, Caetano. Caetano Diniz (entrevista). *In*. SILVA JÚNIOR, Alcidésio O.; CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Eles por eles: pesquisas sobre masculinidades no Brasil**. Curitiba: CRV, 2022, p. 107 – 120.

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

DUQUE, Tiago. Tiago Duque (entrevista). *In*. SILVA JÚNIOR, Alcidésio O.; CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Eles por eles**: pesquisas sobre masculinidades no Brasil. Curitiba: CRV, 2022, p. 51 – 64.

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

FERNANDES, Diogo R. M.. Elementos presentes no processo de divulgação e venda de serviços de *streaming* no Brasil. **Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão em Gestão**, Natal: v. 4, n. 1, p. 1 – 10, 2021

FERRARI, Anderson. *Ma Vie en Rose*: Gênero e sexualidades por enquadramento e resistências. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: v. 14, n. 1 p. 119 – 141, mar./ago.2009.

FERRARI, Anderson, Diversidade sexual na escola: práticas cotidianas e ações pedagógicas. *In*. XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Editora UFMS, 2009B. p. 99 – 110.

FERRARI, Anderson. Apresentação: Sujeitos, Subjetividades e Educação. *In*. FERRARI, Anderson (org). **Sujeitos, Subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, p. 7 – 18.

FERRARI, Anderson e CASTRO, Roney Polato de. Políticas e Poéticas das Imagens. Implicações para o campo da Educação. *In*: FERRARI, Anderson e CASTRO, Roney Polato de. **Política e Poética das Imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 11 – 18.

FERRARI, Anderson. O conceito de experiência e sua potencialidade para a Educação. *In* **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 15 – 20.

FERRARI, Anderson; OLIVEIRA, Danilo A.. A excêntrica família homossexual: discursos e saberes que constituem sujeitos homossexuais e suas famílias no contexto escolar. **Revista Espaço Acadêmico**. Rio de Janeiro: n. 212, ano XVIII, p. 11 -18, jan. 2019.

FERRARI, Anderson. Anderson Ferrari (entrevista). *In*. SILVA JÚNIOR, Alcidésio O.; CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Eles por eles**: pesquisas sobre masculinidades no Brasil. Curitiba: CRV, 2022, p. 33 – 40.

FIGURELLI, Roberto Capparelli. Cinema, a sétima arte. **Extensio**: Revista Eletrônica de Extensão. Florianópolis: v. 10, n. 15, p. 110 – 119, 1º sem. 2013.

FISCHER, Rosa M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FISHER, Robert. **O cavaleiro preso na armadura**: uma fábula para quem busca o caminho da verdade. Rio de Janeiro: 2022.

FOUCAULT, Michel. **O Belo Perigo**: Conversa com Claude Bonnefoy. São Paulo: Autêntica, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

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

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

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

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2007.

FRAGA, Alex Branco. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. *In* LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 96 – 108.

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

Fonseca, Thomaz. S. M.; Mazzei, L. D.; Machado, N. Nathalye. “Você vai nos honrar” ou “homem ser”? Currículo e relações de gênero na animação Mulan. **Diversidade e Educação**. Rio Grande: v.9 n.1, p. 522 – 539, jul. 2021.

FONSECA, Thomaz Spartacus M.. **Quem é o professor homem dos Anos Iniciais: discursos, representações e relações de gênero**. (2011). Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Relatório sobre os Impactos Econômicos da Covid-19 na Economia Criativa**. Meio eletrônico: 2020. Disponível em

<https://fgvprojetos.fgv.br/artigos/impactos-economicos-da-covid-19-economia-criativa-julho-2020>. Acesso em: 09 out. 2022.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 49-81.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. *In* LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2013, 30 – 42.

GRIZÓLIO, Talita C.; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Como a mediação parental tem orientado o uso de internet do público infanto-juvenil?. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: v. 24, p.1 – 10, 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández e. El lugar de ‘em medio’: la pedagogía de la cultura visual como espacio de relación y resonancia. *In*: **Política e Poética das Imagens como processos educativos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 19 – 36.

HAUSSEN, Luciana. Som, câmera, ação: a relevância do som na história do cinema. **Sessões do Imaginário**. Porto Alegre: v. 13 n. 20, p. 17 – 22, dez. 2008.

hooks, bell. **A gente é da hora**. São Paulo: Elefante, 2022.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In* RIBEIRO, Paula R. C.; CORPES, Joanalira. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 25 – 52.

KAMITA, Rosana. Relações de gênero no cinema: contestação e resistência. **Estudos Feministas**. Florianópolis: v. 25, n. 3, p. 1393 – 1406, set – dez. 2017.

KIMMEL, Michel. S.. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre: v. 4, n. 9, p. 103 - 117, out. 1998.

KOHAN, Walter O., **Infância. Entre Educação e Filosofia**. São Paulo: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter. GONDRA, José. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.19, p.20-28, 2002.

LEITE, Lara C. “**Eu não acho o meu corpo feio, mas eu acho que falta**”: os discursos de beleza e o cotidiano de meninas estudantes dentro e fora do ambiente escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2023.

LIMA NETO, Avelino A. Avelino Aldo de Lima Neto (entrevista). In. SILVA JÚNIOR, Alcidésio O.; CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Eles por eles**: pesquisas sobre masculinidades no Brasil. Curitiba: CRV, 2022, p. 101 – 106.

LOURENÇO, Jaime. O Ano em que o Cinema que conhecíamos parou: um retrato em três actos. **Observatório da Comunicação**. Lisboa: p. 45 – 55, 2021.

LOURO, Guacira L.. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

LOURO. Guacira L.. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto Alegre: n. 25, p. 237 – 245, 2007.

LOURO, Guacira L.. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**. Campinas: v. 19, n. 2 , v. 56, p. 17 - 22, mai./ago. 2008a.

LOURO, Guacira L.. Cinema e Sexualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: n. 33, v.1, p. 81-98. 2008b

LOURO, Guacira L.. Destemidos, bravos, solitários – a masculinidade na versão western. **Revista Bagoas**. Natal: n. 10, p. 171-182, 2013.

LUSVARGH, Luiza. Sabrina e Carmen, as bruxas rebeldes: feminismo, hibridação cultural e questões de gênero nas séries originais teen da Netflix. **Zanzalá**. Juiz de Fora: n.1, v. 7, p. 68 – 81, jun. 2021.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER Rosa Maria Bueno. Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação. **Educação e Realidade**: Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, mai./ago. 2011.

MARSHAL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização In: PETERS, Michael. A. e BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Cultura da infância e da imagem: aconteceu um fato muito grave, um incidente global. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene **Cultura visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: EdUFMS, 2010. 15 – 36.

MATOS, Dóris. Olhares outros. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes, 2022.

MEDRADO, Benedito. LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: v. 16, n,3, p. 809-840, set. 2008.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Premissas e controvérsias na produção sobre homens e masculinidades: intentos de prefácio. In. SILVA JÚNIOR, Alcidésio O.; CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Eles por eles**: pesquisas sobre masculinidades no Brasil. Curitiba: CRV, 2022, p. 101 – 106.

MEYER, Dagmar E.. Gênero e Educação: teoria e política. In LOURO, Guacira.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2013, 11 – 29.

MEYER, Dagmar E.; SOARES; Rosângela de F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com –e a partir – de um filme. In: COSTA, Marisa V. ; BUJES, Maria Isabel E.. (orgs) **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro:DP&A, 2005. 23 – 44.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**. Porto Alegre: n. 21, p. 150 – 182, jan./jun. 2009.

MISKOLCI, Richard. Richard Miskolci (entrevista). In. SILVA JÚNIOR, Alcidésio O.; CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Eles por eles**: pesquisas sobre masculinidades no Brasil. Curitiba: CRV, 2022, p. 101 – 106.

NOGUEIRA, Luís. **Manuais de Cinema II**: Gêneros cinematográficos. LabCom Books, 2010. Disponível em: http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/nogueiramanual_II_generos_cinematograficos.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

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

NASCIMENTO, Fagner Deport Ferreira do. **Entre aparências e contrastes**: imaginário do masculino nas animações Disney. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Faculdade de Comunicação Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2018.

NICOCELI, Artur. “Ainda seguimos no escuro”, diz Marcos Barros, da Cinesystem, sobre os cinemas na pandemia. Meio eletrônico. Disponível em <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/09/ainda-seguimos-no-escuro-diz-marcos-barros-da-cinesystem-sobre-os-cinemas-na-pandemia/> Acesso em: 12 out. 2022.

OLIVEIRA, Pedro P. de. **A Construção Social da Masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

OLIVEIRA, Vinícius C. de; OLIVEIRA, Yuri D. M.; YONEMOTO, Hiroshi W. O Baixo Faturamento do Mercado Cinematográfico e a Alta Demanda das Plataformas de *Streaming* Motivados Pela Pandemia do COVID – 19. In: **Encontro de Iniciação Científica do Centro Universitário Antônio Eufrásio de Toledo de Presidente Prudente - Anais Eletrônicos**. Presidente Prudente: v. 17, n. 17, p. 1 – 18, 2021.

O REI LEÃO. Direção: Rob Minkoff; Roger Allers. Walt Disney Studios Motion Pictures, 1994, DVD.

PELLIZZARO, Nilmar. A amizade na perspectiva de M. Foucault. **Argumentos**. Fortaleza: n. 14. p. 113 – 126. jul./dez. 2015.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (organizadoras). **Corpo, gênero e sexualidade**. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RIAL, Carmen S.. Mídia e sexualidades: breve panorama dos estudos de mídia. In . GROSSI, Miriam Pilar *et al.* **Movimentos Sociais, Educação e Sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 107 – 136.

RIBEIRO, Leonardo Freitas. Afinal, o que é animação no cinema contemporâneo? **C. Legenda**, Niterói: n. 37, p. 57 – 73, 2019.

RICÓN, Luiz Eduardo. A jornada do herói mitológico. In: SIMPOSIO DE RPG & EDUCAÇÃO. 2006. p. 2-4. Disponível em <https://hosted.zeh.com.br/misc/senac/4semestre/prj/jornada.pdf>. Acesso em 25 mai. 2022.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre: v. 26, n. 1. p. 33-58, jan./jun. 2001.

SABAT, Ruth. **Filmes Infantis e a Produção Performativa da Heterossexualidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SABAT, R. **Filmes infantis como máquinas de ensinar**. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd Caxambu/MG, 2002. Disponível em: http://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2002/filmes_infantis_como_maquinas.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

SANTOS, Caynã de Camargo. **O vilão desviante: ideologia e heteronormatividade em filmes de animação longa-metragem dos estúdios Disney**. (2015). Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

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

SEFFNER, Fernando. E o assunto está longe de esgotar... *In*. SILVA JÚNIOR, Alcidésio O.; CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Eles por eles**: pesquisas sobre masculinidades no Brasil. Curitiba: CRV, 2022, p. 101 – 106.

SILVA, Rafael L.; COSTA, Joacir M.; LIMA, Carlos. E. A.. Corpo-viado, gênero e cinema: Efeitos deformativos no currículo escolar. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**. Teresina: v.27, n.55, p. 1 – 29, abr. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 73-103.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, Elenita P. de Q.; PARREIRA, Fátima L. D.; LISSI, Cristian B.. Sexualidade e religião – reflexões que cabem à Educação escolar. *In* RIBEIRO, Paula R. C.; CORPES, Joanalira. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

SILVA JÚNIOR, Paulo M. Paulo Melgaço da Silva Júnior (entrevista). *In*. SILVA JÚNIOR, Alcidésio O.; CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Eles por eles**: pesquisas sobre masculinidades no Brasil. Curitiba: CRV, 2022, p. 101 – 106.

SILVEIRA, Samara S.. **Gênero, Sexualidade, Feminismos e Ensino de História**: um trabalho feito na encruzilhada. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2023.

SOUZA, Michely; TAKARA, Samilo; TERUYA Teresa. Pedagogias culturais das feminilidades: os endereçamentos masculinos do personagem Ken. **Educação**. n. 3, v. 42. p. 717-730. Santa Maria: set./dez. 2017.

TCHALIAN, Vicente. Vicente Tchalian (entrevista). *In*. SILVA JÚNIOR, Alcidésio O.; CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Eles por eles**: pesquisas sobre masculinidades no Brasil. Curitiba: CRV, 2022, p. 101 – 106.

TAVIN, Kevin M; ANDERSON, David. A cultura visual nas aulas de arte do ensino fundamental: uma desconstrução da Disney. *In* TOURINO, Irene; MARTINS, Raimundo. **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed da UFSM, 2010. p. 57 – 70.

TOY STORY 3. Direção: Lee Unrich. Pixar Animation Studios; Walt Disney Studios Motion Pictures, 2010. Streaming.

VARGAS, Juliana. Culturas juvenis contemporâneas: produções sobre o tema. In RIBEIRO, Paula R. C.; CORPES, Joanalira. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: estruturas míticas para escritores. Tradução de Ana Maria Machado. - 2.ed. -Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

XAVIER, Ismail. Um Cinema que “Educa” é um cinema que (nos) faz pensar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: n. 33 v. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008.

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade(s) e Gênero(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construções de identidades. In XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: Editora UFMS, 2009. p. 71 – 97.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, sexualidade e diferença em livros para a infância. In: MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Educação para a Sexualidade** (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD, v. 23). Rio Grande: Editora da FURG, 2014. p. 231-246.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 591–603, maio 2011.