

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

CAROLINA VENDRAME DA SILVA

**O QUE NOS DIZEM AS IMAGENS FEMININAS NAS CAPAS DE
CADERNOS? UM ESTUDO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E
REPRESENTATIVIDADE**

MARINGÁ
2016

CAROLINA VENDRAME DA SILVA

**O QUE NOS DIZEM AS IMAGENS FEMININAS NAS CAPAS DE
CADERNOS? UM ESTUDO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E
REPRESENTATIVIDADE**

Monografia apresentada como
Trabalho de Conclusão de Curso
(TCC), do curso de Pedagogia, da
Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Prof. Me. João Paulo
Baliscei

MARINGÁ

2016

CAROLINA VENDRAME DA SILVA

**O QUE NOS DIZEM AS IMAGENS FEMININAS NAS CAPAS DE
CADERNOS? UM ESTUDO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E
REPRESENTATIVIDADE**

Monografia apresentada como Trabalho
de Conclusão de Curso (TCC), do curso
de Pedagogia, da Universidade Estadual
de Maringá.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ms. João Paulo Baliscei (Orientador) – UEM

Prof.^a Dr.^a Eliane Rose Maio – UEM

Prof.^a Dr.^a Geiva Carolina Calsa – UEM

MARINGÁ, 02 DE FEVEREIRO DE 2017.

Dedico este trabalho à minha mãe **Sônia** e à minha avó **Matilde**, que em suas ações cotidianas me ensinaram a importância de ser mulher e lutar pelos nossos direitos.

AGRADECIMENTOS

É uma honra poder concluir mais uma etapa de estudos, ainda mais em uma sociedade onde apenas 11,3% das pessoas conseguem concluir o ensino superior. Posso afirmar, com toda certeza, que jamais teria conseguido realizar essa conquista e este trabalho sozinha. Por isso agradeço:

- A **Deus**, por ter me dado o dom da vida e aberto todas as portas para que eu chegasse até aqui;
- À **Nossa Senhora**, por sempre me abençoar e interceder por mim;
- Aos meus pais, **Sônia** e **Sílvio**, que sempre se sacrificaram para que eu pudesse me dedicar aos estudos e me mostraram o verdadeiro significado da palavra amor;
- Às duas pessoas mais fortes e corajosas que eu já conheci, **Matilde** e **Antônio**, meus avós. Obrigada por todo amor que me deram e por sempre me apoiarem e me fazerem uma mulher melhor;
- Aos meus tios e tias. **Tio Marcos** e **Tio Toninho**, obrigada pelas muitas e muitas caronas para a UEM. Às minhas tias **Sirlei** e **Ivone**, obrigada pelo apoio e incentivo. À **Tia Cristiane**, por ser um exemplo pessoal e profissional para mim e pela correção ortográfica de parte desse trabalho. E aos demais pelas orações e apoio;
- Ao meu irmão, **João Marcos**, por escutar meus problemas, me apoiar e pelas caronas para a UEM;
- Aos meus primos, de modo especial, **Matheus**, **Raissa**, **Philipe**, **Kiara** e **Valentina**, por me proporcionarem minhas risadas mais gostosas;
- Ao meu confidente, melhor amigo, anjo da guarda e namorado **Lucas**, por sempre acreditar em mim, mesmo quando nem eu acredito. Simplesmente te amo;
- Às/aos minhas/meus amigas/os que entenderam as minhas diversas ausências durante esses 4 anos e sempre me apoiaram, especialmente na realização deste trabalho: **Arthur**, **Franciele**, **João Victor** e **Terciliana**;
- Ao meu grupo de amigas que construí na graduação. **Danieli**, obrigada por todo seu carinho, atenção e por ser a minha voz da razão. **Thalyta**, obrigada por sempre chegar depois de mim, por todas as orações e por todas as risadas que me proporciona.
- À minha amiga e eterna dupla **Raquel**, que com seu jeito doce me cativou. Obrigada por sempre cuidar de mim, por nos completarmos, por todas as aventuras,

batalhas e vitórias que vivemos juntas e o principal: obrigada por nunca ter desistido de mim .

- À minha pituzinha, **Sara**, agradeço muito a Deus por ter te colocado em minha vida. Obrigada por rir e chorar comigo, me motivar, me acolher nos momentos mais sombrios. Você me ensina a cada dia o verdadeiro sentido da palavra amizade!

- Ao meu amado amigo **Alisson**, um dos mais lindos presentes que a graduação me proporcionou. Obrigada por sempre conjurar o seu patrono para me defender dos dementadores da depressão;

- À **Ana** por ser uma ótima amiga, uma excelente aluna/petiana e uma exímia mãe e esposa;

-À **Chiara**, por ser uma amiga para todas as horas e um grande exemplo de força e superação para mim;

-À **Taynara** que de modo sorrateiro conquistou minha amizade e toda a minha admiração;

- Ao meu querido e amado grupo **PET**, por tantos desafios, aprendizados, oportunidades e principalmente pelas lindas amizades que levarei comigo. Obrigada **Camila, Gabi, Helô, Gi, Nath**, por todo carinho, risadas e aprendizado.

- À minha querida e amada professora/tutora/amiga, **Sheila Maria Rosin**, por ser sempre atenciosa, carinhosa e compreensiva comigo e também por seus puxões de orelha que me fizeram uma pessoa melhor;

- À todos/as os/as docentes que passaram por minha vida, de modo especial a Professora **Madalena** que me alfabetizou, ao professor **Niero** e a professora **Silvia**, que me incentivaram a seguir a carreira docente por meio do amor que possuem pela educação. A todos/as professores/as de quem tive a honra de ser aluna no curso de Pedagogia, minha formação não seria a mesma sem cada um/a de vocês (prefiro não nomeá-los/as para não cometer nenhuma injustiça);

- À Professora **Geiva Carolina Calsa**, por aceitar o convite para participar da banca avaliadora do meu TCC e por levar os/as alunos/as do curso de Pedagogia a refletirem além das teorias que estamos engessados/as;

- À Professora **Eliane Rose Maio**, por ser essa mulher incrível, batalhadora um exemplo de pessoa e profissional para mim. Obrigada por tudo que você fez e faz para a humanidade.

- Ao meu querido e amado orientador, **João Paulo Baliscei**, por quem eu nutro um imenso carinho e admiração. Obrigada por acreditar em mim, por me entender e

aceitar, sem seu carinho e zelo esse trabalho seria impossível. Obrigada também pelos puxões de orelha, eles me auxiliaram a me tornar uma melhor pesquisadora e aluna. Nas muitas vezes que pensei em desistir deste trabalho, logo me vinha na cabeça a decepção que eu lhe causaria e no mesmo instante esses pensamentos se afastavam. Quando crescer quero ser igual a ti: corajoso, inteligente e extremamente apaixonado pelo o que faz. Obrigada, obrigada, mil vezes obrigada!

"Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte de nossa cultura, então temos de mudar nossa cultura."

(Chimamanda Ngozi Adichie)

RESUMO

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso foi analisar como as mulheres são representadas nas capas de cadernos tipo universitários da marca Tilibra. Para isso, foi realizado uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica apresentou os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual como campos de investigação pós-modernos e também buscou discutir os conceitos de Identidade do sujeito pós-moderno e suas relações com gênero e feminilidade, bem como a contribuição da família, da mídia e da escola na formação e manutenção das identidades de gênero das crianças. Por sua vez, na parte documental da pesquisa analisamos 13 capas de cadernos tipo universitários da marca Tilibra, das seguintes coleções: *As Meninhas*, *Jolie*, *Monster High* e *Betty Boop*. Em comum, todas as capas de cadernos analisadas possuem representações femininas. A análise foi realizada em quatro frentes, buscando investigar: 1) a valorização dos corpos magros, 2) as personagens não brancas, 3) o estímulo ao consumismo e 4) as repreensões e expectativas sexuais depositadas aos sujeitos femininos. Nos resultados, verificou-se que todas as personagens analisadas são magras e em sua maioria brancas. Algumas personagens possuíam adereços como sacolas de compras e celulares que reforçam um estilo de vida consumista. Observou-se também que a sexualidade da mulher expressa de duas maneiras opostas: romântica e sexy. Por fim considerou-se que o/a professor/a aborde em suas aulas os artefatos culturais de maneira crítica, despertando essa mesma postura em seus/suas educandos/as.

Palavras chave: Educação. Estudos Culturais. Estudos da Cultura Visual. Pedagogias Culturais. Feminilidade.

Abstract

The objective of this term paper was to analyze how women are represented in the covers of university notebooks of the Tilibra brand. For this, a qualitative bibliographic and documentary research was carried out. The bibliographic research presented the Cultural Studies and the Study of Visual Culture as postmodern fields of research and also sought to discuss the concepts of Identity of the postmodern subject and its relations with gender and femininity, as well as the contribution of the family, the media and the school in the formation and maintenance of the gender identities of children. On the other hand, in the documentary part of the research we analyzed 13 covers of university notebooks of the Tilibra brand, of the following collections: As Meninhas, Jolie, Monster High and Betty Boop. In common, all covers of notebooks analyzed have female representations. The analysis was carried out on four fronts, seeking to investigate: 1) the valorization of lean bodies, 2) the non-white characters, 3) the stimulus to consumerism, and 4) the sexual reprimands and expectations placed on the female subjects. In the results, it was verified that all the analyzed characters are thin and mostly white. Some characters had props like shopping bags and cell phones that reinforced a consumer lifestyle. It was also observed that the sexuality of the woman expressed in two opposite ways: romantic and sexy. Finally, it was considered that the teacher approaches the cultural artifacts in a critical way, arousing the same attitude in his / her students.

Keywords: Education. Cultural Studies. Visual Culture Studies. Cultural Pedagogies. Femininity.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Materiais escolares	35
Figura 2: Capas de cadernos endereçados aos meninos	37
Figura 3: Capas de cadernos endereçados às meninas	38
Figura 4: Cadernos com meninos e meninas juntos	39
Figura 5: Capas de caderno da coleção <i>As Meninhas</i>	41
Figura 6: Capas de caderno da coleção <i>Jolie</i>	42
Figura 7: Capas de caderno da coleção <i>Monster High</i>	44
Figura 8: Capas de caderno da coleção <i>Betty Boop</i>	45
Figura 9: Vênus de Willendorf (aproximadamente 23.000 anos a.C.); A virgem de Ognissanti (1930) de Giotto; La velata (1515) de Rafael Sanzio	47
Figura 10: A beleza cadavérica (Capa de caderno coleção <i>Monster High-Frankie; Top Model Alessandra Ambrósio e a anoréxica Valéria Levitin</i>)	49
Figura 11: Capas de caderno das coleções <i>Jolie e As Meninhas</i>	49
Figura 12: Capas de caderno com personagens brancas	50
Figura 13: Figura 13: Parte superior da capa pertencente a personagem Julia, da coleção <i>Jolie</i>	51
Figura 14: Personagem Julia, da coleção <i>Jolie</i> , nas coleções de 2008, 2010 e 2012, respectivamente.	52
Figura 15: Personagem Cléo, da coleção <i>As meninas</i> , no ano de 2016.	53
Figura 16: Personagem Cléo, da coleção <i>As meninas</i> , nos anos de 2006, 2010 e 2014, respectivamente.....	53
Figura 17: Capas de caderno das coleções <i>Jolie e As Meninhas</i>	55
Figura 18: Santas X Putas.....	59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 POR QUAIS CAMINHOS DECIDIMOS SEGUIR?	18
3 QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE CULTURAL PÓS-MODERNA, GÊNERO E FEMINILIDADE?	25
3.1 Identidade dos sujeitos pós-modernos.....	25
3.2. Mas afinal, o que é esse tal de gênero?	26
3.3 Breve histórico do movimento feminista.....	28
2.4. Como ocorrem a construção e manutenção dos papéis de gênero?	30
4 COMO SÃO REPRESENTADAS AS MULHERES NAS CAPAS DE CADERNOS?	34
4.1 – Apresentando nosso <i>corpus</i> de análise	36
4.2. A beleza cadavérica.....	46
4.3. Por que tudo tão branco?.....	50
4.4- Ter para ser	55
4.5 Mulher para casar X Mulher para curtir.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO

Em nosso cotidiano estamos em intenso contato com imagens, advindas de diversas fontes, como jornais, revistas, televisão, internet e peças publicitárias. A escola não está isenta dessas imagens, já que elas infiltram o ambiente escolar por meio de vestimentas, calçados, mochilas, estojos, cadernos entre outros. As imagens se fazem muito importantes na sociedade repleta de informações que vivemos. Um *post* em uma página da rede social *Facebook* tem mais acessos e *likes* se for acompanhado por uma imagem, ao invés de um que só possui escrita; uma manchete com foto é mais chamativa, do que a que não tem esse recurso. A todo momento somos bombardeados/as com imagens que incitam o consumo, seja em revistas, redes sociais, televisão, *outdoors* ou até mesmo em materiais escolares.

Nem sempre analisamos de maneira crítica as imagens que nos chegam, seja pela grande quantidade ofertada ou pela falta de postura crítica frente a elas, como propõe Kellner e Share (2008). É importante que atentemo-nos para as mesmas, para as suas possíveis leituras, de modo a tornarmo-nos críticos/as e capacitados/as para discordar, refutar ou refletir sobre as mensagens emitidas pelos grupos hegemônicos, por meio dos artefatos culturais.

Portanto, as imagens são utilizadas para emitirem mensagens, com o intuito de educarem. Segundo Cunha (2014, p. 205) “Atualmente, os modos como são utilizadas as imagens [...] servem muitas vezes para ditar comportamentos, cuidar, controlar, ouvir e até definir identidades de gênero [...]”. Destarte, se faz necessário termos uma posição crítica e reflexiva frente às imagens e não as aceitar, apenas, de forma contemplativa.

As crianças como seres inseridos em nossa sociedade, também são bombardeadas com as imagens. As matérias visuais se fazem presentes de forma massiva no cotidiano das crianças, sejam na forma de filmes, de jogos de *vídeo games*, propagandas publicitárias, materiais escolares, roupas e calçados. Essas imagens trazem consigo, uma ideia do que é a definição de ser menino ou menina, de quais as características necessárias para ser um bom menino ou uma boa menina.

A palavra gênero está ligada ao movimento feminista, que buscava a visibilidade social da mulher e a libertação da dominação masculina. Refletir a respeito de gênero é problematizar sobre a relação social entre o masculino e o feminino, até então considerada “normal” (NUNES, 2010, p. 56). Isto posto, tem-se a necessidade de discutir representações de gênero nos artefatos culturais.

As escolas estão repletas de artefatos culturais, que são, na maioria das vezes, deixados de lado pelos/as educadores/as e currículos educacionais. É comum encontrarmos em sala de aula calçados, adereços, bolsas, cadernos, estojos e outros materiais escolares estampados com personagens do mundo infantil, especialmente de animações. Dessa forma, nos questionamos: será que as imagens presentes nos materiais emitem mensagens a respeito de gênero para as crianças? Será que os materiais de meninos e meninas são iguais ou diferentes? Caso sejam diferentes, há algo em comum? Os/as professores/as agem de que forma frente às imagens que invadem as salas de aula? As imagens presentes nos materiais escolares de crianças se perpetuam até os materiais de universitários? Em nossa pesquisa buscaremos investigar como as mulheres são representadas nas capas de cadernos tipo universitários da marca Tilibra.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa dividir-nos-emos em duas etapas: a primeira terá cunho bibliográfico e a segunda documental. Na primeira etapa de nossa pesquisa realizaremos uma pesquisa bibliográfica, como define Gil (2002, p.44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Na revisão bibliográfica utilizaremos como fontes Baliscei e Stein (2015), Hernández (2007), Nunes (2010), todas fundamentadas nas teorias dos Estudos Culturais e no Estudo da Cultura Visual, objetivando demonstrar a importância de refletir sobre as imagens do cotidiano e, principalmente, sobre aquelas incorporadas nas salas de aula, como os cadernos. Além disso, apresentaremos os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual como forma de análise dos aspectos atuais e estabelecer relações entre identidade cultural e feminilidade.

Na segunda etapa de nossa pesquisa, utilizaremos de uma metodologia documental. A pesquisa documental tem vários pontos que se assemelham à bibliográfica, porém suas fontes são mais variadas (GIL, 2002, p.46). Para realizar essa fase da pesquisa, analisamos a forma como as mulheres são representadas nas capas de cadernos tipo universitários (espirais, capa dura e 10 matérias)

ofertados pela marca Tilibra em seu catálogo do ano de 2016. Fizemos um recorte, dando mais enfoque nas linhas Betty Boop, Jolie, Menininhas e Monster High. Analisaremos as imagens por uma percepção autorreflexiva, que segundo Baliscei; Stein (2015, p. 262) “[...] atua como um modo crítico de olhar os artefatos culturais e seus discursos”, ou seja, para os autores a criticidade ocorre quando analisamos o que está além do aparente.

As capas de caderno sempre me encantaram¹, sempre com muitos detalhes e texturas diferentes, além de alguns com cheiro doce e folhas coloridas. Em todo meu Ensino Fundamental II e Ensino Médio utilizei cadernos Tilibra, especialmente as linhas Menininhas e Jolie, pois eram as mais ‘femininas’. Ao chegar ao Ensino Superior, percebi que minhas colegas, assim como eu, utilizavam cadernos dessa marca, o que me levou a refletir sobre os impactos dessas imagens na construção das identidades femininas. Como estudante de um curso de licenciatura, no caso, Pedagogia, no qual a maioria absoluta dos/as acadêmicos/as são mulheres, me questionei se a visão de mulher, estampada nas capas de caderno utilizada por minhas colegas ultrapassavam o papel e se estampavam em seus comportamentos? Se as mesmas os tinham como padrões a serem seguidos e se ainda cobriam o mesmo de suas futuras alunas? Escolhemos a marca Tilibra, por essa ser uma das principais marcas de material escolar, reconhecida com vários prêmios como: Prêmio Master de marca mais reconhecida em papelaria, pela Revista *LOJAS Papelaria*, por dez anos consecutivos, Prêmio Mérito Lojista², concedida pela Confederação Nacional dos Dirigentes Lojista, por 25 anos consecutivos. Outro fator determinante na escolha da marca foi o fato de ter seu catálogo *online*, sempre atualizado e disponível a qualquer consumidor/a.

De acordo com os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual, campos de estudos pós-modernos que nos incentivam a analisar a cultura popular, as imagens precisam ser analisadas de forma crítica. Segundo Hernández (2007, p.68) a perspectiva autorreflexiva deve “[...] focar os temas: análise, satisfação, posicionamento e audiência, de tal maneira que favoreçam o debate e a aquisição de critério de análises [...]”.

¹ Nesse momento utilizamos os verbos na primeira pessoa do singular para explicar a motivação pessoal que desencadeou essa pesquisa.

² A Revista *LOJAS Papelaria* é a maior revista nacional voltada aos varejistas do ramo de papelaria, está em circulação desde a década de 1980. O prêmio Mérito Lojista se refere a uma iniciativa da câmara municipal de Campo Grande que premia as melhores marcas e/ou comerciantes eleitos pelos consumidores da cidade.

Em nosso Trabalho de Conclusão de Curso, utilizamos três perspectivas de estudo: os Estudos Culturais, os Estudos da Cultura Visual e a Perspectiva Autorreflexiva. Os Estudos Culturais se inserem na perspectiva pós-moderna, pois, assim como essa tendência, questionam o fato de se ter uma visão única e naturalizada sobre o que é (e o que estudar sobre) cultura. “A principal atribuição dos Estudos Culturais talvez esteja na reflexão e desmistificação de uma tendência naturalizada de admitir um único referencial para estudos da cultura” (NUNES, 2010, p. 20).

Já os Estudos da Cultura Visual, que também podem ser chamados de Estudos Visuais tiveram destaque no final da década de 1980 em um contexto de discussão multidisciplinar. Nessa perspectiva é fundamental a análise das imagens que nos cercam, tendo como preceito que sua produção é uma prática social, cultural e política. Essa percepção não é algo natural, ela é elaborada com base em práticas culturais, sociais e concepções científicas. Os Estudos da Cultura Visual se dedicam a discutir a visualidade.

Outra perspectiva adotada, que se insere nos Estudos da Cultura Visual é a perspectiva autorreflexiva defendida por Fernando Hernández. Hernández (2007), aponta quatro perspectivas que os professores assumem frente às imagens, são essas: proselitistas, analítica, da satisfação e a autorreflexiva. A primeira perspectiva vê a cultura visual como algo negativo na vida dos alunos - esses são vistos como passivos - e, portanto, deve ser deixada do lado externo dos muros da escola. A segunda perspectiva considera importante levar para sala de aula a cultura visual e discutir sobre a mesma, porém assim como a posição anterior ela considera os alunos seres passivos. Na terceira perspectiva os educadores buscam apenas o prazer que a cultura visual gera nos alunos. A última perspectiva, a qual utilizaremos para realizar análises em nossa pesquisa, a perspectiva autorreflexiva, sugere que problematizemos a cultura visual gerando debates, discussões, vendo os alunos como sujeitos que interagem com as imagens e não como quem as aceita de forma passiva.

Em nosso primeiro capítulo, cujo título é *Por quais caminhos decidimos seguir?*, apresentamos os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual como campos de investigação de aspectos contemporâneos. Abordamos conceitos como Modernidade e Pós-modernidade (NUNES, 2010), Metanarrativas (HERNÁNDEZ, 2007) e Cultura Popular (CUNHA, 2014), em busca de situar esses campos de

estudos, relacionando-os com o campo educacional. Por fim, apresentamos aspectos históricos e contribuições dos Estudos Culturais e Estudos da Cultura Visual, assim como das perspectivas proselitista, analítica, da satisfação e autorreflexiva (HERNÁNDEZ, 2007).

Intitulado *Quais as relações entre identidade cultural pós-moderna, gênero e feminilidade?*, o segundo capítulo teve como objetivo estabelecer relações entre identidade cultural, gênero e feminilidade. Para tanto, discorreremos sobre Identidade Cultural na Pós-modernidade (HALL, 2015), Gênero e Feminilidade (LOURO, 1999) e discutimos as contribuições da família, da mídia, da escola e, principalmente, das visualidades, para a construção, desconstrução e manutenção das possíveis identidades de gênero que um sujeito pode assumir.

Em nosso terceiro e último capítulo, defendemos a importância de os artefatos culturais presentes em sala de aula ser problematizados. Apoiados na perspectiva autorreflexiva (HERNÁNDEZ, 2007), apresentamos nosso *corpus* de análise, 13 capas de cadernos universitários da marca Tilibra e tecemos nossa investigação sobre tais materiais. O título, *Como são representadas as mulheres nas capas de cadernos?*, reflete a preocupação que manifestamos em relação a criação e manutenção dos estereótipos de gênero, divulgados pelas visualidades.

Por fim, em nossas considerações finais, apresentamos os objetivos que alcançamos, os resultados das nossas análises e a relação desse trabalho para o campo educacional. Finalizamos o trabalho apresentando a importância de se discutir os artefatos culturais de forma crítica para que se possa levar tais conhecimentos aos/às alunos/as.

2 POR QUAIS CAMINHOS DECIDIMOS SEGUIR?

Neste capítulo temos como objetivo apresentar os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual como campos de investigação de aspectos contemporâneos. Para, discorreremos sobre conceitos como **Modernidade e Pós-modernidade, Metanarrativas, Cultura Popular**, em busca de situar melhor esses campos de estudos. Trabalhamos com esses conceitos relacionando-os, especialmente com o contexto escolar. Por fim, apresentamos aspectos históricos e contribuições dos Estudos Culturais e Estudos da Cultura Visual, assim como das perspectivas da proselitista, analítica, da satisfação e autorreflexiva.

Os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual são campos de investigação marcados pela preocupação com a visualidade e características pós-modernas. Antes da pós-modernidade, até meados do século XX, o período ao qual Nunes (2010) se refere como modernidade, propôs, por meio da ciência e da homogeneização, grandes mudanças sociais. Pela insatisfação frente à estabilidade e rigidez das certezas oriundas do pensamento moderno, iniciaram-se questionamentos e reflexões que desencadearam a perspectiva pós-moderna. No século XX, a pós-modernidade teve destaque, sobretudo, a partir da década de 1950, com o desenvolvimento tecnológico e a visibilidade de grupos minoritários. Os pensamentos e premissas pós-modernas questionam as verdades tidas como únicas e naturais e os binarismos apresentados e valorizados na e pela modernidade. Esses binarismos se apresentavam, por exemplo, na separação de brancos/as e negros/as, de homens e mulheres e erudito e popular. Os/as brancos/as, os homens e o erudito tinham supremacia sobre os/as demais.

Baliscei (2014) realiza uma metáfora comparando a pré-modernidade, a modernidade e a pós-modernidade a um baú fechado, a um guarda-roupas organizado e a um cabideiro flexível, respectivamente. A pré-modernidade é comparada a um baú trancado, pois, naquele momento histórico, apenas poucas pessoas tinham acesso ao conhecimento. O baú só pode ser transportado por suas alças - o que dificulta o seu acesso, assim, restringindo o número de pessoas que têm contato ao seu conteúdo. A modernidade é comparada a um guarda-roupa grande e de difícil locomoção, extremamente organizado com as roupas separadas por cores e funcionalidade. Com isso, o autor faz alusão à sistematização e fragmentação do conhecimento que, sob pensamentos modernos, são pautados na

racionalidade e na harmonia. Por fim, ao problematizar a pós-modernidade, associa-a a um cabideiro de acesso e deslocamento fáceis, no qual as peças se misturam e se modificam.

[...] para o pós-moderno o que interessa é problematizar todas as nossas certezas, todas as nossas declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre ações sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanente questionado, revisado e criticado (VEIGA-NETO, 1996, p.30).

A perspectiva pós-moderna apresenta desdobramentos acadêmico-científicos em diversas áreas do conhecimento, como na filosofia, sociologia, cinema, literatura e educação. No campo educacional, a epistemologia pós-moderna visa romper com as atuais metanarrativas da educação e com os pensamentos tradicionais que prestam manutenção a elas. As metanarrativas, que também podem ser denominadas de micronarrativas, são, segundo Nunes (2010, p.28) “[...] concepções educacionais tomadas como verdadeiras, únicas e generalizadas”. Hernandez (2007) afirma que um dos problemas do campo educacional contemporâneo é o valor empregado às metanarrativas, que tendem a naturalizá-las e acentua a dificuldade em mudá-las. São exemplos de metanarrativas concepções que aceitam e reproduzem pensamentos como, ‘todos/as os/as alunos/as devem permanecer sentados/as em silêncio durante toda a aula’, ‘todos/as possuem o mesmo ritmo de aprendizagem’, ‘todos/as alunos/as que se sentam ao fundo da sala são desinteressados/as’ e ‘todas as meninas devem ser delicadas e carinhosas’.

Nesse momento é importante ressaltar que, ainda que se distancie da rigidez e das legitimações consolidadas pelas metanarrativas, a pós-modernidade não quer se opor à modernidade. Os exercícios de problematização e de questionamento daquilo que até então é considerado ‘natural’ provocam desestabilização das concepções já estabelecidas e o desenvolvimento de outras.

O pós-modernismo não apresenta uma oposição ao moderno, mas tenta reconfigurar a rede social que determina padrões de comportamento. Avança nas discussões sobre o que é concebido como natural e opõe-se aos binarismos que constituem a modernidade. Ele é simplesmente complexo e resistente a uma explanação redutiva e simplista (VEIGA-NETO, 1996, p.33).

Os Estudos Culturais se inserem na perspectiva pós-moderna, pois, assim como essa tendência, questionam o fato de se ter uma visão única e naturalizada sobre o que é (e o que estudar sobre) cultura. “A principal atribuição dos Estudos Culturais talvez esteja na reflexão e desmistificação de uma tendência naturalizada de admitir um único referencial para estudos da cultura” (NUNES, 2010, p. 20). Estes, por sua vez tiveram início em meados do século XX, logo após a segunda Grande Guerra, e seus primeiros marcos ocorreram na Inglaterra, posteriormente, se propagaram para outros países, como Estados Unidos, Canadá e Austrália. Em 1964, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, há a institucionalização dos Estudos Culturais. Esse fato se deu, principalmente, por meio de Richard Hoggart (1918 -2014) Edward Palmer Thompson (1924-1993) Raymond Williams (1921-1988) e Stuart Hall (1932-2014) que buscaram discutir a cultura popular, até então, marginalizada na academia. A institucionalização desses estudos foi de suma importância para a expansão dos mesmos. No Brasil, os Estudos Culturais desembarcaram na década de 1990, por meio de traduções de obras importantes elaboradas, principalmente, por Tomaz Tadeu da Silva (1948--) (NUNES, 2010).

Para o pensamento moderno qualquer manifestação cultural não pertencente aos grupos hegemônicos (homens, ricos, brancos e advindos de países desenvolvidos), ou seja, à cultura erudita, é rotulada como algo inferior e que, por isso, precisa ser ajustado. Nessa linha de raciocínio a cultura foi (e ainda é, sobretudo, no espaço escolar) dividida em duas vertentes: a popular e a erudita. O pensamento moderno, que valoriza a homogeneidade, a ordem e razão, enxerga que a cultura erudita, expressão dos grupos hegemônicos, é a ‘forma correta’ de cultura, a ‘cultura verdadeira’, ‘alta’ e ‘superior’. Durante a modernidade e até mesmo na contemporaneidade a educação tem como conceito de cultura “[...] tudo de bom que a sociedade produziu” (NUNES, 2010, p.19). Segundo o pensamento moderno, do qual procuramos nos afastar ou, ao menos questionar, a cultura popular é considerada inferior por ser impregnada de valores, pensamentos e estéticas de grupos minoritários, como indígenas, mulheres, negros/as e pobres. Tal forma de cultura é vista como simplista e pouco elaborada frente à erudita, pois os grupos que as produz também são vistos nessa posição.

Os Estudos Culturais e o pensamento pós-moderno, campos de investigação que adotamos para o desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso, dão voz às minorias, como negros/as, pobres e mulheres, que muitas vezes ainda são

considerados/as 'não-dignos/as' de produzir e discutir cultura. Isto posto, coloca-se em xeque as concepções de cultura até então existentes.

Tendo em vista essas características dos Estudos Culturais, as metanarrativas passam a ser questionadas também no campo educacional. Segundo Nunes (2010, p. 19), os debates e estudos culturais se tornam “[...] importantes para a ressignificação de uma tradição escolar que ainda acredita e trabalha com uma suposta cultura erudita em detrimento da chamada cultura popular”. Segundo Cunha (2014, p. 203)

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura popular é constituída pelos artefatos produzidos em grande escala industrial e de fácil aceitação pelos consumidores, por isso popular, comum e que todos têm acesso [...]. Portanto, a cultura popular, nessa abordagem, não se refere aos produtos culturais das comunidades étnicas, tradições folclóricas ou artesanatos regionais que caracterizam determinado grupo cultural.

Outra perspectiva sobre a qual delineamos nossos olhares e que apresenta convergência com os Estudos Culturais é o Estudo da Cultura Visual. Esse campo de investigação que também podem ser chamados de Estudos Visuais teve destaque no final da década de 1980 em um contexto de discussão multidisciplinar. Para Hernández (2005), podemos estudar a Cultura Visual por quatro ângulos principais. O primeiro ângulo diz respeito à história cultural da arte, ou seja, ao contexto de produção, distribuição e recepção das obras. O segundo ângulo destaca que os Estudos da Cultura Visual derivam dos Estudos Culturais, estudos feministas e que as imagens proporcionam leituras e questionamentos de representações visuais. Como terceiro ângulo temos uma forma crítica de examinar épocas passadas e o mundo em que vivemos. O quarto ângulo, apresentado pelo autor, se refere aos debates propiciados pela Cultura Visual acerca de formas culturais e históricas de visualidade.

Nessa perspectiva é fundamental a análise das imagens que nos cercam, desde aquelas (re)conhecidas e (con)sagradas pela história da arte, até aquelas de fácil acesso, características dos programas televisivos, das páginas de revistas, estampas de materiais escolares e outros artefatos da cultura popular. Além de proporcionar prazeres e bem-estar pelas formas, cores e estética, as imagens contemporâneas são produções que refletem e potencializam determinadas práticas

sociais, culturais e políticas. Sérvio (2014) ressalta a diferença entre visão e visualidade, sendo que, a primeira se refere ao processo biológico de enxergar, à captação de imagens, enquanto o segundo processo se refere à percepção e análise das imagens. Essa percepção não é algo natural e espontâneo. Longe disso, ela é (e precisa ser) ensinada e aprendida e isso ocorre meio às práticas culturais, sociais e às concepções científicas.

Tendo discutido isso, faz-se necessário elucidar que, por estar inserido na perspectiva pós-moderna, o Estudo da Cultura Visual defende que não há uma única forma de analisar ou interpretar uma imagem. Para Sérvio (2014, p 198),

Se nossa experiência visual não pode ser identificada como uma janela transparente para o real, em função das diferentes práticas e variantes culturais, logo não pode ser compreendida como uma experiência natural/ universal no sentido de que seja igual para todos independente do contexto histórico.

Em outras palavras, o Estudos da Cultura Visual busca compreender o papel social da imagem no cotidiano. Um dos principais expoentes do Estudo da Cultura Visual é o educador espanhol Fernando Hernández (1952--) que lista quatro perspectivas pelas quais os/as docentes encaram a presença dos artefatos culturais nas escolas, são elas: Proselitista, Analítica, da Satisfação e Autorreflexiva. Conforme Hernández (2007), a Perspectiva Proselitista ressalta apenas os pontos negativos dos artefatos culturais, defendendo assim a ausência destes no ambiente escolar. Com isso, o autor argumenta que nessa perspectiva os/as docentes enxergam que os sujeitos infantis ocupam um lugar passivo, ou seja, que não são capazes de questionar, refutar e/ou problematizar as representações oferecidas pelas e nas imagens.

A Perspectiva Analítica busca desenvolver nos/as educandos/as uma visão crítica dos artefatos culturais, todavia, não considera a satisfação que sentem ao conviver, interagir e investigar tais imagens/objetos. Conforme nos explica Baliscei e Stein (2015, p. 259)

Pensamos que a satisfação ao debater sobre televisão, internet, videogames, cinema e as demais mídias não pode ser ignorada; ao contrário, reprimir o prazer de crianças e adolescentes é negar o princípio de que a escola e os conteúdos escolares podem ser apaixonantes, de que podem proporcionar surpresas e desafios e suscitar o interesse daqueles/as envolvidos/as.

Na perspectiva analítica, há julgamentos maniqueístas dos artefatos que precisamos evitar, pois, assim, a cultura popular é também complexa, ambivalente e polissêmica. Dessa forma, como a perspectiva proselitista a analítica também considera o sujeito passivo, como se apenas “recebe” e “identificasse” as influências e informações visuais. Por sua vez, na Perspectiva da Satisfação, o que importa é a satisfação, o prazer e a diversão que o/a aluno/a sente frente ao conteúdo. Nessa perspectiva, não se discutem, problematizam ou refletem sobre os artefatos culturais, apenas contemplam-se seu caráter estético e formal.

Essa perspectiva está muito presente nas escolas, como demonstra Cunha (2014). Segundo a autora, as abundantes imagens ocupam a escola “[...] não são problematizadas [...], ao contrário, as imagens estão ali para serem *sorvidas* tanto pelas crianças quanto pelas educadoras que as disponibilizam” (CUNHA, 2014, p. 203, *grifo nosso*). Assim como salienta a autora, em nossas vivências com os espaços escolares, observamos salas repletas de imagens que, segundo a fala dos/as responsáveis, têm por função apenas “decorar”, deixar os espaços mais “bonitos” e “harmoniosos” sem considerar as mensagens que podem valorizar. Baliscai e Stein (2015, p.261), assim como Cunha (2014), evidenciam que as imagens educam, que “[...] constituem-se em um referencial para que os/as estudantes e docentes construam modos de pensar sobre si mesmos/as e sobre os/as outros/as”.

Por fim, a última perspectiva apresentada por Hernández (2007) é a Autorreflexiva, em que as abordagens pedagógicas não descartam o prazer proporcionado pelos artefatos culturais, mas também não se restringem a ele. Questionam-se os artefatos e as mensagens que carregam; misturam-se nessas leituras, Estudos Feministas, Culturais, Pós-modernos e Pós-estruturalistas. É importante ressaltar que, na perspectiva autorreflexiva, os sujeitos escolares não são considerados passivos, mas como atuantes, construtores e intérpretes na interação que estabelecem com os artefatos. Para Hernández (2007), essa perspectiva não se restringe às salas de aula, logo extrapola os muros da escola para investigar também as relações de poder presentes na sociedade.

Tendo apresentado e conceituado as quatro perspectivas abordadas por Hernández (2007), é preciso ressaltar que essas percepções não são opostas e nem se excluem, inclusive, como discorrem Baliscai e Stein (2015), elas se

interseccionam. As análises de nossa pesquisa estão pautadas na perspectiva autorreflexiva, portanto avaliamos que essa atenda melhor nossos objetivos de considerar os artefatos culturais, levando em conta a interação desses com os/as educandos/as.

3 QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE CULTURAL PÓS-MODERNA, GÊNERO E FEMINISMOS?

O objetivo deste capítulo é estabelecer relações entre identidade cultural, gênero e feminilidade. Para tanto, discorreremos sobre **Identidade Cultural na Pós-modernidade, Gênero e Feminismos** visando apresentar tais conceitos e relacioná-los. Iniciamos esse capítulo discutindo o conceito de identidade na pós-modernidade (HALL, 2015; SILVA, 2000); na sequência, debatemos sobre o conceito de gênero e feminilidade e exploramos as maneiras como sua relação com a mídia, a família, a escola e as visualidades contribuem para a sua (trans)formação (LOURO, 1999). Por fim, apresentamos um breve histórico do Movimento Feminista (LOURO, 1999), destacando os interesses, conflitos e conquistas de cada uma das três ondas que caracterizaram esse movimento.

3.1 Identidade dos sujeitos pós-modernos

Na pós-modernidade, período iniciado em meados do século XX e que perdura até os dias atuais, as organizações sociais não mantêm sua forma por muito tempo e, assim, como os líquidos, são compostas e dissolvidas de forma veloz (BAUMAN, 2007). Do mesmo modo, ocorre com a identidade do sujeito pós-moderno.

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada e permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito um processo de produção, uma relação, um ato performativo [...] A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas ligações com as relações de poder. (SILVA, 2000, p.97).

As identidades culturais sempre se configuraram da mesma maneira? Para Hall (2015), o conceito de identidade foi e continua se moldando conforme se modifica a sociedade em que estamos inseridos/as, levando em consideração, principalmente, os contextos históricos, culturais e afetivos em que nos situamos. Desta forma, o autor nos apresenta três concepções de sujeito, destacando como entendem e são entendidos por suas identidades culturais: **o Sujeito do Iluminismo, o Sujeito Sociológico e o Sujeito Pós-Moderno.**

O sujeito do Iluminismo tem uma concepção individualista de identidade, centrada no “eu”. Esse “eu” é racional e tem seu centro alicerçado em um núcleo interior. A mudança da concepção do sujeito Iluminista para o sociológico ocorre por conta das transformações acarretadas nas e pelas sociedades modernas. O sujeito sociológico, por sua vez, é “formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’ que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos - cultura - dos mundos que ele/a habitava” (HALL, 2015, p. 11). Dessa forma, na perspectiva do sujeito sociológico, o núcleo da identidade antes inatingível, passa a ser um “eu real”. Contudo, ainda que nessa perspectiva a identidade seja passível de transformações, constituídas nas e a partir das relações sociais, mantém aspectos sólidos, como se fossem essenciais.

Por último, a concepção do sujeito pós-moderno compreende que as pessoas não possuem uma única identidade rígida, fixa e permanente, mas múltiplas identidades que, inclusive, estão sempre se modificando (HALL,2015).

Para os sujeitos pós-modernos, as identidades não são únicas e fixas, mas diversas e mutáveis, podendo até mesmo ser contraditórias entre si. Há várias identidades que o/a sujeito/a assume, como, por exemplo, a de classe social, de raça, de etnia, de religião, de idade, de sexualidade e de gênero. Assim, consideramos que uma mulher, negra, de classe média e cristã, tem experiências e identidades distintas de outra mulher negra que pratica outra (ou nenhuma) religião, ou que se identifica com outra classe social e/ou étnica. Dentre as várias identidades que o sujeito pós-moderno pode assumir, interessamo-nos, principalmente, pela identidade de gênero. Destarte como as demais identidades, a identidade de gênero não é fixa, rígida e inata ao sujeito. Ao contrário disso, ela é construída histórica e culturalmente, dentre vários aspectos, pelas visualidades que compõem o cotidiano e o imaginário de determinada sociedade.

3.2. Mas afinal, o que é esse tal de gênero?

No ano de 2015, houve muita discussão a respeito do conceito de gênero. Tais discussões vieram à tona por conta da elaboração dos Planos Municipais e Estaduais de Educação (PME e PEE), os quais deveriam ser aprovados até o final de 2015, por uma determinação do segundo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 a 2024. Determinadas religiões, especialmente de doutrina

cristã, manifestaram-se contrárias a discutir sexualidade e gênero nas escolas, por considerarem o assunto uma ameaça à família tradicional³. Apesar de o Brasil ser reconhecido como um país, cujo Estado é laico, na prática, bancadas cristãs, nas câmaras municipais, estaduais, no congresso nacional e no senado buscam impor suas práticas e crenças religiosas aos espaços públicos, dentre eles, os escolares.

O termo Ideologia de Gênero, que em nenhum momento aparece no PNE ou em estudos de gênero, foi criado no interior da Igreja Católica para denominar qualquer discussão de gênero. Para esse grupo não há distinção entre sexo (biológico) e gênero (social). Nessa lógica de raciocínio, qualquer pessoa que “negar” o gênero que está destinado a viver, por conta do seu sexo biológico, estará subvertendo as normas e, por isso, necessita ser ajustado/a-curada/a. (DIP, 2016)

De outro lado, grupo formado por educadores/as e pesquisadores/as da temática, bem como a comunidade LGBT+ foram favoráveis à introdução e discussão dos termos nos Planos Municipais e Estaduais de Educação, pois, segundo eles, essa é uma forma de se reduzir o preconceito existente na sociedade.

Em sua redação original, o PNE (2014-2024) trazia o seguinte texto: "a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual". (BRASIL, 2014). Porém, após intensas discussões entre grupos interessados e influentes nas decisões educativas, na votação do final, dos 26 deputados presentes, 15 votaram favoráveis a supressão do texto⁴. Além disso, dos 22 planos estaduais de educação que foram aprovados até janeiro de 2016, apenas 13⁵ deles incluíam menções a igualdade de gênero⁶.

Apesar de ganhar foco no ano anterior, como demonstramos, as lutas e polêmicas que envolvem as discussões sobre gênero não são recentes. Gênero, como um conceito científico, começou a ser explorado academicamente em meados da década de 1960, como estratégia do movimento feminista, para dar mais visibilidade às mulheres e às suas reivindicações.

³ A ameaça que as discussões de gênero, proporcionou a grupos religiosos desdobrou-se na criação da denominada ideologia de gênero. Para saber mais, acesse: <<http://noticias.cancaonova.com/brasil/ideologia-de-genero-saiba-mais-e-conheca-riscos-para-a-sociedade/>>. Acesso em 02.nov.2016

⁴ Notícia disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero>> Acesso em: 08.nov.2016

⁵ Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, Alagoas e Rio Grande do Norte são os Estados cujos planos de educação mencionam a igualdade de gênero.

⁶ Dados disponíveis em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2016/02/mais-da-metade-dos-planos-estaduais-de-educacao-incluem-igualdade-de-genero>>. Acesso em: 02.nov.2016

O termo gênero segundo Louro (2000, p.26),

[...] refere-se, portanto, ao modo como as chamadas “diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas: refere-se aquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto.

Concordamos com a autora, que a construção de gênero é realizada histórica e socialmente, isto é, assim como a identidade do sujeito pós-moderno. Louro (1997) ressalta que não se quer negar as diferenças biológicas entre os sexos, porém problematizar a forma como essas são compreendidas e representadas. Nessa linha de pensamento, há, portanto, diferença entre ser macho e ser homem, entre ser fêmea e ser mulher. Gênero não pode ser visto como papéis que são atribuídos às pessoas no momento do seu nascimento, conforme são seus corpos, genéticas e genitálias são percebidas. Deve-se entendê-lo como parte da identidade do sujeito, o que o constitui.

Desde a mais tenra idade, as crianças vão sendo moldadas afim de se encaixarem nos padrões de gênero estabelecidos pela sociedade. Muitas vezes essa construção de gênero é vista como algo naturalizado, como algo inato do ser humano e essencialmente ligada ao seu sexo. Comumente ouvimos expressões do tipo “meninas são delicadas, dóceis, caprichosas e os meninos são valentes e agitados”, ou “meninas são carinhosas, já os meninos são rudes”. Essa modelagem, que aqui nos referimos como construção e gênero, vão se dando por meio de exemplos, repreensões simbólicas e até mesmo por meio da violência física.

3.3 Breve histórico do movimento feminista

Ao longo da história, as mulheres foram e são muitas vezes invisibilizadas. A diferença de salário, a vigilância sobre sua sexualidade, a cobrança para que assuma serviços e funções domésticas, a naturalidade e as expectativas depositadas na maternidade, são alguns exemplos que demonstram a maneira como as mulheres, desde crianças, são convocadas a assumir posições e papéis insistentemente associados à feminilidade. Insatisfeitas com esse quadro, no final do século XIX e início do século XX, as mulheres integrantes do Movimento Feminista manifestaram-se a favor da luta por direitos básicos, como salários igualitários e redução da jornada de trabalho.

Para Louro (1997), o feminismo pode ser historicizado em ondas. A primeira onda, conhecida como Movimento Sufragista, ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX e teve repercussão, especialmente, na França, Inglaterra e Estados Unidos. As mulheres que participavam do movimento sufragista, em sua maioria, eram brancas e de classe média. Nesse primeiro momento, as mulheres tinham como objetivos o direito ao voto, acrescido de reivindicações a respeito da estrutura familiar, acesso aos estudos e ao mercado de trabalho.

A segunda onda inicia-se em meados da década de 1960. Nesse momento, o movimento feminista tinha um maior foco nas preocupações políticas, sociais e teóricas. Essa onda teve representatividade, principalmente, nos países em que a primeira onda acontece. Com o desenvolvimento do conceito de gênero, as feministas não ignoraram as diferenças biológicas entre machos e fêmeas, todavia evidenciaram as formas que essas diferenças eram abordadas e recebidas pela sociedade. Desta forma, gênero passa a ser debatido como um conceito adotado pelas/os interessadas/os em suas pesquisas e discursos. Com isso, as mulheres começam a ganhar visibilidade dentro e fora do mundo acadêmico. Inicialmente, as pesquisas femininas envolviam relatos das condições de vida e de trabalho das mulheres e evidenciavam a ausência e/ou a invisibilidade das mulheres nas ciências, letras e artes (LOURO, 1997).

Uma obra marcante desse período é o livro *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir⁷, que contém a famosa frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980, p. 9). Frase esta, utilizada muitas vezes, como base para se discutir gênero. É importante destacar que o feminismo e o conceito de gênero não foram recebidos e aceitos pacificamente, tanto é que, nesse mesmo período desenvolveram-se estudos que buscavam comprovar uma suposta “inferioridade” feminina frente aos homens (LESSA, 2005, p.194).

A terceira onda, por sua vez, datada na década de 1990, contestava a visão de mulher elaborada pelas ondas que a sucederam. A crítica foi formulada a partir do fato de a primeira e segunda ondas contemplarem e privilegiarem mulheres brancas e integrantes da classe média-alta.

⁷Simone de Beauvoir (1908-1986) foi escritora, filósofa existencialista, ativista política, feminista e teórica social francesa. Tem como principal obra “O Segundo Sexo”.

As críticas trazidas por algumas feministas dessa terceira onda, alavancadas por Judith Butler, vêm no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente; excludente porque as opressões atingem as mulheres de modos diferentes, seria necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levar em conta as especificidades das mulheres (RIBEIRO, 2014, p.02)

Dessa maneira, na terceira onda do movimento feminista, busca-se não apenas igualdade entre homens e mulheres, mas também igualdade entre as próprias mulheres de raças, sexualidades, idades e classes distintas. Uma igualdade entre mulheres brancas e negras, ricas e pobres, cis e transgênero, entendendo que as identidades de gênero são atravessadas e somadas a outras identidades. Bellhooks⁸ e Judith Butler⁹ são referências importantes nas lutas e reivindicações da terceira onda do feminismo.

Tendo apresentado as três ondas desse movimento, avaliamos ser necessário explicar que a vertente feminista da qual nos aproximamos não busca ser o contrário do machismo, isto é, não almeja a superioridade da mulher em relação ao homem¹⁰, e, muito menos, naturalizar toda mulher como vítima e todo homem como agressor.

3.4. Como ocorrem a construção e manutenção dos papéis de gênero?

A opinião e posicionamento dos/as adultos/as que cercam as crianças operam como significativas contribuições para que meninos e meninas construam ou corrijam seus comportamentos. As famílias são importantes na formação da identidade de gênero do sujeito e, mesmo antes do seu nascimento, ainda na gestação, meninos e meninas são tratados/as de formas diferentes e geram expectativas assimétricas em seus/suas familiares. Os meninos são incentivados a serem livres, divertidos e corajosos; já as meninas têm a vaidade, a docilidade estimulada e são orientadas para serem “belas, recatadas e do lar”¹¹.

⁸Bellhooks (1952--) é uma teórica feminista negra, discute questões como gênero, raça, classe social, ensino e a importância dos meios de comunicação. Uma de suas principais obras é “Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora” (1994).

⁹Judith Butler (1956--) Filósofa pós-estruturalista estadunidense, discute questões como Feminismo e Teoria Queer. Uma de suas principais obras denomina-se “Problemas de gênero: Feminismo e subversão de identidade” (1990).

¹⁰O movimento que busca a supremacia das mulheres em relação aos homens é denominado feminismo.

¹¹“Bela, recata e do lar”, expressão utilizada pela colunista da Revista Veja, Juliana Linhares, para se referir a Marcela Tedeschi Araújo Temer, esposa do atual presidente do Brasil, Michel Temer.

O serviço doméstico é naturalizado como uma incumbência feminina que lhes é ensinada logo cedo. Uma pesquisa realizada¹² pela Plan International¹³ revelou que 81,4% das meninas de 6 a 14 anos arrumam suas camas, que 76,8% lavam a louça, 34,6% cuidam dos irmãos e 65,6% limpam a casa, já os meninos apenas 11,6%, 12,5%, 10% e 11,4%, desempenham as respectivas funções. Esses dados contribuem para percebermos que a desigualdade de gênero está arraigada inclusive e, principalmente, na família que muitas vezes é justificada pelas construções sociais, históricas e culturais a respeito da diferença dos sexos.

Assim como a família, a mídia tem um papel importante na construção de gênero. Com o desenvolvimento tecnológico e com o avanço de meios a partir dos quais as informações são criadas e divulgadas, o cotidiano das crianças passa a ter cada vez mais materiais visuais acessíveis pela televisão, rádio, computadores, celulares, *tablets* e materiais impressos. Por meio desses recursos, comunicam-se mensagens que delineiam as identidades de gêneros dos sujeitos, especialmente das crianças. (NÃO ME KAHLO¹⁴, 2016)

Os desenhos animados, por exemplo, são tradicionalmente, divididos de acordo com o gênero do seu público alvo. As animações destinadas ao público masculino apresentam muita ação, aventura e comédia, os protagonistas são fortes, corajosos e astutos; e sempre são eficientes e reconhecidos por atingirem suas missões. Já os desenhos animados endereçados às meninas são repletos de cores suaves, como o lilás, o branco e o cor-de-rosa, os conflitos enfrentados pelas protagonistas, geralmente, são gerados e resolvidos de forma emotiva, envolvendo a família, amigas e/ou o parceiro. A vaidade, a delicadeza e a benevolência estão sempre presentes nas atitudes das personagens.

Marcela Temer é uma mulher branca, loira, magra, delicada, vaidosa e heterossexual e, por isso, responde às expectativas atribuídas à feminilidade. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>>. Acesso em: dia, 04 de nov. de 2016.

¹² Pesquisa “ Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violência” da Plan International, realizada no ano de 2013, em 5 estados brasileiros (um de cada região), a respeito dos hábitos de lazer, estudo, relação com a família, escola, amigos, trabalho e violências que as meninas de 6 a 14 anos possuem. Vele ressaltar que essa pesquisa ocorreu em 50 países e foi encomendada pela ONU em comemoração ao dia da menina (11 de outubro).

¹³ Presente no Brasil desde 1997, a Plan International é uma organização não governamental sem nenhuma filiação política ou religiosa que objetiva o empoderamento de crianças, especialmente meninas negras.

¹⁴ O livro #Meu amigo secreto, foi elaborado pelas coordenadoras do coletivo Não me Kahlo, que ganhou bastante visibilidade no ano de 2015.

De modo geral, os/as personagens de animação infantil emitem uma visão de gênero estereotipada. A boneca Barbie, por exemplo, desde a sua criação, na década de 1950, quando foi criada, dita regras de moda e comportamento às meninas. Sua criação foi impulsionada por “uma ‘necessidade’ vislumbrada pela proprietária [Ruth Handler] de fornecer às meninas um modelo e estilo de brinquedo que suplantasse aqueles existentes no mercado” (SIMILI e SOUZA, 2015, p. 204). Diferente de outras bonecas populares da época, a Barbie não representa um bebê que as meninas devem cuidar, alimentar e supervisionar, mas um modelo do que e como devem ser. Não é de surpreender que o corpo e a aparência da boneca representem o ideal de mulher produzido pela cultura hegemônica. Barbie é alta, magra, branca, loira, heterossexual, popular e, o mais importante, rica. A boneca, assim como os artefatos que a acompanham, indica às meninas os locais, profissões¹⁵ e cuidados que precisam desempenhar (BALISCEI e STEIN, 2015).

Assim como a Barbie, outras personagens de desenhos como *My little pony*, Moranguinho e Princesinha Sofia, ensinam às meninas como se comportarem, sugerindo que sejam sempre gentis, dóceis, bondosas e submissas. Nessas narrativas, quando uma personagem comete alguma atitude que não se encaixa nesses padrões, logo é reprimida pelas amigas, sob a justificativa de que “só querem o seu bem”¹⁶.

Assim como a família e a mídia, também a escola possui uma visão naturalizada das desigualdades de gênero. Muitas das metanarrativas presentes no ambiente escolar, são pautadas nas visões estereotipadas de gênero, frisando que existem feminilidade e masculinidade “corretas” e “desviantes”. Nos espaços escolares, meninas e meninos, são divididos/as a partir de suas diferenças. Há filas de meninos e filas de meninas; brinquedos de meninos e brinquedos de meninas; cores de meninos e cores de meninas; modos de meninas e modos de meninos.

Em nossas experiências com o Estágio Supervisionado¹⁷ foi recorrente encontrarmos em escolas, principalmente nas de Educação Infantil, os brinquedos

¹⁵ Segundo Baliscei e Stein (2015) todas as profissões representadas pela boneca têm ligação com a figura de cuidadora.

¹⁶ Atualmente há alguns desenhos que contrariam esse padrão, como, por exemplo *Steven Universe* e *Adventure Time*, ambas produções do Cartoon Network.

¹⁷No ano de 2014, segundo ano da graduação, cursei a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil. Essa disciplina teve a carga horária de 102 horas e ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Maringá. Já no ano de 2015, terceiro ano da graduação, tive a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Ensino Fundamental-Anos iniciais, com 136 horas realizada em uma escola municipal da mesma cidade.

divididos em duas caixas: a de meninos e a de meninas. Na caixa dos meninos (geralmente encapada de papel ou tecido azul, com figuras de super-heróis e monstros) encontramos bonecos masculinos, bolas, carrinhos, jogos, e demais brinquedos que versam sobre a liberdade, o movimento e espaços externos. Já a caixa de meninas (encapada com papel ou tecido cor-de-rosa ou *pink*, com figuras de bonecas) possui bonecas bebês ou miniaturas de mulheres, miniaturas de utensílios domésticos e acessórios, como espelho e batons. Tais brinquedos interpelam as meninas e os meninos para compreenderem as funções femininas e masculinas em uma sociedade patriarcal e machista. As crianças que se interessam por brinquedos do sexo oposto são duramente repreendidas.

Observa-se, assim, que alguns comportamentos e objetos ainda estão associados ao masculino ou feminino. E ultrapassar esse limite não é visto com bons olhos. Quando um menino brinca com um objeto considerado “de menina” vai receber admoestação de adultos e outras crianças para que se adéque ao padrão masculino vigente. Com a menina é semelhante. Ela é ensinada a gostar de determinadas cores e rejeitar atitudes violentas (TEIXEIRA, CARDOSO e BARRETO, 2015, p.3)

Nunes (2010) e Hernández (2007), afirmam que os artefatos culturais que ensinam os meninos e as meninas não ficam do lado “de fora” dos muros da escola e que os/as personagens de desenho animado, bem como as celebridades e os ensinamentos que eles/as propõem, não estão restritos/as apenas a mídia ou ao conforto das casas. As escolas estão repletas de artefatos culturais que são, na maioria das vezes, deixados de lado pelos/as professores/as e responsáveis pelos currículos educacionais.

Como demonstrado pelos/as autores/as e por nossas experiências com a docência, os materiais escolares, assim como as visualidades intrínsecas a eles, são artefatos capazes de emitir e fortalecer valores específicos entre os sujeitos escolares, sejam eles adultos/as ou crianças. A partir dessa constatação, no próximo capítulo, discutiremos e analisaremos como as mulheres são representadas nas capas de caderno universitários da marca Tilibra.

4 COMO SÃO REPRESENTADAS AS MULHERES NAS CAPAS DE CADERNOS?

De acordo com os fundamentos teórico-epistemológicos dos Estudos Culturais e do Estudo da Cultura Visual, campos de estudos pós-modernos que nos incentivam a analisar a cultura popular, as imagens precisam ser investigadas de forma crítica. Essa necessidade é salientada por Hernandez (2007), Cunha (2014) e Nunes (2010), quando argumentam que tais imagens advindas da cultura popular ensinam, inclusive, nos espaços escolares, como as salas de aula, coexistindo (e competindo) com conhecimentos científicos e eruditos. Podemos constatar isso ao observarmos os cartazes, os desenhos nas paredes, as vestimentas e acessórios utilizados pelos/as alunos/as, seus brinquedos e principalmente os materiais escolares que utilizam e que exibem.

As imagens que os estudantes trazem para a sala de aula ilustram e promovem, com certa “precisão”, os gostos, os desejos e os comportamentos aceitos para cada gênero. As crianças [...] demonstram que vivenciam diversas experiências visuais que delimitam o que meninas e meninos podem fazer, pensar e desejar (NUNES, 2010, p.70).

Em nosso trabalho consideramos que os materiais escolares desempenham outras funções para além daquelas explícitas e imediatas, como escrever, apagar, guardar e apontar. Em outras palavras, importamo-nos, principalmente, com os valores e discursos que esses artefatos culturais trazem consigo. As visualidades e os discursos colados a tais artefatos, fazem com que os materiais escolares operem como marcadores de identidades dos sujeitos, como objetos de fetiche, capazes de atribuir certos *status* a quem os possui. Nessa lógica de pensamento, as crianças que têm os materiais escolares que estão “em alta” passam a ser vistas pelas demais como dotadas de poder, como alguém que deve ser seguido, respeitado e imitado. Na Figura 1, reunimos alguns exemplos de objetos escolares que trazem em sua materialidade estampas e referências aos personagens da cultura popular.



Figura 1: Materiais escolares

Fonte: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/produtos>> Acesso em: 19.out.2016

A escola, como parte integrante da sociedade, não pode impedir que os artefatos culturais adentrem seus muros e nem que as crianças desenvolvam gosto pelas visualidades da cultura popular. E nós - como pesquisadores/as que falam a partir do Estudo da Cultura Visual - nem almejamos que isso aconteça. Ocorre que, por se tratar de imagens trazidas e valorizadas pelos/as alunos/as, não integrando o currículo escolar, os/as educadores/as tendem a não problematizar estes artefatos culturais, ignorando-os. Em outras abordagens, quando fazem menção ou valorizam as imagens oriundas da cultura popular, percebemos que as utilizam exclusivamente para contemplação, como se fossem adereços para decoração, sem que seus ensinamentos sejam considerados (CUNHA, 2014).

Buscando nos afastar dessas abordagens, concordamos com a perspectiva autorreflexiva, proposta por Hernández (2007), que prioriza análises críticas dos artefatos culturais e dos discursos que trazem consigo. Concordamos com o autor que não é preciso ignorar a satisfação que tais imagens nos proporcionam, porém não podemos nos ater somente a esses aspectos hedonistas. A perspectiva autorreflexiva sugere que os/as professores/as, alunos/as e demais sujeitos interessados/as pelas visualidades enfoquem “[...] os temas: análise, satisfação, posicionamento e audiência, de tal maneira que favoreçam o debate e a aquisição de critério de análises” (HERNÁNDEZ, 2007, p.68). Assim, nessa perspectiva, as

crianças, assim como os/as adultos/as, não são vistos/as como passíveis e receptores/as de informações, mas sim como construtores/as de significados a partir das relações que estabelecem com os artefatos culturais.

Por meio da perspectiva autorreflexiva do Estudo da Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2007), nesse capítulo, buscamos responder ao nosso problema de pesquisa que é **como as mulheres são representadas nas capas de cadernos tipo universitários?** Para isso desenvolvemos uma pesquisa documental, tipo de pesquisa que se assemelha a uma pesquisa bibliográfica, porém, que atribui tratamento analítico a um documento. Para Gil (2002, p. 46), “[...] enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas.”.

Nosso *corpus* de análise é integrado por 13 capas de cadernos tipo universitários da marca Tilibra, que compõem 4 coleções lançadas em 2016. A marca Tilibra foi escolhida por nós, por ser a marca líder em vendas no segmento em 2015¹⁸; por ser reconhecida com inúmeros prêmios¹⁹, e por disponibilizar um vasto e atualizado catálogo online²⁰.

4.1 – Apresentando nosso *corpus* de análise

As capas de cadernos, consideradas artefatos culturais nessa abordagem, carregam imagens estampas que, em suas cores, traços, temas e cheiros, inclusive, representam o que é esperado para cada gênero. Escolhemos analisar as capas de cadernos, pois, apesar de meninos e meninas terem e precisarem de tais materiais, estes se diferem muito entre si conforme o gênero.

Em uma análise ampla dos modelos de cadernos 2016, divulgados pelo catálogo *online* da marca Tilibra, constatamos que aqueles endereçados aos meninos possuem em suas capas cores fortes e sóbrias, como o azul, o verde, tons de cinza e o preto, e apresentam personagens masculinos, corajosos, poderosos e ágeis. Os principais temas desses cadernos são carros e motos velozes, esportes

¹⁸ Dados disponíveis em <<http://exame.abril.com.br/topicos/marcas/tilibra>>. Acesso em: 29.set.2016

¹⁹ Prêmio Master de marca mais reconhecida em papelaria, pela Revista *LOJAS Papelaria*, por dez anos consecutivos, Prêmio Mérito Lojista², concedida pela Confederação Nacional dos Dirigentes Lojista, por 25 anos consecutivos.

²⁰ Catálogo disponível em: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/produtos>>. Acesso em: 29.set.2016.

radicais, bandas de *rock*, animações também endereçadas a esse público, jogos de *videogame*, super-heróis, e times de futebol (Figura 2).

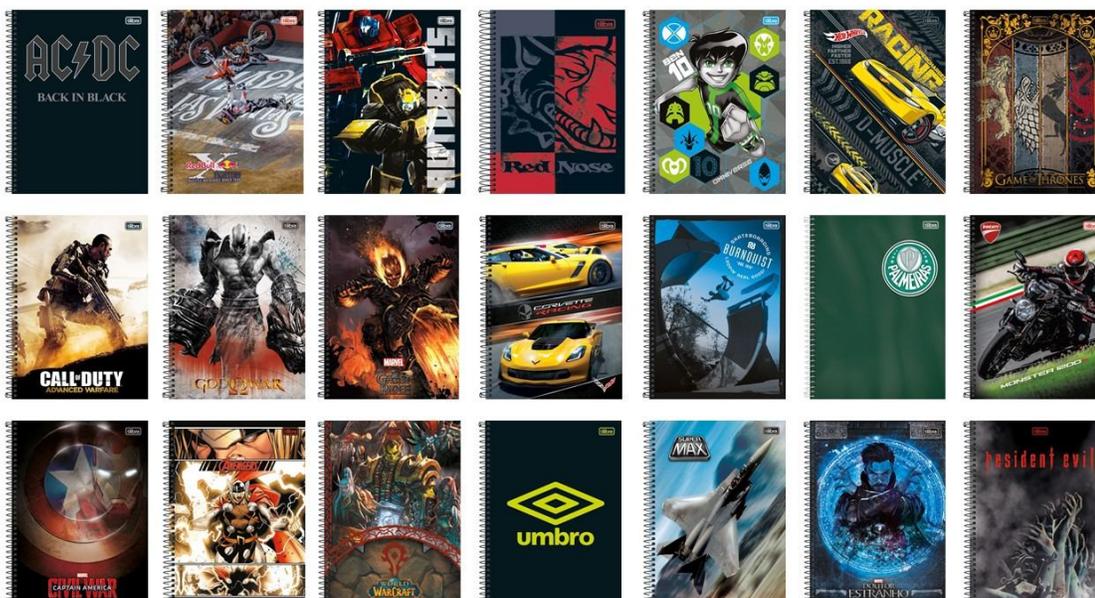


Figura 2: Capas de cadernos endereçados aos meninos

Fonte: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/produtos/cadernos>> Acesso em: 19.out.2016

Os cadernos voltados para as meninas, por sua vez, são compostos principalmente pelas cores rosa, lilás e roxo, e, como pode ser analisado na Figura 3, trazem personagens que se destacam por ser belas, vaidosas e delicadas. Os principais temas dos cadernos endereçados a esse público são personagens femininos, corações, princesas, flores, objetos de maquiagens e tendências da moda.



Figura 3: Capas de cadernos endereçados às meninas

Fonte: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/produtos/cadernos>> Acesso em: 19.out.2016

Apesar de os cadernos das Figuras 2 e 3 apresentarem diferenças entre si, destacamos que também há pontos em comum em suas ilustrações e nas maneiras como representam meninos e meninas, respectivamente. Já nessa análise geral foi possível constatar que há: **1) Valorização da pele branca:** pois, o número de personagens brancos/as é maior e, além disso, os/as poucos/as negros/as representados/as possuem o cabelo e demais traços físicos similares aos de sujeitos brancos. **2) Valorização de corpos específicos:** pois, as ilustrações não fazem referências a personagens gordos/as, com deficiências físicas, nem mesmo a sujeitos com aparelhos ortodônticos, óculos, ou qualquer outro objeto que indique debilidade; **3) Valorização de culturas específicas:** pois, as personagens usam roupas e acessórios restritos, que marcam culturas ocidentais, de classe média e consumistas; **4) Delimitação dos espaços e papéis de gênero,** pois ao passo que os cadernos endereçados aos meninos ressaltam a coragem, poder e a liberdade, os endereçados as meninas ressaltam a docilidade, a vaidade e o consumismo. Além disso, é importante destacar que poucos cadernos reúnem meninos e meninas em uma mesma capa-contexto, o que sugere que as diferenças e as divergências de gostos e interesses entre eles/as são naturais e que, por isso, assim como os cadernos, os indivíduos infantis devem ser separados em dois grupos distintos, um de meninos, e outro de meninas. De um montante de 401

cadernos, apenas três apresentam contextos em que meninos e meninas interagem, misturando-se, um caderno da coleção *Avengers* e dois da coleção *Turma da Mônica Toy* (Figura 4). É importante analisar que além de estarem no mesmos contextos, meninos e meninas interagem, desequilibrando compreensões que insistem em segrega-los/as conforme o gênero.



Figura 4: Cadernos com meninos e meninas juntos

Fonte: Disponível em: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/produtos/listar>>. Acesso em 02. nov. 2016

Diante dessas quatro constatações, priorizamos seguir com a última delas - as Delimitação dos espaços e papéis de gênero – em uma análise mais aprofundada de quatro das coleções de cadernos lançadas pela Tilibra no ano de 2016. Essas quatro coleções foram escolhidas por nós por: a) serem destinadas à clientela feminina; b) por trazerem em suas capas representações de mulheres; c) e por, segundo o site da marca, serem as mais vendidas e, portanto, por hipótese, serem mais populares no cotidiano escolar. As quatro coleções escolhidas são divididas em quatro grupos, a partir de suas personagens, *As Meninhas*, *Jolie*, *Monster High* e *Betty Boop*. Na tabela 1, sistematizamos os processos e os critérios a partir dos quais selecionamos os objetos que integram nosso *corpus* de análises.

Critérios de recorte	Quant.
Total de cadernos de 10 matérias disponíveis no catálogo online da marca Tilibra	401
Cadernos endereçado ao público de feminino	169
Quatro coleções mais vendidas de cadernos endereçados ao público feminino	16
Cadernos que apresentam mulheres na capa	13

Tabela 1: Critérios de recorte para a escolha do objeto de pesquisa.

Fonte: Criação nossa.

Na Tabela 1, procuramos sintetizar os nossos critérios de recorte, para a seleção e delimitação de nosso *corpus* de análises. Inicialmente, por meio do catálogo *online* da marca Tilibra, identificamos e localizamos os 401 modelos de cadernos diferentes, sendo esses divididos em 108 coleções diferentes. Logo após, selecionamos os cadernos endereçados ao público feminino, o que resultou em 169 modelos diferentes, agrupados em 42 coleções. Dessas 42 coleções selecionamos as quatro mais vendidas, cada qual composta por quatro capas diferentes, resultando em 16 cadernos. Por fim, verificamos que, desse montante, três cadernos não trazem representações femininas em suas capas. Dessa maneira, considerando os critérios explicitados, nosso *corpus* de análise é integrado por 13 capas de cadernos tipo universitários divididos em quatro coleções: *As Menininhas*, *Jolie*, *Betty Boop* e *Monster High*.

Os quatro cadernos da coleção de *As Menininhas*, foram selecionados, pois, têm como centro de sua capa uma representação feminina. Conforme informações no site oficial da Tilibra²¹, a marca *As Menininhas* teve início no ano de 2002, com as personagens Kizy, Mel, Tamy e Luly e, no ano de 2006, foram incorporadas ao grupo a oriental Lie e a afrodescendente Cléo. Desde 2005, a marca *As meninas*, passou a ser licenciada e a partir de então diversos produtos, como materiais escolares, vestimentas, roupa de cama e banho passaram a estampar as cinco amigas. No ano de 2016, a linha de cadernos tipo universitários de *As meninas* foi composta por quatro estampas diferentes, sendo que cada uma delas representa uma personagem mulher (Figura 5).

²¹ Disponível em: <<http://www.asmenininhas.com.br>>. Acesso em: 01.out.2016

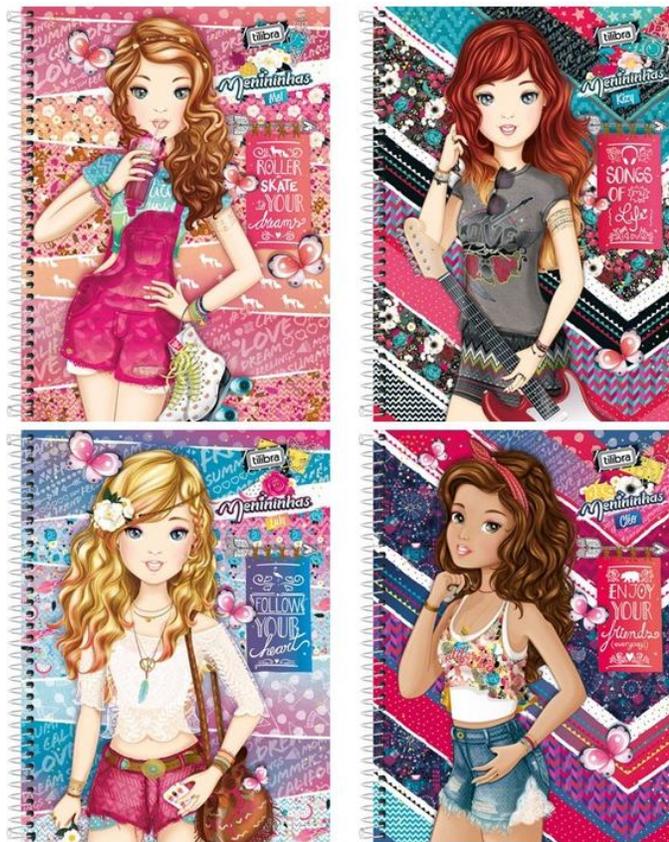


Figura 5: Capas de caderno da coleção As Meninhas
 Fonte: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/produtos/visualizar/codproduto/125369/caderno-espiral-capa-dura-universitario-10-materias-meninhas-200fls.html>>.

A coleção *As meninas*, apresenta quatro personagens femininas em suas capas. Três personagens são brancas e uma é negra, todas são magras. As quatro personagens estão com uma maquiagem leve e com cabelos ondulados, em tons diferentes, sendo que duas das garotas apresentam as pontas do cabelo artificialmente coloridas. Em relação as vestimentas, todas utilizam roupas contemporâneas, como *shorts jeans* desfiados com bolsos para fora, jardineiras e camisa de renda. Todas as personagens possuem acessórios como brincos, colares, braceletes, pulseiras ou anéis, que variam de acordo com o estilo de cada garota (esportiva, roqueira, romântica e despojado). Outros acessórios encontrados nas personagens nos ajudam a compreender o estilo e personalidade de cada uma, como os patins, o copo de refrigerante, a guitarra e o celular.

A segunda linha que nos propusemos a analisar foi a *Jolie*, que, por sua vez, se divide em duas: *Jolie Pet* e *Jolie Love*. *Jolie Pet* traz em suas estampas apenas animais de estimação –gatos e cachorros–, e *Jolie Love*, assim como a linha anterior, é estampada por quatro personagens femininas diferentes. Tendo em vista o nosso

objetivo e o critério de apresentar personagens mulheres na capa, dessa linha analisamos apenas o segundo grupo.

Conforme informações extraídas do site oficial da marca²², essa coleção teve início em 2003, visando atender um público feminino mais romântico. A coleção foi inspirada nas *lolitas japonesas*, estilo de moda alternativa do Japão a partir do qual meninas e mulheres buscam se parecer ao máximo com bonecas de louça, com vestimentas vitorianas²³ (Figura 6).



Figura 6: Capas de caderno da coleção *Jolie*

Fonte: < <http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/produtos/listar/marca/442/jolie.html> > Acesso em: 19.jan.2016

A coleção *Jolie* apresenta quatro personagens brancas e magras. As personagens são acrescentadas de motivos delicados e românticos, o que é enfatizado por suas roupas, penteados, animais e acessórios. As personagens pouco se diferem entre si, três delas vestem blusinha e saia, e uma outra, vestido.

²² Disponível em: <<http://www.jolieclub.com.br/>>. Acesso 01.out.2016

²³ As vestimentas vitorianas, são datadas do reinado da rainha Vitória (1837-1901), as roupas eram repletas de volumes, forma balão, mangas fofas, muitos babados, rendas e gola alta.

Todas as peças de roupas possuem cores claras e traços delicados, assim como os sapatos. Os cabelos estão arrumados, demonstrando disciplina e controle. Apesar da alternância de cores, nenhum cabelo é curto, enrolado, ou tingido em cores “fora do padrão”. Todos os penteados são harmônicos e românticos, com fitas, tranças e chapéu. A maquiagem segue o mesmo padrão dos penteados. Os adereços que aparecem ao lado das meninas são animais de estimação, sacola de compras e um cesto de flores que sinalizam e deturpam ações de interesses femininos. Nenhuma das personagens aparece estudando ou trabalhando. As capas são repletas de flores. Como o próprio nome diz, a coleção tenta mostrar a beleza da mulher delicada e vaidosa.

A terceira coleção que analisada foi a *Monster High*. No site oficial da marca *Monster High*²⁴, as personagens, destinadas a pré-adolescentes, começaram a ser desenvolvidas no ano de 2007, pela Mattel, mas só estiveram disponíveis para o consumo no ano de 2010. As bonecas *Monster High* lançaram uma animação que conta a história de um colégio frequentado pelas filhas de monstros famosos, como Drácula, O monstro do lago Ness e Frankenstein. As principais personagens são: Frankie Stein, Draculaura, Clawdeen Wolf, Cleo de Nile, Deuce Gorgon, Lagoona Blue, Clawdeen Wolf e Operetta.

A coleção 2016 de cadernos tipo universitários *Monster High*, assim como as coleções já citadas, possui quatro capas diferentes, porém dessas apenas três têm figuras femininas estampadas em sua capa e, por isso, foram contempladas em nossa análise. Frankie Stein, Lagoona Blue e Draculaura são as personagens representadas nas estampas das capas da coleção *Monsters High* de 2016 (Figura 7).

²⁴ Disponível em: < <http://monsterhigh.com/pt-br/index.html>>. Acesso 01.out.2016



Figura 7: Capas de caderno da coleção *Monster High*

Fonte: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/produtos/visualizar/codproduto/140996/caderno-espiral-capa-dura-universitario-10-materias-monster-high-200fls.html>>. Acesso em: 19.jan.2016

A coleção *Monster High* é composta por três capas diferentes, que são estampadas pelas personagens Draculaura, Frankie e Lagoona. As três personagens apresentam corpos magros, ao ponto de serem cadavéricos. Duas personagens possuem a pele com uma tonalidade azulada e outra com uma tonalidade rosa-clara. As três personagens possuem cabelos tingidos e maquiagem forte. As vestimentas são ousadas e apresentam cores contrastantes - o que demonstra a personalidade forte das protagonistas. Apesar das cicatrizes explícitas nas longas pernas de Frankie, os acessórios e vestimentas acentuam a sensualidade e a vaidade das garotas-monstros.

A quarta e última coleção selecionada e analisada por nós é *Betty Boop*. A personagem foi criada no ano de 1930, idealizada por Max Fleischer (1883-1972) e desenhada por Grim Natwick (1890-1990), como uma espécie de caricatura da cantora Helen Kane (1904-1966). Ao longo dos anos, a personagem que protagonizou uma série de desenho animado teve diversos episódios censurados por motivos de conotação sexual e apologia às drogas. Conforme informações no site oficial da marca *Betty Boop*²⁵, a partir de 1934, a Paramount Filmes, detentora dos direitos da personagem, estabeleceu um código de produção, no qual diversas características da Betty Boop tiveram que ser cortadas ou adaptadas para que esta personagem pudesse estrear animações infantis. Betty Boop brilhou em histórias em quadrinhos, curtas e longas metragens e possui centenas de produtos licenciados.

No ano de 2014, a Tilibra adquiriu a licença para uso da imagem em seus cadernos e, em nossa seleção, verificamos que essa coleção se difere das demais, pois, possui apenas uma personagem – a *Betty Boop*– e, dos quatro modelos de capa de cadernos tipo universitários de 2016, apenas dois deles apresentam imagens de uma mulher em sua estampa (Figura 8).

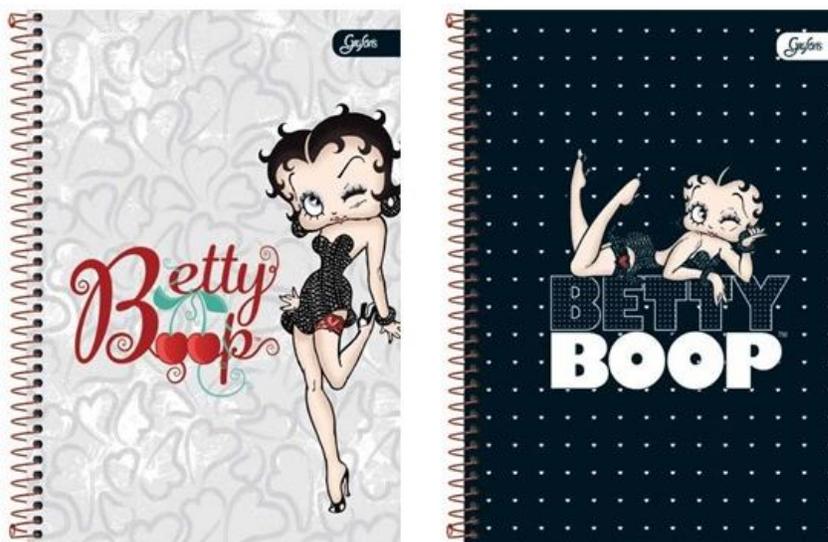


Figura 8: Capas de caderno da coleção *Betty Boop*

Fonte: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/produtos/visualizar/codproduto/612006/caderno-espinal-capa-dura-universitario-10-materias-betty-boop-200fls.html>>. Acesso em: 19.jan.2016

²⁵ Disponível em < <http://bettyboop.com/fan-club-2>>. Acesso em: 03. Out.2016

Betty Boop exala sexualidade. O vestido justo e curto, bem como a cinta-liga aparente, contribuem para reforçar essa imagem sexy da personagem. O sapato de salto alto, a cintura fina e as pernas e seios evidentes seguem a mesma linha, formando uma silhueta esguia e ao mesmo tempo marcada por volumes. Seu cabelo curto e enrolado e sua maquiagem forte assinalam a moda e a estética entre as celebridades femininas do início do século XX.

Juntas, as Figuras 5, 6, 7 e 8 se referem às 13 capas de cadernos tipo universitários selecionadas por nós a partir de critérios que priorizam a representação contemporânea das mulheres por meio de tais artefatos culturais. O que *As Meninhas*, *Jolie*, *Monster High* e *Betty Boop* têm em comum? Há algo em que elas divergem? Que indivíduos femininos são autorizados nessas capas? E quais são invisibilizados? Como essas imagens nos ensinam a ser mulher?

4.2. A beleza cadavérica

Percebemos que em todas as capas analisadas as mulheres/meninas representadas possuem corpos magros. Denunciamos que os corpos-fictícios valorizados pelas e nas capas dos cadernos tipo universitários, dentre outras visualidades, não correspondem aos corpos “humanamente possíveis” às meninas e mulheres reais. Em nossa sociedade, as mulheres são induzidas cada vez mais a conquistarem um ideal de beleza, marcado, sobretudo, pelo corpo magro.

Vale ressaltar que o ideal de beleza das mulheres nem sempre foi o mesmo, esse conceito passou e passa por mudanças de acordo com o período histórico, aspectos geográficos, culturais, religiosos e afetivos. Na pré-história, por exemplo, a mulher bela era a que possuía seios e cintura volumosos, e que, semelhante à Vênus de Willendorf²⁶ (aproximadamente 23.000 anos a.C.) exibia atributos visuais que sinalizavam fertilidade e segurança. Na Antiguidade, por sua vez, o ideal de beleza foi marcado pela harmonia e equilíbrio. Com isso, seios e quadris avantajados, simétricos e proporcionais ao restante do corpo eram sinônimos de beleza feminina. Na Idade Medieval, a Igreja criticava o culto ao corpo e o ideal de beleza passou a ser a Virgem Maria, menos por seus aspectos estéticos e mais pela obediência e castidade que caracterizavam sua fé. No Renascimento valores

²⁶ A Vênus de Willendorf, hoje também conhecida como Mulher de Willendorf, é uma estatueta com 11,1 cm altura, representa uma mulher, do período paleolítico. O artefato foi encontrado perto de Willendorf, na Áustria em 1909.

estéticos da cultura greco-romana foram resgatados e, juntamente com estes, a gordura e o volume corporal passaram a ser valorizados, pois representavam a riqueza e nobreza de uma mulher que se alimentava bem (NÃO ME KAHLO, 2016; MAROUN E VIERA, 2008). Na Figura 9, reunimos imagens de produções artísticas que indicam ideais de belezas femininas referentes aos períodos e contextos mencionados.



Figura 9: Vênus de Willendorf (aproximadamente 23.000 anos a.C.); A virgem de Ognissanti (1310) de Giotto; La velata (1515) de Rafael Sanzio
 Fonte: Montagem nossa a partir de imagens encontradas na internet.

Ainda que sucinta, essa retomada de aspectos históricos, assim como a diversidade de belezas explícitas na Figura 9 demonstra que,

Ao longo da história, as qualidades que um determinado período considera belas nas mulheres são apenas símbolos do comportamento feminino que aquele período julga ser desejável e aceitável. Assim, em várias sociedades e períodos históricos, há a representação social do que é beleza, que modela o padrão preponderante da época e da cultura. (NÃO ME KAHLO, 2016, p. 202).

No século XX e principalmente no século XXI, os corpos volumosos das mulheres são substituídos por corpos magros e esguios. Especialmente após a década de 1970, esses corpos ganharam destaque no mundo da moda, em fotografias, brinquedos e nos filmes hollywoodianos. As revistas, especialmente as voltadas para as adolescentes, traziam e trazem ainda hoje, em suas páginas, corpos quase esqueléticos, salientando que ser magra é sinônimo de ser bela. Acompanhando essas imagens seguem dicas de beleza, exercícios físicos e dietas

para que essas jovens se aproximem desse padrão de beleza-magreza inalcançável (NÃO ME KAHLO, 2016; MAROUN e VIERA, 2008).

Em busca desse ideal de beleza alicerçado à magreza excessiva, mulheres e meninas colocam sua saúde em risco. O número de mulheres com distúrbios alimentares, especialmente a anorexia, tem crescido cada vez mais, conforme indica o Coletivo Não Me Kahlo (2016). Caracterizada por Alves *et al* (2008), como um transtorno alimentar marcado pela recusa do indivíduo em manter um peso adequado para a sua estatura, a anorexia provoca um medo excessivo pelo ganho de peso e proporciona distorções da imagem corporal, além de negação da própria condição patológica.

Estima-se que quatro em cada 100 adolescentes no mundo sofram desse distúrbio, o qual possui uma taxa de mortalidade de aproximadamente 20% dos casos.²⁷ A mídia tem um papel importante na difusão desse padrão de beleza, as modelos são sempre magras, as celebridades consideradas belas seguem o mesmo padrão. Nas capas de revistas vemos mulheres cada vez mais magras. Vale lembrar que esses corpos nem sempre são verdadeiros. Muitos passam por edição de imagem, por retoques, inserções e modificações em programas específicos.

Na coleção *Monster High*, todas personagens representadas nas capas dos cadernos possuem um nível de magreza excessivo, chegando a serem cadavéricas, no sentido literal da palavra. Como representado na Figura 10, a personagem Frankie apresenta um corpo desproporcional para uma mulher humana-real. Isso fica ainda mais perceptível quando comparamos a personagem com a *top model* Alessandra Ambrósio (1981--), eleita uma das mulheres mais belas do mundo, segundo a Revista People; ou até mesmo com a russa Valéria Levitin (1974--), considerada vítima de anorexia. Mesmo comparada com mulheres reais, reconhecidas por sua magreza excessiva, o corpo de Frankie é desproporcional: apresenta uma cintura marcada por ângulos agudos, braços demasiadamente finos e pernas longas, que compõem cerca de 2/3 de seu corpo.

²⁷Dados disponíveis em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u128390.shtml>>. Acesso em: 20.out.2016.

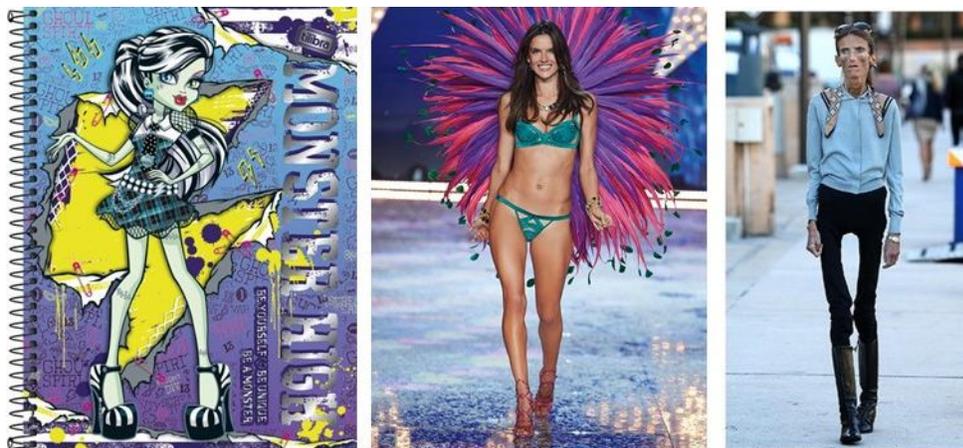


Figura 10: A beleza cadavérica (Capa de caderno coleção Monster High-Frankie; *Top Model* Alessandra Ambrósio e a anoréxica Valéria Levitin)
 Fonte: Montagem nossa a partir de imagens encontradas na internet.

Uma contradição identificada por nós nas representações e visualidades das capas de cadernos tipo universitários da Tilibra é que, apesar de toda a ditadura dos corpos magros, ao mesmo tempo, somos estimuladas ao consumo de alimentos ricos em açúcares e gorduras. Nas três capas selecionadas na Figura 11, duas personagens da coleção *Jolie* e uma de *As Meninhas* consomem sorvetes e *milkshake*, talvez, fazendo uma analogia que, assim como tais produtos, as mulheres precisam ser adocicadas e agradáveis.



Figura 11: Capas de caderno das coleções *Jolie* e *As Meninhas*
 Fonte: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/busca?q=caderno+universit%C3%A1rio+10+mat%C3%A9rias>>. Acesso em: 19.jan.2016

Sobre esse assunto, Nunes (2010) relata que alunas da terceira série (atual quarto ano) do Ensino Fundamental, já manifestam, inclusive nos espaços

escolares, preocupações com a alimentação para que possam atingir um corpo magro e esguio semelhante aos das modelos e celebridades. Encontramos nas capas de cadernos e em demais imagens que divulgam representações semelhantes incentivos cada vez mais intensos para que meninas sejam - indiscutivelmente- magras. O discurso emitido pelas capas de revistas, cadernos e demais artefatos da Cultura Visual estão inseridos em relações de poder. Esse poder regula até mesmo o que as meninas podem ou não comer.

Nunes (2010), por exemplo, relata que durante o recreio se deparou inúmeras vezes com alunas que não lanchavam para que não corressem o 'risco' de engordar; com amigas que se criticavam e se supervisionavam para que evitassem comer chocolate ou tomar refrigerante. Os expostos pela pesquisadora e as representações femininas apresentadas em nosso *corpus* de análise reforçam que desde cedo, as meninas são apresentadas à suposta regra inviolável de "ser magra" e também às estratégias para que seus corpos sejam (e permaneçam) belos, (entendo como sinônimo de beleza, a magreza).

4.3. Por que tudo tão branco?

Das 13 capas que compõem nosso *corpus* dessa pesquisa, oito fazem referência a personagens femininas brancas, o que investe na hegemonia e na valorização da pele clara em detrimento de outras etnias. Na figura 12 reunimos as 9 personagens brancas, que pela repetição que apresentam, ensinam meninas e meninos quais cores de pele são valorizadas e desvalorizadas.



Figura 12: Capas de caderno com personagens brancas

Fonte: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/busca?q=caderno+universit%C3%A1rio+10+mat%C3%A9rias>>. Acesso em: 19.jan.2016

Encontramos personagens não-brancas em apenas 2 capas: uma oriental, outra negra. A personagem oriental pertence a coleção *Jolie* e se chama Julia. É importante destacar que, salva à caracterização de Julia, cujo os olhos são levemente puxados e o cabelo é liso e preto, na capa em questão, não há menção a nenhum elemento que represente ou lembre a cultura oriental. Não há cenários, contextos, trajes típicos ou outras referências orientais. Inclusive as roupas utilizadas pela personagem, a boina em sua cabeça, bem como a torre Eiffel em destaque no canto direito, nos remetem mais ao contexto francês do que ao oriental, o que acentua a valorização da cultura europeia. Além disso, conforme evidenciado em destaque na figura 13, na parte superior da capa há uma padronagem composta por repetições da imagem da Torre Eiffel, acompanhada de bicicletas, arabescos e da palavra “Paris”- o que fortalece nossa hipótese inicial.



Figura 13: Figura 13: Parte superior da capa pertencente à personagem Julia, da coleção *Jolie*.

Fonte: Montagem nossa a partir de recortes da imagem.

Apesar de na capa de 2016, a personagem não apresentar vestimentas, acessório e contextos que lembrem a cultura oriental, como demonstramos anteriormente, sua representação já foi diferente, conforme apresentado na Figura 14.



Figura 14: Personagem Julia, da coleção *Jolie*, nas coleções de 2008, 2010 e 2012, respectivamente.

Fonte: Montagem nossa a partir de imagens encontradas na internet.

Diante desse histórico analisamos que ao longo dos anos a personagem Julia passou por uma “mudança de visual”. No ano de 2008 vemos traços da cultura oriental, como o calçado utilizado pela personagem característicos da tradição japonesa e a flor de cerejeira utilizada como enfeite de cabelo e da cesta utilizada pela personagem. A capa de 2010, por sua vez é mais semelhante à capa de 2016. As roupas utilizadas pela personagem, assim como seu sapato e a tiara em sua cabeça, são oriundos da cultura ocidental e não possuem nenhum traço significativo que evidencie a cultura japonesa. A capa do ano de 2012, por fim, apresenta diversos elementos ligados à cultura japonesa, como o quimono, o leque e a flor de cerejeira. Outro aspecto interessante sobre as três capas da figura 14 é que os olhos da personagem são mais “puxados” que na representação da capa de caderno lançado no ano de 2016. Em comum, analisamos que nas quatro capas de cadernos a personagem possui traços e elementos românticos, como flores e cores em tons pastel, o que sugere que uma menina ou mulher que se identifique com Julia pode até mesmo modificar os seus gostos e interesses a respeito de sua etnia e cultura, mas não modificará sua delicadeza e meiguice- elementos que enfatizam sua feminilidade. Além disso as quatro versões são marcadas pela presença de um animal de estimação, o que simboliza o lado cuidador e afetivo da personagem.

A segunda personagem não branca encontrada em nosso *corpus* de análise, vem da coleção *As Meninhas*. A personagem Cléo é a única negra da coleção por nós selecionada e uma das três negras que estampam os cadernos da marca Tilibra. Ocorre que em nossa investigação da capa do ano de 2016, percebemos

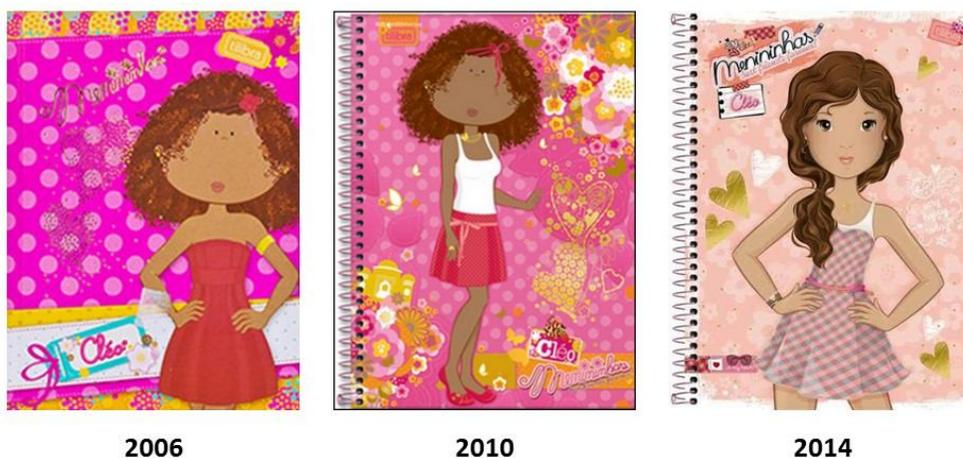
que a personagem Cléo (Figura 15), mesmo sendo caracterizada com a pele mais escura que as demais, apresenta nariz e lábios são finos e cabelos levemente ondulados descaracterizando a cultura africana em um processo de “branqueamento”.



Figura 15: Personagem Cléo, da coleção *As meninas*, no ano de 2016.

Fonte: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/busca?q=caderno+universit%C3%A1rio+10+mat%C3%A9rias>>. Acesso em: 19.jan.2016

Esse possível processo de “branqueamento” de Cléo fica mais evidente quando recorremos à história da personagem e às suas representações em capas de edições anteriores a de 2016, como destacado na figura 16.



2006

2010

2014

Figura 16: Personagem Cléo, da coleção *As meninas*, nos anos de 2006, 2010 e 2014, respectivamente.

Fonte: Montagem nossa a partir de imagens encontradas na internet.

Na primeira capa, em destaque, a do ano de 2006, observamos uma personagem composta por traços mais estilizados e por formas de representação menos complexas, porém mesmo assim identificamos que Cléo possui um tom de pele mais escuro, cabelos crespos e mais volumosos, lábios grossos e nariz

arredondado. Na capa do ano de 2010, com exceção ao tom de pele, que é levemente mais escuro, são poucas as mudanças apresentadas em relação à apresentação anterior. Já no ano de 2014, verificamos que a personagem assume contornos mais próximos aos de uma pessoa real, distanciando-se da representação simplificada. E é justamente nessa transição que identificamos o processo de branqueamento da Cléo. Tal afirmação é justificada pela caracterização que Cléo assume a partir de 2014. Os cabelos antes crespos, volumosos e soltos passaram a serem ondulados e presos, o nariz antes arredondado passa a ser fino, os olhos antes pretos ganharam uma coloração castanha e a pele, antes marrom, passa a ser rosada. Além disso em nenhuma das capas em que Cléo aparece, percebemos elementos que fazem menção à cultura africana.

Nas capas de cadernos Tilibra, percebemos raças/etnias diferentes da branca- a oriental e a negra- têm suas características invisibilizadas diante da hegemonia branca e europeia. Por que cada vez mais as personagens assumem características físicas e culturais dos povos brancos ocidentais? Segundo Djokic (2014), o branqueamento dos corpos, dentre outras coisas é resultado do colonialismo europeu na África e da escravidão dos povos oriundos desse continente nas Américas. Há ainda hoje, segundo a autora, um colonialismo invisível, praticado pelos meios de comunicação e por suas visualidades, por exemplo, que reforçam o racismo, gerando na população negra uma autonegação de sua cor/raça. A autora defende a ideia de que as crianças negras desenvolvem uma espécie de autodepreciação por conta da sociedade que a cerca e dos investimentos sociais e afetivos que recebe.

Numa sociedade como a brasileira em que na mídia, a imagem da criança negra é constantemente associada à criminalidade, à pobreza e toda sorte de estereótipos negativos, não surpreende perceber, já na mais tenra idade, marcas de auto-negação e auto-ódio. Além desses ataques, essas crianças sofrem represálias racistas em suas rotinas diárias, através de colegas de escolas, de vizinhos, de professores e às vezes até mesmo de membros da própria família. (DJOKIC, 2014, p.01)

Ainda hoje, mesmo em um país que se anuncia multicultural, acolhedor e que 'supostamente' valoriza a diversidade, vivemos sob a hegemonia da cultura norte-americana e europeia e dos padrões físicos e estéticos que elas legitimam. Se levarmos em consideração que, segundo o censo de 2010 a maior parte da

população brasileira se declara negra ou parda, podemos interpretar que capas dos cadernos Tilibra não refletem o corpo, as cores e, sobretudo, a cultura da população brasileira já que das capas analisadas, um montante de 84,6% delas, faz referência unicamente a personagens brancas, valorizando-as.

4.4- Ter para ser

Nas capas de cadernos da figura 17, percebemos que a visualidade e caracterização das personagens operam como estímulos ao consumismo, prática representada pelo celular na personagem da Luly e pelas sacolas da personagem Elisa, respectivamente das coleções *As Meninhas* e *Jolie*.



Figura 17: Capas de caderno das coleções *Jolie* e *As Meninhas*

Fonte: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/busca?q=caderno+universit%C3%A1rio+10+mat%C3%A9rias>>. Acesso em: 19.jan.2016

As mulheres representadas nessas capas são brancas, magras, estão vestidas com roupas da moda, apresentam vários acessórios. Pelas vestimentas e demais objetos presentes nas imagens podemos inferir que as mesmas pertencem à classe média. Segundo Nunes (2010), as visualidades e artefatos culturais que rodeiam as crianças e jovens pós-modernos/as, insistentemente interpela-os/as a consumir sem restrições.

Toda a novidade que surge em sala de aula acaba se transformando no objeto de desejo de todos, ganhando a insistência para a compra no âmbito familiar. Assim aconteceu com os tênis com rodinhas, com as bonecas Polly, com as cartinhas do Naruto, com os carrinhos de corrida de um filme infantil, com as tatuagens do desenho animado do Bob Esponja, com a casa e o carro da Barbie e com diversos outros produtos que, se não consumidos pelas crianças, causam nelas a sensação de não pertencimento ao grupo com quem

convivem. Nesse caso, as condições de consumo determinam os relacionamentos sociais. (NUNES, 2010, p. 92)

O segundo grupo social que as crianças, em sua maioria, passam a pertencer é a escola. Mais influente do que qualquer peça publicitária é a opinião dos/as amigos/as. Quando um objeto, seja ele um brinquedo, uma vestimenta ou até mesmo um material escolar, passa a ser "fetichizado" pelo grupo, as crianças passam a vê-lo não apenas como um utensílio funcional, mas sim como objeto de desejo que lhe proporcionará pertencimento e valorização do grupo e que, por isso, precisa ser capturado o mais rápido possível.

Percebemos que cada vez mais as crianças e os/as adultos/as são impulsionados/as a comprar, não unicamente por sua satisfação pessoal, mas principalmente, para que sejam aceitos/as e reconhecidos/as pelos seus grupos sociais que manifestam interesse. Na escola, não é diferente. A criança que possui os materiais escolares, vestimentas e brinquedos da moda é respeitada e admirada pelo grupo; ao passo que outras crianças, que não manifestam interesses ou possibilidades de consumir os objetos de desejo do coletivo são isoladas do grupo, como se não fossem 'dignas' de pertencê-lo.

Essas e outras representações investem na ideia de que fazer compras é uma necessidade (exclusivamente). Comumente ouvimos comentários do senso comum que refletem as pedagogias e ensinamentos propostos por essas visualidades. "Para uma mulher relaxar nada melhor do que uma ida ao *shopping*". "Ela está triste, dê-lhe seu cartão de créditos".

A personagem Elisa, da coleção *Jolie*, retrata bem essa situação. A garota aparece feliz segurando várias sacolas, como se a ação ou prática de fazer compras causasse-lhe satisfação. Segundo o *site* oficial da marca, Elisa é uma personagem muito querida pelas amigas que a admiram pelo bom gosto que deixa transparecer em suas roupas.

4.5 Mulher para casar X Mulher para curtir

Segundo Não me Kahlo (2016), a sexualidade é aprendida e construída por meio da cultura que coordena as atividades mentais e corporais dos sujeitos. Nesse sentido, concordamos que a sexualidade não é determinada, fixa e muito menos constituída unicamente por aspectos biológica, mas sim um fenômeno que é

constantemente construído e transformado pelos e nos fatores socioculturais. Ocorre que, como destaca Adichie (2015, p. 38), “Ensina-se às meninas que elas não podem agir como seres sexuais, do modo como agem os meninos”.

Desde a mais tenra idade, ensinamos meninos e meninas a se expressarem, viverem e reprimirem sua sexualidade. Os meninos devem controlar melhor as emoções, serem dominadores, independentes e têm maior liberdade para vivenciar e expor seus desejos e práticas sexuais (desde que sejam heterossexuais); ao passo que as mulheres são estimuladas a serem emotivas, contidas e virtuosas - o que, de certa forma, as posicionam sexualmente dependentes das iniciativas, desejos e permissões dos homens. Nessa lógica machista e heteronormativa, o homem é visto como um ser ativo enquanto a mulher como um ser passivo e, portanto, as mulheres deveriam ‘dispor’ de seu corpo e de sua própria sexualidade aos seus companheiros.

Ao longo da história ocorreram diversas mudanças em relação ao conceito de sexualidade e sobre a educação sexual feminina. Segundo Gezoni (2011), na pré-história, homens e mulheres possuíam uma “igualdade sexual”, em que o ato era voltado apenas para o prazer físico. Contudo, com o passar do tempo, houve a instauração e a soberania dos diversos mecanismos de manutenção do patriarcado que investiram na compreensão do ato sexual como um jogo de poder, cercado por regras que valorizavam grupos de classe, raça, sexualidade e, é claro, gêneros específicos.

Com a chegada da Igreja no poder, durante o período da Idade Média, as mulheres eram vistas como tentação, e o ato sexual ou qualquer manifestação que possuísse conotação sexual eram vistos como pecaminosos. A mulher passou a ser reprimida, especialmente na questão sexual, e a relação sexual, pelo menos discursivamente, passou a ter como “única” finalidade a reprodução da humanidade. Assim, só seriam dignas e merecedoras da bênção divina as mulheres que se “guardassem” para o seu (único) homem. Caso desrespeitassem ou questionassem esse princípio, as mulheres poderiam até mesmo ser julgada pela Santa Inquisição e terminar queimadas. (NÃO ME KAHLO, 2016)

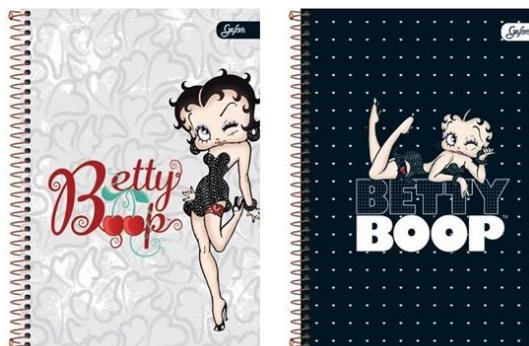
Na Revolução Industrial, com a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, elas conquistaram certa independência e passaram a “[...] buscar outras formas de experimentar e praticar sua sexualidade” (NÃO ME KAHLO, 2016, p.88). Porém, tal fenômeno não ganha muito destaque, visto que ainda ocorriam várias

interdições morais e físicas a essas práticas. Até o final do século XIX, a sexualidade e reprodução eram intrínsecos, e tal visão só começa a se modificar a partir do desenvolvimento da sexologia, em meados do século XX. (XAVIER FILHA, 2003). Até metade do século XX, a compreensão de que a sexualidade, o corpo e o prazer femininos deveriam responder às vontades dos sujeitos masculinos era pouco questionada. Com as reivindicações e lutas do movimento feminista (e em seguida com a popularização da pílula anticoncepcional), as mulheres passam a desenvolver condições para que sejam mais livres sexualmente. Na década de 1970, segundo Xavier Filha (2003, p. 10), podemos perceber mudanças incisivas nas formas como a sociedade abordava a sexualidade feminina.

A mulher frígida é encorajada a ter múltiplos orgasmos... Registra-se, enfim, em curto espaço de tempo, uma mudança radical nos discursos e enunciados da imprensa feminina. Essa nova linguagem acaba por afetar a subjetividade de homens e mulheres na vivência de suas sexualidades.

Após as conquistas e inquietudes visibilizadas a partir do movimento feminista, foi possível defender que o corpo da mulher é fonte de prazer para ela própria e não para um "outro" indiscutivelmente masculino. Apesar dos avanços que essas lutas e debates proporcionaram, é preciso destacar que ainda hoje, percebemos que existe um grande tabu em relação à sexualidade da mulher e que esse assunto está longe de chegar a um consenso social. A sociedade ocidental, muito influenciada pela religião cristã (especialmente pelo Catolicismo), continua convocando a mulher para que ocupe um papel santo que envolve a castidade, o casamento e a fidelidade, ao passo que a virilidade dos meninos ainda é motivo de orgulho para a família.

Com isso, ainda é vigente a compreensão de que as mulheres devem ser divididas em dois grupos: as que são para casar – as virgens, as santas e as contidas- e as que são para curtir – as mundanas, as experientes, as putas. Nas capas de caderno que analisamos, encontramos personagens representantes desses dois grupos que oferecem às meninas e às mulheres repertórios visuais para que assumam seus papéis de santas ou, (se forem capazes de arcar com as consequências) de putas. Na figura 18, podemos observar a divisão dos dois grupos citados anteriormente: o primeiro representado pela coleção Jolie e o segundo pela coleção *Betty Boop*.



X



Figura 18: Santas X Putas

Fonte: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/busca?q=caderno+universit%C3%A1rio+10+mat%C3%A9rias>>. Acesso em: 19.jan.2016

As personagens da coleção *Jolie* representam o que a sociedade espera das moças que são para casar: castidade e pureza. As roupas, penteados, maquiagens e cores utilizadas evidenciam a personalidade romântica e ingênua das meninas. Muito provavelmente as representações femininas emitidas nas capas da coleção *Jolie* não são capazes de preocupar os sujeitos masculinos. Elas não os ameaçam. Não os intimida. Pelo contrário, *Jolie* e suas amigas respondem aos desejos heteronormativos no qual o homem cuida (e usa) da mulher como se ela fosse uma boneca capaz de satisfazer seus prazeres. Segundo o site oficial da marca, a Tilibra desenvolveu essa coleção com o intuito de agradar meninas e jovens mais românticas e tradicionais.

A personagem *Betty Boop*, por sua vez, é ousada e foge aos padrões impostos pela sociedade, especialmente os que regiam o momento histórico em que ela foi criada (1930). Inspirada na cantora Helen Kane e na atriz Clara Bow (1905-1965), esbanja sensualidade por meio de suas curvas, suas vestimentas (vestidos

curtos e cintas-ligas sempre à mostra), seu cabelo curto e suas maquiagens fortes. Diversos episódios do desenho foram censurados, com a justificativa de possuírem forte conotação sexual e apologia ao uso de drogas. Até hoje, ao se procurar notícias e a origem da personagem na *internet* encontramos muitas análises pejorativas relacionadas à liberdade sexual representada pela personagem, especialmente em *sites* e *blogs* protestantes.²⁸ Diferente da representação de *Jolie* e suas amigas, *Betty Boop*, por sua força e transgressão, é capaz de intimidar os homens, todavia, ainda assim, o faz por meio da serotização, reforçando a objetificação do corpo e dos prazeres femininos às vontades e desejos dos homens.

Para concluir as análises realizadas, salientamos que as crianças têm uma forte relação com os/as personagens que adotam como ídolos. Nunes (2010) argumentava que as crianças, em especial, as meninas, buscam demonstrar a identificação que alimentam, com as suas personagens favoritas. Para isso, passam a imitar vestimentas, penteados e comportamentos que são apresentados e valorizados por elas. Segundo a autora, algumas crianças sentem necessidade de demonstrar as maneiras como as personagens da cultura popular influenciam suas vidas, por exemplo, se uma personagem possui cabelo com determinado corte ou cor, as meninas buscarão copiá-las, tanto para se sentirem realizadas com esse fato, bem como se sentirem participantes de um grupo que manifesta gostos e predileções semelhantes aos delas. Isto posto, reforçamos a importância da representatividade de mulheres que são invisibilizadas pelos grupos hegemônicos, como, por exemplo, as mulheres negras, as gordas e deficientes.

²⁸ O texto *Quem é Betty Boop*, é um exemplo das críticas sofridas pela personagem sobre o modo que apresenta sua sexualidade. Texto disponível em <<http://www.panoramacristao.blogspot.com.br/2011/11/quem-e-betty-boop.html>>. Acesso em: 01.dez.2016

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir as reflexões aqui apresentadas, em um primeiro momento, retomamos o objetivo deste trabalho que foi analisar como as mulheres são representadas nas capas de cadernos tipo universitários, inicialmente decidimos elaborar uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Ao decorrer de nossa pesquisa, passamos a dividi-la em duas etapas de acordo com a metodologia utilizada.

No início de nossa pesquisa bibliográfica, apresentamos os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual como campos de investigação de aspectos contemporâneos que embasariam nossa pesquisa. Discorremos sobre essas duas perspectivas trabalhando conceitos como pós-modernidade, metanarrativas, os binarismos presentes na modernidade focando a relação desses conceitos com o cotidiano escolar.

Em seguida, investigamos as relações presentes entre identidade, gênero e feminismos. Para isso, trouxemos o conceito e uma breve retomada histórica de cada termo. Abordamos de modo sucinto quais papéis a família, a mídia e o ambiente escolar desempenham para a formação e manutenção das identidades de gênero.

Na segunda parte de nossa pesquisa, a documental, analisamos as capas de quatro coleções de cadernos da marca Tilibra, sendo elas: *As Meninhas*, *Jolie*, *Monster High* e *Betty Boop*. Nessa análise, verificamos que os cadernos tipo universitários, enquanto artefatos culturais capazes de (des)valorizar ensinamentos, oferecem mensagens e representações que expressam a opinião, a cultura e ideais de grupos hegemônicos. Como era de se esperar, o mesmo ocorre com a representação de gênero. Nessa análise que desenvolvemos de 13 capas de cadernos tipo universitários, encontramos representações que fomentam associações entre a beleza e magreza, o consumismo e aceitação social, a hegemonia da beleza branca e a repreensão da sexualidade feminina.

Em todas as capas que analisamos, as personagens encontradas eram magras, o que reforça a ideia de que as meninas devem se encaixar nesse padrão para serem consideradas belas. As mulheres presentes no nosso *corpus*, possuíam diversos acessórios e adereços que estimulam o consumido, especialmente por serem aceitas nos grupos sociais que pertencem. Percebemos que as mulheres não

brancas, apresentam apenas pequenos traços que as diferenciam das demais, porém suas vestimentas e acessórios, assim como a maioria dos traços físicos se assemelham aos das mulheres brancas, demonstrando uma hierarquia que deve ser seguida e respeitada. Por fim, analisamos a dicotomia presente em relação a duas coleções: a coleção *Jolie* representando todo o pudor que se cobra das mulheres e a coleção *Betty Boop*, trazendo consigo uma sexualidade explícita, porém, nem por isso, livre, pois a mesma, em sua criação, tinha objetivo em responder os desejos masculinos.

Creemos que a pesquisa foi relevante para o campo educacional, pois encontramos poucas que tratassem dos artefatos culturais relacionados com a formação e manutenção das identidades de gênero no contexto escolar. Além disso, as perspectivas teóricas que utilizamos em nosso trabalho, não são abordadas na atual matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, bem como as temáticas gênero e feminismo.

Discutir os artefatos culturais de forma crítica, especialmente os que se encontram dentro de sala de aula, se faz necessário nos cursos de formação de professores/as. Muitos/as docentes acabam assumindo uma visão intolerante a esses ou então contemplativa o que contribui para criarmos pessoas que buscam seguir os padrões dos grupos hegemônicos sem questioná-los.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo. Companhia das letras, 2015.
- BALISCEI, João Paulo Baliscei; STEIN, Vinicius. Como olhamos e somos olhados pelas imagens? Estudos críticos dos artefatos da Cultura Visual. **Revista Reflexão e Ação**, v. 23, n.1, p. 251-275, 2015.
- BALISCEI, João Paulo. **Os artefatos visuais e suas pedagogias**: Reflexões sobre o ensino de arte. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2014.
- BAUMAN, Zygmund. **Tempos Líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar. 2007.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo** – a experiência vivida; tradução de Sérgio Millet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8>. Acesso em: 19 out. 2016
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Imagens como pedagogias culturais em cenários da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p.199-223.
- DIP, Andrea. **Existe “ideologia de gênero”?** Disponível em: <<http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 02.fev.2017
- DJOKIC, Aline. **O clareamento da pele negra**: a devastação do auto-ódio. Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/2014/06/24/o-clareamento-da-pele-negra-a-devastacao-do-auto-odio/>>. Acesso em: 21.out.2016
- GEZONI, Andiara Loeffler. Sexualidade feminina: aspectos culturais e suas consequências. **Rede PSI**, 26 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.redepsi.com.br/2011/03/26/sexualidade-feminina-aspectos-culturais-da-repress-o-sexual-e-suas-consequencias/>>. Acesso em: 29. nov.2016
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro. Lamparina, 2015.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.29, n. 104, out. 2008. (p.687- 715).

LESSA, Patrícia. Imagens desnudadas da mulher: dos compêndios científicos aos *outdoors*. In: PELEGRINI, S.C.A; ZANIRATO, S.H (Org.). **As dimensões da imagem**: abordagens teóricas e metodológicas. Maringá-Pr. Eduem, 2005. P.193-215.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista.1.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAROUN, Kalyla; VIEIRA, Valdo. **Corpo**: uma mercadoria na pós-modernidade. *Psicol. rev. (Belo Horizonte)* [online]. 2008, vol.14, n.2, pp. 171-186. ISSN 1677-1168.

NÃO ME KAHLO. **#Meu amigo secreto**: feminismo além das redes. Rio de Janeiro. Edições de Janeiro, 2016.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula**: Reflexões sobre Cultura Visual. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010. 183 p.

RIBEIRO, Djalmla. **As diversas ondas do feminismo acadêmico**. 2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/escriptorio-feminista/feminismo-academico-9622.html>> Acesso em: 27.set.2016

SÉRVIO, P.P.P. O que estudam os estudos da cultura visual? **Revista Digital do LAV** - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 196-215 - mai./ago.2014. ISSN 1983-7348 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1983734812393>.> Acesso 21.fev.2016

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000. p.73-102

SIMILI, Ivana Guilherme; SOUZA, Michely Calciolari de. A beleza das meninas nas "dicas da Barbie". **Cad. Pesqui.** 2015, vol.45, n.155, p.200-217.

TEIXEIRA, L. N.; CARDOSO L.R.; BARRETO, M.I. O gênero nos brinquedos/brincadeiras para alun@s do 6º ano. 2015. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/699.pdf>>. Acesso em: 22. set.2016

TILIBRA. **Catálogo de matérias escolares 2016**. Disponível em: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/produtos>>. Acesso em: 04. Jan. 2016

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina , 2007. p.23-38.

XAVIER FILHA, Constantina. **A sexualidade feminina entre práticas divisoras: da mulher "bela adormecida" sexualmente à multiorgástica- imprensa feminina e discursos de professores**. 2003. Disponível em: <
<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/sexualidade-feminina-entre-praticas-divisoras-da-mulher-bela-adormecida-sexualmente>>. Acesso em: 29. Nov.2016