

QUEM PODE SER VALENTE? AS RELAÇÕES DE GÊNERO EM REPRESENTAÇÕES ATRIBUÍDAS POR CRIANÇAS NA ESCOLA¹

Lara Cristina Pereira Dourado Laux²

RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise de representações de gênero atribuídas por crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Novo Hamburgo/RS, que objetivou investigar os significados que as crianças atribuíam às relações de gênero a partir do filme *Valente*. A análise, fundamentada em autores dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero em educação, foi possível a partir de dois procedimentos metodológicos: um no qual cada criança escreveu o que significava, para elas, as palavras *princesa* e *valente*; e uma discussão sobre tais respostas antes e após a apresentação do filme. Antes do filme, foi possível observar uma forte significação ao que é masculino em relação à palavra *valente*, bem como uma oposição desta à palavra *princesa*. Após o filme, as crianças apresentaram significados que não mais estavam restritos ao domínio exclusivo de um gênero. Entende-se que a representação é um espaço político importante e a problematização dessas representações na escola, possibilitam a construção de outros sentidos sobre as relações de gênero. Evidenciando assim, a importância de um olhar cada vez atento às realidades da escola, e aos artefatos culturais que produzem representações de gênero.

Palavras-chave: Relações de gênero. Representação. Filmes infantis.

¹ Este trabalho é um desdobramento do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Estudos Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que desenvolvi sob orientação da Profa. Dra. Rosângela de Fátima Rodrigues Soares.

² Especialista em Estudos Culturais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Docente na rede Estadual do Rio Grande do Sul – em Novo Hamburgo/RS.

1 INTRODUÇÃO

va.len.te

Adj m+f (lat valente) 1 Que tem valor. 2 Corajoso, denodado, intrépido. 3 Forte, vigoroso, alentado robusto. 4 Rijo, sólido. 5 Eficaz, enérgico. 6 Aplicado com força. 7 Bravo. **Antôn** (acepção 2): **medroso**; (acepção 7): **covarde, poltrão**. **Sm 1** Homem valoroso, corajoso. 2 Campeão, mantenedor, paladino, 3 **gír** Guarda-noturno. (MICHAELIS, 2009, s/p).

No verbete do dicionário, é interessante observar como a palavra *valente*, embora seja um adjetivo que não precisa ter sua grafia alterada para designar gênero, tem como sinônimo a representação de um *homem* valoroso e corajoso. Ainda que se destaque o adjetivo como masculino e feminino, todas as palavras atribuídas a ele estão em sua forma masculina. Esse é apenas um dentre tantos exemplos presentes na língua portuguesa. É importante compreender, contudo, que a constituição dos gêneros acontece em um campo mais amplo que a língua: a linguagem.

A linguagem, conforme Guacira Louro, “*institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, [...] pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e gêneros*” (2001, p. 67). Assim, o masculino é tido como universal, como regra que oculta o feminino e ensina um jeito de ser homem e, em oposição, um jeito de ser mulher.

Este trabalho é um desdobramento de uma pesquisa (LAUX, 2015) que objetivou investigar os significados que as crianças atribuíam às relações de gênero a partir do filme *Valente* (Disney/Pixar, 2012). O longa-metragem de animação foi eleito como um elemento desencadeador de discussão, para a realização da pesquisa, por desconstruir padrões cristalizados pelos clássicos, mostrando representações de feminilidade diferentes das que são apresentadas em outros filmes do mesmo gênero. No presente artigo, foram retomados os dados produzidos a partir da pesquisa para desenvolver um desdobramento da análise. O objetivo foi analisar as representações de gênero atribuídas por 23 crianças matriculadas em uma escola pública, do município de Novo Hamburgo/RS, a partir das palavras *valente* e *princesa*.

O trabalho está organizado como segue: após essa breve introdução, localiza-se alguns conceitos importantes que sustentam a análise a partir de autoras dos estudos de gênero, em interface com a educação, tais como Guacira Louro (2001; 2003) e Dagmar Meyer (2002), entre outros; na terceira seção, são descritos os procedimentos metodológicos realizados na pesquisa com as crianças, bem como a contextualização do filme utilizado na produção de dados; em seguida, é apresentada a análise das representações de gênero atribuídas pelo grupo de crianças participantes da pesquisa; por fim, o trabalho é encerrado com as considerações acerca da importância da problematização das representações de gênero na escola para que outras formas de ser passem a ser consideradas no processo de constituição de subjetividades.

2 GÊNERO, REPRESENTAÇÃO E EDUCAÇÃO

Para Joan Scott, gênero pode ser entendido como *“um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”* (1995, p. 86). Neste trabalho, a noção de gênero adquire centralidade. Ela é entendida, aqui, como uma forma histórica de subjetivação, isto significa entender que ela constitui *“um complexo de aparatos, práticas, maquinações e composições dentro dos quais o ser humano foi fabricado, e que pressupõem e participam de relações particulares com nós mesmos”* (ROSE, 2011, p. 23). Entendemos que gênero está associado a um binarismo que estabelece diferenças de ordens diversas entre as pessoas; bem como constitui verdades que circulam sobre formas de vida distintas e que impõem uma padronização aos modos diferentes pelos quais nos tornamos quem somos.

A imposição dessa padronização, em nosso entendimento, pode ser pensada como um efeito das relações de poder exercidas em distintas instituições sociais, no caso da perspectiva a partir da qual escrevemos, as relações de gênero estão centradas no lugar da escola. Também porque tomamos a educação, e mais especificamente a escolarização, como uma força motriz para pensar as condições nas quais é possível emergir um tipo de sujeito universalizado e associado ao princípio masculino. A educação, nessa perspectiva, é entendida como definiu Michel Foucault: *“uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os*

poderes que eles trazem consigo” (2012, p. 41). Entendo, nesse sentido, que a escola se torna um lugar eficiente na atribuição, manutenção e regulação dos modos de ser.

Ainda que a popularização das tecnologias seja crescente no país, é na escola que muitas crianças têm acesso a artefatos midiáticos. Dentre tais artefatos, os filmes infantis ganham destaque e envolvem o imaginário infantil. Esses filmes, contudo, não apenas operam no âmbito do entretenimento e da ilustração. De acordo com Elí Fabris (2008), os filmes também funcionam como sistemas de significação. Para a autora, *“eles não apenas divertem como, também, ao fazerem isso, desenvolvem uma pedagogia, ensinam modos de vida”* (FABRIS, 2008, p. 119). Vários trabalhos, nesse sentido, tem analisado a relação dos filmes infantis com a educação e a constituição de gênero e sexualidade na infância.

Dentre tais trabalhos, podemos mencionar a análise, realizada por Ruth Sabat (2012), sobre a importância de alguns filmes da Disney na educação e na formação de crianças e jovens como sujeitos de gênero e de sexualidade; a discussão, de Cláudia Rael (2003), sobre como esses desenhos produzem determinadas verdades e ideais de corpo e de gênero; assim como também a análise, realizada por Virgínia Zilio e Pedro Witches (2014), da constituição de masculinidades em animações da Disney.

Nesses, e em outros trabalhos no campo dos estudos culturais, o conceito de representação adquire certa centralidade, uma vez que tais trabalhos procuram contestar a ordem social da representatividade de determinados grupos culturais. Sob a perspectiva de epistemologias multiculturais, alguns desses trabalhos dos estudos culturais são abastecidos, conforme Alfredo Veiga-Neto (2003), pela produtividade das contribuições de filósofos da linguagem, principalmente daqueles que contribuíram para o acontecimento a chamada virada linguística — um empreendimento que modifica o entendimento tradicional da linguagem e passa a assumi-la não apenas como representativa da realidade, mas também constitutiva.

Assim, é possível entender a representação não apenas como o simulacro de algo pré-existente, mas uma possibilidade de força que também age na constituição das coisas. Entendido a importância da representação nos processos de significação, considero tal conceito importante

para o desenvolvimento das análises que seguem neste trabalho. Na seção seguinte, descrevo os procedimentos metodológicos que possibilitaram isso.

3 A PESQUISA COM CRIANÇAS E OS FILMES INFANTIS

Como já mencionado anteriormente, os dados analisados neste trabalho foram produzidos em uma pesquisa anterior (LAUX, 2015), realizada com um grupo de 23 crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre. As crianças, com faixa etária entre sete e nove anos, obtiveram autorização e consentimento de seus pais e/ou responsáveis para participarem da pesquisa, assim como também elas mesmas consentiram participar da pesquisa por meio de um *Termo de Consentimento da Criança*, que foi lido em voz alta para o grupo e, posteriormente, discutido, para responder qualquer dúvida que alguma criança viesse a ter da pesquisa.

A intenção, desde o início, foi respeitar o grupo pesquisado, de modo que, como escrevem Ana Delgado e Fernanda Muller (2005), as visões e habilidades das crianças sejam consideradas. De acordo com as autoras, é preciso reconhecer as crianças como sujeitos de pesquisa, não como objetos, e isso envolve aceitar que elas “*podem falar em seu próprio direito, que são capazes de descrever experiências válidas*” (DELGADO; MULLER, 2005, p. 172). Para possibilitar que os sujeitos da pesquisa descrevam experiências válidas, contudo, seria preciso “*entrar em contato com as crianças em um contexto com o qual elas estivessem familiarizadas, ou seja, onde se sentissem parte*” (MULLER, 2007, p. 25).

Com base nesses entendimentos, decidi utilizar o filme *Valente* como um recurso pedagógico e metodológico útil para desenvolver uma problematização acerca das relações de gênero com o grupo de crianças pesquisadas, uma vez que filmes infantis fazem parte de um contexto no qual elas estão inseridas. A escolha por esse filme possui diferentes justificativas, dentre elas: por ele apresentar uma mulher como protagonista; pelo seu enredo, que contém elementos relacionados a questões discutidas pelos estudos de gênero; e, principalmente, por possibilitar um debate interessante ao mostrar outro modelo de feminilidade não convencional em

filmes de princesas, uma vez que o filme poderia proporcionar questionamentos a respeito dos comportamentos esperados e não tão esperados para meninos e meninas.

Valente é um filme de animação estadunidense, cujo título original é *Brave*. Foi produzido pela *Pixar Animation Studios*³ e lançado em 2012. O filme recebeu o Oscar de Melhor Longa Animado em 2013. Esse filme tem alguns aspectos inéditos: segundo Luis Carlos Merten (2012), é o primeiro da *Pixar* a ter um enredo histórico, a não utilizar animais e objetos falantes, a ter uma menina como protagonista e ser co-dirigido por uma mulher, a cineasta Brenda Chapman⁴. Ambientado nas regiões montanhosas da Escócia medieval, o filme é protagonizado pela princesa Merida, que vive com seu pai, sua mãe e seus irmãos trigêmeos. Criada pela mãe para ser sua sucessora, Merida se recusa a seguir regras impostas a uma princesa da época, e inclusive esnoba os três pretendentes que lhe são apresentados. Ela deseja ser livre para fazer suas próprias escolhas e mudar seu próprio destino.

Valente faz parte de um momento em que filmes da Disney passam a ser criados por computação gráfica. Rapunzel (de *Enrolados*), Anna (de *Frozen*), Merida (de *Valente*) compreendem uma terceira geração de princesas Disney. Elas podem ser caracterizadas como ativas e autônomas, e com exceção de Rapunzel, que precisa do ladrão Finn para chegar ao Reino dos pais biológicos, elas não dependem da ajuda masculina para sair da condição em que se encontram, mas contam com a presença masculina em algumas situações e podem receber ajuda dessa presença. Merida tem a figura do pai e dos irmãos como apoio, mas sua história tem como foco a relação de diferença das mulheres, a princesa e sua mãe, sem apresentá-las como antagonistas. Desse modo, *Valente* é um filme, que desconstrói os padrões desenvolvidos pelos clássicos, mostrando uma representação de feminilidade diferente das que vinham sido mostradas em outros filmes do mesmo gênero.

³ Conforme Merten (2012), a *Pixar* surgiu como uma divisão da *Lucasfilm* e ganhou esse nome quando George Lucas, em 1986, vendeu a *Graphics Group*, como se chamava na época, para Steve Jobs. Em 1991, a *Pixar* associou-se à *Disney* para uma série de três animações: *Toy Story*, *Carros* e *Up - Altas Aventuras*. Quando o contrato de parceria entre as duas empresas chegou ao fim, a *Disney Animation* anunciou formalmente a compra do estúdio de animação *Pixar*.

⁴ A produção da animação durou seis anos, e Brenda Chapman foi a diretora original do filme *Valente*, e dela veio a ideia da história do filme (CUNHA, 2012). Porém, no meio do projeto, o diretor criativo da *Disney-Pixar*, John Lasseter, trocou de diretores, assumindo assim, Mark Andrews, que é mais voltado para filmes de ação (ÉPOCA, 2012).

Para o desenvolvimento da discussão com as crianças a partir do filme, planejei inicialmente, a realização de três encontros brevemente descritos como segue. No primeiro encontro, foi entregue uma folha em branco para cada criança, e solicitado que elas escrevessem o que as palavras projetadas representavam para elas. A primeira palavra foi *valente* e a segunda, *princesa*. Posteriormente, foi projetada a imagem do cartaz do filme *Valente*, e solicitado que as crianças falassem a respeito da imagem. No segundo encontro, foi realizada uma sessão de cinema com pipoca na escola, na qual o grupo de crianças assistiu ao filme completo. No terceiro encontro, foram retomadas algumas discussões do filme, e as representações do ser valente voltam a aparecer, juntamente com o questionamento: *para ser princesa é preciso ser valente?*

Após a realização do terceiro encontro, foi possível observar que as crianças trouxeram, para a discussão, representações da palavra *valente* relacionadas apenas a sentidos masculinos da palavra e, após assistirem ao filme, passaram a reconhecer a protagonista como uma mulher valente. Entretanto, esse reconhecimento de uma mulher valente pareceu permanecer restrito à personagem do filme e não como uma possibilidade de adjetivação para outras mulheres. Feita essa observação, decidi realizar mais um encontro com as crianças, para aprofundar o que havia sido expressado nos encontros anteriores, e lançar novas perguntas que propiciassem a ampliação da temática abordada. Assim, foi realizado o quarto e último encontro, para retomar as questões discutidas anteriormente. Nesse encontro, foi perguntando às crianças se elas conheciam alguma mulher que poderia ser considerada valente.

A partir desses procedimentos metodológicos, foi possível observar um modo de fazer pesquisa com crianças, no qual é possível criar “*modos de pesquisar com as crianças que não teve um caminho certo, continuo linear e seguro para ser percorrido, mas que se fundou em sua descontinuidade e por ela se deixou desenhar*” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 113). Por esse motivo, pode-se dizer que as abordagens metodológicas adquiriram certa flexibilidade. Apesar de ter um eixo condutor que previa determinadas ações, foi possível modificá-las e/ou adaptá-las de acordo com as necessidades, no sentido de tornar a produção de dados mais produtiva à pesquisa.

4 VALENTIA ENTRE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 2001, p. 65).

A partir das respostas dadas pelas crianças no primeiro encontro, ao significado das palavras, é possível observar o quanto a palavra *valente* tem, para elas, um significado masculino, como: *corajoso, cavaleiro, destemido, bravo, esperto*. Das 23 crianças presentes nesse encontro (13 identificadas como meninos e 10, como meninas), oito delas (sendo cinco meninos e três meninas) relacionaram o substantivo masculino *homem* à palavra *valente*. Apenas uma menina relacionou o adjetivo feminino *corajosa* à palavra *valente*.

Quanto à palavra *princesa*, as crianças destacaram substantivos, adjetivos e termos que são características da maioria das princesas representadas nas histórias infantis, como: *bonita, linda, educada, cabelos lindos, querida, contos de fada, vestidos longos, coroa, mora num castelo, casa com príncipe*. Apenas um menino relacionou o adjetivo *forte* à palavra *princesa*.

A partir dessas respostas, pode ser percebido o quanto as palavras apresentam um sentido que constitui um conjunto de características naturalizadas a um gênero específico. Nesse caso a palavra *valente* aparece vinculada às características que normalmente são relacionadas a um padrão de masculinidade. À palavra *princesa*, foram relacionadas características voltadas à beleza, à educação, à vestimenta e aos acessórios, o que geralmente é referido à docilidade e relacionado a um padrão de feminilidade. Percebe-se que há, nessas representações, a valorização de uma masculinidade/feminilidade em detrimento de outras.

É importante salientar que o “gênero depende de uma construção social e cultural que, sob muitos aspectos, se expressa com — e no — corpo. O gênero funciona como um regime classificatório para outros níveis da vida” (SEFFNER, 2003, p. 142). Assim, as palavras *valente* e *princesa*, e conseqüentemente os significados que as crianças trouxeram de cada uma delas,

podem ser pensados como categorias de gênero, em que a palavra *valente* representa uma maneira de ser homem e a palavra *princesa* um modo de ser mulher.

Quando as crianças olharam para a imagem do cartaz do filme, o qual apresenta uma princesa que é denominada valente, imediatamente reafirmam que a personagem é valente. Ao serem perguntadas se Merida é igual a outras princesas conhecidas, as crianças responderam que não, que ela é diferente, e que ela é forte. Como pode ser observado no diálogo⁵ a seguir:

Professora: *Eu vou mostrar uma imagem, e eu quero que vocês falem sobre ela.*

João Miguel: *Eu sei! Essa é a valente!*

Rosane: *Ah! Essa é a valente!*

[...]

Professora: *Essa princesa é igual àquela que vocês escreveram?*

Todos: *Não!*

Professora: *Por quê?*

Leandro: *Porque ela é diferente!*

[...]

João Miguel: *Porque ela é valente!*

Leandro: *Porque ela é forte!*

Esse reconhecimento da personagem como *valente, mas diferente* pode ser percebido pelas marcas que ela apresenta em si: marcas de uma representação de masculinidade, que geralmente não são observadas em princesas de outros filmes do mesmo gênero, filmes estes que reforçam o binarismo do feminino e do masculino. A personagem Merida luta pelo seu próprio destino e é tida como corajosa. Uma concepção diferente de princesas dos outros filmes infantis. Conforme Guacira Louro (2003, p. 86), isso pode

[...] demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas sim tudo o que se diz ou pensa sobre elas, tudo o que se representa, valoriza ou desvaloriza em relação aos sexos que, efetivamente, constitui o masculino e o feminino numa dada sociedade e num dado momento histórico.

Isso significa que tudo o que se diz ou pensa sobre princesas, ou melhor, tudo o que os filmes infantis nos ensinam sobre princesas possibilita representar o feminino e também o seu tido como oposto, o masculino. Como pode ser observado no diálogo a seguir, que ocorreu no terceiro encontro:

⁵ Por razões éticas, os nomes das crianças, nos diálogos, foram substituídos por nomes fictícios.

Professora: *E para ser princesa, tem que ser valente?*

Algumas crianças: *Não!*

Outras crianças: *Sim!*

João Miguel: *Não! Porque o príncipe vai lá, e vai vencer o combate.*

[...]

João Miguel: *Porque só os guris quase, que são valentes, porque dá pra ver nos filmes.*

A partir dessas falas, pode ser percebido como os desenhos infantis possibilitam a constituição de alguns conceitos de feminilidade e masculinidade na infância. Esses desenhos, os quais apresentam formas de feminilidade e de masculinidade, enfatizam determinados comportamentos, posturas e atitudes que apontam a direção que um gênero deve seguir. “É possível dizer que os desenhos exercem uma pedagogia de gênero e de sexualidade; mais do que isso, parece ser possível afirmar que essa instância cultural é uma das mais efetivas na produção de identidades de gênero e sexuais das crianças e adolescentes” (RAEL, 2007, p. 149). Na esteira dessa afirmação, torna-se importante destacar a necessidade da produção de mais análises sobre a forma como os filmes infantis veiculam determinadas representações de gênero, assim como também de estudos de recepção dessas representações. Por entender que o processo de representação, produção e constituição de identidades não acontece de uma única vez, Sabat sugere “que a teoria performativa do gênero e da sexualidade pode ser produtiva para pensar de que modo os filmes operam no sentido de estabelecer algumas identidades como ‘normais’” (2012, p. 138).

Na intenção de ampliar essa temática, no quarto encontro, ao serem retomadas as questões já discutidas anteriormente com as crianças a respeito do ser valente, foi perguntado a elas se conheciam alguma mulher valente. Os exemplos de mulheres valentes apresentados pelas crianças podem ser observados no diálogo que seguir:

Professora: *Vocês conhecem alguma mulher valente?*

Amanda: *A minha mãe, porque ela trabalha um monte e nunca para descansar.*

Maicon: *Porque minha mãe todo dia, toda hora, ela tem que cuidar de bebê, porque lá no hospital ela é técnica de enfermagem, e ela tem que cuidar de 10 bebês sozinha, e ainda mais tarde, ela tem que cuidar de mim e do meu irmão.*

Camila: *A minha mãe, porque ela faz um monte de coisa, e nunca para.*

Júlia: *A minha mãe também trabalha e ela quase nunca para.*

Rosane: *A minha mãe, ela arruma a casa, ela trabalha e ainda faz um monte de coisas. E ainda quando ela tem que sair ela me deixa na casa da minha dinda.*

Ana Caroline: *Na verdade assim, é que nem e quase igual a mãe da Júlia. Trabalha, trabalha, trabalha, e depois quando chega em casa, tem que arrumar a casa pra sair.*

Camila: *A minha mãe também é assim, ela arruma de manhã a casa, de tarde vai pro trabalho, e de noite ela vai estudar.*

Como pode ser observado, as crianças apresentam suas mães como exemplo de mulher valente. A valentia, nesse sentido, é representada aqui pelo grande esforço de suas mães em conseguirem realizar as atividades domésticas em casa e, em alguns casos, ainda trabalhar fora e estudar. Aqui percebemos que *“o gênero realiza-se por meio de enunciados que narram o feminino associado ao trabalho doméstico, ao cuidado, à submissão”* (SABAT, 2003, p. 141). Observa-se também que um ideal feminino se constitui mesmo quando as crianças colocam as suas mães na posição de valente. Conforme Rael, *“marca-se, assim, o lugar social do feminino, isto é, a mulher é destinada ao mundo doméstico”* (2003, p. 167).

Considerando tais falas, é possível argumentar que as crianças já absorveram outros significados que circulam sobre o ser valente e, com isso, incorporaram outros sentidos de valentia. Inclusive, é possível afirmar que tais sentidos da valentia estão mais *avançados* que o sentido apresentado pelo filme, no qual valentia parece ser tributária ao masculino e mesmo quando uma mulher assume a figura de valente, isso se torna um ato de transgressão. Isto é, Merida está afastada de seu destino *natural*, não há possibilidade de outros sentidos para valente. Já as crianças além de apontarem o sentido heroico, representado no filme por Merida que realiza atividades tipicamente consideradas masculinas, também apontam para a valentia cotidiana, a de uma pessoa que faz muitas coisas, e que enfrenta as dificuldades da vida. E esse é um dos sentidos recorrentes em nossa sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a compreensão de que a linguagem é um locus de produção de sentidos a serem compartilhados implica compreender, também, que esse é um processo ativo, conflitivo, instável e dinâmico, profundamente enredado em relações de poder. A linguagem é, pois, fruto de relações de poder, gera efeitos de poder e está intrinsecamente relacionada e implicada com a produção daquilo que reconhecemos como sendo nós e eles, certo e errado, igual e desigual, equivalente e diferente; ou seja, a linguagem está implicada com a produção das hierarquizações e desigualdades dentro de e entre diferentes sociedades e/ou culturas. Ocorre que muitas vezes nós não nos damos conta disso. (MEYER, 2002, p. 60)

Duas simples e inofensivas palavras foram o foco da análise neste trabalho. Entendo e demonstro, contudo, que as palavras e suas significações, por meio de como elas são representadas, produzem sentidos. Esses sentidos geram efeitos de poder que nos constituem como pessoas com identidades de gênero, mas não apenas isso. Eles nos ensinam qual dessas identidades é a certa, qual é um equívoco ou que representa uma atitude transgressora.

Como foi possível observar no decorrer deste trabalho, as representações das relações de gênero, relacionadas às palavras *valente* e *princesa*, foram ampliadas a partir do uso do filme infantil como um recurso metodológico e pedagógico. Coube também à professora, que atuou ativamente no desenvolvimento dessa pesquisa, mediar a discussão e problematizar com as crianças tais representações das relações de gênero no filme.

O papel da professora, embora não tenha sido o foco do trabalho, foi fundamental para desalojar os sentidos primeiro atribuídos às palavras utilizadas no exercício de significação. Entende-se, nesse sentido, que tais representações *“se dão discursivamente na cultura e podem em função disso, modificar-se ao longo do tempo, agregando lentamente, novos valores, novos modos de ver, pensar e viver a relação entre homens e mulheres nos contextos sociais”* (ANDRADE, 2008, p. 60).

É possível considerar, portanto, fundamental que atividades de problematização das representações das relações de gênero aconteçam na escola, de modo que outras formas de desempenhar a performatividade do gênero sejam consideradas e respeitadas pelas crianças, pelo corpo docente e pelos demais profissionais que atuam na instituição.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

CUNHA, Caroline. Diretor e produtora de ‘Valente’ contam como criaram uma princesa cheia de atitude. **Saraiva Conteúdo**, 16 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.saraivaconteudo.com.br/Entrevistas/Post/48861>>. Acesso em: 8 set. 2015.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 125, p. 161-179, mai./ago., 2005.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Pedagogias da racionalidade: modos de constituir crianças negras em escolas de educação infantil no Brasil. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires: FLACSO, v. 1, n. 43, a. 24, p. 113-122, jun., 2015.

ÉPOCA, Revista. **Blog Mente Aberta**. “Valente”, o primeiro conto de fadas da Pixar. 22 jun. 2012. Disponível em: <<http://colunas.revistaepoca.globo.com/menteaberta/2012/06/22/valente-o-primeiro-conto-de-fadas-da-pixar/>>. Acesso em: 14 set. 2015.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun., 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Edição Loyola, 2012.

LAUX, Lara Cristina Pereira Dourado. **Agora é uma mulher que é valente**: representações de gênero na infância. 2015. 41f. Monografia (Especialização em Estudos Culturais nos Currículos Escolares Contemporâneos da Educação Básica) – UFRGS, Porto Alegre.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2003. p. 85-92.

MERTEN, Luis Carlos. Idealizadoras da animação ‘Valente’ tentam falar com crianças e adultos. **O Estado de São Paulo**, 19 jul. 2012. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema,idealizadoresdaanimacaovalentetetentamfalarcomcriancaseadultos,902583>>. Acesso em: 5 set. 2015.

MEYER, Dagmar. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma; SILVA, Petronilha. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 51-69.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/valente%20_1063746.html>. Acesso em: 20 jun. 2015.

MULLER, Fernanda. **Retratos da Infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

RAEL, Claudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvan Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetivação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SABAT, Ruth F. R. Só as quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela de Fátima R. S.; ZEN, Maria Isabel H. D.; XAVIER, Maria Luisa M. de Freitas (Org.). **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 135-144.

SABAT, Ruth. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade**. 2003. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual**. 2003. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez., 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 23, p. 5-15, mai./ago., 2003.

ZILIO, Virgínia Maria; WITCHES, Pedro Henrique. Como um grande homem deve ser: produção de masculinidades nas animações da Disney. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 6, 2014, Juiz de Fora. VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, II Encontro Gênero e Diversidade na Escola. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, p. 24-26, set. 2014. p. 668-669.