



## *Homenagem a Profa. Dra. Ana Paula Mendes Cavalcanti*

“AS INCRÍVEIS”: CULTURA VISUAL E FEMINILIDADES EM OS INCRÍVEIS (2004; 2018)

“The Incredibles”<sup>1</sup>: visual culture and feminilities in the incredibles (2004; 2018)

Jéssica Fiorini Romero<sup>2</sup>

João Paulo Baliscei<sup>3</sup>

### Resumo

Tendo em vista as limitações das políticas públicas que atravessam os espaços e currículos escolares da Educação Básica brasileira, esse artigo apresenta, a partir das práticas teóricas e metodológicas dos Estudos de Gênero e Estudos da Cultura Visual, análises de artefatos visuais que engendram significados afetos aos gêneros. Para isso, selecionamos a personagem Violeta da sequência de filmes *Os Incríveis* (2004; 2018) e para análise de sua identidade infantil, feminina e de super-heroína, traçamos paralelos com a construção dos personagens Flecha e Zezé, seus irmãos. Nesse cenário, apresentamos propostas críticas que viabilizam um ensino inclusivo às questões de gênero, chamando a atenção aos artefatos da cultura popular que, em muitos casos, não são abordados por professores/as e, quando o são, costumam ser vistos apenas como entretenimento.

**Palavras-chave:** Educação; Cultura Visual; Gênero; Animação.

### Abstract

In view of the limitations of public policies that cross the Brazilian Basic Education spaces and school curricula, this article presents, from the theoretical and methodological practices of Gender Studies and Studies of Visual Culture, analyzes of visual artifacts that produce meanings related to genders. For this, we selected the character Violet from the sequence of films *The Incredibles* (2004; 2018) and for the analysis of her childish, feminine and superheroine identity, we trace parallels with the construction of the characters Dashell and Jack-Jack, her brothers. In this scenario, we present critical proposals that make gender-inclusive education feasible, drawing attention to popular culture artifacts that, in many cases, are not discussed by teachers and, when they are, are usually seen only as entertainment.

**Keywords:** Education; Visual Culture; Gender; Animation.

### Corpos na cultura

1 Em suas traduções brasileiras, flexionamos os artigos “as” e “os”. Na versão em inglês, a gramática não permite essa flexão.

2 Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, Paraná, Brasil. Participa do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - o ARTEI. É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: [jessica.fioriniromero@gmail.com](mailto:jessica.fioriniromero@gmail.com)

3 Doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá. É professor no curso de Artes Visuais na UEM; Coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens – ARTEI. E-mail: [jpbaliscei@uem.br](mailto:jpbaliscei@uem.br)

Recebido em 30 de março de 2021

Aceito em 12 de setembro de 2021



*Mulheridades, Gênero e Educação: desenhando caminhos inclusivos!*

Os artefatos da cultura visual, como os filmes, desenhos, livros, histórias em quadrinhos – HQs, propagandas, produtos de consumo, materiais escolares, e vestimentas, por exemplo, têm sido objeto de estudo de diversas/os pesquisadoras/es, as/os quais abordam como as imagens interferem na constituição dos modos de ser e agir de crianças, jovens e até mesmo adultos/as. Essas preocupações atravessam as questões de gênero já que se compreendem que os artefatos da cultura visual são meios de disseminação, legitimação e autorização de estéticas e comportamentos que posicionam as crianças, desde pequenas, no que concerne àquilo que se denominam como “masculino” e “feminino”. Essa ideia se aproxima do pensamento de Guacira Lopes Louro (2003) quem afirma que muitas práticas culturais disseminadas nas instâncias midiáticas, como filmes e desenhos, em especial aqueles destinados às crianças e jovens, reforçam estereótipos que ditam quais “modos de ser” são aceitos ou negados no meio social em que vivem.

O cinema, em especial, é um dos sistemas de representação que normalizam marcas culturais que constituem o sujeito historicamente e geograficamente em determinado grupo cultural. Louro (2003, s/p) afirma que “[...] os corpos são o que são na cultura”, e que são significados por meio de traços que os compõem, muitas vezes, pela aparência. A autora questiona o embate entre instituições que querem determinar, catalogar e classificar as significâncias de um corpo. Louro (2003) também problematiza outras concepções que buscam localizar uma espécie de essência “natural” dos corpos, uma “certeza” dos sujeitos, uma parte que não fora “contaminada” pela cultura. Nesse ponto, concordamos com a autora quando argumenta que mesmo desde antes do nascimento das crianças, pais e mães instauram expectativas sobre elas, extraíndo, da cultura, referências para idealizarem modos específicos de agir, de se vestir, de ser, etc.

Quando nos voltamos para a escola, percebemos que os artefatos da cultura visual, construtores de masculinidades e feminilidades únicas e restritas, estão imersos também nas salas de aula - seja nas falas das/os alunas/os e mesmo das/os professoras/es; seja estampados em roupas, bolsas, materiais escolares; e até reproduzidos em muros e paredes pintadas. Em análise dessas visualidades, Luciana Borre (2010) percebeu que crianças e professoras/es faziam distinção entre aquilo que era considerado “de menina” e “de menino”, baseando-se nos gostos, vestimentas, personagens, brinquedos e padrões comportamentais estipulados pelos artefatos da cultura visual. Nesse estudo, percebeu que os/as participantes afirmavam e naturalizavam que meninas eram doces, meigas e delicadas, enquanto os meninos, mais agressivos, violentos e agitados.

As falas registradas por Borre (2010) foram exemplificadas pelas crianças a partir de seus/suas personagens preferidas/os. Os super-heróis e seus poderes (a agressividade, as lutas e as emoções fortes) eram associados aos comportamentos dos meninos; por outro lado, as meninas foram caracterizadas a partir de personagens princesas meigas e delicadas – cujas histórias foram consideradas “comuns” e “sem aventuras”, pelas próprias crianças. Embora essas personagens, em suas narrativas, não participem de rotinas carregadas de adrenalina, como os personagens masculinos, duas preocupações foram expostas pela autora no que tange às referências e modelos a partir dos quais as meninas alimentavam seus repertórios visuais. Uma delas se refere aos padrões corpóreos e de beleza que essas personagens valorizam quando, por exemplo, interessam-se demasiadamente com maquiagens, magreza e cintura fina. A outra preocupação se vincula ao desejo de tais personagens que, na maioria das vezes, resume-se a um casamento heterossexual, sendo, esse, sinônimo de realização e de “final feliz”.

Frente a essas observações, neste artigo, propomo-nos a pesquisar de que modo essas construções de feminilidades e masculinidades se manifestam nas identidades infantis da personagem Violeta e dos personagens Flecha e Zezé, da sequência de animações *Os Incríveis* (2004) e *Os Incríveis II* (2018).



É interessante observar que, ainda que as mulheres – Violeta e Helena, sua mãe – integrem o núcleo principal dessas animações, a ênfase nos personagens masculinos é dada desde os títulos dos filmes, em suas traduções brasileiras. Argumentamos a escolha do título desse artigo como “As Incríveis” pois, nos títulos “Os Incríveis” e “Os Incríveis 2”, os artigos e substantivos são flexionados apenas no masculino, como em “os”, “incríveis”.

Para fundamentar nossas análises, selecionamos os Estudos de Gênero e os Estudos da Cultura Visual, campos que nos auxiliaram na problematização das identidades infantis e generificadas de tais personagens, e que incentivam que professores/as, alunos/as e familiares questionem os significados das imagens circuladas pelas mídias.

Quanto à estrutura, dividimos o texto em dois tópicos. O primeiro se remete à análise dos filmes, levanto em conta a caracterização e o processo de generificação das identidades de cada um desses personagens infantis, com enfoque ao papel feminino evidenciado em filmes desse gênero. No segundo, dialogamos sobre os modos como os artefatos da cultura visual podem contribuir para uma educação inclusiva aos debates de gênero, tendo em vista as falhas e lacunas e de políticas públicas que atravessam os espaços e currículos escolares da Educação Básica brasileira.

## CARACTERIZAÇÕES E DIFERENCIAÇÕES

A sequência de filmes *Os Incríveis* (2004; 2018) trata sobre uma família tradicional de super-heróis e super-heroínas. O pai, Beto, é o Senhor Incrível e a mãe, Helena, a Mulher Elástica. Juntos, Beto e Helena possuem uma filha e dois filhos: Violeta, Flecha e Zezé, cada qual com poderes e habilidades distintas entre si, como demonstramos na Figura 1.

Figura 1



Personagens Violeta, Flecha e Zezé. Fonte: <<https://www.pixar.com/feature-films/incredibles-2>>.

Acesso em 29 de março de 2021.

Violeta, assim como a mãe, é caracterizada visualmente por um corpo magro e esguio; a curvatura de seu queixo é pontiaguda, e suas mãos e cintura são finas. Seu cabelo é preto e liso, e os olhos azuis. Introversa, receosa e direta, ao longo da primeira animação essa personagem se mostra corajosa. Seus poderes lhe conferem a capacidade de ficar invisível e de criar campos de força eletromagnéticos. Flecha apresenta um corpo que, mesmo infantil, indica que, ao crescer, terá uma estrutura próxima à de seu pai, alto e forte. Seus olhos são azuis, seu cabelo loiro, e possui sardas no rosto. É exibido e competitivo



o que se potencializa por ser capaz de correr em alta velocidade, sendo esse seu superpoder. Zezé, por fim, é um bebê de olhos azuis e cabelos loiros, cuja personalidade é alegre e enérgica. Esse personagem, diferentemente do restante da família, possui não um, mas dezessete superpoderes (exibidos ao final do primeiro filme e explorados no decorrer do segundo).

Interligando ao que até aqui fora apresentado com os/as personagens dos filmes analisados, damos ênfase, primeiro, à caracterização de Zezé, que, por ser ainda um bebê, é evidentemente atravessado por expectativas maternas e paternas antes mesmo de ser capaz de falar e formar suas próprias opiniões. Zezé não é valorizado por sua família enquanto não manifesta, para ela, o teor e a especificidade de seus poderes. É só depois de uma cena do segundo filme, em que Beto descobre alguns dos múltiplos poderes do filho, que Zezé passa a se tornar atrativo e interessante ao pai. Nessa cena, Zezé não só respondeu aos desejos paternos, como também superou as expectativas de Beto, ao apresentar dezessete poderes ao invés de um ou dois, como o restante da família. A análise que fazemos de Zezé, nesse caso, vai ao encontro do argumento de Louro (2003), quem afirma que as crianças, desde muito cedo, são “contaminadas” pelos modos de ser e agir estruturados pela sociedade e pela cultura, pois, consideramos, Zezé fora projetado desde muito cedo para ser um super-herói como a família, e seu papel só foi significativo quando conseguiu se tornar um.

Essas expectativas, que são estruturadas mesmo antes do nascimento, atravessam, principalmente, as questões de gênero. Se no caso de *Os Incríveis* (2004; 2018) as expectativas estão coladas aos superpoderes que os filhos e filhas apresentarão (ou não), na vida real, as limitações e restrições que formulam os padrões estéticos, comportamentais, corporais e discursivos das crianças estão relacionados, sobretudo, às construções de suas identidades de gênero. Desse modo, Zezé, mesmo ainda pequeno e incapaz de formular verbalmente seus interesses, demonstra, em suas atitudes e referências, um padrão hegemônico de masculinidade, o qual, como caracteriza Raewyn Connell (2016), tem sido associado ao homem branco, viril e heterossexual, e que, dentre outras habilidades, é forte, veloz, competitivo, líder, corajoso e tem bom desempenho em esportes.

Percebemos esse interesse pela masculinidade hegemônica, por exemplo, na cena em que o bebê está assistindo uma luta na televisão e é interrompido por um animal que procura comida na lata de lixo do quintal de sua casa. Enquanto Beto dorme, Zezé imita àquilo que viu na televisão e parte para uma briga com o animal, especificado na Figura 2.

Figura 2



*Zezé assistindo TV e Zezé lutando com o animal. Fonte: Recortes do filme Os Incríveis 2 (2018).*

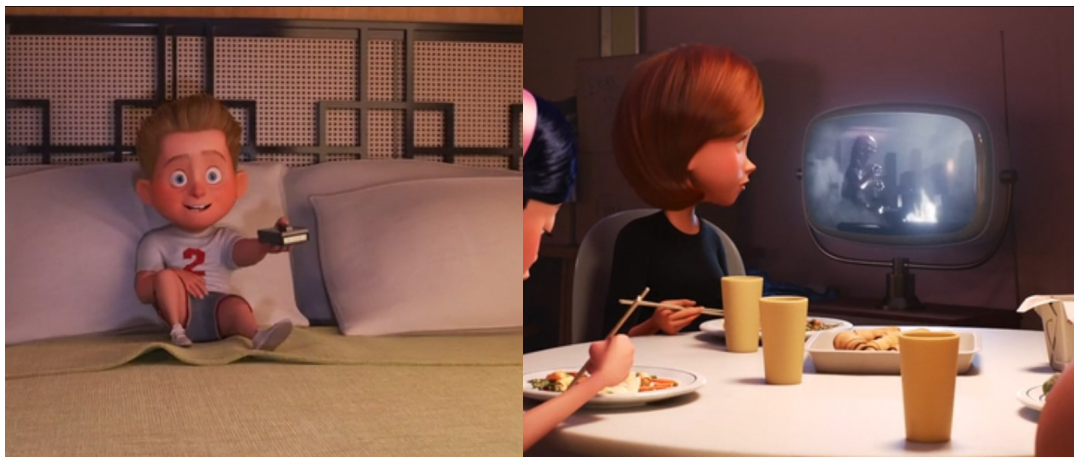




Desse modo, o bebê, reproduzindo as atitudes dos personagens que viu na televisão, demonstra a execução de seus 17 poderes combatendo e vencendo o animal. Zezé, desde pequeno, demonstra interesse na luta com adrenalina e ação. A leitura que fazemos de Zezé e de seu interesse pela luta se harmoniza com os estudos de JJ Bola (2020) que destaca que, entre os meninos, são comuns as brincadeiras de luta, inclusive como demonstração de amizade e afeto. Em suas palavras “[...] desde muito cedo exercitamos a violência como uma maneira de socializar e de entrar no universo dos homens” (Bola, 2020, p. 46).

Semelhantemente, Flecha é caracterizado como uma criança inquieta e que também demonstra interesse por cenas de ação e luta. Para exemplificar isso, recorreremos mesmo ao primeiro filme, quando ele foge de objetos voadores e cortantes e se diverte com essa situação. Em outra cena, no segundo filme, conforme demonstramos na Figura 3, Flecha come depressa o seu jantar, para não perder a programação da televisão que exibe um dinossauro enorme invadindo a cidade.

Figura 3



*Flecha assistindo TV e transmissão do filme que Flecha estava assistindo. Fonte: Recortes do filme Os Incríveis 2 (2018).*

Ainda sobre Flecha, e suas referências cinematográficas, destacamos outra cena, quando, ao discutir com sua família sobre o uso de seus superpoderes, o menino solta um bordão que, depois, afirma ter ouvido na televisão.

Embora concordemos com Maria Carolina da Silva (2008, p.44) ao se referir a Flecha como uma expressão da infância ao qual a autora se refere como “hiperativa” ou “inquieta”, e que sua velocidade e rapidez significam uma espécie de infância “[...] acelerada, agitada, elétrica, célere, pós-moderna”, acrescentamos que Flecha e Zezé também correspondem a ideais hegemônicos de masculinidade. Nesse ponto, concordamos com Borre (2010) ao relatar as diferenciações dos meninos e das meninas, cujos gostos, comportamentos e discursos se aproximam de personagens condizentes àquilo que almejam ser. Ou seja, personagens como Hulk, Superman, Homem Aranha, Thor, jogadores de futebol e astros do rock, por exemplo, inspiram modos de ser e agir, posicionando os meninos em situações de agressividade e violência.

Em seus estudos sobre masculinidades, Autor 2<sup>4</sup> (2020) aborda que feminilidade e masculinidade são adjetivos que marcam as identidades de gênero, não sendo, portanto, a feminilidade apenas

<sup>4</sup> Aqui e em outros momentos, quando nos referimos a outros textos de nossa autoria, omitimos nossa identificação para não inviabilizar a avaliação às cegas. Se o artigo for aprovado, antes de sua publicação, faremos tais inserções.



para as mulheres, e a masculinidade, apenas para homens. Com isso, denomina por “projeto de masculinização” o conjunto de ações efetuadas por homens e meninos os quais são ora autorizados e ora censurados, conforme julgarem adequado ou não os seus pares. Connell (2016) explica que os homens são repreendidos, sobretudo, por outros homens quando realizam gestos culturalmente tidos como “afeminados”. Os “ajustes” pelos quais os homens reclamam às masculinidades de outros ficam evidentes em frases como “me cumprimente como macho”, “homem não chora” e “você fala como uma menininha”.

Percebemos que essas frases, assim como as frases que atingem as meninas - tais como “comporte-se como uma princesa”, “feche as pernas” ou “está pronta para casar” - adjetivam ações e comportamentos “femininos, lendo-os como inferiores. Desse modo, Autor 2 (2020, p.99) argumenta que

Para além de produzir masculinidades específicas, essas atitudes violentas e as visualidades que elas configuram são também produtos de uma sociedade cujas práticas culturais insistem em atribuir às masculinidades predicativos imponentes e pouco flexíveis, como a coragem e força, ao mesmo tempo que negam tantos outros, como o medo, o afeto e – especialmente – a feminilidade.

O feminino, assim, é posto em posição de negação e inferioridade até, inclusive, para censurar homens que fogem dos padrões estipulados pela masculinidade hegemônica.

Quando nos voltamos para as identidades femininas do filme, damos enfoque à personagem Violeta. Ela, inicialmente, é tímida e receosa: há uma franja lhe cobrindo o rosto; e ela veste roupas escuras que, simbolicamente, reforçam o seu superpoder que é ficar invisível, assim como demonstramos na imagem à esquerda na Figura 4. Violeta é uma garota adolescente que demonstra interesses amorosos por Toninho, garoto que estuda na mesma escola que ela. Contudo, ela tem vergonha de se aproximar de Toninho e acaba se escondendo com auxílio de seus superpoderes. A trama amorosa acompanha as duas animações da sequência. Na primeira, Violeta se torna poderosa e confiante de suas atitudes e Toninho passa a “percebê-la” no ambiente escolar; e na segunda, a super-heroína tem de reconquistar o amor dele, pois a memória de Toninho fora apagada e no fim, ele e ela terminam juntos.

Figura 4



Violeta em dois momentos das narrativas. Fonte: Recortes dos filmes *Os Incríveis* (2004; 2018).



Percebemos, acerca das imagens destacadas, dois momentos em que Violeta fora representada. Na primeira imagem, Violeta faz uso de diversas estratégias que possibilitam e reforçam sua invisibilidade. Além de seu superpoder, a personagem esconde o rosto com a franja e se aloca em ambientes sem a concentração e fluxo de pessoas, e com obstáculos que a permitem se esconder. Na segunda imagem, à direita, diferentemente, após a personagem desenvolver suas habilidades e confiança, é apresentada sem a preocupação com o fluxo de pessoas; suas expressões faciais não demonstram preocupação ou vergonha; pelo contrário, mostra-se vaidosa; sua franja não lhe cobre mais o rosto e suas vestes denotam cores mais vivas e chamativas.

Em análise de Violeta, Silva (2008) entende que a sua invisibilidade pode estar relacionada à invisibilidade feminina, lacuna que marca diversos filmes de animação, ou mesmo de ação e aventura, nos quais as mulheres, muitas vezes, não estão presentes, ou assumem papéis de coadjuvantes, mães e donas de casa. No caso de Violeta, essa invisibilidade esconde a personagem dos/as espectadores/as e de si mesma. Diante da necessidade de proteger sua família, ao longo da trama, Violeta acaba por ganhar confiança em si e explora a capacidade de seus poderes. Avaliamos, nesse sentido, que a evolução da personagem em sua autodescoberta e autoconfiança é um elemento fundamental para o enredo do primeiro filme. Tanto é que são os superpoderes de Violeta - o campo de força e a invisibilidade – que salvam a família dos perigos apresentados pelo vilão.

Apesar da proximidade no que tange à idade, Flecha e Violeta são bem distintos entre si. Violeta é uma menina introvertida e Flecha é um menino extrovertido. Ela não tem problemas na escola e respeita a restrição do uso dos superpoderes, já que, conforme a narrativa, super-heróis e super-heroínas foram proibidos/as na cidade de onde vivem. Flecha, por outro lado, é advertido frequentemente por seu professor pois, ainda que seus superpoderes não sejam conhecidos, sua rapidez e agilidade chamam a atenção dos/as colegas. Além disso, Violeta não aprimora seus poderes e afirma querer se tornar uma “adolescente normal”, enquanto Flecha aspira pelo uso descomedido de seu superpoder, demonstrando certo exibicionismo e orgulho em relação a ser um super-herói. Embora ambos não possam usar seus superpoderes, Flecha, ao final do primeiro filme, é incentivado, por sua família, a praticar esportes “disfarçando” seus superpoderes; e Violeta, diferentemente, vai em busca de um parceiro romântico, correspondendo às expectativas genericadas para uma garota adolescente. Nos perguntamos, se Flecha fosse adolescente como Violeta, as preocupações dele girariam em torno de um relacionamento afetivo? Por outro lado, se Violeta fosse ainda criança, teria seus sonhos realizados na prática de um esporte, como Flecha?

Frente às problematizações que dizem respeito às caracterizações próximas àquilo que se espera de sujeitos femininos e masculinos, concordamos com Chimamanda Ngozi Adichie (2017, p.26), quem afirma que “[...] se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial”. Relacionamos o pensamento da autora à nossa análise de *Os Incríveis* (2004; 2018), ao passo que Violeta e Flecha admiram e se interessam pelo uso dos superpoderes, porém, há que sinalizar, Violeta demonstra interesses pelo romance e Flecha, pelos esportes. Tal caracterização e, portanto, diferenciação, cria estereótipos que condizem às atitudes esperadas e limitadas por cada gênero. Desse modo, refletindo sobre o pensamento da autora, questionamo-nos sobre quem seria Violeta se não se preocupasse (tanto) com um relacionamento romântico?

Socialmente, esperam-se que as meninas, desde pequenas, ajam, caracterizem-se e falem de determinados modos. Esperam-se que aspirem à gravidez e ao casamento; que gostem de usar maquiagens, saias e sapatos de saltos; e é esperado, também, que sejam meigas e doces. Tais expectativas atuam sobre a construção identitária feminina e são (re)produzidas por narrativas fílmicas



e literárias, estimuladas e incentivadas por professoras/es no espaço escolar e pela família e amigas/os do círculo social da criança. Quando realizadas, as atitudes e ações desviantes do padrão são censuradas. Adichie (2015), referindo-se a sua vida pessoal, argumenta que quando estudava na escola, durante sua infância na Nigéria, mesmo alcançando a melhor nota da sala, não foi a criança escolhida para ser monitora, função que almejada ocupar há muito tempo. Conta a autora, que a criança “premiada” com o convite para a monitoria foi aquela que alcançou a segunda maior nota, contudo, um menino. A autora argumenta que “[...] se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal” (Adichie, 2015, p.16). Não contestar a escolha quanto à monitoria e permitir que ela e outras meninas não assumissem posições que almejavam são ações que se reforçam a discrepância de aspirações e desejos pessoais conforme os gêneros. Incentivam meninas a aspirarem ao casamento e à maternidade, e meninos a buscarem carreiras profissionais de sucesso, (re)afirmando uma estrutura social que nos condicionam a viver.

Em análise da reprodução de características comportamentais e visuais femininas em histórias infantis, Caluã Eloi<sup>5</sup> (2018) explica que a moral cristã e patriarcal contribuiu de forma significativa para a naturalização e normatização da alternância entre submissão e demonização das mulheres. O autor explica que esses padrões/ estereótipos/ arquétipos eram reproduzidos em contos de fadas<sup>6</sup> a fim de que esses fossem utilizados como recursos moralizantes que ditavam o final de cada personagem mulher, segundo o critério comportamental, sendo ele dividido em boas (donzela) e más condutas (bruxa). A esse respeito, Eloi (2018, p.86) argumenta que

Tanto o arquétipo - presente nos contos de fadas e nos mitos - quando o inconsciente coletivo - formado por arquétipos - fazem parte da transmissão por herança do ‘gene’ das estruturas sociais. [...] Os mitos e contos de fadas contribuem de forma decisiva na transmissão dessas imagens e arquétipos, que formam o inconsciente coletivo, que está sempre em formação. Mais do que disseminar imagens e arquétipos, os contos de fada disseminam a moral - cristã e patriarcal.

Desse modo, supomos que as crianças, grupo que possui maior contato com os meios de transmissão e disseminação de arquétipos, reproduzam, através de brincadeiras, gestos, falas e comportamentos, as características de personagens que admiram. Personagens que muito provavelmente respondem aos finais conclusivos e felizes. Quando nos voltamos para as narrativas fílmicas da Disney<sup>7</sup> - produtora e distribuidora de filmes e desenhos endereçados para um público infantil e juvenil – percebemos que a empresa recriou e adaptou diversos contos de fadas clássicos para sua série de filmes. Desse modo, não apenas as princesas, mas as personagens femininas de modo geral – bruxas, fadas, personagens coadjuvantes, animais, objetos, etc - reproduzem e refletem os arquétipos já estruturados há anos atrás. Ruth Sabat (2004) argumenta que por meio de encantamento, fantasia, inocência e diversão, a Disney, assim como outros produtores culturais que reproduzem tais estereótipos de gênero, ensina às crianças como devem ser e como é a sociedade em que vivem.

5 Embora a autoria de suas publicações consta o nome civil, Carla Luã Eloi, em respeito à sua identidade de gênero, utilizamos o pronome masculino para nos referirmos ao autor, que atualmente é um homem transsexual.

6 Contos escritos por volta do século XVII por autores/a clássicos/a como os irmãos Jacob Grimm (1785 – 1863) e Wilhelm Grimm (1786 – 1859); Charles Perrault (1628 – 1703); Hans Christian Andersen (1805 – 1875) e Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1711-1780).

7 Em 1923 a The Walt Disney Company foi fundada pelos irmãos Walt (1901-1966) e Roy Oliver Disney (1893-1971). Seu personagem mais famoso é o Mickey Mouse, que contou com o primeiro filme sonoro da companhia no filme Steamboat Willie (1928). Hoje, a companhia é uma enorme indústria de entretenimento que desfruta de parques temáticos, músicas, rádio, mídia online, teatros e filmes.





Os valores disseminados e consumidos pelo público implicam, até mesmo, limitações e restrições afetas às orientações sexuais. Sobre isso, Sabat (2004) ressalta que os desenhos animados arranjam meios de confirmar uma união heterossexual já naturalizada, de forma que personagens, mesmo crianças, animais e objetos, demonstrem sinais de heterossexualidade em suas narrativas e relacionamentos.

Relacionando a pesquisa da autora às imagens de *Os Incríveis* (2004; 2018), e mais precisamente aos irmãos e à irmã que temos analisado, supomos que se esperam deles e dela que assumam um relacionamento heterossexual. No caso de Violeta essa expectativa se faz ainda mais evidente a partir de seu romance com Toninho – investimento afetivo que aparece nas duas animações, mesmo que, entre elas, haja um intervalo de quatorze anos.

Concluimos esse tópico afirmando que as personagens femininas passam aos poucos a se adentrarem em espaços que antes foram exclusivamente e predominantemente masculinos. Em filmes de ação ou aventura, é comum que personagens mulheres sejam inseridas apenas como coadjuvantes ou alvos de disputas amorosas, como argumentamos em outro estudo (Autor 1 e Autor 2, 2020). Em filmes de princesas, as mulheres, mesmo protagonistas, necessitam frequentemente de personagens homens para resgatá-las. Independentemente dos filmes serem endereçados “para meninos” e “para meninas”, então, acabam por, geralmente, posicionar a mulher de modo inativo, submisso e opressor. Aos poucos, como temos percebido em filmes como *Frozen* (2013)<sup>8</sup>, *Malévola* (2014)<sup>9</sup> e *Moana* (2016)<sup>10</sup>, por exemplo, as mulheres têm se tornado protagonistas, heroínas e mais independentes de relacionamentos amorosos. Desse modo, podemos concluir nesse tópico, que mesmo que Violeta tenha conquistado um espaço que era de consumo e atuação predominantemente masculina, ainda a caracterizam de forma pouco complexa, apresentando, assim, uma versão superficial do que é ser mulher e super-heroína.

### TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA AOS DEBATES DE GÊNERO

Os artefatos da cultura visual e, conseqüentemente, seus valores, alcançam meios de se adentrarem nos espaços escolares e salas de aula por meio das vestimentas, materiais escolares, bolsas, brinquedos e, acima de tudo, pela fala de alunos/as e professores/as. Desse modo, concordamos com Borre (2010, p.61) quem discute que,

Nas salas de aula as imagens ganham relevância de trabalho pedagógico no momento em que percebemos suas influências sobre as crianças. Essas não só vivenciam uma nova cultura visual como também interagem e corporificam os discursos produzidos e transmitidos pelas imagens.

8 No reino de Arendele, duas irmãs, Anna e Elsa, são afastadas por problemas passados relacionados a magia de gelo que Elsa, a irmã mais velha, é capaz de produzir. A trama se desenrola com o reencontro das duas personagens.

9 Malévola é uma fada que por traição perde suas asas. Por vingança, amaldiçoa a filha do homem que as roubou. A trama se desenrola com o desenvolvimento da amizade entre as personagens.

10 Moana é filha do chefe da tribo Motonui da Polinésia. Durante a narrativa do filme, junto com Maui, vai em busca de uma relíquia mística de uma deusa para salvar seu povo de um mal que invade a ilha.



A corporificação dos discursos apresentados pela autora se apresenta nas crianças e jovens, por exemplo, através dos desejos de consumo, nas personalidades aparentes e na adequação dos próprios corpos aos padrões estéticos e de beleza vigentes. Susana Rangel Vieira da Cunha (2014) acrescenta que a identificação com os/as personagens da cultura visual não se dá apenas por escolhas pessoais de cada criança, mas, sobretudo, a partir das semelhanças identificadas por outras crianças que, assim, designam equivalências. Cunha (2014, p.212) ressalta que “[...] as crianças, entre seus pares, se veem, se reconhecem, se categorizam e sabem quem são, também, nessas imagens”. Dessa forma, a menina branca, loira e de olhos claros se identifica (e é identificada) com a Cinderela; uma criança gorda ou negra se identifica (e é identificada) com um/a personagem coadjuvante ou subordinado/a, que tem pouca ou nenhuma importância no enredo da narrativa; o menino violento e agitado se identifica (e é identificado) com um personagem com atitudes semelhantes, e assim por diante. Na medida em que se categorizam a partir de suas equivalências no campo representacional - reconhecendo que as identidades dominantes quase sempre estarão no protagonismo e que as identidades não hegemônicas atuarão como coadjuvantes ou até mesmo como antagonistas - as crianças adquirem e reforçam compreensões acerca de identidade, gênero, sexualidade, raça, etnia, acessibilidade e demais marcadores.

No momento que as imagens da cultura visual adentram nas escolas, percebemos uma falha significativa na maneira que educadores e educadoras lidam com elas. Ao chegarem às escolas por meio dos produtos de consumo, discursos, pinturas e desenhos impressos para colorir, por exemplo, as imagens e discursos por elas criados não costumam ser problematizadas, como destacam Borre (2010) e Cunha (2014). Em estudos sobre as visualidades presentes nas salas de aula, Cunha (2014, p.221) destaca que:

Muitos desses artefatos visuais são capturados pelas instituições de educação infantil e passam a exercer funções pedagógicas nas salas de aula, sem que as educadoras percebam suas inúmeras narrativas. De muitas maneiras as escolas infantis endossam as imagens da cultura popular, não se dando conta de como os significados vão sendo entendidos e ressignificados pelas crianças.

Concordamos com a autora ao afirmar que quando as imagens da cultura visual não são problematizadas pela escola e pelos/as educadores/as, acabam, por se tornar, espécies de disseminadoras de suas próprias pedagogias. A escola, desse modo, se torna um espaço que abriga pedagogias conservadoras, tradicionais e estereotipadas, que tratam o/a aluno/a como um ser “a parte” do mundo que o/a rodeia. Quando tratamos de pedagogias construtoras e disseminadoras de práticas de gênero, podemos recorrer a Virginia Georg Schindhelm e Marcia Nico Evangelista (2013) que entendem os problemas que acarreta a falta de acesso aos conhecimentos sobre gênero e sexualidade na infância e na educação escolar. Schindhelm e Evangelista (2013, p. 134) afirmam que

A escola, por exemplo, no que tange aos temas gênero e sexualidade, assume práticas e pedagogias construídas no passado, as transmite sem mudanças e, muitas vezes, sem sentido para as crianças no presente, de modo a prepará-las para um suposto futuro.



Recorremos às autoras, ainda, para afirmar que quando as crianças questionam informações sobre gênero e sexualidade nas salas de aula, é comum que os/as educadores/as tentem “desviar” ou ocultar esse diálogo, e desse modo, concluem que

A negação ou a omissão da sexualidade infantil é uma opção política, ainda que não seja explícita, verbalizada. Entretanto, apresenta-se materializada em diversas práticas evidenciadas no cotidiano escolar por breves observações. (Schindhelm; Evangelista. 2013, p.148)

Esse comentário nos remete às diversas práticas verbalizadas que acompanham as vivências da criança, inclusive nas escolas. Desde pequenas são questionadas por professores/as e familiares sobre os/as “namoradinhos/as” (sempre a partir de uma lógica heterossexual), estimuladas a formarem pares – menino e menina – para as danças de quadrilha, e até mesmo são surpreendidas com comentários que supõem um possível relacionamento quando demonstram afeto a outra criança cujo gênero é diferente do seu. Da mesma forma que reestabelecem a naturalização da heterossexualidade, essas falas incentivam ações que contribuem para a violência de gênero.

Schindhelm e Evangelista (2013) percebem que há determinados tabus, mitos e repressões de origem judaico-cristã em relação ao diálogo das práticas e expressões de gênero nos espaços escolares. As autoras reforçam que quando não discutidas pelos/as educadores/as, outras significâncias vão sendo dadas às construções de gênero. Semelhantemente, Borre (2020, p.36) argumenta a respeito da escassez de formação inicial e continuada de professores/as para tratarem sobre conteúdos relativos ao gênero e sexualidade, relatando que

Somos professoras e tramamos vontades políticas em corpos marcados pelas atribuições de gênero. Somos sujeitos emaranhados na disciplinarização dos desejos e, maliciosamente, discutimos como as atribuições sociais de gênero e sexualidades são naturalizadas nas instituições de ensino. Deparamo-nos com dificuldades para tratar de tais assuntos durante o processo de formação de professoras/es.

Desse modo, Borre (2020) e Schindhelm e Evangelista (2013) convergem ao reclamarem por diálogos que reconheçam a pluralidade das expressões de gênero e sexualidade e ao sinalizarem a importância de os/as professores/as abordarem essas temáticas em suas intervenções. Nessa discussão, a importância do papel dos professores e professoras é notável, pois, sendo eles/as significativas figuras na formação da personalidade das crianças, acabam por interferir na construção generificada das identidades infanto-juvenis. Sobre isso, Rubenilson Pereira de Araujo (2016, p. 34) entende que os discursos proferidos por professoras e professores “[...] reiteram o binarismo de gênero, impondo e reproduzindo regras do que deve ser assimilado ou não, de acordo com o sexo biológico pré-determinado desde o útero materno”. Discursos que conforme explica, fabricam e moldam corpos considerados “legítimos”. Desse modo, concordamos com Araujo (2016) que a escola, a família, a igreja e os artefatos da cultura visual moldam e fabricam corpos desde a infância, a partir de discursos visuais e orais.

Em diálogo com o papel do/a educador/a na construção da identidade da criança, Paulo Freire



(1996) reclama por ações pedagógicas que escutem o/a aluno/a, pois as práticas escolares tradicionais tendem a posicionar o/a professor/a como detentor/a do conhecimento e verdade. O autor explica que “[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor” (Freire, 1996, p.118). Dessa forma, recomenda-se que a escuta do/a professor/a se dê a partir do respeito à “leitura de mundo” de cada educando/a, seja a partir de sua linguagem, sua classe social e sua cultura. Freire (1996, p.136) ressalta que

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível.

Sendo assim, Freire (1996) entende que o papel do/a professor/a é também o de motivar o/a aluno/a a falar. Primeiramente, recomenda-se que o/a professor/a escute pacientemente e criticamente o/a aluno/a, para então falar com ele/a. Desse modo, o/a professor/a, como sujeito da prática pedagógica, pode motivar e instigar o/a aluno/a em sua curiosidade, ao em vez de “amaciá-la” e “domesticá-la”.

Cogitando o poder de sedução que as imagens possuem principalmente em relação às crianças e adolescentes, que são os/as que mais interagem em contextos imagéticos, os autores e autoras dos Estudos da Cultura Visual têm destacado a importância de as imagens acessíveis e populares aos sujeitos escolares serem abordada em intervenções pedagógicas. Raimundo Martins e Irene Tourinho (2011), por exemplo, reclamam por mudanças no que tange às práticas educativas tradicionais que, segundo consideram, não atendem às demandas do tempo atual. Remetem-se aos Estudos da Cultura Visual como campo teórico-metodológico que oportuniza não só a inserção de tais imagens, como também a produção de um olhar que estranha e desconfia daquilo que vê.

Esse campo de investigação, portanto, provoca questionamentos e nos orienta ao desenvolvimento de uma visão crítica dos artefatos visuais que permeiam o cotidiano e também daqueles já reconhecidos pela história da Arte. A visão crítica, no âmbito dos Estudos da Cultura Visual, conforme apontam o autor e a autora, apresenta-se como uma forma de mobilizar o olhar dos sujeitos acomodados ao conforto e ao prazer providos por aquilo ao qual se referem como visão tácita. A visão tácita seria, por sua vez, aquela que naturaliza, conforta e satisfaz o olhar. Dessa forma, o papel do docente junto à visão crítica é de direcionar o olhar de alunos e alunas a essas e outras questões que permeiam as narrativas visuais e imagéticas para então poder (re)criar significados, sentidos e prazeres diferentes dos produzidos pela visão tácita, transformando-os/as em sujeitos agentes críticos/as.





**MULHERES PODEROSAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentro do universo cinematográfico que explora os superpoderes, a atuação dos personagens masculinos tem se mostrado a referência padrão. Dificilmente as mulheres são encontradas como protagonistas heroínas ou até mesmo como personagens significativas nos roteiros de um filme desse gênero. As mulheres, em filmes cujo protagonismo é desempenhado por um sujeito masculino, constantemente são apresentadas como coadjuvantes, sujeitas a disputas e interesses amorosos, assim como têm de ser defendidas, na maior parte dos casos, por personagens homens. Das personagens super-heroínas com importantes papéis e significativas atuações, poucas foram aquelas que atuaram como protagonistas de uma produção, e menos ainda as que tiveram um filme solo - o que indica um tratamento diferente àquele dado aos heróis masculinos.

A introdução de personagens femininas no universo cinematográfico dos super-heróis é uma significativa conquista feminina, embora, há que sinalizar, não tenha acarretado em uma ruptura dos padrões por completo. Beatriz Miranda (2017) entende que por mais que as super-heroínas, como a Mulher-Maravilha, tenham introduzido nas Histórias em Quadrinhos – HQs os debates feministas, há, ainda, estereótipos femininos e fetiches que caracterizam a personagem de forma estereotipada e pouco complexa. Em produções que incluem super-heroínas, identidades não hegemônicas são pouco ou nada exploradas, e a predominância é a de identidades que seguem padrões de feminilidades “bem vistos”, culturalmente e socialmente.

Desse modo, percebemos que, por a mulheres estarem inseridas em contextos que não lhes era permitido ou atribuído em outros tempos, adotam-se estratégias que reforçam um suposto núcleo “feminino” das personagens. Para que elas sejam aceitas e bem vistas pelo público, tanto masculino como feminino, parece ser necessário que se adequem aos valores hegemônicos morais, sociais e religiosos do contexto e cultura na qual são apresentadas.

O policiamento dessas personagens pode ser percebido de diversas formas em *Os Incríveis* (2004; 2018), como temos demonstrado neste texto. Violeta, como já especificamos, segue os padrões bem vistos socialmente e culturalmente, estando inserida em um contexto de ação, luta e aventura. Desse modo, segue padrões estéticos e hegemônicos no que diz respeito à espera por um relacionamento romântico. Para além de Violeta – personagem que analisamos segundo um recorte de análise – há, nessas animações outras mulheres cuja personalidade e construção precisam ser questionadas.

Helena como mãe, dona de casa e super-heroína, por exemplo, tem que dividir seu corpo em diversas funções e ainda ser repreendida por Beto quando abdica das funções domésticas e maternas para ser super-heroína (*Os Incríveis*, 2018). Mirage desempenha papéis de vilã e “isca” para Beto, um homem, cair em uma armadilha (*Os Incríveis*, 2004). Evelyn, como vilã poderosa, inteligente e sem parceiro romântico, no fim, acaba por não alcançar o “final feliz” e termina presa (*Os Incríveis*, 2018). Mel, personagem mulher e negra<sup>11</sup>, desempenha apenas cenas cômicas, apenas por sua voz, como “esposa de Lúcio” (*Os Incríveis*, 2004; 2018).

Tendo em conta que a cultura, veículo de disseminação de ideias e ideologias, possui “cunho político e ideológico, de transmissão e representações simbólicas, em suma, que a cultura possui um posicionamento em relação à sociedade, e não está alheia a ela” (Eloi, 2018, p.97), inferimos, desse modo, que as construções de masculinidades e feminilidades na infância estão intrinsecamente ligadas às instâncias políticas, culturais e religiosas de uma sociedade. Em *Os Incríveis* (2004; 2018) essas

11 Nos estudos visuais do personagem Lúcio, Mel é desenhada ao seu lado. Esse esboço de uma possível caracterização da personagem pode ser acessado no site da Pixar. Disponível em: <<https://www.pixar.com/feature-films/incredibles-2>>. Acesso em 29 de março de 2021.



questões se manifestaram em representações das mulheres como submissas, inferiores, coadjuvantes e/ou como vilãs. Por isso, sublinhamos, a exigência de estudos que visem a formação de professores/as críticos/as e que possam, desse modo, orientar seus/as alunos/as em debates que insiram seus gostos e preferências da cultura popular, dentro de seus contextos históricos, sociais, econômicos e culturais, junto aos conteúdos curriculares. Uma educação que inclua, em seus currículos escolares valores de escuta ao/à aluno/a, valores que transformem o/a aluno/a enquanto sujeito ativo e protagonista na sociedade.

Entendendo que os artefatos da cultura visual e a sociedade como um todo são permeados por marcas culturais que, quando não questionadas, acabam sendo naturalizadas, os Estudos da Cultura Visual propõem formas críticas e reflexivas sobre o uso e entendimento dessas visualidades que permeiam o cotidiano e o espaço escolar. Dessa forma, concluímos este artigo a partir do princípio de que desenhos, filmes, histórias literárias, HQs, propagandas televisivas e músicas, por exemplo, inserem às crianças pedagogias articuladas pela e na cultura. Em especial, pedagogias que ditam qual o lugar social de cada criança, quais suas práticas de gênero e ao que deve ou não aspirar. Cabe, à educação, professoras/es que saibam abranger em suas discussões as visualidades da cultura popular de forma crítica, instigadora e desafiadora, de modo que não caiam no comodismo e conforto de apenas vislumbrar o entretenimento e a diversão que essas visualidades proporcionam.

### **CORPUS DE ANÁLISE**

Bird, B. (Diretor). (2004). *Os Incríveis* [Filme]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Studio Motion Pictures; United States.

Bird, B. (Diretor). (2018). *Os Incríveis 2* [Filme]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Studio Motion Pictures; United States.

### **REFERÊNCIAS**

Adichie, C.N. (2015). *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Adichie, C.N. (2017). *Para educar crianças feministas: Um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras.

Araujo, R.P. (2016). *Gênero, diversidade sexual e currículo: práticas discursivas de (não) subjetivação no ambiente escolar*. Rio de Janeiro: Metanoia.

Autor 2. (2020).

Bola, J. (2020). *Seja homem: a masculinidade desmascarada*. Porto Alegre: Dublinense.

Borre, L. (2010). *As imagens que invadem as salas de aula: Reflexões sobre cultura visual*. São Paulo: Ideias & Letras.



- Borre, L. (2020). *Bordando afetos na formação docente*. Conceição da Feira: Andarilha Edições.
- Connell, R. (2016). *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos,
- Cunha, S. R. V. (2014) Imagens como pedagogias culturais em cenários da educação infantil. In R. Martins & I. Tourinho (org.). *Pedagogias culturais*. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Eloi, C. L. (2018). *Não se nasce Malévola, torna-se: A representação da mulher nos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Metanoia.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Louro, G. L. (2003). Corpos que escapam. *Labrys - estudos feministas*, 4. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>>. Acesso em 16 de março de 2021.
- Martins, R. & Tourinho, I. (2011) Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In R. Martins & I. Tourinho (Eds.), *Educação da cultura visual: conceitos e contextos* (pp. 51-68). Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Miranda, B. (2017) *Protagonismo feminino nos quadrinhos: Representação, Feminismo e Super-Heróis*. (Anais das 4<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos). Escola de Comunicações e Artes da USP. São Paulo, 2017. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais4asjornadas/q\\_h\\_cultura/beatriz\\_miranda\\_e\\_otoniell\\_lopes.pdf](http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais4asjornadas/q_h_cultura/beatriz_miranda_e_otoniell_lopes.pdf)>. Acesso em 19 de abril de 2020.
- Autor 1, Autor 2. (2020).
- Sabat, R. F. R. (2004) “Só as quietinhas vão casar”. In D. E. E. Meyer, R. F. R. Soares, M. I. H. D. Zen & M. L. M. F. Xavier (Eds.). *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens* (pp. 135-144) Ed. Mediação.
- Schindhelm, V. G. & EVANGELISTA, M. N. (2013, janeiro-abril). Sexualidade infantil, gênero e uma educação a contrapelo. *Revista educação em questão*, 45(31), 131-153.
- Silva, M. C. (2008). *A Infância no Currículo de Filmes de Animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/HJPB-7KNJPD>>. Acesso em 29 de março de 2021.

