

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JÚLIA MARINA CORRÊA

**GÊNERO, SEXUALIDADE e INFÂNCIAS QUE RESISTEM ÀS NORMAS:
PEDAGOGIAS AUDIOVISUAIS**

Juiz de Fora
2026

JÚLIA MARINA CORRÊA

**GÊNERO, SEXUALIDADE e INFÂNCIAS QUE RESISTEM ÀS NORMAS:
PEDAGOGIAS AUDIOVISUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação do Prof. Dr. Roney Polato de Castro.

Juiz de Fora/MG, julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Ms. John Jamerson da Silva Brito
Universidade Federal de Juiz de Fora
Avaliador

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo problematizar como os filmes, enquanto artefatos culturais e disparador de pedagogias culturais, estão relacionados aos processos de constituição das infâncias, especialmente quando crianças se distanciam das normas de gênero e sexualidade socialmente estabelecidas. Para isso, realizou-se um estudo fundamentado nos Estudos de Gênero inspirados nas perspectivas pós-estruturalistas, tendo como principais referenciais teóricos autoras como Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Berenice Bento, além da utilização da análise fílmica com inspiração na etnografia de tela como metodologia. Foi selecionado para análise o filme *Palmer* (2021), concentrando-se em cenas que demonstram situações de vigilância, controle, exclusão e resistência relacionadas às expressões de gênero na infância. Através das análises foi possível identificar como as normas de gênero são produzidas e reforçadas por diferentes instâncias sociais, como a família, a escola e a comunidade, interferindo nas formas como as crianças constroem suas subjetividades. Além disso, observou-se que aqueles/as que se afastam dos padrões socialmente esperados podem ser alvos de violência, ao mesmo tempo que instauram formas de resistência. Conclui-se que o cinema, para além do entretenimento, constitui-se como uma importante instância de pedagogias culturais, capaz de produzir significados sobre gênero, infância e resistência, contribuindo para a problematização de discursos normativos e para a ampliação das possibilidades de existência.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Infância; Artefatos Culturais; Pedagogias audiovisuais; Filme.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sam no quarto de Vivian	28
Figura 2	Toby intimida Sam	29
Figura 3	Palmer e Sam na escolha da fantasia para o Dia das Bruxas	33
Figura 4	Dia das Bruxas na turma da professora Maggie	37

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	06
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS	09
2.1 Educação, pedagogias e currículos culturais	09
2.2 Processos de constituição de gênero e de sexualidade	12
2.3 Infâncias e educação dos gêneros e sexualidades	16
2.4 Cinema, infância, gênero e sexualidade	21
3 ANÁLISE DO FILME	25
3.1 “Em cartaz”: apresentando o filme	26
3.2 Take um: Sam e as outras crianças	29
3.3 Take dois: Sam e a fantasia do dia das Bruxas	32
3.4 Take três: as fantasias de Sam e da professora Maggie	36
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

A infância enquanto um momento de descoberta de si mesmo nos permite refletir sobre as inúmeras experiências passíveis de serem vividas, inclusive quando falamos em gênero e sexualidade. A partir disso, o presente trabalho tem como objetivo problematizar como filmes, enquanto artefatos culturais, atuam no processo de constituição de imagens de crianças, especialmente quando elas se distanciam das normas de gênero e de sexualidade impostas pela sociedade. Tal empreitada se dará sob o viés dos Estudos Culturais em Educação, como lentes para analisar um artefato cultural específico: o filme “Palmer”. Esse filme nos apresenta Sam, uma criança que experiencia sua infância distanciando-se do que comumente pode ser lido como um menino.

O desejo de estudar sobre gênero e sexualidade em meu trabalho de conclusão de curso surgiu por conta do meu melhor amigo no quarto ano do ensino fundamental, que divergia das normas estabelecidas e que com isso sofreu inúmeras violências dos colegas de turma. Especialmente em um dia, quando o chamaram de “gay” para a turma toda ouvir, pelo fato de ele andar apenas com meninas, e a professora, na tentativa de repreender esses colegas, disse que “esperto era ele por andar com as meninas e não com os meninos”. Quando criança, eu não tinha dimensão do quanto aquela situação era problemática, mas ela me gerou uma inquietação que carrego até hoje. Anos mais tarde, tive contato com produções de autores/as referência no assunto, além de vivenciar momentos delicados junto aos meus amigos que escapam às regras. Já na graduação, participei da disciplina EDU 331 Gênero, Sexualidade e Educação, ministrada pelo Prof. Roney Polato de Castro, que além de trazer referências teóricas, nos apresentou diversas pessoas que trouxeram relatos sobre suas experiências, o que me marcou muito.

Quando adentrei uma escola na posição de estagiária, e não mais como aluna, tive uma percepção de que qualquer assunto relacionado a gênero e principalmente a sexualidade é um tabu imenso e que, assim como a minha professora do passado, as novas gerações de docentes também não problematizam seus modos de lidar com o tema e sua formação. Logo, senti a necessidade de falar sobre esse tema tão importante, mas tão menosprezado no cenário educacional.

Essas experiências pessoais e acadêmicas evidenciaram a necessidade de problematizar os processos educativos que ultrapassam os limites da escola, especialmente aqueles produzidos por diferentes artefatos culturais. Por conta disso, a análise do filme 'Palmer' enquanto um artefato cultural, que coloca em funcionamento certas pedagogias de gênero é de extrema relevância, considerando que os filmes, além de estarem presentes nas escolas, estão, sobretudo, fora dela, refletindo a realidade e criando novos modos de se pensar as maneiras de habitar o mundo.

Em um segundo momento, após a presente Introdução, o trabalho busca explicitar os referenciais teóricos que constituíram o percurso de estudos construídos para a produção do TCC. Em uma primeira subseção, apresentamos autores/as que são referência no campo de Estudos Culturais em Educação e que problematizam a educação como processo que não se restringe à família e à escola, ampliando o pensamento que diferentes espaços e rituais têm poder educativo e atuam no processo de subjetivação dos indivíduos.

Em seguida, tratamos especificamente da constituição de gênero e sexualidade, expondo que ambos são construções sociais, culturais e históricas. Além de referenciar o caráter performático atribuído a cada gênero e modo de viver a sexualidade, discutindo alguns de seus efeitos na constituição de sujeitos. Após essas discussões começamos a pensar a infância em relação às suas concepções e experiências, especialmente quando falamos em gênero e sexualidade. A última subseção teórica apresenta discussões sobre o cinema, trazendo estudos teóricos para debater como o cinema atua na construção de subjetividades através de suas particularidades.

Na terceira seção, trazemos um exercício de análise de cenas selecionadas do filme "Palmer", lançando mão de inspirações na análise fílmica e na etnografia de tela. O filme nos mostra os problemas enfrentados por quem rompe com o padrão imposto, mas também nos permite fazer uma análise técnica do poder educativo do filme e refletir sobre os recursos que ele utiliza para tal.

Por fim, nas considerações finais, o trabalho retoma a ideia de que os filmes educam para as questões de gênero e sexualidade, destacando sua função pedagógica, tanto no que se refere aos padrões impostos, que provocam vigilância e violência, quanto

às diversas formas de ser menino e menina e à importância de adultos comprometidos com a quebra da violência causada pela imposição dos padrões.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

2.1 Educação, pedagogias e currículos culturais

Ao longo da segunda metade do século XX a cultura passa a ser observada por uma outra ótica e assume um papel diferente do que vinha tendo nos séculos anteriores. Durante as análises acerca deste tema foram feitas distinções sobre a alta e a baixa cultura e sobre o potencial das manifestações culturais populares (Costa, 2010 p. 129) de modo que a cultura erudita deixou de ser a única detentora de prestígio e validou-se outras formas de manifestações culturais. Esses avanços de perspectiva foram possíveis através dos chamados Estudos Culturais.

O campo de Estudos Culturais é solo fértil para pensarmos nas transformações ocorridas ao longo do tempo no modo de ser e estar no mundo, ao qual segundo Hennigen e Guareschi (2006), podemos associar ao processo de globalização que alterou os modos de produção e consumo da sociedade pós-moderna. Tais mudanças impactaram diretamente no processo de constituição do sujeito, visto que propiciaram que outros elementos atravessassem a formação dos indivíduos e corroboraram com a chamada subjetivação.

Mediante as mudanças ocorridas na configuração de ser e estar no mundo a pedagogia também teve seu sentido alterado, atendendo às demandas do tempo histórico presente “podemos compreendê-la como esse laço, esse elo entre os ensinamentos e a constituição dos sujeitos” (Camozzato, Costa, 2013, p. 25), saindo então da concepção de “transmissora” e instituindo um papel ativo e atuante em diversos territórios, incluindo o da cultura. (Costa, 2010, p. 135).

O próprio termo pedagogia deixa de ser usado no singular e passa a ser utilizado no plural, deixando evidente o que Camozzato e Costa (2013) descrevem como poder mutável que marcam sua existência onipresente, delimitando sua exigência social no processo de formação dos sujeitos, especialmente pelo mundo em constante transformação a qual vivemos. Como nos ensina Camozzato e Costa (2013, p. 27) “A educação é necessária, portanto, para que as relações de domínio e condução tenham continuidade. Ela produz e direciona vidas”. Esse processo de produção e direcionamento é feito através das pedagogias que atuam em todos os locais de

sociabilidade, perpetuando ou rompendo com pensamentos advindos daquela sociedade.

Ainda Camozzato e Costa (2013) acreditam que a pedagogia como conjunto de saberes e práticas atuando no processo de formação do sujeito se torna uma exigência social e se prolifera por conta do mundo em constante transformação ao qual vivemos, que exige que o currículo tido como formal não seja o único responsável pela formação dos sujeitos. Onde há vontade de transformação de sujeitos precede a necessidade de pedagogias para torná-la possível e “a pedagogia tem sido uma das tecnologias mais produtivas na regulação de sujeitos” (Larrosa, 1994 apud Costa, Andrade, 2015, p. 844).

As pedagogias para cumprirem com sua função multiplicam suas formas de ação e um dos seus meios de atuação são chamadas pedagogias culturais, que pode ser definidas como aquelas que educam através de artefatos culturais, que são eles filmes, novelas, rádios, músicas, jornais, peças publicitárias, séries, desenhos animados entre tantos outros que estão relacionados ao processo de constituição de si mesmo e esse tipo específico de pedagogia visa assegurar uma aprendizagem continuada e que não se limita ao espaço e tempo da escola (Andrade, Costa, 2015).

Esses artefatos culturais atuam em meio às relações de poder existentes no tempo e espaço que circulam. As produções audiovisuais refletem conceitos já disseminados em sociedade e apenas os reforçam através da sua “potencialidade pedagógica de construir visões de mundo, formar sujeitos, criar hábitos, desenvolver aptidões, regular comportamentos, normalizar e deslegitimar determinadas identidades, suprimindo diferenças” (Silva, 2023, p. 8).

Ao falarmos sobre a difusão da aprendizagem para além da escola é necessária atenção quando Costa (2010, p. 137) descreve que “parte significativa das organizações que hoje educam crianças e jovens (e adultos também) não são educacionais, e sim comerciais”. Essa afirmação nos revela o poder político que os artefatos culturais carregam, colocando à prova sua falta de neutralidade, evidenciando que na verdade há muito interesse em se formar um modo de pensar e agir que atue em consonância com princípios neoliberais da sociedade capitalista a qual estamos expostos e mantenha a hierarquia já firmada, afinal uma vontade só é legitimada quando se há uma estrutura bem definida de organizada (Silva, 2023).

Partindo desse pressuposto devemos compreender que na nova configuração social a qual estamos inseridos a pedagogia rompe com os muros da escola e adentra todos os espaços que circulamos, retirando a centralidade da educação da família e da escola como bem descreve Costa (2010). A partir de agora outras formas de educar ganham destaque e se mostram até mais eficientes, como é o caso dos artefatos culturais que alteram a relação dos sujeitos com a família, a escola e até consigo mesmo.

O poder formador das produções audiovisuais está relacionado a diversos elementos que o compõem, entre eles estão: os recursos retóricos utilizados na construção oral/escrita que mobilizam os sujeitos por meio da emoção/representação, fora os recursos tecnológicos que facilitam a obtenção de bons resultados, colocando em voga sua superioridade em relação a família e a escola na tarefa de constituição do sujeito.

Como bem descreve Bernardes e Guareschi (2004, apud Hennigen; Guareschi, 2006, p. 58) “[...] não se pode pensar mais que a identidade emerge de um centro interior, mas sim da tensão entre os discursos da cultura e o desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos seus significados e identificar-se”. Ou seja, a partir desse entendimento o sujeito passa a ser compreendido como produto da cultura, e a cultura como prática social “ganha efeitos de verdade, institui modos de viver, de ser, de compreender, de explicar a si mesmo e o mundo”.

Nesse sentido devemos pensar que nessa luta de imposição de significados que ocorre durante o processo de subjetivação a rotulação surge e ganha destaque já que como bem esclarece Hennigen e Guareschi (2006, p. 70): “Classificar é um processo central na vida social e pode ser compreendido como um ato de significação através do qual se divide e ordena – hierarquiza – o mundo em grupos”. Diante disso, surgem as dualidades entre o “certo” e o “errado” nas relações de gênero, raça, entre outros.

Nesse contexto cria-se um padrão no qual quem destoia é colocado em posição inferior a quem se enquadra nessas normas sociais impostas pela sociedade capitalista a qual vivemos. É nessa perspectiva que destacamos a importância de a educação atuar de forma a romper com esses estereótipos, participando de forma ativa no processo de subjetivação.

2.2 Processos de constituição de gênero e de sexualidade

Desde antes do nascimento o “sexo” da criança já se torna motivo de celebração ou tristeza e certas indagações como “se for menino vai fazer estrago”, “se for menina o pai vai sofrer” e até mesmo certas expectativas são verbalizadas de forma natural, mas nada neutra, já que esse tipo de indagação diz respeito ao gênero de seres que não tiveram a oportunidade ainda de construir suas identidades. Esse tipo de comentário explicita que, ainda hoje, o pensamento de que o gênero é algo inato do ser humano é quase um senso comum e a partir desse entendimento os indivíduos devem atender às chamadas expectativas performáticas da norma instaurada naquela sociedade de acordo com seu “sexo”, o que representa que homens e mulheres deve “performar” no seu agir, vestir, sentir desejo, entre outros, de acordo com as convenções instituídas socialmente para o seu sexo biológico respeitando a heteronormatividade, ou seja, atendendo ao padrão que de apenas a heterossexualidade é natural e correta.

Apesar de essa ainda ser uma realidade massiva, como podemos exemplificar através da ascensão dos chamados “chá revelação”, que são a confirmação de que vivemos em um sistema que pauta a dicotomia de gênero baseada em uma heterossexualidade compulsória, que podemos compreender como uma pressão social que impõe o relacionamento heterossexual como o único padrão e que segundo Judith Butler (2024, p. 209) é um momento “repleto de antecipação e excitação não porque um simples fato é divulgado, mas porque se pode dar início à realização de uma vida imaginada marcada pelo gênero de acordo com normas preconcebidas”.

A partir dos anos sessenta do séc. XX os movimentos feministas, gays e lésbicos iniciaram debates acerca de identidades e práticas sexuais que se consolidaram como “política de identidade”, como assim denominou Guacira Louro (2002). A partir do conceito de identidade passou-se a compreender que a sexualidade “é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (Louro, 2002, p. 8), o que significa que surgiram novas formas de pensar e que a ideia de que nascemos de um jeito e aquele é o fim passa a ser repensado, compreendendo que a partir das nossas vivências, relações e trocas com o outro e com o mundo vamos nos constituindo da forma que melhor nos representa. Afinal, como Louro (2002) analisa, “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos

profundamente culturais e plurais”, portanto, podemos assumir diversas identidades ao longo da vida.

Apesar de os movimentos sociais terem aberto espaço para a discussão a respeito de gênero e sexualidade ainda convivemos com formas de pensamento conservador em torno dessas questões, em que muitas pessoas usam de argumentos biológicos para validar suas crenças à respeito dos gêneros e das sexualidades, mesmo que os movimentos feministas e os estudos de gênero esclareçam que existe uma “construção social e histórica sobre as características biológicas” (Louro, 1997, p. 22) e que há um viés político nas relações que perpassam as vivências das masculinidades, feminilidades e sexualidades.

Ainda pensando no argumento biológico, Judith Butler (2024) ressalta como é cruel reduzir a diferença de “sexo” através da capacidade reprodutiva, pois se pressupõe que o “sexo” dado no nascimento é um produto final e exclui aquelas pessoas que não podem ter filhos, seja por questão hormonal, por não manterem relações sexuais ou por simplesmente não quererem ter um filho. Isso se explica quando a autora comenta que “a questão é que as normas sociais já estão em funcionamento quando a capacidade reprodutiva é usada como critério para fazer distinções factuais”, distinções essas que “podem excluir e apagar os corpos sexuados que emergem com o tempo” (Butler, 2024, p. 192).

Louro (2002) destaca que as identidades de gênero e sexuais não passam ilesas às relações de poder existentes no mundo capitalista com ideais neoliberais no qual estamos inseridos, elas sofrem forte influência dessa estrutura, já que é ela quem define o que é “normal” ou “desviante da regra” e se aproveita de seus equipamentos de controle, ou seja, escolas, igrejas, mídia para propagar o que lhe é conveniente.

A partir de uma análise de gênero no campo social é que identificamos a construção e reprodução das desigualdades existentes, entretanto, Louro (1997) pontua que é importante ressaltar a necessidade de uma análise plural, devido aos diversos marcadores sociais existentes, pois é necessário visar as diferenças étnicas, de religião, raciais e de classe, além de termos consciência da sociedade a qual analisamos e o tempo histórico vigente.

Além de compreender os marcadores sociais existentes, urge a necessidade de entender que gênero e sexualidade, apesar de serem apresentados em grande parte de maneira conjunta, são terminologias distintas que possuem suas especificidades. Enquanto gênero se refere às construções sociais, culturais e históricas relacionadas às formas de ser e se identificar, não se limitando de maneira dicotômica ao feminino e ao masculino, a sexualidade pode ser compreendida como a maneira pela qual os sujeitos vivenciam seus afetos, desejos e relações. Sendo possível múltiplas masculinidades e feminilidades, além de identidades de gênero não binárias, que podem estar em acordo ou desacordo com o gênero designado no nascimento, e que podemos designar como pessoas cisgênero e transgênero, respectivamente.

Nessa perspectiva devemos “separar sexualidade de gênero, de modo que ter um gênero não pressupõe que alguém se envolva numa prática sexual determinada, e envolver-se numa prática sexual determinada, sexo anal, por exemplo, não pressupõe que alguém seja de um gênero dado” (Butler, 2014, p. 269).

Falando sobre as relações de gênero, apesar dos esforços e contribuições dos movimentos populares, em especial o feminista, para o rompimento do pensamento dicotômico reduzido às formas homem e mulher, o que vemos hoje é como gênero segue sendo um “marcador de diferença” que oprime aqueles que não se enquadram na norma, afinal o que nos ensina Butler (2014) é que a implícita regulação de gênero parte da regulação explícita da sexualidade. Esse modo operante de regulação é explicado por Berenice Bento (2011) ao argumentar que pela circunstância das relações sexuais serem de esfera privada, o controle e produção de heterossexualidade será firmado através do gênero, isto quer dizer que pelo fato de as relações sexuais serem íntimas o controle direto sobre elas não é possível, sendo assim se utiliza o gênero para estabelecer como homens e mulheres devem agir, se vestir e especialmente como devem se relacionar.

Sob essa ótica, a partir desse controle e necessidade de produção heterossexual é que se instauram as performances de feminino e masculino, em que “a masculinidade é produzida por discursos de virilidade, de atividade, de potência e de diretividade que são características valorizadas nos meios sociais e que tem mantido o binário: masculino oposto à feminina” (Takara, 2017, p. 230).

Segundo Berenice Bento (2011) os corpos que não atendem as masculinidades e feminilidades condicionadas ao seu órgão genital ou desviam das normas impostas estão fadados à exclusão da categoria humana, visto que os direitos humanos atendem a um grupo restrito. Desse modo, Takara (2017) explica que nessa sociedade engendrada pelas relações de gênero e sexualidade os sujeitos são interpelados por discursos da medicina, psiquiatria, religião, da ciência e até mesmo de artefatos midiáticos para regular os corpos e os manterem adestrados. Isso quer dizer que discursos médicos e psiquiátricos são usados para conferir veracidade ao argumento de que não corresponder com as expectativas impostas é uma doença, uma patologia.

O sexo se tornou instância privilegiada de classificação dos sujeitos, sendo utilizado como modo de distinguir “os indivíduos e as populações entre os que constituem perigos a serem socialmente disciplinados, vigiados, castigados e os que fornecem o parâmetro para as boas socializações” (César, 2017, p. 244). Como argumenta César (2017), os substantivos “homem” e “mulher” só assumem estabilidade quando o binarismo de gênero e a heterossexualidade compulsória assumem seu papel de controle.

Em contrapartida, Madlener e Dinis (2007) em seus estudos sobre a perspectiva foucaultiana a respeito da homossexualidade refletem que a preferência por determinado objeto amoroso não dever ser condicionante para que um sujeito se identifique com determinada identidade sexual, pois através dessa noção de identidade o pensamento binário hetero/homossexual continua imperando. E, ainda nesse estudo, os autores explicitam que essa imposição binária é tão forte que até nos discursos em prol da homossexualidade cria-se uma hierarquia a partir da qual entende-se que a heteronormatividade é superior, favorecendo o pensamento dicotômico.

Apesar de imperar na sociedade o pensamento de que o homem tem que atender ao que é próprio de homem e a mulher ao que é próprio de mulher, vemos que há pessoas que fogem a essa regra, como é o caso de pessoas trans, não binárias e queer. Em 2008, no livro “O que é transexualidade”, a socióloga Berenice Bento argumenta que “a transexualidade é uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero”, ou seja, a ideia de que a transexualidade é fruto de uma doença mental é refutada. A autora argumenta que a transexualidade se relaciona ao campo de gênero e

não ao de sexualidade, como muito se pensa. Nessa mesma obra, a autora pontua que a transexualidade, a travestilidade e a transgeneridade divergem das normas de gênero impostas uma vez que são fundadas no dimorfismo, na heterossexualidade e nas idealizações.

O que vemos nessa sociedade engendrada pelos padrões de gênero e imposições sexistas é que aqueles que se assumem contrários aos modelos de conduta específicos do seu “sexo” são colocados à margem da sociedade e quando falamos de números, a expectativa de vida de uma pessoa trans é de 35 anos, segundo o Dossiê Assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras, de 2020, enquanto a média para pessoas cisgêneras é de 76 anos. Esse modelo patriarcal enraizado acredita que aqueles que fogem à regra instaurada não são dignos de desfrutar de suas próprias vidas e liberdade que é sua por direito constitucional.

No livro “Quem tem medo de gênero?”, Judith Butler (2024) ressalta como os conservadores fazem uma alusão de gênero a um fantasma que ronda e ameaça os “bons costumes” da família tradicional. Tal termo é até mesmo comparado com uma bomba nuclear que tem poder destruidor. Por conta desse “fantasma”, a autora critica o abuso e a violência como medidas legítimas de segurança, pois como ela bem define, “a retaliação que vemos contra o ‘gênero’ faz parte desse projeto mais amplo de restauração que busca fortalecer regimes autoritários como formas legítimas de paternalismo” (Butler, 2024, p. 25) que esclarece a opressão política em torno das relações de gênero e sexualidade.

2.3 Infâncias e educação dos gêneros e sexualidades

Quando falamos em infância logo ocorre a associação com a criança, relação essa que é feita de forma reducionista, pois a partir disso cria-se “um conjunto de sentidos normativos que, de maneira geral, prescrevem o seu brincar, o seu tempo, a sua sociabilidade, a estética, a higiene, os hábitos, etc. e enfatizam o caráter disciplinar do que é ser criança” (Abramowicz, Levcovitz, Rodrigues, 2009). Nessa perspectiva o foco principal passa a ser a moldagem de um adulto, algo distinto de pensá-la como uma experiência, em que o que importa é “aquilo que somos capazes de inventar como

experimentação de outras coisas e outros mundos” (Abramowicz, Levcovitz, Rodrigues, 2009, pag. 180).

Argumentamos que a infância é um “produto de uma série de condições que se conjugam e que estabelecem novas possibilidades de compreensão de um fenômeno que antes de uma realidade biológica, como se quis fazer crer, é um fato cultural por excelência” (Bujes, 2000, p. 27). Portanto, seguimos na contramão do pensamento que volta o olhar para as crianças a partir do controle sobre suas experiências, orientando-as a atender às expectativas da sua idade e descrevendo cuidados tomados para assegurar normalidade, visando, assim, garantir a transformação das crianças em cidadãs ajustadas às normas vigentes na sociedade.

Moruzzi (2017, p. 283) relata que a partir de novos olhares sobre o corpo e o sexo da criança novas práticas discursivas foram instauradas, práticas essas que devemos compreender como discursos que não apenas projetam a realidade como a constroem, mas “que vão dizer o que é a criança, o que é a infância, como ela se desenvolve, quais são suas fases de desenvolvimento, quais são suas características físicas, morais, intelectuais, cognitivas, etc.”. Partindo desse pensamento, a infância não é compreendida como uma condição natural e universal, mas uma construção histórica e cultural produzida em diversos contextos sociais. Como bem define Bujes (2000, pág. 27), a infância é um “fato cultural por excelência” e, por conta disso, as crianças tornam-se alvos de diversos saberes e práticas que buscam regular suas condutas. Assim, as experiências infantis são atravessadas por relações de poder que produzem subjetividades, moldam comportamentos e definem modos específicos de ser criança, através de maquinarias como as escolas, como exemplo.

Essa forma de enxergar as crianças teve seu início no século XVIII, devido às mudanças ocorridas na sociedade, em que se compreendeu uma maior necessidade de controle, com o objetivo de “gerir a vida dos indivíduos, agir diretamente sobre a população: estimular ou bloquear a taxa de natalidade, prevenir a mortalidade, controlar os fluxos populacionais, entender a população como sujeito de necessidades e aspirações” (Bujes, 2000, p. 27).

Partindo dessas perspectivas, a relação entre infância, gênero e sexualidade pode ser compreendida a partir de processos de produção e regulação dos sujeitos infantis.

Conforme destaca Moruzzi (2017), as práticas divisórias e identitárias (formas de separação/organização de pessoas) quanto ao gênero e sexualidade representam um dos elementos centrais na produção da infância moderna, ou seja, a partir dessas dimensões as crianças são classificadas, diferenciadas e conduzidas a ocupar posições específicas como explica Moruzzi (2019, pag.448): o dispositivo da sexualidade produziu certos tipos de normalidade, dividindo os indivíduos em categorias que são identitárias, como sujeitos meninos, sujeitos meninas, sujeitos homossexuais, sujeitos negros, entre outros, fazendo assim com que as normas de gênero e sexualidade participem ativamente da constituição das experiências infantis, produzindo modos legítimos e ilegítimos de viver a infância.

Junto ao nascimento desse ideal de controle, passou a permear na sociedade o pensamento de que as crianças são inocentes, frágeis, puras e imaturas, o que culminou com “a veiculação de uma imagem infantilizada e dessexualizada das crianças, de modo que elas deveriam ser protegidas de determinados conhecimentos, com destaque especial para as questões referentes ao sexo e à sexualidade” (Felipe, 2006, pag. 204). Essa ideia só passou a ser questionada quando Freud em seus estudos de psicanálise compreendeu a existência da sexualidade infantil que é inerente do sujeito, afirmação essa que foi motivo de muitos questionamentos, mas que ao passar do tempo foi aceita pela sociedade, em partes.

Silva (2023, p. 360) diz que “pensarmos nas infâncias como provisórias e mutáveis é compreender as possibilidades dinâmicas de existência de múltiplas formas de habitar o mundo”, o que colide de frente com o pensamento conservador contemporâneo que enxerga as infâncias “como se elas fossem algo fixo e universal, apresentando-se sempre na feitura de uma criança infante”. Ademais, o autor comenta que “o conservadorismo como uma racionalidade, utiliza-se da violência como expressão constitutiva de sua ação normativa, atribuindo-se de uma legitimidade heróica”, ou seja, utiliza do argumento que crianças são seres inocentes e que precisam de um cuidado que só quem prega pelos ditos “bons costumes” pode assegurar.

Apesar de ter se criado esse pensamento protetor para com as crianças, no decorrer da história observamos como a violência sempre foi imposta sobre os corpos infantis, “seja para a exploração de mão-de-obra barata nas carvoarias ou plantações de

sisais, seja para o prazer sexual adulto” (Felipe, 2006, pag. 206). A partir desse recorte, elucida-se que gênero e sexualidade estão intimamente ligados à infância, mesmo que o pensamento conservador repugne esses conceitos.

Em seu livro “Quem tem medo de Gênero?” Judith Butler (2024) comenta que para o pensamento conservador educar crianças em relação ao gênero se aproxima de abuso infantil, usando de exemplo os inúmeros casos de sacerdotes que abusaram e ainda abusam sexualmente de crianças e não recebem a devida punição. A autora nos conduz a refletir se o pensamento conservador, pautado na religiosidade cristã, realmente se preocupa com o bem-estar das crianças ou se o controle desses indivíduos é uma forma de dominação.

Moruzzi (2019, p. 441) argumenta que a preocupação com o corpo da criança, “mais especificamente, com a masturbação e com a sexualidade que se desenvolve na infância, que faz com que se eliminem todos os intermediários na educação das crianças, para centralizá-la no seio da família, sob responsabilidade do casal heterossexual”. Assim, podemos avaliar que mais do que se preocupar com o bem-estar desses seres tidos como ‘frágeis’, deseja-se condicioná-los visando atender a determinados interesses sociais, políticos e econômicos. Afinal, as crianças representam parte fundamental para a construção de modos de consumo, em que todo um mercado se movimenta para atender suas necessidades. Inclui-se nesse quesito “o consumo de diversos valores (incluindo aqueles que dizem respeito a gênero e sexualidade) que acabam sendo reproduzidos por meio de seus ídolos e consumidos, de forma bastante ampla, por meninos e meninas” (Guizzo, 2009, p. 103), o que nos leva a pensar mais profundamente como se dão as relações de gênero e sexualidade na infância.

A sexualidade atua como um instrumento potente de pedagogização do sexo, a partir de diferentes práticas inscritas nos corpos das crianças, produzindo, no passar dos séculos, “modos específicos de se relacionar com o corpo e com a sexualidade, e ao mesmo tempo, modos específicos de organizar, de habitar, de viver, para todas as crianças” (Moruzzi, 2019, p. 441). A partir desse novo olhar sobre o corpo infantil evidenciam-se as práticas divisórias, que Moruzzi (2019) explica através de Foucault como mecanismos que classificam os indivíduos em categorias sociais e identitárias, produzindo diferenciações entre o normal e o desviante. Tratando-se do campo da

sexualidade, tais práticas contribuem para a produção de normas que regulam comportamentos e constituem diferentes identidades de gênero e sexualidade, ou seja, “as formas e representações sociais dadas aos homens e as mulheres, atribuindo a eles diferenças e desigualdades, ‘determinam’ as maneiras pelas quais o corpo é apreendido” (Moruzzi, 2019, p. 450).

Hora e Schindhelm (2015, p. 58) refletem que “a sexualidade, sempre presente nas relações humanas, é uma construção social relacionada ao poder e à regulação, e ainda hoje, polêmica na escola pela multiplicidade de visões, crenças, tabus, interditos e valores dos sujeitos que nela convivem” que explica a vertente conservadora majoritária, por conta do nosso contexto social. Mas, essa realidade esconde a pressão que as crianças sofrem e fica explícito quando entendemos que “uma criança que privam de qualquer forma de resistência, de qualquer possibilidade de usar seu corpo livre e coletivamente, usar seus órgãos e seus fluidos sexuais. Essa infância que eles afirmam proteger exige o terror, a opressão e a morte” (Preciado, 2008, p.1).

Nos dias atuais, questões sobre o corpo se tornam muito mais complexas quando pensamos no alcance e velocidade de propagação de informações que a rede de internet propiciou e que nos leva a refletir que “a amplitude da rede acaba por tornar limitadas as tentativas de regar e/ou controlar o acesso das crianças a determinados conteúdos, em especial no campo da sexualidade, caracterizado pelo surgimento de novas modalidades de exercício do prazer e experimentação do desejo” (Prestes; Felipe, 2015, p. 13). Isso significa que com a facilidade do acesso às redes as crianças possuem múltiplas formas de experimentar a sexualidade, pois passam a ter acesso a conteúdos sexuais que atuam como pedagogias.

Diante dessas discussões, é possível observar que existe um movimento social de construção a respeito do que é a infância e a criança, onde a escola assume uma posição central, visto que são espaços tidos como propriamente desses seres, mesmo que seja uma visão equivocada. Nesse sentido, a escola atua diretamente na produção e circulação de discursos sobre gênero e sexualidade na infância, favorecendo o estabelecimento de normas, valores e modos de subjetivação. Por tal fato, torna-se indispensável a valorização de processos de formação docente que possibilitem

reflexões críticas sobre as múltiplas experiências infantis e sobre as relações de gênero e sexualidade que perpassam o cotidiano escolar.

2.4 Cinema, infância, gênero e sexualidade

O cinema, também conhecido como ‘a sétima arte’ (Viana, Carvalho, 2014, p. 173), se consolidou como “a arte” do século XX, especialmente pelo fato que Guacira Louro (2000) descreve como a incorporação do cinema na rotina dos jovens e adultos que frequentavam esses espaços cotidianamente em busca de entretenimento, seduzidos/as pela experiência única que somente esse dispositivo de imagem poderia proporcionar. Essa expressão cultural adquiriu especificidade e se tornou autônoma “no momento em que desenvolveu uma linguagem própria para a narração das histórias. Essa linguagem tem como elemento básico a imagem que é composta pelo som, a cor e os movimentos efetuados pela câmera, e, como elemento mais original (irredutível a outras artes), a montagem” (Viana, Carvalho, 2014, p. 173).

No decorrer do tempo, esse tipo de manifestação cultural passou por muitas transformações. Lipovetsky e Serroy (2009, p. 18) fazem uma linha do tempo desde quando foi inaugurado o cinema mudo (primeiras décadas do séc. XX), que “é o momento em que o cinema busca para si um estatuto e uma definição artísticos”. Em seguida, a segunda fase (estende-se do começo dos anos 1930 até os anos 1950) foi marcada pela revolução técnica e pelo conservadorismo estilístico dos filmes, em que a semelhança com a realidade se tornou fundamental e possibilitou ao cinema se tornar “lazer popular por excelência” (referência, incluindo página). Adiante, inicia-se a terceira fase (abrange das décadas de 1950-1960 aos anos 1970), em que se rompe com os padrões conhecidos até então e inaugura-se novas formas de fazer filme, é quando ele sai dos estúdios e conhece a rua. Já a quarta fase (que tem início desde os anos 1980) segue o fluxo de rompimento com o conservadorismo, porém as mudanças ocorrem em todas as dimensões cinematográficas (criação, produção, promoção, difusão, consumo) devido a globalização e a individualização que são marcos da sociedade contemporânea.

Mesmo com a ascensão de outros tipos de tela, como a televisão, os computadores, celulares e tablets, “o cinema tornou-se formador de um olhar global dirigido às esferas mais diversas da vida contemporânea” (Lipovetsky e Serroy, 2009, p.

29), o que significa que para além de entretenimento, o cinema fornece meios para se perceber aspectos da vida social, sejam eles sobre amor, família, trabalho, consumo e até mesmo gênero e sexualidade, o que fomenta o poder político associado a este tipo de manifestação artística. Mas, de contraponto, “é importante não tomar o cinema apenas como algo que remete a conteúdos ou a representações, mas como discurso” (Siqueira, 2006, p. 129), isso quer dizer que o cinema, no ato de refletir a realidade, também atua para formá-la, propiciando o entendimento das pessoas sobre si e sobre o mundo.

Os filmes, enquanto artefatos culturais, são utilizados socialmente de forma a estimular debates e promover conscientização de diversos assuntos, missão essa que é cumprida com muito mérito e que pode ser atrelada a associação do cinema ao lazer, diferentemente dos processos educativos realizados nos espaços escolares, que podem ser encarados como uma obrigação e, por vezes, como algo monótono.

Além disso, um dos motivos pelos quais os filmes são tão eficientes em seus processos educativos se explica porque “nesse processo de interação com a imagem, há sempre um investimento de emoção” (Louro, 2000, p. 424), ou seja, há uma apelação sentimental que favorece a eficácia das mensagens passadas na produção audiovisual.

Porém, a pedagogia dos filmes é feita quando “existe um discurso que é criado a partir das imagens que são portadoras de determinados significados que vão construindo determinados modos de existência e de realidades” (Paulino; Pimenta; Dinis, 2019, p. 393), ou seja, de forma inconsciente os/as telespectadores/as são expostos/as a formas tidas como corretas e legítimas de viver os gêneros, as identidades, os corpos, as crenças e as relações sociais.

Ademais, os sujeitos não são meramente telespectadores/as, “mulheres e homens não são, diante dessa e de outras instâncias formativas, passivos receptores de mensagens, normas ou códigos. Eles e elas participam ativamente dos processos pedagógicos em ação” (Louro, 2000, p. 424). Isso significa que os sujeitos negociam com os significados expostos, aceitando, recusando ou até mesmo produzindo novos significados, isso tudo a partir das relações sociais instauradas no contexto que o indivíduo se situa.

Logo, “as imagens do cinema se confundem muitas vezes com as próprias imagens que o sujeito tem de si mesmo. As imagens não são vistas como objetos

externos que trazemos para reflexão, mas como âncoras facilitadoras do conhecimento de nós mesmos/as” (Siqueira, 2006, p. 139), expondo a importância do cinema para o processo de subjetivação em todos os momentos da vida.

Após muitas mudanças ocorridas na formação social mediante a pressão dos movimentos populares, algumas mudanças passaram a ser observadas nas produções culturais. Lipovetsky e Serroy (2009, p. 16) comentam que “Sob a pressão de uma sociedade mais fragmentada, o cinema leva em conta problemas e temas outrora descartados ou tratados segundo estereótipos perfeitamente convencionais”, ou seja por conta das mudanças de visão ocorridas acerca dos padrões, o cinema passou a representar vivências para além do homem - cisgênero, heterossexual, branco, cristão e provedor e da mulher cisgênera, heterossexual, branca, cristã e submissa e passou a mostrar outras possibilidades de ser e estar no mundo, que rompem com esse pensamento compulsoriamente conservador.

O tornar-se homem ou mulher é fruto da cultura e das relações sociais que moldam quem somos. “A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais” (Louro, 2008, p. 18). Por conta disso, os filmes, enquanto artefatos culturais, são meios fundamentais para a construção das subjetividades, ou seja, as formas que a pessoa se entende e entende o mundo.

Entretanto, é necessário vislumbrar que o cinema oferece representações e possibilidades de identificação, mas os significados são construídos na relação entre o filme e as experiências do/a espectador/a, o que se explica quando Paulino, Pimenta e Dinis (2019, p. 398) dizem que “devemos entender que essa produtividade das experiências de cada sujeito interfere no processo de subjetivação causado pela imagem ou pela intencionalidade no enredo”.

Quando falamos especificamente da infância no contexto do cinema, entendemos que ele é um elemento fundamental na educação desses sujeitos, que antes de adentrarem os espaços escolares já estão expostos a seus efeitos, especialmente quando falamos sobre gênero e sexualidade com ênfase no social. Afinal, os currículos escolares carecem desses conteúdos, mesmo que estejam presentes a todo momento

em sala de aula, e quando são contemplados “a abordagem curricular da sexualidade é geralmente restrita a aspectos de cunho biológico” (Siqueira, 2006, p. 131).

Essa potencialidade é ainda maior quando refletimos sobre a presença de personagens e elementos dos filmes presentes nos lares das crianças em forma de roupa, sapato, material escolar, brinquedos, tornando-se parte de suas vivências, afinal “além de movimentarem o mercado financeiro, os filmes mobilizam também desejos, sonhos, anseios, medos, aspirações de muita gente” (Caldeira, 2021, p. 149), o que está diretamente ligado à constituição da criança enquanto sujeito e que reflete no entendimento do que é “ser menino” e “ser menina”.

Nas produções fílmicas direcionadas ao público infantil, de maneira geral, instaura-se para a mulher o papel de cuidadora, detentora de afeto e para o homem o papel de virilidade associado a herói. Por meio dessas representações e pensando que “entendemos que os modos de ser e de estar no mundo não resultam de um ato único, inaugural, ao contrário, constituem-se em processo, atravessados pelo contexto e por aquilo que nos ensinam sobre ser e estar” (Freisleben; Valle, 2023, p. 5), esses filmes criam e reverberam as formas hierárquicas e tradicionais das constituições familiares em torno do gênero.

Dessa forma, o cinema participa ativamente da constituição dos modos de ser infantil ao oferecer referências sobre comportamentos, afetos, relações familiares, amizades e formas de vivenciar os próprios corpos. As crianças, ao estabelecerem contato constante com personagens e narrativas, encontram modelos de identificação que contribuem para a construção de suas percepções acerca do que significa ser menino ou menina e das formas consideradas legítimas de expressar sentimentos, desejos e relações. Assim, o cinema atua como uma pedagogia cultural que produz aprendizagens sobre gênero e sexualidade e participa da constituição das subjetividades infantis.

Nesse contexto torna-se importante construir um olhar crítico em relação às imagens que estão sendo apresentadas e viver em constante questionamento sobre a mensagem que tais produções veiculam, pois, dessa forma, será possível modificar as relações de poder existentes, valorizando outras formas de viver que vão em direção oposta às convenções sociais instauradas.

3 ANÁLISE DO FILME

Nesta seção faremos a análise do filme “Palmer”, a partir da inspiração no recurso teórico-metodológico da etnografia de tela, que nos ajudará a discutir as relações de gênero contidas na produção cinematográfica, relacionando-a com os estudos referentes às questões de gênero e sexualidade realizados até aqui. Este trabalho busca aproximar o campo do cinema e da educação com foco especial aos estudos de gênero e sexualidade, demonstrando que artefatos culturais, especialmente os filmes, para além de divertir, educam e possuem resultados efetivos naquilo que se propõem, neste caso em especial problematizar o modelo concebido como correto para a masculinidade.

Balestrin e Soares (2012, p. 91) dizem que “o cinema, como uma arte e uma forma específica de linguagem, possui a potência para romper com e ressignificar determinadas construções sociais já existentes”, mas ele atua também como um fortalecedor de certos pensamentos já firmados. Além disso, o cinema interpela os sujeitos através da emoção passada nos jogos de cena, na iluminação, na trilha sonora, no figurino, entre outras formas de convencimento disponibilizadas pelos filmes.

Para a análise do filme em questão foram seguidos alguns procedimentos inspirados na etnografia de tela que fizeram identificar ferramentas utilizadas para mobilização dos sujeitos que vieram a assisti-lo, são eles:

- *Visualização do filme diversas vezes*: esse passo foi crucial para identificar novos elementos no filme, a cada visualização novos elementos foram observados;
- *Registro de cenas*: foi essencial anotar os detalhes que chamaram atenção para auxiliar no momento de análise de cenas;
- *Seleção de cenas para avaliação*: apesar de o filme apresentar vários insights para pensarmos as relações de gênero e outras questões, busquei selecionar as que mais traziam argumentos para diálogo e as que mais se aproximavam da questão orientadora deste estudo.

Na produção das análises sobre o filme, busquei fazer meu olhar ir além do que estava sendo apresentado mais diretamente a mim, trazendo uma visão mais crítica, a fim de relacionar com o que já havia sido discutido com os diversos/as autores/as de referência para este estudo. Cabe ressaltar que a análise fílmica vai muito além da

verificação da narrativa, é essencial identificar os recursos da linguagem audiovisual usados para interpelar os sujeitos, entender quem são as pessoas envolvidas na produção e o público alvo ao qual o filme é destinado.

3.1 “Em cartaz”: apresentando o filme

O filme “Palmer” foi lançado em 2021. É uma produção original da Apple TV+ que segundo o site Goodreads¹ logo no seu lançamento se consolidou como a produção mais assistida da época na plataforma e até hoje alcança números expressivos. A produção estadunidense conta com direção de Fisher Stevens², também estadunidense, que é um ator e diretor ganhador de Oscar. Já o elenco conta com atuações do também cantor Justin Timberlake, de Juno Temple, de June Squibb e de Ryder Allen.

O drama narra a história de Eddie Palmer (Justin Timberlake), um ex-atleta de futebol americano condenado à prisão por tentativa de homicídio. Após o cumprimento de doze anos de sua pena, Palmer é solto e retorna para sua cidade natal na tentativa de reconstruir sua vida, mesmo com todo preconceito e julgamento sofrido. Ele volta a morar com sua avó Vivian (June Squibb), momento em que se depara com a inquilina dela, Shelly (Juno Temple), uma mulher que enfrenta problemas com drogas e que por isso some repentinamente, abandonando seu filho Sam (Ryder Allen), de sete anos, que é uma criança que se distancia das normas binárias de gênero.

Durante um desses sumiços da mãe de Sam, a avó de Palmer, que é quem cuidava dele nessas ocasiões, faleceu, de modo que o menino permanece sob os cuidados do ex-atleta, que de primeiro momento não queria, mas com o passar do tempo cria-se uma conexão muito especial.

Palmer passa a trabalhar na escola em que Sam estuda, o que faz com que eles se aproximem ainda mais e que ele tente proteger o menino do *bullying* sofrido pelos colegas, devido a sua forma de se vestir e viver que não vai de acordo com o padrão instaurado socialmente. Palmer conta com o apoio da professora de Sam, Maggie (Alisha Wainwright), que mais a frente virá a ser o envolvimento amoroso dele.

¹ https://www.goodreads.com/author/show/16620200.Cheryl_Guerriero. 25 de Junho de 2026.

² Steven venceu o Oscar em 2010 junto de Louie Psihoyos na categoria de melhor documentário pelo filme The Cove.

O fato de o filme trazer como personagem principal um cantor pop consolidado no mercado faz com que alcance o grande público, saindo da bolha das pessoas que consomem produções que reflitam sobre gênero e sexualidade. Identificamos que até mesmo na sinopse do filme apresentada pela Apple TV+ Sam é descrito como “uma criança marginalizada que vem de uma família problemática”, ocultando o seu rompimento com a dicotomia de gênero, artimanha essa que pode ter sido usada para que as pessoas não deixem de assistir por conta do seu pensamento conservador.

Logo na primeira cena do filme somos dominadas/os pela imensidão do mar abaixo de imensas pontes ao som de uma música instrumental animadora, após isso vemos Palmer dentro de um ônibus indo para casa observando a paisagem que está diante dos seus olhos e de que ele ficou privado durante anos. Cria-se um sentimento de recomeço, de que tudo irá dar certo. A música vai transicionando e, assim que chega em casa, ela encerra e a luz clara de antes é alterada para uma luz sem brilho, opaca, mesmo com a alegria de Vivian em ver o neto, mostrando que o caminho a partir de agora será árduo.

A primeira vez que Palmer avista Sam ele está em seu quarto escuro e vê o garoto com sua mãe do lado de fora e um clarão toma conta da tela, atribuindo a Sam uma leveza que ele carrega ao longo do filme. Essa leveza de Sam é retirada em poucos momentos do filme e um dos mais simbólicos é logo após o funeral de Vivian, em que, em um ato de amor e sofrimento, o menino senta na cama dela com a luz baixa, pega uma bolsa de maquiagens de Vivian e passa um de seus batons se olhando em um pequeno espelho que segura na outra mão, sem se preocupar se está contornando os lábios da forma correta, apenas fazendo isso como uma forma de se sentir próximo da pessoa que acaba de perder, demonstrando que o ato de passar o batom não está ligado, necessariamente, ao gênero e sim ao sentimento. A cena, que não contém nenhuma fala, termina com Palmer observando a ação do garoto e deixando ele viver aquele momento sem interrupções.

Figura 1 – Sam no quarto de Vivian.



Fonte: captura de tela produzida pela autora.

O filme constrói a relação entre Sam e Palmer de maneira progressiva, fazendo com que o público crie uma conexão com os personagens através da emoção. A produção é capaz de transcorrer entre as narrativas pessoais dos personagens e ao mesmo tempo trazer para debate questões sociais, como a reinserção de um ex-detento e uma criança divergente a norma. A trama transcorre de forma linear e sem grandes acontecimentos, é pautada nos acontecimentos corriqueiros da vida, ou seja, o filme mostra como a relação dos personagens é construída de maneira natural e no decorrer da rotina dos personagens, que faz com que se crie uma aproximação com o público e traz mais veracidade para a narrativa.

3.2 Take um: Sam e as outras crianças

Figura 2 – Toby intimida Sam



Fonte: captura de tela produzida pela autora.

Nessa cena que transcorre de 1:00:30 até 1:01:30 uma música de tensão é ouvida ao fundo enquanto Sam, vestido de jardineira jeans, camisa de mangas longas com listras cinza e branca, tênis, óculos de grau e um pregador de cabelo rosa está junto de suas amigas no parquinho da escola em um momento livre, criando uma coreografia. Ele está coordenando a coreografia executada por ele e pelas amigas. De repente, três garotos se aproximam e um deles, Toby, indaga com a seguinte pergunta: “Sam, porque você é que nem menina?”. Sam fica sem reação e, por fim, responde “eu não sei”. Após isso, Toby avança em direção a ele, arranca o pregador de cabelo que ele está usando e diz que é porque ele é “bixinha”. Imediatamente, Sam pede para que ele pare, mas não é isso que acontece.

O garoto ainda afirma que Sam irá usar fantasia de fada no dia das bruxas e lhe empurra, questionando se Sam vai fazer algo em relação a isso, mas ele responde que não vai fazer nada. Após essa resposta, Toby joga Sam no chão com mais um empurrão. A sequência de agressões e intimidações somente se encerra quando Palmer chega ao local e o interrompe, segurando em seu braço e mandando todas as demais crianças saírem do local. Antes que a cena acabe ele avisa Toby que se ele fizer isso novamente irá quebrar o braço dele. Logo ao afirmar que entendeu o recado o menino sai correndo em direção a sala de aula e a cena finaliza com uma música tensa no ar.

Neste momento do filme a música de tensão começa causando a sensação de que algo ruim está por vir, ameniza quando vemos o momento de descontração de Sam com as amigas, mas, no clímax da cena, ela se intensifica, trazendo mais emoção para o momento.

Através desse fragmento podemos pensar à respeito do equívoco que percorre a sociedade no geral, que faz uma associação entre órgão genital e gênero, sendo que através do sexo biológico instaura-se formas de ser menino ou menina, isto é, “quando se diz ‘menino/menina’, não se está descrevendo uma situação, mas produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital” (Berenice Bento, 2011, p. 551). Essa redução de significado do gênero demonstra que “reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Berenice Bento, 2011, p. 6).

O fato de Sam estabelecer uma relação de amizade com meninas é uma problemática quando pensamos sob o ponto de vista heteronormativo, que compreende que meninos andam com meninos e meninas andam com meninas, no sentido amigável, ao contrário das relações amorosas/sexuais, que devem obrigatoriamente ocorrer com o dito “sexo oposto”. A escola participa dessa naturalização, com o processo de “escolarização do corpo” (Bento, 2011), ou seja, ao disciplinamento dos corpos, e que reforça todos os dias o padrão descrito acima, quando em atividades coletivas orienta a separação de grupos entre meninos e meninas, quando na quadrilha os pares são compostos por meninas e meninos exclusivamente, entre outras ocasiões.

No contexto da cena em questão o fato de ele estar dançando se torna mais um agravante para que Sam seja colocado contra a parede, visto que “estigmas sociais que perpetuam a ideia de que a dança é uma atividade predominantemente feminina” (Oliveira, 2025, p.10). Em uma cena, o garoto quebrou regras de vestimentas, conduta e de relações que estabelece, se tornando alvo preferencial para as violências estabelecidas contra ele.

Ao ser questionado pela forma que se comporta, que segundo Toby, é “como uma menina”, fica claro que o gênero não aparece como algo inerente ao sujeito, mas como uma construção social constantemente produzida por meio de práticas, discursos e normas, afinal esses questionamentos surgiram pelo modo que Sam se veste, se diverte e com quem mantém relações de amizade. Podemos relacionar essa discussão aos estudos de Judith Butler (2024, p. 190), que aproxima as dimensões biológica e social ao dizer que “na verdade, o corpo biológico só vive na medida em que está vinculado a outras formas de vida e a uma série de sistemas sociais e poderes”. Portanto, a autora mostra que a existência humana não se reduz aos aspectos biológicos, já que os sujeitos dependem de relações sociais, instituições e normas culturais para terem suas vidas reconhecidas e sustentadas. Nesse sentido, mesmo os corpos classificados biologicamente como masculinos ou femininos precisam ser constantemente inseridos e reconhecidos nas dinâmicas sociais.

Por essa razão, “mesmo quem abraça alegremente o sexo que lhe foi atribuído no nascimento ainda tem de fazer um trabalho performativo para incorporar essa designação na vida social” (Butler, 2024, p. 213). Trata-se do que Butler denomina “performance de

gênero”, conceito que entende o gênero como resultado da repetição contínua de práticas, comportamentos e normas produzidas socialmente, as quais constituem identidades tidas como naturais.

É um momento que nos permite visualizar que quando alguém, quer quem seja, rompe com as determinações pré-estabelecidas por aqueles que são o cerne da sociedade, essa pessoa passa a ser excluída da categoria ‘humano’, como bem aponta Berenice Bento (2011) em suas pesquisas, o que torna possível qualquer tipo de violência direcionada a esse ser. Esse “modus operandi” de retirar a humanidade de quem não se submete ao que foi denominado como certo se mantém e não sofre retaliação pois “as identidades sociais e culturais são políticas” (Louro, 2000, p.10), ou seja, são uma forma de manutenção dos bons costumes que interessa a pequena parcela da população que domina as maneiras de se existir.

Butler (2024, p. 25) diz que “A retaliação que vemos contra o ‘gênero’ faz parte desse projeto mais amplo de restauração que busca fortalecer regimes autoritários como formas legítimas de paternalismo, o sonho tornado realidade”. Ela se refere a grupos de direita, religiosos e antigênero que reúnem esforços para excluir, diminuir e humilhar quem foge às regras estabelecidas, isso é parte de um projeto que procura manter a legitimidade do pensamento conservador agindo por meio das escolas e das igrejas, por exemplo, para alcançarem seus resultados.

As performances de gênero estão tão naturalizadas que Palmer, em uma tentativa de acabar com aquela violência, utiliza de sua força e apela para a violência quando ameaça Toby, fortalecendo o estigma de que a “masculinidade é produzida por discursos de virilidade, de atividade, de potência e de diretividade que são características valorizadas nos meios sociais e que tem mantido o binário: masculino oposto à feminina” (Takara, 2017, p. 230).

Apesar de o foco central da cena ser o preconceito enfrentado por Sam, podemos compreender que, apesar de tudo, o filme nos sugere que também existem outras formas de viver o masculino e o feminino, que apesar da violência e do preconceito é possível ser quem desejamos.

Quando observamos a cena para além dos diálogos e das ações dos personagens, identificamos a potencialidade dos recursos audiovisuais que contribuem

significativamente para a construção de sentido e envolvimento de quem assiste. A trilha sonora de tensão inicia-se antes mesmo da agressão acontecer, mobilizando o espectador a esperar que um conflito aconteça, já solicitando sua atenção para o filme. À medida que a violência verbal e física se intensificam, a música acompanha esse ‘clima’ de tensão, ampliando a carga dramática da narrativa e trazendo o público para mais próximo dos personagens. Dessa forma, a trilha sonora atua como um elemento pedagógico da linguagem cinematográfica, orientando a interpretação dos acontecimentos e reforçando a gravidade da situação apresentada, junto da iluminação do filme que foi pensada para aproximar os/as telespectadores/as dos personagens.

3.3 Take dois: Sam e a fantasia do Dia das Bruxas

Figura 3 – Palmer e Sam na escolha da fantasia para o Dia das Bruxas



Fonte: captura de tela produzida pela autora.

Neste momento do filme que ocorre de 1:02:18 até 1:03:21 Palmer leva Sam até uma loja para comprar sua fantasia de Halloween. Ao chegar à frente da prateleira deste artigo em questão, Sam logo se encanta com a fantasia da princesa Penélope, personagem do seu desenho favorito. Quando questiona Palmer se ele pode levar a fantasia, ele contra-argumenta, questionando se ele não deseja levar a fantasia do príncipe Peter ou então a de pirata. Instantaneamente, Sam responde que não deseja ser pirata e sim a princesa Penélope. É quando Palmer diz que não tem como ser a princesa e o garoto de imediato questiona o porquê de não poder, visto que sua amiga irá usar a mesma fantasia. Nesse momento, Palmer diz que é porque Emily é uma menina, o que para Sam não serviu de justificativa, pois ele logo pergunta “e daí?”. Palmer

respira fundo e começa a dizer que existem fantasias de meninos e de meninas, o que não significa que ele não possa usar, mas afirma que as crianças são más, especialmente quando são expostas a algo novo para elas, que elas esperam que meninas, assim como a Emily, usem a fantasia da princesa Penélope. Sam, claramente chateado, afirma que deveriam fazer fantasias de princesa para garotos, então Palmer retorna na ideia de ele usar a fantasia do príncipe Peter, mas Sam demonstra total desapontamento. A cena tem um corte seco para os dois passando à compra no caixa, que nos revela que, no fim das contas, Sam está levando a fantasia que ele queria com total satisfação no rosto. Quando a operadora do caixa interage com o garoto, ele diz “sim, estou muito animado”.

Essa sequência nos possibilita criar um paralelo entre os desejos pessoais e as imposições sociais. Sam apresenta o seu desejo pessoal de se vestir como se sente bem e Palmer, atravessado pelas imposições sociais, representa as normas de gênero que organizam a vida social, demonstrando um claro conflito de interesses, em que se deseja que a vontade pessoal abra espaço para o desejo coletivo.

O diálogo entre os personagens reforça mais uma vez que “gênero” é uma construção social. Como argumenta Berenice Bento (2011), gênero passa a ganhar vida quando atende às estilísticas definidas como apropriadas. Sam, ao questionar o motivo pelo qual não poderia usar a fantasia da princesa Penélope, assim como sua amiga, recebe como resposta o fato de Emily ser identificada como uma menina, evidenciando que não há motivos, mas existe uma imposição de regras, que delimitam as vontades pessoais.

Sam nos mostra que atrelar roupas, brinquedos ou personagens a um gênero específico não é algo natural, por isso não deveria ser normalizado, afinal nos dias atuais “homem” e “mulher” “assumem sua rígida estabilidade substancial quando submetidos a parâmetros normativos organizados pelo binarismo de gênero e pela a heterossexualidade como regra compulsória” (César, 2017, p. 246).

Nesse contexto, a sequência nos faz pensar sobre esse binarismo de masculino e feminino que é retomado e reforçado dia a dia, entendendo que o gênero resulta da repetição de normas e práticas sociais que passam a ser naturalizadas. Até porque a fantasia em questão não apresenta nenhuma característica que a torne exclusivamente feminina, mas, culturalmente, e ela foi atribuída ao gênero feminino por ser cor de rosa,

ser um vestido e ser atribuída a uma personagem tida como feminina, o que a tornaria exclusiva do universo feminino, segundo a regra imposta.

A atitude de Palmer chama a atenção como objeto de análise, visto que ele não oprime Sam dizendo que ele está errado, mesmo que sua criação em uma sociedade tradicional não faça com que ele ache normal Sam usar a fantasia da princesa. Palmer justifica sua posição usando como argumento o receio da reação das outras crianças que podem ser cruéis diante daquilo que consideram diferente, como já foram, como vimos na cena anterior, esse momento exemplifica como gênero assume uma postura de “fantasma”, assim como referenciado por Butler anteriormente. Pensar sobre isso nos faz refletir que mesmo que queiramos romper com essas imposições, essas normas estão enraizadas desde o nosso nascimento e que para nos libertarmos é necessária uma grande mobilização de esforços.

Constata-se a existência de mecanismos de vigilância e controle que regulam as expressões de gênero desde a infância, pois não basta impor a regra, é necessário checar se a mesma está sendo cumprida. Assim, a preocupação do personagem não está na fantasia em si, mas nas possíveis consequências sociais decorrentes dessa escolha, afinal como discutido anteriormente, a infância não é uma etapa neutra do desenvolvimento humano, mas é uma experiência da vida que é atravessada por relações de poder que ensinam modos de ser e estar no mundo, sendo assim as normas de gênero não apenas proíbem, mas vigiam aqueles que não atendem aos padrões.

Quando Sam rebate que deveriam fazer fantasia da princesa Penelope para garotos nos é revelada sua frustração para com as normas, já que até as indústrias de roupas e brinquedos, que deveriam atender aos interesses do seu público alvo, acabam por ceder às demandas sociais, confirmando mais uma vez o poder político. Essa divisão entre “coisas de menino” e “coisas de menina” ensina desde sempre às crianças quais desejos, interesses e formas de expressão são considerados legítimos para cada grupo. Esse diálogo aponta que, como argumenta Silva (2023, p. 351), “Pensarmos nas infâncias como provisórias e mutáveis é compreender as possibilidades dinâmicas de existência de múltiplas formas de habitar o mundo”, já que desde sempre padrões são impostos.

O fato de, no fim das contas, Sam comprar a fantasia dos seus sonhos e Palmer respeitar isso é uma forma simbólica de demonstrar que, apesar da massiva imposição, existem outras formas de ser e estar no mundo, sendo mulher, homem ou outras possibilidades, e que o respeito a autonomia da criança deve ser sempre respeitado.

Do ponto de vista técnico, utilizam-se alguns elementos para agregar mais sentido à narrativa. A alternância de enquadramentos durante o diálogo traz uma sensação de proximidade entre personagem e telespectador/a. Nesse jogo de cena um detalhe muito simbólico é que em um dos enquadramentos da câmera é possível enxergar as prateleiras atrás de Palmer todas brancas e sem vida enquanto as que estão atrás de Sam são coloridas e trazem um acalento visual. Mesmo que seja um recurso usado de forma conscientemente com o público, ele contribui para a construção simbólica dos personagens. Palmer aparece associado a uma visão mais rígida e regulada das normas sociais, enquanto Sam é relacionado à criatividade, à imaginação e à liberdade de expressão.

Neste momento a trilha sonora abre espaço ao puro diálogo e expressões corporais, escolha essa que cria uma atmosfera mais realista e intimista, permitindo que a tensão da cena seja construída a partir da problemática proposta, valorizando a força simbólica das palavras e das interações entre os personagens. Dessa forma a cena cumpre muito bem seu papel de demonstrar que a produção e regulação das identidades de gênero é fato corriqueiro do cotidiano, mas que é possível sim resistir às normas impostas, pois toda criança tem e deve ter o direito de se conhecer e assumir modos de viver que lhes faça feliz.

3.4 Take três: as fantasias de Sam e da professora Maggie

A cena que inicia em 01:04:55 e finaliza em 1:06:10 começa com todas as crianças fantasiadas para o Halloween, com destaque para Sam e suas duas amigas usando a mesma fantasia da princesa Penélope. Ao fundo, ouvem-se vozes das crianças conversando na agitação da sala de aula. Enquanto Sam brinca com suas amigas, ouve-se a voz de Toby dizendo “A Samantha está com fantasia de garota”, logo a câmera dá um close em Toby com sua fantasia de jogador de futebol americano e ele continua dizendo: “ela deve estar até de calcinha”, o que imediatamente arranca risadas das

demais crianças. A câmera retoma o foco em Sam que aparenta estar desorientado, sem saber o que fazer naquela situação, assim como sua amiga Emily. É quando uma pessoa entra na sala procurando a professora Maggie e uma das crianças responde que essa pessoa mesmo era a professora, que responde que não era, que na verdade era o diretor Forbes. As crianças continuam a dizer que não, que era a professora Maggie e durante esse momento podemos ver Sam dando um sorriso para a professora fantasiada do diretor.

Figura 4 – Dia das Bruxas na turma da professora Maggie



Fonte: captura de tela produzida pela autora.

Maggie brinca que o bigode que ela está usando cresceu pela manhã e que o legal do dia das bruxas é poder ser quem você quiser ser. Após isso conseguimos ouvir as crianças afirmando serem diferentes coisas, até mesmo um elefante. Sequencialmente, a professora começa a andar pela sala e identificar as fantasias dos alunos e alunas. Ao se aproximar de Sam identifica que ele está de princesa voadora e elogia a todos.

Em dado momento a câmera mostra em plano aberto as fantasias das demais crianças, momento em que podemos ver meninas vestidas de bruxa, princesa, Carmen Miranda e os meninos vestidos de militar, jogador, astronauta, palhaço, deixando claro que Sam é a única criança que se afasta dos padrões impostos.

Neste fragmento do filme observa-se o confronto entre discursos que buscam reforçar padrões tradicionais de masculinidade e em contrapartida, discursos que possibilitam o reconhecimento da diversidade das expressões de gênero.

Esse momento é um complemento da cena anterior, já que, ao mostrar Sam rindo e brincando com a Emily, vestindo a fantasia que tanto queria, demonstra que, para ele, aquela é apenas uma fantasia da personagem que ele tanto admira. Entretanto, Toby, ao chamá-lo de “Samantha” e sugerir que ele esteja utilizando uma peça íntima atrelada ao público feminino, valida o argumento usado por Palmer anteriormente, já que ele mobiliza elementos associados à feminilidade como forma de humilhação. Essas falas associadas a reação das demais crianças, risos indistintos, demonstra que a agressão não ocorre de maneira isolada, mas é legitimada por um conjunto de normas compartilhadas socialmente e nos faz refletir que a violência não é apenas quando eu falo algo, mas é quando eu compactuo com ela, por meio de risadas ou até mesmo pelo silêncio.

Para além disso podemos pensar que as risadas e a falta de intervenção das demais crianças mediante a ação de Toby demonstram como as imposições sociais veiculadas através das escolas, igrejas, e dos artefatos culturais atingiram sucesso, pois naturalizaram esse tipo de comportamento com quem se mostra diferente, onde as crianças também participam do processo de vigilância e regulação dos corpos, afinal como citado anteriormente por Moruzzi (2017) as práticas divisórias e identitárias (formas de separação/organização de pessoas) de ao gênero e sexualidade se tornaram elementos centrais na produção da infância moderna.

Neste momento, em que o garoto flexiona o nome de Sam para o feminino e promulga outros insultos, a fim de ofender Sam por ser um desviante da norma, podemos perceber seu espanto e fragilidade, mostrando os impactos causados pela perseguição da sua identidade.

É possível pensar também sobre o privilégio dos espaços escolares para disseminação de discursos que valorizam ou discriminam discursos de ódio, através de ações da própria instituição, como mais especificamente dos docentes, que atenua a importância de o/a professor/a estar em constante formação para lidar com as diversas situações às quais vivencia no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a fala da professora, ao dizer que “o legal do dia das bruxas é poder ser quem você quiser ser”, vai contra a atitude de Toby e das demais crianças que buscam limitar Sam. Maggie amplia e legitima a diversidade presente na sala de aula, dando exemplo de como a figura do/a professor/a é central para o rompimento da

dicotomia existente, através de práticas de acolhimento e reconhecimento das diferenças, se colocando contra o conservadorismo que diz atuar na proteção das crianças, mas que usa de violência e opressão contra aqueles que não atendem as expectativas impostas.

Através desse trecho do filme conseguimos entender que, apesar da ação de apoio da professora ao Sam e desacordo com a atitude das demais crianças, a escola não passa ilesa às normas de gênero, se caracterizando como um espaço de disputa por imposição de significados, afinal “tanto a pedagogia quanto o professor são produções culturais. Um e outro não possuem uma essência; ambos se constituem nas práticas sociais” (Fabris, 2010, p. 233).

Para além disso conseguimos refletir que o discurso de gênero circunda as diversas instâncias da vida, logo não podemos reduzir que a quebra desses padrões seja atribuída apenas a escola, nem tão pouco à família, é necessário um trabalho em conjunto das inúmeras instâncias que circundam o cotidiano para que o respeito e até mesmo a valorização das diferenças ocorra.

Do ponto de vista técnico o uso de vozes indistintas ao fundo, o close tanto em Toby quanto em Sam nos momentos de tensão auxiliam o público a diferenciar uma violência seguida de um total desconforto, trazendo maior veracidade à cena.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção do trabalho buscou-se pensar o cinema, enquanto artefato cultural, como parte do processo de constituição de imagens das infâncias que se distanciam das normas de gênero e sexualidade impostas social e culturalmente. Para isso, estabeleceu-se um diálogo entre os estudos de gênero, sexualidade e infância e a análise do filme *Palmer* (2021), compreendendo o encontro com o cinema como uma experiência pedagógica, capaz de produzir significados, ensinar modos de ser e estar no mundo.

As discussões realizadas permitiram compreender que as normas de gênero atravessam a infância de diferentes maneiras. Através das experiências vivenciadas por Sam, foi possível observar como expectativas relacionadas ao que é considerado adequado para meninos e meninas produzem mecanismos de vigilância, controle, exclusão e violência contra aqueles que não correspondem aos padrões socialmente estabelecidos. Ao mesmo tempo, a narrativa evidencia que tais normas não são fixas e que existem diferentes formas de assumir os lugares sociais designados como masculinos e femininos.

Através da verificação e reflexão das cenas foi possível observar como a opressão pode ocorrer em diferentes espaços e de diferentes formas, nesse sentido o filme contribui para tornar visíveis situações muitas vezes naturalizadas no cotidiano e possibilita refletir sobre os impactos que a imposição de normas de gênero pode causar na vida das crianças.

Também foi possível perceber a importância de adultos comprometidos com o acolhimento e o respeito às diferenças. Personagens como Maggie e o próprio Palmer, ao longo de seu processo de transformação, demonstram como atitudes de escuta, apoio e reconhecimento podem contribuir para que crianças se sintam seguras para expressar quem são. Da mesma forma, a análise evidencia o papel fundamental da escola na promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam diferentes formas de discriminação.

Portanto, foi possível concluir a efetividade dos artefatos culturais enquanto pedagógicos, especialmente quando falamos de filmes e em relação ao filme analisado.

Mais do que contar uma história, o filme provoca reflexões sobre os modos como as diferenças são produzidas, julgadas e vividas socialmente. A partir disso pretende-se que este trabalho contribua para que práticas docentes visem o rompimento com os padrões impostos, valorizando a diversidade e interrompendo o processo de violência que ocorre com aqueles/as que rompem com os padrões impostos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2026.

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. “Etnografia de tela”: uma aposta metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 89-111.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbqQhLQks/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2026

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

BUJES, Maria Isabel E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/50778>. Acesso em: 13 mai. 2026.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/50778>. Acesso em: 02 fev. 2026

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** Trad.: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo Editorial, 2024.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Tp6y8yyyGcpfdbzYmrc4cZs/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2026.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Pedagogias de gênero em filmes infantis de animação: romantismo, heroísmo e infantilidade para produção de feminilidades e masculinidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, e3351, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3351>. Acesso em: 09 jun. 2026.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Pedagogias de gênero em filmes infantis de animação: romantismo, heroísmo e infantilidade para produção de feminilidades e masculinidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, e3351, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3351>. Acesso em: 10 jun. 2026.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Pedagogias de gênero em filmes infantis de animação: romantismo, heroísmo e infantilidade para produção de feminilidades e masculinidades. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 64-80, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6369>. Acesso em: 03 fev. 2026.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 44, p. 22-44, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2737>. Acesso em: 02 fev. 2026.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. O dispositivo da sexualidade ontem e hoje: sobre a constituição dos sujeitos da anomalia sexual. **Revista Dois Pontos**, Curitiba; São Carlos, v. 14, n. 1, p. 243-251, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321818644_O_dispositivo_da_sexualidade_ontem_e_hoje_sobre_a_constituicao_dos_sujeitos_da_anomalia_sexual. Acesso em: 20 mar. 2026.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte de. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 843-862, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p843>. Acesso em: 07 fev. 2026.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXqBpLNCN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2026.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2026.

DIAS, Diego Madi. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 43, p. 475-497, jul./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/vYNRnLtFHvh6fhCRw5H86tB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2026.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 232-245, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/fabris.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2026.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 83-94, maio/jun./jul./ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yNCNNksBw7sy5X8DvwQS9Bd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2026.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/88GzhvjNGG9pLt6NQchCf3j/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2026.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 39-59, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55804>. Acesso em: 19 fev. 2026.

GUIZZO, Bianca Salazar. Infância contemporânea, consumo e moda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 149-170, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1637>. Acesso em: 17 mai 2026.

HORA, Dayse Martins; SCHINDHELM, Virginia Georg. Chuveirinhos e torneirinhas: gênero e sexualidade no currículo da educação infantil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 25, p. 55-75, 2015. DOI: 10.24934/eef.v18i25.302. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/302/750>. Acesso em: 18 de mai. 2026.

SOUZA, Lucas. 29 de janeiro – Dia Nacional da Visibilidade Trans. **Instituto Ethos**, São Paulo, 29 jan. 2022. Disponível em: <https://www.ethos.org.br/opinioes-e-analises/29-de-janeiro-dia-nacional-da-visibilidade-trans/>. Acesso em: 20 mai. 2026.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna**. Trad: Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSqYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 423-446.

MADLENER, Francis; DINIS, Nilson Fernandes. A homossexualidade e a perspectiva foucaultiana. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, Niterói, v. 19, n. 1, p. 49-60, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdpsi/a/9HqVnvwqJYnV93psMwV48pL/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2026.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 18-40, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/14189>. Acesso em: 05 fev 2026.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 343-356, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4rvJC6K3bJxWbnTmXP4cQvSl/>. Acesso em: 14 jun. 2026.

MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge. Diferenças na educação: outros aprendizados. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (org.). **Diferenças na educação**: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 9-16.

MORAES, Jéssica Tairâne de; FELIPE, Jane. Scripts de gênero e as performances das crianças que reverberam no contexto da educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, e132192, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/yjggSfMvG3spd8p4TVfnvfg/>. Acesso em: 21 mar. 2026.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4086>. Acesso em: 19 mai. 2026.

MORUZZI, Andrea Braga. A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 438-458, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3355>. Acesso em: 20 mai. 2026.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, Gabrielly Santos de. **Dança e masculinidade**: a invisibilidade dos meninos em aulas de ballet na escola. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2025. Disponível em: <https://share.google/wVlpklynmEyilosMK>. Acesso em: 13 jul. 2026.

PEREIRA, Lara Torrada; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. Gênero e sexualidade na educação infantil: “a ideologia de gênero distorce tudo”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/15600/11804>. Acesso em: 22 mar. 2026.

PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança queer? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 45, p. 95-121, jul./dez. 2015. Disponível em: https://desarquivo.org/sites/default/files/preciado_paul_b_crianca_queer_0.pdf

PRESTES, Liliâne Madruga; FELIPE, Jane. Entre smartphones e tablets: pedofilia, pedofilização e erotização infantil na internet. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 20, n. 2, p. 4-20, 2015. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1009. Acesso em: 15 jun. 2026.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 9-21, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/hqknn4NtLrGpyGQMB8p7ByB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 04 fev 2026.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da; MAKNAMARA, Marlécio. Cinema e educação: roteiros, cenas e takes em suas pesquisas. **Educação**, Santa Maria, v. 49, e4699, p. 1-31, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/74699>. Acesso em: 23 jun. 2026.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da. Cultura e educação: como operam as pedagogias culturais? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 64, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/468>. Acesso em: 05 fev. 2026.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da; MAKNAMARA, Marlécio. Cinema e educação: roteiros, cenas e takes em suas pesquisas. **Educação**, Santa Maria, v. 49, e4699, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf/>. Acesso em: 11 jun. 2026.

SILVA, Robson Guedes da. Infâncias queers importam?! Precariedade, subjetivação e dissidências didático-curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 349-364, 2023. Disponível em:

<https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/79075>. Acesso em: 20 mai. 2026.

SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. Sexualidade, gênero e educação: a subjetivação de mulheres pelo cinema. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 127-144, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23001>. Acesso em: 05 abr. 2026.

TAKARA, Samilo. Histórias de meninos afeminados: resistência e política nas leituras de artefatos culturais. **Revista Entrelaces**, Fortaleza, v. 2, n. 9, p. 226-244, jan./jun. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28388/1/2017_art_stakara.pdf. Acesso em: 06 abr. 2026.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail Xavier. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227051003.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2026.