

# Feminismos, imagens e educação: análise visual das representações femininas nas capas dos cadernos universitários da marca Tilibra

João Paulo Baliscei<sup>1</sup>  
Carolina Vendrame da Silva<sup>2</sup>  
Geiva Carolina Calsa<sup>3</sup>

## Resumo:

As visualidades contemporâneas oferecem significados que balizam as maneiras como as identidades de gênero são formatadas. Quais são as representações de feminilidades oferecidas nas visualidades dos cadernos universitários? A partir desse questionamento, elaboramos um artigo com delineamentos bibliográfico e documental cujo objetivo é examinar as representações de feminilidades que as visualidades universitárias têm ajudado a construir. Constituído por 13 cadernos da marca Tilibra, o *corpus* de análise foi investigado à guisa dos Estudos Culturais e da Cultura Visual e dividido em quatro eixos analíticos. Por fim, ressaltamos e problematizamos as belezas, corpos e comportamentos (des)valorizados nos e pelos cadernos universitários.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais, Estudo da Cultura Visual, Visualidades, Gênero, Identidade.

## Feminisms, images and education: visual analysis of the feminine representations in the layers of the university notebooks of the Tilibra brand

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Maringá (2009); especialização em Arte-Educação (2010) e Educação Especial (2011) pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação; e Mestrado em Educação (2014) pela Universidade Estadual de Maringá. É professor no curso de Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição. É membro do GEPAC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá.

<sup>3</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado em Educação pela mesma Universidade e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora adjunto da Universidade Estadual de Maringá.

Textura	Canoas	v. 20 n. 42	p. 244-278	jan/abr. 2018.
---------	--------	-------------	------------	----------------

**Abstract:**

Contemporary visuals offer meanings that mark the ways in which gender identities are formatted. What are the gender representations offered in the visuals of university books? From this questioning, we elaborate an article with bibliographical and documentary delineations whose objective is to examine the representations of femininities that the university visualities have helped to construct. Consisting of 13 books of the Tilibra brand, the corpus of analysis was investigated in accordance with Cultural Studies and Study of Visual Culture and divided into four analytical axes. Finally, we highlight and problematize the beauties, bodies and behaviors (de)valued in and by university books.

**Keywords:** Cultural Studies, Study of Visual Culture, Visuals, Gender, Identity.

**1 - Para início de conversa...**

Numa sociedade cuja produção e consumo de verdades e de pós-verdades<sup>4</sup> são exacerbados, as imagens assumem papéis fundamentais e diferentes daqueles desempenhados em outras épocas. Um *post* em uma página da rede social, por exemplo, provavelmente terá mais acessos e *likes* se for acompanhado por uma imagem; uma manchete com foto tende a ser mais interessante do que outra que não faz uso desse recurso; um produto infantil, se acompanhado por uma imagem, possivelmente, será mais reconhecido e querido pelas crianças. Esses exemplos denotam que, em condições contemporâneas, vivemos e convivemos imersos/as às visualidades cujos significados balizam, dentre outras coisas, as maneiras como nos vestimos, os papéis sociais que ocupamos no mundo e as expectativas e preconceitos que manifestamos em relação ao/à outro/a.

Segundo Cunha (2014, p. 205), na contemporaneidade, as maneiras como se utilizam das imagens “servem muitas vezes para ditar comportamentos, cuidar, controlar, ouvir e até definir identidades de gênero [...]”. Aqui, a palavra gênero não se refere a um conjunto de objetos ou elementos que guardam similitudes, como utilizamos no dia a dia (gêneros

---

<sup>4</sup> Pós-verdade foi escolhida a palavra do ano, em 2016, pelo *Oxford Dictionaries*. Na ocasião, o termo foi definido como um substantivo “que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais”. Mais informações em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/16/O-que-%C3%A9-%E2%80%98p%C3%B3s-verdade%E2%80%99-a-palavra-do-ano-segundo-a-Universidade-de-Oxford>>. Acesso em 30 de out. de 2017.

textuais, gêneros da pintura, gênero musical, etc). Neste artigo, quando usamos a palavra gênero, referimo-nos a um conceito inaugurado e defendido pelo movimento feminista desde o século XIX, em busca da visibilidade social da mulher e da libertação da dominação masculina. Desde então, pesquisadores/as e professores/as, têm defendido que refletir a respeito do gênero é problematizar sobre as relações social e culturalmente estabelecidas entre as masculinidades e as feminilidades que, a nível de senso comum, são consideradas como “naturais”, e por isso, "definidas".

Apesar das diferenças epistemológicas que permeiam teorias simpatizantes aos movimentos e lutas feministas, elas "[...] costumam concordar que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino", como argumenta Louro (2008, p.18). Em outras palavras, apesar da alta carga de investimentos e expectativas de gênero que é depositada sobre uma criança já no momento da gestação, defende-se que não é a biologia e nem mesmo a natureza que supostamente definirão o gênero do sujeito que está sendo formado, mas sim outros mecanismo, por sua vez, relacionados à cultura. Famílias, igrejas, instituições médicas, novelas, vizinhança, publicidade, revistas e internet são alguns dos meios que competem pela construção dos gêneros, legitimando, modificando e em alguns casos transgredindo, aquilo que é socialmente relacionado aos meninos e às meninas.

Sendo reflexo e elemento da sociedade, a escola não está isenta dessa participação e também valoriza e desvaloriza imagens que constroem identidades de gênero específicas. Tal aparato visual infiltra os espaços escolares, se não por meio das intervenções pedagógicas esquematizadas, por meio das vestimentas, dos calçados, das mochilas, estojos, cadernos e outros materiais compartilhados e disputados entre crianças e jovens de variadas idades, como observa Nunes (2010; 2012; 2015). A autora argumenta que, em raras as exceções, as imagens trazidas e disputadas entre as crianças são investigadas e problematizadas pelos/as professores que atuam na educação escolar e, com isso, a construção de significados costuma acontecer sem a mediação de um/a profissional. Oferecendo significados e desejos diferentes conforme os gêneros masculino e feminino, as imagens estampadas nas capas de cadernos escolares dos grupos infantis investigados pela autora reforçam a ideia hegemônica de que os meninos precisam ser ágeis, fortes e valentes e que as meninas precisam ser meigas, passivas e românticas. Dessa forma, meninos e meninas que apresentam gostos, habilidades e anseios diferentes daqueles

que lhes foram projetados visualmente, são apontados/as como abjetos/as e têm sua identidade de gênero considerada como desviante e inadequada.

Em nossas lembranças sobre a escola, recordamos que também fomos capturados/as e significados/as de formas distintas pelos cadernos infantis e interessamo-nos especificamente pelos modos como os detalhes, as texturas, os cheiros, as cores e os adesivos que constituem esse artefato endereçam qualidades específicas às meninas. Em nossas vivências com o Ensino Superior e com a formação de professores/as nos cursos de Pedagogia e de Artes Visuais, verificamos que, mesmo adultas, as acadêmicas, de modo geral, continuam valorizando e exibindo as visualidades intrínsecas aos seus materiais escolares - o que nos levou a refletir sobre os impactos dessas imagens na construção das identidades femininas e docentes.

Frente a esse contexto, questionamo-nos: quais são as representações de feminilidades oferecidas nas visualidades dos cadernos universitários? Como tais artefatos ensinam sobre ser mulher? Para discutir a partir dessas perguntas, realizamos uma pesquisa com o objetivo de examinar as representações de feminilidades que as visualidades universitárias têm ajudado a construir. Caracterizamos esse artigo como bibliográfico e documental, entendendo que, conforme explica Gil (2002), a primeira metodologia é desenvolvida a partir de estudos de livros, capítulos e artigos científicos já elaborados, e que a segunda se caracteriza pela análise de artefatos que ainda não receberam tratamento analítico.

Assim, nesse artigo, o *corpus* de análise é constituído por 13 capas de cadernos universitários (espirais, capa dura e de dez matérias), lançados pela marca Tilibra em seu catálogo do ano de 2016. Originalmente, as 13 capas foram divididas em quatro linhas diferentes, conforme as personagens que as caracterizam - *Jolie*, *Meninhas*, *Monster High* e *Betty Boop* - mas, em nossa organização, a partir das evidências e relações que estabelecemos durante a análise, as capas foram reagrupadas em outras combinações.

Para a formulação de nossa análise, recorreremos aos princípios e pensamentos de três perspectivas de estudo: os Estudos Culturais, o Estudo da Cultura Visual e a Perspectiva Autorreflexiva. Os Estudos Culturais e da Cultura Visual se inserem na perspectiva pós-moderna, com emergência na segunda metade do século XX e, assim como essa tendência, questionam aspectos culturais, evidenciando formas de significação e de resistência (COSTA, WORTMANN E SILVEIRA, 2014). A Perspectiva Autorreflexiva, por sua vez, como defende Hernández (2007), incentiva docentes a

problematizarem a cultura visual e a enxergarem seus/suas alunos/as como sujeitos capazes de questionar, refutar e inclusive discordar daquilo que as imagens sugerem.

Quanto à estrutura, esse artigo foi dividido em três partes intituladas por perguntas que deixam transparecer as dúvidas e incômodos latentes durante o processo de pesquisa. Na primeira - *Por quais caminhos decidimos seguir?* - apresentamos os Estudos Culturais, o Estudo da Cultura Visual e a Perspectiva Autorreflexiva como campos de investigação de aspectos contemporâneos. Em *Mas afinal, o que é esse tal de gênero?* contextualizamos os momentos e reivindicações políticas que contribuíram para a formulação do conceito de gênero e discutimos sobre as maneiras como as instituições sociais costumam oferecer representações restritas para a construção e manutenção das identidades de gênero que um sujeito pode assumir. Por fim, na terceira e última parte desse artigo, apresentamos nosso *corpus* de análise e tecemos nossa investigação sobre tais materiais. Seu título - *Como são representadas as mulheres nas capas de cadernos?* - reflete a preocupação que manifestamos em relação à criação, consagração e refutação dos estereótipos de gênero divulgados pelas visualidades.

## **2 - Por quais caminhos decidimos seguir?**

Os Estudos Culturais e o Estudo da Cultura Visual são campos de investigação marcados pela preocupação com as visualidades e características pós-modernas. Antes da Pós-modernidade, até meados do século XX, o período ao qual Silva (2013) se refere como Modernidade, propôs, por meio da ciência e da homogeneização, grandes mudanças sociais. Pela insatisfação frente à estabilidade, ordem e rigidez das certezas característica do pensamento moderno, iniciaram-se questionamentos e reflexões que desencadearam a perspectiva pós-moderna que, conforme lembra-nos o autor, não representa uma teoria consensual e unificada. Diferente disso, a pós-modernidade abrange um conjunto variado de perspectivas teóricas e políticas e de campos metodológicos que, de maneiras distintas, tecem críticas aos funcionamentos disciplinares modernos e valoriza as mistura e as diferenças culturais. A pós-modernidade teve destaque, sobretudo, a partir da década de 1950, com o desenvolvimento tecnológico e a visibilidade requerida por grupos

minoritários, tais como os movimentos feministas e *gay*. Os pensamentos e premissas pós-modernas questionam as verdades tidas como únicas e naturais e os binarismos valorizados pelo pensamento moderno.

No campo educacional, a epistemologia pós-moderna visa romper com as atuais metanarrativas da educação e com os pensamentos tradicionais que prestam manutenção a elas. As metanarrativas são, segundo Nunes (2010, p.28) “[...] concepções educacionais tomadas como verdadeiras, únicas e generalizadas” que, ao invés de transformar as dificuldades reais, opta por naturalizá-las. Diante de assertivas aparentemente definidas como "dirigir é coisa de homem!" e "mulher paga meia entrada" o pensamento embasado pelos Estudos Culturais e Cultura Visual atua como um grande e interrogativo PORQUÊ que demonstra sua insatisfação e curiosidade por meio de perguntas. *Por que* dirigir é coisa de homem? *Por que* mulher paga meia entrada? Em outras pesquisas junto ao GEPAC/UEM<sup>5</sup>, temos manifestado nossos interesses e inquietações por desestabilizar -com perguntas- artefatos culturais que tais como produtos infantis (BALISCEI, MAIO E CALSA, 2016), propagandas (BALISCEI, CALSA E JORDÃO, 2016) e desenhos animados (BALISCEI, CALSA E STEIN, 2016), ensinam meninos e meninas a assumirem identidades de gênero específicas.

Historicamente, a institucionalização dos Estudos Culturais aconteceu em 1964, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, principalmente, por meio de Richard Hoggart (1918 -2014) Edward Thompson (1924-1993) Raymond Williams (1921-1988) e Stuart Hall (1932-2014), pesquisadores que adotaram a cultura popular, até então marginalizada na academia, como objeto e tema de análise. A institucionalização desses estudos foi de suma importância para a expansão dos mesmos, como explicam Costa, Wortmann e Silveira (2014). No Brasil, os Estudos Culturais tiveram destaque a partir da década de 1990, principalmente por meio de Tomaz Tadeu da Silva que tem se dedicado à tradução e produção de textos nesse campo de investigação e que chama atenção para uma outra compreensão de cultura. Na concepção dos Estudos Culturais

---

<sup>5</sup> Atuante na Universidade Estadual de Maringá, o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura* (GEPAC) tem produzido pesquisa nos campos dos Estudos Culturais, das Representações Sociais e da Epistemologia Genética.

[...] a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Nessa visão, não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as "grandes obras" da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência. (SILVA, 2013, p. 131).

Outra perspectiva sobre a qual delineamos nossos olhares e que apresenta convergência com os Estudos Culturais é o Estudo da Cultura Visual. Nessa perspectiva, conforme Hernández (2007), é fundamental a análise das imagens que nos cercam, desde aquelas (re)conhecidas e (con)sagradas pela História da Arte, até aquelas de fácil acesso, características das estampas nos artefatos escolares, tais como cadernos e mochilas. O Estudo da Cultura Visual busca compreender o papel social e pedagógico das imagens no cotidiano. Pensando nisso, Hernández (2007) formula e explica quatro perspectivas pelas quais os/as docentes costumam encaram a presença dos artefatos da Cultura Visual nas escolas. São elas: a Perspectiva Proselitista, a Perspectiva Analítica, a Perspectiva da Satisfação e Perspectiva Autorreflexiva.

A Perspectiva Autorreflexiva apresentada por Hernández (2007) é marcada por abordagens pedagógicas que não descartam o prazer proporcionado pelas visualidades, mas também não se restringem a ele. Questionam-se os artefatos e os significados nos quais investem. Na Perspectiva Autorreflexiva, que serviu de princípio teórico-metodológico para as análises de gênero formuladas nesse artigo, os sujeitos não são considerados passivos, mas sim atuantes, construtores e intérpretes visuais, já que é na e pela interação que criam e transformam significados.

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

A nível nacional, podemos considerar que no ano de 2015 houve muita discussão a respeito dos possíveis conceitos de gênero. Tais discussões vieram à tona por conta da elaboração dos Planos Municipais e Estaduais de Educação (PME e PEE), os quais deveriam ser aprovados até o final de 2015 por uma determinação do segundo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência

entre 2014 a 2024. Na ocasião, alguns grupos fundamentalistas manifestaram-se contrários a discutir sexualidade e gênero nas escolas, por considerarem o assunto uma ameaça à suposta "família tradicional", concebida por uma união heterossexual, monogâmica e cristã. Apesar de o Brasil ser reconhecido como um país cujo Estado é laico, na prática, nas câmaras municipais, estaduais, no congresso nacional e no senado representantes cristãos/ãs buscaram impor suas práticas e crenças religiosas aos espaços públicos, dentre eles, os escolares.

Nesse contexto de disputa, o termo Ideologia de Gênero, que em nenhum momento aparece no PNE, foi disseminado intensamente por grupos fundamentalistas para denominar e distorcer os princípios de qualquer discussão de gênero. Para esse grupo não há distinção entre sexo (biológico) e gênero (social) de modo que, qualquer pessoa que "negar" o gênero ao qual supostamente estaria destinada a viver, estaria "subvertendo" as normas e, por isso, necessitaria ser ajustada ou, até mesmo, curada.

Do outro lado desse debate, grupos formados por educadores/as e pesquisadores/as da temática, bem como militantes e comunidade LGBT foram favoráveis à permanência do aporte legal à discussão de gênero nos Planos Municipais e Estaduais de Educação, pois, segundo eles/as, essa seria uma forma de reduzir o preconceito e a violência em relação às diferentes identidades de gênero e sexuais. Em sua redação original, o PNE (2014-2024) colocava como meta a "[...] superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" (BRASIL, 2014). Porém, após intensas discussões entre grupos interessados e influentes nas decisões educativas, ao final decidiu-se pela supressão dos termos "gênero" e "orientação sexual", argumentando que esse debate era inadequado para o espaço escolar e que a permanência do texto original favoreceria uma suposta "ditadura gay" (TOKARNIA, 2014; MACEDO, 2014). Além disso, dos 22 Planos Estaduais de Educação que foram aprovados até janeiro de 2016, apenas 13<sup>6</sup> deles incluíam menções à

---

<sup>6</sup> Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, Alagoas e Rio Grande do Norte são os Estados cujos planos de educação mencionam a igualdade de gênero.

igualdade de gênero<sup>7</sup>, os demais, seguiram as mudanças adotadas no PNE (2014-2024).

Apesar de ganhar foco e provocar opiniões contraditórias nesses últimos anos, como demonstramos nessa síntese sobre os debates em torno do PNE (2014-2024), as lutas e polêmicas que envolvem as discussões sobre gênero não são recentes. Gênero, como um conceito científico, começou a ser explorado academicamente em meados da década de 1960, como estratégia do Movimento Feminista para dar mais visibilidade às mulheres e às suas reivindicações. Como propõem Louro (1997) e Januário (2016), o Movimento Feminista pode ser historicizado em ondas.

A primeira onda, conhecida como Movimento Sufragista, ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX e teve repercussão, especialmente, na França, Inglaterra e Estados Unidos. As mulheres que participaram do movimento sufragista, em sua maioria, eram brancas e de classe média. Nesse primeiro momento, as mulheres tiveram como objetivos o direito ao voto, acrescido de reivindicações a respeito da estrutura familiar, acesso aos estudos e ao mercado de trabalho. A segunda onda iniciou-se em meados da década de 1960 e nesse momento, o Movimento Feminista teve maior foco nas preocupações políticas, sociais e teóricas, incluindo aqui, a elaboração de gênero como conceito acadêmico. Com o desenvolvimento do conceito de gênero, as feministas buscaram evidenciar as formas como as diferenças entre homens e mulheres eram abordadas e recebidas pela sociedade. Desta forma, gênero passa a ser debatido como um conceito científico e as mulheres e suas reivindicações começam a ganhar visibilidade também do mundo acadêmico. Januário (2016) explica que a partir de 1968 as investigadoras estadunidenses passaram a utilizar o conceito de gênero, originalmente vinculado à psicanálise e à patologia, numa perspectiva antropológica e feminista.

A utilização da categoria gênero na segunda onda feminista, veio desvincular os estudos do Movimento Feminista daquelas raízes iniciais em nome de uma maior objetividade científica. O termo gênero, então, obtém uma maior aceitação da Academia, sendo utilizado por diversos campos

---

<sup>7</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2016/02/mais-da-metade-dos-planos-estaduais-de-educacao-incluem-igualdade-de-genero>>. Acesso em: 02.nov.2016

A terceira onda, por sua vez, datada na década de 1990, contestou a visão de mulher elaborada pelas ondas que a sucederam. A crítica foi formulada a partir do fato de a primeira e segunda ondas contemplarem e privilegiarem um grupo específico e restrito de mulheres: brancas e integrantes da classe média/alta. Dessa maneira, na terceira onda do Movimento Feminista, buscavam-se não apenas igualdade entre homens e mulheres, mas também igualdade entre as próprias mulheres de raças, sexualidades, idades e classes distintas, entendendo que as identidades de gênero são atravessadas e somadas a outras identidades. Os contextos proporcionados e reivindicados pelo Movimento Feminista, como um todo, contribuíram para que o gênero fosse relacionado, portanto, as maneiras como as diferenças sexuais são evidenciadas e abordadas pela sociedade. Para Louro (2000, p. 26), gênero "[...] refere-se aquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto" (LOURO, 2000, p.26).

Connell e Pearse (2015) enxergam os gêneros de maneiras semelhantes a essa definição chamando atenção para a performatividade do gênero. Para elas ser homem e ser mulher não é uma condição predeterminada, mas sim uma posição transitória que está ativamente em construção e que depende das decisões e papéis que os sujeitos assumem. Para elas "[...] gênero diz respeito ao jeito com que as sociedades humanas lidam com os corpos humanos e com sua continuidade e com as consequências desse 'lidar' para nossas vidas pessoais e nosso destino coletivo" (CONNELL E PERSE, 2015, p. 39).

Concordamos com as autoras que a construção e manutenção das identidades de gênero são realizadas histórica e socialmente, sem negar as diferenças biológicas entre os sexos, mas, sobretudo, problematizando as formas como essas diferenças são compreendidas e representadas. Nessa linha de pensamento, há, portanto, diferenças entre ser macho e ser homem, entre ser fêmea e ser mulher; sendo que os primeiros termos se referem ao sexo, e o segundo, ao gênero. Ocorre que, como denunciam Louro (1997; 2000) e Connell e Pearse (2015), a nível de senso comum, supõem-se que as características do sexo determinam o gênero e, inclusive, os desejos sexuais que os indivíduos terão, como se tendo nascido macho, certamente, será homem e manifestará desejos sexuais pelo corpo feminino.

A opinião e posicionamento dos/as adultos/as que cercam as crianças operam como significativas contribuições para que meninos e meninas construam ou corrijam seus comportamentos. É de se esperar que as famílias sejam importantes na formação da identidade de gênero do sujeito já que, mesmo antes do nascimento, ainda na gestação, meninos e meninas são tratados/as de formas diferentes e são convocados/as a apresentar comportamentos restritos. O serviço doméstico, por exemplo, é naturalizado como uma incumbência feminina às meninas que são ensinadas e incentivadas logo cedo a brincar e a interagir com panelas, fogões e bonecas. A Pesquisa intitulada *Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violência*, realizada no ano de 2013, em 5 estados brasileiros (um de cada região), demonstra e investiga os hábitos de meninas de 6 a 14 anos (PLAN BRASIL, 2014)<sup>8</sup>. A pesquisa revelou que 81,4% das meninas de 6 a 14 anos arrumam suas camas, que 76,8% lavam a louça, 34,6% cuidam dos irmãos e 65,6% limpam a casa, enquanto que apenas cerca de 11% dos meninos nessa mesma faixa etária desempenham tais exercícios. Esses dados contribuem para percebermos que a desigualdade de gênero está arraigada inclusive e, principalmente, na família e que muitas vezes é justificada pelas construções sociais, históricas e culturais a respeito da diferença dos e entre os sexos.

Assim como a família, também a escola possui uma visão naturalizada das desigualdades de gênero. Muitas das metanarrativas presentes no ambiente escolar são pautadas nas visões estereotipadas de gênero, frisando que existem feminilidades e masculinidades “corretas” e “desviantes”. Nos espaços escolares, meninas e meninos são insistentemente divididos/as a partir de suas diferenças: há filas de meninos e filas de meninas; brinquedos de meninos e brinquedos de meninas; cores de meninos e cores de meninas; modos de meninas e modos de meninos. Guizzo (2013) analisa que, em geral, ao mesmo tempo que no espaço escolar são raras as menções às diferentes maneiras de se compreender e de manifestar os gêneros, há uma preocupação corriqueira de reiterar mo modelo "correto" de masculinidade e de feminilidade.

Moreno (1999), Sabat (2003) e Filha (2011) por sua vez, interessam-se por analisar artefatos utilizados em intervenções escolares que, tais como a literatura, as ilustrações e os desenhos animados, investem na criação de normas e desvios no que diz respeito à masculinidade e à feminilidade.

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que essa pesquisa ocorreu em 50 países e foi encomendada pela ONU em comemoração ao dia da menina (11 de outubro).

Basta pegar qualquer livro, aleatoriamente, e dar uma rápida olhada em suas páginas para que imediatamente saltem aos olhos da leitora ou do leitor minimamente sensibilizados a quantidade, a natureza e o caráter das imagens que as ilustram. Na imensa e esmagadora maioria das imagens em que aparecem personagens, estes são do sexo masculino. Uma insignificante porcentagem das ilustrações representa indivíduos do sexo feminino (meninas, mulheres adultas, animais humanizados, etc.) os quais estão ocupados ou expressam atitudes que se atribuem à mulher. (MORENO, 1999, p. 42).

Como sugerem essas autoras, as imagens da Cultura Visual, produzidas e circuladas pelas mídias impressas, analógicas, digitais e virtuais, também têm um papel importante na construção e na manutenção dos gêneros. Com o desenvolvimento tecnológico e com o avanço de meios a partir dos quais as informações são compartilhadas, as crianças passam a ter, cada vez mais cedo, acesso a recursos visuais elaborados especificamente (ou não) para sujeitos infantis.

Por meio da publicidade, de brinquedos, produtos alimentícios, literatura e imagens fílmicas, por exemplo, comunicam-se significados que delineiam identidades de gêneros específicas ao passo que condena outras à manutenção. Nunes (2010) e Hernández (2007) argumentam que tais artefatos são também escolares, haja vista que não ficam do lado “de fora” dos muros da escola. Nas paredes das salas, nos painéis, pintadas nos muros, na identificação dos banheiros e nas mochilas, estojos e cadernos, os artefatos da cultura escolar não são, muitas vezes, abordados criticamente pelos/as professores/as e responsáveis pelos currículos educacionais. A partir dessa constatação, a seguir, apresentamos e analisamos como as mulheres são representadas nas capas de um conjunto de cadernos universitários da marca Tilibra.

### **3 - Como são representadas as mulheres nas capas de cadernos?**

Nesse artigo, consideramos que os materiais escolares desempenham outras funções para além daquelas explícitas e imediatas, como escrever, apagar, guardar e apontar. Em outras palavras, importamo-nos, principalmente, com os significados e discursos que esses artefatos culturais escolares trazem

consigo. As visualidades e os discursos colados a tais objetos contribuem para que os materiais escolares operem como marcadores de identidades dos sujeitos, como objetos de fetiche, capazes de atribuir certos *status* a quem os possui e, inclusive, de excluir quem não os possui.

Nosso *corpus* de análise é integrado por 13 capas de cadernos universitários da marca Tilibra, que compõem quatro coleções lançadas em 2016. Escolhemos a marca Tilibra, por essa ser uma das principais marcas de material escolar, reconhecida com vários prêmios, como o *Prêmio Master*, por dez anos consecutivos (prêmio de marca mais reconhecida em papelaria, concedido pela Revista *LOJAS Papelaria*) e o Prêmio Mérito Lojista, por 25 anos consecutivos (prêmio concedido pela Confederação Nacional dos Dirigentes Lojista)<sup>9</sup>.

Em uma análise ampla dos modelos de cadernos universitários 2016 divulgados pelo catálogo *online* da marca Tilibra, constatamos que aqueles endereçados aos meninos possuem em suas capas cores fortes e sóbrias, como o azul, o verde, tons de cinza e o preto, e que apresentam personagens masculinos, corajosos, poderosos e ágeis. Os principais temas desses cadernos são carros e motos velozes, esportes radicais, bandas de *rock*, jogos de *videogame*, super-heróis e times de futebol. Observe o conjunto de cadernos universitários masculinos na Figura 1.

---

<sup>9</sup> A Revista LOJAS Papelaria é a maior revista nacional voltada aos varejistas do ramo de papelaria, está em circulação desde a década de 1980. O prêmio Mérito Lojista se refere a uma iniciativa da câmara municipal de Campo Grande que premia as melhores marcas e/ou comerciantes eleitos pelos consumidores da cidade.

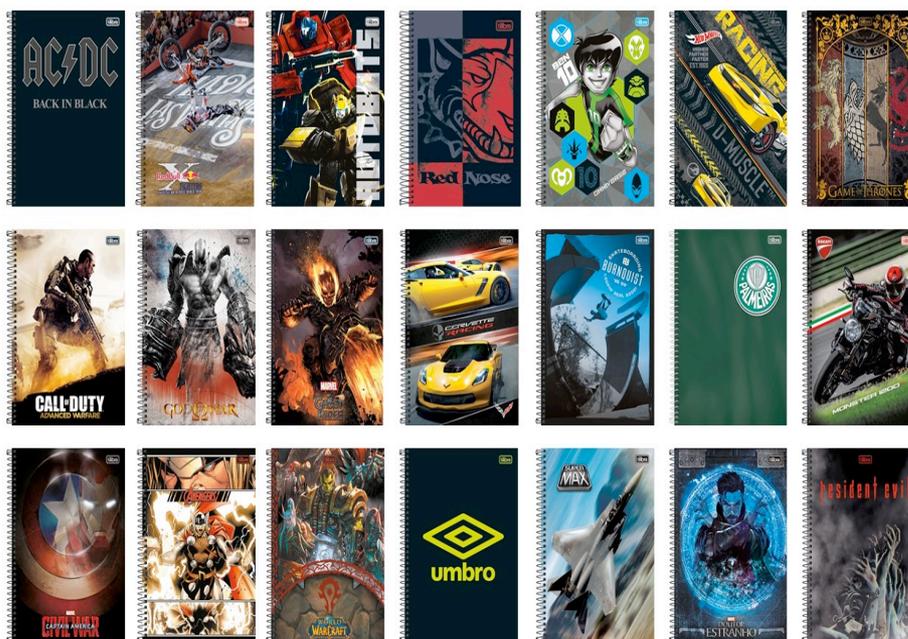


Figura 1: Capas de cadernos endereçados aos meninos

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

Os cadernos voltados para as meninas, por sua vez, são compostos principalmente pelas cores rosa, lilás e roxo, e, como pode ser analisado na Figura 2, trazem personagens que se destacam por serem belas, vaidosas e delicadas. Os principais temas dos cadernos endereçados a esse público são personagens femininos, corações, princesas, flores, objetos de maquiagens e tendências da moda.



Figura 2: Capas de cadernos endereçados às meninas

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

Apesar de os cadernos das Figuras 1 e 2 apresentarem diferenças entre si, destacamos que também há convergências em suas ilustrações, como a delimitação dos espaços e papéis de gênero. Essa afirmação é sustentada pelo fato de poucos cadernos reunirem meninos e meninas em uma mesma capa-contexto, sugerindo que as diferenças e as divergências de gostos e interesses entre eles/as são naturais e que, assim como nas imagens, os indivíduos infantis precisam ser separados em dois grupos distintos, um de meninas, e outro de meninos. Isso pode ser percebido no fato de que em um montante de 401 cadernos, apenas três apresentam contextos onde meninos e meninas aparecem juntos/as. Em um caderno da coleção *Avengers* e em dois da coleção *Turma da Mônica Toy*, meninos e meninas brincam e interagem sem barreiras de gênero.

Diante desses dados, priorizamos seguir com uma análise mais aprofundada de quatro das coleções de cadernos lançadas pela Tilibra no ano de 2016. Essas quatro coleções (com quatro cadernos cada) foram escolhidas por nós por: a) serem de cadernos universitários destinados à clientela

feminina; b) por trazerem em suas capas personagens mulheres; c) e por, segundo o *site* da marca, serem as mais vendidas e, portanto, por hipótese, serem mais populares no cotidiano universitário.

Em análise de 16 capas de cadernos, verificamos que três delas não traziam personagens femininas, destacando apenas nomes, logotipos e objetos. Dessa maneira, considerando esse descarte e os critérios explicitados, nosso *corpus* de análise foi integrado por 13 capas de cadernos universitários, divididos em quatro coleções: *As Meninhas*, *Jolie*, *Monster High* e *Betty Boop*, conforme sistematizado na Tabela 1.

Critérios de recorte	Quant.
Total de cadernos universitários (de 10 matérias) disponíveis no catálogo online da marca Tilibra	401
Cadernos universitários endereçados às meninas e mulheres	169
Quatro coleções mais vendidas de cadernos endereçados às meninas e mulheres	16
Cadernos que apresentam mulheres na capa	13

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

Fonte: Criação nossa.

Juntas, as 13 capas de cadernos universitários selecionadas por nós, oferecem representação contemporânea de mulheres. O que *As Meninhas*, *Jolie*, *Monster High* e *Betty Boop* têm em comum? Há algo em que elas divergem? Que indivíduos femininos são autorizados nessas capas? E quais são invisibilizados? Como essas imagens nos ensinam a ser mulher? A partir desses questionamentos e de nossas investigações localizamos quatro Eixos Analíticos a partir dos quais as capas podem ser reagrupadas, analisadas e debatidas. São eles: **Beleza Cadavérica; Tudo tão branco; Ter para ser; e Mulher pra casar X Mulher pra curtir.**

### 3.1 Beleza Cadavérica

Percebemos que em todas as capas analisadas as mulheres/meninas representadas possuem corpos magros. Denunciamos que os corpos-fictícios valorizados por e nessas capas dos cadernos universitários, dentre outras visualidades, não correspondem aos corpos “humanamente possíveis” às meninas e mulheres reais.

O ideal de beleza feminino que hoje é estritamente relacionado ao corpo magro nem sempre foi o mesmo e sofre mudanças de acordo com o período histórico e os aspectos geográficos, culturais, religiosos e afetivos. Na pré-história, por exemplo, a mulher bela era a que possuía seios e cintura volumosos, e que, semelhante à *Vênus de Willendorf*<sup>10</sup>, uma escultura com cerca de 11cm, exibia atributos visuais que sinalizavam fertilidade e segurança. Na Antiguidade, por sua vez, o ideal de beleza foi marcado pela harmonia e equilíbrio. Com isso, seios e quadris avantajados, simétricos e proporcionais ao restante do corpo tornaram-se sinônimos de beleza feminina como hoje parece-nos evidente na *Vênus de Milo*<sup>11</sup>, uma escultura grega do período Helenístico. Na Idade Medieval, o poder e ascensão do Cristianismo contribuíram para que se fortalecessem críticas ao culto do corpo, e com isso, o ideal de beleza relacionou-se à santidade. Pinturas mostram a Virgem Maria como modelo de feminilidade, menos pelos elementos de sua fisionomia e mais pela obediência e castidade que caracterizavam sua fé. Séculos posteriores, como mostra a Arte Impressionista, a gordura e o volume corporal passaram a ser valorizados, pois representavam a riqueza e a nobreza de uma mulher que se alimentava bem (STRICKLAND, 2004). Observe esses modelos de beleza femininos na Figura 3.

---

<sup>10</sup>A *Vênus de Willendorf*, hoje também conhecida como Mulher de Willendorf, foi encontrada perto de Willendorf, na Áustria em 1909. Essa escultura datada de aproximadamente 24 mil anos atrás é uma das primeiras representações humanas que se tem registro, conforme Strickland (2004).

<sup>11</sup>A *Vênus de Milo* foi localizada em 1820, na ilha grega de Milos e data entre 100-190 a.C. Nessas escultura Clássica, percebemos uma estética e corpo femininos aproximam-se daquilo que hoje é apresentado como belo.



Figura 3: Detalhes de *Vênus de Willendorf* (aproximadamente 22mil a.C), *Vênus de Milo* (100-190 a.C), *Virgem de Ognissanti* (1308), e *Banhista loira* (1881).

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

Ainda que sucinta, essa retomada de aspectos históricos e estéticos da História da Arte juntamente com a Figura 3 demonstram que,

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

Ao longo do século XX e principalmente no século XXI, os corpos volumosos das mulheres foram substituídos por corpos magros e esguios. Especialmente após a década de 1970, esses corpos ganharam destaque no mundo da moda, em fotografias, revistas, brinquedos e nos filmes hollywoodianos. No século XX, as peças de modelagem como cintas e espartilhos proporcionam a transformação de corpos reais em corpos quase esqueléticos, salientando que ser magra é sinônimo de ser bela. À época, proporcionavam efeitos de distorção semelhantes aos atuais *software* de edição de imagem. Somado a isso, dicas de beleza, exercícios físicos, procedimentos

cirúrgicos e dietas compõem um arsenal para que essas jovens se aproximem do padrão de beleza-magreza inalcançável (MAROUN E VIERA, 2008).

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

Na coleção *Monster High*, todas personagens representadas nas capas dos cadernos possuem um nível de magreza excessivo, chegando a ser cadavéricas, no sentido literal da palavra. Perceba a Figura 4. Nela, é possível identificar que a personagem Frankie apresenta um corpo desproporcional para uma mulher humana-real. Isso fica ainda mais perceptível quando comparamos a personagem com duas mulheres-reais magras: a *topmodel* Alessandra Ambrósio (1981--), eleita uma das mulheres mais belas do mundo, segundo a *Revista People*; e a russa Valéria Levitin (1974--), considerada vítima de anorexia. Mesmo ao lado de mulheres reais e reconhecidas por sua magreza excessiva, as medidas de Frankie, personagem da coleção infanto-juvenil, causa estranhamento. Seu corpo desproporcional apresenta uma cintura marcada por ângulos agudos, braços demasiadamente finos e pernas longas, que compõe cerca de 2/3 de seu corpo.



Figura 4: A beleza cadavérica - Capa de caderno coleção *Monster High/Frankie*; *Top Model* Alessandra Ambrósio e Valéria Levitin, vítima de anorexia.

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

Uma contradição identificada por nós nas representações e visualidades das capas de cadernos universitários da Tilibra é que, apesar de toda a ditadura dos corpos magros, ao mesmo tempo, as mulheres são estimuladas ao consumo de alimentos ricos em açúcares e gorduras. Nas três capas selecionadas na Figura 5, por exemplo, duas personagens da coleção Jolie e uma de *As Meninhas* consomem sorvetes e milk-shake, talvez, fazendo uma analogia que, assim como tais produtos, as mulheres precisam ser adocicadas e agradáveis. É possível alcançar um ideal de beleza magro consumindo tais produtos?



Figura 5: Capas de caderno das coleções *Jolie* e *As Meninhas*

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

Sobre esse assunto, Nunes (2010) relata que meninas de oito e nove anos já manifestam, inclusive nos espaços escolares, preocupações com a alimentação para que possam atingir um corpo magro e esguio semelhante aos das modelos e celebridades. A autora relata que durante o recreio se deparou inúmeras vezes com alunas que não lanchavam para que não corressem o "risco" de engordar, e com amigas que criticavam e supervisionavam umas as outras para que evitassem comer chocolate ou tomar refrigerante. Andrade (2015) analisa que quando há produção da identidade de um corpo obeso, os significados visuais e/ou lingüísticos acabam por reforçar aspectos negativos, como a fofoca, a tristeza e a falta de disciplina. Os expostos pelas autoras e as representações femininas apresentadas em nosso *corpus* de análise reforçam que desde cedo, as meninas são apresentadas à suposta regra inviolável de "ser magra" e também às estratégias para que seus corpos sejam (e permaneçam) belos, (entendo como sinônimo de beleza, a magreza).

### 3.2 - Tudo tão branco

Das 13 capas que compõem o *corpus* de análise desse artigo, oito fazem referência a personagens femininas brancas, o que investe na hegemonia e na

valorização da pele clara em detrimento das demais cores e etnias. Na figura 6 reunimos as onze capas com personagens brancas que, pela repetição que apresentam, ensinam meninos e meninas quais cores de pele são valorizadas e desvalorizadas.



Figura 6: Capas de caderno com personagens brancas

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

Encontramos personagens não-brancas em apenas duas capas: uma oriental, outra negra. A personagem oriental, Julia, pertence a coleção *Jolie*, e Cléo, a personagem negra, à coleção *As Meninhas*. Observe-as na Figura 7.



Figura 7: Julia e Cléo.

Fonte: <<http://www.tilibra.com.br>>. Acesso em 19 de jan. de 2016.

É importante destacar que, salva a caracterização de Julia, cujo olhos são levemente puxados e o cabelo é liso e preto, na capa em questão, não há menção a nenhum elemento que represente ou lembre a cultura oriental. Não há cenários, contextos, trajes típicos ou outras referências orientais. Inclusive as roupas utilizadas pela personagem, a boina em sua cabeça, bem como a *Torre Eiffel* em destaque no canto direito, nos remetem mais ao contexto francês do que ao oriental, o que acentua a valorização da cultura europeia. Além disso, na parte superior da capa há uma padronagem composta por repetições da imagem estilizada da *Torre Eiffel*, acompanhada de bicicletas, arabescos e da palavra *Paris* - o que fortalece nossa hipótese inicial.

A segunda personagem não branca encontrada, Cléo, é a única negra das coleções selecionadas por nós. Ocorre que em nossa investigação da capa do ano de 2016, percebemos que a personagem Cléo, mesmo sendo caracterizada com a pele mais escura que as demais, apresenta nariz e lábios finos e cabelos levemente ondulados, o que pode indicar uma descaracterização da cultura africana em um processo de branqueamento. Apesar de nas capas das coleções de 2016, Julia e Cléo não apresentarem vestimentas, acessório e contextos que lembrem a cultura oriental e africana, respectivamente, buscando e analisando outros cadernos da Tilibra de edições anteriores pudemos verificar que essas

mesmas personagens já foram caracterizadas de modos diferentes. Repare isso na Figura 8, uma espécie de histórico visual de Julia e Cléo.



Figura 8:Histórico de Julia e Cléo

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

Diante desse histórico das personagens, analisamos que ao longo dos anos tanto Julia quanto Cléo passaram por mudanças de visual. Em Julia de 2008, destacam-se os traços da cultura oriental, como o calçado, a flor de

cerejeira, o quimono e o leque característicos da tradição japonesa. Quanto a Cléo, podemos afirmar que ao longo dos anos sofreu um processo de branqueamento. Nas primeiras capas, de 2006 e 2010, observamos uma personagem composta por traços mais estilizados e por formas de representação menos complexas. Nelas, Cléo é inconfundivelmente negra. Possui um tom de pele mais escuro, cabelos crespos e mais volumosos, lábios grossos e nariz arredondado. Contudo, no ano de 2014, verificamos que a personagem assume contornos mais próximos aos de uma pessoa real, distanciando-se da representação simplificada e é justamente nessa transição que também identificamos um processo de branqueamento de Cléo. Nas versões de 2014 e 2016, seus cabelos passaram a ser ondulados e presos; seu nariz, fino; seus olhos ganham cor castanha; e sua pele, passa a ser rosada.

Em outra pesquisa, em que analisamos a construção visual de Tiana, a primeira princesa negra da Disney, também identificamos que a negritude é secundarizada em relação ao protagonismo de personagens brancos/as ou de outros conflitos. No caso de Tiana, consideramos que "O fato de a personagem principal passar aproximadamente 69% do filme como rã, desvia o foco da questão da negritude de Tiana. Os estereótipos raciais dão lugar ao discurso sobre a 'beleza interior', corporificada no casal de sapos". (BALISCEI, CALSA E STEIN, 2015, p.66).

Com isso, é possível afirmar que, nas capas de cadernos Tilibra, as raças/etnias diferentes da branca têm suas características invisibilizadas diante da hegemonia europeia. Há ainda hoje, um colonialismo invisível, praticado pelos meios de comunicação e por suas visualidades, como essas que permeiam os cadernos Tilibra e que reforçam o racismo contra população negra e a negação de sua cor/raça e cultura.

### **3.3 - Ter para ser**

Nas capas de cadernos da Figura 9, percebemos que as visualidades e caracterização das mulheres operam como estímulos ao consumismo, prática representada pelo celular na personagem da Luly e pelas sacolas da personagem Elisa, respectivamente das coleções *As Meninhase* e *Jolie*.



Figura 9: Capas de caderno das coleções *Jolie e As Menininhas*

Fonte: <<http://www.tilibra.com.br/tilibra/pt/busca?q=caderno+universit%C3%A1rio+10+mat%C3%A1rias>>. Acesso em 19 de jan. de 2016.

Pelas vestimentas e demais objetos presentes nessas e nas outras capas, podemos supor que as personagens pertencem à classe média e que ilustram a condição contemporânea em que as visualidades e os artefatos culturais, escolares ou não, interpelam insistentemente os sujeitos infantis ao consumo sem restrições e contentamentos. Sobre isso, Nunes (2010) infere que,

Toda a novidade que surge em sala de aula acaba se transformando no objeto de desejo de todos, ganhando a insistência para a compra no âmbito familiar. Assim aconteceu com os tênis com rodinhas, com as bonecas Polly, com as cartinhas do Naruto, com os carrinhos de corrida de um filme infantil, com as tatuagens do desenho animado do Bob Esponja, com a casa e o carro da Barbie e com diversos outros produtos que, se não consumidos pelas crianças, causam nelas a sensação de não pertencimento ao grupo com quem convivem. Nesse caso, as condições de consumo determinam os relacionamentos sociais. (NUNES, 2010, p. 92).

Em concordância com a autora, percebemos que cada vez mais as crianças são impulsionadas à prática do consumismo, não unicamente por sua satisfação pessoal, mas principalmente, para que sejam aceitas e reconhecidas

pelos grupos sociais pelos quais manifestam interesses. Na escola, não é diferente. Como demonstrado por Nunes (2010), é provável que a criança que possui os materiais escolares, vestimentas e brinquedos da moda seja respeitada e admirada pelo grupo; ao passo que as crianças que não manifestam interesses ou possibilidades de consumir os objetos de desejo do coletivo, podem ser isoladas, como se não fossem “dignas” de pertencer ao grupo.

### **3.4 - Mulher para casar X Mulher para curtir**

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

Durante o período da Idade Média, numa concepção cristã e hegemônica, as mulheres eram vistas como tentação e o ato sexual ou qualquer manifestação de desejo eram vistos como pecaminosos. A mulher foi reprimida, especialmente na questão sexual, e o ato sexual, pelo menos discursivamente, passou a ter como "única" finalidade a reprodução da humanidade. Assim, só seriam dignas e merecedoras da bênção divina as mulheres que se "guardassem" para o seu (único) homem. Caso desrespeitassem ou questionassem esse princípio, as mulheres poderiam até mesmo ser julgada pela Santa Inquisição e terminar queimadas, conforme observam Lara e outras colaboradoras. (2016). De modo semelhante, Sabat (2003) elenca fatos que demonstram que na cultura ocidental, historicamente, os prazeres sexuais femininos têm sido reprimidos e que suas sexualidades têm sido estritamente relacionadas à reprodução.

Durante algum tempo acreditou-se que a mulher deveria ser estimulada durante o ato sexual pois só desse modo poderia procriar; as mulheres eram então, relacionadas à sexualidade

instintiva enquanto que aos homens eram atribuídos os desejos de relações mais estáveis e duradouras. No período final da Ilustração a medicina “descobre” que o orgasmo feminino era dispensável para a procriação, colocando novamente a sexualidade feminina no campo das coisas desprezíveis, de menor importância, indignas de especulações. (SABAT, 2003, p. 16).

Na Revolução Industrial, com a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, elas conquistaram certa independência e passaram a buscar outras maneiras de praticar e experimentar suas sexualidades. Porém, suas tentativas não tiveram muito espaço, visto as várias interdições morais e físicas as quais eram submetidas. Até metade do século XX, a compreensão de que a sexualidade, o corpo e o prazer femininos deveriam responder às vontades dos sujeitos masculinos era pouco questionada e só na década de 1970 podemos perceber mudanças incisivas nas formas como a sociedade abordou a sexualidade feminina, como por exemplo, a invenção da pílula contraceptiva (JANUÁRIO, 2016). Apesar dos avanços que essas lutas e debates proporcionaram, é preciso destacar que ainda hoje, percebemos que existe um grande tabu em relação a sexualidade da mulher e que esse assunto está longe de chegar a um consenso social. A sociedade ocidental continua convocando as mulheres para que ocupem um papel "santo" e exclusivamente "materno" que envolve a castidade, o casamento e a fidelidade, ao passo que a virilidade dos homens ainda é motivo de orgulho social. Com isso, sobressaem-se, pelo menos dois grupos de representações femininas: o de mulheres que são para casar – as virgens e santas - e o de mulheres que são para curtir – as mundanas e sexuadas.

Nas capas de caderno que analisamos, encontramos personagens representantes desses dois grupos. Por meio da ilustração, oferecem às meninas e às mulheres repertórios visuais para que assumam seus papéis de santas ou (se forem capazes de arcar com as consequências) de mundanas. Na figura 10, podemos observar as nítidas fronteiras entre esses dois grupos citados anteriormente, representados pela coleção *Jolie* e pela coleção *Betty Boop*, respectivamente.

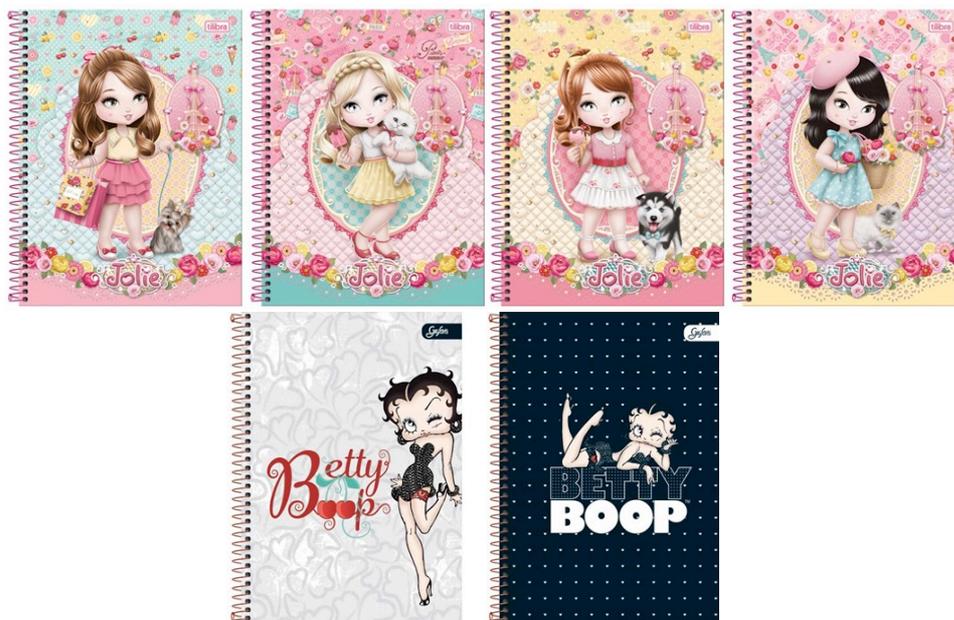


Figura 10: Santas X Mundanas

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

As personagens da coleção *Jolie* representam o que a sociedade espera das moças que são para casar: castidade, doçura, pureza e obediência. As roupas, penteados, maquiagens e cores utilizadas evidenciam a personalidade romântica e ingênua dessas meninas. Muito provavelmente as representações femininas sugeridas nas capas da coleção *Jolie* não são capazes de preocupar os sujeitos masculinos. Elas não os ameaçam. Não os intimidam. Pelo contrário, *Jolie* e suas amigas respondem aos desejos heteronormativos no qual o homem cuida (e usa) da mulher como se ela fosse uma boneca criada para satisfazer seus prazeres sexuais e domésticos.

A personagem *Betty Boop*, por sua vez, é ousada e foge aos padrões tradicionais de feminilidade, especialmente àqueles que regiam o momento histórico em que esse ícone popular fora criado, na década de 1930, originalmente como personagem de um desenho animado. *Betty Boop* esbanja sensualidade por meio de um corpo constituído por curvas, roupas íntimas e maquiagens. Além disso, é detentora de uma personalidade independente e

provocadora. Na época, diversos episódios do desenho animado dessa personagem coadjuvante foram censurados sob a justificativa de possuírem forte conotação sexual e apologia ao uso de drogas. Diante disso, é inevitável pensarmos que diferente da representação de *Jolie* e suas amigas, *Betty Boop*, por sua força e transgressão, é capaz de intimidar os homens, todavia, ainda assim, o faz por meio do erotismo, reforçando a objetificação do corpo e dos prazeres femininos às vontades e desejos dos homens.

#### 4- Considerações

Ao longo da história, as mulheres foram e são muitas vezes invisibilizadas. O direito ao voto, as diferenças de salário e de condições de trabalho, a vigilância sobre suas sexualidades e desejos, a cobrança para que assumam serviços e funções domésticas, as expectativas depositadas no ideal de maternidade, são alguns dos muitos exemplos que demonstram as maneiras como as mulheres, desde crianças, são convocadas a assumirem posições submissas e passivas em relação aos homens e à sociedade como um todo. Ainda que desde o século XIX as lutas inerentes ao movimento feminista tenham contribuído, inclusive no âmbito acadêmico, para desestabilizar e problematizar a naturalização atribuída à feminilidade, são muitos os artefatos culturais que insistem em posicionar meninas e mulheres em representações estereotipadas e pouco complexas.

Se um sujeito de outra época pudesse observar as maneiras como hoje as mulheres são visualmente caracterizadas nos desenhos animados, nas imagens cinematográficas, na moda, nos brinquedos e nos demais artefatos infantis, possivelmente, analisaria que as mulheres do século XXI são obcecadas pela magreza, pela juventude e pela aquisição de produtos.

A escola, como parte integrante da sociedade contemporânea, não pode impedir que esses artefatos culturais adentrem seus muros e nem mesmo que as crianças desenvolvam gosto pelas visualidades da cultura popular. E nós - como pesquisadoras e pesquisador que falamos a partir do Estudo da Cultura Visual e dos Estudos Culturais - não almejamos que isso aconteça. Ocorre que, por se tratar de imagens trazidas e valorizadas pelos/as alunos/as, não integrando o currículo escolar, os/as educadores/as tendem a não problematizar estes artefatos culturais escolares, ignorando-os. Em outras

abordagens, quando fazem menção ou valorizam as visualidades populares às crianças e jovens, percebe-se que as utilizam exclusivamente para contemplação, como se fossem vazias de significados.

Quais são as representações de gênero oferecidas nas visualidades dos cadernos universitários? A partir desse questionamento, selecionamos e analisamos 13 cadernos universitários, lançados em 2016 pela marca Tilibra. Pertencentes a quatro coleções, as visualidades desses 13 cadernos impulsionaram-nos a criar e problematizar quatro Eixos Analíticos. *Beleza Cadavérica; Tudo tão branco; Ter para ser; e Mulher pra casar X Mulher pra curtir* apresentam indícios de que as visualidades dos cadernos universitários reproduzem os corpos e comportamentos femininos valorizados em uma sociedade machista e patriarcal, consolidando assim sua hegemonia.

Apesar de o conjunto de 13 capas apresentar diferenças entre si, há a valorização de belezas, culturas e corpos específicos. Não há referências a mulheres gordas, a super heroínas, a mulheres trabalhadoras, a mulheres com deficiências físicas, e nem mesmo com aparelhos ortodônticos, óculos, ou qualquer outro objeto que indique debilidade. Além disso, mesmo se tratando de um artefato cultural escolar que serve de suporte para atividades de estudo, nenhum dos cadernos apresenta em sua capa uma mulher lendo e/ou escrevendo, como se indicasse com isso que outros exercícios - como o consumo e a modelagem- são mais apreciados pelos sujeitos femininos mesmo em contextos universitários.

Por fim, ressaltamos que discutir sobre as visualidades intrínsecas aos artefatos culturais, especialmente os escolares e universitários, torna-se uma prática necessária tanto nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as quanto em seus exercícios diários, sobretudo, porque as imagens atuam como repertório a partir do qual meninos e meninas constroem e desconstróem suas identidades de gênero. Identificar as maneiras como as visualidades (des)valorizam corpos, belezas e comportamentos femininos específicos não é uma ação espontânea e muito menos natural. Ao contrário disso, configura uma prática de estudo exercitada conforme orientações e direcionamentos de profissionais habilitados/as, cujo conhecimento e criticidade possibilitam-lhes olhar para além daquilo que é imediatamente aparente.

## Referências

ANDRADE, Giane Rodrigues de Souza. **A gorda não me representa!** Educação e Pedagogia Cultural na novela Carrossel. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Giane.pdf>>. Acesso 20 de out. de 2017.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; JORDÃO, Victor Hugo. O Homem-Malbec e a construção visual da masculinidade. **Revista Textura**, Canoas, v. 18, n.37, p. 69-89, 2016. Disponível em <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2045>>. Acesso em 25 de ago. de 2016.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; STEIN, Vinícius. "(In)felizes para sempre"? Imagens da Disney e a manutenção da heteronormatividade. **Revista Bagoas: estudos gays, gênero e sexualidades**, v.10, n.14, p. 163-180, jan./jun. de 2016b. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/11451>>. Acesso em 03 de mar. de 2017.

\_\_\_\_\_. Estereótipos Raciais nos Filmes Disney: A Princesa Negra que encontrou a felicidade na servidão. **Revista Invisibilidades**, Porto, n. 8, p.57-68, jul./dez. 2015. Disponível em <[https://issuu.com/invisibilidades/docs/revista\\_invisibilidades\\_n8\\_web](https://issuu.com/invisibilidades/docs/revista_invisibilidades_n8_web)> . Acesso em 06 de jun. de 2016.

BALISCEI, João Paulo; MAIO, Eliane Rose; CALSA, Geiva Carolina. Um ovo azul e outro rosa: Pedagogia Kinder e a construção visual dos gêneros e das infâncias. **Revista Visualidades**, Samambaia, v.14, n. 1, p.284-315, jan./jun., 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/36655/21584>>. Acesso em 01 de set. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8)>. Acesso em: 19 de out. 2016.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Stuart Hall: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.2, p. 635-649, 2014. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46315/28873>>. Acesso em 14 de mar. de 2016.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Imagens como pedagogias culturais em cenários da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.).

**Pedagogias culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p.199-223.

FILHA, Constantina Xavier. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: Representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19(2), n.336, p. 591-603, mai./ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2011000200019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200019)>. Acesso em 19 de jul. de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2013, p. 29-44.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. **Masculinidades em (re)construção: gênero, corpo e publicidade**. Covilhã: Editora LabCom, 2016.

LARA, Bruna *et al.* (orgs.). **#Meu Amigo Secreto: Feminismo além das redes**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

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

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

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23 ago. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

MACEDO, Ana Raquel. Comissão debate aplicação da ideologia de gênero e orientação sexual no PNE. IN: **Câmara dos deputados**, 09 de nov. de 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIOAGENCIA/499554-COMISSAO-DEBATE-APLICACAO-DA-IDEOLOGIA-DE-GENERO-E-ORIENTACAO-SEXUAL-NO-PNE.html>>. Acesso em 20 de nov. de 2016.

MAROUN, Kalyla; VIEIRA, Valdo. Corpo: uma mercadoria na pós-modernidade. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v.14, n.2, pp. 171-186, 2008. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v14n2/v14n2a11.pdf> >. Acesso em 18 de fev. de 2017.

MORENO, Monsterrat. **Como se ensina a ser menina:sexismo na escola**. Editora da Unicamp, 1999.

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

\_\_\_\_\_. Culturas Visuais tramando masculinidades na escola. In: **XI Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades**, 2015, Campina Grande. 2015. p. 1-12. Disponível em <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/generoxi/resumo.php?idtrabalho=155>>. Acesso em 13 de mar. de 2016.

NUNES, Luciana Borre ; MARTINS, Raimundo . "Esse é o jeito rebelde de ser": produzindo masculinidades nas salas de aula. **Revista Digital do LAV**, v. 8, p. 3, 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/4068>>. Acesso em 30 de out. de 2017.

PLAN BRASIL. **Por Ser Menina no Brasil:** Crescendo entre Direitos e Violências (Pesquisa com meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil). São Paulo, 2014. Disponível em: <[www.plan.org.br/downloads/por\\_ser\\_menina\\_pesquisa\\_relatorio\\_final.zip](http://www.plan.org.br/downloads/por_ser_menina_pesquisa_relatorio_final.zip)>. Acesso em: 18 de fev. 2017.

SABAT, Ruth. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade.** Tese (Doutorado). Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

STRICKLAND, Carol. Arte comentada: da Pré-História ao Pós-Moderno. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

TOKARNIA, Mariana. Comissão da Câmara aprova texto-base do PNE e retira questões de gênero. IN: **Agência Brasil**, 22 de abr. de 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero>>. Acesso em 20 de nov. de 2016.

*Recebido em 28/07/2017*  
*Aprovado em 01/11/2017*