

UMA GINCANA PARA CONVERSAR SOBRE GÊNERO E MÍDIA COM CRIANÇAS

Luiza Guimarães¹
Fábio Hansen²

Resumo

A dissertação "Sonhe Alto, Princesa: Discursos sobre Gênero e Infância na Região de Curitiba" conversou com crianças de 5 a 9 anos de diferentes realidades socioeconômicas acerca do discurso sobre gênero na mídia infantil. Não buscamos falar sobre crianças, mas com elas, trazendo-as para o processo de pesquisa. Para tanto, foi necessário criar uma metodologia de pesquisa lúdica que atendesse a coleta do material de pesquisa, a análise e o compartilhamento dos resultados com as crianças. Com o objetivo de ressaltar a importância do lúdico para acessibilidade das pesquisas acadêmicas, apresentamos um relato do processo de pesquisa, apontando como o lúdico possibilitou a inclusão das crianças e atraiu a atenção de adultos sem vínculo acadêmico com a Comunicação.

Palavras-chave

comunicação; infância; gênero; lúdico; discurso.

Abstract

The dissertation spoke with children aged 5 to 9 years-old from different socio-economic realities about the discourse about gender in children's media. We did not seek to talk about children, but with them, bringing them into the research process. Therefore, it was necessary to create a playful research methodology that could serve for data collection, analysis, and result sharing with participants. With the objective of highlighting the importance of playfulness for academic research accessibility, we present a report on the research process, pointing out how those aspects made the inclusion of children possible and attracted attention from adults who are not part of Communication academia.

Keywords

communication; childhood; gender; playfulness; discourse.

¹ Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), luiza.guimaraes.95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6350-4810>, <http://lattes.cnpq.br/6200755962015929>.

² Docente e pesquisador na Faculdade de Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), fabiohansen@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-2997-4602>, <http://lattes.cnpq.br/1353697328915770>.

Introdução

Na dissertação “Sonhe Alto, Princesa: Discursos sobre Gênero e Infância na Região de Curitiba”, trabalhamos com crianças de 5 a 9 anos, procurando compreender a tomada de posição delas em relação aos discursos sobre gênero nos produtos midiáticos infantis, mais especificamente a franquia *Disney Princesa*. Neste artigo, o objetivo é relatar o processo de pesquisa, apontando como a abordagem lúdica perpassou todo o desenvolvimento da investigação e colaborou para tornar o processo acadêmico mais acessível não só para as crianças, como também aos adultos de fora da academia.

A criança é sujeito do discurso e, assim como os adultos, é “um sujeito social e descentrado, que sofre a intervenção do inconsciente e da ideologia” (Hansen, 2018, p. 20). A infância foi construída e desconstruída ao longo da história da humanidade, como aponta Ariès (1981). A visão que prevalece nos dias de hoje ainda traz resquícios da superproteção à inocência, herança do século XIX, apesar de algumas mudanças geradas pelo aumento do interesse pelos estudos desta etapa da vida. Ainda assim, é comum encontrarmos receio entre as pessoas em aceitar a criança como sujeito social.

A proposta da dissertação é trabalhar com crianças, não apenas falar sobre elas. Trazer-las para dentro do processo era essencial. Isso não quer dizer tratá-las como tratamos os adultos, mas adaptar o processo de pesquisa para que também as incluísse, considerando as particularidades de um sujeito ainda em processo de desenvolvimento e formação.

Neste ponto é que a linguagem lúdica se tornou fundamental. Para inserir a criança na jornada investigativa, foi necessário realizar um esforço pela busca do lúdico desde o momento da escolha do objeto empírico a ser estudado até a apresentação dos resultados da pesquisa às crianças.

Na hora de falar a respeito do discurso hegemônico sobre gênero com as crianças, optamos abordar o tema por uma lente lúdica, escolhendo um objeto empírico de conhecimento da maioria das crianças: a *Disney Princesa*, mais especificamente, o tema “*Disney Princesa – Sou Princesa, Sou Real*”, ou seja, a franquia após o ano de 2016.

Em 2016, após as realizações das primeiras pesquisas de mercado em 16 anos de franquia, a *Disney Princesa* começou a trazer postagens em redes sociais e a inserir pequenos trailers na programação do *Disney Channel* enfatizando as personalidades de suas Princesas. As ilustrações das personagens nos materiais promocionais perderam um pouco das joias e do glitter e suas expressões se tornaram mais decididas, algumas assumindo linguagens corporais vistas principalmente entre os super-heróis.

Foram realizadas campanhas fotográficas em parceria com a *Girl Up*, associação vinculada às Nações Unidas. A *Disney Princesa* também selecionou jovens produtoras e diretoras de audiovisual e as trouxe para uma primeira oportunidade profissional jun-

to aos especialistas dos estúdios *Disney*. Todas essas ações acompanhavam um novo slogan: *Dream Big Princess*, em português, “Sou Princesa, Sou Real”.

A franquia é constantemente alvo de pais, professores e pesquisadores por reproduzir um discurso hegemônico sobre feminilidade associada à passividade. Diversas pesquisas – por exemplo: Michele Bueno (2012), Peggy Orenstein (1996; 2011) e Sarah Projansky (2014) – mostram como os discursos presentes nas narrativas das Princesas³ estimulam crianças identificadas com o gênero feminino a terem comportamentos passivos, a restringirem suas ambições para o futuro e a se colocarem em segundo plano de importância, priorizando a tomada de posição daqueles identificados com o gênero masculino.

Na dissertação, publicada em maio de 2020, em vez de aplicar uma entrevista com as crianças, seguindo metodologias tradicionais de pesquisa com adultos, elaboramos e realizamos, no primeiro semestre de 2019, uma gincana, criada a partir de desenvolvimento metodológico e interdisciplinar específico que contou com o apoio de uma estudante de Psicologia.

Durante a análise, também optamos pela construção de uma metodologia própria, baseada nos princípios da Análise de Discurso (Orlandi, 2015), e trouxemos a figura das Princesas como representantes das tomadas de posição assumidas pelas crianças ao longo da gincana. Por fim, no momento da apresentação dos resultados, o texto da dissertação foi adaptado para a linguagem de um vídeo em linguagem *stop motion* que, por sua vez, foi compartilhado com as crianças participantes, com as instituições das quais faziam parte e com os seus pais e responsáveis. O material também está disponível no *YouTube* para quem desejar assisti-lo⁴.

Neste artigo, destacamos a importância dessa abordagem lúdica em uma pesquisa com crianças e como tal angulação possibilitou a visualização e comparação entre discursos verbais e não-verbais das crianças. Acionamos conceitos como “cultura da princesa”, que engloba o discurso hegemônico social sobre gênero, ditando regras de comportamentos passivos, submissos e restritivos para aquelas que foram designadas como meninas no nascimento, e comportamentos ativos, agressivos e menos restritivos para aqueles que foram designados como meninos.

Também explanamos acerca das “posições-sujeito” assumidas pelas crianças em relação a esse discurso hegemônico, bem como a ideia de “não-dito”, explorada por Orlandi (2015) e Santos Neto (2015). Esses conceitos são explicados em profundidade durante o detalhamento da metodologia de pesquisa a seguir.

A ludicidade na estratégia metodológica

Na nossa pesquisa, além de falar sobre gênero e consumo midiático em relação à infância, optamos por fazê-lo incluindo as próprias crianças no processo. Para tanto,

³ “Princesa”, quando grafado com “P” maiúsculo, refere-se às Princesas oficiais da franquia *Disney Princesa*.

⁴ Disponível em: https://youtu.be/ShJGHNO_V4I?si=WxK4Dup8LUNaUKMG. Acesso em: 4 set. 2023.

adaptamos uma metodologia que adequasse o tema em estudo a uma linguagem apropriada para a compreensão de pessoas na faixa etária dos 5 aos 9 anos.

Começamos por realizar um processo de pesquisa (Bonin, 2006), no qual encontramos os trabalhos de duas pesquisadoras que nos indicaram o início da estrada metodológica que percorreríamos. Mesclamos as estratégias de abordagem de pais e professores utilizadas por Michele Bueno (2012), pesquisadora da área da Antropologia, com o estilo prático de atividades que Isabelle Santos (2018), do campo da Comunicação, realizou com crianças. Com o apoio de uma estudante de graduação em Psicologia, desdobramos o problema de pesquisa e os objetivos em uma série de perguntas e atividades lúdicas com linguagem compatível à compreensão das crianças que participariam da pesquisa.

Utilizamos como referência os “Seis Estudos de Psicologia”, de Jean Piaget (1999), para delimitar as particularidades do desenvolvimento da faixa etária dos 5 aos 9 anos de idade. Em seguida, com viés exploratório, testamos a atividade em um pequeno grupo de cinco crianças, todas elas moradoras de um mesmo condomínio em Curitiba. Nesse formato inicial, percebemos que havíamos colocado muitas perguntas, várias das quais não eram específicas o suficiente, o que as confundiam, além de serem poucas atividades recreativas. O resultado foi mais de 1h e crianças cansadas.

Após a análise das conclusões dessa etapa, percebemos que o formato de aplicação das atividades não estimulava o interesse infantil e, por vezes, até mesmo as deixava confusas em relação a algumas perguntas. Optamos, então, pela reestruturação da atividade em um formato mais lúdico, semelhante a uma gincana.

Em seu livro “Homo Ludens”, Huizinga (2012) defende que o caráter divertido dos jogos produz uma evasão do cotidiano, criando realidades que, por sua vez, expressam visões de mundo. “No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (Huizinga, 2012, p. 4). Na gincana, as perguntas se tornaram mais enxutas e específicas, e o ambiente onde a atividade seria aplicada foi pensado para conter ilhas de atividades práticas (como cartazes, desenhos e colagens) que chamassem a atenção dos e das participantes quando entrassem em sala.

As crianças foram divididas em grupos menores, de acordo com suas faixas etárias (crianças de 5 a 7 anos eram Grupo 1, e crianças de 7 a 9 anos eram Grupo 2). Mesmo esses grupos foram subdivididos: uma dupla (Grupo 1) e um quarteto (Grupo 2) trabalhavam com a Pesquisadora; e outra dupla (Grupo 1) e outro quarteto (Grupo 2), com a estudante de Psicologia (Aplicadora).

As perguntas foram divididas em blocos de quatro e eram apresentadas às crianças como tarefas necessárias para que as ilhas de atividades espalhadas pela sala fossem desbloqueadas. Optamos por permitir que as crianças ouvissem as respostas umas das outras, de forma a observar as interações que essas respostas estimulariam entre os colegas. Organizando a gincana dessa maneira, pudemos notar tanto o dis-

curso verbal das crianças, quanto suas ações e seus não-ditos (Orlandi, 2018, p. 69). Em uma fase do desenvolvimento na qual a linguagem verbal ainda não está tão rica e completa quanto a de um adulto, é fundamental estar atento aos aspectos não-ditos do discurso das crianças.

As gincanas foram aplicadas em uma escola particular e em uma associação beneficente, ambas na região de Curitiba, capital paranaense. A escolha pelas instituições foi para garantir diversidade socioeconômica entre os participantes, o que se mostrou um fator relevante durante a análise.

Devido à ausência de um Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal do Paraná (UFPR) à época da realização da pesquisa, tomamos como referência as cartas de apresentação de pesquisa do Comitê de Ética em Ciências da Saúde para elaborar uma carta de apresentação e de autorização da pesquisa para pais, mães e responsáveis pelas crianças. A carta continha uma apresentação da Pesquisadora e da Aplicadora, uma descrição das atividades que seriam realizadas e o intuito da pesquisa.

Durante a banca de qualificação da dissertação, foi apontada a falta de solicitação de consentimento às próprias crianças. Mesmo não tendo o poder legal de consentir, ao efetuar uma pesquisa com crianças, é preciso perguntar a elas se estão de acordo em participar das atividades. Uma afirmação que, após a realização da pesquisa, parece-nos óbvia, mas que, no momento das gincanas, não nos ocorreu. Vale a ressalva com o intuito de mostrar que, mesmo como pesquisadores atentos a incluímos crianças como sujeitos sociais e parte do processo, o discurso hegemônico – exemplificado por Ariès (1981), que afirma que crianças não são sujeitos completos – estava, de certa forma, presente no momento da coleta dos dados. É importante destacar que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (Orlandi, 2015). Dessa forma, a/o analista de discurso está também sujeita/o ao discurso hegemônico.

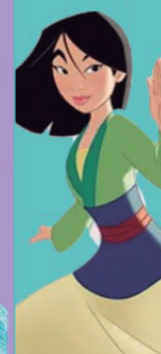
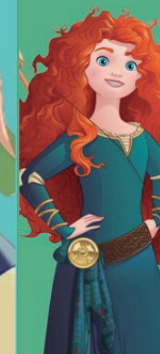
Com a devida autorização dos pais e responsáveis e das instituições e com ciência das crianças participantes, que foram avisadas antes do início das gincanas, todas as atividades tiveram seus áudios gravados. Realizamos a decupagem desse material que, aliada aos desenhos e às colagens feitos pelas crianças e às anotações e observações feitas pela Pesquisadora e pela Aplicadora no dia de realização das gincanas, consistiram nas sequências discursivas (SDs), que foram submetidas ao processo de Análise de Discurso. Ainda como precaução para proteger a identidade das crianças envolvidas, todos os nomes utilizados nas análises foram substituídos por nomes fictícios, respeitando os princípios de anonimato, veracidade, responsabilidade sobre a integridade dos sujeitos da pesquisa e responsabilidade científica. Apenas as informações de idade da criança e gênero com o qual ela se identificava foram mantidas.

A Análise de Discurso (AD) foi escolhida por possibilitar analisar as movimentações de proximidade e afastamento (identificação e contra-identificação) das crianças

em relação a um discurso hegemônico (no caso, a “cultura da princesa”). Como fundamentação teórica para a AD, consultamos, na dissertação, Orlandi (2015), associada a bases teóricas sobre gênero (Thorne, 1993; Butler, 2018; Orenstein, 1996; 2011), identidade (Woodward, 2018; Hall, 2011; 2018) e infância (Louro, 2014; Bueno, 2012; Ariès, 1981; Steinberg; Kincheloe, 2004). Algumas dessas referências aparecem também neste artigo.

Para entrar na etapa analítica, geramos uma gradação de tomadas de posição possíveis para os sujeitos, no caso as crianças, de pesquisa. Assim como Santos Neto (2015), nós “Identificamos, no movimento de análise das sequências discursivas, gradações internas nos tipos de posição-sujeito com a forma-sujeito da formação discursiva” (Santos Neto, 2015, p. 83). Trazendo a linguagem lúdica também para o esforço analítico, desenvolvemos o seguinte quadro explicativo com as gradações de posições-sujeito das crianças ao longo das gincanas.

Figura 1 – Categorias de posições-sujeito utilizadas na dissertação

PS 1	PS 2	PS 3	PS 4	PS 5	PS 6
PS Bela Adormecida	PS Cinderela	PS Jasmine	PS Mulan	PS Merida	PS Moana
Identificação	Identificação com ruídos	Identificação questionadora	Início da contra-identificação	Contra-identificação: resistência	Contra-identificação: resistência, mais próxima à ruptura
					

Fonte: Os autores (2023).

Todas as posições-sujeito da Figura 1 estão em relação aos saberes presentes no discurso hegemônico “cultura da princesa”, a saber: as boas mulheres são passivas, belas e prisioneiras. Os bons homens devem ser ativos, fortes e salvadores. Mulheres independentes, adultas e não-maternais são as bruxas más. As mulheres que passaram da sua idade reprodutiva, mas mantiveram características maternais, são boas fadas ou mães (normalmente falecidas) de princesas. Levando esses saberes em consideração, associamos as diferentes gradações das posições-sujeito com as narrativas das *Princesas Disney*.

PS 1 – Bela Adormecida: a Princesa com menor tempo de tela e menos fala entre as *Princesas Disney*. Além de ser uma mulher cisgênero, branca, loira e caracterizada pelo longo vestido cor-de-rosa e sua coroa dourada. A Bela Adormecida está alinhada a todos os saberes discursivos da “cultura da princesa”. Essa posição foi ocupada quando crianças encontravam-se em plena identificação com os saberes hegemônicos da

"cultura da princesa".

PS 2 – Cinderela: ainda uma Princesa tradicional, a Cinderela da *Disney* apresenta alguns ruídos ao discurso hegemônico. Ela aceita os abusos da madrasta, porém não aguarda o salvamento em seu castelo, indo atrás do homem que irá ajudá-la. Dessa forma, a PS 2 foi associada à Cinderela e ocupada por crianças que emitiam pequenos ruídos em relação a alguns saberes da "cultura da princesa", mas, em geral, ainda estavam identificadas com ela.

PS 3 – Jasmine: a primeira Princesa não-branca da Disney também foi a primeira a questionar diretamente a ideia tradicional "princesa casa-se com um príncipe" da "cultura da princesa". Jasmine provoca ruídos mais fortes em relação ao discurso hegemônico, mas ainda não apresenta rompimento, pois sua narrativa termina com o casamento e o "felizes para sempre". Assim como Jasmine, as crianças quando ocupavam a PS 3 questionavam os saberes tradicionais, mas não rompiam com eles.

PS 4 – Mulan: a primeira Princesa asiática e guerreira da franquia. Seu *status* de Princesa foi conquistado quando ela salvou seu país. Não há, na narrativa oficial, um casamento que a promove ao *status* de Princesa, algo que rompe com um dos principais aspectos do discurso hegemônico sobre a "cultura da princesa". Ainda assim, como evidenciado na pesquisa de Michele Bueno (2012), entre as crianças, ela é vista como Princesa por ter "se casado" no final. A PS 4 foi ocupada pelas crianças que, assim como a narrativa do filme *Mulan*, não se identificavam mais com os saberes tradicionais, mas se mostravam reticentes em deixá-los para trás.

PS 5 – Merida: a primeira Princesa que não se casa no final da história, mas cuja narrativa ainda trata da imposição do casamento à figura da princesa. Merida questiona abertamente tal saber, por vezes assumindo pontos de vista completamente opostos ao que seria esperado de uma princesa apenas para provocar a mãe. Nas gincanas, a PS 5 foi preenchida quando as crianças, assim como Merida, utilizaram o discurso de resistência para impor a seus colegas saberes contra-identificados à cultura da Princesa.

PS 6 – Moana: uma Princesa indígena cuja história se centra na busca pela identidade e independência, assim como no senso de liderança e responsabilidade. O casamento não é nem mesmo discutido na narrativa dessa Princesa. Moana serve, aqui, como analogia às crianças que mais se aproximaram a uma posição-sujeito de contra-identificação. Foram as crianças que, dialogando entre si, mostraram romper com os principais saberes tradicionais da "cultura da princesa".

Vale ressaltar que uma mesma criança podia se movimentar entre todas essas posições em determinados momentos das atividades lúdicas. Inclusive, houve ocasiões de diálogo e conflito entre participantes que intensificaram a reversibilidade. Esses momentos apareceram tanto na hora das perguntas, como ao longo das atividades.

Pesquisa em forma de gincana

Nos dias das gincanas, Pesquisadora e Aplicadora (estudante de Psicologia) chegaram uma hora antes do combinado com as instituições para o início das atividades. Montamos as ilhas de atividades nas salas de acordo com a disposição do espaço que nos foi oferecido. A primeira ilha – do desenho – concentrava lápis coloridos e pilhas de papel sulfite branco.

A segunda ilha era a dos personagens. Composta por um painel cheio de personagens infantis, esta era a ilha mais chamativa, pois ocupava quase uma parede inteira da sala. No painel, tínhamos figuras de heróis, príncipes, piratas, fadas, ogros, todas as *Princesas Disney*, bem como princesas não oficiais da *Disney* e personagens que tecnicamente são príncipes e princesas, mas não são divulgados dessa forma na maioria dos produtos midiáticos infantis.

A última ilha trazia um cartaz com quatro afirmações:

- Princesas são fortes;
- Princesas são fracas;
- Princesas são corajosas;
- Princesas são delicadas.

Durante a explicação da atividade, anunciamos que um prêmio que seria entregue a cada criança caso toda a turma conseguisse finalizar a atividade. O prêmio eram kits de lápis de cor e giz de cera. Huizinga (2012, p. 53) defende que “jogamos ou competimos ‘por’ alguma coisa”. A vitória é o objetivo pelo qual se joga, mas, segundo o autor, pode ser aproveitada de diferentes maneiras como a “celebração do triunfo por um grupo, com grande pompa, aplausos e ovações” (Huizinga, 2012, p. 53). Seus frutos podem ser a honra, a estima, o prestígio. A vitória é vista como um prêmio, que pode ter valor simbólico, material ou abstrato.

A existência de um prêmio, de fato, motivou a curiosidade das crianças. Explicamos, já no início da gincana, que a entrega do prêmio estava condicionada a todas as crianças terminarem a atividade. Dessa forma, apesar de termos dois grupos, procuramos incentivar o espírito colaborativo entre os/as participantes, evitando que um grupo buscasse prejudicar outro de propósito.

⁵ A questão da premiação foi debatida durante a banca de qualificação da dissertação, após a realização das atividades. Entendemos, após essa reflexão, que a opção pela premiação pode ter gerado competitividade entre as crianças e que existem maneiras colaborativas e igualmente lúdicas de se trabalhar. Para a atividade de devolutiva, havíamos pensado em uma nova gincana, desta vez, colaborativa. No entanto, devido a pandemia do Covid-19, a devolutiva precisou ser reformulada e entregue no formato de vídeo *stop motion*.

A chegada das crianças na sala

Quando as crianças entraram em sala, nós as recebemos no ponto mais distante entre a porta e as ilhas de atividades, para que elas pudessem passear pelo ambiente que já conheciam e absorver as mudanças. Em todos os grupos de ambas as instituições, escola particular e associação, tivemos crianças que apontaram para o painel de personagens e reconheceram seus preferidos.

Começamos com uma conversa, apresentando-nos e explicando às crianças que a gincana fazia parte do nosso “dever de casa” para a faculdade e que estávamos fazendo uma pesquisa. Falamos que a participação delas era muito importante e que nós as agradecíamos por terem aceitado nos ajudar. Quando explicamos o tema da pesquisa, “príncipes e princesas”, já pudemos perceber um desconforto entre os meninos da escola particular. Em ambos os grupos, os meninos procuraram sugerir mudanças no tema, como evidenciado pelas sequências discursivas 1 e 2:

Sequência Discursiva 01 (SD 01) – Escola grupo 1

Pesquisadora – O tema da nossa atividade são príncipes e princesas.

Carlos – Aaaaa...

Matias – Não dava pra colocar um Naruto?

[Crianças rindo].

Pesquisadora – O Naruto é um príncipe?

Matias – Não, mas ele luta taekwondo!

Sequência Discursiva 02 (SD 02) – Escola grupo 1

Pesquisadora – Carlos, a minha tarefa de casa é de príncipes e princesas, então, eu tenho que fazer, né?

Carlos – É. Você pode colocar o Naruto como príncipe.

As sequências acima já sinalizam, antes mesmo de a atividade começar, uma tomada de posição alinhada ao discurso hegemônico da “cultura da princesa”. Matias e Carlos, alunos da escola particular, iniciaram a gincana em *PS 1 – Bela Adormecida*.

Na associação, no entanto, as crianças se mostraram mais caladas do que na escola particular. Durante a explicação da atividade, a única pessoa a manifestar verbalmente desconforto com o tema foi Luana, uma menina de 9 anos que afirmou “não gosto de princesas”, mas aceitou participar da gincana mesmo assim.

Em seguida, explicamos as regras e o funcionamento da gincana. Nesse momento, enfatizamos que não haveria respostas certas ou erradas, mesmo que a resposta do colega fosse diferente.

Depois de explicar as eventuais dúvidas dos participantes, a Aplicadora realizou uma série de exercícios corporais de aquecimento, com o intuito de colocar as crianças em estado de movimento e atenção. Por fim, deixamos as próprias crianças escolherem

com qual das adultas gostariam de trabalhar, mas explicamos a elas que o número de meninos e meninas deveria ser dividido igualmente. Para as crianças mais novas (Grupo 1), isso significava trabalhar em duplas menino-menina, o que, novamente, na escola particular, rendeu objeções. Todas as crianças reclamaram, mas os meninos foram os mais insistentes, como podemos ver pela SD 3.

Sequência Discursiva 03 (SD 03) – Escola grupo 1

Pesquisadora – Então... só que só vai ganhar o prêmio quem terminar a atividade, então, vocês são todos um super grupo. OK? Pra ficar mais fácil, a gente vai dividir o grupo em dois, então, eu vou precisar de um menino e uma menina, separar os meninos e as meninas. Crianças – Ah... não...

Aplicadora – Se vocês não escolherem, eu vou escolher.

Cristina – Eu vou com o Carlos!

Pesquisadora – Andrea, você vai com o Matias?

Matias – Não, eu quero ir com o Carlos.

Segundo Orenstein (2011, p. 60), na primeira infância as “performances de gênero” (Butler, 2018) são tidas pelas crianças como determinantes. Se uma criança brinca de boneca, por exemplo, ela é uma menina. Se, no momento seguinte, ela resolve jogar futebol, ela é um menino. Essa identificação pode parecer fluida em um primeiro momento, mas, na verdade, acaba tornando as crianças em pequenos “fiscais de gênero”, monitorando os colegas e sendo monitoradas para que suas performances sejam condizentes com o discurso hegemônico sobre gênero.

Comportamentos como os materializados pelas crianças na SD 3 são comuns. Meninos e meninas que brincam juntos correm dois “riscos” (Thorne, 1993): o primeiro, de ser visto como pertencente ao gênero oposto. Se um menino brinca com um grupo de meninas, ele é uma menina. Se uma menina brinca com um grupo de meninos, ela é um menino. O segundo é consequência da naturalização e imposição da heterossexualidade.

Como Amy, uma aluna da sexta série, me contou com um suspiro, ‘é difícil para meninas e meninos serem amigos.’ ‘Por quê?’ eu perguntei. ‘Eu acho que é porque meninos têm medo que outros meninos os chamem de menininha ou dizerem que eles gostam de uma menina.’ Esses são realmente riscos pesados (Thorne, 1993, p. 55).

Nós aceitamos a argumentação das crianças da escola particular, mas não flexibilizamos as regras, pois a dinâmica de interação menino-menina durante a gincana era algo que gostaríamos de observar. Com certa relutância, Carlos e Matias aceitaram trabalhar com suas colegas e em grupos separados.

Cores, desenhos e discurso de resistência às avessas

Os dois meninos, principalmente Carlos, não desistiram tão facilmente de defender os saberes do discurso hegemônico e o que observamos foi a utilização de um discurso de resistência às avessas. Para Pêcheux (1990, p. 16), o discurso de resistência se define como “germes reprimidos e abafados pela ideologia dominante”, ou seja, uma forma que discursos não-dominantes encontram de contornar o discurso hegemônico. Algumas características desse tipo de discurso são: não escutar ordens, falar quando se exige silêncio e mudar, desviar ou alterar os sentidos das palavras. Ao longo da gincana, Carlos se utilizou dessa estratégia múltiplas vezes, como podemos ver nas SDs 04, 05, 06 e 07:

Sequência Discursiva 04 (SD 04) – Escola grupo 1

Pesquisadora – E o que ele [príncipe] não pode fazer?

Cristina – Ele não pode se matar, ele não pode atacar as meninas.

Carlos – Pode sim. Eu já ataquei. Com uma airsoft.

Cristina – Você não é príncipe.

Carlos – Com uma *airsoft*! Com uma *airsoft*! Dei tiro no pé de uma menina, ela saiu correndo.

Na SD 04, Carlos mostra que está alinhado com o discurso hegemônico (*PS 1 – Bela Adormecida*) ao contradizer Cristina (que, nesse momento, ocupa a *PS 2 – Cinderela*), pois afirma que há duas coisas que o príncipe não pode fazer, enquanto a “cultura da princesa” não impõe proibição alguma ao príncipe, mas ainda está alinhada ao discurso tradicional, já que o estereótipo do príncipe nos contos de fadas é visto como salvador de princesas e não como agressor. Ele está mais preocupado em refutar a colega e colocar distância entre si mesmo, o tema e sua parceira de equipe, do que ouvir o que ela tem a dizer. Ele deveria estar em silêncio nesse momento, mas fala mesmo assim, chegando a gritar por cima do que Cristina explica para se fazer ouvir.

Carlos estava em uma situação na qual falava com uma mulher, em uma equipe na qual sua colega era uma menina, sobre um assunto que ele considera “de menina”. Naquele momento, Carlos se via como censurado e, por isso, recorreu a estratégias do discurso de resistência. Ele se manteve dentro dessa estratégia ao longo de toda a atividade.

Sequência Discursiva 05 (SD 05) – Escola grupo 1

Pesquisadora – O que é um príncipe?

Cristina – É uma pessoa que beija na boca da princesa, ele come, algumas vezes com a boca aberta.

Carlos – Ei! Não fala mal dos ‘hómi’!

Sequência Discursiva 06 (SD 06) – Escola grupo 1

Carlos – Ela vai soltar um pum. A minha princesa.

Andrea – Eeeeí...

Carlos – (afinando a voz) Respeito com as mulheres...

Cristina – É, respeito com as mulheres mesmo.

Nas SDs 05 e 06, vemos como Carlos procura defender os homens/meninos quando sua colega usa características tidas pelas crianças como negativas para falar dos príncipes. Porém, quando ele usa as mesmas características para definir a princesa que está desenhando e Cristina reclama, ele afina a voz, gesto de desdém, para dizer “respeito com as mulheres”.

Sequência Discursiva 07 (SD 07) – Escola grupo 1

Pesquisadora – Você já colocou em todos que você acha que é príncipe e princesa?

Carlos – Sim. Eu só vou colocar nos caras que eu gosto. Batman não gosto... O do mundo da aventura...

Andrea – Eles não são. Príncipes nem princesas.

Carlos – Não ligo! Ela falou que tem que achar quem é príncipe. Então, ele é príncipe, o Superman é príncipe... Ela... ele é um príncipe... ela é pop... O Tarzan... terminei!

Pesquisadora – Vem Carlos, vem cá esperar a Cristina terminar.

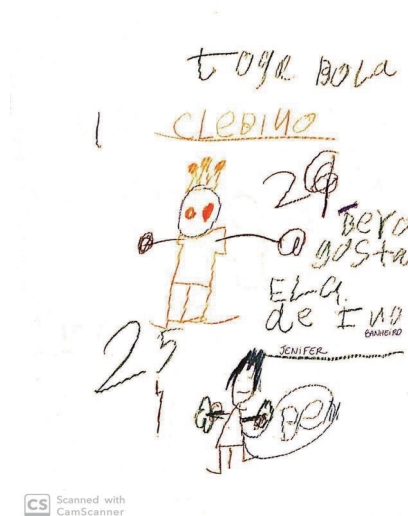
Carlos – Eu fiz em todos os super-heróis.

Pesquisadora – Ok...

Carlos – Tipo o Pantera Negra.

Na SD 07, temos o momento em que Carlos retorna da segunda ilha de atividade, a ilha dos personagens. Ali, solicitamos às crianças que colassem papéis coloridos em cima de todos os personagens que eles acreditassem ser príncipes ou princesas. Carlos verbaliza que sua escolha se deu por afinidade e identificação. Ele marcou apenas personagens identificados com o gênero masculino e os quais ele gosta.

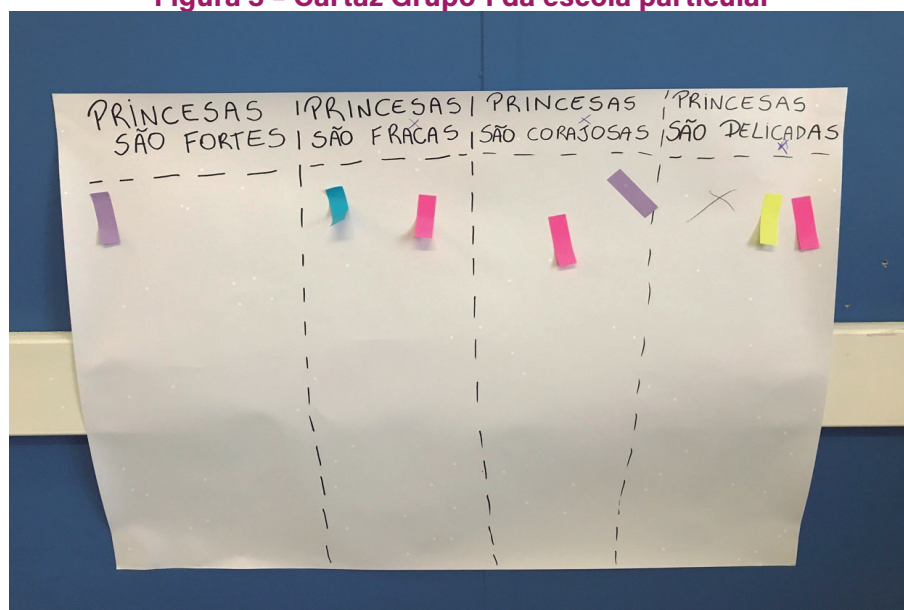
Figura 2 – Desenho De Carlos⁷



Fonte: Carlos (2019); Os autores (2023).

A Figura 2 mostra o desenho de Carlos. Na atividade de desenho, solicitamos às crianças que utilizassem, pelo menos, três cores diferentes. Carlos utilizou todas as suas cores na representação do príncipe, desenhando a princesa por último, com pressa e usando apenas uma cor. Ele utilizou três cores diferentes, mas não o fez de modo igualitário, optando por atribuir cor apenas ao gênero com o qual ele se identifica.

Figura 3 – Cartaz Grupo 1 da escola particular



Fonte: Os autores (2023).

Na última atividade (FIGURA 3), Carlos, representado pelo adesivo de cor azul – cor que ele mesmo escolheu dentre a grande variedade oferecida, e cor associada ao masculino no discurso hegemônico – assinalou sua concordância apenas com uma afirmação: “princesas são fracas”, que está completamente alinhada com o discurso hegemônico.

Apesar de utilizar todas essas estratégias do discurso de resistência, Carlos não traz um autêntico discurso de resistência. Toda a sua linguagem verbal e seus não-ditos, isto é, tudo aquilo que não foi verbalizado, mas que apareceu nas ações de Carlos, bem como na raridade de seus momentos de silêncio, indicam que ele ocupa a *PS 1 – Bela Adormecida*, a posição mais próxima à identificação total com a “cultura da princesa” em nossa escala.

Carlos não pode ter um discurso de resistência porque suas ideias não estão “abafadas pela ideologia dominante” (Pêcheux, 1990, p. 16). Pelo contrário, elas estão alinhadas ao discurso hegemônico. Carlos sentia, na sala da gincana, que o discurso

⁷ No desenho, está escrito, de cima para baixo: *jogue bola / Clebino / “Bero “[banheiro] Ela Gosta de l[r] no / Jenifer / 29.*

⁸ Carlos está representado pelo adesivo de cor azul; Matias pelo adesivo de cor amarela; Cristina pelo de cor roxa; e Andrea pelo cor-de-rosa. As escolhas de cores ficaram a cargo das crianças neste grupo.

hegemônico era outro, pois provavelmente não estava acostumado a debater assuntos “de menina” com uma menina. Também se sentia legitimado, pelo que aprendeu com o discurso hegemônico, a se manifestar de forma a buscar o silenciamento do que ele aprendeu a considerar feminino.

A abordagem lúdica da gincana nos permitiu identificar o discurso hegemônico em Carlos não só em seu discurso verbal, mas também em suas ações em relação às colegas e em sua maneira de ver o mundo. O jogo (gincana) nos permitiu, dessa forma, tratar sobre um assunto “sério” (Huizinga, 2012, p. 51) de maneira apropriada ao estágio no desenvolvimento de nossos sujeitos participantes.

Enquanto Carlos e a maioria dos outros meninos participantes na escola particular adotaram o que podemos chamar de “discurso de resistência às avessas” e tiveram dificuldades em aceitar as possibilidades de narrativas e realidades fora daquelas impostas pelo discurso hegemônico da “cultura da princesa”, as crianças da associação mostraram um comportamento diferente. Ali, a abordagem lúdica suscitou maior diálogo e menor competição.

Cores, desenhos e diálogos

As crianças da associação entravam na sala caladas, observando o ambiente, mas com poucos cochichos entre si. Uma ou outra criança apontava a parede com os personagens para perguntar o que era aquela atividade. Exploravam cuidadosamente o ambiente e se resguardavam diante do que desconheciam, no caso, a figura de duas adultas estranhas.

Apesar de serem um grupo mais heterogêneo do que os grupos que trabalhamos na escola particular, todas as crianças da associação se conheciam e brincavam juntas nos intervalos das aulas. Esse silêncio pode ter diferentes origens, desde um currículo escolar mais rígido, que estimula a submissão da criança perante o adulto, até a vivência da criança em comunidades nas quais se exige maior maturidade por parte dela.

De acordo com Orlandi (2018, p. 31), “o silêncio não fala. O silêncio é. Ele *significa*”. Partindo dessa definição, pudemos analisar os momentos de silêncio das crianças ao longo das gincanas.

Sequência Discursiva 08 (SD 08) – Associação grupo 2

Pesquisadora – E o que uma princesa pode fazer, Tomas? O que você acha?

Tomas – [silêncio]

Pesquisadora – Você consegue, Tomas! Eu tenho fé em você.

Tomas – Ela pode... ela pode se apaixonar.

Pesquisadora – E ela não pode?

Tomas – Não pode se sujar, não pode fazer nada que o rei... [silêncio]

Pesquisadora – Ok. E Tomas, o que é um príncipe?

Tomas fica em silêncio.

Na SD 08, vemos um exemplo de quando o silêncio aponta uma tomada de posição *PS 1 – Bela Adormecida*. Tomas era o único menino em seu grupo (Grupo 2 – sub-grupo 1) e, quando indagado diretamente sobre a temática “príncipes e princesas”, ele se mantinha em silêncio. Com um pouco de incentivo da pesquisadora, ele respondeu à pergunta trazendo os saberes tradicionais da “cultura da princesa”.

Assim como Carlos, Tomas não estava confortável com o tema da pesquisa. Diferentemente do aluno da escola particular, Tomas não gritou, questionou a temática e nem propôs outros temas para a atividade. Nesse primeiro momento, o silêncio pode ser interpretado como uma recusa a participar da atividade, porém, essa rejeição não dura muito. Na etapa do desenho, ele começa a conversar com as colegas, Milena e Luana, sobre as personagens do painel. Ele conta às meninas que conhece todas as personagens e cita alguns nomes para comprovar. As crianças trocam lápis coloridos entre si e opinam sobre os desenhos umas das outras. Algumas opiniões são aceitas, outras não. Não há brigas ou discussões e nenhum dos três tenta afirmar suas ideias sobre a dos outros.

No desenho de Tomas, o príncipe aparece inteiro em amarelo e em destaque, a princesa está em marrom e em segundo plano. Segundo Tomas, ela é um ano mais velha do que o príncipe e eles se conheceram quando “o príncipe se encantou com ela”.

Apesar do desenho trazendo saberes mais tradicionais e alinhados com a “cultura da princesa”, é possível observar em Tomas, aqui, um deslocamento que o coloca em *PS 2 – Cinderela*. Ele não está mais utilizando o silêncio como estratégia de “defesa” contra um tema que não seria “apropriado para meninos”.

Figura 4 – Desenho do Tomas



Fonte: Tomas (2019); Os autores (2023).

A etapa do desenho foi o primeiro ponto de deslocamento de Tomas. Sentar com as colegas, conversar com elas sobre assuntos diversos enquanto todos realizavam a mesma atividade abriu Tomas ao diálogo. Como vemos a seguir, esse diálogo foi importante para o seu deslocamento entre as posições-sujeito.

Durante a próxima rodada de perguntas, Tomas passa a ouvir suas colegas e, juntas, as três crianças ponderam sobre os saberes tradicionais da “cultura da princesa”. Na realização da segunda atividade prática, a ilha dos personagens, Tomas não está reticente em participar e, logo em seguida, mostra que consome produtos de princesas.

Sequência Discursiva 09 (SD 09) – Associação grupo 2

Pesquisadora – OK. E tem uma princesa que você ache que é mais legal do que as outras?

Tomas – Não.

Pesquisadora – Não? Tem uma princesa que seja mais chata do que as outras?

Milena – Ah tem!

Luana – Tem uma princesa que eu amo.

Tomas – Sim.

Pesquisadora – Qual é a princesa mais chata?

Tomas – Pode ser que aparece na TV?

Pesquisadora – Aham.

Tomas – Essa aqui. (Corre até o cartaz de personagens e aponta para a personagem Amber, do desenho animado Princesinha Sofia).

Pesquisadora – A Amber?

Tomas – Eu não sei o nome.

Pesquisadora – Por que que ela é chata?

Tomas – Porque ela fica mandando na... na...

Milena – Na Sofia.

Pesquisadora – Na Sofia?

Tomas – É.

Na SD 09, Tomas aponta a figura da personagem Amber, do desenho animado da *Disney* “Princesinha Sofia”. Amber toma por sua responsabilidade a tarefa de apresentar o mundo e os deveres das princesas para Sofia, que se tornou parte da família real quando sua mãe se casou com o rei, pai de Amber. Por conta desse comportamento, ela está sempre dando ordens à Sofia.

No painel da ilha dos personagens, não havia qualquer menção à história do desenho. Tomas a conhece, então, porque consumiu a animação de alguma forma. Ao contrário de Carlos, na escola particular, ele não chama todas as princesas de chatas. Ele fala que a princesa Amber é chata por ter um comportamento “mandão”, uma característica de antagonista à personagem principal do desenho. Amber não é chata por ser princesa ou por ser menina (apesar de ele continuar hesitante em dizer o nome de qualquer personagem do desenho). Tomas a considera chata por uma característica de

sua personalidade. Por isso, podemos colocá-lo aqui em uma *PS 4 – Mulan*.

O diálogo entre Luana, Tomas e Milena começa, nesse momento, a considerar mais de uma possibilidade de ser princesa. Segundo a “cultura da princesa”, uma princesa não pode ser chata, não pode ser assertiva ou “mandona”. Essa característica é reservada aos vilões, mais especificamente, à vilã: a madrasta má que dá ordens e explora a princesa.

As SDs seguintes mostram como, ao longo das próximas etapas de perguntas, Tomas, Luana e Milena debateram essas possibilidades de ser princesa entre si.

Sequência Discursiva 10 (SD 10) – Associação grupo 2

Pesquisadora – E o que que ela [princesa] não pode fazer, Luana?

Luana – Ela não pode ficar na lama porque se não elas vão se sujar e só.

Pesquisadora – E só. E o que ela pode fazer?

Luana – Ela pode pentear o cabelo, cuidar da roupa e quase tudo, tirando se sujar.

Pesquisadora – E o que ela pode fazer, Milena?

Milena – Ela pode... mas tem umas princesas que gostam, assim, de se sujar. Então, elas podem fazer qualquer coisa.

Sequência Discursiva 11 (SD 11) – Associação grupo 2

Tomas – Ele [príncipe] usa espada, escudo e fica num cavalo.

Pesquisadora – E o que um príncipe não pode fazer?

Tomas – Ele...

Milena – Bater na mulher.

Pesquisadora – E o que ele pode fazer?

Milena – Cuidar muito bem dela.

Sequência Discursiva 12 (SD 12) – Associação grupo 2

Pesquisadora – E o que um príncipe não pode fazer?

Tomas – Coisa errada pra princesa.

Pesquisadora – E o que ele pode fazer?

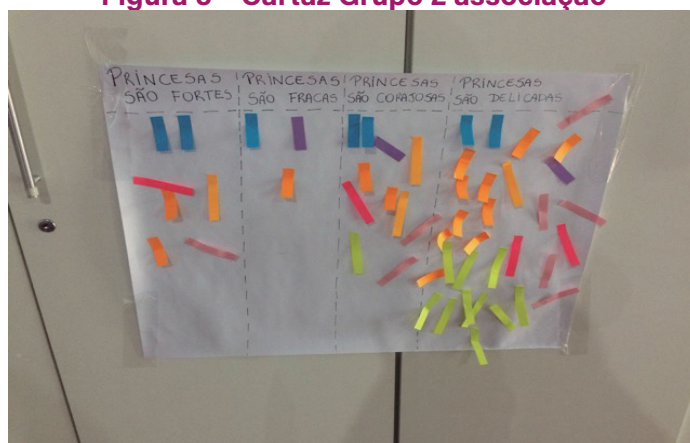
Tomas – Ajudar a princesa.

Luana aceita que princesas podem gostar de se sujar, ou seja, gostar de atividades mais ativas e que envolvam estar exposta às condições do ambiente externo. Ao ser questionado o que um príncipe não pode fazer, Tomas hesita. A “cultura da princesa” nos diz que príncipes podem fazer tudo. No entanto, Milena responde que o príncipe não pode bater em mulheres. Logo em seguida, Tomas aceita o comentário da colega e o reproduz em suas próprias palavras, dizendo que o príncipe não pode “fazer coisa errada para a princesa” e deve ajudá-la.

Aqui, as crianças utilizam o diálogo e a reprodução de valores contrários ao discurso hegemônico, ocupando a *PS 5 – Merida*. Esse posicionamento é tomado pelo trio por pouco tempo. No momento de realizar a atividade na terceira ilha, Luana, Tomas e

Milena deslizam de volta para a PS 4 – *Mulan*, ao enfatizarem a afirmação “princesas são delicadas”, mas sem deixar de aceitar que existem princesas corajosas, fracas e fortes também.

Figura 5 – Cartaz Grupo 2 associação



Fonte: Os autores (2023).

O elemento caracterizador do discurso lúdico é a polissemia (Orlandi, 1987). Ciotelli (2004, p. 48) incorpora essa ideia de Orlandi (1987) ao frisar a dimensão plural dos sentidos, enfatizando a força da polissemia e reconhecendo no discurso lúdico “a forma mais aberta do discurso”, o “quase desaparecimento do imperativo e da verdade única e acabada”, um “movimento dialógico”.

O lúdico permitiu a Tomas, Milena e Luana encontrarem momentos em que sentiram abertura para conversar entre si, estabelecendo uma relação de ouvinte e respeito pelas considerações dos colegas, mesmo quando diferentes das próprias. Para usar aqui também uma linguagem lúdica, essa abertura permitiu a aceitação de um leque de possibilidades para o “ser princesa”. Essa aceitação é contrária à “cultura da princesa”, que fecha a figura da princesa como exclusivamente a de uma jovem mulher, bela, com roupas bonitas e joias e de comportamento passivo.

Segundo Coyne et al. (2016), a “cultura da princesa” limita as perspectivas de futuro de meninas que se identificavam ou gostariam de se identificar com elas. Além disso, como diversos estudos já mostraram (Orenstein, 2011; Projansky, 2014), a identificação com a figura da princesa tradicional desde a primeira infância pode incentivar em meninas o comportamento passivo e a submissão perante uma pessoa do gênero masculino. Por isso, abrir um leque de possibilidades para os príncipes e as princesas significa, para as crianças, estimular oportunidades para seus próprios futuros.

Enquanto as crianças da escola particular apresentaram, ao longo da gincana, pouco deslocamento entre as posições-sujeito que inicialmente ocupavam, as crianças da associação se abriram ao diálogo e, conseqüentemente, deslocaram-se mais. Se utilizarmos como exemplo as Princesas associadas a cada posição-sujeito, vemos que

há, na associação, aceitação e, por que não, empatia, com diferentes vivências e etnias. Da tradicional Bela Adormecida até a independente Moana.

Dissertação em giz de cera

O texto da dissertação ficou com mais de trezentas páginas em linguagem acadêmica, um formato inacessível para as crianças de 5 a 9 anos que participaram da pesquisa. Por isso, durante a banca de qualificação da dissertação, foi sugerido uma adaptação do texto final da dissertação em uma linguagem adequada à faixa etária dos participantes.

Devido à pandemia do Covid-19, tanto a escola particular como a associação tiveram seus serviços presenciais suspensos sem perspectiva de retorno presencial. Por isso, não pudemos seguir com a proposta originalmente pensada: desenvolver uma nova atividade com as crianças.

Surgiu, então, a ideia de criar um vídeo em *stop motion*. Usando como base os desenhos das crianças produzidos durante a gincana, nós nos debruçamos sobre papel colorido, giz de cera e canetinha e construímos um a um os mais de 300 frames utilizados no vídeo.

Optamos por uma estrutura narrativa linear, apresentada pelas caricaturas da Pesquisadora e da Aplicadora, que também dublaram suas próprias personagens. Durante a narrativa, as duas visitam a escola e a associação. As crianças também são representadas por suas versões em desenho com características como cor de pele, cor do cabelo e altura parecidas com as crianças reais, mas com nomes fictícios. As crianças foram dubladas por uma dubladora profissional, evitando, assim, o risco de terem suas vozes reconhecidas. As falas das crianças no *stop motion*, porém, eram as mesmas que foram captadas durante as atividades. Dessa maneira, garantimos o anonimato dos participantes ao público em geral, ao mesmo tempo que tornamos possível que as crianças identificassem a si mesmas no desenho.

A associação das posições-sujeito com as Princesas possibilitou a explicação desse conceito teórico para as crianças ao longo do *stop motion*. Por meio dos diálogos das crianças, apresentamos o que significa discurso de resistência e como ele foi utilizado às avessas por alguns participantes. Os desenhos e os cartazes originais aparecem ao longo do vídeo como forma de relembrar a atividade e, assim como no texto da dissertação, de modo a fundamentar os argumentos analíticos.

Mostramos no vídeo as relações de diálogo entre as crianças e como esses diálogos possibilitaram uma visão mais ampla do mundo. Em forma de desenho, trouxemos caricaturas de Coyne *et al.* (2016), pesquisadores utilizados como base teórica na dissertação, e explicamos como a pesquisa deles mostrou que, quanto maiores as possibilidades de ser príncipe e de ser princesa as crianças aceitam, maiores são as perspectivas de futuro que as crianças enxergam para si mesmas.

Para deixar claro que este foi o principal resultado encontrado na dissertação, propomos a realização de uma última atividade: a construção de um leque. Pedimos às crianças que dobrassem um papel em forma de leque e, como ele fechado, pintassem cada um dos lados de uma cor diferente. Quando o brinquedo estivesse pronto, perguntamos às crianças-espectadoras: “com quantas cores você pode brincar se o leque estiver fechado?” A resposta é dada na sequência: apenas duas. Agora, com o leque aberto, existem várias possibilidades de cores para brincar.

Assim como no exemplo do leque, algumas crianças na pesquisa aceitaram as várias possibilidades de ser príncipe e de ser princesa, ou seja, de se performar gênero. Já outras crianças permaneceram com o leque fechado e aceitaram uma ou, no máximo, duas possibilidades. Elas se mantiveram próximas ao discurso hegemônico, o que pode limitar seus sonhos para o futuro e até mesmo as atividades que irão exercer um dia. O *stop motion* se encerra com a despedida da Pesquisadora e da Aplicadora, além de um agradecimento às crianças.

O material foi compartilhado com as instituições, que o repassaram aos adultos responsáveis pelos participantes. A resposta mais inesperada que tivemos, porém, veio dos próprios adultos, inclusive alguns que não participaram do processo de pesquisa. Recebemos comentários de pessoas de outras áreas de pesquisa, bem como de amigos sem vivência acadêmica e, inclusive, de adolescentes que assistiram ao *stop motion* e ficaram curiosos para ler o texto completo da dissertação. Esse retorno nos mostra que a utilização do lúdico pode ir além da metodologia de pesquisa. O lúdico pode ser estratégico no que diz respeito à abertura e à acessibilidade da produção acadêmica.

O jogo permite interlocução, intervenção e construção de conhecimento coletivo, interativo. Assim, os jogos transcendem a relação pedagógica de sujeito/objeto e suscitam a possibilidade de envolver as mentes dos estudantes para fazê-los trabalhar em parceria entre si e também com o professor, discutindo ideias complexas e desafios, além de encontrar maneiras de resolvê-los (Hansen; Silva, 2016, p. 286).

Ao longo deste trabalho, pudemos observar como a construção de uma metodologia de pesquisa com elementos lúdicos possibilitou a inserção da criança como participante ativa do processo de pesquisa. Os elementos lúdicos também facilitaram a análise dos discursos das crianças e a devolutiva. Metodologias de pesquisa lúdica conforme a descrita neste artigo podem fazer a diferença para pesquisas não apenas com crianças, mas também com jovens e adolescentes em diversas áreas. Um resultado surpreendente da dissertação “Sonhe alto, Princesa” foi a descoberta de que, quando desenvolvemos uma metodologia adequada aos sujeitos de pesquisa, é possível inseri-los como parte do processo.

Em algum momento, entre a infância e a vida adulta, paramos de valorizar o lúdico em nossas vidas. “Para o indivíduo adulto e responsável, o jogo é uma função que

poderia ser facilmente dispensada” (Huizinga, 2012, p. 10). Nesta pesquisa, vimos que, ao abraçar a linguagem lúdica novamente, conseguimos tratar com as crianças de forma apropriada aos seus desenvolvimentos psicológicos e emocionais, temas que ainda causam muita discussão e polêmica entre os adultos.

“Não há nada que nos impeça de interpretar como jogo qualquer fenômeno cultural que se apresente como inteiramente sério” (Huizinga, 2012, p. 212). Valorizar o lúdico também na academia pode ser benéfico para nossos projetos de pesquisa. É uma forma de democratizar o acesso e deixar os resultados compartilhados disponíveis para a população em geral de todas as idades.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BONIN, Jiani Adriana. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. 2. ed. In: MALDONADO, Alberto Efendy et al. **Metodologias da pesquisa em comunicação**: olhares, trilhas e processos. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006. p. 19-42.

BUENO, Michele Escoura. **Girando entre princesas**: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças. 2012. 163 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. São Paulo: Ática, 2004.

COYNE, Sarah M.; LINDER, Jennifer Ruh; RASMUSSEN, Eric. E.; NELSON, David A.; BIRKBECK, Victoria. Pretty as a Princess: Longitudinal effects of engagement with Disney Princesses on gender stereotypes, body esteem, and prosocial behavior in children. **Child Development**, v. 87, n. 6, p. 1-17, 2016.

GUIMARÃES, Luiza. **Sonhe Alto, Princesa**: discursos sobre gênero na infância na região de Curitiba. 2020. 457p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio, 2016.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu

da Silva e Guacira Lopes Louro. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

HANSEN, Fábio; SILVA, Rodrigo Portes Valente da. Um caminho de superação pedagógica: os Naipes da Comunicação como dispositivos de atenção. **Comunidade & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 38, n. 3, p. 271-298, set./dez. 2016.

HANSEN, Fábio. Resistência à narrativa publicitária: por um regime discursivo dialógico. **Revista Fronteiras: estudos midiáticos**, v. 20, n. 1. São Leopoldo: Unisinos, 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

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

ORENSTEIN, Peggy. **Cinderella ate my daughter**: dispatches from the front lines of the new girlie-girl culture. Nova Iorque: Harper Collins Publishers, 2011.

ORENSTEIN, Peggy. **Schoolgirls**: young women, self esteem and the confidence gap. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc., 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discursos**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. Tradução: José Horta Nunes. **Caderno de Estudos Linguísticos**, n. 19, p. 7-24, 1990.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PROJANSKY, Sarah. **Spectacular Girls**: media, fascination and celebrity culture. New York: NYU Press, 2014.

SANTOS, Isabelle Silva dos. **Vivi Lobo e o quarto mágico**: um livro infantil ilustrado a partir de estudos feministas. 2017. 166f. Monografia (Graduação em Publicidade e Propaganda) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SANTOS NETO, Helena Ircy Cerquiz. **Análise do Discurso Radiofônico**: O aconte-

cimento apagão em Florianópolis. 2015. 291f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2015.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (org). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Tradução George Eduardo Japiassú Bricio. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

THORNE, Barrie. **Gender Play**: Girls and Boys in School. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org). Petrópolis: Vozes, 2014