



***ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E SUPER-HERÓIS: UM ESTUDO REALIZADO  
COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL***

***ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y SUPERHÉROES: UN ESTUDIO REALIZADO  
CON NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA***

***GENDER STEREOTYPES AND SUPERHEROES: A STUDY CARRIED OUT  
WITH ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN***

*Milena de Souza Barbosa<sup>1</sup>*

*Jade Milena Fonseca de Miranda<sup>2</sup>*

*Sônia Bessa<sup>3</sup>*

**RESUMO**

Este artigo objetiva investigar como as representações de gênero se manifestam na configuração das relações sociais dos/das estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Foi feito um estudo de delineamento qualitativo descritivo, do qual participaram 36 estudantes de uma escola municipal na região de Formosa – GO, Brasil. Como instrumentos, foram utilizadas uma entrevista aberta semiestruturada e duas histórias-estímulo, abordando-se o cenário dos super-heróis e das super-heroínas para favorecer a coleta e análise das perspectivas das crianças sobre o assunto. Os resultados indicaram que, mesmo com a personalidade e subjetividade em desenvolvimento, as crianças apresentam crenças sustentadas em estereótipos de gênero.

**Palavras-chave:** Estereótipos de gênero. Ensino Fundamental. Relações sociais. Crenças.

**RESUMEN**

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Goiás, Formosa-GO, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Goiás, Formosa-GO, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Goiás, Formosa-GO, Brasil.

Este artículo tiene como objetivo indagar cómo se manifiestan las representaciones de género en la configuración de las relaciones sociales de los alumnos de 4º y 5º de primaria. Se realizó un estudio descriptivo cualitativo, en el que participaron 36 estudiantes de una escuela municipal de la región de Formosa - GO, Brasil. Como instrumentos se utilizó una entrevista abierta semiestructurada y dos historias de estímulo, acercándose al escenario de superhéroes y superheroínas para favorecer la recopilación y análisis de las perspectivas de los niños sobre el tema. Los resultados indicaron que, incluso con el desarrollo de la personalidad y la subjetividad, los niños tienen creencias respaldadas por estereotipos de género.

**Palabras clave:** Estereotipos de género. Enseñanza fundamental. Relaciones sociales. Creencias.

## ABSTRACT

This article aims to investigate how gender representations are manifested in the configuration of social relationships of students in the 4th and 5th year of Elementary School. A descriptive qualitative study was conducted with 36 students from a municipal school in the region of Formosa, Goiás state, Brazil. The instruments used were an open semi-structured interview and two thought-provoking stories of superheroes and superheroines to favor the collection and analysis of children's perspectives about the subject. The results show that the children's beliefs were supported by gender stereotypes even though their personalities are still developing.

**Keywords:** Gender stereotypes. Elementary school. Social relations. Beliefs.

\*\*\*

## INTRODUÇÃO

O âmbito educacional assume-se como um espaço de construções e socializações e, atualmente, encontra-se naturalizando a discriminação e desigualdade de gênero, que são segmentos complexos construídos social e historicamente (LOPES, 2017). Por isso a relevância do ato pedagógico neste processo, visto que, em conformidade com o que sustenta Lopes (2008, p. 143), a escola concerne a “uma agência importante na constituição de quem somos e seus discursos podem legitimar outros sentidos sobre quem podemos ser”. Desse modo, os/as docentes possuem um trabalho primordial na sociedade, na não legitimação de estereótipos de gênero, pois agem constantemente no desenvolvimento do alicerce da personalidade dos/as educandos/as.

Essa investigação surgiu a partir de atividades de observação e participação em estágio supervisionado de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de duas estudantes de Pedagogia e a percepção da presença constante dos super-heróis e das

super-heroínas no imaginário das crianças. Assim, o interesse em realizar este trabalho decorreu da intenção em contribuir com a comunidade, principalmente a educacional e científica, mediante a possibilidade de rupturas com representações estereotipadas e limitadoras de gênero, almejando corroborar na construção de processos educativos mais igualitários e justos.

Levantou-se a seguinte problematização: “por que tratar sobre os estereótipos de gênero no âmbito escolar?”. Com a finalidade de responder à mencionada indagação, julgou-se necessário à compreensão do/a leitor/a sobre o tema um aporte teórico que contextualize e explanasse os termos circundados ao mesmo, o que será oferecido nas seções a seguir. Este estudo pretende investigar como as representações de gênero se manifestam na configuração das relações sociais dos/as estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, integrados ao cenário fictício dos super-heróis e das super-heroínas.

Com os resultados deste estudo, espera-se permitir uma maior reflexão e destacar a relevância do debate sobre esse fenômeno no âmbito escolar, propondo assim a não disseminação da desigualdade entre homens e mulheres – esta que fomenta a “estereotipização” de papéis, comportamentos e ideias sociais, acarretando desigualdade salarial, violência contra a mulher e cultura do estupro, entre outras violências que afetam, intrínseca e extrinsecamente, os sujeitos.

### **Estereótipos de gênero**

Tratar sobre gênero remete às construções sociais, as quais podem se ressignificar à medida que se organiza culturalmente dada sociedade, de forma que os símbolos sociais perpassam por um processo de (re) produção diante de uma categoria. Em suma, como Scott (1995) aponta, as representações negativas para homem e mulher alimentam percepções desiguais perante a responsabilidade social das identidades existentes em um corpo coletivo, incorporando, assim, padrões sexistas e classistas pujantemente injustos.

Falas como “meninas brincam de boneca, meninos de futebol”, “meninas vestem rosa, meninos azul”, ou “meninas devem gostar mais da área de humanas, meninos da área de exatas” cientificam estereótipos, que são um conjunto de crenças compartilhadas sobre a regra da homogeneidade dos membros de grupos sociais (PEREIRA; MODESTO; MATOS, 2012). Assim, os estereótipos sustentam uma demarcação de padrões comuns de conduta com base em ideologias que moldam as relações

intergrupais ao provocar nos indivíduos, o sentimento de pertencimento grupal, estabelecendo objeção ao exogrupo (CABECINHAS, 2002).

Fiske e Taylor (2013) denominam o processo de formação de estereótipos, isto é, a simplificação da realidade, de “estereotipização”. Assim, diante um mundo que abarca tamanha complexidade, os recursos cognitivos se tornam limitados, fazendo com que o indivíduo opte por atalhos. Estes, às vezes, poupam recorrer à diversidade de informações e atribuem características similares a todos os integrantes de um grupo social, de modo que não haja desperdício de tempo e energia (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKY, 2005).

Por exemplo, o fenômeno de “estereotipização” respeitante ao firmamento da “masculinidade hegemônica”, ou seja, à tipificação de “homem” como uma única identidade, está vinculado à idealização do papel masculino baseado no poder, na centralidade e na força. Tal idealização não favorece a percepção quanto à pluralidade inerente a esses sujeitos, isto é, convencionam-se socialmente que esse grupo concerne ao tipo ideário masculino, mesmo que provoque desigualdade perante as relações de gênero (CONNEL, 2016).

Diante disso, compreende-se que o fenômeno: “estereótipos de gênero” está integrado ao conceito de estereótipo, que é o agrupamento de informações do mundo social, com gênero, isto é, os estereótipos, quando associados ao gênero, são representados dentro de um contexto histórico-cultural simultaneamente representado por dois componentes: o descritivo e o prescritivo. O primeiro refere-se a como os membros de um grupo se comportam; já o segundo declara como membros de um grupo devem se comportar (FISKE, 2012).

Assim, consideram-se os estereótipos de gênero pode fazer parte do sistema geral de valores, princípios e crenças de homens e mulheres. Isto, de maneira a correlacionar automaticamente os papéis sociais e as características intrínsecas categoricamente aos mesmos, podendo gerar atitudes e ideais negativos a respeito deles e delas (MELO; GIAVONI; TRÓCCOLI, 2004).

### **Por que tratar dos estereótipos de gênero no âmbito escolar?**

Como uma instituição social que colabora para a formação humana, o ambiente escolar deve se atentar aos acontecimentos que sucedem em seu interior, a fim de melhorar as relações entre seus próprios sujeitos e reduzir fenômenos negativos. Segundo Gomes *et al.* (2007), desde a infância, meninos são envoltos numa educação

que incentiva atitudes agressivas, competitivas e de poder para assegurar que meninas e mulheres se mantenham em posição inferior e subalterna. Louro (2014) salienta que, desde o seu princípio, a instituição escolar praticou uma ação distintiva, usando mecanismos de ordenamento, classificação e hierarquização. A escola teve como pressuposto separar os meninos das meninas ao atribuir distinções entre os indivíduos que nela estavam e aqueles que não tinham acesso, propagando uma cultura de desigualdades.

Nesta perspectiva, segundo Soares (2015), apresenta-se indispensável constituir novos parâmetros epistemológicos para as definições sociais, bagagens culturais e experiências coletivas. Visto que existe uma influência das construções e convenções sociais sobre o discurso dos sujeitos, de forma a repercutir em suas formas de pensar, agir e comportar. Neste sentido, pensar os/as estudantes no âmbito escolar, significa considerar suas bagagens sociais, já que não se desvinculam do processo educacional. A popularização das mídias, sobretudo o amplo alcance da televisão e do celular, possibilita que heróis e heroínas criados nas histórias em quadrinhos, e que são reproduzidos em desenhos animados, vídeos e filmes influenciam os meninos e as meninas na forma de agir, pensar, na escolha dos brinquedos, utensílios e vestimentas (ODININO, 2009).

Para Viana e Reblin (2011) no universo das histórias em quadrinhos (HQs), cujos autores expõem seus significados culturais, não poderia suceder diferente, isto é, estas se encontram intrinsecamente conectadas com os segmentos de uma sociedade. Como processo inexorável aos significados e elementos construídos socialmente, as HQs, seguidas de suas narrativas e de seus personagens, passaram a correlacionar ficção com realidade e, tratando-se de super-heróis e super-heroínas, reproduzir ideais acerca de suas características físicas e comportamentais. Dessa forma, isso representa um instrumento favorável à análise dos estereótipos que estes carregam em sua “personificação” de sujeito “homem” e “mulher”.

As HQs nasceram nas décadas de 1920 e 1930, quando a sociedade seguia um viés androcêntrico, reservando ao homem, o protagonismo político, social e cultural, restando à mulher, um lugar de subjugação ao domínio masculino e de passividade (WESCHENFELDER; COLLING, 2011). Assim, percebe-se que a construção de uma masculinidade hegemônica entendida como um padrão de práticas, que viabiliza a dominação dos homens sobre as mulheres (CONNEL; MESSERCSHMIDT, 2013), também repercute no universo das HQs.

No entanto, vale ressaltar que o conceito de masculinidade hegemônica não deve ser compreendido como uma característica intrínseca aos homens, isto é, que o compõe desde o nascimento, mas são configurações de práticas que são realizadas na ação social (CONNEL; MESSERCSHMIDT, 2013). Com base nas ideias de Louro (2014), nota-se uma preocupação do adulto em relação à orientação sexual da criança, desencadeando uma obsessão com a sexualidade normalizante. Para a referida autora, desde os primeiros anos de vida da criança, a família, escola e a sociedade exercem vigilância para que possa garantir a manutenção de uma masculinidade considerada hegemônica e qualquer possibilidade de rompimentos de adjetivos idealizados aos meninos, implicaria em uma “desmasculinização”.

Assim, verifica-se a necessidade que heróis e heroínas sejam desvinculados da estereotipização de masculinidade e feminilidade, de modo que crianças compreendam estes personagens como inspiração para enfrentar e vencer as situações de perigo, propiciando a construção de caráter e coragem perante adversidade e medos, independente do gênero. Sendo assim, este trabalho objetiva investigar como as representações de gênero se manifestam na configuração das relações sociais dos/as estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

## **Metodologia**

Considerando a finalidade deste artigo de investigar os estereótipos de gênero construídos socialmente na infância, empregou-se o delineamento de pesquisa qualitativa descritiva em educação. Participaram da pesquisa 36 estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, todos matriculados numa escola pública da região de Formosa (GO), presente em um bairro de nível socioeconômico baixo. Entre os/as estudantes, 22 eram do quarto ano e 14 eram do quinto ano, com idade entre 7 e 11 anos. Na turma de 4º ano, estavam presentes 14 meninos e 8 meninas; já a turma de 5º ano continha 8 meninos e 6 meninas.

Como instrumento, realizou-se uma entrevista guiada com perguntas abertas e cinco histórias-estímulo, em forma de dilemas morais. Segundo Biaggio (2002) os dilemas morais foram criados por Laurence Kohlberg. Nessa investigação os dilemas foram adaptados ao contexto e idade dos/as participantes e foram apresentados em forma de histórias com temas problemáticos que requeriam das crianças julgamento e confronto entre opiniões divergentes e estimulava conflitos cognitivos. Conforme Souza

(2008) essas histórias em forma de dilemas morais devem promover o surgimento de conflitos cognitivos e garantir que o maior número possível de participantes vivencie o conflito cognitivo e justifique qual encaminhamento adotaria.

As narrativas que envolvem super-heróis e convidam os/as estudantes a apresentar suas perspectivas diante da problemática, foram adaptadas do livro “Princesas de capa e heróis de avental: o livro das possibilidades”, das autoras Arcari e Borges, publicado em 2017. Estas autoras explicitam que a escolha em trabalhar com heróis e heroínas em situações comuns e reais da vida humana, relaciona ao fato desses “personagens estarem presentes no cotidiano das crianças e em produtos que elas consomem diariamente, influenciando nos padrões de comportamento e em suas visões de mundo” (ARCARI; BORGES, 2017, p. 8), isto é, esta linguagem lúdica permite o acesso as vivências dessa faixa etária, possibilitando que conceitos de ser menina e de ser menino se amplie.

Assim, a construção das histórias-estímulo pelas autoras do presente artigo, direciona-se pela inquietação, assim como Arcari e Borges (2017), em desconstruir os estereótipos de gênero, diante do enfrentamento do machismo e das violentas que tem como base as hierarquizações entre homens e mulheres, utilizando heróis, discussões e aulas dialogadas. A seguir, estão descritas duas das cinco histórias utilizadas no decorrer das intervenções, que foram adaptadas de Arcari e Borges (2017) pelas pesquisadoras.

### **Quadro 1 – HISTÓRIAS-ESTÍMULO DESENVOLVIDAS NA ENTREVISTA**

<p><b>1.</b> <i>A esposa do Lanterna Verde saiu para visitar alguns amigos e pediu para que ele lavasse as roupas que estavam no tanque. Você acha que ele lavou?</i></p>	<p><b>2.</b> <i>O Batman estava se sentindo entediado e perguntou ao Super-Homem se ele conhecia alguma atividade que ajudasse a ficar mais feliz e animado. Então, seu amigo lhe disse que dançar balé era muito bom e iria fazer muito bem ao Batman. Você acha que o Batman vai dançar balé? O que você pensa sobre isso?</i></p>
---	--

**Fonte:** Organização das pesquisadoras.

Para contar as histórias, as pesquisadoras utilizaram super-heróis de brinquedo para que, assim, fosse possibilitado aos/às estudantes a inserção do assunto de forma concreta. Em seguida, as pesquisadoras pediram para que os/as participantes respondessem por escrito, em folhas A4, à entrevista aberta semiestruturada e às

histórias-estimulo. Destinaram-se três horas a cada turma, totalizando seis horas de trabalho. Todos os momentos do período de aplicação do instrumento foram registrados em forma de áudio e em diário de campo com transcrições minuciosas

Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás à qual está vinculada. Foram respeitados todos os cuidados éticos previstos, incluindo a coleta do termo de consentimento livre e esclarecido dos pais ou responsáveis pelas crianças que fizeram parte do estudo. Foi garantido aos responsáveis, aos/as estudantes e à direção da escola, o anonimato dos/as participantes.

## **Resultados e discussão**

Serão apresentados os resultados referentes ao primeiro segmento do instrumento, isto é, as perguntas gerais da entrevista aplicada, que buscou conhecer os sentimentos, as preferências, os apontamentos e outros, no que diz respeito aos heróis e às heroínas. Posteriormente, serão expostos os resultados da segunda parte do instrumento, referente à análise das duas histórias-estímulo. Essas histórias serviram como mediadoras da coleta de informações sobre a opinião dos/as estudantes quanto à figura do super-herói realizando uma tarefa doméstica socialmente destinada às mulheres ou praticando a atividade artística balé, associada ao universo feminino e alvo de preconceito, sendo convencionalmente descrita como “coisa de mulher”.

## **Entrevista**

O primeiro item da entrevista aplicada pretendeu conhecer os sentimentos e as perspectivas das crianças quanto aos super-heróis e às super-heroínas. Dos/as estudantes, 33 tiveram respostas positivas com relação aos super-heróis e somente duas crianças alegaram não gostar, contudo, não apresentaram justificativa. Os motivos apresentados pelos/as estudantes que expuseram respaldos positivos à indagação se organizaram em torno de cinco categorias: “I – Super-heróis combatem o crime”, “II – São divertidos”, “III – Vivem aventuras”, “IV – Salvam o mundo” e “V – São legais”. As categorias IV e V foram as que mais manifestaram representatividade.

O estudante M., de 12 anos, apresentou uma resposta curiosa: “Sim, eu gosto de super-heróis porque certos heróis transmitem alegria, tipo, uma alegria de saber que pode realizar certas coisas”. Embora a pergunta fizesse referência explícita a “super-

heróis” e “super-heroínas”, somente quatro crianças – três delas, meninas – mencionaram especificamente as super-heroínas. A estudante J., de 9 anos, disse: “Eu gosto da super-heroína, eu acho a super-heroína legal”. Uma das crianças fez questão de esclarecer que não gostava de heroínas. O estudante J.V.1, de nove anos, relatou: “Gosto só dos heróis, das heroínas não”.

O segundo item buscou averiguar quais eram os super-heróis e as super-heroínas mais conhecidos entre os/as estudantes. Foram mencionados 20 personagens masculinos: Hulk, Batman, Capitão América, Ben 10, Super-Homem, Robin, Homem-Aranha, Thor, Lanterna Verde, Ciborgue, Mutano, Flesh, Oz, Sonic, Homem de Ferro, Aquaman, Goku, Pantera Negra, Vegeta (Dragon Ball Z) e Garoto-Formiga. Quanto às super-heroínas, verificou-se mais escassez. Foram citadas apenas 11 personagens: Mulher-Maravilha, Estelar, Ravena, Mulher-Gato, Arlequina, Mulher-Gavião, Docinho, Florzinha e Lindinha (As Meninas Poderosas), As Esquiletes, Batgirl e Supergirl. A média de personagens mencionados pelos/as estudantes foi de seis super-heróis e duas super-heroínas.

Sobre o super-herói preferido dos/as estudantes, foram citados 28 super-heróis, seis super-heroínas e uma vilã. O estudante E., de 8 anos, do 4º ano, respondeu que não gostava de nenhum. A educanda H., de 9 anos, também do 4º ano, escreveu apenas: “1”, mas sem explicações, e o estudante J.V.2., de 10 anos, da mesma turma, registrou: “Não”, sem qualquer justificativa. Os/as estudantes apresentaram os heróis e as heroínas, destacando-se Mulher-Maravilha, Batman, Thor e Homem-Aranha.

Verificou-se diferença quanto à justificativa da preferência. Ao mencionarem a Mulher-Maravilha, foram reportados a ela, atributos como: beleza e artefatos. Com o Batman, a maioria não apresentou justificativa, apenas a criança J.V.1., de 9 anos, do 4º ano, explicou: “Porque ele salva o mundo”. Também não houve justificativas quando se referiam ao personagem Thor. É possível que os superpoderes desses dois heróis não sejam tão evidentes às crianças quanto o do Homem-Aranha, por exemplo, dado que o “Batman é um homem comum, sem poderes, sem capacidades especiais sobre-humanas. Uma pessoa [...] que decidiu, por escolha própria, se tornar um herói, um combatente do crime.” (CUNHA, 2006, p.33) e o Thor associado ao seu martelo (ALVES, 2016).

Os poderes de cada heroína parecem invisibilizados, com ênfase em detalhes externos e subjetivos, enquanto os personagens masculinos são qualificados por força, poder, inteligência e forma de salvar o mundo. Kimmel (1997) e Vale de Almeida (1995) apresentam a masculinidade hegemônica idealizada a um homem branco,

heterossexual, ocidental, pertencente à classe dominante, provedor, forte e viril. Assim, tais perspectivas sugerem a disseminação de um modelo estereotipado e normativo em comerciais, brinquedos, filmes, desenhos animados e HQs, reforçando a compreensão de meninos e meninas desses ideais.

Em resposta à quinta questão (“Você acha que os super-heróis são mais fortes que as super-heroínas? Por quê?”), força, coragem e poder foram atributos representantes dos super-heróis masculinos, que são descritos como musculosos, detentores de superpoderes e mais fortes que as super-heroínas; somente seis estudantes fizeram referência as personagens femininas como possuidoras de poderes semelhantes. O estudante G., de 10 anos, justificou sua resposta favorável aos super-heróis alegando que “Os meninos têm mais poder do que as meninas”. O estudante L., de 10 anos, salientou: “Porque elas são fracas” (referindo-se às super-heroínas). A criança J.V.1, de 10 anos, sustentou: “Sim, porque são homens”. A.C., de 10 anos, discordou do raciocínio de L.: “As mulheres são fortes também”. R., da mesma idade, disse: “Todos são fortes”.

Verifica-se uma predominância da crença de que os personagens masculinos são mais fortes, embora exista pontualmente alguns/algumas estudantes que reconhecem o poder das super-heroínas e admitem que elas tenham força igual à dos super-heróis. Para Beiras et al., um corpo musculoso e viril vem historicamente se tornando o referencial de corporeidade masculina. “Nossa premissa é a de que estas caracterizações remetem a tendências distintas de representação dos corpos, (re) produzindo normas sociais e valores de estética sobre as corporeidades” (2007, p. 62), no entanto, ao contrário da valorização da força entre super-heróis, a maioria das super-heroínas são representadas com corpos com única função de utilizar roupas coladas, curtas e seus decotes (SIERPINSKI, 2015).

### **História-estímulo 1**

Na primeira história-estímulo, a qual abordava a possibilidade de realização de uma tarefa doméstica por um super-herói, 33 estudantes (91% da amostra total) mencionaram que o personagem não faria a atividade. Apenas uma menina, de 10 anos, do 4º ano, disse que ele lavaria a roupa: “Sim, porque era um compromisso”, resposta esta equivalente a 3% dos dados. Essa criança teve um forte senso de dever, ao mencionar que uma responsabilidade deve ser cumprida. Outro estudante apresentou outro tipo de resposta e um aprendiz não respondeu, correspondendo a 6% dos dados.

Foram 26 as respostas que justificavam os motivos pelos quais o Lanterna Verde não deveria lavar a roupa, as quais foram organizadas em sete categorias: I – “É preguiçoso”; II – “Porque ele não quis”; III – “Porque ele é um homem”, IV – “Estava ocupado salvando o mundo”; V – “Porque ele não tem higiene”, VI – “Ele é super-herói” e VII – Outras respostas. O participante que apresentou outro tipo de resposta alegou “Não e sim, depende se ele estava ocupado ou não salvando o mundo”, isto é, a decisão do super-herói sobre lavar a roupa reflete em exercer ou não algum trabalho. Tal perspectiva pode ser compreendida em relação a sustentação da masculinidade hegemônica, em que as propriedades atribuídas às mulheres são domésticas, maternais e afetivas, enquanto aos homens, à sua produção industrial e cidadania política, tornando uma ordem de dominação do masculino sobre o feminino (OKIN, 2008).

A categoria com maior representatividade, mencionada por 14 estudantes, refere-se a I, caracterizada pelo argumento de que o Lanterna Verde “é preguiçoso” e, por isso, não lavou a roupa. O número de respostas de meninas e meninos pertencentes a esta é o mesmo, isto é, sete meninas (50%) e sete meninos (50%) justificaram a preguiça como o principal motivo para o herói não lavar roupa. Também nas categorias II – “Porque ele não quis” e IV – “Estava ocupado salvando o mundo”, a quantidade de respostas entre os participantes do sexo feminino e masculino foi a mesma.

Os participantes que se reportaram à categoria II – “Ele não quis” não apresentaram justificativas, nem os oito estudantes do sexo masculino que apenas marcaram “Não”, sem expor um motivo. Pode-se supor que seguiram um pensamento lógico de que homens não precisam exercer essa prática. No que tange à categoria IV – “Estava ocupado salvando o mundo”, quatro estudantes, sendo duas meninas e dois meninos, afirmaram que ele já estava envolvido na tarefa de salvar o mundo, por isso estava ocupado.

A justificativa para essa alegação implica que “salvar o mundo” seria a principal atividade dos heróis. Essa categoria teve uma conotação diferente em relação à anterior (“ele não quis lavar a roupa”), pois os/as estudantes conseguiram apresentar uma justificativa sólida sobre a função do herói. A tabela a seguir exhibe tais dados, evidenciando a relação entre o sexo dos participantes e as respostas negativas ao questionamento sobre a execução da tarefa doméstica pelo herói.

Essas respostas manifestam os estereótipos de gênero fundamentados na masculinidade hegemônica, que legitima a posição dominante dos homens na sociedade e justifica a subordinação das mulheres. Ou seja, “[...] foi entendida como um padrão

de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse” (CONNEL; MESSERCHMIDT, 2013, p. 245).

**Tabela 1** – Relação entre o sexo dos participantes e as justificativas apontadas por eles acerca da indagação “*Por que o Lanterna Verde não lavou a roupa?*”

Justificativa	Sexo feminino	Sexo masculino
Porque ele é preguiçoso.	7	7
Porque ele não quis.	1	1
Porque ele é um homem.	0	1
Porque ele estava ocupado.	2	2
Porque ele não tem higiene.	1	0
Porque ele é super-herói.	2	1
Outras respostas	0	1
<b>Total</b>	13	13

**Fonte:** *Dados organizados pelas pesquisadoras.*

Percebe-se então que, no imaginário dos/as estudantes, estão arraigadas crenças de que o “trabalho” pode justificar a negligência em lavar a roupa, sendo o trabalho doméstico menos importante e não a principal atividade e/ou dever do homem. Significa que este só deve assumir os serviços domésticos quando não houver outra atividade a ser feita, bem como só deve desempenhar tais ações quando optar, pois não é uma obrigação ou necessidade sua. Para Louro (2018), na cultura brasileira, a imagem da mulher segue associada aos serviços domésticos e isto reverbera nas propagandas de brinquedos, podendo impactar no imaginário das crianças, já que os brinquedos relacionados aos serviços domésticos, estão vinculadas as meninas.

Conforme sustenta Louro (2014, p. 126), questionamentos como: “O que fazer para mudar? Como agir, na prática cotidiana, de uma forma mais consoante? Quais as providências ou as atitudes mais adequadas para promover uma educação não discriminatória (ou, no mínimo, uma educação menos discriminatória)?”, fazem parte das pedagogias emancipatórias, logo, os repertórios de denúncias e estratégias de intervenção nas políticas educativas precisam ganhar urgência no enfretamento ou na superação das desigualdades de gênero na Educação.

## História-estímulo 2

Na segunda história-estímulo, foi verificado uma aceitação maior dos/as estudantes do sexo masculino em comparação com o dilema da atividade doméstica, embora a resistência a estereótipos ainda se apresente acentuada. Nove estudantes, sendo três meninos e seis meninas, afirmaram que “sim”, o Batman dançaria balé para se sentir melhor. É possível que essas respostas estejam relacionadas com o bem-estar do personagem. Dois estudantes apresentaram as seguintes respostas: “Ele pensou sobre isso” e “Ele achou engraçado”. Uma criança não respondeu e 24 estudantes insistiram que o Batman não dançaria balé, apresentando um leque de justificativas.

Como na história-estímulo anterior, os/as estudantes divergiram em respostas afirmativas e negativas. Nove estudantes responderam “sim”, cinco meninas e quatro meninos. Dois desses sustentaram que o “Batman iria dançar para não ficar entediado”; a estudante I., de 9 anos, mencionou que “ele iria ficar feliz”; outro estudante alegou que foi “recomendação do amigo”; surpreendentemente, a aprendiz R., de 10 anos, afirmou: “todo mundo tem direito de dançar”. Em consonância, outro estudante fez questão de esclarecer que existe balé para homens e mulheres.

Embora haja uma flexibilidade significativa por parte dos meninos a aceitar o balé como pertinente a meninos e homens, em contraste com o dilema sobre serviços domésticos, a aceitação do balé como uma atividade para meninos teve mais expressividade entre as meninas, pois cinco meninas e quatro meninos alegaram que “sim” quanto à dança, enquanto 10 meninas e 14 meninos relataram que “não”. Somente um menino justificou positivamente, esclarecendo que existe balé para homens e para mulheres; as demais justificativas positivas foram de meninas. Aparentemente, as meninas possuem mais flexibilidade e aceitam melhor um homem dançando balé.

As justificativas para o Batman não dançar balé, apresentadas a seguir na tabela 2, foram apresentadas por 24 estudantes, o que corresponde a 67% da amostra. Essas justificativas foram organizadas em categorias: I – “Ele é homem”, representado por 13 respostas (62%), II – “Ele não quer e não gosta”, correspondendo a quatro respostas (18%), III – “Ele estava desanimado e iria ficar com vergonha”, com duas respostas (10%), IV – “Ele não sabe”, tocando a uma resposta (5%), e V – “Ele é machista”, abarcando uma resposta (5%). Três estudantes apenas marcaram que “não”, sem dispor argumentos.

**Tabela 2** – Justificativas para o Batman não dançar balé

Justificativa	Sexo feminino	Sexo masculino
---------------	---------------	----------------

Ele é homem.	7	6
Ele não quer e não gosta.	2	2
Ele estava desanimado e iria ficar com vergonha.	0	2
Ele não sabe.	0	1
Ele é machista.	0	1
<b>Total</b>	9	12

**Fonte:** *Dados organizados pelas pesquisadoras.*

Verifica-se que a categoria com mais participantes referiu-se à alegação de que o Batman, na sua condição de homem, não dançaria balé. Dois meninos fizeram questão de esclarecer que balé “é coisa de mulher”. De acordo com Nunes et al. (2021) tais respostas representam uma forma de preconceito no contexto do balé, pois, os homens que praticam geralmente são considerados “menos homens” pelas pessoas que sustentam tal preconceito. Para Rosa (2004, p. 9), “[...] a dança ainda é uma das práticas corporais que mais geram preconceitos aos homens que a praticam”. Em nossa cultura, de uma forma geral, valorizam-se as construções sobre o ser homem sustentadas pelo antagonismo ao ser mulher e em discursos que delimitam o universo masculino a características como virilidade, heterossexualidade e força, fonte de sustento material e moral da família (VASCONCELOS et al., 2016).

As outras categorias foram compreendidas como subjacentes a percepção de que o Batman não dançaria. Quatro estudantes alegaram que o Batman não dança balé porque “ele não quer” e “ele não gosta”. A outra categoria, referente ao fato de não dançar porque “estava desanimado e iria ficar com vergonha”. A última, refere-se a resposta “ele é machista”. Verifica-se que, assim como sustenta Connel e Messerschmidt (2013), há poucos estudos e movimentos que procuram contestar esta “masculinidade hegemônica” sustentada sobre um conjunto de práticas e valores que procura garantir o status dominante dos homens e a inferioridade das mulheres. Contudo, a contestação da hegemonia em ordens de gênero historicamente mutável é um processo de enorme importância para que meninos e homens também não sofram com os impactos dos estereótipos.

### Considerações finais

O presente estudo objetivou contribuir com os conhecimentos da comunidade educacional, permitindo construir conceitos favorecedores da igualdade social e

destacando instrumentos e estratégias que permitem o debate e a reflexão sobre os estereótipos de gênero para reduzir preconceito, discriminação e violência e, conseqüentemente, melhorar a formação de cidadania igualitária e saudável. O delineamento metodológico cumpriu com o exposto e foi possível descobrir que meninos e meninas estão sendo impactados pelos estereótipos de gênero e repercutindo esse fenômeno em seus posicionamentos.

Mesmo se tratando de uma população com idade entre oito e 12 anos, cuja personalidade ainda está em formação, verifica-se o modelo hegemônico de masculinidade como uma referência ideal, influenciando o discurso dos/as estudantes. São crenças hierarquizadas e hegemônicas atribuídas ao papel do homem na sociedade. Verificou-se ainda que esse discurso não remeta somente aos meninos, pois algumas meninas também reproduzem essas ideias, isto é, acreditam em uma definição de papéis sociais e personalidades a homens e mulheres. No mesmo sentido, torna-se possível que tais ideais fomentem uma estruturação social que gera preconceito, estereótipo e discriminação de gênero, legitimando a desigualdade e os diversos tipos de violência. Cabe, assim, ampliar estudos nesta temática.

Tratar sobre estereótipos de gênero no ambiente escolar não foi algo fácil, pois os docentes se apresentaram temerosos diante da temática e argumentavam que ela não era tratada com os/as estudantes, visto que os responsáveis demonstravam resistência a assuntos que “fugiam” das disciplinas. Pondera-se que as políticas públicas educacionais podem ser um alicerce para que meninos e meninas compreendam a temática envolta às relações de gênero.

Torna-se necessário abranger e aprofundar, em aportes teóricos que não estejam centralizados no viés patriarcal, atividades que inteirem debates sobre estereótipos de gênero propagados socialmente, de maneira que discentes e docentes possam perceber o bojo social enraizado de preconceitos e discriminações. Logo, considera-se relevante a realização de mais pesquisas sobre a vinculação dos estereótipos de gênero no âmbito escolar.

## Referências

ALVES, Victor. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MITOS NÓRDICOS NA TAPEÇARIA DE SKOG. *In*: PRICE, Neil et al. **Notícias Argardianas**. Dossiê: os mitos nórdicos nas artes, n. 11, 2016.

ARCARI, Caroline; BORGES, Nathália. **Princesas de capa e heróis de avental: o livro das possibilidades**. 1 ed. Goiás. Instituto cores: projeto escola de ser, 2017.

BEIRAS, Adriano et al. Gênero e super-heróis: o traçado do corpo masculino pela norma. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 62-67, 2007. DOI: 10.1590/S0102-71822007000300010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 jul. 2020.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.

CABECINHAS, Rosa. Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais. **Actas do II Congresso Ibérico de Ciências da Comunicação**, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 21-24 de abril, 2004.

CONNELL, Robert. Masculinities in Global Perspective: Hegemony, Contestation, and Changing Structures of Power. **Theory and Society** 2016; 45(4):303-318

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. DOI: 10.1590/S0104-026X2013000100014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2013000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 jul. 2020.

CUNHA, A. C. **A Luta pela Justiça: uma análise fenomenológica das histórias em quadrinhos do Batman** – FAFICH/UFMG - Belo Horizonte: 2006

FISKE, Susan T. Managing ambivalent prejudices: smart-but-cold and warm-butdumb stereotypes. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**. v. 639, n. 1, p. 33-48, 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3792573/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

FISKE, Susan T.; TAYLOR, Shelley E. **Social cognition: from brains to culture**. 2. ed. California: SAGE, 2013.

GOMES, Nadielene Pereira et al. Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 20, n. 4, pág. 504-508, dezembro de 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002007000400020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000400020&lng=en&nrm=iso). acesso em 13 de setembro de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000400020>.

KIMMEL, Michael. Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José (Ed.). **Masculinidad/es: poder y crisis**. Santiago: Ediciones de las mujeres, 1997. p. 49-62.

LOPES, Franciéli Arlt. Menina pode isso, menino pode aquilo: estereótipos de gênero no cenário escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, XIII., Paraná. **Anais [...]**. 2017. Disponível em:

[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24349\\_13477.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24349_13477.pdf). Acesso em: 27 maio 2020.

LOPES, Luiz P. M. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 125-148.

LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 142 p.

MELO, Gislane Ferreira de; GIAVONI, Adriana; TROCCOLI, Bartholomeu Torres. Estereótipos de gênero usados em mulheres atletas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 251-256, dez. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722004000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000300006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 jul. 2020.

NUNES, Tainá; et al. “COISA DE MENINA” E “COISA DE MENINO”? UMA LEITURA DO PRECONCEITO DE GÊNERO PELA PERSPECTIVA DOS PRATICANTES DE BALÉ CLÁSSICO MASCULINO E FUTEBOL FEMININO. **Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná**, 2018.

ODININO, Juliane di Paula Queiroz. Super-Heroínas em Imagem e Ação: Gênero, animação e imaginação infantil no cenário da globalização das culturas. 2009. 321f. **Tese (Doutorado em Ciências Humanas)**, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, 2009.

OKIN, Susan. Gênero, o público e o privado. **Estudos Feministas, Florianópolis**, 16 (2), 440, 2008.

PEREIRA, Marcos; MODESTO, João; MATOS, Marta. Em direção a uma nova definição de estereótipos: teste empírico do modelo. **Psicologia e Saber Social**, 1(2), 201-220, 2012.

RODRIGUES, Aroldo.; ASSMAR, Eveline. M. L.; JABLONSKY, Bernardo. **Psicologia social**. 23<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes. 2005.

ROSA, Marcelo Victor. **Educação Física e homossexualidade: investigando as representações sociais dos estudantes do centro de desportos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 20, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SIERPINSKI, Natália. Enxergando além das super-heroínas: uma abordagem acerca do feminino nos quadrinhos. **Jornada Internacional de Histórias em Quadrinhos**: escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2015.

SOARES, Ana. Olhares de gênero na perspectiva escolar. **OPISIS**, Caralão, v. 15, n. 2, p. 344-355, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/33782/20056>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SOUZA, Luciana Karine. O debate de dilemas morais na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 169-183, jun. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/ScxdhPhqL7yQkzXwYvf9Tvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 dez. 2021.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. Senhores de Si. **Uma Interpretação Antropológica da Masculinidade**. Lisboa: Fim de Século. 1995. 264 pp.

VASCONCELOS, Anna Carolina de Sena e et al. Eu virei homem! A construção das masculinidades para adolescentes participantes de um projeto de promoção de saúde sexual e reprodutiva. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 186-197, 2016. DOI: 10.1590/S0104-12902016145555. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902016000100186&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902016000100186&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 jul. 2020.

VIANA, Nildo; REBLIN, Iuri Andréas. **Super-heróis, cultura e sociedade**: aproximações multidisciplinares sobre o mundo dos quadrinhos. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2011.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei.; COLLING, Ana. As super-heroínas das histórias em quadrinhos e as relações de gênero. **Diálogos**, v. 15, n. 2, p. 437-454, 16 mar. 2017.

Recebido em junho de 2021.

Aprovado em dezembro de 2021.