

O direito à informação e comunicação das crianças ameaçado no Brasil: “temas sensíveis” em tempos de neo-conservadorismo

RESUMO

Heloísa A. Matos Lins

Email: hmlins@unicamp.br
Universidade Estadual de
Campinas, Campinas, São Paulo,
Brasil

Júlia Lepre Maluf

Email: jmaluf@hotmail.com
Universidade Estadual de
Campinas, Campinas, São Paulo,
Brasil

Natália Fernanda de Freitas

Email: natalia.f.freitas@gmail.com
Universidade Estadual de
Campinas, Campinas, São Paulo,
Brasil

Este artigo objetiva apresentar e discutir dois estudos de caso em torno dos direitos das crianças - onde são destacadas as questões de gênero e sexualidade - e o papel fundamental das mídias nesse contexto formativo, num momento de ascensão do ultraconservadorismo no Brasil. Consideradas as especificidades desses estudos cartográficos, foram enfatizados como principais resultados, a partir das contribuições centrais de J. Butler, G. Louro, F. Guattari, M. Foucault e M. Sarmento: 1) a potencialidade das crianças quanto à resignificação das questões afeitas à diferença (com destaque à parentalidade), 2) manifestações infantis e produções midiáticas que ratificam estereótipos de gênero, 3) no processo atual de regulação das práticas e saberes infantis, observa-se um importante empobrecimento simbólico no processo educativo e na participação política e cidadã das crianças, além dos 4) impactos negativos profundos da formação ultraconservadora sobre a democracia brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos das crianças. Educação em direitos humanos. Mídias para a infância. Narrativas infantis. Estado de direito.

Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos [...] (MOSS, 2009, p. 419)

O DIREITO DAS CRIANÇAS À INFORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL

Numa nação em que se “colecionam” condições sociais e econômicas preocupantes e vexatórias em torno dos cuidados com uma parcela significativa das crianças (e suas famílias), somam-se as investidas neo/ultraconservadoras em relação aos direitos de formação cidadã da infância, materializadas principalmente pelo movimento *Escola Sem Partido*¹, Movimento Brasil Livre (MBL) e o Direita São Paulo (MISKOLCI; PEREIRA, 2018), cujas principais metas são coibir o que consideram “doutrinação” das crianças pelos professores e a consequente perda do que julgam ser a “pureza infantil”.

Certamente - assim como ocorrido em outros países (ainda que com nuances específicas) - no Brasil instaura-se um “neo-conservadorismo democrático” (RODRÍGUES, 2018, p. 33), explicitado mais evidentemente pelas igrejas e famílias (com forte representatividade político-partidária), mas reificado pela mídia televisiva, assim como por muitas escolas, aparentemente condicionadas pelo medo/pânico instalado (onde também se verifica o fenômeno da autocensura), tendo reflexos em câmaras legislativas², dentre outros. Assim como em muitos outros países da América Latina, conforme aponta o autor, há o auge desse processo “que assume o punitivismo mais explicitamente e sem eufemismos” (RODRÍGUES, 2018, p. 39).

Nessa direção, atualmente no país, sob o manto da “liberdade de expressão”, da “democracia” e do combate ao que denominaram “ideologia de gênero”, fundamentalmente, questões em torno da diferença (gênero, sexualidade, além de outras como religiosidade, políticas, obviamente) são (re)construídas como uma narrativa que confere perigo à tão reiterada *pureza infantil* e se negam/ignoram, propositalmente, as taxas de feminicídio³, homo e trans-homofobia⁴, dentre tantas outras, escandalosamente absurdas e crescentes no país (que vem garantindo uma posição “de grande destaque” no mundo, a esse respeito), para não citarmos as demais decorrências sociais desastrosas, em torno da ignorância e preconceito diante das questões de gênero e sexualidade.

Segundo Fernando de Figueiredo Balieiro (2018, p. 3), alguns(as) autores(as) demonstraram uma formação de cruzada moral, em que os membros da consolidação foram “intelectuais católicos laicos, políticos e o próprio Papa Emérito Bento XVI”. Tratar-se-ia de uma contraofensiva que se articulou “a partir da Conferência do Cairo sobre população em desenvolvimento, de 1994, e da Conferência Mundial das Mulheres de Pequim, ocorrida em 1995, ambas marcadas pela inclusão das discussões sobre gênero e sexualidade na pauta dos direitos humanos internacionalmente” (CORREA, 2017, apud BALIEIRO, 2018, p. 04), com manifestações em toda América Latina e no Brasil, principalmente nos últimos dez anos.

Nesse contexto, os direitos de participação política e simbólica das crianças, diante de tais assuntos, são suprimidos, quando legalmente já se havia sido assegurada tal participação, através da Convenção dos Direitos das Crianças - CDC (UNICEF, 1989) - destacadamente em seu Art.12 - do Marco da Primeira Infância (BRASIL, 2016), para citar alguns exemplos. Isso para não mencionarmos a própria Constituição Federal do país (BRASIL, 1988), em seu Art. 5o., além de outros acordos internacionais semelhantes em defesa dos direitos humanos de que o país é signatário⁵.

Desse ponto de vista legal, cumpre salientar o que também já se havia conquistado no campo de direitos humanos de crianças e adolescentes, com a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH - que apresenta em seu texto uma das ações programadas no campo da educação básica: “fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros [...]” (BRASIL, 2007a, p. 31, apud VIANA; NORONHA, 2018, p. 47). Da mesma forma, salienta-se a importância das Diretrizes Nacionais em Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013) que inclusive reconhecem “os desafios a serem enfrentados [...] que obstaculizam a concretização da EDH [...]” (BRASIL, 2013, p. 48).

Também nessa direção, a Unicef lança um documento (UNICEF, 2016) que ressalta o fato de que em reconhecimento à importância do *Communication for Development*, C4D, reforçando o já disposto na CDC (UNICEF, 1989). Desde 2009, especificamente, a instituição vem fazendo importantes investimentos no desenvolvimento de sua capacidade interna e da capacidade de parcerias nacionais na concepção e implementação de estratégias C4D, onde a divulgação dos direitos humanos e a participação de crianças e jovens neste âmbito são as principais metas. No que se refere aos princípios e abordagens que são baseados nos direitos humanos, o programa enfatiza “os direitos de informação, comunicação e participação tal como preconizado na Convenção dos Direitos das Crianças (Artigos 12, 13 e 17)” (UNICEF, 2018, p. 9).

Ainda com relação a importantes dispositivos legais, destacamos brevemente também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Básica (BRASIL, 2017). Da forma como concebemos, apoiadas em Viana e Noronha (2018), bem como em Macedo (2014; 2017), diferentemente do preconizado pela CDC (UNICEF, 1989), Marco da Primeira Infância (BRASIL, 2016) e pelo PNEDH (BRASIL, 2007), temos o atendimento aos conservadores mencionados e aos setores privados da educação. Nas palavras de Viana e Noronha (2018), há uma espécie de instrumentalização da infância e juventude (onde a aprendizagem tem mais centralidade que os sujeitos). Tanto no documento em questão como em tais movimentos conservadores apontados, parece prevalecer uma *pobreza simbólica* destinada às crianças e jovens, em torno de determinadas condições e relações humanas, portanto, num país de tanta *pobreza material* e riscos de vulnerabilidade, como inicialmente apontado.

Sob o slogan do “Deixem em paz nossas crianças!”, como enfatizam Richard Miskolci e Pedro Paulo Gomes Pereira (2018) ou “Não se meta com meus filhos!” (BALIEIRO, 2018), práticas chamadas de “pedófilas” e “doutrinadoras” são, portanto, imputadas aos defensores dos direitos humanos e aos educadores(as) que buscam oportunizar às crianças outros modos de conceber “o diferente/ a

diferença”, possibilitar a compreensão sobre outras subjetividades e existências, já garantidos em textos legais.

Nesta direção, numa perspectiva da defesa da *criança sob ameaça* e, portanto, sob a égide da negação da *positividade da infância* (em sua dimensão também política, como argumentam Rita de Cássia Marchi e Manuel Jacinto Sarmento (2017), em que crianças e jovens são concebidos como atores sociais e seres humanos com direitos próprios), o pânico e a desinformação vão sendo engendrados e fortalecidos na sociedade brasileira.

Assim, é preciso avançar em direção às dimensões sociais, civis e políticas da *cidadania da infância*, ou seja, assumir uma concepção da criança como de pleno direito (não como um cidadão/ã sob tutela, um ser humano em vias de se tornar cidadão/ã), como destaca Sarmento (2012, p. 48). Neste sentido, o autor enfatiza: “[...] o facto das crianças não serem eleitores nem poderem ser eleitos não inibe a possibilidade da participação política [...]”. Em outras palavras, podemos argumentar que os direitos humanos são para *todes* (não apenas para os humanos considerados “direitos”) e, por isso, devem ser do conhecimento das crianças que também, certamente devem ser protegidas, tendo seus próprios direitos garantidos, mas não sistematicamente tuteladas e assujeitadas pelos adultos, em nome de uma moral que concebe uma normalidade/ generalidade e, portanto, apenas a mesmidade que engendra e alimenta toda forma de preconceitos.

Cumprе ressaltar, como destacam Débora Harcourt e Solveig Hägglundb (2013, p. 286), que “[...] existem poucos (se houver) estudos que examinaram os direitos das crianças pela perspectiva de suas experiências cotidianas de vida”, o que se configura, para os autores, na distinção entre os “direitos retóricos” e os “direitos vividos” pela infância.

Neste sentido, concebemos as pesquisas apresentadas a seguir, em articulação com essa situação desafiadora sobre os direitos infantis, mais particularmente (em torno de temas considerados sensíveis socialmente como as questões de gênero, família e sexualidade), ou seja, ambas objetivando tensionar a distância aqui brevemente contextualizada entre o direito retórico e o direito vivido pelas crianças, como nos ajudam a compreender Harcourt e Hägglundb (2013), em torno da construção/desconstrução de estereótipos. Assim, em linhas gerais, são dois estudos na área da educação, no âmbito da formação de professores, que tiveram como foco central a observância sobre os direitos das crianças à informação e comunicação, conforme preconizado na Convenção dos Direitos das Crianças (Art. 12, 13 e 17) e o papel da educação no fortalecimento do Estado de direito (UNESCO/ UNODC, 2019).

ESTUDO DE CASO 1: SOBRE DIFERENTES CONFIGURAÇÕES FAMILIARES, A PARTIR DO OLHAR DA CRIANÇA

O referido estudo pautou-se nas seguintes questões: como as crianças têm construído sentidos sobre as relações e organizações familiares? Quais são alguns desses sentidos possíveis, a partir de seus próprios discursos? Como as questões de gênero/ sexualidade poderiam atravessar/surgir (n)esses sentidos produzidos pelas crianças? Nesse contexto, para essas crianças, haveria um padrão familiar pautado na heteronormatividade que desqualifica/nega a pluralidade existente?

Famílias homossexuais são consideradas “legítimas” pelas crianças? Assim, uma compreensão mais alargada do conceito de *gênero* também se fez necessária.

Para tanto, apoiada em Judith Butler (2017), a pesquisa assumiu uma concepção de *gênero performativo*, ou seja, que é produzido a todo momento (histórica e cotidianamente). Nos contextos dessa produção e da interpretação do mundo/ da vida, cabe ressaltar o papel das agências infantis, posto que (re)significam constantemente os saberes e os (re)constroem, produzindo uma “cultura própria⁶”, uma “cultura infantil”, defendida pelo campo da Sociologia da Infância que tem, como um de seus fundamentos, também o conceito de *criança-ator*, conforme Régine Sirota⁷ (2006, apud MARCHI, 2010, p. 2).

Dessa forma, ao priorizar a agência infantil, a pesquisa teve como objetivo analisar as considerações de crianças a respeito de “temas sensíveis” em nossa sociedade, num cenário de intolerância (onde podemos destacar a dimensão de gênero e sexualidade), valorizando-as como sujeitos (re)produtores/ (re)criadores de cultura.

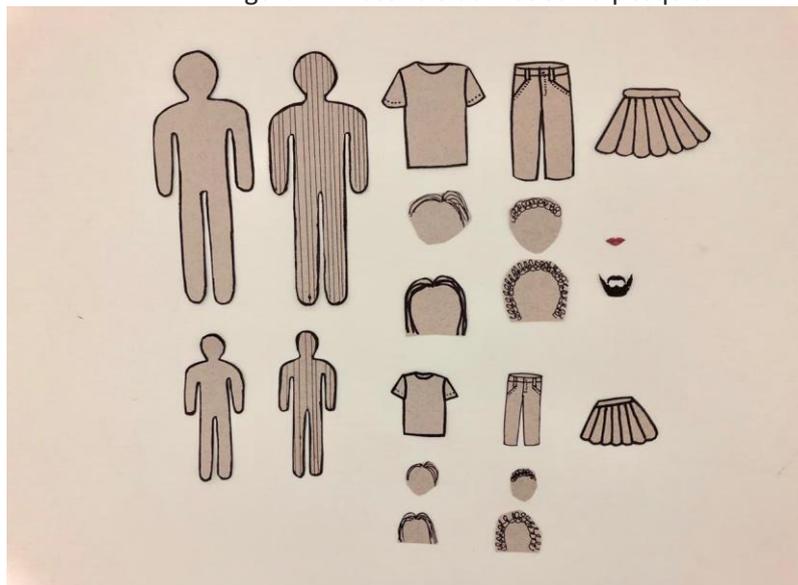
Importante considerar que a moral que considera o diverso uma ameaça “à manutenção dos valores e da moralidade responsáveis por toda uma ordem e visão de mundo” (MISKOLCI, 2007, p. 1), perpassa decisões públicas, representações sociais (portanto, familiares, escolares, etc.), culminando no que Luiz Mott (2002, p. 143) vinha denunciando: “[...] são os gays, lésbicas, travestis e transexuais as principais vítimas do preconceito e discriminação dentro de nossa sociedade.”

Diante desse cenário, como será detalhado a seguir, para o desenvolvimento do estudo, foram analisadas as narrativas verbais de algumas crianças a respeito de diferentes composições familiares, através de montagem com figuras previamente produzidas pelas pesquisadoras, buscando-se um breve mapeamento cartográfico nesse território singular investigado, a partir das concepções dos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guattari (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012).

O PERCURSO DO ESTUDO DE CASO 1

Foram entrevistadas três crianças⁸, sem uma pretensão de representatividade interseccional ou quantitativa e, a partir de um roteiro flexível⁹, foram utilizados alguns moldes de papel com formato de seres humanos - elaborados e confeccionados pelas pesquisadoras - para que as crianças criassem, a partir de suas representações, cinco tipos de famílias diferentes, num primeiro momento. Esses moldes (figuras) estavam acompanhados de adereços, para que a própria criança caracterizasse cada membro da família, de acordo com o que entendesse por ser mulher (mãe), homem (pai), menino (filho) e menina (filha), fosse através das vestimentas e/ou do comprimento do cabelo, como mostrado a seguir:

Figura 1: Materiais utilizados na pesquisa



Fonte: Freitas (2018).

Esse instrumento metodológico foi pensado para que não fossem reproduzidos (facilmente) padrões e estereótipos de gênero, bem como possibilitar caminhos para que cada criança pudesse montar a mulher e o homem que concebesse/ (re)criasse, proporcionando até mesmo a probabilidade para pessoas travestidas, por exemplo. Além disso, havia moldes com listras no corpo, para que as crianças pudessem utilizar, no caso de desejarem representar diferentes etnias ou adoção (Figura 1). Essas possíveis variáveis foram consideradas pelas pesquisadoras e não mencionadas no momento da entrevista, para que as crianças, de fato, pudessem pensar/criar mais livremente.

Na sequência, foram analisadas as quinze famílias montadas pelas três crianças e as narrativas verbais das mesmas, referentes às suas representações sobre “família”. Para garantir o anonimato das crianças entrevistadas, foi atribuído, a cada uma, um nome de um personagem do desenho “Irmão do Jorel”, de Juliano Enrico. Ana Catarina era a menina de 11 anos, Lara a menina de 7 anos e Jorel representava o menino de 10 anos.

As análises foram tecidas em função da criação de núcleos de sentido/significação (AGUIAR; OZELLA, 2006) sobre as narrativas infantis. Das quinze famílias apresentadas, onze foram heteronormativas e apenas quatro foram LGBTI+, sendo duas constituídas por casais de gays e duas por casais de lésbicas. Ambas as famílias LGBTI+ são de Jorel e Ana Catarina, o que nos mostra uma tendência mais plural e diversa em relação às famílias expostas por Lara, que não representou família LGBTI+ (ver em mais detalhes em FREITAS, 2018).

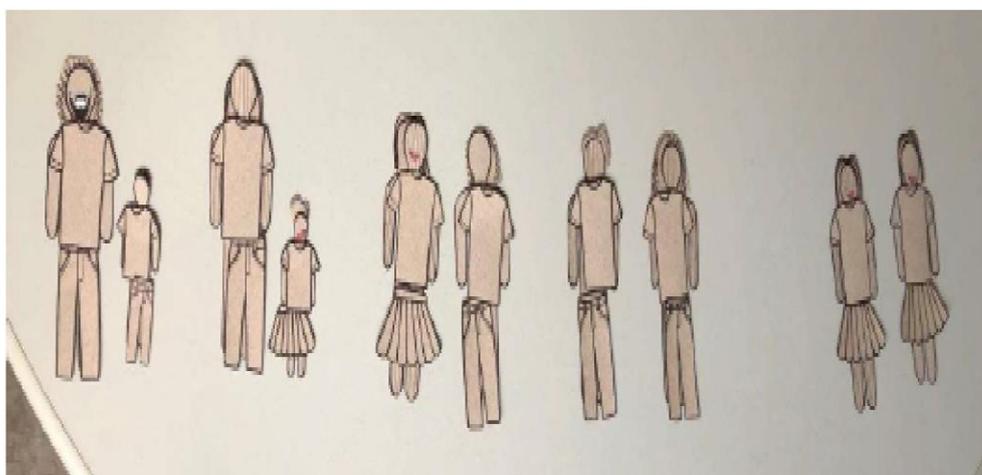
Essas quinze famílias apresentadas pelas crianças foram divididas em dois núcleos e dois subnúcleos, respectivamente. No primeiro núcleo estão as famílias divididas entre heteronormativas e LGBTI+. As famílias heteronormativas continham mãe e pai, ou só mãe/só pai, variando o número de filhas/filhos (entre nenhum ou mais.) Posteriormente, para o segundo núcleo, foram analisadas as famílias formadas por pessoas com/sem características que reproduzem estereótipos de gênero e a representatividade em relação a diferentes etnias.

DADOS PRODUZIDOS NO PRIMEIRO ESTUDO

Definir o que é família e sua formação trata-se de uma tarefa complexa em nossa sociedade, na medida em que envolve questões morais, afetivas, religiosas, entre outras. Mas, acima de tudo, perpassa os aspectos legais/ jurídicos, conflitos de interesse e elementos nada plurais que interferem nos direitos das famílias homossexuais, tais como pensão, licença-maternidade ou outro benefício previdenciário.

Diante desse contexto, encontram-se as famílias montadas por Jorel e Ana Catarina, aparentemente em resposta ao “mundo adulto” que, por inúmeras vezes, classifica a homossexualidade como tema tabu:

Figura 2: As cinco famílias montadas por Jorel



Fonte: Freitas (2018).

Figura 3: As cinco famílias montadas por Ana Catarina



Fonte: Freitas (2018).

De nosso ponto de vista, cabe ressaltar os sentidos¹⁰ a respeito da constituição de família, obtidos nas entrevistas, pois quando as três crianças foram questionadas, acabam por nos convidar a (re)pensar as disputas no “mundo dos

adultos”, pois colocam como centrais as questões do afeto para as formações familiares/parentais “legítimas”:

P: E o que você acha que não pode faltar para ser uma família de verdade?

Jorel: É... O respeito, felicidade, bondade, lealdade.

Lara: Amor?

P: E o que precisa ter numa família para que todos percebam que realmente é uma família? Pode ser a formação dela ou sobre os membros que ela tem...

Jorel: Amor dela, o amor da família

Lara: Amor?

Ana Catarina: A unição(sic).

P: Você acha que precisa ter algum membro? Sempre precisa ser assim?

Ana Catarina: Não.

P: Você bate o olho e pensa: Ah, é uma família porque tem isso.

Ana Catarina: É porque estão juntos.

P: Fora isso, você acha que precisa ter algo que as pessoas olham e falam: isso é uma família e isso não é uma família?

Jorel: Não. (FREITAS, 2018)

Para o núcleo dos sentidos atribuídos ao gênero e etnia, foram analisadas as características dos(as) personagens de cada criança. Para as pessoas do sexo feminino (quatro), Jorel utilizou saia, camiseta, batom e apenas uma tem cabelo curto. Para as pessoas do sexo masculino (seis), utilizou calça e camisa para todos, barba em apenas um e cabelo longo em quatro deles. Pode-se perceber uma tendência maior para reprodução de estereótipo de gênero, em relação ao que é ser e como se vestir mulher para Jorel, principalmente quando ele descreveu o casal de lésbicas:

Jorel: São duas mulheres feitas de cabelo longo normal, batom, camisa, saia. A outra cabelo longo normal, batom, camisa e uma saia.

P: Por que você falou normal? O que quer dizer cabelo normal?

Jorel: Cabelo normal de menina. (FREITAS, 2018)

Lara montou dez mulheres, todas de cabelo longo, batom, camiseta e saia. Os sete homens tinham cabelo curto, usavam camiseta e calça. Sendo assim, os estereótipos de gênero foram uma forte tendência para Lara em seus sentidos sobre o que é ser e vestir como um homem e como uma mulher.

Ana Catarina elaborou onze mulheres que variavam o comprimento do cabelo. Uma usava calça e havia mulheres com e sem batom. Os cinco homens usavam camiseta, calça e alguns tinham cabelo comprido e outros tinham cabelo curto. Para Ana Catarina não houve uma tendência explícita em relação ao estereótipo de gênero, considerando suas significações como modos plurais do que é vestir homem ou mulher.

A respeito das representações com marcador étnico, quando Jorel foi questionado sobre o uso de pessoas com listras, não houve uma especificação em relação a qual etnia desejou representar, porém utilizou o marcador e mostrou que reconhece mais de uma etnia, como demonstrado no trecho que segue:

P: E por que nessa daí você pegou as pessoas listradas? O que você pensou na hora que você usou a listrada?

Jorel: Que ia ficar diferente.

P: Só para ficar diferente?

Jorel: É! (...)

P: E por que para ela você usou o boneco listrado e para ele sem listra?

Jorel: Pra ficar diferente.

P: Essa diferença é em relação à pele ou não?

Jorel: É

P: Como assim?

Jorel: A mãe é de uma cor e o pai é outra. (FREITAS, 2018)

Lara também utilizou as pessoas listradas, porém não apontou algum motivo:

P: E por que nessa família você usou as pessoas listradas? O que você quis dizer com isso?

(Lara fica em silêncio e pensativa)

P: Na primeira família você usou pessoas sem listras e nessa você usou com listra.

Lara: Para ficar diferente.

P: Diferente como?

(Lara fica em silêncio)

P: Não sabe?

Lara: Não. (FREITAS, 2018)

Ana Catarina usou o marcador de pessoas listradas e nomeou como pessoas negras, mostrando representatividade da etnia apresentada:

P: E por que essa é listrada e essa é sem listra. O que você quis dizer com a listra?

Ana Catarina: Porque não importa. A pessoa diferente vai ser muito amada e também eu quis dizer uma pessoa negra.

(FREITAS, 2018)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PRIMEIRA PESQUISA CARTOGRÁFICA

Ao analisarmos as quinze famílias criadas pelas crianças (em que onze tiveram referência heteronormativa e apenas quatro LGBTI+, como apontado) e os diálogos, a princípio, nenhuma fala depreciativa surgiu diante dessa possibilidade de representação das famílias homossexuais. Em relação ao estereótipo de gênero, diversos adereços e narrativas como a de Jorel foram identificadas, o que pode ser concebido como uma fragilidade social no tratamento desse tema com as crianças em questão (fragilidade quanto ao direito à informação e comunicação sobre “temas sensíveis”). Observamos ainda um apelo em torno dos afetos como constituintes e instauradores do que seria uma família, como um dado bastante relevante, no sentido de evidenciar posições muito singulares das crianças entrevistadas, muitas vezes até a despeito do que vem se oferecendo (mais sistematicamente), em nível de informação e direito à participação infantil, em âmbito escolar, familiar e/ou midiático nesse âmbito (ver, por exemplo, as contribuições de POST; COSTA, 2015).

Tais resultados nos convidam a refletir a respeito dos embates atuais, seja no âmbito educacional e/ou no de direitos. Além dos estereótipos de gênero

reproduzidos, por outro lado, parecem apontar um caminho (ressignificado) e também contra hegemônico nessa seara, para além das marcas do preconceito já instauradas pelo adultocentrismo, quando simplesmente não negam a existência de arranjos familiares outros e do que deveria ser propriamente uma família: “onde tem amor”, como argumentaram.

ESTUDO DE CASO 2: OS IMPACTOS DE DESENHOS TELEVISIVOS NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS – (RE) PRODUÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO EM PERSPECTIVA

A segunda pesquisa aqui apresentada (MALUF, 2018) fundamentou-se na compreensão da atuação da mídia, destacadamente os desenhos animados da TV, na formação das crianças, quando nos referimos à (re) produção dos papéis de gênero, particularmente os desenhos mais assistidos, na faixa etária da Educação Infantil. Como papéis de gênero, concebemos, tal como Fávero e Maracci (2016): a “vinculação entre a categoria gênero e as influências sociais e culturais que fundamentam a adoção pessoal de determinados papéis, expressos no desempenho cotidiano de tarefas, tais como a divisão de tarefas, por exemplo”. (FÁVERO, 2010, apud FÁVERO; MARACCI, 2016, p. 2).

Assim, o estudo buscou, por meio da cartografia (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012; COSTA, 2014), analisar as narrativas apresentadas em dois desenhos animados na televisão aberta (Turma da Mônica) e fechada (Peppa Pig) - os desenhos mais vistos pelas crianças nessa faixa etária, como investigado¹¹ - mapeando também essa relação da mídia com a (re) produção dos papéis de gênero. Diante desse objetivo, faz-se importante considerar também o que destacam Magalhães e Ribeiro (2014), quando da análise de alguns episódios do desenho Peppa Pig, concebido como um artefato cultural, com grande influência sobre as representações das crianças em torno do que é ser homem e ser mulher, além das concepções sobre parentalidade:

Elencar e discutir alguns aspectos expostos nesse texto sobre a animação “Peppa Pig” nos possibilitou perceber o quanto analisar esses artefatos culturais se mostra relevante para a discussão das masculinidades e feminilidades na infância. Entendendo essa animação como um artefato cultural, no qual atuam pedagogias culturais envolvidas no processo de construção das identidades dos sujeitos [...] (MAGALHÃES; RIBEIRO, 2014, p. 41)

Deste modo, cumpre ressaltar que, antes da seleção de tais desenhos, foi feito um levantamento do que tem sido transmitido para as crianças na televisão aberta e fechada. Descobriu-se, então, que na programação de televisão aberta, a TV Cultura é a emissora que mais transmite conteúdo para as crianças, em termos de horas; já na TV fechada, o canal Discovery Kids lidera o ranking de audiência da Kantar Ibope Media e é o canal mais visto da TV fechada pelo nono ano consecutivo, segundo o colunista da UOL, Ricardo Feltrin¹².

Assim, foram selecionados e assistidos quatro episódios de um desenho da TV aberta (Turma da Mônica) e de um desenho da TV fechada (Peppa Pig) e, por meio de categorias criadas¹³, buscou-se mapear os papéis de gênero veiculados.

Neste sentido, questionou-se sobre o que tem circulado nas mídias e no “mundo das crianças” que certamente contribui para essas (re)produções de

papéis. Brougère (2000) diz que “a criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável” (2000, p. 54) e, portanto, a criança faz parte desse meio, não está “descolada” e tanto contribui quanto é afetada por ele.

Diante disso, enfatizamos o fato de que sociedade atual está bastante estruturada numa concepção patriarcal/ sexista, racista, heteronormativa, por exemplo, o que certamente tem sido veiculado nas produções midiáticas (artefatos culturais) que são dirigidas às crianças (MAGALHÃES; RIBEIRO, 2014; STORINO, 2015; ESPERANÇA, 2015). Do mesmo modo, destacamos, em relação aos desenhos da TV, o caráter mais voltado ao consumo de concepções do mundo adulto hegemônicas/ “já existentes” (além das questões mercadológicas envolvidas em se tratando de produtos comerciais, da indústria midiática, obviamente), do que para a formação de modos outros de representação social, como se observará a seguir.

O PERCURSO E ALGUNS SENTIDOS PRODUZIDOS PELO ESTUDO DE CASO 2

Foram feitas análises dos dois desenhos mais assistidos pelas crianças, como mencionado acima, tendo como base a construção de categorias para tal. Assim, foram criados alguns elementos de análise “fixos” (categorias como vestimenta e lugares que as personagens ocupam) e outras categorias foram definidas como “móveis/variáveis” (brincadeiras e narrativas), tanto para as crianças, quanto para os adultos, tal como apresentado na tabela 1:

Tabela 1- Categorias de análise

	VESTIMENTA (FIXA)	LUGARES QUE OCUPAM (FIXA)	BRINCADEIRAS (MÓVEL)	NARRATIVAS (MÓVEL)
CRIANÇAS	X	X	X	X
ADULTOS	X	X	X	X

Fonte: Maluf (2018).

DESENHO “TURMA DA MÔNICA”

Em determinados episódios do desenho, foi possível observar algumas narrativas que continham explícitos estereótipos de gênero, como a beleza feminina padrão, que é sempre tão cobrada na sociedade em que vivemos. As mães das personagens eram todas donas de casa, encarregadas de realizar os afazeres domésticos, cozinhar e cuidar das crianças. Aos pais, cabia trabalhar fora, com negócios, escritório e construtora, serviços “de acordo com os papéis masculinos” socialmente reconhecidos e referenciados. Dessa forma, há uma reprodução desse papel associado à mãe, de sempre cuidar do lar e das crianças, e do pai, em ir trabalhar (com coisas mais importantes!), reforçando uma concepção sexista nesse âmbito.

Analisando as narrativas, observa-se como Cebolinha, por ser menino, pode ser o agente secreto que corre perigo, indo para uma missão de salvar o mundo, por exemplo, e Mônica, como menina, precisa ser a babá encarregada de cuidar das crianças. Os papéis - que cada gênero está designado a desempenhar - estão explícitos nas brincadeiras das crianças; o que é comum de observar quando ouvimos “brincadeira de menino” e “brincadeira de menina”, como se o gênero da criança determinasse que tipo de brincadeira e papel ela tem que desempenhar.

As “cores de menina” e “cores de menino” também estão presentes nos episódios, marcadas nas vestimentas e falas, evidenciando que as cores caracterizam e moldam modos de ser e de agir e, dessa forma, temos que usar cores que condizem com “nossos papéis”, do que se concebe/ define e espera de homens e de mulheres, na sociedade. Meninas usam cores claras, consideradas “meigas” e alegres, enquanto os meninos usam cores escuras, mais discretas e quase sem detalhes. (MALUF, 2018).

Figura 4 – reforçando papéis de gênero



Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRh-kSxon5g3UgychFaBXFjB8afPjp67FNwLb0DeXH-9qOcHyW&s>

Nesses desenhos, há poucos momentos em que a ruptura de estereótipos é feita, como falas do Cebolinha sobre lavar a louça e arrumar o quarto, ou como a própria personagem Mônica que chega de forma agressiva, impondo seu poder pela força (atitude esperada para os meninos), destoando do discurso de que menina é *naturalmente* meiga e dócil.

DESENHO “PEPPA PIG”

Nos episódios analisados do desenho Peppa Pig, houve elementos que reproduziram os estereótipos de papéis de gênero, como também houve outros em que surge certa ruptura.

Há cenas em que os papéis ficam bem *enquadrados/fixos*, como por exemplo, quando a mãe de Peppa a leva ao shopping para comprar sapatos, enquanto o pai e o irmão George ficam em casa, jogando xadrez, ou quando as cores das vestimentas são também mais escuras para os homens e mais claras para as mulheres, evidenciam “[...] a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas, que vai constituir,

efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 1997, p. 21):

Figura 5 – cores reforçando estereótipos



Fonte: [Google](#)

Como comentado, há algumas cenas dos episódios em que “a quebra” acontece, como no caso no qual a mãe usa o computador para trabalhar em casa (*home office* – Figura 6), e o pai se encontra na cozinha, preparando o almoço (Figura 7). Também acontece nas cenas em que a irmã da Senhora Coelho, Dona Coelha, entra na casa da irmã, dizendo que tem muito trabalho para fazer, assim como quando aparece operando o caixa do supermercado, assumindo o comando na barraquinha de sorvete (Figura 8), evidenciando, portanto, uma mudança quanto aos padrões que a sociedade impõe. Ela é mulher, não é casada, não tem filhos, trabalha, mas não só com profissões ditas femininas, mas com aquelas feitas por homens, como ser bombeiro (Figura 9), motorista de ônibus (Figura 10), entre outras.

Figura 6- rompendo estereótipos 1



Fonte: [Google](#)

Figura 7 - rompendo estereótipos 2



Fonte: Maluf (2018)

Figura 8 – sorveteira



Fonte: Google

Figura 9 – bombeira



Fonte: Google

Figura 10 – ela no comando 1



Fonte: Google

Em outros episódios, aparecem o Vovô e a Vovó Pig, representando os papéis de gênero tradicionais, na qual o Vovô é responsável por cuidar dos jardins e dos consertos de tudo o que se quebra e a Vovó é responsável por cuidar da casa, como se observa a seguir (Figuras 11 e 12):

Figura 11 – o senhor faz tudo



Fonte: Google

Figura 12 – a dona de casa



Fonte: Google

Na casa de Peppa, esses papéis são mais flexíveis, ocasionalmente: a Mamãe Pig é quem dirige (Figura 13) e o Papai Pig possui dificuldades em interpretar e se orientar com mapas, por exemplo:

Figura 13 – ela no comando 2



Fonte: Google

AO QUE NOS LANÇA A SEGUNDA PESQUISA: A (RE)SIGNIFICAÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO PARA AS CRIANÇAS

Após a análise dos desenhos da Turma da Mônica e Peppa Pig, considera-se que ambos fazem a representação da “família nuclear padrão”, onde os papéis de gênero são mais “fixos” do que “móveis”. O fato de possuírem pai, mãe, irmã/irmão e avós, torna a constituição mais comum/ naturalizada sobre a noção de parentalidade e não demonstra a diversidade de configurações que existem e são mais “visíveis” na contemporaneidade. Do mesmo modo, no desenho da Turma da Mônica, os papéis desses personagens aparecem mais fixados de acordo com uma representação vigente sobre o “ser masculino” e o “ser feminino”, enquanto em Peppa Pig as representações desses papéis são mais amplas. Vale destacar, como salienta Cláudia Rael¹⁴: “[...] Uma novela de televisão, uma propaganda, um desenho animado, podem ser vistos como produtores e veiculadores de representações que *sugerem determinados comportamentos e identidades, e que, de algum modo, acabam por regular nossas vidas*” (RAEL, 2002, p. 11-12, apud SILVA, 2017, p. 51, grifos nossos).

Segundo Jéssica Dantas¹⁵ (2016, p. 71, apud SILVA, 2017), as crianças aprendem as identidades culturais de gênero com as pedagogias culturais da mídia, afirmando ainda que “a partir dos discursos veiculados pela mídia as crianças vão se apropriando de significações e construindo/tendo moldadas suas identidades, inclusive a de gênero” (SILVA, 2017, p. 50).

Assim, entendendo as crianças como atores sociais, é possível compreender que, ao receber as mensagens veiculadas na televisão, podem (re) criar, (res) significar suas concepções de mundo, compreensões da vida em suas mais diferentes dimensões, de acordo com suas experiências - como uma troca de

conhecimentos - e tomam para si o que produz algum sentido e/ou significado, naquele momento, a partir de seus distintos contextos, subjetividades e de tantas outras mediações culturais. Contudo, como observado nos desenhos mais assistidos pelas crianças na TV brasileira, em função da falta de narrativas midiáticas que rompam com os estereótipos de gênero, fica, portanto, mais distante e difícil uma formação plural, com representações positivas sobre “o diferente”.

EM TEMPOS DE RETROCESSO, O QUE PODEM AS MÍDIAS PARA A INFÂNCIA?

Procuramos aqui trazer um breve panorama em torno das questões de gênero e sexualidade, como um dos temas sensíveis que têm sido sistematicamente criticados e retirados das pautas da comunicação e informação da/ para a infância censurados, portanto, assim como da educação, no Brasil. Em ambos os estudos, observamos a importância do acesso à informação pelas crianças, principalmente sobre os temas considerados tabu, onde tais questões merecem destaque. A partir de ambos os estudos, como discutido, observamos produções midiáticas que ratificam estereótipos de gênero (sexistas e heteronormativos) e narrativas infantis que acompanham esse posicionamento, via de regra.

Fica evidente, portanto, que a infância continua a ser “capturada” pelo poder-saber da norma e da moral hegemônica; governada, no sentido das ações que buscam conduzir suas condutas (na acepção foucaultiana), controlada/colonizada por essa maquinaria capitalística, perpassada pela escola, família, as mídias e outras instituições (GUATTARI, 1985; GUATTARI; ROLNIK, 2013). Sobre tal aspecto, destaca Veiga-Neto (2015) que “governar a infância significa educar as crianças, moldando-lhes a alma que é, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de uma anatomopolítica dos e sobre os corpos infantis[...]” (VEIGA-NETO, 2015, p. 55).

Em linhas gerais, ao considerarmos o cenário de perseguição e de ódio - uma espécie de caça às bruxas contemporânea, como salientam Miskolci e Pereira (2018) - principalmente sobre mulheres, homo e transexuais, travestis, intersex, bissexuais e outrxs, observamos uma efervescência/ revigoramento dessa aparente *patologia social*¹⁶, no que se refere aos grupos (ultra) conservadores que alimentam “o fantasma que batizaram de ‘ideologia de gênero’” (MISKOLCI; PEREIRA, 2018, p. 3).

Neste sentido, uma formação humanística (Educação em Direitos Humanos), através também das mídias, faz-se urgente e fundamental às nossas sociedades concebidas como democráticas. Ressaltamos, nesse bojo, o papel da educação e da comunicação como políticas públicas fortalecedoras do referido Estado de direito, inicialmente aqui abordadas, dadas as lacunas no campo (BRASIL, 2007;2013; 2013a).

Diante do exposto, procuramos também evidenciar algumas contra hegemonias (*micropolíticas/ações moleculares*, como podemos conceber com DELEUZE; GUATTARI, 1995; GUATTARI, 1985) surgidas nesse ínterim, como as próprias concepções *disruptivas* narradas por algumas crianças com quem conversamos, ou políticas mais amplas (*molares*), como alguns documentos aqui brevemente abordados na introdução, além da relação explicitada sobre os desenhos infantis televisivos nessas (re)configurações de papéis de gênero em nossa sociedade falocrática.

Assim, como intencionamos aqui demonstrar, é fundamental que se fortaleçam estudos que concebam que todas as crianças têm a competência de se envolver em pesquisa como pensadoras e comunicadoras sofisticadas e que a inclusão das suas opiniões é fundamental para entendermos suas vidas (HARCOUT; EINARSDOTTIR, 2011), assim como as nossas. Deste modo, além da observação e análise sobre o que têm acesso mais diretamente na TV como objeto de estudo, demos ênfase às construções metodológicas de pesquisa que valorizam as narrativas e representações infantis, como uma das possibilidades de participação das crianças para a problematização e atuação sobre seus próprios direitos.

Nós, educadores(as) e pesquisadores(as) em ciências humanas, temos o compromisso ético-político e estético na construção/ viabilização de programas de resistência e de proposições na/com a infância, a exemplo do que ocorre em alguns países da Europa, como aponta Lundy, 2012. Diante dessa luta incessante, da ação concreta cotidiana, podemos vislumbrar (por que não, até sonhar com?) a consolidação de fluxos capazes de viabilizar políticas públicas que concebam - defendam sistematicamente e partilhem com a infância - as singularidades dos modos de existência e que, dentre essas políticas, estejam as mídias públicas (como bens culturais de fortalecimento do Estado de direito, da participação democrática) a que as crianças, jovens e famílias têm acesso. Neste âmbito, além das escolas como locais certamente muito privilegiados para tal exercício de reflexão/ formação, os programas de TV e desenhos para a infância possuem grande audiência e, certamente, poder de persuasão/ abertura de sensibilidades para a consolidação de sociedades democráticas que se traduzam no apoio irrestrito à garantia de dimensões da igualdade de direitos.

The right to information and communication of children threatened in Brazil: “sensitive issues” in times of neo-conservatism

ABSTRACT

This article aims to present and discuss two case studies around of children's rights - where gender and sexuality issues are highlighted - and the fundamental role of the media in this formative context, at a time when ultraconservatism is on the rise in Brazil. Considering the specificities of these cartographic surveys, we highlight as main results, based on the central contributions of J. Butler, G. Louro, F. Guattari, M. Foucault and M. Sarmento: 1) the potential of children regarding the resignification of issues related to difference (highlighted about parentality), 2) children's manifestations and media productions that ratify gender stereotypes, 3) in the current process of regulating children's practices and knowledge, we observe an important symbolic impoverishment in the educational process and in the children's political and citizen participation, in addition to of the 4) profound negative impacts of ultraconservative formation on Brazilian democracy.

KEYWORDS: Children's rights; Human rights education; Media for childhood; Children's narratives; Rule of law.

El derecho a la información y la comunicación para los niños amenazado en Brasil: "temas delicados" en tiempos de neoconservadurismo

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar y discutir dos estudios de caso sobre los derechos de los niños, donde se destacan los temas de género y sexualidad, y el papel fundamental de los medios en este contexto formativo, en un momento en que el ultraconservadurismo está en aumento en Brasil. Considerando las especificidades de estos estudios cartográficos, destacamos como resultados principales, basados en las contribuciones centrales de J. Butler, G. Louro, F. Guattari, M. Foucault y M. Sarmento: 1) el potencial de los niños con respecto a la resignificación de los problemas relacionados con la diferencia (prominentemente sobre parentalidad), 2) manifestaciones infantiles y producciones mediáticas que ratifican los estereotipos de género, 3) en el proceso actual de regulación de las prácticas y el conocimiento de los niños, observamos un importante empobrecimiento simbólico en el proceso educativo y en la participación política y ciudadana de los niños, además de de los 4) profundos impactos negativos de la formación ultraconservadora en la democracia brasileña.

PALABRAS CLAVE: Derechos del niño. Educación en derechos humanos. Medios de la infancia. Narrativas infantiles. Estado de derecho.

NOTAS

¹ Ver mais a respeito em: <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>. Acesso em: 22/02/2019.

² Como apenas um exemplo, citaremos o Projeto de Lei para o Estado de São Paulo, n. 1174 / 2019, em tramitação na ALESP, que confere exclusividade a sexo feminino nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil, Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>. Acesso em: 18/11/2019.

³ Algumas reportagens sobre feminicídio, disponíveis em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2018/11/26/seis-mulheres-morrem-a-cada-hora-vitimas-de-femicidio-por-conhecidos-em-todo-o-mundo-diz-onu.ghtml>. Acesso em 20/12/2018; <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-08/taxa-de-femicidios-no-brasil-e-quinta-maior-do-mundo>. Acesso em 20/12/2018.

⁴ Algumas matérias disponíveis em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo> Acesso em 22/02/2019; <https://antrabrazil.org/category/violencia/>. Acesso em 19/07/2021.

⁵ Alguns exemplos: consultar: <http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual>. Acesso em 19/12/2020.

⁶ A esse respeito, consideramos a complexidade da discussão em torno de uma “cultura própria” da infância. Ver Sarmento (2011).

⁷ SIROTA, Régine. **Petit objet insolite ou champ constitué?** La sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? In R. Sirota (org.), *Éléments pour une Sociologie de l'Enfance*. Rennes: P.U.R., 2006.

⁸ Diante dessa conjuntura política atual acima exposta e por tratar de uma temática delicada que exige determinados posicionamentos, os participantes foram selecionados através de um primeiro contato com seus responsáveis e faziam parte do círculo social de uma das pesquisadoras. Foram, portanto, três crianças desse meio familiar e social, sendo duas meninas e um menino, com idades entre sete e onze anos. As crianças estudavam em escolas distintas, compreendidas em: uma escola da Rede Estadual de São Paulo: uma particular e uma escola da Rede Municipal da Região Metropolitana de Campinas. As crianças pertencem à classe média e média alta, do ponto de vista econômico. Um entrevistado tem o núcleo familiar constituído por um pai, uma mãe e uma irmã. A família do segundo entrevistado é formada por um pai, uma mãe e um irmão e a família da terceira criança por mãe, avó e irmão. (FREITAS, 2018).

⁹ Após solicitar para a criança que montasse cinco tipos de famílias diferentes, algumas perguntas estavam no horizonte. O roteiro pode ser consultado em Maluf (2018).

¹⁰ As entrevistas foram realizadas separadamente, como já mencionado, mas optou-se por apresentar o excerto em conjunto. Dadas as limitações quanto à participação das crianças, não pretendemos no referido estudo de caso organizar amostras quantitativas sobre questões afeitas, exclusivamente, às classes sociais das crianças e famílias, assim como questões de gênero e etnia.

¹¹ Os desenhos foram escolhidos devido ao mapeamento de canais abertos e fechados que exibiam desenhos em sua programação, fazendo um recorte nos canais que mais exibiam programas para as crianças e os canais mais vistos. Após descobertos os desenhos mais vistos daquele canal, a escolha teve como base a grande circulação desses desenhos e também a grande circulação proporcionada pelas referidas marcas/ impacto do *marketing* e consumo, por conseguinte.

¹² Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/ooops/2016/11/08/em-outubro-audiencia-da-tv-aparecida-supera-multishow-discovery-e-warner.htm>
Acesso em: 23 de setembro de 2018.

¹³ Explicado à frente

¹⁴ RAEL, Cláudia Cordeiro. **A mocinha mudou pra melhor?** Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS/ Brasil, 2002.

¹⁵ DANTAS, Jéssica Jaciana Silva. **Identidades infantis de gênero na publicidade: o que ensinam as propagandas na TV?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN/ Brasil, 2016.

¹⁶ Considerando a dimensão histórica recorrente dessas formas de biopoder/ governamentalidade - nas tramas entre ética, sexualidade e política, mais destacadamente - tão bem ilustradas por Foucault por toda sua obra (FOUCAULT, 2017).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**. v.26, n.2, Brasília, Jun., 2006.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, (53), e185306. Epub 11 de junho de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação, Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos**. Diretrizes Nacionais - Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Direito à opinião e à expressão**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013^a, 56 p., il. – (Por uma cultura de direitos humanos).

BRASIL. **Lei 13257 de 08 de março de 2016**. Marco da Primeira infância. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017. Texto final: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em 20/12/2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 3ª edição. São Paulo, Cortez, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

COSTA, Luciano Bedin. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, 2014, vol. 7, n.2, 66-77,

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** (Vol. 1). Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1995.

ESPERANÇA, Joice Araújo. Quem são as crianças contemporâneas? Reflexões sobre a construção das infâncias na sociedade de consumidores. **Revista Diversidade e Educação**, 2015, v.3 n.6 (Jul./Dez.).

FÁVERO, Maria Helena; MARACCI, Inara Linn. A Interlocação de Narrativas: Um Estudo sobre Papéis de Gênero. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, 2016, v. 32, n. 2.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Volume V: ética, sexualidade, política; organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Moneiro, Inés Autran Dourado Barbosa. 3a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FREITAS, Natália Fernanda. **Diferentes configurações familiares a partir do olhar da criança em tempos de intolerância**. Campinas, SP: [s.n.], 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=001080688>. Acesso em 05/05/2021.

GUATTARI, Felix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 1ª e 2a. edições. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1981/ 1985.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12a. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HARCOURT, Deborah; HAGGLUNDB, Solveig. Turning the UNCRC upside down: a bottom-up perspective on children's rights. **International Journal of Early Years Education**, 2013. Vol. 21, No. 4, 286–299. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.867167>. Acesso em 24/05/2020.

HARCOURT, Deborah; EINARSDOTTIR, Johanna. Introducing children's perspectives and participation in research. **European Early Childhood Education Research Journal**, 2011, 19:3, 301-307. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597962>. Acesso em 25/06/2020.

LUNDY, Laura. **Children's rights and educational policy in Europe: the implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child.** Oxford Review of Education, 2012. Vol. 38, No. 4, August, pp. 393–411

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, Elisabete. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a BNCC. **Educ. Soc.**, Campinas, 2017, v. 38, nº. 139, p. 507-524, abr.-jun.

MACEDO, Elisabete. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum.** São Paulo, 2014, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez.

MAGALHÃES, Joanalisa Corpes; RIBEIRO, PAULA Regina Costa. (Re) pensando as representações de gênero nos episódios de Peppa Pig. **Rev. Diversidade e Educação**, 2014, v.2, n.4, p. 38-41, jul./dez.

MALUF, Júlia Lepre. **As mídias e a (re) produção dos papéis de gênero na infância.** Campinas, SP: [s.n], 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=001080748>. Acesso em 05/05/2021.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Rev. Port. de Educação**, 2010, v.23, n.1 Braga.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, 2017, v. 38, n.141, p. 951-964, out-dez

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, June 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 Fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100006>.

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Quem tem medo de Judith Butler? A cruzada moral contra os direitos humanos no Brasil. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 53, e185300, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200400&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Fev. 2020. Epub June 11, 2018. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530000>.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 417-436.

MOTT, Luiz. **Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias?** 2002. Disponível em: <https://luizmottblog.wordpress.com/artigos/porque-os-homossexuais-sao-os-mais-odiados-dentre-todas-as-minorias/>. Acesso em 24 de julho de 2018

OLIVEIRA, Thyago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marluicy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-posições**. 2012, v. 23, n.3 (69). p. 159-178, set./dez.

POST, Tayla; COSTA, Nathália. O Estatuto da Família: disputa pelo conceito de entidade familiar. I **Seminário Internacional de Ciência Política Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, set. 2015.

PRANDI, Reginaldo; SANTOS, Renan William dos. Quem tem medo da bancada evangélica? Posições sobre moralidade e política no eleitorado brasileiro, no Congresso Nacional e na Frente Parlamentar Evangélica. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 187-214, May 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702017000200187&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Fev. 2020. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2017.110052>.

RODRÍGUES, Ernesto. Emputad@s y disputad@s: miradas neoliberales, neoconservadoras y neodesarrolistas sobre l@s jóvenes en America Latina. In RODRÍGUES, E. (et. al.): **Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Manizales, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. **Imprópria**. Política e pensamento crítico. UNIPOP, 2012, n. 2, p. 45-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: Filho, Altino José Martins e Prado, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SILVA, Maria José Campos Faustino da. **Desenhos animados em ação: personagens compondo identidades infantis de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRN. Natal, 2017.

STORINO, André Luiz Bernardo. Desenhos animados: (re) pensando gênero e estética. **Revista Diversidade e Educação**, 2015, v.3, n.6 (Jul./Dez).

UNESCO/UNODC. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes. **Fortalecimento do Estado de direito por meio da educação**. Um guia para formuladores de políticas. 2019. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/single-view/news/strengthening_the_rule_of_law_through_education_a_guide_for/. Acesso em 18.11.2019.

UNICEF. United Nations Children's Fund. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 12.6.2019.

UNICEF. **Communication for Development: An Evaluation of Unicef's Capacity and Action - Synthesis Report**. 2016. Disponível em

https://www.unicef.org/evaldatabase/files/C4D_Evaluation_Report.pdf. Acesso em 17.11.2019.

UNICEF. **Communication for Development (C4D)**: Global Progress and Country Level Highlights Across Programme Areas. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/publications/index_102938.html. Acesso em 11.10.2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In Resende, H. (org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 (Col. Estudos Foucaultianos).

VIANA, Cássio; NORONHA, José Eduardo. O retrocesso da garantia de direitos de um Brasil em crise política: A educação pública para infância. In RODRÍGUES, E. (et. al.): **Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO ; Manizales, 2018.

Recebido: 27/02/2020.

Aprovado: 05/05/2021.

DOI: 10.3895/cgt.v14n44.11691.

Como citar: LINS, Heloísa Andreia de Matos; MALUF, Júlia Lepre; FREITAS, Natália Fernanda. O direito à informação e comunicação das crianças ameaçado no Brasil: “temas sensíveis” em tempos de neo - conservadorismo. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 14, n. 44, p. 603-628, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Heloísa Andreia de Matos Lins

Rua Rosa de Aparecida Meschiatti, 315, Condomínio Paineiras, Betel, Paulínia São Paulo, Brasil..

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

